



Partilha do Conhecimento Tácito em grupos de pesquisa em Instituição de Ensino Superior

Regycléia Botelho Cutrim Alves

Tese para obtenção do Grau de Doutor em

Gestão

(3^o Ciclo de estudos)

Orientador Prof. Doutor Paulo Gonçalves Pinheiro

maio de 2023



Partilha do Conhecimento Tácito em grupos de pesquisa em Instituição de Ensino Superior

Regycléia Botelho Cutrim Alves

Tese para obtenção do Grau de Doutor em

Gestão

(3^o Ciclo de estudos)

Orientador Prof. Doutor Paulo Gonçalves Pinheiro

Júri:

Prof. Doutor Joaquim Mateus Paulo Serra

Prof. Doutora Carla Maria Marques Curado

Prof. Doutor Luís Manuel do Carmo Farinha

Prof. Doutor Rui Jorge Rodrigues da Silva

Prof. Doutora Raysa Geaquinto Rocha


maio de 2023

Declaração de Integridade

Eu, Regycleia Botelho Cutrim Alves, que abaixo assino, estudante com o número de inscrição D2326 de/o 3º ciclo Gestão da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, declaro ter desenvolvido o presente trabalho e elaborado o presente texto em total consonância com o **Código de Integridades da Universidade da Beira Interior**.

Mais concretamente afirmo não ter incorrido em qualquer das variedades de Fraude Académica, e que aqui declaro conhecer, que em particular atendi à exigida referência de frases, extratos, imagens e outras formas de trabalho intelectual, e assumindo assim na íntegra as responsabilidades da autoria.

Universidade da Beira Interior, Covilhã 17/05/2023.

Documento assinado digitalmente
 REGYCLEIA BOTELHO CUTRIM ALVES
Data: 17/05/2023 09:48:50-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

(assinatura conforme Cartão de Cidadão ou preferencialmente
assinatura digital no documento original se naquele mesmo formato)

Agradecimentos

Ao Prof. Doutor Paulo Pinheiro, meu agradecimento, reconhecimento e estima, por conduzir as orientações com dedicação e empenho, sempre motivando cada etapa com palavras de incentivo. Tornando meu desenvolvimento profissional uma experiência de aprendizado enriquecedora.

Meus sinceros agradecimentos aos acadêmicos que contribuíram durante a minha jornada de doutoramento no curso de Gestão na Universidade da Beira Interior (UBI). Minha estima e reconhecimento aos professores, Doutor Mário Franco pelo seu apoio no início dos estudos. Doutor Ricardo Gouveia, pelo incentivo ao aprendizado em dados quantitativos. Doutor João Leitão que através de exercícios aplicados em sala nos mostrou que sempre há o que melhorarmos em nossos projetos, experiências e na academia.

À minha família, por sempre incentivar a formação de seus membros e reconhecer que a educação é o caminho para a liberdade e novas oportunidades.

À minha filha que, com sua presença e amorosidade, é fonte de força e motivação.

À Rosivalda Pereira que é minha amiga, companheira e incentivadora constante. Aos amigos que, ao longo desta jornada, foram essenciais com suas contribuições e diálogos: Ana, Raysa, Vanessa, Carla, Joselly e Diana.

Ao NECE, pelo apoio na minha formação.

À FAPEMA, pelo incentivo e apoio ao desenvolvimento científico através de bolsas de pesquisas.

Muito Obrigada!

Resumo

Os estudos sobre a partilha do conhecimento tácito em Instituições de Ensino Superior e grupos de pesquisa são escassos. Os docentes-pesquisadores são fontes essenciais do conhecimento tácito existente em instituições de ensino. As instituições de ensino vinculadas à pesquisa, por meio de seus docente-pesquisadores, organizam os denominados grupos de pesquisa para desenvolver especificidades das áreas do conhecimento na quais estão inseridos, constituindo comunidades de prática para o desenvolvimento individual e organizacional nas universidades brasileiras. O objetivo desta pesquisa é identificar quais são os determinantes da partilha do conhecimento tácito para docentes-pesquisadores em grupos de pesquisa. Para alcançar o objetivo principal, desenvolveram-se questões norteadoras que atendem aos objetivos específicos propostos para responder à principal questão da pesquisa. A pesquisa é um estudo quali-quantitativo, pois desenvolveu-se em duas fases. Na primeira, realizaram-se entrevistas com treze líderes de grupos de pesquisa; e, na segunda, a aplicação do questionário aos docentes-pesquisadores vinculados aos grupos de pesquisa da organização. A amostra é constituída por duzentos e cinquenta e cinco respondentes. Os resultados possibilitaram responder às questões de investigação propostas referentes a indicadores: confiança mútua, gestão individual do tempo, linguagem comum, Fonte de poder, recompensas e reconhecimento, rede de relacionamentos, comunicação, Hierarquia, Transmissão do conhecimento, Armazenamento do conhecimento, Ambiente organizacional favorável, Tipo de conhecimento valorizado e Treino. Os facilitadores relacionados a intenção e atitude (doar/receber) conhecimento tácito. As barreiras individuais, cultura e estrutura organizacional e os mecanismos relacionados as lições apreendidas. Os fatores que determinam a partilha do conhecimento tácito foram identificados por meio da modelagem de equações estruturais em que se unificou a estrutura identificada de indicadores, facilitadores e barreiras em modelo conceitual. Os resultados indicam que os fator individual, fator estrutura organizacional e fator estratégia de gestão do conhecimento influenciam positivamente; enquanto o fator cultura organizacional não têm influência significativa.

Palavras – chave: Partilha do conhecimento tácito; Grupos de pesquisa; Instituições de Ensino Superior; Aprendizado organizacional.

Abstract

Studies on the sharing of tacit knowledge in higher education institutions and research groups are scarce. Teacher-researchers are an essential source of tacit knowledge existing in educational institutions. The educational institutions linked to research, through their teacher-researchers, develop the so-called research groups in order to develop the specificities of the knowledge area to which they belong, constituting communities of practice for individual and organizational development in Brazilian universities. The objective of this research is to identify the determinants of tacit knowledge sharing among teacher-researchers in research groups. To achieve the main objective, guiding questions were developed that answer the specific objectives proposed to answer the main research question. The research is a quali-quantitative study as it was developed in two phases.. The first one involved interviews with thirteen research group leaders. And the second, the application of the questionnaire to the teacher-researchers linked to the institution's research groups. The sample consisted of two hundred and fifty-five respondents. The results made it possible to answer the proposed research questions regarding indicators: mutual trust, individual time management, common language, Source of power, rewards and recognition, relationship network, communication, Hierarchy, Transmission of knowledge, Storage of knowledge, Favourable organisational environment, Type of knowledge valued and Training. The facilitators related to intention and attitude (giving/receiving) tacit knowledge. The individual barriers, culture and organizational structure and the mechanisms related to the lessons learned. The factors that determine the sharing of tacit knowledge were identified through the modeling of structural equations in which the identified structure of indicators, facilitators and barriers was unified in a conceptual model. The results indicate that the individual factor, organizational structure factor and knowledge management strategy factor positively influence; while cultural factor have no significant influence.

Keywords: Tacit knowledge sharing; Research Groups; Higher Education Institutions; Organizational Learning.

Índice

Agradecimentos	v
Resumo	vii
Abstract	ix
Índice.....	xi
Lista de Figuras.....	xv
Lista de Tabelas	xvii
Capítulo 1.....	1
Introdução.....	1
1.1 Justificativa.....	2
1.2 Problema	2
1.3 Objetivos da pesquisa	4
1.4 Questões norteadoras da pesquisa.....	5
Capítulo 2	7
Bases teóricas e conceituais	7
2.1 Conhecimento	7
2.2 Teoria do Conhecimento Organizacional.....	9
2.3 A criação do conhecimento	11
2.4 O conhecimento tácito	14
2.4.1 Propriedades e características do conhecimento tácito.....	15
2.4.2 Tipos do conhecimento tácito.....	17
Capítulo 3	19
Partilha do conhecimento tácito	19
3.1 Indicadores da partilha do conhecimento tácito.....	20
3.1.1 Confiança mútua	20
3.1.2 Gestão individual do tempo	21
3.1.3 Linguagem comum	22

3.1.4 Fonte de poder	23
3.1.5 Recompensas e reconhecimento	23
3.1.6 Rede de relacionamentos	24
3.1.7 Comunicação	25
3.1.8 Hierarquia	26
3.1.9 Transmissão do conhecimento	27
3.1.10 Armazenamento do conhecimento	27
3.1.11 Ambiente favorável.....	28
3.1.12 Tipo de conhecimento valorizado	28
3.1.13 Treino para tarefa.....	29
3.2 Barreiras ao compartilhamento do conhecimento tácito.....	30
3.2.1 Barreiras individuais	30
3.2.2 Barreiras organizacionais	31
3.2.3 Barreiras tecnológicas	32
3.3 Intenção e disponibilidade para compartilhar	33
3.4 Fatores que influenciam a partilha do conhecimento tácito.....	35
3.4.1 Fatores individuais	35
3.4.2 Fator estrutura organizacional	36
3.4.3 Fator Cultura Organizacional	37
3.4.4 Fator estratégia de gestão do Conhecimento.....	38
Capítulo 4	41
Aprendizagem Organizacional.....	41
4.1 Gestão do conhecimento em instituições acadêmicas	44
4.2.1 Comunidades de prática	45
Capítulo 5	49
Metodologia	49
5.1 Tipo de estudo	49
5.2 Natureza da pesquisa	50
5.3 Unidade de análise	50

5.4 Critérios de validade e confiabilidade	51
5.5 Coleta de dados qualitativa	52
5.6 Tratamento dos dados e técnica de análise	53
5.6.1 Dados qualitativos	53
5.6.2 Dados quantitativos	56
Capítulo 6	59
Análise e discussão dos dados	59
6.1 Análise descritiva	59
6.1.1 Indicadores da partilha do conhecimento tácito	60
6.1.2 Facilitadores da partilha de conhecimento tácito	90
6.2 Barreiras à partilha do conhecimento tácito	95
6.2.1 Barreiras individuais	95
6.2.3 Barreiras organizacionais	102
6.2.5 Barreiras Tecnológicas	111
6.3 Lições Aprendidas	114
6.3.1 Perfil do aprendizado organizacional	119
6.4 Triangulação dos resultados	120
6.5 Análise Estatística Multivariada	125
6.6 Discussão dos resultados	129
6.7 Análise Multigrupo	131
Capítulo 7	133
Conclusão	133
Referências	138
Apêndice A - Questionário de Pesquisa	160
Apêndice B – Guia de Entrevista	165

Lista de Figuras

Figura 1 - Modelo de pesquisa	39
Figura 2 - Indicadores favoráveis e desfavoráveis à partilha do conhecimento tácito ..	89
Figura 3 - Dendrograma do agrupamento de indivíduos.....	119
Figura 4 - Valores do Coeficiente de Caminho.....	129

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Tipos de conhecimentos.....	11
Tabela 2 - Síntese das etapas na análise de conteúdo e os procedimentos no Atlas.....	55
Tabela 3 - Perfil dos respondentes	59
Tabela 4 - Gestão Tempo	62
Tabela 5 - Linguagem	64
Tabela 6 - Confiança.....	67
Tabela 7 - Rede de relacionamento	69
Tabela 8 - Recompensa	72
Tabela 9 - Poder.....	75
Tabela 10 - Comunicação.....	78
Tabela 11 - Hierarquia	80
Tabela 12 - Ambiente Favorável	82
Tabela 13 - Tipo conhecimento valorizado	84
Tabela 14 – Transmissão do conhecimento	85
Tabela 15 - Armazenamento do conhecimento	86
Tabela 16 - Treino	88
Tabela 17 – Estou frequentemente disposto a partilhar	92
Tabela 18 - Ofereço meus conhecimentos tácitos a pedido de outros membros	92
Tabela 19 - Os outros elementos da organização estão dispostos a partilhar conhecimentos.....	93
Tabela 20 - Estou disposto a receber conhecimento baseado na experiência de outros membros.....	93
Tabela 21 - Os membros da organização a que pertença estão dispostos a receber mais conhecimento de membros de outras organizações.....	94
Tabela 22 – Barreira individual “ diferentes gerações”	97
Tabela 23 - Barreiras individuais “diferentes linguagens”	97
Tabela 24 - Barreira individual “ diferentes origens culturais”	98

Tabela 25 - Barreira individual “ diferentes gêneros”	98
Tabela 26 - Barreira individual “ atividade extra”	99
Tabela 27 - Barreira individual “ falta de tempo”	99
Tabela 28 - Barreira individual “ falta de tempo para compartilhar”	100
Tabela 29 - Barreira individual “ diferente nível de experiência”	100
Tabela 30 - Barreira individual “ benefícios do conhecimento”	101
Tabela 31 - Barreira Comunicação insuficiente.....	105
Tabela 32 - Barreira competitividade.....	106
Tabela 33 - Barreira estrutura hierárquica	106
Tabela 34 - Barreira falta de comunicação dos benefícios	107
Tabela 35 - Barreira retenção conhecimento	107
Tabela 36 - Barreira Tempo para relacionamentos.....	108
Tabela 37 - Barreira cultura organizacional	108
Tabela 38 - Barreira escassez infraestrutura.....	109
Tabela 39 - Barreira Deficiência de recursos físicos e materiais.....	109
Tabela 40 - Barreira tecnológica "inadequadas à comunicação"	111
Tabela 41 - Barreira tecnológica " inadequadas ao trabalho de pesquisa"	112
Tabela 42 - Barreira tecnológica " suporte técnico insuficiente"	112
Tabela 43 - Barreira tecnológica " insuficientes para tarefas"	113
Tabela 44 - Barreiras tecnológicas " de difícil uso"	114
Tabela 45 - Registro e análise das barreiras.....	115
Tabela 46 - Reuniões	115
Tabela 47 - Aprendizado externo incorporado.....	116
Tabela 48 - Compartilhamento de casos de sucesso	116
Tabela 49 - Boas práticas compartilhadas	117
Tabela 50 - Grupos	119
Tabela 51 - Síntese dos indicadores, barreiras e facilitadores.....	122
Tabela 52 - Validade do construto.....	126

Tabela 53 - Validade discriminante (<i>HTMT</i>)	127
Tabela 54 - Verificação das hipóteses.....	128
Tabela 55 - Análise Multigrupo Gênero	131
Tabela 56 - Análise Multigrupo Função	132
Tabela 57 - Análise Multigrupo Tempo de experiência.....	132

Lista de Acrônimos

AC	Alfa de Cronbach
AVE	Variância Média Extraída
CoP	Comunidade de Prática
CR	Confiabilidade Composta
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EC	Estructural Factor
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Individual Factor
OF	Organizational Factor
PLS	Partial Least Square – Mínimos Quadrados Parciais
PROQUALI	Programa de Qualidade da Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SF	Strategy Factor
SEM	Structural Equation Modeling – Modelagem de Equações Estruturais
SRMR	Standardized root mean square residuals
TKS	Tacit Knowledge Sharing
UBI	Universidade da Beira Interior
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
VIF	Variance Inflation Factor – Variância Interna Extraída

Capítulo 1

Introdução

À medida que as economias se tornaram mais intensivas em conhecimento, ficou evidente para a maioria das organizações que o conhecimento é um recurso valioso. Assim, ele tem sido reconhecido como força vital e elemento crucial na era dinâmica e competitiva de hoje (Anwar, 2017), sendo fundamental para a sustentabilidade (Cormican et al., 2021), e sucesso de longo prazo das organizações em geral (Nonaka & Takeuchi, 1995, 2019).

As Instituições de Ensino Superior (IES) têm desempenhado um papel crítico na transferência e partilha do conhecimento, trabalhando com empresas e outras organizações para fomentar a inovação e dar suporte aos empreendimentos sociais e culturais, além de apoiar o aprendizado por meio de seus programas de ensino e pesquisa (Fullwood et al., 2013).

As instituições de ensino superior se adaptam às mudanças constantemente e avaliam seus processos internos para entregar um nível mais alto de trabalho inovador visível externamente. Para isso, o ambiente com abertura aos erros, inovação promovidos pelos fluxos de compartilhamento do conhecimento tácito são centrais para o desenvolvimento científico porque promovem a adaptabilidade e a inovação (externa e interna)(Kucharska, 2017; Mahmood et al., 2020; Kucharska & Rebelo, 2022).

Deve-se destacar que a Gestão do Conhecimento é amplamente discutida no âmbito das organizações empresariais, mas também é importante considerar que o conhecimento desempenha um papel consolidado no ensino superior (Al-Kurdi, El-Haddadeh & Eldabi, 2018; Ghabban, Selamat & Ibrahim, 2018). Isso é particularmente verdade, pois as organizações acadêmicas promovem geração e disseminação de conhecimento como sua principal missão (Howell & Annansingh, 2013). Ademais, visto que o conhecimento é uma entrada e uma saída das IES, elas mantiveram um ambiente único e distinto do conhecimento tácito no ambiente de pesquisa e inovação (Mitchell et al., 2021).

De acordo com Ipe (2003), dentre os tópicos estudados na Gestão do Conhecimento, a partilha do conhecimento se torna importante por ser uma condição necessária para criação e disseminação do conhecimento nos diversos níveis da organização. Fullwood e Rowley (2017) sugerem que o aumento da partilha do conhecimento no ensino superior pode iniciar processos de tomada de decisão aprimorados, que podem acelerar

o desenvolvimento e a pesquisa. E, segundo Yi (2009), pode trazer benefícios de valor agregado para a organização e contribuir para a eficácia final de seus processos. Portanto, em última análise, pode também aumentar a produtividade, melhorar o processo de trabalho, criar oportunidades de negócios e ajudar a organização a atingir seus objetivos de desempenho por meio do aprendizado.

1.1 Justificativa

As IES são constituídas por um grupo de especialistas que são simultaneamente desenvolvedores, usuários e portadores de conhecimento (Omerzel et al., 2011), com alto grau de especialização em determinadas disciplinas, que se organizam em diferentes domínios científicos (Tippins, 2003).

Os acadêmicos compartilham todos os tipos de conhecimento. No entanto, o conhecimento sobre informações e atividades de pesquisa, bem como sobre recursos e práticas de ensino e aprendizagem, é compartilhado com mais frequência do que aquele sobre processos e procedimentos universitários e notícias sociais e de trabalho. Esse alto nível de foco no ensino, na aprendizagem e na pesquisa não é surpreendente e existem em três domínios de conhecimento nas instituições de ensino superior (Fullwood et al., 2013):

- a) conhecimento organizacional - documentos, processos, procedimentos, estratégias etc.;
- b) ensino de conhecimento - recursos e práticas de ensino e aprendizagem; e
- c) conhecimento científico - informações e atividades de pesquisa.

A partilha do conhecimento tácito ocorre nas “comunidades científicas” e “grupos de pesquisa”, que podem ser identificadas como um grupo formado por indivíduos que têm como profissão a pesquisa científica e tecnológica (Le Coadic, 2004; Storer & Crane, 1974). Entre os professores, ela é uma estratégia eficaz e eficiente para o ganho de conhecimento (NooriSepehr & Keikavoosi-Arani, 2019). Assim, como para a organização, pois os acadêmicos, como membros do corpo de pessoal, são um dos constituintes mais importantes em virtude de seus recursos de conhecimento (Kim & Ju, 2008).

1.2 Problema

Embora haja amplo reconhecimento da importância do compartilhamento de conhecimento entre os funcionários das organizações e de seu potencial para melhorar

o desempenho organizacional e a vantagem competitiva (Davenport & Prusak, 1998), pouca pesquisa já foi realizada sobre esse tópico nas universidades (Fullwood et al., 2013). Além disso, são escassas as pesquisas em instituições de ensino superior de desenvolvimento de pesquisa.

O fluxo do conhecimento através das fronteiras individuais e organizacionais para dentro dos repositórios e para as rotinas e práticas organizacionais depende dos comportamentos de compartilhamento de conhecimento dos indivíduos que criam, reconhecem, arquivam, acessam e aplicam os conhecimentos no desenvolvimento de suas atividades (Bock et al., 2005).

Ressalta-se que o fluxo do conhecimento através das IES está focado na transferência de conhecimento que favorecem o conhecimento explícito e subestimam o papel central do conhecimento tácito na criação do know-how. Desta forma, é necessário pensar sobre os processos de realização da pesquisa no ensino superior na dinâmica em que ocorrem. (Woolcott et al., 2020).

Além disso, apesar da crescente consciência dos benefícios do compartilhamento do conhecimento, a acessibilidade do conhecimento tácito é ainda limitada, porque a maior parte do conhecimento reside na cabeça das pessoas. Essa é uma das principais razões pelas quais um número crescente de organizações reconhece que é particularmente o conhecimento tácito acumulado por seus funcionários que representa capital organizacional inestimável (Cai et al., 2020; Hadjimichael & Tsoukas, 2019; Riege, 2005). Na verdade, compartilhar “conhecimento tácito entre vários indivíduos com diferentes origens, perspectivas e motivações torna-se um passo crítico para que a criação do conhecimento organizacional ocorra” (Nonaka & Takeuchi, 1995, p. 85). Isso ocorre em virtude de sua intangibilidade e por ser altamente pessoal e difícil de formalizar.

O interesse desta pesquisa nas instituições de ensino superior (Cabrera & Cabrera, 2005; Wang & Noe, 2010; Fullwood & Rowley, 2017) é refletido na literatura, pois acredita-se que o conhecimento individual é convertido em conhecimento organizacional (Nonaka & Konno, 1998). O âmbito individual representa um processo fundamental para a criação de novo conhecimento (Asrar-ul-Haq & Anwar, 2016; Tan, 2016) e para a inovação nas organizações (Lin, 2007). Ele é dependente de características individuais e ambientais associadas ao contexto de trabalho, bem como da existência de sistemas de gestão do conhecimento (Cabrera et al., 2006; Johnson & Orr, 2020).

Isso se torna essencialmente verdadeiro nas universidades, pois, mesmo com o advento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) que contribuem para o gerenciamento e a comunicação do conhecimento explícito (repositórios de conhecimento), elas ainda não são capazes de expressar as características dinâmicas e humanas que o conhecimento tácito possui e que se relacionam ao indivíduo e a seu *know-how* (Nonaka & Takeuchi, 1995, 2019).

As IES num contexto dinâmico de informações e aprendizados utilizam seus docentes-pesquisadores em grupos de pesquisa, grupos de aprendizagem ou comunidade de práticas como ferramenta de aprendizado com o ambiente externo. E é por isso que os grupos de pesquisa estabelecem, como em qualquer atividade, comportamentos únicos que facilitam a construção e o compartilhamento de significados entre os integrantes, que sejam considerados adequados em uma determinada situação ou contexto.

Dessa forma, esta pesquisa desenvolve-se, no campo da Gestão do Conhecimento, especificamente a partilha de conhecimento tácito em grupos de pesquisa e da aprendizagem organizacional. Para isso, utiliza indicadores, facilitadores e barreiras para verificar a prevalência dos mesmos.

1.3 Objetivos da pesquisa

A pesquisa investiga a partilha do conhecimento tácito em Instituição de Ensino Superior, considerando especificamente os docentes-pesquisadores atuantes em grupos de pesquisa e o aprendizado organizacional.

A questão que norteou esta pesquisa e o Objetivo Geral é: Quais são os determinantes da partilha do conhecimento tácito de docentes-pesquisadores em grupos de pesquisa que geram aprendizado organizacional?

Para responder à questão principal de pesquisa, foram então elaborados os objetivos específicos:

- a) explorar a prevalência dos indicadores de partilha do conhecimento tácito entre os docentes-pesquisadores;
- b) caracterizar a prevalência dos facilitadores para compartilhamento do conhecimento tácito entre os docentes-pesquisadores;
- c) identificar a prevalência das barreiras para o compartilhamento do conhecimento tácito;
- d) identificar como os fatores influenciam a partilha do conhecimento tácito;

- e) identificar o perfil dos docentes-pesquisadores frente às lições aprendidas após projetos desenvolvidos;

1.4 Questões norteadoras da pesquisa

As questões que nortearam os objetivos específicos da pesquisa são:

- a) Quais são os indicadores mais prevalentes na partilha do conhecimento tácito em grupos de pesquisa?
- b) Quais são as barreiras mais prevalentes na partilha do conhecimento tácito em grupos de pesquisa?
- c) Quais são os facilitadores mais prevalentes na partilha do conhecimento tácito em grupos de pesquisa?
- d) Quais são os fatores que contribuem com a partilha do conhecimento tácito em grupos de pesquisa?
- e) Qual é o perfil dos pesquisadores em relação ao aprendizado organizacional?

Capítulo 2

Bases teóricas e conceituais

2.1 Conhecimento

O conhecimento é um recurso organizacional crítico para criar vantagem competitiva sustentável em uma economia competitiva e dinâmica (Ipe, 2003), bem como o principal impulsionador de valor de uma empresa (Bock et al., 2005). Em princípio, os autores de publicações na área de gestão concordam que o conhecimento é um ativo valioso para uma empresa, pois tem impacto no desempenho dos indivíduos e, conseqüentemente, em toda a organização (Matoskova, 2016).

Davenport e Prusak (1998) definiram o conhecimento, mais especificamente, como uma mistura fluida de experiências condensadas, valores, informações contextuais e percepções de especialistas, a qual proporciona uma estrutura para avaliar e incorporar novas experiências e informações. Segundo os autores, ele tem origem e é aplicado na mente dos conhecedores. Por sua vez, Nonaka (1991) reconhece a importância de fatores subjetivos, como crenças, e suas ligações com ações, bem como a dimensão relativamente tácita do conhecimento. A informação, segundo o autor, representa um fluxo de mensagens, mas o conhecimento é criado e organizado a partir dele, ancorado pelos compromissos e crenças dos indivíduos envolvidos. Ele também aponta que há uma conexão entre esse conhecimento e a capacidade do sujeito de planejar e agir. A dimensão mais implícita e tácita do conhecimento também foi destacada por Ling et al. (2009).

Nonaka e Takeuchi (1995, 2019) utilizam o conceito de conhecimento de maneira mais ampla, declarando-o como processo humano dinâmico de justificar a crença pessoal em relação à verdade. Evidenciam, assim, no processo de gestão do conhecimento, características fundamentais a sua caracterização, pois a informação é entendida como um fluxo de mensagens, e o conhecimento é o resultado dessas trocas e interações com as crenças e os compromissos de seus titulares. Eles identificaram três características que distinguiriam informações de conhecimento: primeiro, o conhecimento é uma função da perspectiva, intenção ou postura adotada pelos indivíduos e, portanto, diferentemente das informações, inclui crenças e compromisso; segundo, o conhecimento sempre tem algum objetivo, o que significa que é uma ação; e terceiro, é específico do contexto e relacional, tratando-se, portanto, de significado.

Ipe (2003) também destaca que o conhecimento é específico do contexto e relacional. De forma resumida, o conhecimento é específico do contexto, porque é baseado em experiências e sua formação e moldagem são influenciadas pela personalidade. Além disso, o conhecimento está relacionado à compreensão de um ambiente e regula seu comportamento (Matoskova, 2016).

De maneira associativa, o conhecimento é definido por Ling et al. (2009) como os limites que abrangem entidades (como comportamentos, pensamentos operacionais, procedimentos operacionais padrões e rotina organizacional), percepções individuais e experiência anterior de trabalho que é relevante para o trabalho atual.

Há ainda autores que conectam a definição de conhecimento com informação, por exemplo, Nonaka (1994), considera a informação como um fluxo de mensagens ou significados que pode adicionar, reestruturar ou mudar conhecimentos. É considerada também um meio ou material necessário para iniciar e formalizar o conhecimento, enquanto o conhecimento é baseado em informação e justificado pela crença de alguém.

Outro aspecto relevante a ser destacado sobre o conhecimento é a sua natureza intangível, que o torna difícil de replicar ao vê-lo ou reconhecê-lo (Goh & Sandhu, 2013), uma vez que o conhecimento dos indivíduos não se transforma facilmente em conhecimento organizacional, mesmo com a sua codificação, pois os objetos de conhecimento permanecem não expostos a outros (e, portanto, irreconhecíveis) até que o proprietário do conhecimento torne os objetos disponíveis (Bock et al., 2005).

Inerentemente, o conhecimento reside nos indivíduos (Nonaka & Konno, 1998) e, mais especificamente, nos funcionários que criam, reconhecem, arquivam, acessam e aplicam o conhecimento no desempenho de suas tarefas. Conseqüentemente, o movimento do conhecimento através das fronteiras individuais e organizacionais, de e para repositórios e para as rotinas e práticas organizacionais, em última análise, depende dos comportamentos de compartilhamento de conhecimento dos funcionários (Bock et al., 2005).

Muitos pesquisadores, buscando um consenso conceitual em virtude das especificidades limítrofes dos conceitos utilizados, usam os termos conhecimento e informação de forma intercambiável, enfatizando que não há muita utilidade prática em distinguir conhecimento de informação em pesquisas de compartilhamento de conhecimento (Bartol & Srivastava, 2002). Neste estudo, adota-se essa perspectiva,

considerando o conhecimento como informação processada por indivíduos, incluindo ideias, fatos, especialização e julgamentos relevantes para o desempenho individual, de equipe e organizacional (Alavi & Leidner, 2001; Bartol & Srivastava, 2002).

2.2 Teoria do Conhecimento Organizacional

A Gestão do Conhecimento é um conceito que surgiu juntamente com a sociedade do conhecimento, no final da década de 1980, com a finalidade de gerenciar o conhecimento como um recurso organizacional, de modo a manter a organização competitiva no mercado (Nonaka & Takeuchi, 1995, 2019). O maior desafio dessa gestão é transformar o conhecimento individual em conhecimento organizacional (Davenport & Prusak, 1998).

Em sua teoria, Nonaka e Takeuchi (1995, 2019) adotam a definição tradicional de conhecimento como crença verdadeira justificada. Nonaka et al. (2000) dão ênfase ao aspecto “justificado” e não ao aspecto “verdadeiro” da crença. Estes autores justificam que, na epistemologia ocidental tradicional, veracidade é o atributo essencial do conhecimento.

O conceito de Gestão do Conhecimento de Nonaka e Takeuchi (1995, 2019) tem como base filosófica estudos originados em Platão, pois distingue a filosofia oriental em três princípios, que são: unidade entre humanidade e natureza; unidade entre corpo e alma; e unidade entre si mesmo e o outro (Nonaka & Takeuchi, 1995, 2019).

Depreende-se dessa afirmação que o conhecimento produzido é tido como elemento essencial para a criação de novo conhecimento, assim como a compreensão de que o ser humano que conhece também faz parte ou interfere no que é conhecido. Assim, é fator fundamental para a Teoria do Conhecimento, a distinção entre conhecimento tácito e conhecimento explícito, bem como a compreensão de que o segredo para a criação do conhecimento está na mobilização e conversão do conhecimento tácito (Nonaka & Takeuchi, 1995, 2019).

É importante o reconhecimento de que a criação de novos conhecimentos não é simplesmente uma questão de “processar” informações objetivas, pois, além disso, depende de explorar os *insights*, as intuições e os palpites tácitos e, muitas vezes, altamente subjetivos, de funcionários individuais e tornar esses *insights* disponíveis para teste e uso pela organização como um todo. Mobilizar esse compromisso e incorporar o conhecimento tácito em tecnologias e produtos reais são ações que exigem

gerentes que se sintam tão confortáveis com imagens e símbolos como com *slogans* (Nonaka, 1991).

A Teoria do Conhecimento, ou da criação do conhecimento organizacional, foi criada para ir além da visão do conhecimento ocidental, utilizada pelos teóricos organizacionais, ou seja, da divisão cartesiana de sujeito e objeto, conhecedor e conhecido, que processava informações a partir do ambiente externo. Assim, a estrutura conceitual do modelo deste estudo integra as visões tradicionais e não tradicionais do conhecimento, incorporando duas dimensões próprias: a epistemológica e a ontológica.

A dimensão ontológica está envolvida nos processos de criação e amplificação do conhecimento. Nela, o indivíduo é a base para as atividades de criação do conhecimento, passando pelos grupos e chegando até a organização, elevando-se de forma dinâmica de um nível inferior até o mais alto. Essa dimensão evidencia que o conhecimento só é criado pelo indivíduo, de modo que uma organização não cria conhecimentos, pois ele é humano. Assim, a produção do conhecimento se inicia com a criação individual, transita entre os grupos de indivíduos e é amplificada na organização, criando o conhecimento organizacional.

A dimensão epistemológica utiliza a distinção feita por Polanyi (2009) entre o conhecimento tácito e o conhecimento explícito. O conhecimento tácito é altamente pessoal e difícil de formalizar. *Insights* subjetivos, intuições e palpites se enquadram nessa categoria de conhecimento (Nonaka et al., 2000).

O conhecimento tácito consiste parcialmente em habilidades técnicas – o tipo de habilidades informais, difíceis de definir, capturadas no termo “*know-how*”. Um mestre artesão, após anos de experiência, desenvolve uma riqueza de especialização “na ponta dos dedos”, mas muitas vezes ele é incapaz de articular os princípios científicos ou técnicos por trás do que sabe (Nonaka, 1991), como diz Polanyi (2009): podemos saber mais do que podemos dizer.

O conhecimento explícito, por sua vez, pode ser expresso em palavras e números, podendo ser partilhado na forma de dados, fórmulas científicas, manuais e similares. Esse tipo de conhecimento pode ser facilmente transmitido entre indivíduos formal e sistematicamente. É o resultado da ação humana (Nonaka et al., 2000).

Os dois tipos de conhecimento se relacionam entre si e formam a base estrutural da conversão do conhecimento. Eles são indissociáveis e considerados como críticos para a

criação do conhecimento humano e sua expansão por meio da interação social entre indivíduos e organizações (Nonaka, 1994).

Tabela 1 - Tipos de conhecimentos

<i>Conhecimento Tácito</i>	<i>Conhecimento Explícito</i>
<i>Subjetivo</i>	<i>Objetivo</i>
<i>Conhecimento da experiência (corpo)</i>	<i>Conhecimento da racionalidade (mente)</i>
<i>Conhecimento simultâneo (aqui e agora)</i>	<i>Conhecimento sequencial (lá e então)</i>
<i>Conhecimento análogo (prática)</i>	<i>Conhecimento digital (teoria)</i>

Fonte: Nonaka & Takeuchi (1995, 2019)

Em síntese, o conhecimento é dinâmico, pois é gerado nas interações sociais entre indivíduos e organizações. Contudo, sem ser colocado em um contexto, é apenas informação, não conhecimento. O conhecimento também é humanístico, pois está essencialmente relacionado à ação humana. Ele tem natureza ativa e subjetiva, representada por termos como “compromisso” e “crença”, e está profundamente enraizado nos sistemas de valores dos indivíduos. Consequentemente, o conhecimento é relacional: coisas como verdade, bondade e beleza estão nos olhos de quem vê (Nonaka, 1994, Nonaka & Takeuchi, 1995, 2019).

Para compreender a verdadeira natureza do conhecimento e de sua criação, é preciso reconhecer que o conhecimento tácito e o explícito são complementares e que ambos são essenciais para a criação do conhecimento (Nonaka & Konno, 1998). Conhecimento que é criado por meio de interações entre o conhecimento tácito e o explícito, e não pelo conhecimento tácito ou explícito separadamente (Nonaka et al., 2000).

2.3 A criação do conhecimento

A criação do conhecimento é um processo contínuo e auto transcendente, por meio do qual a pessoa ultrapassa os limites do antigo eu em um novo eu, adquirindo um novo contexto, uma nova visão do mundo e um novo conhecimento (Nonaka et al., 2000). Na verdade, isso ocorre, porque o conhecimento tácito inclui modelos mentais e crenças, além de *know-how*, de modo que passar do tácito para o explícito é realmente um processo de articular a visão de mundo – o que é e o que deveria ser (Nonaka, 1991).

Novos conhecimentos sempre começam com o indivíduo. Um pesquisador brilhante tem um *insight* que o leva a uma nova patente. O senso intuitivo de tendências de mercado de um gerente intermediário se torna o catalisador para um novo conceito de produto importante. Um trabalhador de chão de fábrica utiliza anos de experiência para criar uma inovação de processo. Em cada caso, o conhecimento pessoal de um indivíduo é transformado em conhecimento organizacional valioso para a empresa como um todo (Nonaka, 1991).

Na criação do conhecimento, o micro e o macro interagem entre si e as mudanças ocorrem tanto em ambos os níveis: um indivíduo (micro) influencia e é influenciado pelo ambiente (macro) com o qual interage (Nakano et al., 2013). Quando os funcionários criam conhecimentos, eles também estão reinventando a si próprios, a empresa e até o mundo (Nonaka, 1991).

Na “espiral de conhecimento”, pode-se visualizar a conversão dos conhecimentos de acordo com sua natureza, tácito ou explícito, em ciclos sucessivos. O modelo de conversão do conhecimento é denominado SECI. A organização cria conhecimento por meio das interações entre o conhecimento explícito e o conhecimento tácito. Chama-se de conversão a interação entre os dois tipos de conhecimento. Por meio do processo de conversão, o conhecimento tácito e o explícito se expandem em qualidade e quantidade (Nonaka, 1994; Nonaka & Takeuchi, 1995, 2019; Nonaka & Konno, 1998).

O processo SECI possui quatro modos de conversão do conhecimento, que são: a socialização, conversão do conhecimento tácito em conhecimento tácito; a externalização, de conhecimento tácito para conhecimento explícito; a combinação, de conhecimento explícito para conhecimento explícito; e a internalização, do conhecimento explícito ao conhecimento tácito.

A respeito de cada fase, destacam-se suas principais características e os processos da espiral do conhecimento, descritos a seguir:

- a) socialização - tácito em tácito: um processo de compartilhamento de experiências a partir do qual ocorre a criação do conhecimento tácito, como modelos mentais ou habilidades técnicas compartilhadas;
- b) externalização - tácito em explícito: processo de criação do conhecimento perfeito, na medida em que o conhecimento tácito se torna explícito, expresso na forma de metáforas, analogias, conceitos, hipóteses e modelos;

- c) combinação - explícito em explícito: processo de sistematização do conhecimento explícito em um sistema de conhecimento. Esse modo de conversão do conhecimento envolve a combinação de conjuntos diferentes de conhecimento explícito. O conhecimento explícito é coletado dentro e fora da organização e combinado ou processado para formar um novo conhecimento disseminado na organização; e
- d) internalização - explícito em tácito: processo de incorporação do conhecimento explícito no conhecimento tácito (Nonaka & Konno, 1998).

O movimento da espiral da criação do conhecimento (a interação entre o conhecimento tácito e explícito) é ampliado por meio dos quatro modos de conversão do conhecimento. A espiral torna-se maior em escala à medida que sobe pelos níveis ontológicos. É um processo dinâmico, que começa no âmbito individual e se expande à medida que avança por comunidades de interação que transcendem as fronteiras setoriais, departamentais, divisionais e até organizacionais. Assim, a criação do conhecimento organizacional é um processo sem fim que se atualiza continuamente.

Na criação do conhecimento, transcende-se a fronteira entre o eu e o outro, o dentro e o fora, o passado e o presente. Na socialização, a autotranscedência é fundamental, porque o conhecimento tácito só pode ser compartilhado por meio de experiências diretas que vão além dos indivíduos. Por exemplo, no processo de socialização, as pessoas sentem empatia por seus colegas e clientes, o que diminui as barreiras entre os indivíduos. Na externalização, um indivíduo transcende os limites internos e externos de si mesmo, comprometendo-se com o grupo e tornando-se um com o grupo. Aqui, a soma das intenções e ideias dos indivíduos se fundem e se integram ao mundo mental do grupo.

Combinados, conhecimentos gerados por meio da externalização extrapolam o grupo em sinais analógicos ou digitais. Na internalização, os indivíduos acessam o domínio do conhecimento do grupo e de toda a organização. Novamente, isso requer autotranscedência, pois a pessoa tem que se encontrar em uma entidade maior (Nakano et al., 2013; Nonaka & Konno, 1998).

Nessa espiral, é demonstrado como o conhecimento é percebido, transformado, compartilhado e transferido. A criação do conhecimento parte do sujeito em seu nível ontológico inferior, a partir do que ele conhece, até que seja explicitado por ele e chegue à organização. Esse modelo de criação é percebido na espiral pela interação entre a epistemologia e a sua dinâmica na ontologia do modelo.

Portanto, a Teoria do Conhecimento Organizacional explicita a conversão do conhecimento organizacional, tanto em seus níveis ontológicos quanto epistemológicos, além de evidenciar que, sendo o compartilhamento de conhecimento um ato individual e voluntário, ele se torna um desafio para as organizações. Essa base teórica é clara ao enfatizar que essas trocas não acontecem de forma direta, pois usam as interações, sejam elas sociais ou organizacionais, para se efetivarem; mas não evidencia concretamente como essa conversão ocorre em virtude da variedade de sistemas e processos existentes para essa conversão (Nonaka & Takeuchi, 1995, 2019).

2.4 O conhecimento tácito

Ainda que o início das discussões sobre a natureza do conhecimento date da época de Sócrates e Platão, as reflexões sobre o conhecimento tácito apenas ganharam visibilidade com os estudos de Polanyi (2009). Especificamente Polanyi observou que é comum os indivíduos fazerem algo, desempenharem uma atividade e simultaneamente serem incapazes de explicarem como o fizeram. Ele ilustra esse fato por meio do exemplo dos nadadores que se mantêm a flutuar, regulando a sua respiração sem que disso tenham consciência, o que lhes permite manterem-se à tona da água, e dos ciclistas que permanecem equilibrados na bicicleta, ajustando a curvatura do veículo em função do grau de desequilíbrio e da velocidade – uma regra que ciclistas seguem, mas que poucos conseguem descrever.

O conceito de conhecimento tácito desempenha um papel importante numa parte significativa da pesquisa feita em tópicos específicos da área da gestão, do que são exemplos os trabalhos de Argote et al. (2003), Argote e Ingram (2000), Erden et al. (2008), Genderen (2014), Hau et al. (2016) e Nonaka e von Krogh (2009), o que demonstra que o conceito de conhecimento tácito tem recebido uma considerável atenção por parte dos investigadores que atuam no campo da gestão.

Ainda de acordo com Polanyi (2009), o conhecimento pode estar presente na forma explícita e tácita. Para Nonaka (1994), o conhecimento explícito é codificado e pode ser facilmente comunicado e transferido e pode ser apresentado na forma de manuais, planos e procedimentos, entre outras. Em contraste, o conhecimento tácito está implícito, é difícil de conceituar, é subjetivo e composto pelas experiências do indivíduo.

2.4.1 Propriedades e características do conhecimento tácito

Polanyi (2009) havia descrito o conhecimento tácito como sendo algo que se sabe, mais do que se pode dizer, ou como aquilo que nos permite fazer algo sem que se esteja a pensar nisso. Ele também se referiu ao “conhecimento tácito” como pré-requisito do explícito saber e que não há uma clara distinção entre conhecimento tácito e explícito. E vai além, ao afirmar: “O pensamento tácito é uma parte indispensável de todo conhecimento”. Então, mesmo se o conhecimento foi articulado em palavras ou fórmulas matemáticas, essa chamada ao conhecimento deve basear-se em ser tacitamente compreendido e aplicado. Por isso, ele enfatiza que “todo o conhecimento é tácito ou enraizado no conhecimento tácito”. Um conhecimento totalmente explícito, ele argumenta, é impensável.

Para Venkitachalam e Busch (2012), portanto, discutir e examinar como o conhecimento tácito pode ser mais bem aproveitado vai além de sua simples existência e conceituação. De acordo com esses autores, o conhecimento tácito é evidenciado na forma de comportamentos ou ações e, muitas vezes, é altamente ambíguo, pois tem uma importante dimensão cognitiva e inclui modelos mentais, crenças e perspectivas. Assim, além das tentativas de consenso da comunidade em hierarquizar conhecimento como dado ou informação complementares nos estudos, dever-se-á tentar apresentar a importância do conhecimento tácito e de sua fonte criadora e de partilha, ou seja, o indivíduo, e como podem ser mais bem aproveitados na organização (Venkitachalam & Busch, 2012).

Bhardwaj e Monin (2006) conferem ao conhecimento tácito similaridades a um *iceberg*, com apenas 10% dele estando acima da água e o restante, 90%, oculto. Como tal, outra referência feita a singularidade do conhecimento tácito é feita por Mcdermott e O'Dell (2001), que relata algumas pesquisas que sugerem que 75% ou mais do conhecimento de uma organização pode ser categorizado como conhecimento tácito. Assim, como muitas vezes as organizações operam num ambiente turbulento e dinâmico é, portanto, crucial que promovam a transferência de conhecimento tácito.

Polanyi (2009) influenciou significativamente as pesquisas sobre a dimensão tácita do conhecimento. Segundo ele, regras ou algoritmos não podiam ditar a verdadeira descoberta. A experiência da realidade do indivíduo se mistura com a influência social para criar conhecimento. O conhecimento tácito é o ponto de partida de todo conhecimento.

Segundo Nonaka e Konno (1998), o conhecimento tácito é muito subjetivo e desafia a formalização, dificultando a comunicação e o compartilhamento com outras pessoas. Além disso, está profundamente enraizado nas ações e experiências de um indivíduo, bem como nos ideais, valores ou emoções que ele adota (Nonaka, 1994).

Johnson (2007) enfatiza o conhecimento tácito como um meio pelo qual o indivíduo cria e compartilha *know-how* para gerar conhecimento organizacional. Portanto, é o resultado de padrões que são reconhecidos ao longo de um período, sugerindo que a existência de confiança entre os membros da equipe contribui para a experiência compartilhada, aumentando o desempenho da equipe.

Para Polanyi (2009), o conhecimento tácito é subconsciente, pessoal, difícil de articular, percebido, inconsciente, baseado na experiência, partilhado através da conversação e imbuído em histórias. É baseado em *insights* e entendimentos, julgamentos, suposições, relações, normas e valores e na cultura organizacional. É, portanto, uma construção social do indivíduo.

A contribuição de Davenport e Prusak (1998) descreve as características do conhecimento tácito que tornam a sua transferência um desafio. Para esses autores, o conhecimento tácito: é difícil de codificar em documentos ou bases de dados; é desenvolvido e internalizado por um longo tempo e dentro de um ambiente cultural específico; é um processo de tomada de conhecimento tácito que nem sempre é consciente; e possui conteúdo que pode não ser passível de representação fora da mente humana.

Sveiby (1997) considera o conhecimento tácito como conhecimento pessoal, que é difícil de expressar, formalizar ou de partilhar, existindo num formato intangível. O conhecimento não existe apenas em documentos e repositórios, pois, com o tempo, se incorpora na mente das pessoas e é demonstrado por meio de ações e comportamentos (Al-Alawi et al., 2007). Para Nonaka (1994) e De Long e Fahey (2000), o conhecimento tácito reflete-se em ações humanas e nas interações com o ambiente social.

Ramayah et al. (2013) reiteram que o conhecimento tácito se origina, reside e é aplicado na mente do conhecedor. O conhecimento só poderia residir no indivíduo, porque a cognição é uma função dele (Huber, 1991), de modo que “[...] todo conhecimento é essencialmente de natureza pessoal” (Polanyi, 2009). Ademais, o conhecimento tácito é mais valioso, não podendo ser obtido ou acessado facilmente, devido à sua natureza intangível (Goh & Sandhu, 2013).

Por consequência, as características mais importantes do conhecimento são singularidade e originalidade. Por esse motivo, uma vez criado, o conhecimento não pode ser imitado ou substituído, o que o torna um recurso de ativo estratégico chave para todas as empresas (Cabrera & Cabrera, 2002).

2.4.2 Tipos do conhecimento tácito

Polanyi (2009) distingue três tipos de conhecimento tácito. O primeiro é o que se encontra relacionado com a percepção, que é visual, que chega ao indivíduo sem esforço e que pode ser observado diretamente. O segundo é o que está relacionado a respostas emocionais, em que o conhecimento adquirido afeta o julgamento individual, mas não pode ser especificado. O terceiro tipo está centrado nas habilidades ou competências individuais.

Assim sendo, de acordo com Polanyi (2009), o conhecimento tácito tem uma natureza interna, sendo difícil de codificar e extrair. A dimensão tácita do conhecimento é composta por elementos cognitivos e técnicos (Nonaka, 1994). O elemento cognitivo se refere aos modelos mentais de um indivíduo, que consistem em mapas mentais, crenças, paradigmas e pontos de vista. O componente técnico consiste em *know-how*, habilidades que se aplicam em um contexto específico (Alavi & Leidner, 2001). Pode ser demonstrado, mas raramente codificado e reside com seu titular. É transferido por meio de demonstração e treinamento no local de trabalho (Saini et al., 2019). O compartilhamento de tal conhecimento é mais difícil, pois não é facilmente acessível nem diretamente codificável na linguagem formal e requer frequentes interações face a face (Obrenovic et al., 2020).

No âmbito individual, Lowendahl et al. (2001) identificaram três tipos de conhecimento que são importantes para a criação de valor nas organizações: *know-how*; *know-what*; e conhecimento disposicional. O *know-how* é o conhecimento baseado na experiência, que é subjetivo e tácito e inclui habilidades. O *know-what* é o conhecimento relacionado à especialização da tarefa, que é de natureza objetiva. O conhecimento disposicional, por seu turno, é definido como conhecimento pessoal que inclui talentos, aptidões e habilidades artísticas e criatividade.

Capítulo 3

Partilha do conhecimento tácito

A partilha de conhecimento está se tornando uma área de interesse promissora para os pesquisadores (Gupta & Thoma, 2019). A partilha de conhecimento vincula indivíduos e organizações, transferindo conhecimento de um nível individual para o organizacional, trazendo, portanto, valor competitivo para a organização (Yi, 2009).

O compartilhamento do conhecimento tem sido considerado como um dos processos mais importantes da temática da gestão do conhecimento (Al-Kurdi et al., 2018). Nesse sentido, uma questão importante de gerenciamento é como transformar o conhecimento do indivíduo em organizacional, uma vez que o conhecimento organizacional é inerentemente criado pelos indivíduos e reside com eles (Nonaka & Konno, 1998).

Ipe (2003) conceitua compartilhamento do conhecimento basicamente como o ato de disponibilizar conhecimento para outras pessoas dentro da organização. Nesse sentido, Cummings (2004) refere-se ao compartilhamento do conhecimento como o fornecimento de informações e *know-how* de tarefas para ajudar e colaborar com outros para solução de problemas, desenvolvimento de novas ideias ou implementação de políticas ou procedimentos. Lee (2001) classifica o compartilhamento de conhecimento como atividade de transferência ou disseminação de conhecimento entre pessoas, grupo ou organização para outra.

Van Den Hooff e Ridder (2004) conceituam partilha do conhecimento como um processo no qual os indivíduos trocam mutuamente o seu conhecimento (implícito e explícito) criando, conjuntamente, novo conhecimento. Portanto, o compartilhamento de conhecimento refere-se ao grau em que alguém realmente compartilha conhecimento com outros (Bock et al., 2005).

Nassuora e Hasan (2010) destacam que o conceito de partilha de conhecimento se relaciona com o processo de transformar informações e recursos intelectuais combinados com experiência e habilidade desenvolvidas em valor duradouro por meio da aplicação do conhecimento partilhado (Wang & Noe, 2010). Ela é descrita ainda como a troca ou disseminação de dados, ideias, experiências ou tecnologias, em ações

de comunicação explícitas ou tácitas entre indivíduos (Cabrera & Cabrera, 2002). Portanto, quando houver movimento de conhecimento ou informação entre indivíduos, ocorrerá partilha de conhecimento (Mansor & Saparudin, 2015).

Yi (2009) propõe que o comportamento de partilha de conhecimento é um conjunto de comportamentos individuais envolvendo a partilha de um conhecimento, o qual está relacionado ao trabalho e à experiência com outros membros dentro da organização, o que pode contribuir para a eficácia final da organização.

3.1 Indicadores da partilha do conhecimento tácito

Os estudos seminais sobre a partilha do conhecimento tácito nas organizações foram utilizados para a identificação dos fatores nos estudos de Gestão do Conhecimento. Esses indicadores são apresentados e conceituados, a seguir, em forma de tópicos a partir dos estudos conceituais e empíricos em gestão.

3.1.1 Confiança mútua

A confiança é central para a partilha do conhecimento (Al-Kurdi et al., 2018; Fauzi et al., 2019; Murad et al., 2020), e é reconhecida como a disposição de um indivíduo de se envolver em um forte relacionamento com o seu colega. É considerada o primeiro passo para uma partilha de conhecimento eficaz (Yusof et al., 2012), especialmente quando se trata de criar e sustentar partilha do conhecimento (Tan, 2016).

A experiência também é associada ao nível de confiança para partilhar conhecimentos adquiridos ao longo da carreira acadêmica (Bock et al., 2005). Portanto, é pouco provável que os indivíduos partilhem seus conhecimentos e experiência tácitas, adquiridos com afincos, sem confiarem na parte receptora, de modo que a falta de confiança é destacada como um obstáculo chave à partilha de conhecimentos (Wang & Noe, 2010; Jain et al., 2007).

Nonaka (1994) também reconhece a importância da confiança interpessoal em equipes e organizações para a criação de uma atmosfera na qual as pessoas compartilhem conhecimento. A confiança interpessoal ou entre colegas de trabalho é um atributo essencial na cultura organizacional, que se acredita ter forte influência no compartilhamento do conhecimento (Al-Alawi et al., 2007). É improvável que a maioria das pessoas compartilhe seu conhecimento sem um sentimento de confiança – a confiança de que as pessoas não farão mau uso de seu conhecimento ou de que o conhecimento é precioso e confiável devido à fonte da informação (Riege, 2005).

O compartilhamento de conhecimento, entretanto, parece depender da confiança dos indivíduos em compartilhar conhecimento útil com outros. Estudos mostraram que os indivíduos que estão mais confiantes em sua capacidade de compartilhar conhecimento útil têm mais probabilidade de expressar intenções de compartilhar conhecimento e relatar graus mais elevados de envolvimento no compartilhamento do conhecimento (Cabrera et al., 2006; Lin, 2007).

3.1.2 Gestão individual do tempo

A partilha do conhecimento tácito requer tempo e esforço dos indivíduos (C E Connelly et al., 2014; Issac et al., 2020; Sedighi et al., 2016). Davenport e Prusak (1998) informam que, em contexto organizacional, o tempo é um recurso escasso, devendo, cada vez mais, ser despendido em tarefas que tragam mais-valias à organização. As restrições de tempo também afetam o processo de gestão conhecimento (Bloice & Burnett, 2016; Miller, 2019; Rafique & Anwar, 2019).

Identifica-se, portanto, o gerenciamento individual do tempo como indicador relevante para a partilha de conhecimento tácito, especialmente porque esse conhecimento é resultado direto de experiências, reflexões e diálogo – três atividades que necessitam de tempo para que ocorram as interações pessoais (Joia & Lemos, 2010; Lee & Jung, 2017).

Kankanhalli et al. (2005) referem que, quanto mais tempo e esforço os funcionários percebem como necessários para codificar o conhecimento a fim de compartilhá-lo, menos provável é que usem repositórios eletrônicos de conhecimento (Wang & Noe, 2010). Geralmente, os funcionários com alta orientação para metas de desempenho, podem sentir que o compartilhamento de conhecimento esgota o tempo e o esforço disponíveis para outras atividades de trabalho que podem resultar em maiores benefícios e recompensas pessoais ao exceder as expectativas sobre as metas de desempenho (Szulanski, 1996).

Qureshi e Evans (2015) observaram que a pressão do tempo atua como um impedimento para o compartilhamento de conhecimento. Devido ao aumento da competição, a pressão do trabalho também aumentou, o que torna difícil para os indivíduos alocarem tempo para se envolver em atividades de compartilhamento de conhecimento.

O'Dell e Grayson (1998) destacaram a falta de tempo como uma barreira comum de compartilhamento, concluindo que, embora os gerentes estejam cientes dos benefícios

do compartilhamento do conhecimento, muitas vezes relutam em implementá-lo devido às limitações de tempo. As restrições de tempo também são um motivo pelo qual as pessoas podem potencialmente acumular seu conhecimento em vez de gastar tempo para compartilhá-lo (Riege, 2005; Trentepohl et al., 2022).

3.1.3 Linguagem comum

Os estudos sobre atitude e comportamento de compartilhar conhecimento descobriram que a linguagem compartilhada tem associações positivas com a quantidade e qualidade do compartilhamento de conhecimento (Almuqrin et al., 2020; Chang & Chuang, 2011).

Joia e Lemos (2010) dizem que a linguagem utilizada para comunicar é precisamente relevante para a partilha do conhecimento tácito. Szulanski (1996) afirma que durante a partilha de conhecimento tácito não pode haver falha de comunicação entre o receptor e o emissor. Assim, um pressuposto na partilha do conhecimento tácito é que haja uma linguagem comum, ou seja, que a terminologia e os jargões utilizados sejam do conhecimento de ambos (Davenport & Prusak, 1998), em virtude de essas terminologias e expressões assumirem uma conotação própria dependendo do contexto organizacional em que são utilizadas (Blanco-Valbuena & Pineda, 2019; Disterer, 2003; Haldin-Herrgard, 2000; Joia & Lemos, 2010; Segarra-Cipres et al., 2014). Obstáculos relacionados à cultura nacional e barreiras de idioma têm pouca relevância em escala nacional, mas certamente são um fator que não pode ser ignorado por organizações que dependem de práticas de compartilhamento entre subsidiárias internacionais (Riege, 2005).

As dificuldades com a linguagem residem no fato de que o conhecimento tácito é realizado de forma não verbal (Haldin-Herrgard, 2000, 2004; Joia & Lemos, 2010). O conhecimento tácito está tão embutido que se tornou uma parte natural do comportamento ou modo de pensar. Um problema que se segue a isso pode ser um aumento gradativo da dificuldade concomitantemente com a especialização. Como o conhecimento tácito é armazenado de uma forma não verbal, as pessoas muitas vezes não têm consciência do conhecimento que possuem ou são incapazes de expressar algo que para elas é natural e óbvio, por mais qualificadas e experientes que sejam (Haldin-Herrgard, 2004).

3.1.4 Fonte de poder

“Conhecimento é poder” é uma frase que está firmemente enraizada na mente das pessoas, especialmente na sociedade contemporânea onde o conhecimento é um ativo valioso no mercado de trabalho e, muitas vezes, leva a situações em que pessoas que possuem conhecimento valioso ou relevante gozam de reputação privilegiada entre seus colegas podem reter ou ocultar o conhecimento (Connelly et al., 2019; Davenport & Prusak, 1998; Haldin-Herrgard, 2000; Zhang et al., 2021).

A crescente importância dada ao conhecimento nas organizações e o valor crescente atribuído a indivíduos que possuem o tipo certo de conhecimento conduz à criação da noção de poder em torno do conhecimento. Se os indivíduos percebem que o poder vem do conhecimento que possuem, é provável que isso leve ao acúmulo de conhecimento em vez de compartilhamento de conhecimento (Gupta & Govindarajan, 2000; Sulistiawan et al., 2022).

Se esse poder for coletivo em uma organização, não há problema, mas para muitos isso se refere ao poder que um indivíduo pode obter acumulando conhecimento para uso individual. Nesse caso, a organização será apenas um campo de batalha para explorar o conhecimento dos colegas e acumular o seu. E isso não será benéfico para a instituição (Haldin-Herrgard, 2000). Sob tais condições competitivas, o conhecimento torna-se um proxy de poder e desestabiliza o compartilhamento do conhecimento (Suppiah & Sandhu, 2011).

O poder associado ao conhecimento está relacionado ao controle sobre as informações que outras pessoas precisam ou desejam, o que coloca a pessoa em uma posição de poder. Esse poder surge quando alguém está em posição de compartilhar, reter, manipular, distorcer, ocultar, ajudar outras pessoas, ou como uma arma ou ferramenta de negociação (Moghavvemi et al., 2017). Ademais, uma vez que o conhecimento é considerado uma fonte de poder, os indivíduos podem escondê-lo (Chennamaneni et al., 2012). Nesse sentido, perda de conhecimento refere-se à percepção de poder e valor único perdido se compartilhado (Kankanhalli et al., 2005).

3.1.5 Recompensas e reconhecimento

O sistema de recompensa entre os funcionários é outro fator a ser considerado na partilha de conhecimento tácito, pois os benefícios por compartilhar conhecimentos tácitos influenciam a atitude dos indivíduos (Al-Kurdi et al., 2018; Bibi & Ali, 2017; Dezdar, 2017; Fullwood & Rowley, 2017). Davenport e Prusak (1998) argumentam que,

para estabelecer uma cultura constante de partilha do conhecimento, é necessário o uso de incentivos financeiros, aumento de salários, promoção de encargos e pagamentos. Portanto, o conhecimento tácito e o *know-how* devem ser reconhecidos tanto quanto a educação formal (Haldin-Herrgard, 2000; Joia & Lemos, 2010).

As recompensas são formas de tornar visível a relevância de compartilhar conhecimento. Elas destacam as coisas que a empresa considera importantes e demonstram que o tempo e a energia gastos pelas pessoas compartilhando conhecimento são considerados em seu desempenho e carreira (Mcdermott & O'Dell, 2001).

Wolfe e Loraas (2008), salientam que um sistema de incentivos é fator importante para a partilha do conhecimento. Recompensas justas e objetivas com base no desempenho irão aumentar o entusiasmo dos membros para a geração de novos conhecimentos e seu compartilhamento (Osterloh & Frey, 2000).

Nas relações de troca social, as recompensas monetárias podem ser um gatilho para o compartilhamento do conhecimento, mas não são forças fundamentais para formar a atitude de uma pessoa (Bock et al., 2005). Os incentivos não monetários e o reconhecimento representam aspectos da vida social, como *status*, estímulos e bônus, incentivos à promoção e segurança na carreira, prazer em ajudar, autoeficácia e reconhecimento público, os quais moldam o comportamento dos membros (Bartol & Srivastava, 2002; Shahin Dezdar, 2017; Mansor & Saparudin, 2015).

Nas atividades de compartilhamento do conhecimento tácito, as recompensas estão associadas ao prazer e à reciprocidade em contribuir com os outros na aquisição de experiências em suas atividades de trabalho e essas relações podem não ser identificáveis dentro de um contexto formal de recompensas (Bartol & Srivastava, 2002). Dessa forma, quanto mais benefícios para si mesmo ou para outros são percebidos por um indivíduo em decorrência da partilha do conhecimento, mais provável é que ele se envolva no compartilhamento do conhecimento (Witherspoon et al., 2013).

3.1.6 Rede de relacionamentos

As redes de relacionamentos permitem que os trabalhadores se aproximem de seus colegas sendo úteis no desenvolvimento e na manutenção dos relacionamentos. Em uma organização uma fonte de motivação e servem para aproximar as pessoas (Abbasi et al., 2021). Desta forma, a estrutura organizacional quando é caracterizada pela

integração influencia positivamente a partilha do conhecimento tácito entre funcionários (AlShamsi & Ajmal, 2018; Thomas & Gupta, 2022).

Neste contexto, a crescente importância que se tem dado à partilha do conhecimento se deve à dificuldade que as organizações têm em saber onde está o conhecimento de que necessitam para que possam utilizá-lo (Davenport & Prusak, 1998). Uma das dificuldades à partilha do conhecimento tácito, então, tem origem num fraco diagnóstico sobre as necessidades de conhecimento tácito que cada elemento da organização deve ter e sobre a quantidade e a qualidade do conhecimento a adquirir para atender a essa necessidade (Szulanski, 1996).

As redes formadas entre colegas de trabalho representam a interação social dentro das organizações. Assim, as redes de relacionamento intraorganizacionais são a base do partilha de conhecimento tácito, pois o fluxo de conhecimento é estabelecido por meio de vínculos ou laços entre colegas de trabalho (Borges et al., 2019)

A rede de relacionamento entre colegas é importantes e um bom relacionamento aumentará o comportamento de compartilhamento de conhecimento (Chow & Chan, 2008) . Assim, se a rede de relacionamento dos profissionais é desenhada para facilitar aos indivíduos a localização daqueles que sabem o que, então a transferência de conhecimento torna-se fácil na organização (Szulanski, 1996). Contudo, a falta de contatos e interações entre fontes e destinatários do conhecimento, que muitas vezes não trabalham lado a lado ou na mesma equipe, é outra possível barreira para o compartilhamento de conhecimento (Riege, 2005).

3.1.7 Comunicação

A comunicação é assumida como um facilitador essencial do compartilhamento ou da partilha do conhecimento (Arnett et al., 2021; Nakano et al., 2013; Witherspoon et al., 2013). Portanto, sempre que os membros se comunicam ou falam uns com os outros a respeito de seu trabalho, o conhecimento é transmitido (Connelly & Kelloway, 2003).

Para Roberts (2000) e Dee & Leisyte (2017), o uso de valiosas formas de comunicação adquire grande importância em relação à partilha do conhecimento tácito. Dentre esses meios de comunicação, as conversas pessoais são consideradas as mais valiosas, pois promovem um *feedback* mútuo e imediato, utilizando as múltiplas formas de comunicação como, por exemplo, a demonstração de habilidades pessoais e até mesmo o uso da linguagem corporal (Haldin-Herrgard, 2000; Leonard & Sensiper, 1998). As interações sociais entre os funcionários melhoram a comunicação, o que implica que a comunicação e o compartilhamento do conhecimento estão relacionados fortemente (Al-Alawi et al., 2007; Borges, 2013).

A comunicação aberta e honesta entre a equipe que impulsiona o compartilhamento de conhecimento (Mura et al., 2021). A comunicação face a face em gestão do conhecimento refere-se à comunicação pessoal por meios de diálogos verbalizados e de linguagem corporal utilizados durante uma conversa (Kim & Ju, 2008). Como um tipo de comunicação eficaz, a conversa entre os membros como um canal eficaz para partilha do conhecimento, pois facilita a transição e a expansão da partilha do conhecimento mais arraigado (Tan, 2016). O compartilhamento de conhecimento pode ocorrer por meio de comunicações interativas via rede com outros membros ou registro, organização e apreensão de conhecimento de outros (Cummings, 2004; Kim et al., 2015; Panahi et al., 2016).

3.1.8 Hierarquia

A estrutura organizacional tende a afetar a partilha do conhecimento tácito na organização (Fullwood & Rowley, 2017; Islam et al., 2018; Suppiah & Sandhu, 2011). Segundo Joia (2007), Disterer (2003) e Oliveira e Pinheiro (2019), alguns aspectos de burocracias organizacionais podem dificultar o processo de compartilhamento do conhecimento, tais como: cadeia hierárquica de comando; especialização de cargos; e procedimentos padronizados para cada função, além de uma estrutura organizacional não flexível. A estrutura organizacional hierárquica pode criar dificuldades para o compartilhamento do conhecimento por meio da distribuição geográfica ou competição entre unidades (Lee et al., 2016; Riege, 2005).

Ambientes que envolvem estruturas formais e sistemas de comando e controle claramente limitam o que os indivíduos podem ou não podem fazer, criam barreiras que afetam o tempo disponível, a flexibilidade e a complexidade necessários para a partilha do conhecimento tácito (Fahey & Prusak, 1998; Sun & Scott, 2005; Szulanski, 1996). No entanto, mesmo que a estrutura da organização seja hierárquica, se permitir que as pessoas acessem umas às outras quando precisam do conhecimento desejado, independentemente de sua posição hierárquica na organização, ela não impedirá a transferência do conhecimento (Lee et al., 2016).

Uma estrutura organizacional que influencia a partilha do conhecimento tácito promove a acessibilidade das pessoas independentemente de sua posição hierárquica na organização, pois permite que elas localizem rapidamente o que necessitam (Krishnaveni & Sujatha, 2012).

3.1.9 Transmissão do conhecimento

Hansen et al. (1999), Connell et al. (2003) e Ehijiagbone e Olatokun (2020), argumentaram que o conhecimento organizacional pode ser transferido tanto por estratégias de personalização quanto de codificação, ou seja, podem ser focadas nas pessoas ou na reutilização de conhecimento codificado.

Na primeira, a ênfase está no diálogo e nas relações entre as pessoas, uma vez que o conhecimento é compartilhado pelo contato pessoal (Joia, 2007; Hansen et al., 1999; Leonard & Sensiper, 1998; Nonaka & Takeuchi, 1995). Na estratégia de personalização o armazenamento do conhecimento está mente humana e sua partilha ocorre por meio de interface pessoa a pessoa (por meio de atividades como contar histórias) (Jasimuddin et al., 2005). Portanto, se o foco estratégico de uma organização está na personalização, os investimentos em tecnologia da informação serão menores, pois a organização conta mais com a experiência acumulada de seus profissionais do que com o conhecimento codificado reutilizável (Joia, 2007). Aqui, o conhecimento não é armazenado, mas sim transferido por meio de contato pessoal (Hansen et al., 1999). Da mesma forma, a partilha do conhecimento unidirecional e bidirecional também são processos pessoa a pessoa, uma vez que são subconjuntos da personalização. Em geral, na personalização, a participação ativa do provedor e do destinatário do conhecimento é crucial (Gangeswari et al., 2016).

3.1.10 Armazenamento do conhecimento

Em relação à segunda estratégia, a saber, a forma como as empresas armazenam seus conhecimentos, Hansen et al. (1999) argumentam que o valor que uma empresa gasta em investimento tecnológico está associada à abordagem de gestão do conhecimento que ela adota. Nesta perspectiva o armazenamento é baseado na infraestrutura do sistema gestão do conhecimento e é capaz de capturar e compartilhar conhecimento, permitindo o acesso às informações (Venkitachalam & Busch, 2012).

Na codificação, o conhecimento é explicitamente estruturado e armazenado em sistemas de informação. Nessa estratégia, a reutilização do conhecimento codificado pressupõe que ele seja armazenado em um banco de dados ao qual todos dentro da organização tenham acesso e possam utilizar (Connell et al., 2003). O conhecimento armazenado por codificação pode ser recuperado por métodos de indexação e disseminados para as pessoas que dele necessitam pelo uso de redes. Portanto, a utilização do conhecimento é facilmente possível (Hansen et al., 1999). Para a adoção dessa estratégia, é importante poder contar com suporte técnico para o armazenamento

e transferência do conhecimento, embora seja necessário sublinhar que a tecnologia não funciona sem o envolvimento das pessoas (Joia, 2007, O'Dell & Grayson, 1998). As ferramentas encontradas para o compartilhamento de conhecimento envolvem sistemas organizacionais, recursos de ensino aprendizagem que incluem repositórios, bases de dados etc. (Asrar-ul-Haq & Anwar, 2016; Tan, 2016).

3.1.11 Ambiente favorável

O clima organizacional orienta o comportamento dos membros, transmitindo a eles qual comportamento é apropriado e desejável (Chennamaneni et al., 2012). Um ambiente organizacional envolvente é apoiado por linguagem, comunicação aberta, senso de colegialidade e clima social que é dominado pela abertura na comunicação e confiança (Cormican et al., 2021; Islam et al., 2015; Nakano et al., 2013). Shao et al. (2017) e Al-husseini & Elbeltagi (2018) , mencionam que a segurança psicológica existente no ambiente organizacional é criada pela liderança.

A ausência de um ambiente seguro para expressar e experimentar diferentes opiniões e ideias prejudica a partilha do conhecimento tácito em uma organização (Sun & Scott, 2005). Visto que o conhecimento tácito é obtido por meio da experiência pessoal e da interação entre as pessoas, esse tipo de ambiente prejudica o surgimento de ideias inovadoras (Disterer, 2003).

À medida que os membros de uma organização se conhecem e desenvolvem uma relação de confiança entre si, eles conseguem lidar melhor com os conflitos e as ideias divergentes, enriquecendo o conhecimento (Sun & Scott, 2005). Fahey e Prusak (1998) defendem o uso do diálogo aberto, honesto, reflexivo e crítico com o intuito de desenvolver uma nova visão ou perspectiva. Para Cross et al. (2001), é importante um ambiente no qual as pessoas possam admitir que não possuem determinado conhecimento e discordar das ideias de outros. O clima organizacional tem se mostrado positivamente ao compartilhamento do conhecimento (Abbasi & Dastgeer, 2018; Bock et al., 2005).

3.1.12 Tipo de conhecimento valorizado

As organizações e funcionários que privilegiam, diversas formas de conhecimento tácito, como intuição e habilidades pessoais, valorizam o conhecimento tácito e sua cultura é propícia ao compartilhamento de conhecimento (Haldin-Herrgard, 2000; Joia & Lemos, 2010; Leonard & Sensiper, 1998; Oliveira & Pinheiro, 2020). No entanto, as organizações podem possuir uma cultura que valoriza o conhecimento

técnico e a criação de conhecimento em detrimento de seu compartilhamento e sua disseminação (O' Dell & Grayson, 1998).

Em áreas como a de negócios, as formas mais tradicionais de tomada de decisão relacionadas à lógica e à razão são preferidas. A intuição não corresponde aos conceitos associados ao negócio, como racionalidade e lógica, portanto, não é preferível (Haldin-Herrgard, 2000). Outras formas, como o “*know-how*” prático, foram apreciadas, por exemplo, no artesanato, mas não foram recompensadas financeiramente na mesma medida que a educação cognitiva como uma forma de saber (Hansen et al., 1999). Essa barreira inibe especificamente a transferência e a construção de conhecimento tácito dentro de uma organização (Leonard & Sensiper, 1998).

3.1.13 Treino para tarefa

O tipo de treinamento está relacionado com a contratação de novos colaboradores, a transferência de colaboradores entre as diferentes áreas da empresa ou a promoção de pessoal para outros cargos. Não há dúvida de que o treinamento adequado é necessário para isso. Dentre as estratégias que melhor atendem à transferência do conhecimento tácito, encontram-se a mentoria e o treinamento por meio de contatos pessoais com grande dedicação de tempo (Disterer, 2003; Leonard & Sensiper, 1998). Joia e Lemos (2010) e Khera e Gulati (2015), destacam a importância do treinamento baseado em *mentoring* e a partilha de conhecimento por meio do contato pessoal.

Nesta perspectiva, a forma de aprendizagem que transfere os hábitos, crenças, valores, habilidades e conhecimentos das pessoas de uma geração para outra por meio de discussão, ensino, contação de histórias e treinamento pode ser incluída na educação (Charband & Navimipour, 2018). Assim, receber conselhos de pessoas experientes como orientação e ter uma atitude pessoal proativa em relação ao aprendizado no desenvolvimento de projetos contribui com a partilha do conhecimento tácito (Yap & Skitmore, 2020).

O treinamento é, portanto, uma atividade estratégica que pode ser realizada de várias formas. O tipo de treinamento ministrado demonstra a propensão da organização ou do grupo em priorizar a disseminação do conhecimento tácito (Joia & Lemos, 2010). Treinamentos formais, como aulas e palestras, permitem a troca de conhecimento explícito (Nonaka & Takeuchi, 1995). Estratégias mais personalizadas, baseadas no contato pessoal e que demandam mais tempo, como *coaching* e *mentoring*, são mais apropriadas para a transmissão do conhecimento tácito (Disterer, 2003; Gangeswari et al., 2016; Joia & Lemos, 2010). Nestas formas de treinamento, os indivíduos mais

experientes são incentivados a transmitir o seu conhecimento aos mais novos. Em geral, esse tipo de treinamento é focado nas próprias atividades realizadas no trabalho (Joia, 2007; Yap & Skitmore, 2020) .

3.2 Barreiras ao compartilhamento do conhecimento tácito

Compartilhar e transferir conhecimento são desafios devido à natureza desestruturada do conhecimento tácito e às muitas barreiras que impedem o fluxo de conhecimento bem-sucedido.

Segundo Davenport e Prusak (1998), há vários fatores que inibem a transferência do conhecimento: falta de confiança mútua; diferentes culturas; vocabulário e quadros de referência distintos; falta de tempo e de locais de encontro; ideia estreita de trabalho produtivo; *status* e crença de que o conhecimento é prerrogativa de determinados grupos; síndrome do “não inventado aqui”; e intolerância com erros ou com a necessidade de ajuda.

3.2.1 Barreiras individuais

As barreiras individuais são descritas como críticas ao compartilhamento. Nesse conjunto, estão as questões comportamentais, as quais desempenham um papel importante na decisão dos indivíduos de participar de atividades de partilha do conhecimento (Al-Kurdi et al., 2018; Khalil & Shea, 2012; Rahman et al., 2018).

As barreiras originadas do comportamento individual ou das percepções e ações das pessoas podem se relacionar a indivíduos ou grupos. No âmbito individual, algumas das barreiras identificadas são: falta geral de tempo para compartilhar conhecimentos; apreensão pela segurança no emprego; baixa consciência sobre os benefícios da partilha do conhecimento; domínio do compartilhamento do conhecimento explícito sobre o conhecimento tácito; uso de forte hierarquia / poder formal; diferenças no grau de experiência; falta de tempo de contato e interação; habilidades verbais e interpessoais deficientes; diferenças de idade e de gênero; falta de rede social; diferença nos níveis de educação; falta de confiança nas pessoas; medo de não receber reconhecimento; falta de confiança na precisão da fonte de conhecimento; e diferenças culturais (Riege, 2005, p. 22 e 23).

As barreiras individuais “diferença de gerações e diferente nível experiência” são corroboradas nos estudos de Oliveira e Pinheiro (2020), pois conferem as pessoas

diferentes atitudes, posturas ou compromisso na organização, sendo que o contexto organizacional poderá não corresponder a todos da mesma forma.

O uso de diferentes linguagem e a cultura nacional foram descobertas anteriormente como fatores que afetam o compartilhamento de conhecimento em equipes (Wang & Noe, 2010). As diferentes de língua é um obstáculos relacionados à diferentes culturas. (Chong et al., 2014; Olaniran, 2017).

As barreiras oriundas das características individuais são relatadas em estudos de característica cultural (Chow et al., 2000; Ismail et al., 2016; Zbucheá & Leon, 2015). E em estudos sobre partilha do conhecimento que investigam os traços de personalidade e atitude (Farrukh et al., 2019; Mahmood et al., 2020; Obrenovic et al., 2020).

3.2.2 Barreiras organizacionais

Para Mcdermott & O'Dell (2001), as empresas que implementam com sucesso a gestão do conhecimento não tentam mudar sua cultura para se adequar à sua abordagem de gestão do conhecimento. Eles constroem sua abordagem de gestão do conhecimento para se adequar à sua cultura. Como resultado, não há uma maneira certa de fazer com que as pessoas compartilhem, mas muitas maneiras diferentes, dependendo dos valores e do estilo da organização. As práticas de partilha do conhecimento falham, devido ao fato de as organizações tentarem ajustar a cultura organizacional para se adequar à gestão de conhecimento, em vez de implementarem essa gestão de conhecimento, encaixando-a em sua cultura.

A cultura organizacional como barreira ao compartilhamento de conhecimento, segundo Lee et al. (2016), podem ser alinhados em toda a organização, ou, de acordo com Lee e Jung (2017), com departamentos caracterizados como idiossincráticos e complexos.

A falta de uma conexão clara entre a estratégia de gestão do conhecimento e os objetivos gerais da organização se tornam uma barreira, porque o compartilhamento do conhecimento é percebido repetidamente como uma atividade separada. Assim, como a comunicação insuficiente sobre os benefícios do conhecimento compartilhamento (Oliveira, 2020; Riege, 2005). As barreiras organizacionais estão associadas à viabilidade econômica, e recursos (Kukko, 2013). E ainda, a falta de espaço de compartilhamento de conhecimento e infraestrutura (Fullwood et al., 2018; Oliveira & Pinheiro, 2020).

Segundo NooriSepehr e Keikavoosi-Arani (2019), uma organização burocrática, hierárquica ou inflexível dificulta a partilha do conhecimento tácito. A falta de confiança é destacada como um obstáculo chave à partilha do conhecimento (Holste & Fields, 2010; Mura et al., 2021).

Ademais, a competitividade excessiva entre os funcionários (Bavik et al., 2018; Mura et al., 2021; Murad et al., 2020), a ausência de recompensas e reconhecimento (Oliveira & Pinheiro, 2020) e a prática de poder (Heizmann et al., 2018) quando presentes na organização inibem a partilha do conhecimento tácito.

3.2.3 Barreiras tecnológicas

No que diz respeito a questões relacionadas à tecnologia, de acordo com Mohajan (2016), houve uma mudança na maneira como as organizações operam e como passaram a dispor de meios para acessar e fornecer informações e dados a longas distâncias. Contudo, para o mesmo autor, a tecnologia é também um desafio, uma vez que pode dificultar a aplicação e a gestão do conhecimento tácito.

De acordo com Kanwal et al. (2019), Panahi et al. (2016) e Riege (2005), as barreiras tecnológicas incluem a usabilidade da plataforma organizacional, o treinamento fornecido para usá-la ou a falta de treinamento, falta de integração dos sistemas, falta de suporte técnico e sobrecarga de informação.

As tecnologias de informação e comunicação sozinhas não conseguem captar totalmente as condições necessárias para o compartilhamento bem-sucedido do conhecimento tácito. Duas pessoas em lados diferentes do mundo podem ler o mesmo conhecimento codificado embutido em um documento entregue a elas simultaneamente por *e-mail*. No entanto, esses indivíduos não podem compartilhar conhecimento tácito de forma eficaz, mesmo com a ajuda de videoconferência, a menos que compartilhem um contexto social e cultural comum. Se essa condição for satisfeita, eles podem compartilhar o conhecimento tácito ao assimilar o conhecimento codificado e, assim, criar um conhecimento tácito que será em grande parte, embora não completamente, o mesmo (Roberts, 2000).

No entanto, a partilha do conhecimento tácito frequentemente requer proximidade entre o transmissor e o receptor. A videoconferência e as salas de projeto virtuais podem auxiliar na partilha do conhecimento tácito. Essa comunicação tecnologicamente facilitada ainda não consegue substituir satisfatoriamente o contato

direto face a face, que muitas vezes é um pré-requisito para o sucesso da transferência do conhecimento tácito (Roberts, 2000). Contudo, se existir algum grau de confiança quando as oportunidades de interação social face a face estão limitadas e os indivíduos mostrarem disponibilidade em compartilhar o conhecimento através das ferramentas de TIC, o grau de explicitação aumenta, oportunizando a partilha do conhecimento tácito (Hislop, 2002). No entanto, quando há resistência e hesitação em aceitar tecnologias no compartilhamento de conhecimento, provavelmente é pela percepção de que é um incômodo usar a tecnologia (Tan & Ramayah, 2014).

3.3 Intenção e disponibilidade para compartilhar

O compartilhamento do conhecimento desempenha um papel decisivo na gestão do conhecimento (Nguyen, 2020; Umar et al., 2021). Compartilhamento de conhecimento refere-se ao fornecimento de informações sobre tarefas e *know-how* para ajudar e colaborar com outros na resolução de problemas, no desenvolvimento de novas ideias ou na implementação de políticas ou procedimentos (Cummings, 2004). Portanto, é o processo em que os indivíduos trocam mutuamente seus conhecimentos e, em conjunto, criam conhecimentos. Dessa forma, todo processo de compartilhamento de conhecimento consiste em trazer (ou doar) conhecimento e obter (ou coletar) conhecimento (van den Hooff & Ridde, 2004).

Para que o compartilhamento de conhecimento seja eficaz, as pessoas precisam estar dispostas a compartilhar seus conhecimentos (Fauzi, et al., 2019; Hislop, 2002; Mohajan, 2016). van den Hooff e de van Weenen (2004), identificam o compartilhamento de conhecimento em duas dimensões que consiste na doação e coleta de conhecimento. A doação de conhecimento pode ser definida como o processo de indivíduos comunicarem seu capital intelectual pessoal a outros, enquanto a coleta de conhecimento pode ser definida como o processo de consultar colegas para incentivá-los a compartilhar seu capital intelectual.

Pesquisas associadas ao compartilhamento de conhecimento e à transferência de conhecimento fornecem evidências de que os termos, partilha e transferência foram usados indistintamente por alguns pesquisadores na área de Gestão do Conhecimento ou de forma intercambiável (Bartol & Srivastava, 2002; Gangeswari et al., 2016; Szulanski, 1996; Wang & Noe, 2010). Ao adotar essa perspectiva, esses estudiosos estão considerando o conhecimento como informação processada por indivíduos, incluindo ideias, fatos, especialização e julgamentos relevantes para o desempenho individual, de equipe e organizacional (Alavi & Leidner, 2001; Bartol & Srivastava, 2002).

Hansen et al. (1999) descobriram que consultores não adotam uma abordagem única para gerenciar o conhecimento e destacam o uso de duas estratégias diferentes de gestão do conhecimento: a personalização; e a codificação que são usadas para realizar a transferência do conhecimento (Joia & Lemos, 2010).

Os termos personalização e codificação foram introduzidas pela primeira vez como estratégias de gestão do conhecimento por Hansen e Noria (1999). O conhecimento é codificado usando uma abordagem de pessoa para documentos, ou seja, é extraído da pessoa que o desenvolveu, tornando-se independente dela, sendo reutilizado para vários fins. Essa abordagem permite que muitas pessoas busquem e recuperem o conhecimento codificado sem ter que entrar em contato com a pessoa que o desenvolveu originalmente. Assim, na estratégia de codificação, o conhecimento é estruturado e armazenado em sistemas de repositório para habilitar a transferência do conhecimento.

Por sua vez, a estratégia de personalização se concentra no diálogo entre indivíduos, não em objetos de conhecimento em um banco de dados, pois o conhecimento que não foi codificado, e provavelmente não poderia ser, é transferido em sessões de *brainstorming* e conversas individuais (Hansen et al., 1999), ou seja, o compartilhamento via comunicação oral ocorre quando a fonte e o destinatário são indivíduos e se envolvem em algum tipo de interação pessoal face a face sem intervenção tecnológica (Gangeswari et al., 2016).

O conhecimento tácito na forma de *know-how* e as melhores práticas são transferidos de um funcionário para outro, diretamente, via contato pessoal. Assim, transferir conhecimento é frequentemente confundido com compartilhamento que ocorre via estratégia de personalização, já que o compartilhamento é uma das etapas envolvidas (Gangeswari et al., 2016).

A perspectiva bidirecional, por outro lado, afirma que a partilha do conhecimento envolve uma troca de conhecimento entre indivíduos por meio de ações de doação e coleta de conhecimento (van den Hooff & Ridde, 2004).

Portanto, é importante ressaltar que a partilha do conhecimento envolve ações de fornecimento de conhecimento ou ações de troca de conhecimento (bidirecional). As fontes ativas são tanto provedoras quanto receptoras de conhecimento, que compartilham/trocam conhecimento, portanto pode ocorrer para além do âmbito individual, envolvendo pelo menos duas pessoas (Gangeswari et al., 2016).

3.4 Fatores que influenciam a partilha do conhecimento tácito

A literatura identifica os fatores que influenciam as iniciativas de compartilhamento de conhecimento. Esses fatores são: individuais, a estrutura organizacional, a cultura organizacional e a estratégia de gestão do conhecimento (Ardichvili et al., 2003; Cabrera et al., 2006; Joia, 2007; Mcdermott & O'Dell, 2001; Oliveira & Pinheiro, 2020). De acordo com Szulanski (1996), Davenport e Prusak (1998), Riege (2005) e Sun e Scott (2003), vários impedimentos inibem o compartilhamento do conhecimento nas organizações. Conforme, Riege (2005, 2007), as barreiras ao compartilhamento do conhecimento são essenciais para o sucesso ou fracasso de uma estratégia de gestão do conhecimento. Portanto, compartilhar conhecimento é um desafio devido à natureza não estruturada do conhecimento tácito e as muitas barreiras que impedem a fluxo de conhecimento bem-sucedido. Assim, apresentamos as barreiras e facilitadores identificados no análise dos fatores.

3.4.1 Fatores individuais

Davenport e Prusak (1998) mencionam que, em contexto organizacional, o tempo é um recurso escasso, devendo, cada vez mais, ser despendido em tarefas que tragam mais-valias à organização. Portanto, as restrições de tempo também afetam o processo de gestão conhecimento (Miller, 2019). O gerenciamento individual do tempo torna-se essencial para a partilha de conhecimento tácito, especialmente porque esse tipo de conhecimento é resultado direto de experiências, reflexões e diálogo – três atividades que necessitam de tempo para que ocorram as interações pessoais (Joia & Lemos, 2010; Lee & Jung, 2017).

Na partilha do conhecimento tácito há o pressuposto da linguagem comum, ou seja, que a terminologia e os jargões utilizados sejam do conhecimento de ambos (Davenport & Prusak, 1998), em virtude de essas terminologias e expressões assumirem uma conotação própria dependendo do contexto organizacional em que são utilizadas (Disterer, 2003; Haldin-Herrgard, 2000; Joia & Lemos, 2010).

A confiança é central para a partilha do conhecimento (Asrar-ul-Haq & Anwar, 2016; Davenport & Prusak, 1998; Fullwood et al., 2018), e é reconhecida como a disposição de um indivíduo de se envolver em um forte relacionamento com o seu colega. É considerada o primeiro passo para uma partilha de conhecimento eficaz (Yusof et al., 2012), especialmente quando se trata de criar e sustentar partilha do conhecimento (Tan, 2016).

As barreiras originadas do comportamento individual ou das percepções e ações das pessoas podem se relacionar com indivíduos ou grupos. Sobre os fatores associados ao indivíduo, algumas das barreiras identificadas são a falta geral de tempo para compartilhar conhecimento, apreensão em relação à segurança no emprego, o domínio de compartilhar conhecimento explícito sobre conhecimento tácito, diferenças nos níveis de experiência, falta de tempo para contato e interação, habilidades verbais e interpessoais pobres, diferenças de idade e gênero, falta de rede social, diferenças nos níveis de educação, medo de não receber reconhecimento e diferenças culturais (Riege, 2005). A falta de confiança é um obstáculo fundamental para o compartilhamento do conhecimento (Cabrera et al., 2006; Wang & Noe 2010; Mura et al. 2021). Assumindo que o fator individual influencia o compartilhamento do conhecimento tácito em grupos de pesquisa, a seguinte hipótese é proposta:

H1. O fator individual influencia positivamente a partilha do conhecimento tácito entre acadêmicos em grupos de pesquisa.

3.4.2 Fator estrutura organizacional

A crescente importância que se tem dado à partilha do conhecimento se deve à dificuldade que as organizações têm em saber onde está o conhecimento de que necessitam para que possam utilizá-lo (Davenport & Prusak, 1998). Uma das dificuldades à partilha do conhecimento tácito, então, tem origem num fraco diagnóstico sobre as necessidades de conhecimento tácito que cada elemento da organização deve ter e sobre a quantidade e a qualidade do conhecimento a adquirir para atender a essa necessidade (Szulanski, 1996).

Segundo Joia (2007), alguns aspectos de burocracias organizacionais podem dificultar o processo de transferência do conhecimento, tais como: cadeia hierárquica de comando; especialização de cargos; e procedimentos padronizados para cada função, além de uma estrutura organizacional não flexível. A estrutura organizacional hierárquica pode criar dificuldades para o compartilhamento do conhecimento por meio da distribuição geográfica ou competição entre unidades (Lee et al., 2016; Riege, 2005).

O compartilhamento de conhecimento é, obviamente, uma forma de comunicação. Para Roberts (2000) e van den Hooff & Ridde (2004), o uso de valiosas formas de comunicação adquire grande importância em relação à partilha do conhecimento tácito. As conversas pessoais são consideradas as mais valiosas, pois promovem um *feedback* mútuo e imediato, utilizando as múltiplas formas de comunicação como, por exemplo, a demonstração de habilidades pessoais e até mesmo o uso da linguagem

corporal (Haldin-Herrgard, 2000; Leonard & Sensiper, 1998). O compartilhamento de conhecimento pode ocorrer por meio de comunicações interativas via rede com outros membros, organização e apreensão de conhecimento de outros (Cummings, 2004; Kim et al., 2015; Panahi et al., 2016).

Por outro lado, compartilhar conhecimento tácito muitas vezes requer proximidade entre o transmissor e o receptor. Assim, as plataformas de videoconferência e mídia organizacional podem auxiliar no compartilhamento do conhecimento tácito (Paroutis & Saleh, 2009; Pour & Taheri, 2019; Razmerita et al., 2016). A percepção de que as tecnologias podem atrapalhar atua como um fator inibidor. Estratégias passadas e abordagens de gestão do conhecimento também desempenham um papel negativo, assim como a ausência de incentivos para que os mais céticos usem as ferramentas disponível na organização (Paroutis & Saleh, 2009). No entanto, se houver algum grau de confiança quando as oportunidades de interação social face a face forem limitadas e os indivíduos estiverem dispostos a compartilhar conhecimento por meio dessas ferramentas, o grau de explicitação aumenta, proporcionando oportunidades de compartilhamento de conhecimento tácito (Hislop 2002).

Assumindo que o fator estrutura organizacional influencia o compartilhamento do conhecimento tácito em grupos de pesquisa, propõe-se a seguinte hipótese:

H2. O fator estrutura organizacional influencia positivamente a partilha do conhecimento tácito entre acadêmicos em grupos de pesquisa.

3.4.3 Fator Cultura Organizacional

De Long e Fahey (2000) indicam que uma cultura colaborativa e aberta afeta positivamente o compartilhamento do conhecimento. Um ambiente organizacional envolvente é sustentado por um senso de colegialidade e um clima social dominado pela abertura na comunicação e confiança (Nakano et al. 2013). O clima organizacional orienta o comportamento dos membros, indicando o comportamento adequado e desejável (Chennamaneni et al., 2012). No entanto, a ausência de um ambiente seguro para expressar e vivenciar diferentes opiniões e ideias dificulta o compartilhamento do conhecimento tácito em uma organização (Sun & Scott 2005).

O conhecimento tácito nas organizações influencia sua cultura de compartilhamento (O'Dell & Grayson 1998). Nesses casos, diversas formas de conhecimento tácito, como intuição e habilidades pessoais, não são consideradas valiosas pelas organizações e seus funcionários (Haldin-Herrgard, 2000; Leonard & Sensiper, 1998; Joia & Lemos, 2010). Outro aspecto, pouco explorado é o conhecimento como fonte de poder. As organizações intensivas em conhecimento sabem que este é um ativo valioso no

mercado de trabalho e, muitas vezes, leva a situações em que pessoas que possuem conhecimento raro ou relevante gozam de reputação privilegiada entre seus colegas (Davenport & Prusak, 1998; Haldin-Herrgard, 2000). Portanto, se os indivíduos percebem que o poder vem do conhecimento que possuem, é provável que isso leve ao acúmulo de conhecimento em vez de compartilhamento de conhecimento (Gupta & Govindarajan, 2000).

A principal razão, no entanto, que a maioria das empresas não atinge seus objetivos de compartilhamento do conhecimento parece ser a falta de clareza entre a estratégia de gestão do conhecimento e os objetivos da empresa, possivelmente porque o compartilhamento do conhecimento é percebido como uma atividade extra (Riege, 2005). Para McDermott e O'Dell (2001), as empresas que implementam com sucesso a gestão do conhecimento não tentam mudar sua cultura para se adequar à sua abordagem de gestão do conhecimento.

Partindo do princípio de que o fator cultura organizacional influencia o compartilhamento do conhecimento tácito em grupos de pesquisa, propõe-se a seguinte hipótese:

H3. O fator cultura organizacional influencia positivamente a partilha do conhecimento tácito entre acadêmicos em grupos de pesquisa.

3.4.4 Fator estratégia de gestão do Conhecimento

As recompensas e o reconhecimento são estratégias organizacionais para motivar os indivíduos a compartilharem seu conhecimento com os outros funcionários. Davenport e Prusak (1998) argumentam que, para estabelecer uma cultura constante de partilha do conhecimento, é necessário o uso de incentivos financeiros, aumento de salários, promoção de encargos e pagamentos. Portanto, o conhecimento tácito e o *know-how* devem ser reconhecidos tanto quanto a educação formal (Haldin-Herrgard, 2000; Joia & Lemos, 2010). Recompensas justas e objetivas com base no desempenho irão aumentar o entusiasmo dos membros para a geração de novos conhecimentos e seu compartilhamento (Osterloh & Frey, 2000).

De forma que o tipo de treino utilizados também caracteriza uma estratégia da organização como estratégia a compartilhar conhecimento novos e os já existentes. Joia e Lemos (2010), destacam a importância do treinamento baseado em *mentoring* e a partilha de conhecimento por meio do contato pessoal. Este tipo de treinamento está relacionado com a contratação de novos colaboradores, a transferência de colaboradores entre as diferentes áreas da organização ou a promoção de pessoal para

outros cargos. Por outro lado, os treinamentos formais, como aulas e palestras, permitem a troca de conhecimento explícito (Nonaka & Takeuchi, 1995). Estratégias mais personalizadas, baseadas no contato pessoal e que demandam mais tempo, como *coaching* e *mentoring*, são mais apropriadas para a transmissão do conhecimento tácito (Disterer, 2003; Gangeswari et al., 2016; Joia & Lemos, 2010).

Nesta perspectiva, Hansen et al. (1999) argumentaram que o conhecimento organizacional pode ser transferido tanto por estratégias de personalização quanto de codificação, ou seja, podem ser focadas nas pessoas ou na reutilização de conhecimento codificado. Quando a ênfase está no diálogo e nas relações entre as pessoas, uma vez que o conhecimento é compartilhado pelo contato pessoal a organização privilegia o contato pessoal (Joia, 2007; Hansen et al., 1999; Leonard & Sensiper, 1998; Nonaka & Takeuchi, 1995).

Assumindo que o fator de estratégia de gestão do conhecimento influencia o compartilhamento do conhecimento tácito em grupos de pesquisa, propõe-se a seguinte hipótese:

H4. O fator estratégia de gestão do conhecimento influencia positivamente a partilha do conhecimento tácito entre acadêmicos em grupos de pesquisa.

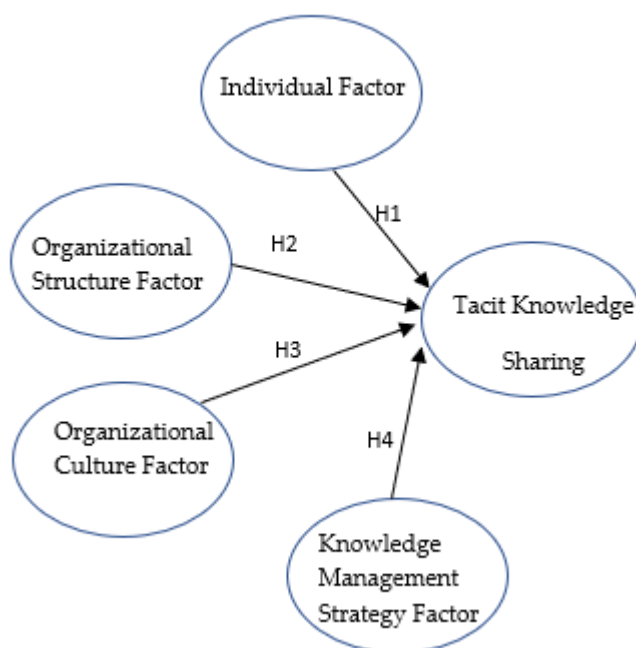


Figura 1 - Modelo de pesquisa

Capítulo 4

Aprendizagem Organizacional

A teoria da criação do conhecimento organizacional objetiva desenvolver uma visão abrangente do conhecimento que possa lançar luz sobre a criatividade organizacional, a aprendizagem, a inovação e a mudança (Nonaka & Takeuchi, 1995, 2019).

Para a exploração aprofundada do conhecimento tácito, é fundamental ter-se maior clareza de seu significado e de sua aplicação em certos domínios de gestão do conhecimento. Isso inclui o impacto do *know-how* tácito na abordagem estratégica do conhecimento organizacional; o papel do conhecimento tácito na aprendizagem organizacional (Mir & Bazgir, 2018); e a partilha do conhecimento tácito por meio de narração e contação de histórias (Ling et al., 2009), seu uso em comunidades de prática (Krishnaveni & Sujatha, 2012) e em equipes e redes de conhecimento (Gera, 2012; Rose et al., 2020).

Evidencia-se que o principal constituinte do conhecimento organizacional é a contribuição da equipe, pois os indivíduos não são silos de conhecimento, ao contrário, sua conectividade com outra equipe constitui um componente considerável do *know-how* organizacional, na medida em que o todo é maior do que a soma de suas partes (Venkitachalam & Busch, 2012).

Na criação de conhecimento organizacional, observa-se o processo de disponibilizar e ampliar o conhecimento criado por indivíduos, bem como de cristalizá-lo e conectá-lo ao sistema de conhecimento de uma organização (Nonaka & von Krogh, 2009). O que os indivíduos aprendem em suas vidas (de trabalho) beneficia seus colegas e, eventualmente, a organização como um todo (Erden et al., 2008).

O conhecimento organizacional ou social ou conhecimento de grupo refere-se ao conhecimento tácito criado e possuído coletivamente por mais de um indivíduo. A teoria da criação do conhecimento organizacional postula que, por meio da conversão do conhecimento, o novo conhecimento tácito pode se tornar coletivo (Nonaka, 1994; Nonaka & Takeuchi, 2019). Spender (1996) argumenta que o conhecimento coletivo (conhecimento tácito social) é o tipo de conhecimento organizacional mais confiável e estrategicamente significativo. Johnson (2007) enfatiza o conhecimento tácito como um meio pelo qual o indivíduo cria e compartilha *know-how* para gerar conhecimento organizacional. Ele também argumenta que o conhecimento tácito é o resultado de

padrões que são reconhecidos ao longo de um período, sugerindo que a existência de confiança entre os membros contribui para a experiência compartilhada e potencializa o desempenho da equipe, pois, muitas vezes, enfrentam desafios ao vincular a estratégia de gestão do conhecimento à prática.

Dessa forma, o conhecimento tácito é construído socialmente por meio das interações entre indivíduos ou entre indivíduos e seus grupos, e não por um indivíduo operando isoladamente (Nonaka et al., 2000; Rose et al., 2020). Ocorre em uma aprendizagem que acontece por meio da vivência prática ou em reuniões informais fora do local de trabalho, em que o conhecimento tácito, incluindo visões de mundo, modelos mentais e confiança mútua, pode ser criado e compartilhado (Nonaka et al., 2000), aumentando a capacidade de mudança e inovação (Kucharska & Rebelo, 2022; Siddiqui et al., 2019).

Nonaka e Takeuchi (1995, 2019), ao descreverem o aprendizado organizacional, dizem que ele consiste em dois tipos de atividade. O primeiro tipo de aprendizado é a obtenção de *know-how* a fim de resolver problemas específicos com base nas premissas existentes. O segundo tipo é o estabelecimento de novas premissas (ou seja, paradigmas, esquemas, modelos mentais ou perspectivas) com o objetivo de anular as existentes, semelhante à dinâmica da espiral do conhecimento. Esses dois tipos de aprendizado são conhecidos como aprendizado de circuito simples e aprendizado de circuito duplo (Argyris, 1997).

A teoria da ação descreve como os indivíduos sustentam teorias que governam suas ações e como essas teorias criam, sem querer, rotinas organizacionais defensivas e inibem o aprendizado. As teorias defendidas pelos indivíduos, muitas vezes, podem entrar em conflito com a teoria em uso. A teoria de alguns indivíduos, por exemplo, seria se comportar de acordo com o que é mais confortável para todos e evitar qualquer tipo de sentimento negativo ou ameaça. Assim, se os indivíduos agem repetidamente sem alinhamento com seus objetivos declarados, é importante reexaminar os valores subjacentes para identificar possível incompatibilidade ou erro. É isso que cria a base para a aprendizagem (Argyris, 1995, 1997).

Argyris (1995) apresenta os circuitos da aprendizagem organizacional. Para esse autor, esses circuitos dizem respeito aos pressupostos que orientam o comportamento de indivíduos, grupos e organizações, em um processo de aprendizagem organizacional. As ações definem como as pessoas tratam as experiências positivas e negativas e como estas conduzem à manutenção ou à mudança de sua ação organizacional, incorporando suas experiências.

No circuito de aprendizagem simples, o valor determinante mais prevalente é a defesa de posicionamento, isto é, a pessoa atinge seu nível mínimo aceitável de estar no controle, vencer ou produzir qualquer outro resultado. As consequências dessas estratégias são as rotinas defensivas organizacionais consideradas como qualquer ação, política ou prática que evite que os participantes organizacionais experimentem sentimentos negativos (constrangimento ou ameaça) e, ao mesmo tempo, impede que descubram as causas dos sentimentos negativos. No circuito de aprendizagem duplo, no entanto, ao contrário do modelo anterior, os comportamentos são transformados em estratégias de ação que ilustram abertamente como os atores alcançaram suas avaliações ou atribuições. Como consequência, as rotinas antiaprendizagem são minimizadas e o aprendizado é facilitado. O comportamento no circuito de aprendizagem duplo interfere na dinâmica de grupo, visto que o clima de confiança e de participação facilita a aprendizagem e o crescimento de todos (Argyris, 1995).

Outra importante contribuição ao desenvolvimento dos estudos de aprendizagem organizacional são as cinco disciplinas de Senge que fizeram avanços na redução de algumas das deficiências observadas na abordagem de Argyris e Schon (Sun & Scott, 2003). Senge (1990, 2006) argumenta que a organização que aprende tem a capacidade de aprendizado ativo (gerativo) e de aprendizado adaptativo (passivo) como fontes sustentáveis de vantagem competitiva. Para Senge (1990, 2006), é preciso desenvolver cinco disciplinas para ser uma organização que aprende: raciocínio sistêmico; domínio pessoal; modelos mentais; visão compartilhada; e aprendizado em equipe.

O domínio pessoal, a visão compartilhada e o pensamento sistêmico podem ser vistos como recursos necessários para o aprendizado produtivo na organização. O domínio pessoal é a capacidade do indivíduo de desenvolver continuamente sua própria capacidade de aprender. Ademais, ele é um catalisador na tentativa contínua de reformular os modelos mentais. A visão compartilhada é tratada como um recurso da organização, em que os indivíduos da organização compartilham uma imagem do futuro que desejam criar. O objetivo principal é construir um senso de compromisso e direção comum. Considera-se o pensamento sistêmico como a disciplina que une todas as outras. É a compreensão de como uma mudança de aprendizado pode afetar as intrincadas inter-relações do sistema como um todo. Os modelos mentais são pressupostos profundamente arraigados, generalizações ou mesmo imagens que influenciam a forma de as pessoas verem o mundo. Aprendizagem em equipe proporciona resultados tanto para a organização quanto para os indivíduos; ela se inicia pelo diálogo e valoriza as equipes como unidade fundamental para a capacidade de aprender (Senge, 1990, 2006).

Os modelos mentais e a aprendizagem em equipe, especialmente nas redes informais e sociais, ajudam na transição do circuito de aprendizagem simples para o circuito de aprendizagem duplo (Sun & Scott, 2003). Por meio da fundação das relações sociais, o diálogo ocorre, envolvendo processos de reflexão e investigação, e pressupostos profundamente arraigados podem vir à tona. Senge (1990, 2006) refere-se a essa transição como aprendizagem gerativa. Quando a transição não ocorre, pode acontecer aprendizado, mas as crenças e premissas da organização permanecem inalteradas ocasionando a aprendizagem adaptativa.

4.1 Gestão do conhecimento em instituições acadêmicas

À medida que a sociedade muda para a construção de uma sociedade baseada no conhecimento, as instituições acadêmicas, particularmente as universidades públicas, enfrentam demandas cada vez maiores do corpo docente para compartilhar recursos de qualidade e experiência (Al-Kurdi et al., 2018). As universidades e outras instituições de ensino superior também estão no negócio do conhecimento, uma vez que suas atividades principais estão associadas à criação, disseminação e aprendizagem de conhecimento (Ramayah et al., 2013). Com o surgimento de novos mercados do conhecimento e a entrada de novos participantes do mercado, as universidades têm percebido que a gestão do conhecimento está se tornando uma arma competitiva vital para prosperar e permanecer relevante em uma economia do conhecimento (Loh et al., 2010).

Nesse sentido, os docentes dessas instituições desempenham um papel fundamental na produção e reutilização do seu conhecimento e da sua propriedade intelectual por meio da pesquisa e do ensino (Kim & Ju, 2008). Consequentemente, o compartilhamento de conhecimento, experiência e recursos entre acadêmicos tem sido vital para o sucesso das universidades (Ramayah et al., 2013). Apesar disso, tem-se um número limitado de pesquisa nessa área, especialmente aquelas que consideram fatores culturais relevantes em países em desenvolvimento (Fullwood et al., 2013; Goh & Sandhu, 2013; Kim & Ju, 2008; Wang & Noe, 2010).

O conhecimento possuído pelos acadêmicos não deve ser apenas disseminado aos alunos por meio do ensino, mas também ser traduzido em conhecimento aplicável que pode ser usado para resolver problemas do interesse da sociedade em geral, formar colegas docentes dentro da universidade, melhorar os processos de trabalho e a produtividade e criar oportunidades de negócios para a IES (Ramayah et al., 2013).

Em geral, os acadêmicos compartilham todos os tipos de conhecimento. No entanto, o conhecimento sobre informações e atividades de pesquisa e sobre recursos e práticas de ensino e aprendizagem é compartilhado com mais frequência do que aquele sobre processos e procedimentos universitários e notícias sociais e de trabalho. Esse alto nível de foco no ensino, na aprendizagem e na pesquisa não é surpreendente (Fullwood et al., 2013). É sugerido que o aumento da partilha do conhecimento especificamente no ensino superior pode iniciar processos de tomada de decisão aprimorados que podem acelerar o desenvolvimento e a pesquisa. Consequentemente, é racional esperar que as universidades adotem uma abordagem proativa para o desenvolvimento de estratégias de gestão do conhecimento e que tenham um entendimento profundo de como gerenciar e otimizar o valor de seus ativos de conhecimento (Fullwood & Rowley, 2017).

Equipes acadêmicas desempenham um papel importante na busca por mais investimento em pesquisa, produzindo mais pesquisa de alto nível e cultivando talentos maiores. O conhecimento é a base de uma equipe acadêmica e, em última análise, o principal impulsionador de seu valor (Luo, 2009). Os membros da equipe devem compartilhar seus conhecimentos, pois isso se tornou uma necessidade competitiva (Oyenuga et al., 2019). Portanto, as universidades precisam instituir o ato de compartilhar conhecimento e sua gestão, a fim de auxiliar na sua transformação em instituições globais de aprendizagem que criam e sustentam valor competitivo. Além disso, é preciso manter o conhecimento na vanguarda, implantá-lo e aproveitá-lo em toda a organização. Cultivar comunidades de prática em áreas estratégicas é uma forma de gerenciar o conhecimento como ativo (Ergun & Avci, 2018; Tremblay & Psyche, 2012).

4.2.1 Comunidades de prática

Uma comunidade de prática é um grupo de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas ou uma paixão por um assunto e que aprofundam seus conhecimentos e especialidades nessa área interagindo continuamente (Wenger et al., 2002; Cuddapah & Clayton, 2011).

O conceito de comunidade de prática (CoP) é utilizado com base para criar um ambiente de aprendizagem rico (Krishnaveni & Sujatha, 2012), pois proporciona um excelente ambiente para perguntas, diálogos, tolerância aos erros e trocas de informações que podem trazer à tona as nuances, os sentimentos e as percepções relacionadas ao conhecimento tácito dos participantes (Bennet & Bennet, 2008; Rose et al., 2020). Contando histórias e colaborando por meio de conversas, os participantes

podem aproveitar o conhecimento uns dos outros. As CoP reúnem uma gama de perspectivas sobre um problema e garantem que o conhecimento relevante esteja acessível para aqueles que dele precisam. Embora a maior parte da literatura sobre CoP se concentre em comunidades organizacionais específicas, as comunidades podem ultrapassar as fronteiras das organizações (Krishnaveni & Sujatha, 2012).

Faraj e Wasko (2002) encontraram duas razões responsáveis pelas contribuições de conhecimento por indivíduos na CoP. Em primeiro lugar, os participantes desejam criar relacionamentos com outras pessoas que tenham interesses semelhantes e, em segundo lugar, os participantes são movidos pela necessidade de atualizar seu potencial, aprender novo conteúdo e promover a comunidade.

Além disso, comunidades de prática são grupos de indivíduos e trabalhadores que têm alguma forma de prática em comum. As CoP são entidades informais, que existem nas mentes de seus membros e são unidas pelas conexões que eles têm uns com os outros e por seus problemas ou áreas de interesse compartilhados específicos. Esses grupos são *ad hoc* por natureza, desenvolvendo-se por meio da comunicação e interação que são partes necessárias da maioria das atividades. Ao contrário dos grupos de trabalho e equipes formalizados, as comunidades de prática não representam uma parte da estrutura organizacional formal e não aparecem no organograma (Ardichvili et al., 2003).

Esses grupos de profissionais aumentam a capacidade de seus membros de pensar juntos, de se manter em contato e de compartilhar ideias. Essas redes informais, às vezes também chamadas de feiras ou clubes de conhecimento, centros de competência ou centros de criatividade, são grupos de profissionais informalmente ligados uns aos outros por meio de uma classe comum de interesses e problemas e busca de soluções (Disterer, 2003).

O compartilhamento do conhecimento ocorre dentro de uma rede comunitária composta por grupos voluntários de acadêmicos que se comunicam em torno de um tema com interesses comuns de forma não rotineira e pessoal, conforme descrito anteriormente, nas interações pessoais. A diferença entre o compartilhamento do conhecimento por meio de interações pessoais e em comunidades de prática é que o conhecimento compartilhado em comunidades de prática é conduzido por interações sociais informais de uma pessoa para um grupo, em vez de uma base de pessoa para pessoa (Ramayah et al., 2014; Yi, 2009).

Partilha do Conhecimento Tácito em grupos de pesquisa em Instituição de Ensino Superior

As comunidades de prática proporcionam oportunidade de fortalecer o relacionamento com outros acadêmicos ou desenvolver conhecimentos ou sentimentos de competência (por exemplo, trocando ideias, criando soluções e compartilhando experiências) e são uma representação holística do conhecimento tácito que reside na comunidade acadêmica (Ramayah et al., 2014).

As CoP se organizam em uma diversidade de formas e tamanhos para diferentes finalidades e funções, variando em sua composição de membros (homogêneo *versus* diverso), sua formalidade (estruturado e formal *versus* não estruturado e informal), sua dispersão (distribuído *versus* centralizado), sua localização (dentro de organizações ou entre organizações) e seu foco (amplo *versus* bem definido). Elas também podem ser de pequeno ou grande porte, destacando-se que as comunidades menores podem construir altos níveis de confiança, pois, em um pequeno círculo, o *feedback* inicial e a revisão informal por pares sobre dados e trabalhos científicos ou aplicação em comunidades locais podem acontecer com menos medo de falhar na frente de um grupo maior (Brouwer & Jansen, 2019; Krishnaveni & Sujatha, 2012).

As CoP são o centro de troca e integração de conhecimentos, uma vez que todos os membros têm um entendimento comum e sabem o que é relevante comunicar. Para apoiar e aprender por meio de interações sociais, as pessoas nas comunidades produzem e reutilizam recursos. Os recursos incluem os artefatos e sua memória. Esses recursos apoiam a formalização do conhecimento “tácito” dos membros que os leva a compartilhar e capitalizar seus conhecimentos e competências. Os membros da comunidade obtêm assistência para resolver problemas de outros especialistas da comunidade. Os mentores surgem na CoP por causa de sua associação de longo prazo e assumem o papel de auxiliar os recém-chegados (Krishnaveni & Sujatha, 2012).

Capítulo 5

Metodologia

Os procedimentos metodológicos são descritos com particular enfoque no método e na natureza da pesquisa, na estratégia e no foco da investigação, assim como nas técnicas de análise de dados que foram aplicadas. No que diz respeito à investigação, foi desenvolvida uma metodologia com abordagem mista, que será apresentada por meio das questões de investigação, das unidades de análise, da amostra, do instrumento de coleta de dados (o pré-teste) e da análise dos dados.

Segundo Sampieri et al. (2013), a investigação é um trabalho que requer muito cuidado e rigor e, por isso, há a necessidade de se definir um caminho ou uma metodologia para a sua execução. De acordo com essa perspectiva, só assim é possível produzir conhecimento e resolver problemas práticos. Para tal, a investigação deve ser definida passo a passo, começando pelo delineamento do desenho da investigação que se pretende realizar.

5.1 Tipo de estudo

Esta pesquisa integra dados quantitativos e qualitativos para uma análise multidimensional (Miles et al., 2020). Na pesquisa qualitativa, o pesquisador – que pode ter um posicionamento subjetivo frente ao seu objeto de estudo – parte para a descoberta, a construção e a interpretação de uma realidade, que varia em forma e conteúdo consoante o indivíduo, o grupo ou a cultura investigada. O objetivo não é especificamente comprovar uma teoria, pois esta é fundamentada pelos dados empíricos obtidos e analisados, tampouco generalizar resultados, pois o evento investigado pode ser alterado a qualquer momento após a coleta de dados e já não evidenciar o mesmo resultado, mas, essencialmente, compreender como o fenômeno ocorre em determinado contexto (Sampieri et al., 2013).

Sampieri et al. (2013) apontam que o ponto de partida de uma pesquisa quantitativa é a existência de uma realidade objetiva que precisa ser conhecida e cuja natureza não muda em razão das observações e mensurações realizadas; seu objetivo essencial é gerar e comprovar teorias, aplicando-se a lógica dedutiva (das leis e teorias aos dados). Nesse caso, a teoria é criada a partir da comparação entre o que já existe em termos teóricos e os dados coletados, em busca de uma generalização de dados, almejando confirmar ou refutar a teoria em análise.

5.2 Natureza da pesquisa

Esta investigação consiste em um estudo de caso, pois é realizada em uma Instituição de Ensino Superior. De acordo com Creswell e Creswell (2018), um método de estudo de caso é uma forma de análise na qual um investigador se centra numa única entidade ou unidades e estuda-a(s) intensivamente com o objetivo de obter informações para desenhar a inferência correta. Para esse autor, um estudo de caso examina em profundidade uma unidade de análise e é exaustivo e abrangente. O estudo de caso, de acordo com Yin (2005), é uma abordagem holística com *design* múltiplo simples, em que ocorre uma réplica literal em todos os casos, na qual é feita uma comparação para verificar convergências e/ou divergências nos resultados.

Nesse sentido, por ser o estudo de caso uma descrição e análise profunda de um fenômeno ou unidade social como um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma comunidade, esse tipo de investigação se coaduna com os objetivos deste estudo.

5.3 Unidade de análise

De acordo com Yin (2005), a definição da unidade de análise, ou de caso, está relacionada à forma como as questões de investigação foram definidas pelo investigador. Essa questão deverá subentender se a investigação recairá sobre indivíduos, grupos, processos, relações, mercados, aspectos políticos etc. Para Yin (2005), se as questões primárias da investigação não derem preferência a uma unidade de análise em relação a outra, pode-se ter uma questão de pesquisa vaga demais, potencialmente geradora de problemas ao investigador no decorrer da condução da investigação. Contudo, e ainda para o mesmo autor, quando o investigador conseguir obter uma definição sobre a unidade de análise, não a deve considerar como definitiva, uma vez que ela deve ser revisitada em função dos dados que se vão recolhendo ou dos resultados que se vão apurando ao longo da investigação.

Para o presente estudo, as unidades de análise são os indicadores, os facilitadores e as barreiras à partilha do conhecimento tácito. A opção por essas unidades de análise baseou-se na revisão de literatura, considerando, para a análise, sua condição favorável e desfavorável e sua ocorrência em grupos de pesquisas. Isso se reflete em uma abordagem da gestão do conhecimento direcionada à aprendizagem organizacional.

Em função da escassez de estudos centrados na problemática da partilha do conhecimento tácito em grupos de pesquisa em universidades públicas, foram considerados os indicadores gerais investigados em outros estudos de casos, realizados em organizações empresariais e educacionais do setor público e do privado. Ressaltando-se que as universidades são as instituições de ensino superior com

autorização para o desenvolvimento de suas atividades em três eixos, que são o ensino, a pesquisa e a extensão, importa referir que esta pesquisa investiga apenas um desses eixos.

5.4 Critérios de validade e confiabilidade

De acordo com Yin (2005), uma investigação representa um conjunto lógico de proposições. Assim, torna-se necessário que o investigador se debruce sobre a aferição da qualidade da sua investigação, adotando alguns testes que revelem aspectos sobre a fidedignidade, credibilidade, confirmação e fidelidade dos dados. Para isso, de acordo com o mesmo autor, existem quatro testes que podem ser usados para determinar a qualidade da investigação empírica nas Ciências Sociais: validade do construto; validade interna; validade externa; e confiabilidade.

A validade do construto estabelece os parâmetros operacionais corretos para os conceitos que são utilizados na investigação. A validade interna estabelece uma relação causal, por meio da qual são apresentadas certas condições que levem a outras condições, diferencial de relações espúrias. A validade externa estabelece o domínio no qual os resultados de um estudo podem ser generalizados. A confiabilidade assegura que os diversos momentos do estudo, tais como os procedimentos de coleta de dados, possam ser repetidos, apresentando resultados similares (ou os mesmos resultados).

Este estudo utiliza, na validade do construto, as fontes de evidências utilizadas nas entrevistas aplicadas aos líderes de grupos pesquisa e do questionário aplicado aos docentes-pesquisadores. Para validade interna, utilizou-se a triangulação das evidências das entrevistas e do levantamento. Além disso, os dados do levantamento foram analisados utilizando-se testes estatísticos.

Para validação externa e alcance da lógica de replicação, o estudo identificou os indicadores, os facilitadores e as barreiras por meio de um conjunto de questões semiestruturadas, que compuseram o questionário, as quais foram avaliadas em pré-teste por especialistas para validar a compreensão e adequação aos conceitos propostos e avaliar a correção linguística e o tempo necessário para responder às questões. Isso implica que o modelo proposto e as hipóteses sugeridas podem ser testados em outros estudos em diferentes contextos. O teste de confiabilidade utilizou um protocolo de investigação das entrevistas e do questionário e a geração de um banco de dados e protocolos que possibilitam a sua replicação.

5.5 Coleta de dados qualitativa

Yin (2005) reporta as entrevistas como uma das fontes mais representativas de informações em unidades de análises. De acordo com o mesmo autor, um estudo de caso pode ser realizado com qualquer combinação de evidências qualitativas ou quantitativas. Para Flick (2009), a espontaneidade das entrevistas permite que o investigador questione os entrevistados mais importantes sobre os fatos e que solicite o ponto de vista deles sobre determinados eventos. Para Yin (2005), essa condição é essencial para o sucesso de um estudo de caso, podendo até mesmo indicar novas fontes de evidências.

Assim, neste estudo, foi realizado um conjunto de entrevistas com um guião pré-aprovado. As questões da entrevista buscaram conhecer as experiências e vivências dos docentes por meio de questionamentos que inferem um conjunto de indicadores, facilitadores e barreiras à partilha do conhecimento tácito. As entrevistas foram coletadas pela pesquisadora mediante aceite do pesquisado. Em seguida ao aceite, a pesquisadora solicitou agendamento de dia e horário para a realização da entrevista aos líderes dos grupos e atendeu a disponibilidade apresentada por eles.

Para realização das entrevistas, foi utilizado recurso de vídeo com gravação de áudio das plataformas *Meet* (Google) ou *Zoom* – ambas com capacidade de gravação sem interrupção de tempo, para melhor desenvolvimento das entrevistas. O uso das plataformas mencionadas possibilitou auscultar o áudio para posterior transcrição diretamente no *software* e gerar arquivo .doc ou .txt no *Word Microsoft Office* ou no próprio *Atlas.ti*. Esses arquivos originaram um banco de dados para os estudos e análise da pesquisa pela autora.

Foram conduzidas entrevistas semiestruturadas (Flick, 2009), que obedeceram a um roteiro (Apêndice A). Cada uma delas é introduzida por uma questão aberta de modo a facilitar a abordagem e assegurar que seus pressupostos sejam contemplados na conversa para reconstruir a teoria subjetiva e o estoque de conhecimentos sobre o tema em estudo. Esse tipo de entrevista é usado quando há tópicos ou questões a serem abordados, assim a função do pesquisador é estimular os participantes a falar livremente sobre os assuntos elencados (Flick, 2009). A pergunta aberta focou especificamente no objeto de pesquisa deste estudo, permitindo ao participante responder segundo seu próprio contexto e interpretação, gerando uma maior riqueza de informações.

A amostra nas entrevistas é de especialistas, pois os indivíduos compartilham traços similares, e o propósito é centrar no tema a ser pesquisado ou ressaltar situações, processos ou episódios em um grupo social (Sampieri et al., 2013, p. 407).

Além disso, ainda atendendo aos critérios de rigor e confiabilidade necessários, foram observados os fatores abordados por Sampieri et al. (2013), que são: a natureza do fenômeno em análise, em que se observa se os casos são frequentes e acessíveis ou não e se a coleta de informação sobre eles dura relativamente pouco ou muito tempo; e o entendimento do fenômeno, que se refere ao número de casos que ajudam a responder as perguntas de pesquisa, denominado “saturação de categorias”.

Os docentes em grupos de pesquisa integraram a amostra desta pesquisa. Os grupos de pesquisa são devidamente formalizado na IES e no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). Dessa forma, há efetivamente um projeto base comum em execução com acompanhamento de um (1) líder e demais pesquisadores. Há ainda a orientação de projetos individuais originados de projetos de iniciação científica e de pós-graduação *stricto sensu*. Os grupos apresentam a composição que varia de cinco (5) a vinte e cinco (25) integrantes, compostos de líder, vice-líder, orientandos, professores colaboradores e pesquisadores dos departamentos e de instituições parceiras.

5.6 Tratamento dos dados e técnica de análise

5.6.1 Dados qualitativos

Os dados qualitativos foram gerenciados usando o *software Atlas.ti* de análise de dados qualitativos para apoiar a análise e a capacidade do pesquisador de ser criativo, por meio da codificação de dados com o uso de regras de codificação e filtros (Saldaña, 2013).

O processo de análise foi realizado segundo a , análise de conteúdo temática (Bardin, 1977), orientada pelo referencial teórico escolhido. A análise de conteúdo temática possui três fases: “[...] pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos, a inferência e interpretação” (Bardin, 1977, p.95). Apesar da descrição das etapas analíticas, a análise dos dados é flexível, acontecendo de maneira simultânea por meio das notas de campo.

A pré-análise ocorre com a escolha dos “documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (Bardin, 1977, p.95). No *software*, foi criado um

arquivo que reúne os dados da pesquisa, denominado *unidade hermenêutica*. Todas as entrevistas e notas de observação inseridas receberam o nome de *documentos primários*, as quais podem ter inúmeros fragmentos selecionados, os quais são chamados de *citações*. As *citações* estão sempre associadas aos *códigos*, que são os atribuídos pelo pesquisador mediante seu objeto de pesquisa (Frieze, 2020).

Na exploração do material, objetivou-se compreender os aspectos revelados nos indicadores. Conforme (Bardin, 1977), trata-se de uma “fase longa e fastidiosa, que consiste essencialmente em operações de codificações, descontos ou enumeração” (Bardin, 1977, p. 101). No seguimento dessa etapa, foram construídos os códigos segundo as interpretações do pesquisador, com base em segmentos destacados das citações, todos vinculados ao grupo de documentos (entrevistas) que posteriormente geram categorias.

O principal aspecto dessa fase foi o processo de codificação (Bardin, 1977, p. 103) que, mesmo acontecendo de forma conjunta, possui três etapas distintas: a) escolha das unidades de registro e unidades de contexto [*citações*] que foram utilizadas, mediante a seleção dos indicadores temáticos referentes ao objeto de estudo; b) definição das regras de contagem, etapa em que foram contemplados os principais *codes* que representaram a proposta investigativa do estudo. Para essa definição, levou-se em consideração a frequência de aparecimento dos códigos em um número maior de participantes e a intensidade com que foram reforçados por eles. O critério de intensidade se baseou na sustentação do participante naquilo que ele considerava para a partilha do conhecimento tácito; c) escolha das categorias, que foram geradas por ordem semântica e objetivou agrupar códigos em famílias segundo características de “[...] homogeneidade, pertinência, objetividade e produtividade” (Bardin, 1977, p. 117-121). O processo de codificação corresponde a uma transformação que se pautou na “[...] transformação dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão” (Bardin, 1977, p. 103). Esse processo foi consolidado mediante a realização de diversas leituras com aproximações e afastamentos dos dados empíricos, ajustes ortográficos e inclusões e fusões de alguns *codes*. Ainda nessa fase, foram utilizadas algumas ferramentas de análise do software, principalmente a tabelas de códigos primários para identificar as frequências como facilitador ou barreira.

Na interpretação, os “resultados são tratados de maneira a serem significativos e válidos”, permitindo “estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras” (Bardin, 1977, p. 131). Além disso, ainda foram integradas as citações, os códigos, as famílias e as

Partilha do Conhecimento Tácito em grupos de pesquisa em Instituição de Ensino Superior

anotações e estabeleceram-se as redes semânticas e a visualização dos resultados encontrados. A Tabela 2 apresenta a descrição das etapas e análises.

Tabela 2 - Síntese das etapas na análise de conteúdo e os procedimentos no Atlas.

Fases da análise de conteúdo	Análise de conteúdo temática	Procedimentos no <i>Atlas.ti</i>
Pré-análise	Seleção e leitura exploratória dos textos	Criação da unidade hermenêutica e inserção dos arquivos para análise
	Definição das unidades de registros (documentos, entrevistas)	Inserção de comentários (<i>comment</i>) na unidade hermenêutica
	Categorias iniciais	Inserção dos códigos (<i>codes</i>) no gerenciador
Exploração do material	Citação de trechos e atribuição de códigos	Criação de citações (<i>quotations</i>) dos trechos relevantes Atribuição de código (<i>code</i>) à citação
	Organização e definição de relações entre códigos	Definição de relações, agrupamentos dos códigos e criação de redes
	Categorização dos códigos	Criação de famílias (<i>families</i>)
Tratamento, inferência e interpretação	Interpretação e inferência	Uso dos resultados para interpretar e inferir através da visualização em redes.

Fonte: Adaptado de Bardin (1977)

Utilizou-se, nesta investigação, a codificação descritiva, em que rótulos foram atribuídos aos dados para resumir em uma ou em algumas palavras o significado do conteúdo. Inicialmente, para a criação dos códigos, utilizou-se o processo dedutivo e, em seguida, considerando as narrativas dos temas apresentados, utilizou-se o processo indutivo na análise de dados (Miles et al., 2020).

As redes apresentam os códigos que possuem categorias, ou seja, aquelas que se relacionam e criam relações. Os nós são usados em redes para conectar elementos, e cada categoria possui um nó. Um nó fonte representa a origem da relação entre duas categorias, o ponto inicial da seta em uma categoria de origem aponta para uma categoria de destino. O tipo de relação é representado por *links* nomeados que conectam os nós de origem e destino que podem se estabelecer entre códigos-código e código-citações. Os *links* direcionados começam em um nó fonte e terminam em um nó de destino (Friese, 2020).

5.6.2 Dados quantitativos

A análise quantitativa utilizou a aplicação de questionário (*survey*) composto pelas dimensões a serem analisadas. Esse instrumento de pesquisa é definido por Gil (2010) como uma técnica de investigação utilizada com a finalidade de conhecer as opiniões, as crenças, os sentimentos, as expectativas e as situações vivenciadas pelos indivíduos, sendo composto por um número relativamente grande de questões. Hair. Jr. (2009) define a amostra por conveniência como aquela que seleciona indivíduos que estejam mais disponíveis para participar do estudo, disponibilizando-se em oferecer as informações necessárias.

Foi realizado um pré-teste envolvendo três (3) respondentes pertencentes à amostra para identificar possíveis vieses de interpretação, problemas de linguagem e tempo de duração de coleta. Os dados foram coletados de dezembro de 2021 a fevereiro de 2022.

O questionário foi organizado em quatro partes. A primeira parte contempla as cinco (5) questões caracterizadoras dos respondentes (sexo, função, titulação, tempo de experiência em pesquisa e área de pesquisa). A segunda parte é composta pelas questões referentes aos Fator individual, Fator Estrutura Organizacional Fator Cultura Organizacional e Fator Estratégia de Gestão do Conhecimento compostos por indicadores e barreiras. A terceira parte traz questionamentos sobre a retenção do conhecimento organizacional por Lições Aprendidas nos pós-projetos, sendo composta por cinco (5) questões.

As variáveis (fatores individual, fator organizacional, fator estrutura e estratégia de gestão do conhecimento), são mensuradas em escala do tipo Likert de cinco pontos com as seguintes alternativas de resposta: Discordo totalmente (1); Discordo (2); Nem concordo, nem discordo (3); Concordo (4); e Concordo totalmente (5).

Para a variável partilha do conhecimento tácito, utilizaram-se cinco (5) itens, adaptados de Bock et al. (2005) e van den Hooff & Ridde (2004). Utiliza-se dos itens identificados

por Joia e Lemos (2010) com treze (13) indicadores onde foi adicionado um item como indicador média (comunicação). Foram acrescentados nos fatores vinte e três itens (23) referentes as barreiras oriundas dos estudos de (Riege, 2005; Szulanski, 1996). Foram incluídas cinco (5) itens do estudo de Yi (2009), que visam identificar o perfil dos respondentes quanto à aprendizagem organizacional via Lições Aprendidas.

A pesquisa foi realizada em um universo de mil e oitocentos (1.800) docentes, com trezentos e quarenta (340) grupos de pesquisa. Os grupos de pesquisa são formados por docentes-pesquisadores com formação de doutores, mestres e especialistas. A pesquisa obteve um total de duzentos e cinquenta e cinco (255) respondentes, com um total de treze mil duzentos e sessenta (13.260) respostas para cinquenta e duas (52) questões.

Inicialmente, para a coleta dos dados, foi realizado contato com o setor de comunicação da organização, solicitando a divulgação da pesquisa aos docentes-pesquisadores da IES com um convite para que contribuíssem no desenvolvimento de tese em andamento. A aplicação da coleta de dados foi realizada com a utilização de ferramenta *on line*, formulário do *Google Forms*, garantindo a confidencialidade aos respondentes. Foi ainda encaminhado o *link* da pesquisa aos líderes dos grupos via endereços de *e-mail* obtidos da plataforma CNPQ/ Grupos de Pesquisa. Ressalta-se que foram apresentados junto ao questionário de pesquisa, o tema, o objetivo da pesquisa, a relevância e o conceito referente à partilha do conhecimento tácito.

De acordo com Hair et al. (2017), a SEM (Structural Equations Modeling) é uma continuidade de algumas técnicas de análise multivariadas, principalmente da análise de regressão múltipla e análise fatorial. O que a difere das demais técnicas multivariadas é que a SEM permite examinar diversas relações de dependência ao mesmo tempo, enquanto as demais técnicas são capazes de verificar e examinar um único relacionamento entre as variáveis de cada vez.

Os dados quantitativos são analisados através da modelagem de equações estruturais de mínimos quadrados parciais (PLS-SEM). Na análise do modelo de mensuração são verificadas a validade convergente, a validade discriminante e a confiabilidade dos constructos. A validade convergente garante que os indicadores de um constructo estão correlacionados o suficiente para medir o constructo. A validade discriminante verifica se os constructos medem efetivamente diferentes aspectos do fenômeno de interesse. A confiabilidade revela a consistência das medidas em mensurar o conceito que pretendem medir.

Partilha do Conhecimento Tácito em grupos de pesquisa em Instituição de Ensino Superior

Para verificar a validade convergente foi utilizado o critério proposto por Fornell e Larcker (1981). Ele garante tal validade caso a Variância Média Extraída (AVE), que indica o percentual médio de variância compartilhada entre o constructo latente e seus itens, seja superior a 50% (Hair et al., 2017). Ele garante a validade discriminante quando a variância extraída (AVE) de um constructo não for menor que a variância compartilhada desse constructo com os demais. Para mensurar a confiabilidade dos constructos foi utilizado o Alfa de Cronbach (AC) e a Confiabilidade Composta (CR).

Este estudo utilizou o software Smart PLS 3.3. (Ringle et al., 2005). Para avaliação do modelo. PLS-SEM, é uma ferramenta de análise de dados, utilizada para controlar o tamanho da amostra e dados não normais de forma eficiente em modelos complexos (Hair et al., 2017).

Capítulo 6

Análise e discussão dos dados

A análise e discussão dos dados é triangulada com os dados qualitativos e quantitativos e verifica-se a prevalência favorável e desfavorável à partilha do conhecimento tácito. Em seguida, a análise fatorial revela a estrutura subjacente aos dados, por meio do agrupamento das variáveis e fatores e observa-se o modelo teórico com o uso da modelagem de equações estruturais.

6.1 Análise descritiva

A Tabela 3, apresenta a análise descritiva dos respondentes da pesquisa (entrevista e questionários), ou seja, o perfil da amostra. Considerando a titulação, 88,24% são Doutores; 10,98% Mestres; e 0,78% Especialistas. A função no grupo de pesquisa mais frequente, com 61,18%, foi a de pesquisador, seguida por 38,82% de líderes. A experiência em atividades de pesquisa demonstra que 41,18% possuem “mais de 10 anos”; 36,86% “entre 5 e 10 anos”; e 21,96, “menos de 5 anos”. Quanto ao gênero, tem-se 49,41% do gênero masculino e 50,59% do feminino.

Quanto à área de pesquisa dos participantes, 28,24% são de Ciências Sociais; 23,14% de Ciências Humanas; 15,29% de Ciências da Saúde; 9,02% de Linguística, Letras e Artes; 7,45% das Engenharias; 7,06 de Ciências Exatas e da Terra; 5,88% de Ciências Biológicas; e 3,92% de Ciências Agrárias.

Tabela 3 - Perfil dos respondentes

Abordagem Qualitativa			
Tipo de dados	Descrição		
Entrevista	13 entrevistados	Líderes de grupo pesquisa Duração média: 1 h Entrevista Meet (Google) ou Zoom Semiestruturada Software Gerenciamento - Atlas.ti	
Abordagem Quantitativa			
Questionário	255 docentes-pesquisadores	Descrição	
	Categoria	Frequência	%
Função	Pesquisador	156	61,18
	Líder	99	38,82
Formação	Mestre	28	10,98
	Doutor	225	88,24
	Especialista	02	0,78
Tempo de experiência	Menos de 5 anos	56	21,96
	Entre 5 e 10 anos	94	36,86
	Mais de 10 anos	105	41,18
Gênero	Masculino	126	49,41

Partilha do Conhecimento Tácito em grupos de pesquisa em Instituição de Ensino Superior

	Feminino	129	50,59
Abordagem Quantitativa			
Área do conhecimento	Ciências Sociais	72	28,24
	Ciências Humanas	59	23,14
	Ciências da Saúde	39	15,29
	Linguística, Letras e Artes	23	9,02
	Engenharias	19	7,45
	Ciências Exatas e da Terra	18	7,06
	Ciências Biológicas	15	5,88
	Ciências Agrárias	10	3,92
Total		255	

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

A seguir, é apresentada a análise dos dados descritivos em relação aos construtos do modelo de partilha de conhecimento tácito.

6.1.1 Indicadores da partilha do conhecimento tácito

O indicador **Gestão Individual do Tempo** visa observar a disponibilidade de tempo para partilha do conhecimento tácito dos líderes dos grupos de pesquisa. Assim, há prevalência favorável do indicador e é visto como essencial para o andamento e existência dos grupos de pesquisa e a realização de atividades relacionadas aos projetos bases, individuais, congressos, produção científica e participações como convidados.

Primeiro, considero que tempo é algo que passa por administração pessoal. [...]. Muitas das atividades que nós fazemos na universidade acabam sendo atividades que nós vamos escolhendo a partir daquilo que são as nossas preferências. E aí, é você que administra muitas dessas atividades e o tempo que você vai dedicar a essas atividades. [...] (E 2).

[...] a nossa carga horária, ela cabe [...], se eu tenho projeto de pesquisa, projeto de extensão em andamento, a carga horária em sala de aula (mínima de 8h/aula), então, isso acaba nos dando um tempo maior de carga horária para nos dedicarmos mais à pesquisa, extensão, bem como à formação desses alunos pra isso (E 3).

[...] se eu não gerenciar o meu tempo para o grupo de pesquisa e organizar o que eu quero dentro do grupo de pesquisa naquele dia, naquele mês, eu não consigo andar. Eu acho que eu consigo andar com meu grupo é justamente por isso. É porque eu gerencio o que eu vou fazer no grupo. Discuto com o grupo. A gente se organiza e vê o que a gente vai fazer. Sempre na reunião eu deixo um espaço para a gente fazer os encaminhamentos (E 7).

É muito importante se organizar, porque tem que dividir nosso tempo entre administrar disciplinas e ensinar os alunos de graduação e as disciplinas dos programas de pós-graduação, mestrado e doutorado. Além disso, tem que coordenar projetos de pesquisa, vários projetos de

pesquisa, onde você tem que enviar projeto de pesquisa e assim que aprovado você tem que gerenciar uma verba. Onde você compra equipamentos para realizar a pesquisa, se adquire reagentes e produtos para fomentar essa pesquisa. Organiza viagem para os alunos apresentarem os trabalhos. Então, você tem que se organizar o máximo possível. Tem horário de atendimento dos alunos, você tem um horário para ministrar as disciplinas e atendimento dos alunos de graduação e mestrado. E horário para você atender seus orientandos e organizar de forma que a cadeia consiga produzir, porque, além de fazer toda a pesquisa, tem que divulgar os resultados da pesquisa. Como a gente divulga isso? Através de artigos científicos. Então, tem que se organizar ao máximo possível para conseguir fazer a cadeia trabalhar direito (E 12).

Pode-se identificar que há gerenciamento do tempo para atividades de pesquisa. A condução dos projetos de forma contínua e próxima pelos líderes e coordenadores permite a percepção das necessidades e o planejamento das atividades, observando os resultados individuais e da equipe. A esse respeito, verificou-se o planejamento e o desenvolvimentos das atividades mencionadas pelos entrevistados, evidenciando o indicador tempo nas atividades de pesquisa em virtude da necessidade de acompanhamento contínuo das atividades durante um período significativo da formação dos membros e suas constantes interações.

[...] nós também deliberamos questões próprias do grupo como promoção de cursos, de seminários, que nosso grupo, por exemplo, tem um seminário que decidimos que vai ser bianual. Então, há deliberações a esse respeito e, deliberações sobre o projeto principal do grupo. O grupo tem sempre um projeto principal que é aquele institucional que eu te citei onde todos os integrantes do grupo participam (E 1).

[...] optou por fazer o dia de campo que já é a XI edição. E aí a gente tá fazendo encontro, por causa do dia de campo, semanal, mas esse semanal é muito pesado pra nós. Então, prefiro fazer quinzenal ou só uma vez por mês mesmo (E 5).

[...] sempre tem a fase de treinamento, que era aquelas fases de leitura dos textos, dos alunos compreenderem o escopo teórico da pesquisa. Depois, fazer um treinamento metodológico, quem sempre faz pesquisa aplicada tem que treinar a ferramenta. [...] No ano passado, era coleta de dados a partir de tecnologias remotas, na coleta de comentários, de tuítes, programação de algoritmo, para poder capturar conteúdo online. Então, os alunos passaram por treinamento para isso e depois que termina essa fase de treinamento, a outra parte do ano é para coleta e análise. Então, todos os alunos do grupo, eles necessariamente, eles passam por essas três fases necessariamente. Eles também escrevem na última fase. Eu divido em duplas ou em trios, dependendo da pesquisa e do tamanho do corpus. E eles vão escrever artigos juntos para apresentar em encontros, em simpósios (E 6).

Partilha do Conhecimento Tácito em grupos de pesquisa em Instituição de Ensino Superior

Para o indicador Gestão Individual do Tempo, observam-se os seguintes percentuais como resultado da questão “Tenho tempo e oportunidade para compartilhar com e receber conhecimento de outras pessoas” (Tabela 4): 59 (23,14%) responderam que concordam totalmente, 71 (27,84%), concordam, 103 (40,39%), nem concordam, nem discordam, e 22 (8,63%), discordam.

Tabela 4 - Gestão Tempo

Id1	Frequência	Porcentagem	Porcentagem cumulativa	Média	D.P	Moda
1	2	0.78	0.78	3,65	0,93	3
2	22	8.63	8.63			
3	103	40.39	40.39			
4	71	27.84	27.84			
5	57	22.35	22.35			
Ausentes	0	0.00				
Total	255	100.00				

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Verifica-se, nos resultados, tendenciosamente, que os respondentes têm tempo suficiente para a partilha do conhecimento tácito. Nota-se ainda que a soma das concordâncias demonstra um maior percentual dos respondentes, no entanto, a moda manteve-se na opção 3 (nem concordo, nem discordo).

Davenport e Prusak (1998) afirmam que, em contexto organizacional, o tempo é um recurso escasso e cada vez mais deve ser despendido em tarefas que tragam mais-valias à organização. Para Fahey e Prusak (2001) e para Haldin-Herrgard (2000), a partilha do conhecimento tácito ainda necessita de mais tempo para se efetivar, uma vez que, de acordo com Lemos e Joia (2012), essa partilha resulta de troca de experiências, da realização de reflexões e do diálogo. Para Leonard e Sensiper (1998) e Roberts (2000), essa disponibilidade de tempo é mesmo uma das características fundamentais para a partilha do conhecimento tácito.

No indicador **Linguagem**, verifica-se que os docentes da organização têm facilidade em expressar o conhecimento tácito que possuem. Constatou-se que a maioria dos entrevistados não apresenta dificuldades em verbalizar o conhecimento tácito que possui. Nas entrevistas, foi evidenciado que essa dificuldade acontece principalmente no ambiente de sala de aula, antes da atuação em campo. Isso evidenciou que os docentes-pesquisadores utilizam abordagens narrativas como o *storytelling* para serem compreendidos e explicarem os termos e jargões específicos das áreas.

Faço analogias, metáforas, explico por meio de histórias [...] gosto de usar analogias de uma coisa abstrata para uma coisa mais concreta que já é de conhecimento dos alunos, porque acredito que facilita, mas, penso que isso é muito da minha característica de ser professora, tudo a gente explica (E 1).

Essa questão da narrativa, ela é muito presente, até porque o meu trabalho de pesquisa, ele passa muito pela narrativa como método (E 2).

O termo científico é muito técnico. Então, ensinar a usar a linguagem técnica dos termos, dos artigos científicos, das monografias não é algo fácil. Então, usamos mesmo vivências do dia a dia, termos técnicos (E 3).

Em seguida um exemplo do uso de técnicas de *storytelling* pelo entrevistado 3,

Ao falar de agronegócio, às vezes, eu levo um grãozinho de soja. Soja em grão. Pergunto para eles: calculem o quanto de tecnologia tem aqui? Então, se a gente não começar a trabalhar [...] com eles essa forma de comunicação e tudo mais, já fica um pouco complicado, ou mesmo desestimulador para eles entenderem [...]. Entendia-se que o homem do campo não tinha tecnologia, não sabia ler e escrever. E vou contando todas as histórias até chegar como funciona os pequenos produtores, médios produtores e grandes produtores na área do agronegócio hoje. Quando eu conto essa história, eles terminam com depoimentos de vários produtores [...]. Terminam com alguns deles com o grão de soja na mão e vídeo falando de toda tecnologia daquele grão de soja (E 3).

Eu sempre tento utilizar exemplos do cotidiano mesmo. Tem um laboratório que é de eletrônica, por exemplo, eletrônica é montagem prática, mas ali eu consigo trazer coisas do dia a dia, coisas que estão aí, aconteceram, que podem ter alguma relação. [...] Eu consigo utilizar e outros colegas também. Na área, por exemplo, de máquinas elétricas, que é muita abstração, eletrônica de potência que também é muito mais abstração, mas que consegue relacionar com sistemas que existem em algum local (E 8).

Na tabela 5, o resultado da questão “Tenho facilidade de compartilhar verbalmente o conhecimento que possuo”, 131 (51,37%) responderam concordo totalmente, 101 (39,61%), concordo, 18 (7,06%), nem concordo, nem discordo, e 5 (1,96%), discordo. Observa-se que existe facilidade de compartilhar verbalmente o conhecimento possuído, sendo o indicador favorável.

Tabela 5 - Linguagem

id2	Frequência	Porcentagem	Porcentagem cumulativa	Média	D.P	Moda
2	5	1.96	1.96	4,1	0,71	5
3	18	7.06	9.02			
4	101	39.61	48.63			
5	131	51.37	100.00			
Ausentes	0	0.00				
Total	255	100.00				

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Nota-se que os participantes não possuem dificuldades em se fazer entender, ou seja, compreendem os jargões e a linguagem utilizados entre os docentes-pesquisadores e membros do grupo, o que facilita o compartilhamento do conhecimento tácito. Nessa perspectiva, a linguagem e as narrativas compartilhadas aumentam o entendimento mútuo entre os indivíduos e isso os ajuda a se comunicarem de maneira mais eficaz (Cabrera & Cabrera, 2005).

No indicador **Confiança**, observou-se, na totalidade dos entrevistados, que a confiança é um pilar para os grupos de pesquisa. Entre os aspectos mais mencionados, está o relacionamento interno que é construído pelos integrantes em suas trocas que vão desde questões de trabalho até pessoais com o líder. Há ainda menção à confiança como indicativo da permanência dos membros, confiança para obter as informações de uma fonte segura e confiança no trabalho.

A confiança é parte daquilo que a gente externaliza no sentido do conhecimento que nós temos da nossa área, seja na nossa disciplina, seja nas nossas falas, formal e informalmente [...] E a outra confiança no sentido das relações interpessoais mesmo, é, por exemplo, no grupo de pesquisa, são alunos que vêm, já têm um certo tempo no grupo. E percebo que estar no grupo não é só estar no grupo, mas participar, não é só estar lá na plataforma cadastrado, mas é estar atuante no grupo. Isso passa pela confiança e troca que não acontece somente comigo, mas com os demais também que participam. Penso que, de fato, seja algo fundamental para ingressar no grupo, mas principalmente para permanecer (E 2).

A confiança no sentido de que a segurança no que a professora está falando e conduzindo de forma segura (E 10).

O grupo de pesquisa é um grupo de pares em sistemas agroindustriais e bioenergia. Então, eu não saio desse âmbito rural que trabalha com pequenos produtores, produtores familiares e a área de bioenergia que é a área de biodiesel no Brasil e no mundo. Eu foco nesse âmbito para gerar neles uma confiança de que eu já tenho artigos publicados na área, de que

tenho outros projetos desenvolvidos, que já conhecemos esses setores no Maranhão, Brasil e ao longo do mundo, de que conheço outros professores de outras universidades que também fazem parte, que também contribuem com esse conhecimento nessa área. Então, gerar essa confiança neles atrai muito esses alunos para entrarem nessa pesquisa, porque eles se sentem acolhidos, mesmo em relação ao tema e ao assunto que é estudado (E 3).

Acrescenta-se às relações que acontecem entre os integrantes dos grupos de pesquisa a confiança baseada em afetividade. O sentimento de confiança é formado por dois elementos: a cognição; e o afetivo. A partilha do conhecimento entre acadêmicos é baseada em ambos os tipos, pois tanto se estabelece por vínculos emocionais, tal como velhos amigos, como por causa de suas responsabilidades. A confiança cognitiva ocorre no programa formal da universidade, pois o acadêmico tem confiança em compartilhar seu conhecimento com os outros; enquanto isso, a confiança afetiva está evidentemente em atividades informais, uma vez que os acadêmicos compartilham durante o intervalo para o café, enquanto conversam etc. (Fauzi, et al., 2019).

Quando há confiabilidade entre os colegas, a prontidão do corpo docente em divulgar suas experiências e conhecimentos pessoais é maior. Ao contrário, o entusiasmo em compartilhar conhecimentos será menor com aqueles de quem não gostam ou desconfiam (Tan, 2016). A desconfiança gera dúvidas e cria uma relutância em iniciar trocas com outras pessoas (Ipe, 2003), como mencionado a seguir: “[...] e eu não trabalho com quem não tenho confiança, porque é uma relação que ultrapassa essa relação normal, porque a pessoa está ali o tempo todo com você e os dados” (E 5).

A confiança é extremamente importante. Entre os alunos, importante, porque você está compartilhando além da informação, você também compartilha questões pessoais. Às vezes, ocorrem num determinado nível. No caso de projetos, você, além do conhecimento, você compartilha informações de outras fontes. Nos projetos, você trabalha em parceria com outros colegas. Então, essas informações e, principalmente, quando envolve recurso, elas têm que ser transparentes. Os projetos que são capitaneados por mim e que eu tenho um participante de outro projeto, ele sabe todos os valores que estão naquele projeto, mas as decisões são tomadas por mim, enquanto gestor do projeto. Em um outro projeto, no qual eu sou um colaborador, da mesma forma. Então, isso, para gente, é extremamente importante. Você ter confiança (E 8).

Tem um grau de transparência muito grande dentro do grupo. Isso é uma coisa intrínseca também de mim. Eu compartilho todos os problemas com os alunos. Na execução mesmo das pesquisas, a gente tem confiança nos nossos alunos. Lógico que a gente tem uma escala que atribui responsabilidade. Por exemplo, meu aluno de doutorado tem um olhar diferente no que ele produz em relação ao aluno da iniciação científica (E 9).

A confiança é o principal fator individual observado com a totalidade dos entrevistados. Concernentemente ao facilitador Confiança, destaca-se a credibilidade no conhecimento dos líderes dos grupos tanto por parte dos membros como dos pares e da comunidade local. Evidencia-se ainda a confiança afetiva que ocorre em virtude da convivência entre os pesquisadores sênior e júnior durante o processo de aprendizagem. Os líderes destacam que o pilar de produção se sustenta na relação positiva com origem na confiança, que contribui solidificando as produções individuais e do grupo.

Inclusive, o local onde fica a sala dos professores é um galpão com todas as mesas juntas. Não tem aquele ambiente fechadinho para cada um. Está tudo bem que, algumas vezes, pode até ser necessário, mas a gente tem uma sala de reunião para isso. É ambiente aberto, tá tudo ali aberto, ou seja, as pessoas que estão naquele ambiente têm que ter extrema confiança entre si (E 8).

[...] extremamente importantes, eu ousaria dizer, porque não se faz pesquisa sem participação de outro, eu não acredito numa pesquisa solitária, individual, principalmente no mundo em que nós vivemos hoje, que o conhecimento é uma coisa rápida, como todas as coisas que, que nós vivenciamos (E 1).

Mesmo considerando uma comunidade de pesquisa uma formação sensível para partilhar conhecimento, é notório que a constituição e busca dos integrantes do grupo de pesquisa prima pela relação de confiança, pois não há vinculação de participações sem confiança tanto em relação aos líderes quanto aos discentes integrantes. Há ainda a confiança na capacidade e nas intenções de participação em interações formais e informais.

Observa-se que os participantes concordam com a questão (Tabela 6) “Sinto-me seguro ao compartilhar informações e *know-how* com meus colegas”, pois 140 (54,90 %) deles responderam concordo totalmente, 91 (35,69%), concordo, 15 (5,88%), nem concordo, nem discordo, 8 (3,14%), discordo, e 01 (0,39%), discordo totalmente. Nesse caso, o valor da moda foi 5 (concordo totalmente).

Tabela 6 - Confiança

id3	Frequency	Percent	Cumulative Percent	Média	D.P	Moda
1	1	0.39	0.39	4.42	0,77	5
2	8	3.14	3.53			
3	15	5.88	9.41			
4	91	35.69	45.10			
5	140	54.90	100.00			
Missing	0	0.00				
Total	255	100.00				

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

A esse respeito, Roberts (2000) e Foos et al. (2006) dizem que os riscos e as incertezas na partilha do conhecimento tácito são menores quanto maior for a relação de confiança entre os indivíduos. A chave para a partilha do conhecimento tácito formal e informal é a disposição e a capacidade dos indivíduos de compartilhar o que sabem e usar o que aprendem (Foos et al., 2006; Holste & Fields, 2010; O' Dell & Grayson, 1998; Szulanski, 1996).

O compartilhamento do conhecimento tácito parece depender da confiança mútua dos indivíduos (Cabrera et al., 2006; Cabrera & Cabrera, 2002; Yusof et al., 2012). Lin (2007) e Roberts (2000) afirmam que o estabelecimento de uma rede de confiança depende da partilha de valores sociais e culturais, bem como de expectativas comuns. É improvável que a maioria das pessoas compartilhe seu conhecimento sem um sentimento de confiança (Riege, 2005).

Com o indicador **Rede de Relacionamento** pretende-se saber se é possível verificar quem são as pessoas que detêm o conhecimento de que se necessita para que ocorra uma efetiva partilha do conhecimento tácito. Nesse indicador, é evidenciado que o próprio líder do grupo de pesquisa é que desenvolve a habilidade de identificar e relacionar o seu conhecimento a outros pesquisadores e funcionários da organização. A maioria dos pesquisadores aponta ter o conhecimento dos profissionais necessários para a partilha do conhecimento tácito internamente em diferentes situações relacionadas ao desenvolvimento das atividades do trabalho. Eles relatam que possuem uma rede significativa para colaboração quando se trata de conhecimento tácito e que eles próprios são responsáveis por identificar essas necessidades e saná-las no grupo. A esse respeito, a totalidade dos entrevistados afirma possuir uma rede de relacionamentos propícia à partilha do conhecimento tácito.

Eu creio que são as parcerias que vamos fazendo, então posso falar tanto em relação ao grupo quanto às atividades que eu desenvolvo em outros espaços, além do próprio grupo de pesquisa. Mas, falando do grupo de pesquisa, eu senti a necessidade de entendermos melhor a questão dos instrumentos de pesquisa, no sentido de como construir um formulário, como fazer a análise da própria pesquisa. Isso foi uma necessidade que eu senti na organização, na formação dos estudantes, porque eles não têm isso ao longo da sua formação (E 2).

Observa-se que a Rede de Relacionamento para as atividades de trabalho no grupo está diretamente relacionada ao desenvolvimento científico e projetos. Para tanto, o relacionamento interno e externo necessário ao desenvolvimento das competências imprescindíveis para a formação dos pesquisadores júnior e sênior são responsabilidades de seus líderes. Nos relatos, verificou-se que a rede de relacionamento é tanto interna como externa à organização e é apontada em diferentes relatos dos entrevistados 6 e 7:

A universidade possui uma rede de pesquisadores de primeiro mundo, de nível internacional, no meu próprio grupo, no meu departamento, na minha área quanto em outras áreas. A gente tem na universidade hoje um corpo docente-pesquisador que não deixa a desejar para nenhuma grande universidade do país (E 6).

Tem vários colegas de várias instituições. [...] tem colegas que a gente recorre. Que a gente sabe que pode recorrer, quando a gente precisa de alguma coisa dentro do grupo. Tanto aqui no Maranhão quanto fora (E 9).

Tem sempre atividades colaborativas dentro do grupo. Sempre tem alguém de fora que vem, que falo é externo ao grupo, que vem colaborar com a gente em alguma atividade, alguma coisa específica. É uma prática até porque nós fazemos parte de um núcleo chamado NEPEDE. O NEPEDE, ele tem uma rede de outros grupos que colaboram. A agenda do NEPEDE insere a agenda dos grupos para poder fazer essa colaboração. A gente se colabora na área de Educação (E 7).

Outra perspectiva sobre a Rede de Relacionamento é apontada no que diz respeito à pouca experiência, isto é, quando ainda se é recém-chegado à organização. Sobre essa perspectiva, há um relato sobre a importância de saber quem possui o conhecimento que se precisa, como no excerto a seguir:

[...] encontro até tem mais de um. Isso é que é o bom de quando você participa de grupos. Você vai fechando laços e a colaboração ajuda muito para as pessoas que estão iniciando. Se precisa muito de uma pessoa que já tem um conhecimento bem mais desenvolvido. [...]. Você quer concorrer a um projeto, mas eu estou iniciando e vai ser difícil concorrer. Então, você chama a pessoa com mais experiência que já trabalha há mais

Partilha do Conhecimento Tácito em grupos de pesquisa em Instituição de Ensino Superior

tempo. E você consegue bastante isso. A colaboração dentro das nossas próprias redes (E 4).

Para o indicador Rede de Relacionamento (Tabela 7), observa-se como resultado da questão “Eu sei exatamente quem na organização possui o *know-how* específico que pode ajudar no grupo de pesquisa” que 92 (36,08%) responderam concordo totalmente, 88 (34,51%), concordo; 55 (21,57%), nem concordo, nem discordo, 16 (6,27), discordo e 4 (1,57 %), discordo totalmente. Os respondentes concordam com a questão e sabem quem detém e onde buscar conhecimento quando necessitam, sendo o indicador favorável.

Tabela 7 - Rede de relacionamento

id4	Frequência	Porcentagem	Porcentagem cumulativa	Média	D.P	Moda
1	4	1.57	1.57	3,97	0,99	5
2	16	6.27	7.84			
3	55	21.57	29.41			
4	88	34.51	63.92			
5	92	36.08	100.00			
Ausentes	0	0.00				
Total	255	100.00				

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Nessa perspectiva, O’ Dell e Grayson (1998) afirmam que, quando o receptor ou o emissor do conhecimento sabe quem dentro da organização possa deter ou estar interessado no conhecimento que falta ou que se têm, haverá menos dificuldade ao compartilhamento. Ao longo do tempo, os docentes-pesquisadores fortalecem as redes de relacionamento, pois sabem que o seu conhecimento tácito é importante para todos na organização, especialmente para os docentes mais recentes da IES.

No indicador **Recompensa e Reconhecimento**, pretende-se verificar se a organização recompensa e reconhece os pesquisadores que praticam a transferência do conhecimento tácito em grupo de pesquisas.

Há uma prevalência nesse indicador sobre a não expectativa de recompensas monetárias devida à partilha do conhecimento tácito na organização. Apenas quatro pesquisadores (E 3, E 7, E 10 e E 12) mencionam as recompensas monetárias fruto do atendimento a critérios de avaliação que levam à progressão na carreira de professor. Contudo, eles destacam que esses critérios apenas contribuem para identificar a pontuação atribuída à produtividade e para submissão e concorrência em editais, não as relacionando como incentivo ao compartilhamento do conhecimento tácito.

[...] quanto mais experiência a gente tem na área de pesquisa, e principalmente na extensão, já aconteceu de eu receber uma bolsa para desenvolver determinada extensão que, no caso, foi constituir uma cooperativa no município de Porto Franco. Monetariamente, também tem as bolsas produtividade que já têm um grau de produção científica maior. E o plano de cargos e carreira da UFMA, quando a gente chega à classe professor associado você só consegue progredir a cada dois anos, se você tem publicação (E 3).

[...] a gente faz porque quer, a gente faz porque tem prioridade, a gente faz porque quer dar uma devolutiva para a sociedade em relação ao dinheiro que ela aplicou na nossa formação. Por outras questões, mas não uma recompensa do ponto de vista de recursos em si. Talvez uma recompensa seria de fazer pesquisa é na progressão. Na progressão, tem lá uma área que, quando tu és líder de grupo de pesquisa [...], aí tem a diferença! Quando tu fazes a pesquisa que ela tem algum financiamento de alguma instituição ela tem x pontos e se não tem financiamento x ponto. Seria isso, mas, para mim, eu não considero recompensa, porque isso é uma consequência da carreira. A gente tem que fazer certas atividades para poder ir progredindo dentro da carreira. Então, já faz parte na realidade, porque eu não vejo professor sem ser pesquisador. Professor ele é pesquisador. Então, ele vai fazer pesquisa inerente tendo remuneração ou não (E 7).

Eu penso que a recompensa vem por aí, tem critérios ali da avaliação e só quem produz bastante, quem tem esse perfil de pesquisador, participa de grupo e orienta. A recompensa, atualmente, ela vem por essa progressão. Eu não vejo mais especificamente nenhum incentivo a não ser esse. Eu vejo mais por esse ângulo que está agregada ao vencimento (E 10).

Essa evidência surge na literatura e aponta que as recompensas monetárias são menos eficazes no caso de troca social, porque transações discretas podem não ser identificáveis dentro do contexto de sistemas formais de recompensa ao contrário do reconhecimento que contribui com o sentimento de competência e significa ajudar os outros a adquirir experiência (Bartol & Srivastava, 2002).

Na verdade, observa-se que, se uma atividade for realizada para sua necessidade de satisfação imediata e é crucial quando o conhecimento tácito deve ser transferido dentro e entre equipes, o sistema de incentivo ideal está no próprio conteúdo do trabalho, que deve ser satisfatório e gratificante para os funcionários (Osterloh & Frey, 2000).

Eu percebo que a maior recompensa mesmo, pelo menos na minha pessoa enquanto gestor do grupo, está em perceber o desenvolvimento desses alunos e a qualidade do conhecimento desses alunos. No processo formativo deles (E 2).

[...] você formar os pesquisadores em diversas áreas é você formar as pessoas que querem seguir a carreira docente, ele nunca vai conseguir

fazer nada, se ele não for pesquisador, porque ele já foi formado dessa forma. Quando ele chegar, ele vai querer se envolver em pesquisa e extensão, se ele for para uma empresa, ele está preparado para desenvolver pesquisa e extensão para a empresa (E 3).

A maior gratificação é ver teu aluno se desenvolvendo sabendo que futuramente ele vai compartilhar conhecimento dentro da comunidade dele. [...] quando você inseriu uma pessoa que já tem um grau de desenvolvimento para isso é mais satisfatório do que uma questão financeira. Já temos o nosso salário que dá para sobreviver e viver bem. Então, na pesquisa, quando você entra, você entra mesmo para sanar algum problema, para você melhorar as condições da região que você está e quando você tem esse potencial, para mim, isso é mais recompensador (E 4).

Tem outras formas de recompensa. Quando a gente vê que um aluno que a gente orientou, ele conseguiu fazer um bom trabalho que a banca quando numa defesa sugere a publicação do trabalho. Isso é uma forma de premiar o trabalho do pesquisador que tá coordenando (E 10).

É um reconhecimento, para mim, maior é ter reconhecimento e não receber mais, porque você sabe que muita gente poderia largar pesquisa e trabalhar dando aula em outra universidade e receberia mais dinheiro. Só que dinheiro não é tudo. Você quer formar pessoas. Um certo salário tá bom para alguns pesquisadores. O que eles pensam é ganho científico. Você conseguir criar um doutorado na instituição. Você conseguir formar vários doutores. Você no início da carreira chega numa instituição, não existe nada e você consegue desenvolver essa instituição cientificamente, isso é muito importante (E 12).

Bock et al. (2005) apontam que as vantagens da partilha do conhecimento não podem ser precificadas, mas envolvem obrigação pessoal, gratidão e confiança. Além disso, uma troca de conhecimento pode iniciar uma relação fraterna que se torna ainda mais estabelecida, levando também a outras recompensas intrínsecas associadas ao compartilhamento (Fullwood et al., 2013). Esse pode ser um fator ainda mais significativo na academia. Ademais, há o reconhecimento com premiações, bônus e diplomas, que demonstra uma expectativa positiva para o compartilhamento do conhecimento tácito e foi mencionado pelos entrevistados.

[...] tem o mérito acadêmico e científico da universidade. Eu acho que esse mérito científico já existe há bastante tempo. O Programa de Qualidade da Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação - PROQUALI que é um programa de fomento à excelência da pesquisa [...] me lembro que tinha, eu não sei como é que tá agora, o professor recém-doutor, ele concorria ao kit do doutor que era impressora, notebook de última geração (E 6).

A gente pode enquadrar duas situações. Uma que já existe há muito tempo que são as palmas universitárias. As palmas universitárias, elas são o reconhecimento do trabalho. E são para várias áreas, para professor, técnico. Então, o professor, ele é reconhecido naquele momento por seu trabalho na instituição. Inclusive alguns colegas meus do meu

Partilha do Conhecimento Tácito em grupos de pesquisa em Instituição de Ensino Superior

departamento já ganharam Palmas Universitárias, técnico também, nosso técnico já ganhou Palmas Universitário. Então, seria esse o reconhecimento da instituição com esse profissional. E o outro que eu vejo um pouco mais ligado à pesquisa é a webqualis. O webqualis, ele vem, na realidade, fazendo alguns tipos de certificações e de incentivos (E 7).

Sobre o reconhecimento através de premiações existentes institucionalmente, foi mencionado pelo E1:

A nossa instituição, ela premia os pesquisadores que ganham destaque em determinado ano. Então, há uma premiação para pesquisadores que se destacam em determinada hora, determinada área. Tipo “Oscar” da pesquisa da universidade. E é um prêmio em dinheiro, não sei te informar quanto, mas eu já tive colega que ganhou e a pessoa ficou até surpresa: “Eu vou ganhar dinheiro com esse prêmio?”, porque normalmente se vem é uma placa, um certificado, um diploma que está associado a reconhecimento. [...]você começa a receber esse reconhecimento quase institucional entre os colegas, mesmo de instituição diferente. Você acaba ganhando status entre os seus pares e você se destaca como pesquisador nesta ou naquela área. E, ao se destacar como pesquisador nesta ou naquela área, você passa a ser a referência de onde eu vou buscar conhecimento e, isso também te traz outras possibilidades que é quase exponencial. Você produz muito, você comunica esse conhecimento, você ganha visibilidade, você vai ter mais espaço para partilhar desse seu conhecimento produzido (E 1).

Observa-se que os respondentes concordam com a questão (Tabela 8) “Tenho mais oportunidades de promoção ou reconhecimento por compartilhar meu conhecimento”, pois 77 (30,20%) responderam concordo totalmente, 82 (32,16%), concordo, 54 (21,18%), nem concordo, nem discordo, 27 (10,59%), discordo e 15 (5,88%), discordo totalmente. Verifica-se que existe uma concordância para recompensas em relação a incentivos, bônus, premiações e promoção em média, sendo o indicador favorável.

Tabela 8 - Recompensa

id5	Frequência	Porcentagem	Porcentagem cumulativa	Média	D.P	Moda
1	15	5.88	5.88	3,7	1,18	4
2	27	10.59	16.47			
3	54	21.18	37.65			
4	82	32.16	69.80			
5	77	30.20	100.00			
Ausentes	0	0.00				
Total	255	100.00				

Fonte: Dados da pesquisa

A esse respeito, importa referir os contributos de Szulanski (1996) e Disterer (2003). Esses autores apontam que as organizações devem reconhecer e recompensar os seus

elementos, para que eles se sintam motivados para continuar a partilha do conhecimento que detêm. Joia (2006) e Bartol e Srivastava (2002) defendem a necessidade de as organizações desenvolverem sistemas de avaliação de desempenho que tenham em consideração a partilha do conhecimento tácito (Osterloh & Frey, 2000).

Haldin Herrgard (2000) afirma que a partilha de outras formas do conhecimento tácito, como o *know-how*, deve ser tão recompensada como a partilha de conhecimento via educação formal. As recompensas são formas de tornar visível a importância de compartilhar conhecimento e demonstram que o tempo e a energia que as pessoas gastam compartilhando conhecimento contam em seu desempenho e carreira (Mcdermott & O'Dell, 2001).

Além disso, O'Dell e Grayson (1998), Leonard e Sensiper (1998) e Hansen et al. (1999) afirmam que reconhecer competências técnicas em detrimento do reconhecimento da partilha do conhecimento pode ser contraproducente. Dessa forma, um sistema de recompensa deve ser implementado de forma mais abrangente, não apenas para aumentar a magnitude das contribuições, mas também manter uma alta qualidade do conhecimento que está sendo contribuído (Purwanti et al., 2010).

No indicador **Fonte de Poder**, pretende-se verificar se o conhecimento é visto como uma fonte de poder. Os entrevistados evidenciam as relações de poder vivenciadas em universidades. Nesse sentido, suas percepções enquanto pesquisadores mencionam as relações de poder existentes entre os pares, ou seja, em seus departamentos, e ainda no domínio do objeto de pesquisa, em que a titulação, por vezes, conduz a relações verticalizadas.

[...] o conhecimento numa perspectiva da ciência, ela acaba sendo, de fato, uma ferramenta de poder, seja objetivo, no sentido de usar isso para se posicionar, para tomar algumas decisões, seja subjetivo, no sentido de você se colocar em determinados espaços que, muitas vezes, parece espaços melhores ou maiores do que os espaços dos demais. Então, de fato, o nosso espaço acadêmico e as nossas vaidades que são alimentadas e me parece que isso é um dos principais pontos que nos movem nas nossas dinâmicas, seja nas nossas relações no sentido daquele que domina mais determinada área e parece que tem um reconhecimento maior, um trânsito maior em relação às instâncias superiores (E 2).

Existe, porque existem os clubes, existem as igrejas, existem seitas acadêmicas. E isso também é um fator que atrapalha a disseminação do conhecimento, atrapalha o reconhecimento, atrapalha transmissão e atrapalha a apropriação generalizada. Só Fulano que fala disso. E, às vezes, tem outros fulanos falando, pesquisando. E isso uma coisa que eu me preocupo muito. [...] É fazer com que esse conhecimento, ele saia das

seitas e circule. Como que a gente faz isso? Promovendo a interdisciplinaridade. Porque não é nem da relação de conhecimento em si, mas quando você se apropria do objeto, o problema começa na apropriação do objeto, porque essa da relação de poder, ela se estabelece ali (E 6).

Pessoas que usam o conhecimento como fonte de poder pra dominar o outro num sentido ruim da palavra enquanto outros dão a entender que eles consideram verdade. Já vi situações que usam o conhecimento como uma forma de opressão de outras pessoas. Eu já vi de alguma forma. Esse poder que liberta que pode ser usado para libertar os outros, eu acho que é positivo. Agora usar o conhecimento como uma forma de poder para oprimir alunos, para dominar um grupo de alunos, para fazer o que eles querem, é mais complicado. Eu acho que existem as duas faces da moeda do poder (E 10).

Os entrevistados também mencionam sua visão sobre a relação entre os membros do grupo e posicionam-na como uma relação horizontal, em que o conhecimento é usado com maior aproveitamento, observando as necessidades propostas nos projetos e seu melhor desenvolvimento. Isso é bem observado nas seguintes falas:

Tanto no meu grupo quanto no grupo de pesquisa de outros colegas que já fui. É uma relação mais horizontal. É diferente, é mais suave essa relação entre o conhecimento e o poder dentro do grupo de pesquisa. Não é só no meu, eu observo nos dos colegas também. [Há uma pausa] Claro que não são todos, porque tem aquele que se coloca naquele patamar. Mas há uma relação mais horizontal enquanto com os colegas, os pares, é uma relação vertical mesmo (E 7).

[...] dentro daqueles que eu trabalho na instituição e fora, a gente não tem esse problema de propriedade, de achar que tem o poder sobre esse conhecimento. É todo mundo muito aberto. Porque como a gente vai trabalhando também com artigos científicos sempre que vão sendo publicado ao longo do ano coisas novas, vão vindo, conhecimento novo se vai adquirindo. [...] E vejo que não há essa vaidade, essa propriedade em relação à pesquisa (E 3).

Existe sim. Tem grupos e pessoas que não compartilham o que estão produzindo, só vendem. [...] na verdade, aqui não tem muito isso. [...] A gente tenta partilhar ao máximo tudo que é produzido no grupo. O que a gente vende é a nossa expertise, por isso que a gente analisa por outro viés. Eu mostro que eu tenho a capacidade de análise, e aí vende essa expertise. Eu posso resolver teu problema, posso fazer um diagnóstico melhor, mas não gerar o dado e esconder (E 9).

Observa-se que os respondentes concordam com a questão (Tabela 9) “O conhecimento é fonte de poder na organização”, uma vez que 68 (26,67%) responderam concordo totalmente, 98 (38,43%), concordo, 56 (21,96%), nem concordo, nem discordo, 17 (6,67 %), discordo e 16 (6,27%), discordo totalmente. Nota-se que existe uma

Partilha do Conhecimento Tácito em grupos de pesquisa em Instituição de Ensino Superior

concordância indicando que o conhecimento é fonte de poder, sendo o indicador desfavorável.

Tabela 9 - Poder

Id7	Frequência	Porcentagem	Porcentagem cumulativa	Média	D.P	Moda
1	16	6.27	6.27	3,73	1,12	4
2	17	6.67	12.94			
3	56	21.96	34.90			
4	98	38.43	73.33			
5	68	26.67	100.00			
Ausentes	0	0.00				
Total	255	100.00				

Fonte: Dados de pesquisa, 2022.

Sobre essas relações, Johnson (2007) declara que o conhecimento é dependente da experiência pessoal, pois seu acúmulo requer tempo e seu uso, intuição; um conhecimento dependente do contexto e do caminho percorrido pelo indivíduo; e um conhecimento transmitido pela aprendizagem, em que o aprendiz usa a observação e/ou comportamento imitativo. O estudo de Lemos (2008) mostra que a grande maioria dos participantes considera o conhecimento tácito como fonte de poder e que os indivíduos se abstêm de compartilhar conhecimentos por medo de perder o poder. No entanto, esse estudo corrobora que nas universidades também é possível que os indivíduos possam aumentar seu poder de especialista e de referência, compartilhando conhecimento (Ipe, 2013).

É da natureza dos acadêmicos ensinar e pregar sobre sua experiência para alunos e colegas, assim eles não pensariam que compartilhar seu conhecimento seria prejudicial para eles. Além disso, é esperado que os acadêmicos compartilhem sem reter nenhuma parte do conhecimento para seu próprio benefício e interesse (Fauzi et al., 2019).

Esse tipo de partilha do conhecimento existe nas relações entre indivíduos ou dentro de grupos. Por exemplo, equipes de pesquisa com alto desempenho ou projetistas de páginas da *Web* compartilham certo conhecimento coletivo que é mais do que a soma do conhecimento individual dos membros das equipes. O conhecimento social ou coletivo é amplamente tácito, compartilhado pelos membros do grupo e se desenvolve apenas como resultado do trabalho conjunto. Sua presença é refletida pela capacidade de colaboração eficaz (De Long & Fahey, 2000).

Partilha do Conhecimento Tácito em grupos de pesquisa em Instituição de Ensino Superior

De acordo com Haldin-Herrgard (2000), Leonard e Sensiper (1998) e Sun e Scott (2005), elementos que dominem um conhecimento valioso são potencialmente muito valorizados e desfrutam de reconhecimento entre os seus pares, especialmente quando possuem conhecimento tácito. Mas, ao contrário, na academia, isso não será um grande inibidor do compartilhamento do conhecimento, mesmo quando o conhecimento pode ser considerado uma fonte de poder e superioridade. Assim, não há a percepção de perda de influência, mas de posição de trabalho dominante sobre os outros e de respeito profissional ou segurança no trabalho (Disterer, 2003; Szulanski, 1996).

Os resultados sugerem que há poder formal instituído na organização, mas de formas ambivalentes, pois, no grupo, se tornam menos formais e ainda consideram o custo de compartilhar conhecimento (perda de tempo, ausência de recompensa) em suas relações. Ao contrário do que acontece em instituições empresariais, quanto maior for a partilha do conhecimento tácito, não há perda, mas benefícios que são associados a essa partilha, tais como: ampliação de rede de relacionamento; oportunidades de colaboração interna e externa; reconhecimento pelos pares e *status* científico; oportunidades de cooperações; e participação em eventos tanto no âmbito organizacional como em outras universidades.

No indicador **Comunicação**, busca-se verificar o tipo de mídia mais utilizado para a comunicação entre as pessoas na organização. Foram observadas diferentes situações e experiências aplicadas às atividades e à convivência. Isso é visível tanto nas interações entre os indivíduos quanto entre as pessoas e os grupos.

Observou-se ainda que os encontros, que antes eram totalmente presenciais, durante a pandemia, foram mantidos com a utilização de recursos de comunicação interativa, para manter o desenvolvimento e andamento dos projetos. Esses aspectos podem ser constatados nas falas a seguir, que revelam o funcionamento dos encontros dos grupos e suas deliberações (antes e pós-pandemia):

Antes da pandemia, a gente tinha uma rotina de encontros quinzenais e os nossos encontros, eles eram divididos ao longo do ano de acordo com a pesquisa do ano (E 7).

Nas reuniões, nós também deliberamos questões próprias do grupo como promoção de cursos, de seminários, que nosso grupo tem, por exemplo um seminário que nós decidimos que vai ser bianual. Então, há deliberações a esse respeito e deliberações sobre o projeto principal do grupo (E 1).

Há reunião do grupo. Três projeto em funcionamento, três projetos funcionam juntos. Vamos discutir os três projetos cada um em um

momento, mas concomitantemente trabalhando junto, participando e opinando (E 3).

A troca de conhecimento ocorre por meio da comunicação face a face (Asrar-ul-Haq & Anwar, 2016), a qual acontece em dois tipos de interações: as formais; e as informais. As interações formais ocorrem dentro ou entre equipes ou unidades de trabalho de um canal de pessoa para o grupo. Por exemplo, equipes de trabalho ou grupos de projeto podem ter reuniões regulares para *brainstorming* ou solução de problemas, buscando ideias dos funcionários (Yi, 2009).

As universidades podem promover várias atividades de contato abertas e regulares, como conferências, seminários, oficinas e sessões de partilha do conhecimento para discutir visões, conceitos e conhecimentos (Tan, 2015). Tais oportunidades farão com que os membros percebam os ganhos derivados de partilhar seus conhecimentos e aumentarão ainda mais a sua vontade de se comunicar (Kim & Ju 2008).

Em relação à manutenção das atividades de interação interpessoal feitas em eventos nos quais o contato pessoa a pessoa é considerado formal, dois participantes mencionam a continuidade das interações pessoais pelos canais digitais fornecidos pela instituição durante a pandemia do COVID 19.

A apresentação no encontro internacional Brasil e Salamanca, juntamos as duas áreas: epistemologia e educação; e epistemologia e diversidade sexual, e nós tivemos os dois trabalhos, submetemos, incluindo todos os participantes ativos no grupo. E fizemos um evento agora que coordenei a mesa. O evento dos 10 anos do curso e nós tivemos uma mesa específica sobre a produção do conhecimento no curso (E 2).

Nós fizemos e foi um sucesso enorme. O evento aconteceu dia 16 a 19 de março [...] eu até me surpreendi que nós chegamos a quase 500 inscrições de pessoas do Brasil inteiro (E 11).

O network, mesmo que seja a turismo, é feito nos congressos. Nessas viagens, que você encontra outros profissionais, esse ali rapidinho, uma conversa, você já faz uma rede (E 8).

É importante evidenciar o esforço dos líderes na manutenção e continuidade das atividades nos grupos de pesquisa e a realização dos encontros presenciais nos grupos que dispõem de espaço físico e de acordo com resoluções de prevenção à Covid-19 no período pandêmico. Observa-se ainda o uso de mídias e ferramentas tecnológicas para comunicação disponibilizadas pela instituição.

[...] às vezes, eu vou no WhatsApp individual daquela pessoa conversar alguma questão do grupo (E 7).

Partilha do Conhecimento Tácito em grupos de pesquisa em Instituição de Ensino Superior

Temos o Meet para poder realizar as aulas síncronas, mas no sentido de comunicação, portar material, fazer registro de organização da disciplina, de fórum e tudo (E 2).

[...] temos o WhatsApp, ele facilitou muito a nossa comunicação, um blog, um Instagram foi aberto (E 10).

[...] a universidade ofereceu várias ferramentas como Google Meet, Microsoft Teams. Agora retornamos à fase dos treinamentos metodológicos (E 6).

A comunicação com os docentes, com os técnicos, é muito boa. Há uma comunicação muito boa via e-mail (E 3).

De acordo com Roberts (2000), a utilização de bons meios de comunicação, que facilitem o entendimento entre as partes, é importante para a transferência do conhecimento tácito.

Como resultado da questão (Tabela 10) “O meio que mais uso para interagir com pessoas na instituição cujo *know-how* é importante para meu trabalho é a conversa pessoal”, 30 (11,76%) responderam concordo totalmente, 97 (38,04%), concordo, 76 (29,80%), nem concordo, nem discordo, 34 (13,33%), discordo e 18 (7,06%) discordo totalmente. Observa-se que os respondentes concordam que a interação pessoal é o meio mais utilizados pelos pesquisadores como forma de comunicação, sendo o indicador favorável.

Tabela 10 - Comunicação

Id6	Frequência	Porcentagem	Porcentagem cumulativa	Média	D.P	Moda
1	18	7.06	7.06	3.59	0,95	4
2	34	13.3	13.3			
3	76	29.80	29.80			
4	97	38.04	38.04			
5	30	11.79	100.00			
Ausentes	0	0.00				
Total	255	100.00				

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

A mídia mais rica é a interação pessoal, que ocorre em conversas informais e envolve comportamentos absolutamente voluntários e naturais. O objetivo é auxiliar outros indivíduos com problemas específicos, ajudá-los a trabalhar melhor e com mais eficiência, bem como a evitar riscos ou problemas e permitir que outros compartilhem

sua paixão genuína e seu entusiasmo por algum assunto específico (Witherspoon et al., 2013).

Os resultados indicam que os participantes concordam com a importância da interação pessoal, como relatado nas entrevistas, mas, no contexto da pandemia de Covid- 19, outras mídias foram utilizadas para a comunicação, como o *e-mail*, o *WhatsApp*, *Meet* e o *Zoom*, como evidenciado nas entrevistas.

Ressalta-se que a teoria da criação do conhecimento organizacional propõe que conhecimentos sejam criados por meio de processos de conversão entre conhecimento tácito e explícito – socialização, externalização, combinação e internalização (Nonaka, 1994; Nonaka et al., 2000) – e que a criação do conhecimento não pode ser separada do contexto em que acontece (Erden et al., 2008). Isso relaciona-se com o espaço compartilhado, chamado de “Ba”. Na Gestão do Conhecimento, esse espaço pode ser físico, virtual, mental ou qualquer combinação deles como percebido nos relatos. O “Ba” fornece uma plataforma para o avanço individual e/ou conhecimento coletivo e serve como base para criação e compartilhamento de conhecimento.

No indicador **Hierarquia**, verifica-se como os pesquisadores percebem a acessibilidade das pessoas em cargos hierarquicamente superiores que detêm conhecimento tácito de que possam necessitar independentemente do cargo que ocupem.

Nesse indicador, verifica-se que a maioria dos entrevistados relata que os seus superiores hierárquicos são de fácil acesso e que não há barreiras para acessá-los quanto às necessidades existente. A esse respeito, destacam-se as falas dos entrevistados que demonstram proximidade com hierarquia na pós-graduação.

Quando tem algum problema, eu de fato procuro localizar quem de fato pode, quem é resolutivo. Quem é a pessoa de fato responsável para poder resolver o problema a nível institucional. Então, eu não tenho essa dificuldade, por outro lado, pode ser uma postura pessoal também, considerando a questão pessoal, a minha dinâmica de trabalho, ela é uma dinâmica que passa muito pela dinâmica institucional (E 2).

Sim, temos sim. Se a gente for para o escalão mais alto, a gente tem um acesso muito fácil. Apesar da UFMA ter uma dimensão grande, vários campus e tudo mais, a gente consegue falar fácil com o pró-reitor de pesquisa, se for necessário, a gente consegue falar com várias instâncias que trabalham com pesquisa. Aqui na UFMA Imperatriz, também a gente acaba tendo fácil acesso aos grupos de pesquisa (E 3).

O setor de pesquisa nunca foi problema para acessar, tanto os funcionários como pró-reitor, nunca tive. Na parte de pró-reitor de

Recursos Humanos, já tive uma, duas vezes também. [...]. Talvez seja porque eu vou pedindo, eu não vou mandando. Vou tipo o que você pode me ajudar? Meu problema é esse. Também não vou suplicando, vou com uma postura de profissional para profissional (E 8).

Acesso e converso com eles, sim. Em muitos casos, não têm é dinheiro e não consegue resolver seu problema, mas acesso às pessoas a gente tem. Até porque eu não sei se já chegaram a te falar isso, mas o trabalho deles depende muito do nosso trabalho. Então, se eles conseguirem deixar a gente mais operacional possível e tirar muita burocracia, a gente produz mais e eles terão melhores resultados para divulgar da instituição (E 12).

Apenas três entrevistados mencionam a existência de dificuldade em acessar pessoal de nível hierárquico superior. Na entrevista cinco, refletindo sua percepção, o participante apenas respondeu “Acho que já. Eles não enxergam” (E5) e em seguida outro relato que seguiu esta perspectiva mencionam:

Há uma hierarquia e às vezes dentro da hierarquia a comunicação se perde. Então, principalmente quando a gente precisa de alguma coisa dentro da área da pesquisa que é ligada a pró-reitoria a gente tem dificuldade (E7).

Como resultado da questão (Tabela 11) “Tenho acesso às pessoas que possuem o *know-how* de que necessito, independentemente do nível hierárquico”, 58 (22,75%) responderam concordo totalmente, 93 (36,47%), concordo, 76 (29,8%), nem concordo, nem discordo, 25 (9,80%), discordo e 3 (1,18%), discordo totalmente. Observa-se que os respondentes concordam que acessam indivíduos independentemente do nível hierárquico, sendo o indicador favorável.

Tabela 11 - Hierarquia

Id9	Frequência	Porcentagem	Porcentagem cumulativa	Média	D.P	Moda
1	3	1.18	1.18	3,7	0,97	4
2	25	9.80	10.98			
3	76	29.80	40.78			
4	93	36.47	77.25			
5	58	22.75	100.00			
Ausentes	0	0.00				
Total	255	100.00				

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Uma estrutura organizacional aberta e flexível suporta melhor o compartilhamento do conhecimento (De Long & Fahey, 2000). Por conseguinte, o compartilhamento do

conhecimento parece mais provável de ocorrer em organizações relativamente planas, com fluxos de comunicação que não são restritos em uma direção (geralmente centrados em pequenas áreas funcionais, unidades de negócios ou equipes de projeto/grupos de pesquisa) (O' Dell & Grayson, 1998).

Portanto, uma estrutura organizacional que influencia a transferência do conhecimento tácito e promove a acessibilidade das pessoas independentemente de sua posição hierárquica na organização permite que elas localizem rapidamente o que necessitam (Krishnaveni & Sujatha, 2012).

No indicador **Ambiente Favorável**, pretende-se verificar se os grupos de pesquisa possuem um ambiente que seja favorável aos questionamentos sobre as tarefas realizadas por parte de colegas, líderes e coordenadores e em que todos os participantes alcancem seu desenvolvimento.

Nós temos espaço para discutir várias questões, desde as questões estreitamente relacionadas aos nossos grupos de pesquisa, quando nós estamos, por exemplo, debatendo um texto ou analisando a postura de um artigo. Percebo que os participantes fazem perguntas, fazem comentários, fazem análise, mesmo se expondo a uma crítica ou alguém que discorde ou defendendo uma posição que ele vê que não é muito favorável no ambiente, mas a gente consegue desenvolver esse aspecto (E 1).

No grupo, é aberta, porque imagina se eu tenho três projetos funcionando. Eu não tenho uma reunião com um grupo de pesquisa num dia e com grupo tal no outro, não. Nós fazemos uma reunião com todos. Então, quando estou discutindo o projeto de pesquisa 1 com os três alunos que fazem parte, todos os outros estão ouvindo, estão opinando. Todos sabem o que o outros estão fazendo. [...] Eles opinam nos projetos dos outro e o projeto 1 é treinado para receber as críticas e as sugestões e os alunos dos outros dois projetos também (E 3).

Eu acho que essa é uma característica do grupo. Eu sempre os deixei muito tranquilos para fazerem críticas, mas também receberem críticas. Terem posicionamentos duros, mas também saberem que são críticas em relação à pesquisa (E 7).

[...] claro que há discussão. Você tem pontos opostos que deve ter e pode ser polarizado. A não ser, claro, que seja uma coisa muito objetiva aqui e vamos por esse caminho que é o único que a gente consegue pensar no momento, mas essa informação, ela é muito bem trabalhada entre todos. E não há conflito sempre, há uma absorção destas informações. Eu acho que por todos, não é!? Porque, à medida que você começa a dar palpite no entorno daquele problema, significa também que você conseguiu absorver alguma coisa do que o colega tá conseguindo passar. Da mesma forma ele, quando você consegue estar respondendo. Isso já foi feito assim e se ocorrer isso. Então, no nosso caso, sempre é algo muito salutar (E 8).

Geralmente, se trabalha com quem tem facilidade ou você prefere trabalhar com pessoas bem críticas, porque quanto mais crítica para pessoa que você trabalha, melhor vai ficar seu trabalho, porque daí

quando você enviar para um referir, com certeza, ele vai ser bem crítico. Então, assim o ideal é você ter pessoas bem críticas no grupo que saibam fazer e aceitar críticas (E 12).

Como resultado da questão (Tabela 12) “A cultura da organização proporciona um ambiente favorável ao questionamento”, 59 (23,14%) responderam concordo totalmente, 79 (30,98%), concordo, 62 (24,31%), nem concordo, nem discordo, 37 (14,51%), discordo e 18 (7,06%), discordo totalmente. Os respondentes concordam que o ambiente é favorável ao questionamento, sendo o indicador favorável .

Tabela 12 - Ambiente Favorável

id8	Frequência	Porcentagem	Porcentagem cumulativa	Média	D.P	Moda
1	18	7.06	7.06	3,49	1,2	4
2	37	14.51	21.57			
3	62	24.31	45.88			
4	79	30.98	76.86			
5	59	23.14	100.00			
Ausentes	0	0.00				
Total	255	100.00				

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Disterer (2003) afirma que, uma vez que o conhecimento tácito é obtido pela experiência pessoal e pela interação entre pessoas, um ambiente seguro é essencial para promover o surgimento de ideias e práticas inovadoras. Em geral, o clima do ambiente é visível, ou sentido, e é considerado um artefato da cultura (Wang & Yu, 2012). A ausência de um ambiente psicologicamente seguro para expressar e experimentar opiniões diferentes é uma grande barreira (Sun & Scott, 2005).

O clima organizacional é composto por valores, normas, significados e suposições subjacentes compartilhados. Eles orientam o comportamento dos membros, transmitindo a eles qual comportamento é apropriado e desejável (Bock et al., 2005).

No indicador **Tipo de Conhecimento Valorizado**, observa-se o tipo de conhecimento que é valorizado, por meio da aceitação de ideias e *insights* que os membros possam ter sobre assuntos e temas em discussão, os quais geralmente surgem em momentos em que não estão consolidados em dados fundamentados.

Nessa perspectiva, os entrevistados demonstram que, mesmo que o conhecimento ainda não esteja formalmente consubstanciado pelas fontes teóricas, mas relaciona-se com os temas em desenvolvimentos nos projetos e/ou contribuem com as linhas formativas nas atividades, são recebidos pelos integrantes dos grupos e discutidos.

[...] na área de custos, a gente desenvolveu um projeto e um aluno disse: “Professora, não é legal fazer um desenvolvimento de custeio na área de horticultura desse projeto que nós temos?” Eu acho que eles têm um pouquinho de dificuldade. E nós inserimos uma linha de pesquisa sobre custos e agronegócios. E inserimos dois professores que tinham interesse [...] que trabalham também com a questão de custos (E 3).

[...] um exemplo de ideia nova de que você quer desenvolver algum dispositivo ou utilizar algum algoritmo para resolver um determinado problema. Então, nós nos reunimos, há uma discussão ali básica em torno de métodos A, B, C, ou alguém já traz alguma ideia pré-formatada, algum artigo que já tem (E 8).

Total, sempre eu digo vai lá. Qual é a metodologia que você quer usar. Qual é a abordagem. Geralmente a gente fecha aqui a área de estudo, enfoca a área de estudo, mas a abordagem, metodologia, enfoque, isso aí a gente deixa aberto (E 9).

Além disso, dois entrevistados reforçam que, em determinados momentos, mesmo que haja a intenção dessa absorção, não é possível aceitar ideias e *insights*, pois a área de desenvolvimento impõe requisitos mínimos para implementação de ideias e *insights*, os quais devem ser atendidos.

Não, não porque a referência é primordial. Na nossa área, pergunta-se logo: Qual periódico? Qual a revista? (E 4).

Um exemplo bem simples disso, por exemplo, acabamos de fazer um trabalho com azitromicina que é um material que está sendo muito estudado, ainda mais com o Covid-19. Só que você tem que ter noção que, dependendo do trabalho que você leu há um certo tempo sobre azitromicina, você vai ter uma aplicação dela com outro tipo de material, mas já foi feito estudos que mostram que aquilo não estava correto. Então, você não pode só usar aquele trabalho que estava incorreto e continuar o estudo. Está errado o que você está fazendo. Tem que pegar aquele trabalho só falando que pode ser utilizado ou não que já se conhece que certo componente não ajudou o tratamento de certa doença (E 12).

Como resultado da questão (Tabela 13) “Meus colegas e superiores apreciam as sugestões e ideias com base em meu *know-how*, mesmo quando não tenho informações suficientes para apoiá-las”, 39 (15,29%) responderam concordo totalmente, 111 (43,53%), concordo, 75 (29,41%), nem concordo, nem discordo, 22 (8,63%), discordo e 8 (3,14%), discordo totalmente. Os respondentes concordam que seu conhecimento mais intuitivo é valorizado, sendo o indicador favorável.

Tabela 13 - Tipo conhecimento valorizado

id6	Frequência	Porcentagem	Porcentagem cumulativa	Média	D.P	Moda
1	8	3.14	3.14	3,59	0,95	4
2	22	8.63	11.76			
3	75	29.41	41.18			
4	111	43.53	84.71			
5	39	15.29	100.00			
Ausentes	0	0.00				
Total	255	100.00				

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Os entrevistados mencionam relações específicas das áreas de pesquisas que visam à racionalidade e à lógica para uso de *insights*, ou seja, mesmo que surja uma ideia, há a necessidade de utilizar a racionalidade prevista para o desenvolvimento do que está sendo proposto e ajustar a relação dentro da área de conhecimento e sua prática.

Esses resultados corroboram o que afirmam Lemos e Joia (2012), segundo os quais, várias formas de conhecimento tácito, como as habilidades pessoais ou a intuição, podem não ser reconhecidas ou tidas como valiosas por algumas organizações. Para Leonard e Sensiper (1998) e para Haldin-Herrgard (2000), em determinadas áreas de negócio, ainda se privilegiam formas tradicionais de decisão como a lógica ou a racionalidade, métodos dominantes que podem inibir a partilha e a criação de conhecimento tácito. Isso pode ser verificado nas universidades de ensino e pesquisa, nas quais áreas formais podem preferir o conhecimento mais formal e lógico.

No indicador **Transmissão do Conhecimento**, verifica-se se o conhecimento é efetivamente transmitido pelas pessoas. A maior parte dos entrevistados acredita que o conhecimento é transmitido nas interações pessoais, principalmente o conhecimento tácito relacionado às atividades científicas. Podem ser mencionadas as falas dos seguintes entrevistados que demonstram como a transmissão do conhecimento tácito ocorre.

Se o pessoal precisar de profissionais para mostrar as bases e como fazer pesquisa, por exemplo, eles têm todo aporte e são preparados. Já tive palestras deles e estão bem disponíveis para ajudar os alunos e professores que solicitarem (E 2).

A universidade hoje ela é dona de um corpo de pesquisa invejável. A gente tem em todas as áreas pessoas de uma capacidade técnica, de uma capacidade acadêmica, que é impressionante (E 6).

[...] essa troca acontece sem a gente provocar, eles vão fazendo e depois a gente só tem o conhecimento. O fulano de tal, seu orientando, me ajudou a fazer um artigo na disciplina. Já aconteceu, por exemplo, peguei uma aluna de iniciação científica que ela tinha muita dificuldade de escrever artigos. Ela não sabia nada de escrever artigos científico. Eu pedi pra ela se reunir e aprender como se faz um artigo científico, mas só aconteceu uma vez e depois comecei a perceber que eles fazem esse tipo de relacionamento de uma forma mais natural mesmo. Acontece tranquilamente (E 10).

Como resultado da questão (Tabela 14) “Quando preciso de algum *know-how*, sou incentivado a tentar obtê-lo com outro colega”, 37 (14,51%) responderam concordo totalmente, 88 (34,51%), concordo, 88 (34,51%), nem concordo, nem discordo, 36 (14,12%), discordo e 6 (14,12%), discordo totalmente. Observa-se que os respondentes concordam que há transmissão do conhecimento em interações pessoais com treinamentos integrados às atividades desenvolvidas.

Tabela 14 – Transmissão do conhecimento

id12	Frequência	Porcentagem	Porcentagem cumulativa	Média	D.P	Moda
1	6	2.35	2.35	3,45	0,98	4
2	36	14.12	16.47			
3	88	34.51	50.98			
4	88	34.51	85.49			
5	37	14.51	100.00			
Ausentes	0	0.00				
Total	255	100.00				

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Os entrevistados demonstram que a transmissão do conhecimento acontece no trabalho dos docentes-pesquisadores com os integrantes atuais dos grupos, com outras instituições e com os já egressos do grupo que continuam contribuindo. Portanto, a transmissão do conhecimento é realizada através das interações pessoais, em que os colegas interagem para repassar os conhecimentos obtidos dos mais experientes aos mais novos ou recém-chegados. Existe, ainda, preocupação de receber os novos pesquisadores e doutores de forma a integrá-los no grupo e prontidão em recebê-lo imediatamente no grupo.

Partilha do Conhecimento Tácito em grupos de pesquisa em Instituição de Ensino Superior

De acordo com Joia e Lemos (2010), são duas as formas de transmissão do conhecimento: a transmissão do conhecimento adquirido em cursos ou treinamento; e a transferência do conhecimento existente na organização, que a maioria dos participantes afirma procurar com outros colegas.

No indicador **Armazenagem do Conhecimento**, pretende-se verificar se o conhecimento organizacional está efetivamente armazenado nas pessoas.

O que é preciso fazer? Para onde eu envio a solicitação? Como é que deve ser feito? E, às vezes, é no grupo que a pessoa vai encontrar, o colega vai encontrar essa informação e eu te digo que hoje eu tenho o conhecimento, mas eu já passei por essa situação de ter que perguntar para um colega ou outro o que fazer? Como fazer? Por que fazer? E isso é uma coisa que acontece com uma certa frequência aqui (E1).

O Entrevistado 1 evidencia que muitas informações são obtidas com os próprios colegas no trabalho e ainda que as habilidades de campo adquiridas com o tempo de experiência proporcionam contato e alcance de informações que não estão em manuais e informativos, e sim com os indivíduos que desenvolvem as mesmas atividades. Essa fala evidencia que os procedimentos formais na instituição não suprem todas as necessidades informacionais dessa atividade. Portanto, o armazenamento do conhecimento tácito sobre o desenvolvimento e conhecimento voltado aos grupos de pesquisa está nos indivíduos com mais *expertise* e prática, os líderes de grupo.

Como resultado da questão (Tabela 15) “Os docentes-pesquisadores detêm a maior parte do *know-how* que a universidade possui”, 88 (34,51%) responderam concordo totalmente, 105 (41,18%), concordo 45 (17,65%), nem concordo, nem discordo 14 (5,49%), discordo e 3 (1,18%), discordo totalmente. Observa-se que os docentes-pesquisadores concordam que detêm o conhecimento tácito. Portanto, o indicador demonstra que os respondentes acreditam que o conhecimento está na experiência acumulada dos pesquisadores, sendo o indicador favorável.

Tabela 15 - Armazenamento do conhecimento

id11	Frequência	Porcentagem	Porcentagem cumulativa	Média	D.P	Moda
1	3	1.18	1.18	4,02	0,92	4
2	14	5.49	6.67			
3	45	17.65	24.31			
4	105	41.18	65.49			
5	88	34.51	100.00			
Total	255	100.00				

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

É evidenciado o uso da estratégia de personalização. A transmissão do conhecimento entre os pesquisadores tanto pela especificidade de disciplinas quanto por interdisciplinaridade metodológica ocorre entre os pesquisadores. De acordo com Nonaka e Takeuchi (1997), Leonard e Sensiper (1998), Hansen et al. (1999) e Joia (2007), uma estratégia orientada para o armazenamento do conhecimento nas próprias pessoas subentende um alto nível de personalização.

Na personalização, o foco está na transmissão do conhecimento tácito, ou seja, a importância está no contato entre as pessoas. Por esse motivo, Nonaka e Konno (1998) descreveram o conhecimento tácito como um “processo simultâneo” de comunicação entre pares. Nessa estratégia, a importância está no diálogo e na relação entre as pessoas, pois o conhecimento é compartilhado pelo contato pessoal (Al-Alawi et al., 2007; Erden et al., 2008; Joia, 2007; Leonard & Sensiper, 1998).

No indicador **Treino**, pretende-se verificar se existe algum tipo de treino personalizado nos grupos de pesquisa com vistas à qualificação dos membros com base no conhecimento existente.

A análise do tipo de treino ou formação identificada coaduna-se com a renovação dos membros, ou seja, a cada novo ciclo de formação e permanência, há um treino específico ou especializado. Considerando que a partilha do conhecimento tácito neste contexto específico requer especialização na área e é utilizada na transmissão pelos próprios integrantes do grupo, a ferramenta observada é a mentoria entre membros.

Desde como você manusear um equipamento, desde você explicar de como se realiza um determinado experimento e depois parte para as explicações dos resultados. Os alunos mais experientes, eles ajudam o orientador no laboratório. O de maior experiência vai ajudando o que tem menos. O aluno mais novo que chega tem sempre alguém para acompanhá-lo que é esse aluno mais experiente (E 4).

Então, os mais velhos ensinam os mais novos e, assim, vai fazendo aquela reciclagem dentro do grupo. E mesmo esses egressos que eu te falei, de tempos em tempos, até porque estão mais atualizados, de tempos em tempos, a gente faz reunião virtual ou presencial, treinamentos com eles, apontamentos para evoluir nas análises que eles estão fazendo (E 5).

Então, todo mundo desde os mais antigos dos professores até os mais novos que estão no grupo entende que aquilo é uma decisão colegiada. É

uma pessoa que vem para ajudar a gente. Então, nós temos que ajudar ele também. Então, isso é bem claro (E 8).

Como resposta à questão (Tabela 16) “Quando preciso obter *know-how* específico, encontro um especialista para treinamento na organização”, 46 (18,08%) responderam concordo totalmente, 85 (33,33%), concordo, 82 (32,16%), nem concorda, nem discordo, 34 (13,33 %), discordo e 8 (3,14%), discordo totalmente. Observa-se que os respondentes concordam que existe treino, sendo o indicador considerado favorável.

Tabela 16 - Treino

id13	Frequência	Porcentagem	Porcentagem cumulativa	Média	D.P	Moda
1	8	3.14	3.14	3,5	1,03	4
2	34	13.33	16.47			
3	82	32.16	48.63			
4	85	33.33	81.96			
5	46	18.04	100.00			
Ausentes	0	0.00				
Total	255	100.00				

Fonte: Dados de pesquisa, 2022.

De acordo com Joia (2007), a mentoria é uma das formas de treino proporcionadas por funcionários mais experientes que são incentivados a transmitir os seus conhecimentos aos funcionários mais novos, sempre em contexto laboral ou organizacional.

As duas estratégias observadas atendem à transferência do conhecimento tácito, pois encontrou-se a mentoria e o treinamento realizados por meio de contatos pessoais com grande dedicação de tempo (Avdimiotis, 2016; Disterer, 2003; Leonard & Sensiper, 1998). Em geral, esse tipo de treinamento é focado nas próprias atividades de trabalho, sendo realizado *on the job* (Joia, 2007) e pode, na verdade, demorar mais do que o treinamento formal (Joia, 2007).

Assim, as estratégias utilizadas são o treinamento por meio de contatos pessoais e a mentoria, caracterizando como uma forma mais personalizada e voltada a compartilhar o conhecimento tácito, pois é necessário o contato pessoal, bem como tempo reservado para a troca (Leonard & Sensiper, 1998).

Partilha do Conhecimento Tácito em grupos de pesquisa em Instituição de Ensino Superior

Dessa forma, observa-se que os pesquisadores desenvolvem a mentoria por meio de trocas e acompanhamento entre os integrantes do grupo na organização, em uma relação mais personalizada em virtude das especificidades e das técnicas comuns existentes. Os líderes possuem a *expertise* e as habilidades técnicas e cognitivas adquiridas ao longo de sua carreira e utilizam-nas de forma intuitiva no desenvolvimento dos integrantes do grupo. Esse é um processo que requer dedicação, proximidade e tempo dos indivíduos na doação e recepção do conhecimento tácito. O processo de mentoria estimula o compartilhamento do conhecimento tácito entre os indivíduos. O *mentoring* é mais eficaz quando os indivíduos têm formação, vocabulário e perspectivas semelhantes sobre a organização, especialmente na área de especialização (Mayfield, 2010).

Assim, na análise dos indicadores da partilha do conhecimento tácito, os docentes-pesquisadores confirmam a predominância favorável em compartilhar sua *expertise* e suas habilidades.

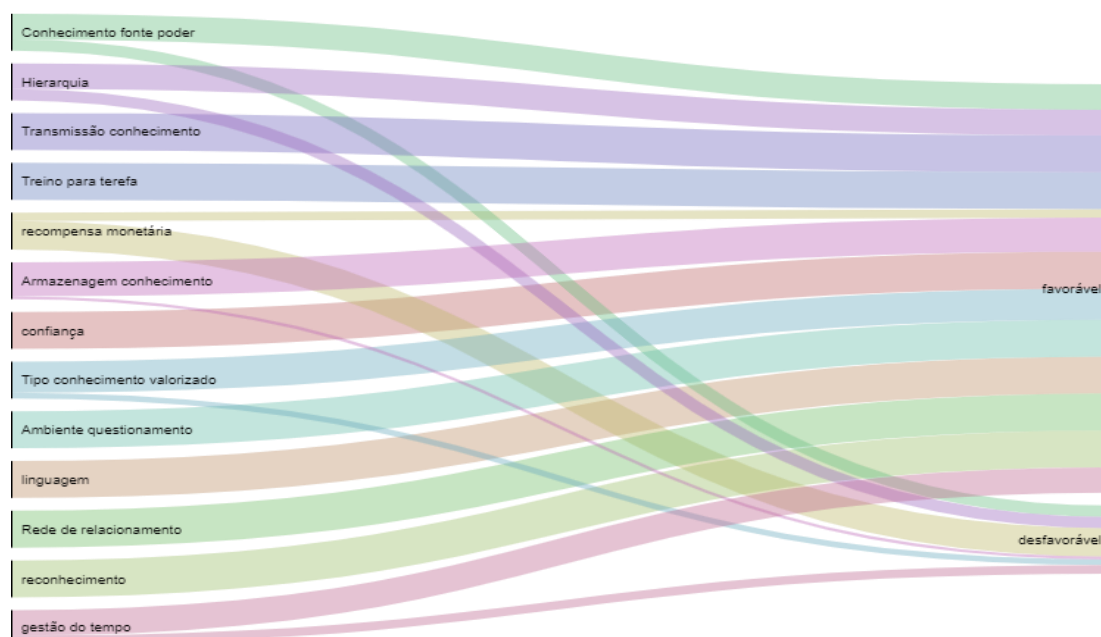


Figura 2 - Indicadores favoráveis e desfavoráveis à partilha do conhecimento tácito

Na Figura 2, observa-se a síntese da prevalência de favorável dos entrevistados aos indicadores de partilha do conhecimento tácito.

Os indicadores Ambiente Favorável ao questionamento, Rede de Relacionamento, Transmissão do Conhecimento, Armazenagem do Conhecimento, Mídia, Confiança e Recompensa e Reconhecimento foram apontados pela totalidade dos entrevistados, evidenciando que há condições favoráveis a compartilharem seu conhecimento tácito em grupos de pesquisa. É possível observar ainda que os indicadores Fonte de Poder, Gestão Individual de Tempo e Transmissão do Conhecimento e Hierarquia são prevalentes como favoráveis, mas há um menor número de entrevistados que mencionam como desfavoráveis. E ainda que as recompensas monetárias são desfavoráveis. O entrevistado três, em sua fala, indicou contexto favorável a todos os indicadores.

6.1.2 Facilitadores da partilha de conhecimento tácito

Os facilitadores evidenciam que a totalidade dos entrevistados tem intenção e disponibilidade para doar e receber conhecimento tácito. As motivações apontadas pelos pesquisadores dos grupos têm diversas origens, como a geração do conhecimento, a troca de experiências adquiridas, o gostar de ensinar e desenvolver pesquisa e ainda a contribuição para a formação dos novos pesquisadores.

A intenção de partilhar conhecimento tácito nos grupos de pesquisa tem forte motivação na geração e nas trocas entre indivíduos, visto que não se pode gerar ou compartilhar conhecimento tácito sozinho. Essa noção sobre o compartilhamento do conhecimento é evidenciada pelo líder de grupo de pesquisa E 13, a seguir:

O conhecimento nunca é gerado de forma monocrática. O conhecimento não é gerado de uma só pessoa, é um grupo. E esse grupo não necessariamente é um grupo de professores. Pode ser de professor, de seus alunos de pós-doutorado, de doutorado, alunos de graduação e até você pode englobar nisso profissionais que podem estar fazendo conhecimentos regionais que a gente desconhece. E a gente passa a agregar esses conhecimentos. A principal motivação é gerar conhecimento. Eu trabalho e gosto de trabalhar nesse sentido para gerar o conhecimento. Esta é minha grande motivação. O conhecimento não pode ser trancafiado e levado para o túmulo comigo, tem que ser compartilhado tanto para a sociedade quanto para os meus alunos que, no futuro, eles têm que também pegar esse conhecimento melhorar esse conhecimento que eles repassem adiante. É essa ideia do conhecimento e a ciência funciona assim (E 13).

Os líderes evidenciam a sua disponibilidade de partilhar conhecimento ao referirem-se ao processo de construção do conhecimento oriundo de sua formação acadêmica,

norteados pelos significados do ato de ensinar como uma troca social intrínseca à carreira docente e de líder de pesquisa em universidade. Isso é observado nas falas de E 2, E3 e E 12 quando esclarecem suas motivações:

[...] vai muito por ensinar, por perceber das pessoas que é importante compartilhar conhecimento e que o conhecimento liberta. Nunca tinha parado pra refletir exatamente sobre o que me motiva pra fazer isso. Então, assim é tão constitutivo que a gente faz mesmo pra conversar sobre as temáticas do nosso grupo, eh, mas, assim, [eu acho] que é uma coisa mais natural do que consciente ou do que sistemático (E 2).

Eu sempre participei de grupo de pesquisa com meu orientador. Então, eu tive essa vivência e a importância do grupo de pesquisa é fundamental para os estudantes, principalmente os que estão iniciando uma pesquisa científica. [...] a maior produção do Brasil é dentro das universidades. E, na verdade, é um trabalho que o pesquisador gosta de fazer. Ele se doa para fazer isso. Você não recebe nada mais para isso (E 12).

[...] repassar para os estudantes, alunos, os conhecimentos que eu já recebi/vivencio para que eles possam se tornar propagadores, reprodutores desse conhecimento. [A gente precisa formar o aluno]. A instituição pública, principalmente a federal, ela precisa saber linkar o ensino com o curso que ele trabalha com a pesquisa. A importância do campo científico dentro daquilo que ele trabalha e da realidade de vivência do trabalho dele. Então, é isso que a gente busca (E 3).

Na perspectiva da disponibilidade de compartilhar conhecimento tácito, há evidências dos pesquisadores quanto a sua relação de troca com a organização. Isso refere-se à identidade estabelecida que motiva a disponibilidade de criação e participação nos grupos de pesquisa da instituição, que fica evidente ao mencionarem a existência de todo um controle da universidade que motiva a contribuir com o crescimento organizacional.

Além disso, as instituições são avaliadas pelo seu nível de produtividade e qualidade de pesquisa e uma forma da instituição mensurar isso é com o fato que se precisa instituir os nossos grupos, os nossos projetos, os alunos que nós estamos orientando. Isto faz parte de todo um trabalho que é controlado pela universidade e que acaba sendo uma motivação, porque você também quer contribuir com o crescimento da instituição na qual você trabalha. Então, se você tiver publicações, se nós tivermos alunos que publicam, nós vamos ter uma universidade mais fortalecida nos três eixos (E 1).

[...] a universidade nos chama a cumprir com o ensino, pesquisa e extensão. Então, mediante o grupo de pesquisa, eu consigo cumprir a parte da pesquisa, e consigo cumprir a parte também da extensão que é esse o tripé que a universidade trabalha (E 3).

Partilha do Conhecimento Tácito em grupos de pesquisa em Instituição de Ensino Superior

No questionário, foram incluídas cinco (5) questões para verificar os facilitadores. A tabela 17 apresenta o resultado à questão “Estou frequentemente disposto a partilhar conhecimento proveniente da minha experiência com outros membros nos grupos de pesquisa e com mais frequência”, 163 (63,92%) responderam concordo totalmente, 77 (30,20%), concordo, 14 (5,49%), nem concordo, nem discordo e 1 (0,39%) discordo. Observa-se que os respondentes concordam em dispor o *know-how* que possuem, sendo o indicador favorável.

Tabela 17 – Estou frequentemente disposto a partilhar

tk1	Frequência	Porcentagem	Porcentagem cumulativa	Média	D.P	Moda
2	1	0.39	0.39	4,58	0,62	5
3	14	5.49	5.88			
4	77	30.20	36.08			
5	163	63.92	100.00			
Ausentes	0	0.00				
Total	255	100.00				

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

A tabela 18 apresenta o resultado à questão “Quando solicitado, ofereço meus conhecimentos tácitos a pedido de outros membros da organização”, 162 (63,53%) responderam concordo totalmente 84 (32,94%), concordo e 9 (3,53%), nem concordo, nem discordo. Observa-se que os respondentes concordam em oferecer seus conhecimentos.

Tabela 18 - Ofereço meus conhecimentos tácitos a pedido de outros membros

tk2	Frequência	Porcentagem	Porcentagem cumulativa	Média	D.P	Moda
3	9	3.53	3.53	4,6	0,56	5
4	84	32.94	36.47			
5	162	63.53	100.00			
Ausentes	0	0.00				
Total	255	100.00				

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

A tabela 19 apresenta o resultado à questão “Os outros elementos da organização estão dispostos a partilhar conhecimentos através de suas experiências”, 68 (26,67%) responderam concordo totalmente, 105 (41,18%), concordo, 68 (26,67%), nem concordo, nem discordo e 14 (5,49%), discordo. Observa-se que os respondentes concordam em oferecer seus conhecimentos quando solicitados.

Partilha do Conhecimento Tácito em grupos de pesquisa em Instituição de Ensino Superior

Tabela 19 - Os outros elementos da organização estão dispostos a partilhar conhecimentos

tk3	Frequência	Percentagem	Porcentagem cumulativa	Média	D.P	Moda
1	3	1.18	1.18	3,84	0,91	4
2	14	5.49	6.67			
3	68	26.67	33.33			
4	105	41.18	74.51			
5	65	25.49	100.00			
Ausentes	0	0.00				
Total	255	100.00				

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

A tabela 20 apresenta o resultado à questão “Estou disposto a receber conhecimento baseado na experiência de outros membros da organização”, 182 (71,37%) responderam concordo totalmente, 65 (25,49%), concordo, e 8 (3,14%), nem concordo, nem discordo. Observa-se que os respondentes concordam que recebem conhecimento de outros colegas.

Tabela 20 - Estou disposto a receber conhecimento baseado na experiência de outros membros

tk4	Frequência	Percentagem	Porcentagem cumulativa	Média	D.P	Moda
3	8	3.14	3.14	4,68	0,53	5
4	65	25.49	28.63			
5	182	71.37	100.00			
Ausentes	0	0.00				
Total	255	100.00				

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

A tabela 21 apresenta o resultado à questão “Os membros da organização a que pertencem estão dispostos a receber mais conhecimento baseado na experiência de membros de outras organizações”, 76 (29,80%) responderam concordo totalmente, 101 (39,61%) concordo, 67 (26,27%), nem concordo, nem discordo e 11 (4,31%) discordo.

Partilha do Conhecimento Tácito em grupos de pesquisa em Instituição de Ensino Superior

Observa-se que os respondentes concordam que os membros da sua organização se dispõem a receber conhecimento de outras organizações.

Tabela 21 - Os membros da organização a que pertencem estão dispostos a receber mais conhecimento de membros de outras organizações

tk5	Frequência	Porcentagem	Porcentagem cumulativa	Média	D.P	Moda
1	4	1.57	1.57	3,89	0,92	4
2	11	4.31	5.88			
3	67	26.27	32.16			
4	101	39.61	71.76			
5	72	28.24	100.00			
Ausentes	0	0.00				
Total	255	100.00				

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

A Intenção e a Disponibilidade para doar e receber conhecimento são facilitadores que desempenham um papel essencial, quando se utiliza a natureza tácita do conhecimento, pois está intimamente relacionado às experiências, aos pensamentos e às crenças de uma pessoa (Alavi & Leidner, 2001; van den Hooff & Ridde, 2004). Eles moldam a forma como os indivíduos interpretam e constroem o conhecimento. Diversas habilidades, experiências e talentos são cruciais para melhoria organizacional geral. Portanto, a apreensão da principal motivação individual para o compartilhamento do conhecimento é vital (Obrenovic et al., 2020).

Dessa forma, há prevalência para compartilhar o conhecimento tácito entre os docentes-pesquisadores e, de acordo com os respondentes, os facilitadores Intenção e Disponibilidade, próprios e dos outros, para compartilhar conhecimento tácito, são predominantemente favoráveis. Pode-se observar que as principais motivações são relacionadas à profissão docente e à pesquisa. É ressaltado que, ao ser professor e pesquisador, importa não só oportunizar mudanças reais no indivíduo e na sociedade, mas fazer avançar o ensino superior por meio da formação de novos pesquisadores nos grupos de pesquisa, ofertando mais oportunidades de crescimento a todos. Os dados sobre a intenção corroboram que os indivíduos em uma organização certamente terão maior intenção de compartilhar seus conhecimentos, se perceberem que o compartilhamento de conhecimento é favorável a todos (Chen et al., 2018; Hau et al., 2016; Iqbal et al., 2011).

Esses achados se relacionam com a natureza das atividades de pesquisa realizadas pelos docentes. Davenport e Prusak (1998) verificam que, como atividade social, a pesquisa requer intenção e disponibilidade, além de ser uma atividade comportamental voluntária relacionada a doadores e receptores de conhecimento. Armitage e Christian (2017) definem a intenção comportamental como uma motivação necessária para realizar um comportamento. Na maioria dos estudos revisados, o comportamento foi investigado por meio das intenções dos acadêmicos em relação à partilha do conhecimento (Fullwood & Rowley, 2017; Goh & Sandhu, 2013; Phung et al., 2019; Ramayah et al., 2013; Tan & Ramayah, 2014), uma vez que as questões comportamentais desempenham um papel importante na decisão dos indivíduos de participar dessas atividades (Al-Kurdi et al., 2018).

A disponibilidade dos pesquisadores está evidenciada na relação de doação e recebimento, o que foi verificado nas possibilidades de ações desenvolvidas e em participações em atividades ofertadas para a continuidade das trocas efetivadas pelos integrantes permanentes, ativos e egressos. Nesse sentido, Amayah (2013) e Abbasi e Dastgeer (2018), acrescentam que o compartilhamento do conhecimento tácito foca no *know-how* para ajudar os outros e resolver problemas dentro da organização com dedicação para trocas efetivas em ambas as partes, ou seja, do doador e do receptor do conhecimento.

6.2 Barreiras à partilha do conhecimento tácito

As propriedades de um contexto podem afetar a capacidade de um indivíduo de criar, reter ou transferir conhecimento. Além disso, o contexto pode fornecer os motivos e incentivos para que as pessoas participem ou não do processo de gestão do conhecimento (Argote et al., 2003). Assim, foram analisadas as barreiras a partilha do conhecimento tácito. Na fase das entrevistas, foi possível perceber a existência de barreiras à partilha do conhecimento tácito associadas a aspectos individuais, organizacionais e tecnológicos. Essas barreiras são apresentadas abaixo junto à análise das questões do questionário, em que há vinte e três (23) questões referentes às barreiras individuais, organizacionais e tecnológicas.

6.2.1 Barreiras individuais

Os pesquisadores, em sua totalidade, afirmam que há intenção e disponibilidade para as atividades no grupo de pesquisa. No entanto, é importante mencionar que três (03) docentes-pesquisadores revelaram uma barreira à partilha do conhecimento tácito que é a sobrecarga de atividades. Em relação às atividades de trabalho, E 6, E 7 e E 12

relatam exemplos de situações que trazem sobrecarga ao trabalho dos docentes-pesquisadores de grupos de pesquisa:

[...] já precisei fazer muitas vezes escolhas, por exemplo, eu tive que fazer escolhas a respeito de disciplinas, que eu gosto muito de disciplina prática, mas já houve semestres que eu tive que escolher ficar com disciplinas teóricas e eletivas, porque são disciplinas que demandam menos tempo de preparação para que eu tivesse muito mais tempo para a pesquisa. Também eu já fui obrigada em alguns semestres a fazer uma escolha terrível entre distribuir minhas disciplinas em três dias na semana ou concentrar tudo num dia só, porque a pesquisa demandava mais tempo (E 6).

Eu sou coordenadora de grupo, mas eu tenho três disciplinas, no mínimo. Quando falta professor, eu fico com quatro, como foi nesse semestre. Então, se eu não gerenciar o meu tempo para o grupo de pesquisa e organizar o que eu quero dentro do grupo de pesquisa naquele dia, naquele mês, eu não consigo andar (E 7).

É muito importante se organizar, porque é o seguinte: a gente tem que dividir nosso tempo entre administrar disciplinas e ensinar os alunos de graduação e as disciplinas dos programas de pós-graduação (mestrado e doutorado). Além disso, a gente tem que coordenar projetos de pesquisa, vários projetos de pesquisa onde você tem que enviar projeto de pesquisa e, assim que aprovado, você tem que gerenciar uma verba (E 12).

Os relatos demonstram que há uma sobrecarga na rotina de trabalho dos docentes-pesquisadores quando desenvolvem atividades associadas à pesquisa e eles podem ultrapassar a carga horária de trabalho prevista. Ressalta-se que a carreira de professor nas instituições de ensino superior brasileiras é única. Isso implica que o cargo existente prevê carga horária para o exercício da docência superior, mas não existe o cargo de pesquisador. Assim, os professores-pesquisadores lidam com uma sobrecarga em suas atividades.

A tabela 22 apresenta o resultado da Questão 1, “A existência de diferentes gerações ou grandes diferenças de idade dificulta a partilha de conhecimento tácito”, 13 (5,10%) participantes responderam concordam totalmente; 45 (17,65%), concordam; 61 (23,92%), nem concordam, nem discordam, 67 (26,27 %), discordam e 69 (27,06%) discordo totalmente. Os respondentes discordam que a diferença de idade e de gerações dificulta o compartilhamento do conhecimento e o valor modal 1 (concordam totalmente).

Tabela 22 – Barreira individual “ diferentes gerações”

br1	Frequência	Porcentagem	Porcentagem cumulativa	Média	D.P	Moda
1	69	27.06	27.06	2,47	1,21	1
2	67	26.27	53.33			
3	61	23.92	77.25			
4	45	17.65	94.90			
5	13	5.10	100.00			
Ausentes	0	0.00				
Total	255	100.00				

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

A tabela 23 apresenta o resultado da Questão 2, “O uso de diferentes linguagens prejudica a partilha de conhecimento”, 24 (9,41%) participantes responderam concordam totalmente; 55 (21,57%), concordam; 62 (24,31%), nem concordam, nem discordam; 64 (25,10 %), discordam e 50 (19,61%) discordo totalmente.

Tabela 23 - Barreiras individuais “diferentes linguagens”

br2	Frequência	Porcentagem	Porcentagem cumulativa	Média	D.P	Moda
1	50	19.61	19.61	2,76	1,26	2
2	64	25.10	44.71			
3	62	24.31	69.02			
4	55	21.57	90.59			
5	24	9.41	100.00			
Ausentes	0	0.00				
Total	255	100.00				

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

A tabela 24 apresenta o resultado da Questão 3, “As diferentes origens culturais dos indivíduos dificultam a partilha do conhecimento”, 17 (6,67%) participantes responderam concordam totalmente; 34 (13,33%), concordam; 56 (21,96%), nem concordam, nem discordam e 67 (26,27 %), discordam e 81 (31,76%) discordam totalmente.

Tabela 24 - Barreira individual “ diferentes origens culturais”

br3	Frequência	Porcentagem	Porcentagem cumulativa	Média	D.P	Moda
1	81	31.76	31.76	2,37	1,24	1
2	67	26.27	58.04			
3	56	21.96	80.00			
4	34	13.33	93.33			
5	17	6.67	100.00			
Ausentes	0	0.00				
Total	255	100.00				

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

A tabela 25 apresenta o resultado da Questão 4, “A partilha de conhecimento entre indivíduos de diferentes gêneros é difícil”, 9 (3,53%) responderam concordo totalmente, 20 (7,84%), concordo, 42 (16,47%), nem concordo, nem discordo e 63 (24,71 %), discordo e 121 (47,45%) discordo totalmente.

Tabela 25 - Barreira individual “ diferentes gêneros”

br4	Frequência	Porcentagem	Porcentagem cumulativa	Média	D.P	Moda
1	121	47.45	47.45	1,95	1,13	1
2	63	24.71	72.16			
3	42	16.47	88.63			
4	20	7.84	96.47			
5	9	3.53	100.00			
Ausentes	0	0.00				
Total	255	100.00				

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

A tabela 26 apresenta o resultado da Questão 5, “Entendo que a partilha de conhecimento é uma atividade extra às minhas atividades”, 21 (8,24%) responderam concordam totalmente, 37 (14,51%), concordam, 45 (17,65%), nem concordam, nem discordam, 50 (19,61 %), discordam e 102 (40%) discordam totalmente.

Tabela 26 - Barreira individual “ atividade extra”

br5	Frequência	Porcentagem	Porcentagem cumulativa	Média	D.P	Moda
1	102	40.00	40.00	2,31	1,34	1
2	50	19.61	59.61			
3	45	17.65	77.25			
4	37	14.51	91.76			
5	21	8.24	100.00			
Ausentes	0	0.00				
Total	255	100.00				

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

A tabela 27 apresenta o resultado da Questão 6, “Tenho falta de tempo para identificar os colegas que precisam de conhecimentos”, 36 (14,12%) responderam concordo totalmente, 55 (21,57%), concordo, 91 (35,69%), nem concordo, nem discordo, 37 (14,51%), discordo e 36 (14,12) discordo totalmente.

Tabela 27 - Barreira individual “ falta de tempo”

br6	Frequência	Porcentagem	Porcentagem cumulativa	Média	D.P	Moda
1	36	14.12	14.12	3,07	1,22	3
2	37	14.51	28.63			
3	91	35.69	64.31			
4	55	21.57	85.88			
5	36	14.12	100.00			
Ausentes	0	0.00				
Total	255	100.00				

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

A tabela 28 apresenta o resultado da Questão 7, “Tenho falta de tempo para partilhar conhecimento”, 31 responderam (12,16%), concordo totalmente, 74 (29,02%), concordo, 72 (28,24%), nem concordo, nem discordo, 41 (16,08 %), discordo e 37 (14,51%) discordo totalmente.

Tabela 28 - Barreira individual “ falta de tempo para compartilhar”

br7	Frequência	Porcentagem	Porcentagem cumulativa	Média	D.P	Moda
1	37	14.51	14.51	3,08	1,23	4
2	41	16.08	30.59			
3	72	28.24	58.82			
4	74	29.02	87.84			
5	31	12.16	100.00			
Ausentes	0	0.00				
Total	255	100.00				

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

A tabela 29, apresenta o resultado da Questão 8, “Os diferentes níveis de experiência dificultam a partilha de conhecimento tácito”, 13 (5,10%) responderam concordo totalmente, 44 (17,25%), concordo; 76 (29,80%), nem concordo, nem discordo, 53 (20,78 %), discordo e 69 (27,06%) discordo totalmente.

Tabela 29 - Barreira individual “ diferente nível de experiência”

br8	Frequência	Porcentagem	Porcentagem cumulativa	Média	D.P	Moda
1	69	27.06	27.06	2,53	1,2	3
2	53	20.78	47.84			
3	76	29.80	77.65			
4	44	17.25	94.90			
5	13	5.10	100.00			
Ausentes	0	0.00				
Total	255	100.00				

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

A tabela 30 apresenta o resultado da Questão 9, “Reconheço os benefícios do meu conhecimento nos indivíduos do grupo e na organização”, 81 (31,76%) responderam concordo totalmente, 111 (43,53%), concordo, 55 (21,57%), nem concordo, nem discordo, 4 (1,57 %), discordo e 4 (1,57%) discordo totalmente.

Tabela 30 - Barreira individual “benefícios do conhecimento”

br9	Frequência	Porcentagem	Porcentagem cumulativa	Média	D.P	Moda
1	4	1.57	1.57	4,82	0,86	4
2	4	1.57	3.14			
3	55	21.57	24.71			
4	111	43.53	68.24			
5	81	31.76	100.00			
Ausentes	0	0.00				
Total	255	100.00				

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Os resultados demonstram que não são barreiras individuais à partilha do conhecimento tácito as: diferentes gerações; diferentes linguagens; diferentes origens culturais; gêneros diferentes; atividade extra; diferentes experiências. No entanto, a falta de tempo para partilhar conhecimento é uma barreira.

As barreiras originadas do comportamento individual ou das percepções e ações das pessoas podem se relacionar a indivíduos ou grupos. Os resultados encontrados nesta pesquisa corroboram os estudos de Riege (2005) que aponta alguns fatores individuais que constituem barreiras à partilha do conhecimento tácito, como a falta geral de tempo, diferenças nos níveis de experiência, falta de tempo de contato e interação entre fontes de conhecimento e destinatários, diferenças de idade, diferenças de gênero e diferenças nos níveis de educação. McDermott e O'Dell (2001) apontam as diferentes origens culturais como barreiras à partilha de conhecimento tácito, uma vez que são um conjunto de valores, princípios, práticas ou simbologias individuais, não necessariamente condizentes com os praticados na organização.

A falta de tempo identificada tem seus resultados corroborados em estudos sobre a carga horária excessiva de trabalho e seus impactos na academia. Tight (2010) verifica que a carga de trabalho acadêmico nas universidades indica um crescimento nas horas trabalhadas ao longo das últimas décadas. Miller (2019) aponta que o impacto das demandas crescentes de tempo dificulta o equilíbrio acadêmico, uma vez que o ensino e a administração frequentemente afetam o tempo de pesquisa. Gururajan e Fink (2010) identificaram a pesada carga de trabalho dos pesquisadores como a principal razão para ter tempo limitado ou nenhum tempo para compartilhamento de conhecimento.

Além disso, as atividades acadêmicas regulares podem não se adequar ao tempo de carga horária disponível. Portanto, os acadêmicos trabalham em um ritmo cada vez mais acelerado, fazendo malabarismos com um número crescente de tarefas (Spurling, 2015). Isso é verificado ainda por Tippins (2003) que relaciona a sobrecarga de trabalho que os pesquisadores vivenciam e exemplifica algumas das atividades, como compromissos de ensino, reuniões de comitês, carga de serviço e horas de expediente, que exigem uma quantidade significativa de tempo dos professores, às quais ainda adicionam atividades de pesquisa, apresentações em conferências e atividades de consultoria. Assim, o tempo disponível para compartilhamento formal e informal de conhecimento é severamente restrito.

6.2.3 Barreiras organizacionais

Os resultados referentes às barreiras organizacionais nas entrevistas referem-se aos indicadores relacionados a recompensas (monetárias), à comunicação (insuficiente dos benefícios da compartilhar conhecimento), ao fluxo de comunicação, à estratégia clara e à ausência de espaço suficiente para práticas de compartilhamento do conhecimento tácito.

Predominantemente, nove líderes não associam recompensas monetárias à partilha do conhecimento tácito. Eles a associam a reconhecimento e bônus em forma de premiações. As recompensas monetárias relacionadas à partilha do conhecimento tácito estão associadas indiretamente aos incentivos oriundos de editais de financiamento oportunizados por instituições de fomento à pesquisa. Essas “recompensas” são externas à organização, sendo possível concorrer a bolsas, recursos para publicação de resultados, equipamentos e construções físicas.

Não há nenhuma expectativa! Inclusive o que a gente pode colocar em termos monetários é, no máximo, talvez, você conseguir ganhar um edital que vai te ajudar financeiramente para que você publique o artigo de uma pesquisa (E 1).

[...] praticamente, na universidade, nós que fazemos pesquisa, se faz pesquisa mais por paixão, se eu posso utilizar essa palavra. O pesquisador, na nossa universidade, ele não é remunerado para fazer pesquisa. A gente só tem algum tipo de remuneração, que seria a recompensa, quando a gente concorre com o edital (E 7).

Nós estamos em um momento muito difícil, muito difícil no sentido de apoio financeiro, seja por parte da instituição ou fora da instituição, por outras agências de fomento e dentro da instituição (E 2).

Essa perspectiva não há, não há a menor perspectiva. Não há! Por várias questões: primeiro, porque o país está quebrado; segundo, porque as agências de fomento estão quebradas. Justamente no momento que você

mais precisa de fomento para pesquisa é quando você não tem. E terceiro, Ciências Humanas e Sociais, elas estão completamente descartadas, no médio prazo, de receberem qualquer tipo de incentivo, porque nós temos aí um governo, e pior do que o governo, uma sociedade que questiona por que eu vou dar dinheiro para fazer pesquisa sobre tal coisa na área de Ciências Sociais (E 6).

Complementando às principais barreiras identificadas, a falta de comunicação dos benefícios oriundos da partilha do conhecimento por parte da gestão é mencionada por dez dos entrevistados. Riege (2005) afirma que é responsabilidade da alta administração comunicar essas metas e estratégias a todos os funcionários de forma transparente para obter apoio. No entanto, muitas vezes, essa comunicação e as orientações gerenciais são muito vagas, sem fornecer uma imagem clara.

[...] ainda há um desconhecimento dentro da Universidade do que a própria Universidade produz. Mas, aí tem uma questão também que é de cultura. A gente se interessa pelo que está acontecendo no nosso departamento, e está nem aí para o departamento dos outros (E 6).

Não, ela não faz isso, certo. Não tem esse entendimento. Nem os profissionais da comunicação também. Eu vou tentar vários exemplos, eu enquanto pesquisador em um determinado projeto, certo. Fazer a difusão e acompanhamento não é minha tarefa, teria que ter uma pessoa. Vamos pegar no nível mais geral. [...] Essa função é da instituição. A instituição que faz seus pesquisadores. E como é que ela faz? Ela faz divulgando as suas pesquisas. Você publicou um rodapé de texto numa revista com a Nature. Foi um rodapé, mas você foi convidado e se você foi convidado é porque você está dentro de uma rede que permitiu isso. Então, isso você coloca até no Globo Play, aonde for, em todas as mídias (E 8).

[...] é função da Universidade, os setores de comunicação, eles ainda não entenderam isso. Então, corre o risco de nós, que não temos experiências em todo esse Marketing, dar passos errados. Publicarmos coisas erradas nas redes sociais, em vez de melhorar a visão do grupo da pesquisa e da instituição, faz é diminuir. Então, na minha visão, isso é função da instituição (E 12).

Outra barreira identificada pelos docentes-pesquisadores diz respeito aos espaços formais para a partilha do conhecimento tácito. É observado por eles que há insuficiência de disponibilidade e/ou organização dos espaços físicos destinados à pesquisa.

Não há uma estrutura que diga que temos a sala do grupo de pesquisa tal, e para você conseguir essa estrutura que alguns grupos têm é uma luta, é quase que demarcação de terra. Então, já começa por aí, nós não temos

estrutura física suficiente para dar suporte a todos os grupos de pesquisa (E 1).

Eu adoro as mídias. Eu acho que eu sou uma das professoras, pelo menos no meu departamento, que mais entende de mídias. Inclusive eu sou professora de tecnologia, mas eu acho que o físico na instituição é o que institucionaliza a situação. Então, por exemplo, se tu não tens o espaço de pesquisa, de que lugar de pesquisa tu está falando enquanto instituição? Isso me diz muito do que você é enquanto instituição quando você não destina espaço para a pesquisa. Quando você não a institucionaliza dentro do seu espaço (E 6).

Os laboratórios de pesquisa da gente, as salas de pesquisa que nós não temos. Pelo menos nós das Ciências Sociais não temos sala de pesquisa, nem laboratório. Gostaria de ter, mas não tem espaço físico. É o que dizem para gente. Então, por exemplo, não adianta ganhar um edital como ganhei para colocar coisas na UFMA, se não tem onde colocar (E 7).

Destaca-se uma importante observação feita por dois dos líderes de pesquisa em relação aos espaços da instituição, os quais podem até existir, mas estão mal distribuídos, como é mencionado: “*Em relação ao grupo de pesquisa, há ausência de espaço adequado que nos dê tranquilidade para se organizar, fazer uso de alguns recursos. Não tem esse espaço e o que eu penso que tem precisa de um pouco mais de organização*” (E 2). Essa mesma percepção é encontrada no relato de outro líder de grupo de pesquisa, apresentado a seguir:

Infraestrutura física deixa muito a desejar. Por exemplo, eu tenho um laboratório que, na verdade, virou meu escritório, porque um laboratório de 5 m². [...]. Eu sou curador de uma coleção que, por falta de espaço, tive que inserir no meu laboratório maior que tem 40 m². Então, eu tenho a falta de espaço, o que esses 40 m² era para ser só coleção e meu laboratório de fato teria 5 m², mas onde é que eu vou colocar o pessoal todo? Então, a UFMA tem espaço sobrando, administra mal (E 13).

Após a identificação das barreiras organizacionais com maior prevalência, foram identificadas duas barreiras apontadas pelos entrevistados que são relacionadas ao fluxo de comunicação e a uma estratégia organizacional clara.

Há uma hierarquia e, às vezes, dentro da hierarquia, a comunicação se perde. Então, principalmente, quando a gente precisa de alguma coisa dentro da área da pesquisa, que é ligada pró-reitoria, a gente tem dificuldade (E 7).

Não há clareza para dois dos entrevistados sobre a estratégia organizacional referente à importância do conhecimento tácito compartilhado pelos pesquisadores nos grupos de pesquisa.

Partilha do Conhecimento Tácito em grupos de pesquisa em Instituição de Ensino Superior

[...] não vejo com clareza isso sendo discutido pela universidade. Se tem a consciência de que há necessidade da produção do conhecimento, de que, quando a gente institucionaliza um projeto, a gente precisa envolver os alunos, envolver a comunidade nesta perspectiva. Então, algumas exigências protocolares poderiam ser visualizadas como do que a gente gostaria que vocês alcançassem (E 1).

[...] é uma das críticas, já escrevi sobre isso. Eu faço uma crítica a nossa universidade sobre a divulgação de pesquisa e se tratando de pesquisa na área social. [...] por exemplo, não fica claro para o aluno essa importância. Tanto que você pode observar, em alguns momentos, há uma extensão no prazo, porque não teve pessoas para se inscrever por “n” motivos. [...] me parece que falta alguma coisa para gente melhorar. Eu creio que seja também escutar mais a academia. Quando eu falo escutar a academia é escutar o professor, é escutar o técnico, é escutar o usuário da pesquisa, é escutar o destinatário da pesquisa (E 7).

Foi evidenciada ainda a existência de barreiras relacionadas à infraestrutura e aos recursos existentes na instituição, mencionadas a seguir:

Em tecnologia de infraestrutura de equipamentos. A UFMA está muito atrasada em relação à tecnologia de tipos de equipamentos (E 13).

O problema maior relacionado que a gente tem é relacionado a equipamentos mesmo. Na verdade, o que eu noto na instituição que a gente tem é que ainda não tem aquele técnico em eletrônica. Sabe? Em outra instituição, você tem esse tipo de técnico, ele te ajuda a resolver o problema de equipamento mesmo (E 12).

No questionário, utilizaram-se nove (9) questões referentes às barreiras organizacionais. A tabela 31 apresenta o resultado da Questão 10, “A comunicação na organização é insuficiente para promover a partilha do conhecimento”, 44 (17,25%) responderam concordo totalmente, 61 (23,91%), concordo, 84 (32,94%), nem concordo, nem discordo e 33 (12,94 %), discordo e 33 (12,94%) discordo totalmente.

Tabela 31 - Barreira Comunicação insuficiente

br10	Frequência	Porcentagem	Porcentagem cumulativa	Média	DP	Moda
1	33	12.94	12.94	3,2	1,24	3
2	33	12.94	25.88			
3	84	32.94	58.82			
4	61	23.92	82.75			
5	44	17.25	100.00			
Ausentes	0	0.00				
Total	255	100.00				

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Partilha do Conhecimento Tácito em grupos de pesquisa em Instituição de Ensino Superior

A tabela 32 apresenta o resultado da Questão 11, “A competitividade interna prejudica a partilha do conhecimento”, 65 (25,49%) responderam concordo totalmente, 55 (21,57%), concordo, 61 (23,92%), nem concordo, nem discordo, 42 (16,47%), discordo e 32 (12,55%) discordo totalmente.

Tabela 32 - Barreira competitividade

br11	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa	Média	DP	Moda
1	32	12.55	12.55	12.55	3,31	1,35	5
2	42	16.47	16.47	29.02			
3	61	23.92	23.92	52.94			
4	55	21.57	21.57	74.51			
5	65	25.49	25.49	100.00			
Ausentes	0	0.00					
Total	255	100.00					

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

A tabela 33 apresenta o resultado da Questão 12, “A estrutura hierárquica da organização inibe a partilha do conhecimento”, 22 (8,63%) responderam concordo totalmente, 69 (27,06%), concordo, 81 (31,76%), nem concordo, nem discordo e 41 (16,08%), discordo e 42 (16,47%) discordo totalmente.

Tabela 33 - Barreira estrutura hierárquica

br12	Frequência	Porcentagem	Porcentagem cumulativa	Média	DP	Moda
1	42	16.47	16.47	2,92	1,2	3
2	41	16.08	32.55			
3	81	31.76	64.31			
4	69	27.06	91.37			
5	22	8.63	100.00			
Ausentes	0	0.00				
Total	255	100.00				

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

A tabela 34 apresenta o resultado da Questão 13, “Existe falta de comunicação sobre os benefícios de compartilhar conhecimento”, 48 (18,82%) responderam concordo totalmente, 76 (29,80%), concordo, 71 (27,84%), nem concordo, nem discordo, 29 (11,37%), discordo e 31 (12,16%) discordo totalmente.

Tabela 34 - Barreira falta de comunicação dos benefícios

br13	Frequência	Porcentagem	Porcentagem cumulativa	Média	DP	Moda
1	31	12.16	12.16	3,32	1,25	4
2	29	11.37	23.53			
3	71	27.84	51.37			
4	76	29.80	81.18			
5	48	18.82	100.00			
Ausentes	0	0.00				
Total	255	100.00				

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

A tabela 35 apresenta o resultado da Questão 14, “Existe a preocupação em reter o conhecimento possuído pelos mais experientes na organização”, 21 (8,24%) responderam concordo totalmente, 45 (17,65 %) concordo, 82 (32,16%), nem concordo, nem discordo, 48 (18,82%), discordo e 59 (23,14%) discordo totalmente.

Tabela 35 - Barreira retenção conhecimento

br14	Frequência	Porcentagem	Porcentagem cumulativa	Média	DP	Moda
1	59	23.14	23.14	2,69	1,24	3
2	48	18.82	41.96			
3	82	32.16	74.12			
4	45	17.65	91.76			
5	21	8.24	100.00			
Ausentes	0	0.00				
Total	255	100.00				

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

A tabela 36 apresenta o resultado da Questão 15, “Existe pouco tempo disponível para desenvolver relacionamentos internos e externos com outras fontes de conhecimento”, 44 (17,25%) responderam concordo totalmente, 82 (32,16 %) concordo, 75 (29,41%), nem concordo, nem discordo, 30 (11,76 %) discordo e 24 (9,41%) discordo totalmente.

Tabela 36 - Barreira Tempo para relacionamentos

br15	Frequência	Porcentagem	Porcentagem cumulativa	Média	DP	Moda
1	24	9.41	9.41	3,36	1,18	4
2	30	11.76	21.18			
3	75	29.41	50.59			
4	82	32.16	82.75			
5	44	17.25	100.00			
Ausentes	0	0.00				
Total	255	100.00				

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

A tabela 37 apresenta o resultado da Questão 16, “Para aumentar a partilha de conhecimento é preciso mudar a cultura da organização”, 76 (29,80%) responderam concordo totalmente, 81 (31,76%), concordo, 50 (19,61%), nem concordo, nem discordo, 33 (12,94%), discordo e 15 (5,88%) discordo totalmente.

Tabela 37 - Barreira cultura organizacional

br16	Frequência	Porcentagem	Porcentagem cumulativa	Média	DP	Moda
1	15	5.88	5.88	3,67	1,2	4
2	33	12.94	18.82			
3	50	19.61	38.43			
4	81	31.76	70.20			
5	76	29.80	100.00			
Ausentes	0	0.00				
Total	255	100.00				

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

A tabela 38 apresenta o resultado da Questão 22, “Escassez de infraestrutura apropriada para apoiar práticas de compartilhamento”, 57 (22,35%) responderam concordo totalmente, 73 (28,63%), concordo, 78 (30,59%), nem concordo, nem discordo, 30 (11,76%), discordo e 17 (6,67%) discordo totalmente.

Tabela 38 - Barreira escassez infraestrutura

br22	Frequência	Porcentagem	Porcentagem cumulativa	Média	DP	Moda
1	17	6.67	6.67	3,48	1,16	3
2	30	11.76	18.43			
3	78	30.59	49.02			
4	73	28.63	77.65			
5	57	22.35	100.00			
Ausentes	0	0.00				
Total	255	100.00				

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

A tabela 39 apresenta o resultado da Questão 23, “Existe deficiência de recursos físicos e materiais que proporcionariam oportunidades de compartilhamento adequadas”, 72 (28,24%) responderam concordo totalmente, 82 (32,16%), concordo, 55 (21,57%) nem concordo, nem discordo, 29 (11,37%), discordo e 17 (6,67%) discordo totalmente.

Tabela 39 - Barreira Deficiência de recursos físicos e materiais

br23	Frequência	Porcentagem	Porcentagem cumulativa	Média	DP	Moda
1	17	6.67	6.67	3,68	1,2	4
2	29	11.37	18.04			
3	55	21.57	39.61			
4	82	32.16	71.76			
5	72	28.24	100.00			
Ausentes	0	0.00				
Total	255	100.00				

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

As nove (9) questões se referem às barreiras organizacionais. Essas questões corroboram as evidências coletadas nas entrevistas. As barreiras organizacionais indicam competitividade interna, ausência de comunicação dos benefícios da partilha do conhecimento, pouco tempo para desenvolver relacionamento, deficiência de recursos físicos e materiais e a percepção de mudança cultural.

De Long e Fahey (2000) estabelecem que o impacto da cultura no contexto de interação social pode ser avaliado em três dimensões: interações verticais (interações com a alta administração); interações horizontais (interações com indivíduos no mesmo nível na organização); e comportamentos especiais, que promovem o compartilhamento e uso de conhecimento (compartilhar, ensinar e lidar com erros).

Partilha do Conhecimento Tácito em grupos de pesquisa em Instituição de Ensino Superior

As interações sociais, a natureza do conhecimento e a frequência das comunicações (doação e recepção) influenciam a partilha e transferência do conhecimento. Conseqüentemente, as organizações que facilitam os processos de comunicação podem esperar níveis mais altos e de maior qualidade de compartilhamento do conhecimento tácito (Witherspoon et al., 2013).

Portanto, a comunicação insuficiente dos benefícios de partilhar conhecimento tácito é apontada como barreira e demonstra que os benefícios do conhecimento tácito para a comunidade acadêmica (docentes, discentes, técnicos-administrativos) não estão claros, o que deriva uma lacuna de comunicação entre os diferentes níveis organizacionais. Segundo Riege (2005), é responsabilidade da gestão ou administração da organização comunicar que objetivos e/ou estratégias passam pela adoção de práticas de compartilhamento do conhecimento tácito, suas vantagens e suas respectivas formas de recompensa e reconhecimento. A competitividade interna também pode se constituir uma barreira a comunicação e ao compartilhamento de conhecimento tácito (Holste & Fields, 2010; Oliveira & Pinheiro, 2020; Riege, 2005).

A cultura se reflete nos aspectos visíveis da organização, como sua missão e valores defendidos, mas a cultura também existe em um nível mais profundo, embutida na maneira como as pessoas (e os departamentos) agem, no que esperam umas das outras e em como dão sentido às ações umas das outras (Mcdermott & O'Dell, 2001). Pode-se dizer que a cultura de uma universidade tem em sua missão a partilha do conhecimento. Isso é percebido por todos, mas há subculturas em cada departamento/área e ainda entre cargos e funções.

A estrutura organizacional tende a afetar a partilha do conhecimento tácito na organização, mas se a rede de relacionamento dos profissionais é desenhada para facilitar aos indivíduos a localização daqueles que sabem o que, então a transferência de conhecimento torna-se fácil (Hansen et al., 2005; Joia & Lemos, 2010; O' Dell & Grayson, 1998; Salameh & Zamil, 2020; Tan & Ramayah, 2014). Kim e Lee (2006), demonstraram que o compartilhamento de conhecimento pode ser facilitado por uma estrutura organizacional menos centralizada.

É ainda importante nas organizações que os processos de trabalho ofereçam espaço suficiente para permitir que as pessoas tenham tempo para gerar e compartilhar conhecimento, bem como para identificar aquelas pessoas que possam estar interessadas em compartilhá-lo (Riege, 2005).

Os espaços compartilhados nas atividades, e até mesmo em cafés, também podem levar a uma maior coesão no local de trabalho e facilitar um maior compartilhamento do conhecimento tácito (Fauzi et al., 2019; Fullwood et al., 2018; Tan, 2016). A deficiência de espaços formais e informais onde os funcionários possam interagir frequentemente criam barreiras (Gold et al., 2001) .

Por conseguinte, a estrutura física da acomodação e sua localização são altamente significativas em termos de compartilhamento do conhecimento, conforme sugerido por Cummings (2004). Assim, quando são escassas ou estão mal administradas, como identificado nesta pesquisa, tornam-se uma barreira à partilha do conhecimento tácito.

6.2.5 Barreiras Tecnológicas

No que diz respeito à tecnologia, as barreiras evidenciadas nas entrevistas incluem a falta de integração do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), que obteve poucas menções neste estudo.

No campo da pesquisa, a única coisa que tenho ali no SIGAA é a submissão de projeto ou acompanhar aluno que seja orientando. Enfim, é muito mais burocrático que pedagógico. No campo da pesquisa, ela não é suficiente (E 2).

Para as atividades do grupo de pesquisa, no SIGAA, a gente não utiliza. Eu só utilizo SIGAA para atividades de ensino, pesquisa não (E 11).

A falta de integração dos processos do sistema de gestão do conhecimento ou a falta de compatibilidade entre diversos sistemas e processos de tecnologia da informação restringem as práticas de compartilhamento e estão entre os principais contratempos em relação ao uso da tecnologia (Chen et al. 2009).

A tabela 40 apresenta o resultado da Questão 17, “As tecnologias de informação não são adequadas para comunicar-se com os funcionários na organização”, 9 (3,53%), concordo totalmente, 31 (12,16%), concordo, 79 (30,98%), nem concordo, nem discordo, 93 (36,47%) discordo, e 43 (16,86%) responderam discordo totalmente.

Tabela 40 - Barreira tecnológica "inadequadas à comunicação"

br17	Frequência	Porcentagem	Porcentagem cumulativa	Média	D.P	Moda
1	43	16.86	16.86	2,49	1,02	2
2	93	36.47	53.33			
3	79	30.98	84.31			
4	31	12.16	96.47			
5	9	3.53	100.00			
Total	255	100.00				

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Partilha do Conhecimento Tácito em grupos de pesquisa em Instituição de Ensino Superior

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) são identificadas como uma importante ferramenta no compartilhamento do conhecimento (Al-Shibly, 2019; Bock et al., 2005; Ghabban et al., 2018; Ipe, 2003; Riege, 2005). O papel da tecnologia da informação no compartilhamento e transferência de conhecimento tornou-se mais significativo com o atual contexto social global; e nunca as habilidades e recursos tecnológicos de informação e comunicação foram tão essenciais no contexto acadêmico mundial para o compartilhamento de conhecimento como atualmente.

A tabela 41 apresenta resultado da Questão 18, “A tecnologia não é adequada para as necessidades do trabalho de pesquisa na organização”, 12 (4,71%) responderam concordo totalmente; 38 (14,90%), concordo, 83 (32,55%), nem concordo, nem discordo, 80 (31,37%), discordo e 42 (16,47%), discordo totalmente.

Tabela 41 - Barreira tecnológica " inadequadas ao trabalho de pesquisa"

br18	Frequência	Percentagem	Média	D.P	Moda
1	42	16.47	2,6	1,07	3
2	80	31.37			
3	83	32.55			
4	38	14.90			
5	12	4.71			
Ausentes	0	0.00			
Total	255	100.00			

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

A tabela 42 apresenta o resultado da Questão 19, “O suporte técnico não é suficiente para manutenção das tecnologias e sistemas de TI e os fluxos de comunicação”, 21 (8,24%), concordo totalmente, 56 (21,96%), concordo, 88 (34,51%), nem concordo, nem discordo, 62 (24,31%), discordo e 28 (10,98%) discordo totalmente.

Tabela 42 - Barreira tecnológica " suporte técnico insuficiente"

br19	Frequência	Percentagem	Porcentagem cumulativa	Média	D.P	Moda
1	28	10.98	10.98	2,92	1,11	3
2	62	24.31	35.29			
3	88	34.51	69.80			
4	56	21.96	91.76			
5	21	8.24	100.00			

Partilha do Conhecimento Tácito em grupos de pesquisa em Instituição de Ensino Superior

br19	Frequência	Porcentagem	Porcentagem cumulativa	Média	D.P	Moda
Ausentes	0	0.00				
Total	255	100.00				

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

A tabela 43 apresenta o resultado da Questão 20, “As tecnologias de informação não são suficientes para a realização das tarefas”, 21 (8,24%), concordo totalmente, 33 (12,94%), concordo, 82 (32,16%), nem concordo, nem discordo, 89 (34,90%), discordo e 30 (11,76%) discordo totalmente.

Tabela 43 - Barreira tecnológica "insuficientes para tarefas"

br20	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Média	D.P	Moda
1	30	11.76	11.76	2,71	1,09	2
2	89	34.90	34.90			
3	82	32.16	32.16			
4	33	12.94	12.94			
5	21	8.24	8.24			
Ausentes	0	0.00				
Total	255	100.00				

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Em universidades, se o sistema fornecer precisão, confiabilidade, informações relevantes e atualizadas, ou seja, confiáveis e que sejam acessíveis aos indivíduos, eles estarão mais propícios a usar e partilhar conhecimento (Lin, 2011).

A tabela 44 apresenta o resultado da Questão 21, “As tecnologias de informação não são de fácil uso”, 6 (2,35%), responderam concordo totalmente, 36 (14,12%), concordo, 82 (32,16%), nem concordo, nem discordo, 86 (33,73%), discordo e 45 (17,65%) discordo totalmente.

Tabela 44 - Barreiras tecnológicas " de difícil uso"

br21	Frequência	Porcentagem	Porcentagem cumulativa	Média	D.P	Moda
1	45	17.65	17.65	2,5	1,02	2
2	86	33.73	51.37			
3	82	32.16	83.53			
4	36	14.12	97.65			
5	6	2.35	100.00			
Ausentes	0	0.00				
Total	255	100.00				

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

A facilidade de acesso e o uso que cada indivíduo faz dos sistemas de gerenciamento de conhecimento têm um impacto na busca de conhecimento, direcionando as percepções de importância e as contribuições como fatores influenciadores no compartilhamento de conhecimento (Cabrera et al., 2006). Portanto, a comunicação mediada por computador é fator que afeta a partilha de conhecimento (Ghabban et al., 2018).

Os sistemas de gestão do conhecimento podem ter um papel significativo na melhoria do desempenho organizacional e individual (El Said, 2015). Os sistemas podem ainda criar e capturar novos conhecimentos, apoiar e facilitar o gerenciamento de conteúdo e compartilhar e reutilizar o conhecimento para gerar valor (Alavi & Leidner, 2001). Além disso, a infraestrutura tecnológica tem a capacidade de oferecer acesso instantâneo a grandes quantidades de dados e informações e permitir a colaboração de longa distância que facilita uma abordagem de equipe, tanto dentro quanto entre funções de negócios e subsidiárias (Riege, 2005). As tecnologias de comunicação e informação, oferecem capacidade de comentar, avaliar e desenvolver uma discussão significativa por meio de canais de mídia o que é outra vantagem para facilitar o compartilhamento de conhecimento tácito (Panahi et al., 2016).

Observa-se nos resultados a prevalência de discordância em três (3) indicadores. Esse resultado demonstra que as tecnologias e os sistemas não são barreiras na organização, pois são consideradas adequadas para a comunicação e realização das atividades de trabalho e caracterizadas como de fácil uso pelos docentes-pesquisadores.

6.3 Lições Aprendidas

Uma organização consiste em vários níveis de aprendizagem (Nonaka & Takeuchi, 1995), os níveis são o individual, grupo, organizacional (Argote & Ingram, 2000; Crossan et al., 1999; Schilling & Kluge, 2009; Sun & Scott, 2005). Estes níveis de

Partilha do Conhecimento Tácito em grupos de pesquisa em Instituição de Ensino Superior

aprendizagem definem a estrutura por meio da qual ocorre a aprendizagem (Crossan et al., 1999; Rose et al., 2020).

Desta forma, foi questionado aos pesquisadores sobre lições aprendidas após projetos e sua percepção na organização.

Na tabela 45 o resultado da questão “As barreiras vivenciadas nas atividades do grupo são documentadas enviados para análise na organização”, 86 (33,73)% concordo totalmente, 23 (9,02%) concordo, 80 (31,37) % nem concordo nem discordo, 66 (25,88)% discordo.

Tabela 45 - Registro e análise das barreiras

LA1	Frequência	Percentagem	Porcentagem cumulativa	Média	Desvio Padrão	Moda
2	66	25.88	25.88	3,51	1,2	5
3	80	31.37	57.25			
4	23	9.02	66.27			
5	86	33.73	100.00			
Ausentes	0	0.00				
Total	255	100.00				

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Na tabela 46, o resultado a questão “Os líderes de pesquisa reúnem-se para criar soluções para os problemas identificados no trabalho do pesquisador da organização”, 84 (32,94)% concordo totalmente, 60 (23,53%) concordo, 66 (25,88) % , nem concordo nem discordo, 45 (17,65)% discordo.

Tabela 46 - Reuniões

LA2	Frequência	Percentagem	Porcentagem cumulativa	Média	Desvio Padrão	Moda
2	45	17.65	17.65	3,72	1,10	5
3	66	25.88	43.53			
4	60	23.53	67.06			
5	84	32.94	100.00			
Ausentes	0	0.00				
Total	255	100.00				

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Partilha do Conhecimento Tácito em grupos de pesquisa em Instituição de Ensino Superior

Na tabela 47, o resultado da questão “Novos aprendizados obtidos em cursos, eventos externamente são incorporados aos procedimentos”, 63 (24,71%) concordo totalmente, 72 (28,24%) concordo, 80 (31,37%) nem concordo nem discordo, 40 (15,69%) discordo.

Tabela 47 - Aprendizado externo incorporado

LA3	Frequência	Porcentagem	Porcentagem cumulativa	Média	Desvio Padrão	Moda
2	40	15.69	15.69	3,62	1,02	3
3	80	31.37	47.06			
4	72	28.24	75.29			
5	63	24.71	100.00			
Ausentes	0	0.00				
Total	255	100.00				

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Na tabela 48, o resultado da questão “Os resultados de sucesso oriundos de situações problemas são compartilhadas com os outros grupos”, 70 (27,45%) concordo totalmente, 57 (22,35%) concordo, 74 (29,02%) “nem concordo, nem discordo”, 54 (21,18%) discordo.

Tabela 48 - Compartilhamento de casos de sucesso

LA4	Frequência	Porcentagem	Porcentagem cumulativa	Média	Desvio Padrão	Moda
2	54	21.18	21.18	3,56	1,11	3
3	74	29.02	50.20			
4	57	22.35	72.55			
5	70	27.45	100.00			
Ausentes	0	0.00				
Total	255	100.00				

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Na tabela 49, o resultado da questão “As boas práticas desenvolvidas pelos grupos de pesquisa são compartilhadas em eventos, fóruns, feiras na organização”, 86 (33,73%) concordo totalmente, 73 (28,63%) concordo, 69 (27,06%) nem concordo nem discordo, 27 (10,29%) discordo.

Tabela 49 - Boas práticas compartilhadas

LA5	Frequência	Porcentagem	Porcentagem cumulativa	Média	Desvio Padrão	Moda
2	27	10.59	10.59	3,56	1,11	5
3	69	27.06	37.65			
4	73	28.63	66.27			
5	86	33.73	100.00			
Ausentes	0	0.00				
Total	255	100.00				

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Observa-se nas questões propostas que na questão 1 “As barreiras identificadas são documentadas e analisadas”, constitui-se a questão coma maior cordância em todos os grupos. Esta questão faz referência a prática institucional quanto ao processo de incorporação do aprendizado que ocorreu por indivíduos e grupos na organização através de procedimentos e estratégia.

Em seguida a questão 2 “Os líderes reúnem-se para criar soluções para os problemas identificados no trabalho do pesquisador da organização”, refere-se à ação e diálogos para entendimento compartilhado, é neste espaço que as ações são coordenadas e institucionalizadas, pois o diálogo e a ação conjunta são cruciais para o desenvolvimento de um entendimento compartilhado.

Na questão 3 “Novos aprendizados obtidos em cursos e eventos, externamente, são incorporados aos procedimentos”, na questão 4 “Os resultados de sucesso oriundos de situações-problema são compartilhados com os outros grupos” e na questão 5 “As boas práticas desenvolvidas pelos grupos de pesquisa são compartilhadas em eventos, fóruns e feiras na organização”, respectivamente coadunam-se com ações e mecanismos organizacionais que evidenciam boas práticas. As questões 3 e 5, são práticas no nível individual instituídas no nível organizacional, pois o aprendizado individual é compartilhado em eventos organizacionais. A questão 4, evidencia a nível organizacional que os casos de sucesso já alcançados através das situações problemas são pouco explorados, pois não está evidente aos pesquisadores.

Observa-se, em geral a concordância dos indicadores relativos a Lições Aprendidas. Os respondentes concordam com a retenção do aprendizado via registro e discussões para encontrar soluções para as questões-problema identificadas e ainda há a

implementação das boas práticas vivenciadas individualmente e em grupos sendo compartilhados na organização.

Este resultado coaduna-se com Mueller (2015) que destaca as diferentes formas para compartilhar conhecimento, como por exemplo, uso de programas de treinamento e workshops, mas também reuniões em locais informais e fluxos de comunicação gerados por um estrutura matriz. Portanto, o uso de diferentes práticas e ações reforçam o aprendizado na organização. Para Castellani et al. (2021), para que a gestão estratégica do conhecimento seja efetiva, é necessário que a organização seja capaz de fornecer ferramentas adequadas para apoiar o desenvolvimento do conhecimento organizacional.

Schilling & Kluge (2009) mencionam que a ausência de mecanismos de registros como dificultador a integração de soluções necessária para que ocorra o aprendizado na organização. Desta forma a organização deve intensificar a continuidade dos registro e suas análises. É uma ação para continuar a aprender como aprender, pois, impactam na reutilização do conhecimento e na exploração contínua da base de conhecimento atual (Crossan et al., 1999; Jansen et al., 2005).

A reuniões como mecanismos de interação social e o aprendizado externo, é evidenciado na organização por um processo dinâmico de renovação do conhecimento. Este resultado corrobora (Crossan et al., 1999), pois nas reuniões é possível envolver uma tensão entre assimilar uma nova aprendizagem e usar o que já foi apreendido. A natureza simultânea entre o que foi aprendido e um novo aprendizado criam uma tensão, que pode ser compreendida combinando os níveis uns com os outros gerando aprendizagem (Sedita et al., 2018).

Os resultados das questões compartilhamento de boas práticas e casos de sucesso entre os grupos é efetivo. Desta forma o aprendizado no nível organizacional é representado por um entendimento compartilhado em sistemas, estruturas, procedimentos, regras e estratégias que se tornam independentes de suas origens individuais ou grupais e orientam a missão e estratégia organizacional. Os estudos de Annansingh et al., (2018), Crossan et al., (1999), Haythornthwaite (2006), evidenciam que a institucionalização dos processos na organização diferencia a aprendizagem organizacional da aprendizagem individual ou em grupo *ad hoc*.

6.3.1 Perfil do aprendizado organizacional

Na perspectiva do aprendizado organizacional as interações, o consenso compartilhado, utiliza diferentes mecanismos. Desta forma, a percepção dos docentes pesquisadores é um importante fator para o sucesso das ações. Assim, observa-se através do perfil de resposta dos participantes as percepções dos mecanismos as lições aprendidas na organização.

Desta forma, para identificar o perfil dos respondentes, utiliza-se a Análise Hierárquica de Agrupamentos para identificar os indivíduos que são similares quanto as ações nos mecanismos institucionais voltados a lições aprendidas. O Método de Ward foi utilizado. A Figura 3 apresenta o dendrograma do agrupamento dos indivíduos, orientando a opção por trabalhar com três grupos e a média dos clusters (Tabela 50).

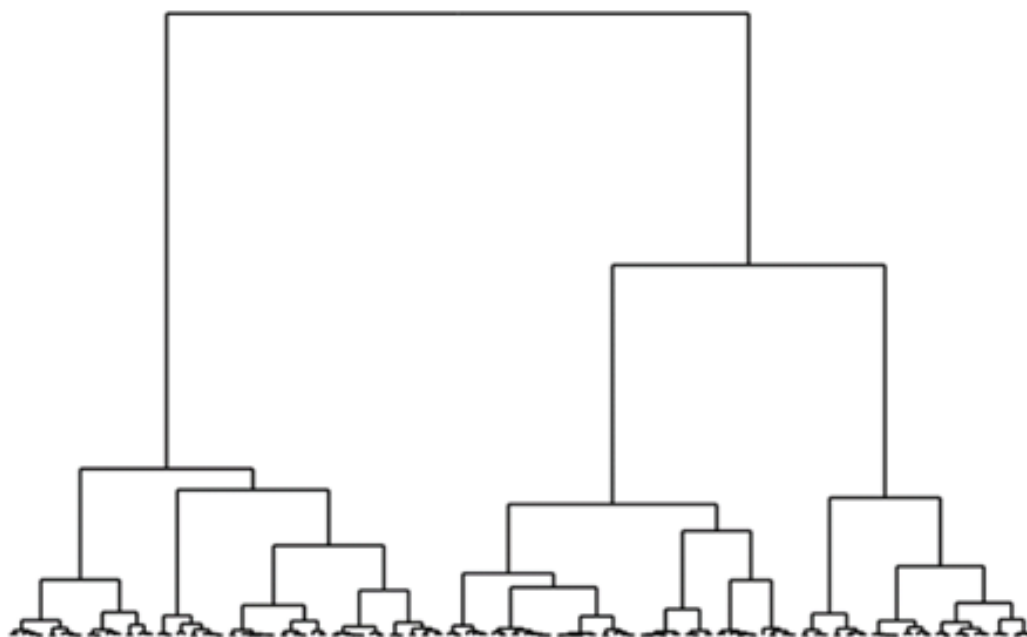


Figura 3 - Dendrograma do agrupamento de indivíduos

Tabela 50 - Grupos

	AP1	AP2	AP3	AP4	AP5
<i>Grupo 1</i>	0.11	0.17	0.27	0.45	-0.57
<i>Grupo 2</i>	-0.39	-0.50	0.25	0.07	0.45
<i>Grupo 3</i>	0.48	0.59	-0.61	-0.51	-0.16

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

O *Grupo 1* (n=67) caracterizou-se por concordar com a presença das práticas voltadas à retenção das lições aprendidas, apresentando médias positivas em quatro variáveis; enquanto o *Grupo 2* (n=112) caracterizou-se por concordar moderadamente, apresentando médias positivas em três variáveis e o *Grupo 3* (n= 76) caracterizou-se por discordar, apresentando médias negativas em três variáveis.

A análise de cluster demonstra que o perfil de respostas é consistente ao aprendizado via mecanismos existente para aprendizado organizacional. A percepção das práticas de lições aprendidas via projetos desenvolvidos nos grupos de pesquisas é demonstrada na perspectiva dos grupos. Os grupos 1 e 2 possuem perfil de maior perspectiva ao aprendizado organizacional em relação ao grupo 3, via boas práticas utilizadas. Portanto, a aprendizagem organizacional ocorre através das boas práticas instituídas. Sendo os processos e práticas de projetos e grupos de pesquisas interligados aos níveis individual, grupal e organizacional.

Portanto, no Grupo 1, observa-se os pesquisadores eficientes aos processos de aprendizagem organizacional. No Grupo 2, os pesquisadores dedicados, pois se identificam com o aprendizado nas práticas institucionalizadas e o Grupo 3, são os aplicados, pois discordam com três das questões referentes as lições aprendidas após projetos.

6.4 Triangulação dos resultados

Observou-se a prevalência de todos os indicadores a partilha do conhecimento tácito nas entrevistas. Os indicadores Recompensas monetárias, Poder, Hierarquia e Tipo de conhecimento valorizado apresentaram indicativo de desfavorável a partilha de conhecimento tácito. E ainda que a Recompensa monetária foi a menos favorável ao compartilhamento de conhecimento. Ademais, o indicador Gestão individual do tempo, apresenta-se como favorável, mas é por vezes apontado como crítico pelos entrevistados, pois atividades extras oriundas das responsabilidades acadêmicas que envolvem ensino e pesquisa influenciam a Gestão do tempo individual em conformidade com as atividades programadas ou previstas pelos departamentos acadêmicos.

Quando trianguladas as entrevistas e as análises descritiva dos indicadores, observa-se que os indicadores predominantes como favoráveis se confirmam nos resultados.

Partilha do Conhecimento Tácito em grupos de pesquisa em Instituição de Ensino Superior

Observa-se que o indicador confiança apresenta maior média (4,42), seguida da Linguagem (4,10) e Tempo (3,65), Rede de relacionamento (3,97), Recompensas (3,70), Poder (3,73), Comunicação (3,59), Hierarquia (3,70), Ambiente favorável (3,49), Tipo de conhecimento valorizado (3,59), Transmissão do conhecimento (3,45), Armazenamento do conhecimento (4,02) e Treino (3,50). As médias provenientes da análise quantitativa indicam que há uma prevalência nos indicadores a favoráveis ao compartilhamento do conhecimento tácito. Os indicadores Comunicação, Tipo de conhecimento valorizado e Transmissão do conhecimento apresentam as menores médias. Ressalta-se que estes indicadores revelam que a comunicação presencial que é essencialmente utilizada na transmissão do conhecimento foi pouco explorada. Sendo mencionada nas entrevistas o uso de mídias e ferramentas tecnológicas para manutenção das atividades nos grupos e que foram direcionadas a atividades práticas já conhecidas nas equipes.

Os facilitadores nas entrevistas revelam que a Intenção e Disponibilidade em doar e receber conhecimento tácito são motivados pelos fatores intrínsecos a profissão. Pode-se afirmar da análise dos facilitadores sua predominância como favoráveis.

Em seguida, foram relacionadas as proposições sobre as categorias de barreiras evidenciadas nas entrevistas e recolhidas através do questionário. Considerando as barreiras individuais, observa-se que as questões: “Tenho falta de tempo para identificar os colegas que precisam de conhecimentos”, e “Tenho falta de tempo para partilhar conhecimento” apresentam média respectivamente de (3,08) e (3,07) tendendo a concordar com as proposições a barreira individual.

As barreiras organizacionais foram evidenciadas nas questões: "A comunicação na organização é insuficiente (3,20)", "A competitividade interna prejudica a partilha do conhecimento (3,31)", "Existe falta de comunicação sobre os benefícios de compartilhar conhecimento (3,32)", "Existe pouco tempo disponível para desenvolver relacionamentos internos e externos com outras fontes de conhecimento(3,36)", "Para aumentar a partilha de conhecimento é preciso mudar a cultura da organização(3,67)", "Escassez de infraestrutura apropriada para apoiar práticas de compartilhamento(3,48)", "Existe deficiência de recursos físicos e materiais que proporcionariam oportunidades de compartilhamento adequadas(3,68)".

Ressalta-se que são duas as tipologias das barreiras organizacionais evidenciadas: comunicação e infraestrutura. As barreiras comunicacionais foram evidenciadas na análise dos questionários. Não obstante, neste período, a organização encontrava-se

Partilha do Conhecimento Tácito em grupos de pesquisa em Instituição de Ensino Superior

adequando-se as necessidades comunicacionais referentes as atividades acadêmicas e as resoluções presenciais foram menores o que implica em mudança cultural no contexto das interações sociais. A competitividade interna existente pode ser relacionada aos fatores de crescimento e desenvolvimento a carreira, mas também a efetividade dos grupos de pesquisas, pois os grupos são institucionalizados e desenvolvem suas atividades sob a liderança do pesquisador proponente sendo facultado maiores reconhecimentos e publicações aos membros participantes. Sendo a competitividade decorrente da forma de recompensa ou benefícios existentes na carreira docente-pesquisador e aos incentivos existentes.

A outra tipologia de barreiras organizacionais é do tipo infraestrutura física e de materiais. Há uma demanda por melhores espaços e materiais para atender os diferentes grupos existentes, sendo que o crescimento da universidade nos últimos dez anos na dimensão pesquisa foi considerado exponencial. Desta forma uma administração dos espaços e materiais é necessário. Este resultado foi preliminarmente evidenciado pelos entrevistados e confirmados no questionário.

As tecnologias não se constituem barreiras. Os docentes-pesquisadores nas entrevistas e questionários as percebem como de fácil uso e adequadas as atividades desenvolvidas.

O perfil dos respondentes foi avaliado quanto as lições aprendidas pós-projetos e foi evidenciado que há a percepção que os processos e práticas proporcionam o aprendizado na organização considerando que as proposições tendem a concordar predominantemente. A tabela 51, apresenta a síntese dos indicadores, barreiras, facilitadores pesquisados.

Tabela 51 - Síntese dos indicadores, barreiras e facilitadores

Indicadores	Média	D.P	Moda				
			1	2	3	4	5
Gestão Tempo	3,65	0,93					
Linguagem	4,71	0,71					
Confiança	4,42	0,77					
Rede de relacionamento	3,97	0,99					
Recompensa e Reconhecimento	3,7	1,18					
Fonte de Poder	3,73	1,12					
Comunicação	3,59	0,95					
Hierarquia	3,7	0,97					

Partilha do Conhecimento Tácito em grupos de pesquisa em Instituição de Ensino Superior

Ambiente Favorável	3,49	1,2					
Tipo Conhecimento Valorizado	3,59	0,95					
Transmissão do Conhecimento	3,45	0,98					
Armazenagem do Conhecimento	4,02	0,92					
Treino	3,05	1,03					
Barreiras Individuais	Média	D.P	Moda				
			1	2	3	4	5
diferentes gerações	2,47	1,21					
diferentes linguagens	2,76	1,26					
diferentes origens culturais	2,34	1,24					
diferentes gêneros	1,95	1,13					
atividade extra	2,31	1,34					
falta de tempo	3,07	1,22					
falta de tempo para compartilhar	3,08	1,23					
diferente nível de experiência	2,53	1,2					
Barreiras Organizacionais	Média	D.P	Moda				
			1	2	3	4	5
Comunicação insuficiente	3,2	1,24					
Competitividade	3,31	1,35					
Estrutura hierárquica	2,92	1,2					
Falta de comunicação dos benefícios	3,32	1,25					

Partilha do Conhecimento Tácito em grupos de pesquisa em Instituição de Ensino Superior

Retenção conhecimento	2,69	1,24						
-----------------------	------	------	--	--	--	--	--	--

Tempo para relacionamentos	3,36	1,18						
Cultura organizacional	3,67	1,2						
Escassez infraestrutura	3,48	1,16						
Deficiência de recursos físicos e materiais	3,68	1,2						
Facilitadores (Doar/Receber)	Média	D.P	Moda					
Estou frequentemente disposto a partilhar	4,58	0,62						
Ofereço meus conhecimentos tácitos a pedido de outros membros	4,6	0,56						
Os outros elementos da organização estão dispostos a partilhar conhecimentos	3,84	0,91						
Estou disposto a receber conhecimento baseado na experiência de outros membros	4,68	0,53						
Estou disposto a receber conhecimento baseado na experiência de outros membros	4,68	0,53						

Legenda:

Indicadores favoráveis	
Barreiras	
Facilitadores favoráveis	
Moda 3(nem concordo nem discordo)	

6.5 Análise Estatística Multivariada

Os dados quantitativos são analisados através da modelagem de equações estruturais de mínimos quadrados parciais (PLS-SEM). O PLS-SEM realiza a análise em duas fases, ou seja, especificação do modelo de mensuração e o modelo estrutural (Ringle et al., 2014). A especificação do modelo de mensuração considera para a análise os construtos com boa carga de indicadores, validade convergente, confiabilidade composta (CR) e validade discriminante. A avaliação do modelo estrutural pesa os coeficientes de caminho e testa sua significância (Hair et al., 2017).

Modelo de Mensuração

A avaliação do modelo de mensuração é realizada para confirmar a confiabilidade e validade dos construtos e suas dimensões. Primeiramente, foram calculados os valores de consistência interna Alfa de Cronbach (AC) e Confiabilidade Composta (CR). A CR é mais adequada para o PLS, pois prioriza as variáveis de acordo com a suas confiabilidades, enquanto o AC é mais sensível ao número de variáveis em cada construto. Em ambos os casos, tanto AC como CR são utilizados para avaliar se a amostra está livre de vieses, ou ainda, se as respostas em seu conjunto são confiáveis (Ringle et al., 2014). De acordo com Hair et al. (2017), os valores do AC acima de 0,60 e 0,70 são considerados adequados em pesquisas exploratórias e valores de 0,70 e 0,90 do CR são considerados satisfatórios.

Os indicadores com as cargas fatoriais acima de 0,60 são consideradas adequadas (Chin et al., 1997). A variância média extraída (AVE) para os construtos é maior que 0,5, indicando boa validade convergente.

O instrumento foi avaliado quanto à validade de construto e consistência interna. A consistência interna descreve o quão próximo os itens de uma pesquisa medem o mesmo construto. As correlações entre vários itens são usadas para verificar se diferentes itens que afirmam medir o mesmo construto básico fornecem resultados semelhantes. O fator individual foi composto por três itens ($\alpha = 0,734$), item 1 (Tenho o tempo e a oportunidade para compartilhar e receber know-how de/para outras pessoas), item 2 (A linguagem comum e jargões utilizados são conhecidos por todos), item 3 (Sinto-me seguro ao compartilhar informações e know-how com meus colegas).

O fator cultura organizacional foi composto em cinco itens ($\alpha = 0,843$), item br10 (A comunicação na organização é insuficiente para promover a partilha do conhecimento), item br12 (A estrutura da organização inibe a partilha do conhecimento), item br13 (Existe falta de comunicação sobre os benefícios de compartilhar conhecimento), item br15 (Existe pouco tempo disponível para desenvolver relacionamentos internos e

Partilha do Conhecimento Tácito em grupos de pesquisa em Instituição de Ensino Superior

externos com outras fontes de conhecimento), item br16 (Para aumentar a partilha de conhecimento é preciso mudar a cultura da organização). O fator estrutura organizacional foi composto por três itens ($\alpha = 0,606$), item id4 (Eu conheço exatamente quem na universidade tem o know-how específico que pode me ajudar no grupo de pesquisa), item id9 (Tenho acesso a pessoas que possuem o know-how de que necessito, independentemente do seu nível hierárquico), item id10 (A organização disponibiliza um sistema de gestão que permite que os pesquisadores do meu curso/grupo pesquisem o conhecimento existente). E o fator estratégia de gestão do conhecimento foi composto por dois itens ($\alpha = 0,751$), item id12 (Quando preciso de algum know-how, sou incentivado a tentar obtê-lo com outros colegas), item id13 (Quando preciso obter know-how específico, encontro um especialista para treinamento na organização), e compartilhamento de conhecimento tácito foi composta por três itens ($\alpha = 0,817$), item tks1 (Estou frequentemente disposto a partilhar conhecimento proveniente da minha experiência com outros membros nos grupos de pesquisa e com mais frequência), item tks2 (Quando solicitado ofereço meu conhecimento tácitos a pedido de outros membros da organização), item tks4 (Estou disposto a receber conhecimento baseado na experiência de outros membros da organização), demonstrando a consistência interna.

A Tabela 52, apresenta todas as cargas fatoriais, coeficiente alfa, Confiabilidade Composta (CR) e Variância Média Extraída (AVE).

Tabela 52 - Validade do construto

	Cargas Fatoriais	Confiabilidade Composta (CR)	Alfa de Cronbach	Variância Média Extraída
Fator Individual		0,847	0,734	0,649
id1	0.711			
id2	0.840			
id3	0.858			
Fator Cultura Organizacional		0,886	0,843	0,611
br10	0.783			
br12	0.837			
br13	0.855			
br15	0.683			
br16	0.738			

Partilha do Conhecimento Tácito em grupos de pesquisa em Instituição de Ensino Superior

	Cargas Fatoriais	Confiabilidade Composta (CR)	Alfa de Cronbach	Variância Média Extraída
Fator Estrutura		0,789	0,606	0,558
id10	0.625			
id4	0.799			
id9	0.802			
Fator Estratégia GC		0,889	0,751	0,800
id12	0.908			
id13	0.881			
Tacit Knowledge Sharing		0,891	0,817	0,733
tk1	0.849			
tk2	0.903			
tk4	0.814			

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

A Variância Média Extraída (AVE) e a Confiabilidade Composta (CR) de todos os construtos são superiores aos valores sugeridos de 0,50 e 0,70, respectivamente. A validade convergente e a confiabilidade, portanto, são confirmadas.

A análise discriminante adotou para avaliar os fatores discriminantes, o rácio de correlação heterotraço-monotraço (HTMT). Os heterotraço-monotraço são apresentados na Tabela 53. Tal como sugerem Hair et al. (2019), mostra que todos os valores HTMT são inferiores a 0,90.

Tabela 53 - Validade discriminante (HTMT)

	OSF	IF	OCF	KMSF	TKS
Fator Estrutura Organizacional					
Fator Individual	0,594				
Fator Cultura Organizacional	0,415	0,172			
Fator Estratégia de Gestão Conhecimento	0,729	0,324	0,323		
Partilha do Conhecimento Tácito	0,567	0,547	0,154	0,412	

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

** Fator Estrutural Organizacional (OSF); Fator Individual (IF); Fator Cultura Organizacional (OCF); Fator Estratégia de Gestão do Conhecimento (KMSF); Partilha de Conhecimento Tácito (TKS).

Modelo estrutural

Primeiro, usamos o Fator de Inflação da Variância (VIF) para medir problemas de colinearidade. As pontuações dos construtos preditores se ajustam ao critérios de VIF

Partilha do Conhecimento Tácito em grupos de pesquisa em Instituição de Ensino Superior

abaixo de 3 (Hair et al., 2019). Em seguida, verificamos o poder preditivo do modelo estrutural em termos da variância explicada (R^2). Os valores de R^2 e coeficientes de caminho indicam quão bem os dados suportam o modelo hipotético (Chin, 1998). Os coeficientes de caminho e os erro padrão estimados foram determinados por meio de Bootstrap com 5000 reamostragens (Hair et al., 2019). Em seguida, verificou-se o tamanho e a significância dos coeficientes de caminho que representam as hipóteses de pesquisa (Figura 4). Seguindo Hair et al., (2019), os níveis de significância dos coeficientes de caminho foram obtidos usando o procedimento de bootstrap (com 5000 amostras de bootstrap). A partir dos resultados apresentados na Tabela 54, pode-se ressaltar que, em relação à Partilha do Conhecimento Tácito:

Tabela 54 - Verificação das hipóteses

	Hipóteses	β	Erro Padrão	Valor t	Valor p	VIF	f ²
Individual Factor -> TKS	H1	0.320	0.062	5.200	0.000	1,186	0,119
Estructural Factor -> TKS	H2	0.211	0.073	2.893	0.004	1,521	0,04
Organizational Factor -> TKS	H3	0.004	0.044	0.089	0.929	1,113	0
Strategy Factor -> TKS	H4	0.147	0.058	2.543	0.011	1,346	0,022

Fonte: Dados da pesquisa.

Houve influência significativa e positiva ($\beta=0,320$, [0,196; 0,425], valor-p=0,000) dos Fatores Individuais sobre a Partilha do Conhecimento Tácito. Portanto, quanto maiores os Fatores Idiossincráticos maior será a Partilha do Conhecimento Tácito.

Existe influência significativa e positiva ($\beta=0,211$, [0,083; 0,343], valor-p=0,001) do Fator Estrutural Organizacional sobre a Partilha do Conhecimento Tácito. Logo, quanto maior a Estrutura Organizacional maior será a Partilha do Conhecimento Tácito.

Existe influência significativa e positiva ($\beta=0,147$, [0,031; 0,254], valor-p=0,011) da Estratégia de Gestão do Conhecimento sobre a Partilha do Conhecimento Tácito, ou seja, quanto maior a Estratégia de Gestão do Conhecimento maior será a Partilha do Conhecimento Tácito.

Não há influência significativa ($\beta= 0,04$, valor-p= 0,929) do Fator Organizacional sobre a Partilha do Conhecimento Tácito,

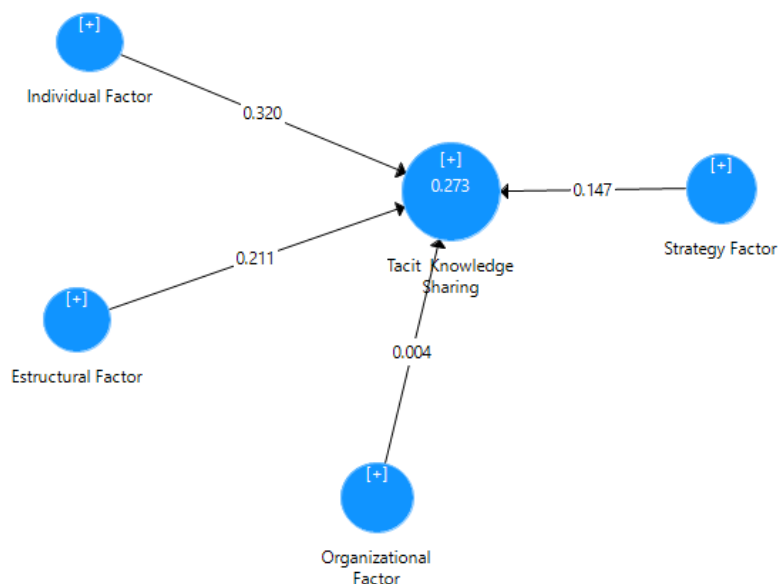
Na tabela 53, observa-se que H1, H2, e H4, são confirmadas com valores de $p<0,05$. O R^2 avalia a porção da variância das variáveis endógenas, a qual é explicada pelo modelo

estrutural. Os resultados revelaram que as variáveis exógenas explicam 27,3% da variável endógena.

Observa-se que considerando o f^2 e os valores p e t , nota-se que a relação entre os Fatores individuais é mais forte e, significativa (valor- $t = 5,200$ e valor- $p = 0,000$) e relevante ($f^2 = 0,119$). Sendo o mais importante para a partilha do conhecimento tácito.

Por fim, calculamos o ajuste geral do modelo. A estimativa do modelo com PLS-SEM neste estudo revela um valor de SRMR de 0,07, o que confirma o ajuste geral do modelo de caminho PLS-SEM (Hair et al., 2019).

Figura 4 - Valores do Coeficiente de Caminho.



Fonte: Dados da pesquisa.

6.6 Discussão dos resultados

A pesquisa utiliza a PLS - SEM para avaliar os determinantes do compartilhamento de conhecimento tácito de docentes em grupos de pesquisa.

Os resultados demonstram a importância do Fator Individual para o compartilhamento do conhecimento tácito dos docentes em grupos de pesquisa ($\beta = 0,320$, $p < 0,05$). Este achado corrobora os estudos anteriores como o de Lemos e Joia (2012), Oliveira e Pinheiro (2020) e (Abbasi et al., 2021) visto que em relação aos fatores propostos, existem determinantes para o sucesso do compartilhamento do conhecimento tácito.

Fauzi, et al. (2019), evidencia em seus resultados, que a confiança existente aumenta o relacionamento entre os acadêmicos. Roberts (2000), menciona que o aprendizado tácito está localizado nos processos de aprendizagem inseridos na experiência de cada indivíduo e sua predisposição para a partilha do conhecimento tácito aumenta, depositando mais confiança nas relações e demonstrando maior interesse em desenvolver uma linguagem compartilhada com outros profissionais. A linguagem em forma de intelecto compartilhado é essencial em atividades de grupos (Bou-Llusar & Segarra-Ciprés, 2006; Nonaka & von Krogh, 2009). García-Sánchez et al., (2019) evidenciam que, em grupos, a intensidade e a frequência das interações são essenciais para fortalecer relacionamentos e criar laços de confiança. Blanco-Valbuena & Pineda (2019), corroboram estes resultados. Identificamos que a disponibilidade e gerenciamento de tempo é uma das características fundamentais do compartilhamento do conhecimento tácito.

Os resultados demonstram que o Fator Estrutura Organizacional suporta o compartilhamento do conhecimento tácito ($\beta = 0,211$, $p < 0,05$). Em consonância com os estudos de Bibi & Ali (2017), a estrutura organizacional é determinante para os processos de partilha do conhecimento, pois dependem do tamanho, formalização, centralização e integração da organização. Corroboram a assertiva de AlShamsi & Ajmal (2018), que afirma que a estrutura organizacional define o fluxo de informações e conhecimento na organização. Por sua vez, Krishnaveni & Sujatha (2012), reforça que as redes relacionais, também impulsionam o conhecimento na organização quando a relação entre as fontes e os destinatários do conhecimento são coesos (laços fortes) e já existentes frente a uma estrutura organizacional hierárquica. Em uma rede forte, as pessoas interagem e compartilham suas experiências, habilidades e conhecimentos, de forma formal e informal (Razzaque, 2020; Zhang et al., 2021). A interação social em grupos contribui para o compartilhamento do conhecimento em IES (Kang & Kim, 2017; Ma & Chan, 2014). Estes resultados, confirmam-se nas comunidades de prática, onde os participantes buscam melhoria profissional, reciprocidade nas contribuições e avanço em suas comunidades (Wasko & Faraj, 2000; Moghavvemi et al., 2017).

Os resultados demonstram que o fator estratégia de gestão do conhecimento influencia positivamente o compartilhamento do conhecimento tácito ($\beta = 0,147$, $p < 0,05$). A estratégia e as ferramentas mais utilizadas são aquelas que priorizam contatos pessoais em mecanismos formais ou informais (Holste & Fields, 2010; Joia & Lemos, 2010). Esse achado é consistente com a ênfase na transmissão do conhecimento entre os acadêmicos em sua prática. As experiências de trabalho anteriores dos acadêmicos são centrais para os processos de compartilhamento de conhecimento e também estão associadas a sua mobilidade profissional (Lee & Jung, 2017). A estratégia de gestão do

conhecimento utilizada enfatiza o desenvolvimento e a promoção da visão organizacional no apoio ao conhecimento tácito (AlShamsi & Ajmal, 2018; Bedford & Harrison, 2015). De acordo com Fauzi et al. (2019), em universidades os docentes compartilham o conhecimento tácito em eventos de treinamento, conferências da organização, redes sociais informais e comunicação entre pares. Sendo a orientação individual a forma mais utilizada nos grupos de pesquisa.

6.7 Análise Multigrupo

A análise multigrupos é indicado para pesquisas que possuem uma amostra heterogênea e que pode ser dividida em subpopulações (Hair et al., 2017) . Para esta análise, utiliza-se os critérios não paramétrico partindo dos resultados do bootstrapping. Um resultado é significativo na probabilidade de 5% de nível de erro se o valor p for menor do que 0,05 ou maior que 0,95 para uma certa diferença de coeficientes de caminhos entre grupos específicos.

As variáveis gênero, função e experiência são testadas, tendo como exceção a área de pesquisa e titulação, pois houve concentração nas áreas humanas e sociais e na titulação com concentração de doutores.

Na tabela 55, observamos os resultados da análise realizada para o gênero (masculino e feminino). Sendo que não há diferenças significativas entre os grupos, ou seja, $p > 0,05$.

Tabela 55 - Análise Multigrupo Gênero

	Coeficientes estruturais-dif. (Female - Male)	valor p original (Female vs Male)	Novos valores de p (Female vs Male)
EF -> TKS	-0.058	0.667	0.666
IF -> TKS	0.011	0.452	0.903
OF -> TKS	-0.157	0.900	0.199
SF -> TKS	-0.098	0.810	0.380

** Estructural Factor (EC); Individual Factor (IF); Organizational Factor (OF); Strategy Factor (SF); Tacit Knowledge Sharing (TKS)

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Na tabela 56, observamos os resultados da análise realizada para o função (líder e pesquisador). Sendo que há diferenças significativas entre os grupos ($p < 0,05$).

Tabela 56 - Análise Multigrupo Função

	Coefficientes estruturais-dif. (Líder - Pesquisador)	valor p original (Líder vs Pesquisador)	Novos valores de p (Líder vs Pesquisador)
EF -> TKS	-0.283	0.981	0.038
IF -> TKS	0.083	0.251	0.502
OF ->TKS	-0.151	0.931	0.139
SF -> TKS	0.067	0.282	0.564

** Estructural Factor (EC); Individual Factor (IF); Organizational Factor (OF); Strategy Factor (SF); Tacit Knowledge Sharing (TKS).

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Assim, no Fator Estrutural os dados sobre os líderes e pesquisadores mostram uma diferença significativa ($p=0,038$). Observa-se, que para os dois grupos a influência é significativa e positiva, entretanto a influência é maior nos pesquisadores ($\beta: 0,328$), ao comparar como os líderes ($\beta: 0,045$).

A literatura reflete este resultado, pois a rede de relacionamento influencia o fluxo de comunicação e a posição na rede. É esperado que docentes-pesquisadores em cargos de liderança influenciem positivamente os indivíduos para o compartilhamento de conhecimento tácitos na rede relacional, pois dependem de características individuais para fortalecimento dos vínculos existentes. Enquanto os pesquisadores constituem rede de relacionamento, através dos grupos de pesquisa, mas dependem fortemente das estruturas que existem.

Na tabela 57, observamos os resultados da análise realizada para tempo de experiência. Foi possível observar que as relações entre os grupos: Menos de 5 anos, Entre 5 e 10 anos, e Mais de 10 anos não há diferenças significativas ($p<0,05$).

Tabela 57 - Análise Multigrupo Tempo de experiência

	β -dif. (Entre 5 e 10 anos - Mais 10 anos)	β -dif. (Entre 5 e 10 anos - Menos 5 anos)	β -dif. (Mais 10 anos - Menos 5 anos)	valore de p (Entre 5 e 10 anos - Mais 10 anos)	valore de p (Entre 5 e 10 anos - Menos 5 anos)	valores de p (Mais 10 anos - Menos 5 anos)
EF -> TKS	-0.170	-0.138	0.032	0.273	0.447	0.867
IF -> TKS	0.127	0.044	-0.083	0.379	0.748	0.589
OF -> TKS	0.041	0.087	0.047	0.745	0.672	0.825
SF -> TKS	0.224	0.112	-0.112	0.109	0.487	0.454

** Estructural Factor (EC); Individual Factor (IF); Organizational Factor (OF); Strategy Factor (SF); Tacit Knowledge Sharing (TKS).

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Capítulo 7

Conclusão

O ambiente das instituições de ensino superior é altamente dinâmico e dependente do seu capital intelectual. Portanto, é imperativo que as instituições públicas de ensino superior desenvolvam estratégias adequadas aos fatores de compartilhamento do conhecimento tácito.

Os grupos de pesquisa são fundamentais no compartilhamento do conhecimento nas instituições de ensino superior, pois são responsáveis pelo desenvolvimento das disciplinas e da instituição. Consequentemente, eles promovem a aprendizagem para indivíduos, grupos e organizações. Além disso, considerando que os agentes internos e externos estão constantemente impactando as instituições de ensino e pesquisa, a motivação constante dos indivíduos envolvidos nas atividades de pesquisa, tanto intrínseca quanto extrinsecamente, é essencial, uma vez que as habilidades e a experiência adquiridas na pesquisa vêm da prática docente em grupos de pesquisa.

Portanto, a conclusão é apresentada em conformidade com o objetivos proposto no estudo, as limitações e recomendações para futuros trabalhos.

Os indicadores, os facilitadores e as barreiras à partilha do conhecimento tácito foram identificados na literatura, que constitui o modelo teórico da investigação com o propósito de responder às questões de pesquisa.

Dessa forma, os resultados evidenciam que os indicadores predominantemente favoráveis à partilha do conhecimento são: Linguagem; Confiança; Rede de Relacionamento; Hierarquia; Recompensa e Reconhecimento; Ambiente Favorável; Mídia; Tipo de Conhecimento Valorizado; Armazenagem do Conhecimento; Transmissão do Conhecimento; e Treino. Já os indicadores predominantemente desfavoráveis são Tempo, Recompensas não monetárias e Poder. Os líderes são predominantemente favoráveis a intenção e a doação/recepção de conhecimento são predominantemente favoráveis.

Na análise de prevalência das barreiras, as barreiras individuais mais percebidas são a falta de tempo para identificar colegas que precisem de conhecimento, bem como para partilhar conhecimento. As barreiras organizacionais encontradas associam-se à competitividade interna, ausência de comunicação dos benefícios da partilha de conhecimento, pouco tempo para desenvolver relacionamento, deficiência de recursos físicos e materiais e necessidade de mudança na cultura da organizacional. Portanto, as

barreiras organizacionais possuem subtipos relacionados à comunicação, infraestrutura e recursos.

Em relação à cultura organizacional, duas descobertas desta pesquisa estão relacionadas à dimensão visível da cultura (Mcdermott & O'Dell, 2001). Na instituição pesquisada, os grupos de pesquisa são comunidades de aprendizagem voltadas ao compartilhamento de conhecimento tácito existente na organização. Além disso, os sistemas de recompensa que impulsionam a partilha do conhecimento tácito estão associados às trocas sociais existentes e, portanto, relacionam-se ao reconhecimento, que é uma recompensa não monetária.

Esses elementos fazem parte da cultura visível da instituição, mas também foram percebido elementos invisíveis que estão incorporados aos grupos e dão sentido às ações dos docentes-pesquisadores. Esses elementos são preceitos essenciais simples como “sou pesquisador porque amo”, “faço pesquisa por proporcionar oportunidades”, “porque gosto”. Esses são valores “vistos e falados” na dimensão pesquisa, que direcionam as ações para desenvolver a pesquisa na organização.

Os docentes-pesquisadores usam suas redes informais em seu trabalho diário e, ao trabalharem juntos, compartilham ideias e experiências, gerando conhecimento, aprendizado e inovação. Isso revela que há uma cultura de compartilhar conhecimento tácito associado a missão organizacional. No entanto a estratégia via conhecimento tácito ainda não está claro para todos, pois os benefícios do comportamento de compartilhar não é prevalente nos respondentes. Assim, é preciso efetivar a estratégia da organização para que seja compreendida por todos os níveis (cargos e funções). Essa compreensão parte da institucionalização existente, mas sobre tudo do fortalecimento da comunicação aberta, dos espaços e infraestruturas adequadas. Uma compreensão clara da partilha do conhecimento tácito na dimensão pesquisa através dos grupos institucionalizados torna-se uma oportunidade de estratégia institucional favorável à gestão do conhecimento e sua melhor utilização efetiva uma abordagem de gestão do conhecimento para se adequar à cultura existente.

As barreiras tecnológicas foram menos apontadas e não constituem barreiras na organização. Isso porque a tecnologia é vista como multifacetada e integra uma infraestrutura que oferece suporte a vários tipos de comunicação.

O agrupamento hierárquico indica a percepção dos indivíduos quanto às práticas utilizadas na retenção do conhecimento organizacional. A análise dos *clusters* com o uso do dendrograma indicou a existência de três perfis, sendo o primeiro composto pelos indivíduos mais positivos, o segundo por positivo moderadamente e o terceiro

pelos negativos. Dessa forma, pode-se afirmar que há uma preocupação em reter o conhecimento na organização com a prevalência dos indicadores estudados.

Na PLS-SEM, ao analisar o conjunto de indicadores e barreiras nas variáveis (fatores), foram identificados os determinantes à partilha do conhecimento tácito na instituição. Os fatores individuais, estrutural e estratégico têm efeito significativo ao compartilhamento e se relacionam positivamente.

O Fator cultura organizacional não apresenta influência significativa, mas pode-se sugerir das variáveis observados no fator que as práticas de gestão de pessoas devem priorizar a gestão do conhecimento, criando um ambiente propício para motivar o compartilhamento de conhecimento tácito, bem como contribuir para a percepções de normas de compartilhamento como comportamento promovido pela organização através do incentivo de ideias, reconhecimento das práticas de compartilhamento nos diferentes setores. Estas ações promoverão a cultura de compartilhamento forte na organização.

Esta ação é fundamental pois, a partilha e produção do conhecimento de uma organização depende inteiramente de seu docentes pesquisadores para aprender e compartilhar conhecimento. Pode-se mencionar que o contexto da coleta de dados ocorreu durante a pandemia do COVID -19, e as interações pessoais foram minimizadas de forma que o impacto da mudança no comportamento antes prioritário, possa ter influenciado este fator.

Mcdermott & O'Dell (2001), esclarece que para superar as “barreiras culturais” para compartilhar conhecimento tem mais a ver com a forma como você projeta e implementa seus esforços de gestão do conhecimento do que com a mudança de sua cultura. Envolve equilibrar as dimensões visíveis e invisíveis da cultura; demonstrando visivelmente a importância de compartilhar conhecimento e construir sobre os valores essenciais invisíveis. E compartilham sua experiência para superar esta barreira cinco lições de como alinhar o compartilhamento do conhecimento com a cultura da organização.

(1) Para criar uma cultura de compartilhamento de conhecimento, faça uma conexão visível entre compartilhar conhecimento e objetivos, problemas ou resultados de negócios práticos;

(2) É importante corresponder ao estilo geral de sua organização. Torne o compartilhamento do conhecimento uma etapa natural, pense em como as mudanças eficazes acontecem em sua organização. Faça com que os artefatos visíveis de

compartilhamento de conhecimento - os eventos, a linguagem, Websites - correspondam ao estilo da organização;

(3) Vincular o compartilhamento do conhecimento a valores essenciais amplamente aceitos. Alinhe sua linguagem, sistemas e abordagem com esses valores.

(4) Para construir uma cultura de compartilhamento, valorize as redes que já existem. Capacite-os com ferramentas, recursos e legitimação.

(5) Recrute o apoio de pessoas em sua organização que já compartilham ideias e percepções. Inclua o compartilhamento de conhecimento na avaliação de desempenho de rotina. O comportamento de pessoas alinhados com os resultados do negócio e aos valores essenciais, é um determinante poderoso do próprio comportamento.

Os docentes-pesquisadores são os elementos que criam o conhecimento na organização. Os grupos de pesquisa funcionam como elemento de síntese do conhecimento existente dos indivíduos. As interpretações ocorridas em reuniões devem buscar um entendimento comum nos grupos para solução dos problemas e a implementações de solução de problemas já ocorridos podem levar tempo até ser institucionalizadas, mas devem constituir memória da organização e contribuir com o conhecimento organizacional.

É importante mencionar que os pesquisadores fazem parte de diferentes grupos e áreas do conhecimento, cada um com culturas próprias e diferentes tempo de experiência. Portanto, uma rede de compartilhamento de conhecimento tácito, pode ser criada como canal de contribuições de soluções/problemas identificados por área do conhecimento, ou campus na organização. Essa ação pode contribuir aos grupos com as ações de sucessos de forma eficaz, além dos registros feitos nos relatórios dos projetos anteriores.

Contribuições do estudo

Este estudo oferece uma contribuição à gestão científica e ao compartilhamento do conhecimento, um campo pouco explorado na Gestão do Conhecimento, especificamente quanto à natureza do conhecimento tácito em pesquisa. A contribuição teórica contribui com a lacuna existente na literatura com estudos no nível individual. A análise dos fatores à partilha do conhecimento contribui de forma prática a organização apresentando oportunidades de adequação estratégica e melhorias organizacionais.

Limitações e futuras pesquisas

A partilha do conhecimento tácito é um tema pouco explorado no contexto de pesquisa em instituições de ensino superior. Dada essa especificidade, este é um estudo exploratório. Portanto, os resultados não devem ser generalizados.

Compartilhar conhecimento tácito é um campo de interesse promissor. Pesquisas futuras podem observar o indicador Tempo relacionado à composição da equipe de apoio dos projetos, pois há evidência de tempo extra dispendido pelos docentes-pesquisadores em atividades administrativas, bem como em um número significativo de disciplinas atribuídas ao docente-pesquisador em atividades de pesquisa. Bem como, a escassez de tempo para relacionamentos em virtudes das demandas.

Outro aspecto para próximas pesquisas é o papel do líder de grupo no contexto de pesquisa, pois ele atua como gestor de informações organizacionais e acadêmicas nas instituições. Há ainda a perspectiva de sua influência na estrutura organizacional que se relaciona a rede de relacionamento e ao fluxo de informações. Portanto, as características do líder nos grupos de pesquisa na partilha do conhecimento tácito é um tema a ser explorado.

Outros temas a serem explorados neste contexto são distância (geográficas) das unidades de pesquisa e os centros administrativos, pois permitirá identificar o fluxo do conhecimento existente. E, ainda as redes sociais como ferramentas de partilha do conhecimento tácito em instituições de ensino superior. A frequência das interações pode ser observada em mídias educacionais no trabalho, e como a utilização das mesmas impacta tempo e partilha do conhecimento nas instituições de ensino superior.

Além disso, o impacto das culturas nacionais na partilha do conhecimento tácito por meio da investigação das características individuais pode revelar drives e barreiras relevantes à partilha do conhecimento tácito em diferentes culturas nacionais e a grupos de pesquisa.

Por fim, outros estudos podem analisar a influência do líder no compartilhamento do conhecimento tácito em diferentes disciplinas. E ainda, as relações de gênero como processo relacional na partilha do conhecimento tácito, observando que a partilha do conhecimento é socialmente contextualizada e acontece nas interações sociais.

Referências

- Abbasi, S G, & Dastgeer, G. (2018). Effect of contextual factors on knowledge sharing behavior. *Amazonia Investiga*, 7(16), 209–225.
- Abbasi, Saliha Gul, Abbas, M., Pradana, M., Al-Shammari, S. A. S., Zaman, U., & Nawaz, M. S. (2021). Impact of Organizational and Individual Factors on Knowledge Sharing Behavior: Social Capital Perspective. *SAGE Open*, 11(4), 1–12. <https://doi.org/10.1177/21582440211054504>
- Al-Alawi, A. I., Al-Marzooqi, N. Y., & Mohammed, Y. F. (2007). Organizational culture and knowledge sharing: Critical success factors. *Journal of Knowledge Management*, 11(2), 22–42. <https://doi.org/10.1108/13673270710738898>
- Al-husseini, S., & Elbeltagi, I. (2018). Evaluating the effect of transformational leadership on knowledge sharing using structural equation modelling: the case of Iraqi higher education. *International Journal of Leadership in Education*. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84962388380&doi=10.1080%2F13603124.2016.1142119&partnerID=40&md5=650c5247964ab8b121195bbf18bo433f>
- Al-Kurdi, Osama, El-Haddadeh, R., & Eldabi, T. (2018). Knowledge sharing in higher education institutions: a systematic review. *Journal of Enterprise Information Management*, 31(2), 226–246. <https://doi.org/10.1108/JEIM-09-2017-0129>
- Al-Shibly, M. S. (2019). The Use of Social Media in Knowledge Sharing Case Study Undergraduate Students in Major British Universities. *International Journal of Online Marketing*, 9(4), 19–32. <https://doi.org/10.4018/ijom.2019100102>
- Alavi, M., & Leidner, D. E. (2001). Review: Knowledge management and knowledge management systems: Conceptu. *MIS Quarterly*, 25(1), 107–136. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Almuqrin, A., Zhang, Z., Alzamil, A., Mutambik, I., & Alhabeeb, A. (2020). The Explanatory Power of Social Capital in Determining Knowledge Sharing in Higher Education: A Case from Saudi Arabia. *Malaysian Journal of Library and Information Science*, 25(3), 71–90. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85101325507&doi=10.22452%2Fmjlis.vol25no3.5&partnerID=40&md5=d852920176c6df28ba3000b4d665114c>
- AlShamsi, O., & Ajmal, M. (2018). Critical factors for knowledge sharing in technology-intensive organizations: evidence from UAE service sector. *Journal of Knowledge*

- Management*, 22(2), 384–412. <https://doi.org/10.1108/JKM-05-2017-0181>
- Annansingh, F., Howell, K. E., Liu, S., & Baptista Nunes, M. (2018). Academics' perception of knowledge sharing in higher education. *International Journal of Educational Management*, 32(6), 1001–1015. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85052241013&doi=10.1108%2FIJEM-07-2016-0153&partnerID=40&md5=doe79a0944c7154f8d9a8a73a6a757df>
- Anwar, C. M. (2017). Linkages between personality and knowledge sharing behavior in workplace: mediating role of affective states. *E & M Ekonomie a Management*, 20(2), 102–115. <https://doi.org/10.15240/tul/001/2017-2-008>
- Ardichvili, A., Page, V., & Wentling, T. (2003). Motivation and barriers to participation in virtual knowledge-sharing communities of practice. *Journal of Knowledge Management*, 7(1), 64–77. <https://doi.org/10.1108/13673270310463626>
- Argote, L., & Ingram, P. (2000). Knowledge transfer: A basis for competitive advantage in firms. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 82(1), 150–169. <https://doi.org/10.1006/obhd.2000.2893>
- Argote, L., McEvily, B., & Reagans, R. (2003). Managing knowledge in organizations: An integrative framework and review of emerging themes. *Management Science*, 49(4), 571–582. <https://doi.org/10.1287/mnsc.49.4.571.14424>
- Argyris, C. (1995). Action science and organizational learning. *Journal of Managerial Psychology*, 10(6), 20–26. <https://doi.org/10.4324/9781315679167-14>
- Argyris, C. (1997). Initiating change that preseveres. *American Behavioral Scientist*, 40(3), 299–309. <https://doi.org/0803973233>
- Armitage, C. J., & Christian, J. (2017). From attitudes to behavior: Basic and applied research on the theory of planned behavior. *Planned Behavior: The Relationship between Human Thought and Action*, 22(3), 1–12. <https://doi.org/10.4324/9781315126449-1>
- Arnett, D. B., Wittmann, C. M., & Hansen, J. D. (2021). A process model of tacit knowledge transfer between sales and marketing. *Industrial Marketing Management*, 93, 259–269. <https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2021.01.012>
- Ashraf Fauzi, M., Tan Nya-Ling, C., Thurasamy, R., Oluwaseyi Ojo, A., & Shogar, I. (2019). Muslim academics' knowledge sharing in Malaysian higher learning institutions. *Journal of Islamic Marketing*, 10(2), 378–393. <https://doi.org/10.1108/JIMA-10-2017-0111>

- Asrar-ul-Haq, M., & Anwar, S. (2016). A systematic review of knowledge management and knowledge sharing: Trends, issues, and challenges. *Cogent Business and Management*, 3(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/23311975.2015.1127744>
- Avdimiotis, S. (2016). We do more than we can tell. perspectives of tacit knowledge transfer in tourism accommodation establishments. *Tourismos*.
<https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85026482153&partnerID=40&md5=587f05a5006954dfc527de40f7e14a64>
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 1977.
- Bartol, K. M., & Srivastava, A. (2002). Encouraging Knowledge Sharing: The Role of Organizational Reward Systems. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 9(1), 64–76. <https://doi.org/10.1177/107179190200900105>
- Bavik, Y. L., Tang, P. M., Shao, R., & Lam, L. W. (2018). Ethical leadership and employee knowledge sharing: Exploring dual-mediation paths. *Leadership Quarterly*, 29(2), 322–332. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2017.05.006>
- Bedford, D., & Harrison, F. (2015). Leveraging environmental scanning methods to identify knowledge management activities in transportation. *Journal of Knowledge Management*, 19(3), 579–592. <https://doi.org/10.1108/JKM-01-2015-0004>
- Bennet, D., & Bennet, A. (2008). Engaging tacit knowledge in support of organizational learning. *Vine*, 38(1), 72–94. <https://doi.org/10.1108/03055720810870905>
- Bhardwaj, M., & Monin, J. (2006). Tacit to explicit: An interplay shaping organization knowledge. *Journal of Knowledge Management*, 10(3), 72–85.
<https://doi.org/10.1108/13673270610670867>
- Bibi, S., & Ali, A. (2017). Knowledge sharing behavior of academics in higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 9(4), 550–564.
<https://doi.org/10.1108/jarhe-11-2016-0077>
- Blanco-Valbuena, C. E., & Pineda, W. (2019). Transferencia de conocimiento como factor crítico para la gestión de la ciencia, la tecnología y la innovación en Maloka Bogotá, Colombia. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, 12(2), 41–70. <https://doi.org/10.15332/25005421.5008>
- Bloice, L., & Burnett, S. (2016). Barriers to knowledge sharing in third sector social care: a case study. *Journal of Knowledge Management*, 20(1), 125–145.
- Bock, G., Zmud, R. W., Kim, Y., & Lee, J.-N. (2005). Behavioral Intention Formation in Knowledge Sharing : Examining the. *MIS Quarterly*, 29(1), 87–111.

- Borges, R. (2013). Tacit knowledge sharing between IT workers: The role of organizational culture, personality, and social environment. *Management Research Review*. <https://doi.org/10.1108/01409171311284602>
- Borges, Renata, Bernardi, M., & Petrin, R. (2019). Cross-country findings on tacit knowledge sharing: evidence from the Brazilian and Indonesian IT workers. *Journal of Knowledge Management*, 23(4), 742–762. <https://doi.org/10.1108/JKM-04-2018-0234>
- Bou-Llusar, J. C., & Segarra-Ciprés, M. (2006). Strategic knowledge transfer and its implications for competitive advantage: An integrative conceptual framework. *Journal of Knowledge Management*, 10(4), 100–112. <https://doi.org/10.1108/13673270610679390>
- Brouwer, J., & Jansen, E. (2019). Beyond grades: developing knowledge sharing in learning communities as a graduate attribute. *Higher Education Research & Development*, 38(2), 219–234. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1522619>
- Cabrera, Á., & Cabrera, E. F. (2002). Knowledge-sharing Dilemmas. *Organization Studies*, 23(5), 687–710. <https://doi.org/10.1177/0170840602235001>
- Cabrera, Á., Collins, W. C., & Salgado, J. F. (2006). Determinants of individual engagement in knowledge sharing. *International Journal of Human Resource Management*, 17(2), 245–264. <https://doi.org/10.1080/09585190500404614>
- Cabrera, & Cabrera. (2005). Fostering knowledge sharing through people management practices. *International Journal of Human Resource Management*, 16(5), 720–735. <https://doi.org/10.1080/09585190500083020>
- Cai, Y., Song, Y., Xiao, X., & Shi, W. (2020). The Effect of Social Capital on Tacit Knowledge-Sharing Intention: The Mediating Role of Employee Vigor. *SAGE Open*. <https://doi.org/10.1177/2158244020945722>
- Castellani, P., Rossato, C., Giaretta, E., & Davide, R. (2021). Tacit knowledge sharing in knowledge-intensive firms: the perceptions of team members and team leaders. *Review of Managerial Science*, 15(1), 125–155. <https://doi.org/10.1007/s11846-019-00368-x>
- Cesaroni, F., & Piccaluga, A. (2016). The activities of university knowledge transfer offices: towards the third mission in Italy. *Journal of Technology Transfer*, 41(4), 753–777. <https://doi.org/10.1007/s10961-015-9401-3>
- Chang, H. H., & Chuang, S. S. (2011). Social capital and individual motivations on knowledge sharing: Participant involvement as a moderator. *Information and*

Management, 48(1), 9–18. <https://doi.org/10.1016/j.im.2010.11.001>

- Charband, Y., & Navimipour, N. J. (2018). Knowledge sharing mechanisms in the education: A systematic review of the state of the art literature and recommendations for future research. *Kybernetes*, 47(7), 1456–1490. <https://doi.org/10.1108/K-06-2017-0227>
- Chen, H., Baptista Nunes, M., Ragsdell, G., & An, X. (2018). Extrinsic and intrinsic motivation for experience grounded tacit knowledge sharing in Chinese software organisations. *Journal of Knowledge Management*. <https://doi.org/10.1108/JKM-03-2017-0101>
- Chennamaneni, A., Teng, J. T. C., & Raja, M. K. (2012). A unified model of knowledge sharing behaviours: Theoretical development and empirical test. *Behaviour and Information Technology*, 31(11), 1097–1115. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2011.624637>
- Chin, W. W. (1998). Issues and Opinion on Structural Equation Modeling. *MIS Quarterly*, 22(1), vii–xvi.
- Chin, W. W., Gopal, A., & Bostrom, R. P. (1997). Applying adaptive structuration theory to investigate the process of group support systems use. *Journal of Management Information Systems*, 8(4), 45–69. <https://doi.org/10.1080/07421222.1992.11517967>
- Chong, C. W., Teh, P. L., & Tan, B. C. (2014). Knowledge sharing among Malaysian universities' students: do personality traits, class room and technological factors matter? *Educational Studies*, 40(1), 1–25. <https://doi.org/10.1080/03055698.2013.825577>
- Chow, C. W., Deng, F. J., & Ho, J. L. (2000). The Openness of Knowledge Sharing within Organizations: A Comparative Study of the United States and the People's Republic of China. *Journal of Management Accounting Research*, 12(1), 65–95. <https://doi.org/10.2308/jmar.2000.12.1.65>
- Chow, W. S., & Chan, L. S. (2008). Social network, social trust and shared goals in organizational knowledge sharing. *Information and Management*, 45(7), 458–465. <https://doi.org/10.1016/j.im.2008.06.007>
- Connell, N. A. D., Klein, J. H., & Powell, P. L. (2003). It's tacit knowledge but not as we know it: Redirecting the search for knowledge. *Journal of the Operational Research Society*, 54(2), 140–152. <https://doi.org/10.1057/palgrave.jors.2601444>
- Connelly, C E, Ford, D. P., Turel, O., Gallupe, B., & Zweig, D. (2014). "I'm busy (and

competitive)!” Antecedents of knowledge sharing under pressure. *Knowledge Management Research & Practice*, 12(1), 74–85.

<https://doi.org/10.1057/kmrp.2012.61>

Connelly, C E., & Kelloway, E. K. (2003). Predictors of employees’ perceptions of knowledge sharing cultures. *Leadership & Organization Development Journal*, 24(5), 294–301. <https://doi.org/10.1108/01437730310485815>

Connelly, Catherine E., Černe, M., Dysvik, A., & Škerlavaj, M. (2019). Understanding knowledge hiding in organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 40(7), 779–782. <https://doi.org/10.1002/job.2407>

Cormican, K., Meng, C., Sampaio, S., & Wu, Q. (2021). Towards sustainable knowledge sharing practices: An analysis of organizational level enablers. *Sustainability*, 13(23), 1–18. <https://doi.org/10.3390/su132312934>

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (5ed). SAGE.

Crossan, M., Lane, H. W., & White, R. E. (1999). *An Organizational learning framework from intuition to institution*. 24(3), 522–537.

Cuddapah, J. L., & Clayton, C. D. (2011). Using Wenger’s Communities of Practice to explore a new teacher cohort. *Journal of Teacher Education*, 62(1), 62–75. <https://doi.org/10.1177/0022487110377507>

Cummings, J. N. (2004). Work Groups, Structural Diversity, and Knowledge Sharing in a Global Organization. *Management Science*, 50(3), 352–364. <https://doi.org/10.1287/mnsc.1030.0134>

Davenport, T. H., & Prusak, L. (1998). *Working Knowledge : How Organizations Manage What They Know*. Harvard Business School Press.

De Long, D. W., & Fahey, L. (2000). Diagnosing cultural barriers to knowledge management. *Academy of Management Executive*, 14(4), 113–127. <https://doi.org/10.5465/ame.2000.3979820>

Dee, J., & Leisyte, L. (2017). Knowledge sharing and organizational change in higher education. *Learning Organization*.

[https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-](https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85032189268&doi=10.1108%2FTLO-04-2017-0034&partnerID=40&md5=e308edf54d7520d541e6d2d7eda649c4)

[85032189268&doi=10.1108%2FTLO-04-2017-](https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85032189268&doi=10.1108%2FTLO-04-2017-0034&partnerID=40&md5=e308edf54d7520d541e6d2d7eda649c4)

[0034&partnerID=40&md5=e308edf54d7520d541e6d2d7eda649c4](https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85032189268&doi=10.1108%2FTLO-04-2017-0034&partnerID=40&md5=e308edf54d7520d541e6d2d7eda649c4)

Dezdar, S. (2017). Promoting knowledge sharing in academic environments using non-monetary factors. *Library Review*, 66(8–9), 595–611. <https://doi.org/10.1108/lr->

11-2016-0092

- Disterer, G. (2003). Fostering Knowledge Sharing: Why and How. In A. P. dos Reis & P. Isaías (Eds.), *IADIS International Conference e- Society* (pp. 219–226). iadis, international association for development of the information society.
<http://www.iadisportal.org/digital-library/fostering-knowledge-sharing-why-and-how>
- Ehijiagbone, A. C., & Olatokun, W. M. (2020). Tacit Knowledge Sharing Among Lecturers: Observations from Nigeria's Premier University. *Library Philosophy and Practice*, 1–29. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85098180563&partnerID=40&md5=c81eb4e1c8e2f116ccf049436a6485fb>
- El Said, G. R. (2015). Understanding Knowledge Management System antecedents of performance impact: Extending the Task-technology Fit Model with intention to share knowledge construct. *Future Business Journal*, 1(1–2), 75–87.
<https://doi.org/10.1016/j.fbj.2015.11.003>
- Erden, Z., von Krogh, G., & Nonaka, I. (2008). The quality of group tacit knowledge. *Journal of Strategic Information Systems*, 17(1), 4–18.
<https://doi.org/10.1016/j.jsis.2008.02.002>
- Ergun, E., & Avci, U. (2018). Knowledge Sharing Self-Efficacy, Motivation and Sense of Community as Predictors of Knowledge Receiving and Giving Behaviors. *Educational Technology & Society*, 21(3), 60–73.
- Fahey, L., & Prusak, L. (1998). The eleven deadliest sins of knowledge management. *California Management Review*, 40(3), 265–276.
<https://doi.org/10.2307/41165954>
- Farrukh, M., Sajid, M., Zreen, A., & Khalid, R. (2019). Knowledge sharing in higher education institutes: An empirical investigation of individual characteristics. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 12(2), 311–329.
<https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85070378868&doi=10.1108%2FJARHE-11-2018-0228&partnerID=40&md5=e2f30b07doed8832b563258b5eb152df>
- Fauzi, M. A., Nya-Ling, C. T., Thursamy, R., & Ojo, A. O. (2019). Evaluating academics' Knowledge sharing intentions in Malaysian public universities. *Malaysian Journal of Library & Information Science*, 24(1), 123–143.
<https://doi.org/10.22452/mjlis.vol24n01.7>
- Fauzi, M. A., Nya-Ling, C. T., Thursamy, R., & Ojo, A. O. (2019). Knowledge sharing:

Role of academics towards research productivity in higher learning institution.
VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems, 49(1), 136–159. <https://doi.org/10.1108/VJIKMS-09-2018-0074>

Flick, U. (2009). *An Introduction To Qualitative*. SAGE Publications (Fourth Edi). 2009.

Foos, T., Schum, G., & Rothenberg, S. (2006). Tacit knowledge transfer and the knowledge disconnect. *Journal of Knowledge Management*. <https://doi.org/10.1108/13673270610650067>

Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research This*, 18(1), 39–50.

Friese, S. (2020). *Manual Atlas.ti 9.1*.

Fullwood, R, Rowley, J., & McLean, J. (2018). Exploring the factors that influence knowledge sharing between academics. *Journal of Further and Higher Education*, 43(8), 1051–1063. <https://doi.org/10.1080/0309877x.2018.1448928>

Fullwood, Roger, Rowley, J., & McLean, J. (2019). Exploring the factors that influence knowledge sharing between academics. *Journal of Further and Higher Education*, 9486, 1–13. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1448928>

Fullwood, & Rowley, J. (2017). An investigation of factors affecting knowledge sharing amongst UK academics. *Journal of Knowledge Management*, 21(5), 1254–1271. <https://doi.org/10.1108/jkm-07-2016-0274>

Fullwood, Rowley, J., & Delbridge, R. (2013). Knowledge sharing amongst academics in UK universities. *Journal of Knowledge Management*, 17(1), 123–136. <https://doi.org/10.1108/13673271311300831>

Gangeswari, T., Mohd Rasdi, R., Abu Samah, B., & Ismail, M. (2016). Knowledge sharing is knowledge transfer: a misconception in the literature. *Journal of Knowledge Management*, 20(4), 653–670. <https://doi.org/10.1108/JKM-11-2015-0427>

García-Sánchez, P., Díaz-Díaz, N. L., & De Saá-Pérez, P. (2019). Social capital and knowledge sharing in academic research teams. *International Review of Administrative Sciences*, 85(1), 191–207. <https://doi.org/10.1177/0020852316689140>

Genderen, E. Van. (2014). Strategic Knowledge Sharing : Culture Acting as an Inhibitor. *Middle East Journal of Business*, 9(4), 3–8.

<https://doi.org/10.5742/mejb.2014.92566>

- Gera, R. (2012). Bridging the gap in knowledge transfer between academia and practitioners. *International Journal of Educational Management*, 26(3), 252–273. <https://doi.org/10.1108/09513541211213336>
- Ghabban, F., Selamat, A., & Ibrahim, R. (2018). New model for encouraging academic staff in Saudi universities to use IT for knowledge sharing to improve scholarly publication performance. *Technology in Society*, 55, 92–99. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2018.07.001>
- Goh, S. K., & Sandhu, M. S. (2013). Knowledge Sharing Among Malaysian Academics : Influence of Affective Commitment and Trust. *Electronic Journal of Knowledge Management*, 11(1), 38–48.
- Gold, A. H., Malhotra, A., & Segars, A. H. (2001). Knowledge Management: An Organizational Capabilities Perspective. *Journal of Management Information Systems*, 18(1), 185–214. <https://doi.org/10.1002/ceat.201000522>
- Gupta, A. K., & Govindarajan, V. (2000). Knowledge Managements social dimension Lessons from Nucor Steel. *Sloan Management Review*, 42(1), 71–81.
- Gupta, V., & Thoma, A. (2019). Fostering tacit knowledge sharing and innovative work behaviour: An integrated theoretical view. *International Journal of Managerial and Financial Accounting*, 113/4, 320–346. <https://doi.org/10.1504/IJMFA.2019.104134>
- Gururajan, V., & Fink, D. (2010). Attitudes towards knowledge transfer in an environment to perform. *Journal of Knowledge Management*, 14(6), 828–840. <https://doi.org/10.1108/13673271011084880>
- Hadjimichael, D., & Tsoukas, H. (2019). Toward a better understanding of tacit knowledge in organizations: Taking stock and moving forward. *Academy of Management Annals*, 13(2), 672–703. <https://doi.org/10.5465/annals.2017.0084>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise Multivariada* (6.ed). Bookman.
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2017). A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM). In Sage Publications (Ed.), *Sage*.
- Hair, Risher, J., Sarstedt, M., & Ringle, C. M. (2019). When to use and how to report the results of PLS-SEM. *European Business Review*, 31(1), 2–24.

- Haldin-Herrgard, T. (2000). Difficulties in diffusion of tacit knowledge in organizations. *Journal of Intellectual Capital*, 1(4), 357–365.
<https://doi.org/10.1108/14691930010359252>
- Haldin-Herrgard, T. (2004). Diving under the surface of Tacit Knowledge. *The Fifth European Conference on Organizational Knowledge, Learning and Capabilities (OCLC 2004)*.
- Hansen, M., Nohria, N., & Tierney, T. (1999). What's Your Strategy for Managing Knowledge? *Havard Bussiness Review*, March-April, 1–10.
- Hansen, M. T. (1999). The Search-Transfer Problem : The Role of Weak Ties in Sharing Knowledge across Organization Subunits. *Administrative Science Quarterly*, 44(1), 82–111. <https://doi.org/https://doi.org/10.2307/2667032>
- Hansen, M. T., Mors, M. L., & Lovas, B. (2005). Knowledge sharing in organizations : multiple networks , multiple phases Massachusetts Institute of Technology. *Academy of Management*, 48(5), 776–793.
- Hau, Y S, Kim, B., & Lee, H. (2016). What drives employees to share their tacit knowledge in practice? *Knowledge Management Research & Practice*, 14(3), 295–308. <https://doi.org/10.1057/kmrp.2014.32>
- Haythornthwaite, C. (2006). Learning and Knowledge Networks in Interdisciplinary Collaborations. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 57(8), 1079–1092. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/asi.20371>
- Heizmann, H., Fee, A., & Gray, S. J. (2018). Intercultural Knowledge Sharing Between Expatriates and Host-country Nationals in Vietnam: A Practice-based Study of Communicative Relations and Power Dynamics. *Journal of International Management*, 24(1), 16–32. <https://doi.org/10.1016/j.intman.2017.06.002>
- Hislop, D. (2002). Mission impossible? Communicating and sharing knowledge via information technology. *Journal of Information Technology*, 17(3), 165–177.
<https://doi.org/10.1080/02683960210161230>
- Holste, J. Scott, & Fields, D. (2010). Trust and tacit knowledge sharing and use. *Journal of Knowledge Management*, 14(1), 128–140.
<https://doi.org/10.1108/13673271011015615>
- Howell, K. E., & Annansingh, F. (2013). Knowledge generation and sharing in UK universities: A tale of two cultures? *International Journal of Information Management*, 33(1), 32–39. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2012.05.003>
- Ipe, M. (2003). Knowledge Sharing in Organizations: A Conceptual Framework.

Human Resource Development Review, 2(4), 337–359.

<https://doi.org/10.1177/1534484303257985>

Iqbal, M. J., Rasli, A., Heng, L. H., Ali, M. B., Hassan, I., & Jolae, A. (2011). Academic staff knowledge sharing intentions and university innovation capability. *African Journal of Business Management*, 5(27), 11051–11059.

<https://doi.org/10.5897/ajbm11.576>

Islam, M. Z., Hasan, I., & Jasimuddin, S. M. (2018). Determinants that influence knowledge sharing: an integrated literature review. *International Journal of Knowledge Management Studies*, 9(4), 363.

<https://doi.org/10.1504/ijkms.2018.10017588>

Islam, M. Z., Jasimuddin, S. M., & Hasan, I. (2015). Organizational culture, structure, technology infrastructure and knowledge sharing. *Vine*, 45(1), 67–88.

<https://doi.org/10.1108/vine-05-2014-0037>

Ismail, M., Sobri, S. S., Zulkifly, N. A., Hamzah, S. R., & Yamato, E. (2016). Knowledge transfer between expatriates and host country nationals: contribution of individual and social capital factors. *Organizations and Markets in Emerging Economies*, 7(2), 65–87. <https://doi.org/10.15388/omee.2016.7.2.14208>

Issac, A. C., Baral, R., & Bednall, T. C. (2020). Don't play the odds, play the man: Estimating the driving potency of factors engendering knowledge hiding behaviour in stakeholders. *European Business Review*, 32(3), 531–551.

<https://doi.org/10.1108/EBR-06-2019-0130>

Jasimuddin, S. M., Klein, J. H., & Connell, C. (2005). The paradox of using tacit and explicit knowledge. Strategies to face dilemmas. *Management Decision*, 43(1), 102–112. <https://doi.org/10.1108/00251740510572515>

Johnson, S., & Orr, K. (2020). What is business school research for? Academic and stakeholder perspectives, politics and relationality. *Studies in Higher Education*, 45(3), 557–578. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1564901>

Joia, L. A. (2007). Knowledge management strategies: Creating and testing a measurement scale. *International Journal of Learning and Intellectual Capital*, 4(3), 203–221. <https://doi.org/10.1504/IJLIC.2007.015607>

Joia, L. A., & Lemos, B. (2010). Relevant factors for tacit knowledge transfer within organisations. *Journal of Knowledge Management*, 14(3), 410–427.

<https://doi.org/10.1108/13673271011050139>

Kang, M., & Kim, B. (2017). Motivation, opportunity, and ability in knowledge transfer:

a social network approach. *Knowledge Management Research & Practice*, 15(2), 214–224. <https://doi.org/10.1057/s41275-016-0045-3>

Kankanhalli, A., Tan, B. C. Y., & Wei, K.-K. (2005). Contributing knowledge to electronic knowledge repositories. *An Empirical Investigation*, 29(1), 113–143. <http://www.scopus.com/inward/record.url?scp=28744434462&partnerID=8YFLogxK%0Ahttps://www.scopus.com/record/pubmetrics.uri?eid=2-s2.0-28744434462&origin=recordpage>

Kanwal, S., Nunes, M. B., & Arif, M. (2019). Exploring knowledge sharing practices in higher education: A Pakistani perspective. *20th European Conference on Knowledge Management, ECKM 2019*. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85073355992&doi=10.34190%2FKM.19.153&partnerID=40&md5=98c94fb7b2e5ccb986b70cf3b122fda9>

Khalil, O. E. M., & Shea, T. (2012). Knowledge sharing barriers and effectiveness at a higher education institution. *International Journal of Knowledge Management*. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84870265494&doi=10.4018%2Fjkm.2012040103&partnerID=40&md5=5e687fbf45c4aa7b118ab3e165c36869>

Khera, S. N., & Gulati, K. (2015). Training Methods and Tacit Knowledge Sharing: Evidence from IT Organizations. *Jindal Journal of Business Research*, 4(1–2), 11–26. <https://doi.org/10.1177/2278682116649849>

Kim, J., Lee, C., & Elias, T. (2015). Factors affecting information sharing in social networking sites amongst university students Application of the knowledge-sharing model to social networking sites. *Online Information Review*, 39(3), 290–309. <https://doi.org/10.1108/oir-01-2015-0022>

Kim, & Ju, B. Y. (2008). An analysis of faculty perceptions: Attitudes toward knowledge sharing and collaboration in an academic institution. *Library & Information Science Research*, 30(4), 282–290. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2008.04.003>

Krishnaveni, R., & Sujatha, R. (2012). Communities of Practice: An Influencing Factor for Effective Knowledge Transfer in Organizations. *IUP Journal of Knowledge Management*, 10(1), 26–40. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,shib&db=buh&AN=75242530&site=ehost-live>

Kucharska, W. (2017). Relationships Between Trust And Collaborative Culture In The Context Of Tacit Knowledge Sharing. *Journal of Entrepreneurship Management*

and Innovation, 13(4), 61–78. <https://doi.org/10.7341/20171344>

- Kucharska, W., & Rebelo, T. (2022). Transformational leadership for researcher 's innovativeness in the context of tacit knowledge and change adaptability. *International Journal of Leadership in Education*, 00(00), 1–22. <https://doi.org/10.1080/13603124.2022.2068189>
- Kukko, M. (2013). Knowledge sharing barriers in organic growth: A case study from a software company. *Journal of High Technology Management Research*, 24(1), 18–29. <https://doi.org/10.1016/j.hitech.2013.02.006>
- Le Coadic, Y.-F. (2004). *La science de l'information* (Presses Universitaires de France (ed.); tradução. Brinquet de Lemos. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1809-4783.2017v27n1.33181>
- Lee, S. J., & Jung, J. S. (2017). Work experiences and knowledge transfer among Korean academics: focusing on generational differences. *Studies in Higher Education*, 43(11), 2033–2058. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1301416>
- Lee, Shiue, & Chen. (2016). Examining the impacts of organizational culture and top management support of knowledge sharing on the success of software process improvement. *Computers in Human Behavior*, 54, 462–474. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.030>
- Lemos, B., & Joia, L. A. (2012). Fatores relevantes à transferência de conhecimento tácito em organizações: Um estudo exploratório. *Gestao e Producao*, 19(2), 233–246. <https://doi.org/10.1590/S0104-530X2012000200001>
- Leonard, D., & Sensiper, S. (1998). The Role of Tacit Knowledge in Group Innovation. *California Management Review*, 40(3), 112–132. <https://doi.org/https://doi.org/10.2307/41165946>
- Lin, C. P. (2007). To share or not to share: Modeling tacit knowledge sharing, its mediators and antecedents. *Journal of Business Ethics*, 70(4), 411–428. <https://doi.org/10.1007/s10551-006-9119-0>
- Ling, C. W., Sandhu, M. S., & Jain, K. K. (2009). Knowledge sharing in an American multinational company based in Malaysia. *Journal of Workplace Learning*, 21(2), 125–142. <https://doi.org/10.1108/13665620910934825>
- Lowendahl, B. R., Revang, O., & Fosstenlokken, S. M. (2001). Knowledge and value creation in professional service firms: A framework for analysis. *Human Relations*, 54(7), 911–931. <https://doi.org/10.1177/0018726701547006>
- Luo, H. (2009). Determinants of knowledge sharing in university academic team. 2009

2nd International Symposium on Knowledge Acquisition and Modeling, KAM 2009, 1, 260–263. <https://doi.org/10.1109/KAM.2009.119>

- Ma, W. W. K., & Chan, A. (2014). Knowledge sharing and social media: Altruism, perceived online attachment motivation, and perceived online relationship commitment. *Computers in Human Behavior*, *39*, 51–58. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.06.015>
- Mahmood, A., Tasmin, R., Saeed, B., & Saeed, A. (2020). Tacit knowledge sharing in technology-based firms: Role of organization citizenship behavior and perceived value of knowledge. *International Journal of Scientific and Technology Research*. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85082673904&partnerID=40&md5=74da2d6f694f53935eaf841adb62dca6>
- Mansor, Z. D., & Saparudin, I. N. (2015). Motivational Factors for Academicians in Private Universities to Participate in Knowledge-Sharing Activities. *Pertanika Journal of Social Science and Humanities*, *23*, 101–116.
- Matoskova, J. (2016). Measuring Knowledge. *Journal of Competitiveness*, *8*(4), 5–29. <https://doi.org/10.7441/joc.2016.04.01>
- Mayfield, M. (2010). Tacit knowledge sharing: Techniques for putting a powerful tool in practice. *Development and Learning in Organisations*. <https://doi.org/10.1108/14777281011010497>
- Mcdermott, R., & O'Dell, C. (2001). Overcoming cultural barriers to sharing knowledge. *Journal of Knowledge Management*, *5*(1), 76–85. <https://doi.org/10.1108/13673270110384428>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage.
- Miller, J. (2019). Where does the time go? An academic workload case study at an Australian university. *Journal of Higher Education Policy and Management*, *41*(6), 633–645. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2019.1635328>
- Mir, A., & Bazgir, M. (2018). The role of organizational learning and knowledge sharing on intellectual capital development in islamic Azad university of Khorramabad. *Revista Gestao & Tecnologia-Journal of Management and Technology*, *18*(3), 7–22. <https://doi.org/10.20397/2177-6652/2018.v18i3.1436>
- Mitchell, V.-W., Harvey, W. S., & Wood, G. (2021). Where does all the ‘ know how ’ go? The role of tacit knowledge in research impact . *Higher Education Research & Development*, *0*(0), 1–15. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1937066>

- Moghavvemi, S., Sharabati, M., Paramanathan, T., & Rahin, N. M. (2017). The impact of perceived enjoyment, perceived reciprocal benefits and knowledge power on students' knowledge sharing through Facebook. *International Journal of Management Education*, *15*(1), 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2016.11.002>
- Mohajan, H. K. (2016). Sharing of Tacit Knowledge in Organizations: A Review Sharing of Tacit Knowledge in Organizations: A Review. *American Journal of Computer Science and Engineering*, *3*(2), 6–19.
- Mueller, J. (2015). Formal and informal practices of knowledge sharing between project teams and enacted cultural characteristics. *Project Management Journal*, *46*(1), 53–68. <https://doi.org/10.1002/pmj>
- Mura, L., Zsigmond, T., & Machová, R. (2021). The effects of emotional intelligence and ethics of SME employees on knowledge sharing in Central-European countries. *Oeconomia Copernicana*, *12*(4), 907–934. <https://doi.org/10.24136/oc.2021.030>
- Murad, A., Imran, A., Albort-Morant, G., & Leal-Rodríguez, A. L. (2020). How do job insecurity and perceived well-being affect expatriate employees' willingness to share or hide knowledge? *International Entrepreneurship and Management Journal*, *17*(1), 185–210. <https://doi.org/10.1007/s11365-020-00638-1>
- Nakano, D., Muniz, J., & Batista, E. D. (2013). Engaging environments: Tacit knowledge sharing on the shop floor. *Journal of Knowledge Management*, *17*(2), 290–306. <https://doi.org/10.1108/13673271311315222>
- Nguyen, T. M. (2020). A review of two psychological models in knowledge sharing: current trends and future agenda. *VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems*, *51*(4), 533–549. <https://doi.org/10.1108/VJIKMS-12-2019-0206>
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford University Press.
- Nonaka, Ikujiro. (1994). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organization Science*, *5*(1), 14–37. <https://doi.org/10.1287/orsc.5.1.14>
- Nonaka, Ikujiro, & Takeuchi, H. (2019). *The Wise Company: How companies create Continuous Innovation*. Oxford University Press
- Nonaka, Ikujiro, & von Krogh, G. (2009). Tacit knowledge and knowledge conversion: Controversy and advancement in organizational knowledge creation theory. *Organization Science*, *20*(3), 635–652. <https://doi.org/10.1287/orsc.1080.0412>
- Nonaka, I. & Konno, N. (1998). The concept of “Ba”: Building a foundation for

- knowledge creation. *California Management Review*, 3, 40–54.
<https://doi.org/10.2307/41165942>
- Nonaka, I., Toyama, R., & Konno, N. (2000). SECI, Ba and Leadership: A Unified Model of Dynamic Knowledge Creation. *Long Range Planning*, 33(1), 5–34.
[https://doi.org/10.1016/S0024-6301\(99\)00115-6](https://doi.org/10.1016/S0024-6301(99)00115-6)
- NooriSepehr, M., & Keikavoosi-Arani, L. (2019). The Relationship between Effective Factors on Knowledge Sharing among Faculty Members of Alborz University of Medical Sciences. *Entomology and Applied Science Letters*, 6(2), 24–32.
<https://easletters.com/index.php?journal=journal&page=article&op=view&path%5B%5D=298&path%5B%5D=266>
- O' Dell, C. O., & Grayson, C. J. (1998). If only we knew what we know : Identification and transfer of internal best practices. *California Management Review*, 40(3), 154–174.
- Obrenovic, Bojan, Jianguo, D., Tsoy, D., Obrenovic, S., Khan, M. A. S., & Anwar, F. (2020). The Enjoyment of Knowledge Sharing: Impact of Altruism on Tacit Knowledge-Sharing Behavior. *Frontiers in Psychology*, 11(July), 1–16.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01496>
- Olaniran, O. J. (2017). Barriers to Tacit Knowledge Sharing in Geographically Dispersed Project Teams in Oil and Gas Projects. *Project Management Journal*.
<https://doi.org/10.1177/875697281704800303>
- Oliveira, M., & Pinheiro, P. (2019). Factors in the Sharing of Tacit Knowledge among Volunteer Firefighters. *International Journal of Business and Management*, 14(9), 54–64. <https://doi.org/10.5539/ijbm.v14n9p54>
- Oliveira, M., & Pinheiro, P. (2020). Factors and Barriers to Tacit Knowledge Sharing in Non-Profit Organizations – a Case Study of Volunteer Firefighters in Portugal. *Journal of the Knowledge Economy*. <https://doi.org/10.1007/s13132-020-00665-x>
- Oliveira, Márcio José Sol Pereira. (2020). For Organizational Communication that Promotes the Sharing of Tacit Knowledge. *Risk and Financial Management*, 2(2), 37. <https://doi.org/10.30560/rfm.v2n2p37>
- Omerzel, G., Biloslavo, R., & Trnavcevic, A. (2011). Knowledge management and organisational culture in higher education institutions. *TJournal of East European Management Studies*, 19(12), 111–139. https://doi.org/10.1007/978-3-319-71434-9_6

- Osterloh, M., & Frey, B. (2000). Motivation, Knowledge Transfer and Organizational Forms. *Inspiring Economics*, 11(5), 538–550.
<https://doi.org/10.1287/orsc.11.5.538.15204>
- Oyenuga, O. ., Adebisi, S. O., & Abimbola B. O. (2019). Assessment of Knowledge Sharing Determinants in the Nigeria Universities using analytic network process. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 12(3), 84–102.
- Panahi, S., Watson, J., & Partridge, H. (2016). Conceptualising social media support for tacit knowledge sharing: physicians’ perspectives and experiences. *Journal of Knowledge Management*. <https://doi.org/10.1108/JKM-06-2015-0229>
- Paroutis, S., & Saleh, A. Al. (2009). Determinants of knowledge sharing using Web 2.0 technologies. *Journal of Knowledge Management*, 13(4), 52–63.
<https://doi.org/10.1108/13673270910971824>
- Phung, V. D., Hawryszkiewicz, I., Chandran, D., & Ha, B. M. (2019). Promoting Knowledge Sharing Amongst Academics: A Case Study from Vietnam. *Journal of Information & Knowledge Management*, 18(3), 25.
<https://doi.org/10.1142/S0219649219500321>
- Polanyi, M. (2009). *The Tacit Dimension* (Revised ed). University of Chicago Press.
- Pour, M. J., & Taheri, F. (2019). Personality traits and knowledge sharing behavior in social media: mediating role of trust and subjective well-being. *On the Horizon*, 27(2), 98–117. <https://doi.org/10.1108/oth-03-2019-0012>
- Qureshi, A. M. A., & Evans, N. (2015). Deterrents to knowledge-sharing in the pharmaceutical industry: A case study. *Journal of Knowledge Management*, 19(2), 296–314. <https://doi.org/10.1108/JKM-09-2014-0391>
- Rafique, G. M., & Anwar, M. A. (2019). Barriers to Knowledge Sharing among Medical Students in Pakistan. *Journal of Hospital Librarianship*, 19(3), 235–247.
<https://doi.org/10.1080/15323269.2019.1628566>
- Rahman, M. S., Mannan, M., Hossain, M. A., Zaman, M. H., & Hassan, H. (2018). Tacit knowledge-sharing behavior among the academic staff: Trust, self-efficacy, motivation and Big Five personality traits embedded model. *International Journal of Educational Management*. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2017-0193>
- Ramayah, T., Yeap, J. A. L., & Ignatius, J. (2013). An Empirical Inquiry on Knowledge Sharing Among Academicians in Higher Learning Institutions. *Minerva*, 51(2),

131–154. <https://doi.org/10.1007/s11024-013-9229-7>

Ramayah, T., Yeap, J. A. L., & Ignatius, J. (2014). Assessing Knowledge Sharing Among Academics: A Validation of the Knowledge Sharing Behavior Scale (KSBS).

Evaluation Review, 38(2), 160–187. <https://doi.org/10.1177/0193841x14539685>

Razmerita, L., Kirchner, K., & Nielsen, P. (2016). What factors influence knowledge sharing in organizations? A social dilemma perspective of social media communication. *Journal of Knowledge Management*, 20(6), 1225–1246.

<https://doi.org/10.1108/JKM-03-2016-0112>

Razzaque, A. (2020). M-Learning Improves Knowledge Sharing Over e-Learning Platforms to Build Higher Education Students' Social Capital. *SAGE Open*, 10(2).

<https://doi.org/10.1177/21582440209265>

Riege, A. (2005). Three-dozen knowledge-sharing barriers managers must consider.

Journal of Knowledge Management, 9(3), 18–35.

<https://doi.org/10.1108/13673270510602746>

Ringle, Christian M., Da Silva, D., & Bido, D. D. S. (2014). Modelagem de Equações Estruturais com Utilização do Smartpls. *Revista Brasileira de Marketing*, 13(2),

56–73. <https://doi.org/10.5585/remark.v13i2.2717>

Ringle, Christian M., Wende, S., & Becker, J.-M. (2005). *SmartPLS 3*. boenningstedt:

SmartPLS. Retrieved from <https://www.smartpls.com>

Roberts, J. (2000). From know-how to show-how? Questioning the role of information and communication technologies in knowledge transfer. *Technology Analysis and Strategic Management*, 12(4), 429–443. <https://doi.org/10.1080/713698499>

<https://doi.org/10.1108/TLO-11-2018-0200>

Rose, A. L., Dee, J., & Leisyte, L. (2020). Organizational learning through projects: a case of a German university. *Learning Organization*, 27(2), 85–99.

<https://doi.org/10.1108/TLO-11-2018-0200>

Saini, M., Arif, M., & Kulonda, D. J. (2019). Challenges to transferring and sharing of tacit knowledge within a construction supply chain. *Construction Innovation*.

<https://doi.org/10.1108/CI-03-2018-0015>

Salameh, A. A. M., & Zamil, A. M. A. (2020). The effects of reward systems and organizational structure on tacit knowledge sharing. *Management Science Letters*.

<https://doi.org/10.5267/j.msl.2020.3.013>

Saldaña, J. (2013). Coding Manual. In *The Coding Manual For Qualitative Researchers*.

Schilling, J., & Kluge, A. (2009). Barriers to organizational learning: An integration of

- theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 11(3), 337–360. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2008.00242.x>
- Sedighi, M., van Splunter, S., Brazier, F., van Beers, C., & Lukosch, S. (2016). Exploration of multi-layered knowledge sharing participation: the roles of perceived benefits and costs. *Journal of Knowledge Management*, 20(6), 1247–1267. <https://doi.org/10.1108/JKM-01-2016-0044>
- Sedita, S. R., Caloffi, A., & Lazzeretti, L. (2018). The invisible college of cluster research: a bibliometric core–periphery analysis of the literature. *Industry and Innovation*, 27(5), 562–584. <https://doi.org/10.1080/13662716.2018.1538872>
- Segarra-Cipres, M., Roca-Puig, V., & Bou-Llugar, J. C. (2014). External knowledge acquisition and innovation output: an analysis of the moderating effect of internal knowledge transfer. *Knowledge Management Research & Practice*, 12(2), 203–214. <https://doi.org/10.1057/kmrp.2012.55>
- Senge, P. (1990). The fifth discipline. The art and practice of the learning organisation. In *Measuring Business Excellence*. Currency Double Day.
<http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=1653644&show=abstract>
- Senge, P. (2006). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Doubleday/ Currency.
- Shao, Z., Feng, Y., & Wang, T. (2017). Charismatic leadership and tacit knowledge sharing in the context of enterprise systems learning: the mediating effect of psychological safety climate and intrinsic motivation. *Behaviour and Information Technology*, 36(2), 194–208. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2016.1221461>
- Siddiqui, S. H., Rasheed, R., Nawaz, M. S., & Abbas, M. (2019). Knowledge sharing and innovation capabilities: The moderating role of organizational learning. *Pakistan Journal of Commerce and Social Science*, 13(2), 455–486.
- Spender, J. C. (1996). Making knowledge the basis of a dynamic theory of the firm. *Strategic Management Journal*, 17(SUPPL. WINTER), 45–62.
<https://doi.org/10.1002/smj.4250171106>
- Spurling, N. (2015). Differential experiences of time in academic work: How qualities of time are made in practice. *Time and Society*, 24(3), 367–389.
<https://doi.org/10.1177/0961463X15575842>
- Storer, N. W., & Crane, D. (1974). Invisible Colleges: Diffusion of Knowledge in Scientific Communities. *Technology and Culture*, 15(1), 139.
<https://doi.org/10.2307/3102793>

- Sulistiwawan, J., Moslehpour, M., Diana, F., & Lin, P. K. (2022). Why and When Do Employees Hide Their Knowledge? *Behavioral Sciences*, *12*(2), 1–16.
<https://doi.org/10.3390/bs12020056>
- Sun, P. Y. T., & Scott, J. L. (2003). Exploring the divide – organizational learning and learning organization. *The Learning Organization*, *10*(4), 202–215.
<https://doi.org/10.1108/09696470310476972>
- Sun, & Scott, J. (2005). An investigation of barriers to knowledge transfer. *Journal of Knowledge Management*, *9*(2), 75–90.
<https://doi.org/10.1108/13673270510590236>
- Suppiah, V., & Sandhu, M. S. (2011). Organisational culture's influence on tacit knowledge-sharing behaviour. *Journal of Knowledge Management*.
<https://doi.org/10.1108/13673271111137439>
- Szulanski, G. (1996). Exploring internal stickiness: Impediments to the transfer of best practice within the firm. *Strategic Management Journal*, *17*(SUPPL. WINTER), 27–43. <https://doi.org/10.1002/smj.4250171105>
- Tan, C. N. L. (2016). Enhancing knowledge sharing and research collaboration among academics: the role of knowledge management. *Higher Education*, *71*(4), 525–556. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9922-6>
- Tan, C. N. L., & Ramayah, T. (2014). The role of motivators in improving knowledge-sharing among academics. *Information Research-an International Electronic Journal*, *19*(1), 16.
- Thomas, A., & Gupta, V. (2022). Tacit knowledge in organizations: bibliometrics and a framework-based systematic review of antecedents, outcomes, theories, methods and future directions. *Journal of Knowledge Management*, *26*(4), 1014–1041.
<https://doi.org/10.1108/JKM-01-2021-0026>
- Tight, M. (2010). Are academic workloads increasing? The post-war survey evidence in the UK. *Higher Education Quarterly*, *64*(2), 200–215.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2009.00433.x>
- Tippins, M. J. (2003). Implementing knowledge management in academia: Teaching the teachers. *International Journal of Educational Management*, *17*(7), 339–345.
<https://doi.org/10.1108/09513540310501021>
- Tremblay, D. G., & Psyche, V. (2012). Analysis of processes of cooperation and knowledge sharing in a community of practice with a diversity of actors. *Computer Science and Information Systems*, *9*(2), 917–941.

<https://doi.org/10.2298/csis111223020t>

- Trentepohl, S., Waldeyer, J., Fleischer, J., Roelle, J., Leutner, D., & Wirth, J. (2022). How Did It Get So Late So Soon ? The Effects of Time Management Knowledge and Practice on Students ' Time Management Skills and Academic Performance. *Sustainability*, 14.
- Umar, M., Sial, M. H., Ali, S. A., Bari, M. W., & Ahmad, M. (2021). Trust and social network to boost tacit knowledge sharing with mediation of commitment: does culture moderate? *VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems*, March 2022. <https://doi.org/10.1108/VJIKMS-01-2021-0012>
- van den Hooff, B., & de Leeuw van Weenen, F. (2004). Committed to share: Commitment and CMC use as antecedents of knowledge sharing. *Knowledge and Process Management*, 11(1), 13–24. <https://doi.org/10.1002/kpm.187>
- van den Hooff, B., & Ridde, J. A. de. (2004). Knowledge sharing in context: The influence of organizational commitment, communication climate and CMC use on knowledge sharing. *Journal of Knowledge Management*, 8(6), 117–130. <https://doi.org/10.1108/13673270410567675>
- Venkitachalam, K., & Busch, P. (2012). Tacit knowledge: Review and possible research directions. *Journal of Knowledge Management*, 16(2), 356–371. <https://doi.org/10.1108/13673271211218915>
- Wang, G., & Yu, T. (2012). Incentive design of tacit knowledge sharing based on psychological contract. *Advances in Information Sciences and Service Sciences*. <https://doi.org/10.4156/AISS.vol4.issue15.16>
- Wang, S., & Noe, R. A. (2010). Knowledge sharing: A review and directions for future research. *Human Resource Management Review*, 20(2), 115–131. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2009.10.001>
- Wasko, M. M., & Faraj, S. (2000). “It is what one does”: Why people participate and help others in electronic communities of practice. *Journal of Strategic Information Systems*, 9(2–3), 155–173. [https://doi.org/10.1016/S0963-8687\(00\)00045-7](https://doi.org/10.1016/S0963-8687(00)00045-7)
- Witherspoon, C. L., Bergner, J., Cockrell, C., & Stone, D. N. (2013). Antecedents of organizational knowledge sharing: A meta-analysis and critique. *Journal of Knowledge Management*, 17(2), 250–277. <https://doi.org/10.1108/13673271311315204>
- Woolcott, G., Keast, R., & Pickernell, D. (2020). Deep impact: Re-conceptualising

university research impact using human cultural accumulation theory. *Studies in Higher Education*, 45(6), 1197–1216.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1594179>

Yap, J. B. H., & Skitmore, M. (2020). Ameliorating time and cost control with project learning and communication management: Leveraging on reusable knowledge assets. *International Journal of Managing Projects in Business*, 13(4), 767–792. <https://doi.org/10.1108/IJMPB-02-2019-0034>

Yi, J. (2009). A measure of knowledge sharing behavior: Scale development and validation. *Knowledge Management Research and Practice*, 7(1), 65–81. <https://doi.org/10.1057/kmrp.2008.36>

Yin, R. K. (2005). *Case study research: design and methods* (S. Publications (ed.)).

Yusof, Z. M., Ismail, M. B., Ahmad, K., & Yusof, M. M. (2012). Knowledge sharing in the public sector in Malaysia: A proposed holistic model. *Information Development*, 28(1), 43–54. <https://doi.org/10.1177/0266666911431475>

Zbucheá, A., & Leon, R. D. (2015). Knowledge sharing barriers in cultural organizations. *Proceedings IFKAD2015, 10-12 June*, 1716–1727. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1194.0002>

Zhang, H., Han, R., Wang, L., & Lin, R. (2021). Social capital in China: a systematic literature review. In *Asian Business and Management* (Vol. 20, Issue 1). Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/s41291-019-00081-3>

Zhang, X., Yao, Z., Qunchao, W., & Tsai, F. S. (2021). Every coin has two sides: the impact of time pressure on employees' knowledge hiding. *Journal of Knowledge Management*, November. <https://doi.org/10.1108/JKM-02-2021-0149>

Apêndice A - Questionário de Pesquisa

Parte I

Perfil dos respondentes	Escalas
Gênero	Masculino =0 Feminino= 1
Tempo de trabalho em pesquisa:	Menos de 5 anos =1 5 a 10 anos =2 Mais de 10 anos=3
Area de Pesquisa	Linguísticas, Letras e Artes=1 Ciências Sociais Aplicadas = 2 Ciências Humanas = 3 Ciências Biológicas =4 Ciências Exatas e da Terra=5 Engenharias = 6 Ciências da Saúde = 7 Ciências Agrárias = 8
Vínculo no grupo de pesquisa	Líder =1 Pesquisador=2
Titulação	Doutor=3 Mestre=2 Especialista=1

Partilha do Conhecimento Tácito em grupos de pesquisa em Instituição de Ensino Superior

Fatores	Indicadores	Questão
Fator Individual	Indicador	<p>Tenho o tempo e a oportunidade para compartilhar e receber know-how de / para outras pessoas.</p> <p>Tenho facilidade em compartilhar verbalmente o conhecimento que possuo.</p> <p>Sinto-me seguro ao compartilhar informações e know-how com meus colegas</p>
	Barreiras	<p>A existência de diferentes gerações ou grandes diferenças de idade dificulta a partilha de conhecimento tácito</p> <p>O uso de diferentes linguagens prejudica a partilha de conhecimento</p> <p>As diferentes origens culturais dos indivíduos dificultam a partilha do conhecimento.</p> <p>A partilha de conhecimento entre indivíduos de diferentes gêneros é difícil.</p> <p>Entendo que a partilha de conhecimento é uma atividade extra as minhas atividades.</p> <p>Tenho falta de tempo para identificar os colegas que precisam de conhecimentos.</p> <p>Tenho falta de tempo para partilhar conhecimento.</p> <p>Os diferentes níveis de experiência dificultam a partilha de conhecimento tácito</p> <p>Reconheço os benefícios do meu conhecimento nos indivíduos do grupo e na organização.</p>
Fator Estrutura	Indicador	<p>Eu conheço exatamente quem na universidade tem o know-how específico que pode me ajudar no grupo de pesquisa</p> <p>Tenho acesso a pessoas que possuem o know-how de que necessito, independentemente do seu nível hierárquico</p> <p>O meio que mais uso para interagir com as pessoas na universidade cujo know-how é importante para o meu trabalho é a conversa pessoal</p> <p>O sistema integrado de gestão e mídias da instituição permite que os pesquisadores do meu curso/grupo se comuniquem uns</p>

Partilha do Conhecimento Tácito em grupos de pesquisa em Instituição de Ensino Superior

		com os outros.
	Barreira	<p>As tecnologias de informação são inadequadas para comunicar -se com os funcionários na organização</p> <p>A tecnologia é inadequada para as necessidades do trabalho de pesquisa na organização.</p> <p>O suporte técnico é insuficiente para manutenção das tecnologias e sistemas de TI e os fluxos de comunicação</p> <p>As tecnologias de informação são insuficientes para a realização das tarefas.</p> <p>As tecnologias de informação não são de fácil uso</p>
Fator Organizacional	Indicador	<p>Meus colegas e superiores apreciam as sugestões e ideias que apresento com base em meu próprio know-how, mesmo quando não tenho informações suficientes para apoiá-las.</p> <p>O know-how é fonte de poder na universidade</p> <p>A cultura da universidade proporciona um ambiente favorável ao questionamento</p>
	Barreira	<p>A comunicação na organização é insuficiente para promover a partilha do conhecimento</p> <p>A competitividade interna prejudica a partilha do conhecimento</p> <p>A estrutura hierárquica da organização inibe a partilha do conhecimento</p> <p>Existe falta de comunicação sobre os benefícios de compartilhar conhecimento</p> <p>Existe a preocupação em reter o conhecimento possuído pelos dos mais experientes na organização</p> <p>Existe pouco tempo disponível para desenvolver relacionamentos internos e externos com outras fontes de conhecimento</p> <p>Para aumentar a partilha de conhecimento é preciso mudar a cultura da organização</p> <p>Escassez de infraestrutura apropriada para</p>

Partilha do Conhecimento Tácito em grupos de pesquisa em Instituição de Ensino Superior

		<p>apoiar práticas de compartilhamento</p> <p>Existe deficiência de recursos físicos e materiais que proporcionaria oportunidades de compartilhamento adequadas</p>
Fator Estratégia de Gestão do Conhecimento	Indicador	Os docentes-pesquisadores detêm a maior parte do know-how que a universidade possui.
		Quando preciso obter know-how específico, encontro um especialista para treinamento na organização.
		Quando preciso de algum know-how, sou incentivado a tentar obtê-lo com outros colega
		Tenho mais oportunidades de promoção ou reconhecimento por compartilhar meu conhecimento
Partilha de conhecimento tácito	Intenção e Disponibilidade	Estou frequentemente disposto a partilhar conhecimento proveniente da minha experiência com outros membros nos grupos de pesquisa e com mais frequência
		Quando solicitado ofereço meus conhecimento tácitos a pedido de outros membros da organização.
		Os outros elementos da organização estão dispostos a partilhar conhecimentos através de suas experiências.
		Estou disposto a receber conhecimento baseado na experiência de outros membros da organização.
		Os membros da organização a que pertencço estão dispostos a receber mais conhecimento baseado na experiência de membros de outras organizações

Partilha do Conhecimento Tácito em grupos de pesquisa em Instituição de Ensino Superior

<p>Aprendizado Organizacional – Lições Aprendidas</p>		<p>As barreiras vivenciadas nas atividades do grupo são documentadas enviados para análise na organização.</p> <p>Os líderes de pesquisa reúnem-se para criar soluções para os problemas identificados no trabalho do pesquisador da organização.</p> <p>Novos aprendizados obtidos em cursos, eventos externamente são incorporados aos procedimentos.</p> <p>Os resultados de sucesso oriundos de situações problemas são compartilhadas com os outros grupos.</p> <p>As boas práticas desenvolvidas pelos grupos de pesquisa são compartilhadas em eventos, fóruns, feiras na organização.</p>
-------------------------------------------------------	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Apêndice B – Guia de Entrevista

Entrevista

1. Qual sua principal motivação para partilhar experiência e know-how em grupo de pesquisa?
2. Qual a área de atuação e a frequência de reuniões do grupo de pesquisa?
3. A gestão individual do tempo do pesquisador é um fator determinante para doar/receber conhecimento diante as atividades de ensino e pesquisa? Comente.
4. A confiança é um fator importante para a partilha do conhecimento?
5. Você percebe se a instituição comunica satisfatoriamente os benefícios de partilhar conhecimento em grupos de pesquisa a comunidade acadêmica?
6. Quanto a partilha do conhecimento as recompensas podem ser monetárias e não monetárias.
 - a) Considerando as recompensas monetárias você possui alguma expectativa organizacional por partilhar conhecimento em forma de experiência e know how em grupos de pesquisa?
 - b) Você reconhece os benefícios como reconhecimento e status do pesquisador como recompensas sociais?
7. Você conhece na rede de profissionais da sua instituição quem possui o conhecimento específico que pode colaborar na resolução de problemas ou atividades na instituição?
8. A experiência e a especialização de indivíduos podem gerar sentimento de controle sobre a informação que outras pessoas precisam. Qual sua opinião sobre o conhecimento como fonte de poder na pesquisa científica?
9. Em alguma situação já usou narrativas, metáforas, histórias para partilhar conhecimentos de difícil articulação verbal no ensino e na pesquisa? Poderia citar uma?
10. Na sua percepção existe dificuldade na comunicação entre os membros do grupo quando se trata de atividades relacionadas a pesquisa?
11. No grupo é natural receber e apresentar sugestões, ideias e insights baseadas em conhecimentos próprios dos membros mesmo quando não há informação suficiente para consubstanciá-las no momento?
12. No grupo os membros mais experientes são incentivados a partilhar seus conhecimentos com os novos membros?
13. Perante a necessidade de adquirir um conhecimento específico para resolução de alguma questão/problema, você encontra um funcionário/especialista para lhe auxiliar/treinar?
14. Você percebe alguma dificuldade em acessar pessoas que detêm experiência de que você necessita em virtude do nível hierárquico na instituição?
15. Você considera a infraestrutura física e os sistemas de tecnologia da informação de fácil acesso e uso para as necessidades de comunicação do grupo de pesquisa?

Regycléia Botelho Cutrim Alves

3º Ciclo Doutorado em Gestão – UBI