

GESTÃO DO CONHECIMENTO EM UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS DE SANTA CATARINA: ESTRATÉGIAS PARA APRIMORAR RESULTADOS ACADÊMICOS E DE PESQUISA

KNOWLEDGE MANAGEMENT IN COMMUNITY UNIVERSITIES OF SANTA CATARINA: STRATEGIES TO IMPROVE ACADEMIC AND RESEARCH RESULTS

Diogo da Rosa Machieski, Graduando

<https://orcid.org/0009-0000-6869-6831>

diogo_machieski5050@hotmail.com

Universidade do Extremo Sul Catarinense | Curso de Graduação em Administração
Criciúma | Santa Catarina | Brasil

Camila Cândido Ferreira, Mestre

<https://orcid.org/0000-0001-9580-4906>

camilah.candido@gmail.com

Universidade do Extremo Sul Catarinense | Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico
Criciúma | Santa Catarina | Brasil

Giancarlo Moser, Doutor

<https://orcid.org/0000-0001-6050-9325>

mosergiancarlo@gmail.com

Universidade do Sul de Santa Catarina | Programa de Pós-Graduação em Administração
Palhoça | Santa Catarina | Brasil

Recebido em 16/julho/2025

Aprovado em 06/outubro/2025

Publicado em 10/fevereiro/2026

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



Esta obra está sob uma Licença Creative Commons Atribuição-Uso.

RESUMO

As universidades comunitárias desempenham um papel fundamental na produção e disseminação de conhecimento, especialmente no estado de Santa Catarina, Brasil. Em um contexto de economia do conhecimento, a gestão do conhecimento (GC) surge como abordagem estratégica para melhorar a qualidade do ensino e ampliar a produção científica nessas instituições. Este artigo investiga como as universidades comunitárias catarinenses implementam estratégias de GC visando aprimorar seus resultados acadêmicos e de pesquisa. Adotou-se uma metodologia qualitativa, com entrevistas semiestruturadas realizadas com gestores acadêmicos e docentes de instituições comunitárias (identificadas como UCC1, UCC2, UCC3), analisadas por meio de análise de conteúdo. Os resultados revelam que, embora não haja políticas formais de GC consolidadas, diversas práticas são utilizadas para compartilhar e criar conhecimento, como comunidades de prática, repositórios institucionais e programas de capacitação. Os entrevistados relataram melhorias na inovação pedagógica, na integração de grupos de pesquisa e na eficiência administrativa a partir dessas iniciativas. Entretanto, desafios como a cultura organizacional pouco orientada ao compartilhamento, a falta de incentivos e a sobrecarga de trabalho limitam uma gestão do conhecimento mais efetiva. O estudo dialoga com a literatura clássica de GC, aplicando conceitos de Nonaka e Takeuchi, Choo, Wiig, Firestone e McElroy ao contexto das IES comunitárias. Conclui-se que a implementação sistemática de estratégias de GC nessas universidades pode potencializar a qualidade do ensino e o desempenho em pesquisa, alinhando a missão comunitária à excelência acadêmica. O artigo oferece contribuições práticas ao sugerir ações para fortalecer a gestão do conhecimento nas instituições analisadas e propõe novas pesquisas para aprofundar o tema no contexto do ensino superior brasileiro.

Palavras-Chave: Gestão do Conhecimento. Universidades Comunitárias. Ensino Superior. Inovação. Compartilhamento de Conhecimento.

ABSTRACT

Community universities play a fundamental role in the production and dissemination of knowledge, especially in the state of Santa Catarina, Brazil. In the context of the knowledge economy, knowledge management (KM) emerges as a strategic approach to improve the quality of education and enhance scientific output in these institutions. This article investigates how community universities in Santa Catarina implement KM strategies aimed at improving their academic and research outcomes. A qualitative methodology was adopted, with semi-structured interviews conducted with academic managers and faculty members from community institutions (identified as UCC1, UCC2, UCC3), analyzed through content analysis. The results reveal that, although there are no consolidated formal KM policies, various practices are used to share and create knowledge, such as communities of practice, institutional repositories, and training programs. Interviewees reported improvements in pedagogical innovation, integration of research groups, and administrative efficiency stemming from these initiatives. However, challenges such as an organizational culture not oriented toward sharing, lack of incentives, and work overload limit the effectiveness of knowledge management. The study engages with classical KM literature, applying concepts from Nonaka and Takeuchi, Choo, Wiig, Firestone, and McElroy to the context of community higher education institutions. It concludes that the systematic implementation of KM strategies in these universities can enhance the quality of education and research performance, aligning the community mission with academic excellence. The article offers practical contributions by suggesting actions to strengthen knowledge management in the analyzed institutions and proposes further research to deepen the topic in the context of Brazilian higher education.

Keywords: Knowledge Management. Community Universities. Higher Education. Innovation. Knowledge Sharing.

1 INTRODUÇÃO

No atual cenário socioeconômico, o conhecimento tornou-se o principal recurso estratégico para organizações de todos os setores. Instituições de ensino superior, em particular, são reconhecidas tanto por gerar novos conhecimentos quanto por difundir saberes para a sociedade. No caso brasileiro, as universidades comunitárias – instituições de natureza privada sem fins lucrativos, com foco regional e interesse público – destacam-se por sua contribuição ao desenvolvimento local e à democratização do ensino superior. Em Santa Catarina, essas instituições comunitárias respondem por parcela significativa das matrículas e da produção científica estadual, atuando em estreita colaboração com as comunidades que atendem.

Apesar desse papel central na criação e transmissão de conhecimento, questiona-se em que medida as universidades gerenciam de forma efetiva o conhecimento no âmbito interno, de modo a aprimorar seus processos acadêmicos e resultados de pesquisa. A gestão do conhecimento (GC) consiste em um conjunto de estratégias e práticas voltadas para identificar, criar, armazenar, compartilhar e aplicar o conhecimento organizacional (Alavi; Leidner, 2001). Nas empresas, a GC tem sido amplamente adotada para aumentar a inovação e a performance competitiva (Davenport; Prusak, 1998; Lee; Choi, 2003). Entretanto, no contexto do ensino superior, a incorporação sistemática de práticas de GC ainda enfrenta desafios culturais e estruturais (Rowley, 2000; Fullwood; Rowley; Delbridge, 2013).

Estudos prévios sugerem que instituições de ensino tendem a explorar menos as ferramentas de GC em comparação com organizações corporativas (Asiedu et al., 2022). Conforme Asiedu et al. (2022), há uma lacuna na literatura sobre estratégias de GC em universidades, embora o tema seja ensinado teoricamente, e as poucas iniciativas observadas concentram-se em estratégias de codificação (documentação de conhecimentos explícitos) e personalização (troca de conhecimentos tácitos entre pessoas). Pesquisas em diferentes países indicam fatores limitantes como a ausência de cultura de compartilhamento, falta de incentivo e dificuldades em integrar a GC às práticas diárias dos docentes e gestores (Ramachandran; Chong; Ismail, 2009; Mazhar; Akhtar, 2016). No Brasil, Vieira et al. (2017) constataram, em uma universidade catarinense, que o conhecimento é gerado e socializado em nível individual e de grupos, porém há deficiências na conversão desse conhecimento para o nível organizacional, especialmente no que tange à retenção de conhecimento tácito.

De modo similar, Dias e Heinzen (2018) identificaram que uma instituição de ensino superior em Santa Catarina promovia os quatro modos de conversão do conhecimento descritos por Nonaka e Takeuchi, porém apresentava fragilidades na criação de uma base estruturada de registros de conhecimento. Tais achados indicam que as instituições de ensino ainda carecem de abordagens mais sistemáticas de GC.

Por outro lado, observa-se um movimento gradual de adoção de práticas de GC no ensino superior. Algumas instituições têm investido em repositórios institucionais para disseminar a produção acadêmica e preservar a memória organizacional, bem como em ambientes virtuais de aprendizagem que facilitam o compartilhamento de conteúdo e experiências docentes. Em um estudo sobre universidades malaias, Ramachandran, Chong e Ismail (2009) compararam instituições públicas e privadas e constataram que, independentemente do caráter da mantenedora, o êxito da GC dependia de fatores como liderança, tecnologia da informação e cultura organizacional propícia. Fullwood, Rowley e Delbridge (2013), analisando universidades no Reino Unido, destacam que os acadêmicos tendem a compartilhar mais conhecimentos relativos ao ensino do que conhecimentos de pesquisa, devido a questões de competição e reconhecimento profissional, o que ilustra a importância de incentivos e confiança mútua para a GC no ambiente acadêmico. Nesse sentido, Mazhar e Akhtar (2016) argumentam que muitos projetos de GC em universidades falham ou não alcançam todo seu potencial justamente por falta de uma cultura de distribuição do conhecimento e pela dificuldade de incorporar a GC às práticas cotidianas.

Diante desse contexto, este artigo busca responder à seguinte questão de pesquisa: como as universidades comunitárias em Santa Catarina implementam estratégias de gestão do conhecimento para melhorar os resultados acadêmicos e de pesquisa? O objetivo central é analisar as iniciativas, práticas e desafios de GC nessas instituições, bem como os impactos percebidos em termos de melhoria do ensino e da produção científica. Para tanto, fundamenta-se o estudo em literatura clássica de gestão do conhecimento – incluindo os trabalhos de Nonaka e Takeuchi, Choo, Wiig, Firestone e McElroy, dentre outros – aliada a pesquisas contemporâneas sobre GC no ensino superior, a fim de construir um referencial teórico robusto. Em seguida, apresenta-se a metodologia qualitativa adotada, baseada em entrevistas com gestores e docentes de universidades comunitárias catarinenses. Os resultados e discussão trazem uma síntese das estratégias de GC identificadas, ilustrando-as com exemplos dos casos estudados e relacionando-as com o arcabouço teórico. Por fim, são apresentadas as

conclusões, evidenciando contribuições e implicações práticas do estudo, bem como sugestões de pesquisas futuras.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A gestão do conhecimento consolidou-se como campo de estudo interdisciplinar a partir da década de 1990, alicerçada em contribuições teóricas que ressaltam diferentes dimensões do conhecimento organizacional. Um dos marcos fundadores é a obra de Nonaka e Takeuchi (1997), que introduziu o modelo da “espiral do conhecimento” organizacional. Nesse modelo, os autores delineiam quatro modos de conversão do conhecimento – Socialização, Externalização, Combinação e Internalização (conhecido pelo acrônimo SECI) – mediante os quais o conhecimento tácito (inerente às pessoas, difícil de formalizar) e o conhecimento explícito (codificado em documentos, bases de dados, etc.) interagem dinamicamente dentro das organizações. A socialização refere-se ao compartilhamento de conhecimento tácito por meio de experiências e observação direta; a externalização consiste em articular o conhecimento tácito em formas explícitas (como manuais, relatórios); a combinação envolve integrar diferentes conhecimentos explícitos para gerar novos entendimentos; e a internalização é o processo pelo qual o conhecimento explícito assimilado se converte em conhecimento tácito individual (Nonaka; Takeuchi, 1997; Nonaka; Konno, 1998). Nonaka e Konno (1998) também introduziram o conceito de “Ba”, definido como um espaço (físico, virtual ou mental) compartilhado que cria condições propícias para a criação de conhecimento – um ambiente de interação que facilita a dinâmica SECI.

Além do aspecto de criação do conhecimento, outra perspectiva clássica enfatiza o uso da informação e a tomada de decisão. Choo (1996) propõe o conceito de “organização que sabe” (knowing organization), sugerindo que organizações eficazes são aquelas que conseguem construir sentido a partir da informação, criar novo conhecimento e tomar decisões inteligentes.

Segundo Choo, as organizações precisam gerir o conhecimento em três fluxos inter-relacionados: construção de significado (interpretação da informação no contexto organizacional), criação de conhecimento (inovação e aprendizagem) e tomada de decisão informada. Essa visão destaca que a gestão do conhecimento não se restringe à tecnologia ou aos ativos explícitos, mas envolve processos cognitivos e sociais para que a informação se transforme em conhecimento útil.

Wiig (1997), outro precursor do campo, enfatiza a necessidade de uma abordagem sistemática para gerenciar conhecimentos, integrando pessoas, processos e tecnologias para maximizar o valor dos ativos de conhecimento. Ele argumenta que a GC eficaz abrange atividades de criação, retenção, disseminação e aplicação do conhecimento, e requer cultura organizacional adequada, infraestrutura tecnológica de suporte e alinhamento estratégico. Em paralelo, autores como Davenport e Prusak (1998) ressaltam que o conhecimento organizacional reside fundamentalmente nas pessoas e nas interações sociais. Davenport e Prusak definem conhecimento como uma mistura fluida de experiência, valores, informações contextuais e insight, que fornece uma estrutura para avaliar e incorporar novas experiências e informações. Para esses autores, as empresas bem-sucedidas são aquelas capazes de conectar pessoas que possuem conhecimento com aquelas que precisam desse conhecimento, criando canais para o compartilhamento (por exemplo, sistemas de mentoring, comunicações internas e comunidades de prática).

Firestone e McElroy (2005) contribuíram para o avanço da chamada “segunda geração” da gestão do conhecimento, diferenciando entre o processo de conhecimento em si (como o conhecimento é produzido e validado dentro da organização) e o processo de gestão do conhecimento (que seria a gestão dos esforços que influenciam o processo de conhecimento). Eles defendem que a GC deve focar na promoção de um ciclo de criação e compartilhamento de conhecimento, o que denominam de “ciclo de conhecimento organizacional” (knowledge life cycle), englobando desde a detecção de necessidades de conhecimento, passando pela criação e integração de novas ideias, até a sua disseminação e utilização. Essa perspectiva enfatiza aprendizado organizacional contínuo e a inovação sustentável, indo além de simplesmente catalogar e distribuir conhecimentos existentes (Firestone; Mcelroy, 2005).

Pode-se sumarizar algumas das principais abordagens teóricas da GC conforme o Quadro 1 a seguir, que relaciona contribuições clássicas e seus enfoques centrais:

Quadro 1 Principais abordagens teóricas da gestão do conhecimento e seus enfoques

Autor(es)	Contribuição-chave
Nonaka & Takeuchi (1997)	Modelo SECI de criação do conhecimento organizacional: quatro modos de conversão (Socialização, Externalização, Combinação, Internalização) entre conhecimentos tácito e explícito, formando uma espiral contínua de inovação.
Choo (1996)	Conceito de “organização que sabe”: importância de construir sentido a partir da informação, criar conhecimento e tomar decisões informadas; GC como processo integrado à gestão da informação e aprendizagem organizacional.

Autor(es)	Contribuição-chave
Wiig (1997)	Abordagem sistêmica da GC: ênfase na integração de pessoas, processos e tecnologia para gerenciar conhecimentos; definição de atividades de GC (criação, armazenamento, disseminação, aplicação) e necessidade de cultura propícia e alinhamento estratégico.
Firestone & McElroy (2005)	“Nova GC” (segunda geração): foco no ciclo de conhecimento organizacional (produção, validação e integração do conhecimento novo) e na gestão desse ciclo; distinção entre processos de conhecimento e processos de GC; incentivo à aprendizagem contínua e inovação sustentada.

Fonte: elaborado pelos autores com base em Nonaka e Takeuchi (1997), Choo (1996), Wiig (1997), Firestone e McElroy (2005).

Para operacionalizar a gestão do conhecimento, diversas estratégias e práticas são relatadas na literatura. De modo geral, as estratégias de GC podem ser classificadas em dois grandes tipos: estratégia de codificação e estratégia de personalização (Asiedu et al., 2022). A estratégia de codificação foca em converter o conhecimento em formatos explícitos e armazená-lo em bases de dados, repositórios, documentos formais, de forma que possa ser facilmente recuperado e reutilizado. Já a estratégia de personalização enfatiza o compartilhamento direto de conhecimento tácito entre pessoas, valorizando a interação humana (Hansen, Nohria e Tierney, 1999 apud Asiedu et al., 2022). Na prática, organizações bem-sucedidas combinam elementos de ambas as estratégias: utilizam tecnologias de informação para apoiar repositórios e portais de conhecimento (codificação), ao mesmo tempo em que estimulam redes de pessoas, equipes de aprendizagem e comunidades de prática para troca de experiências (personalização).

Comunidades de prática, especificamente, são apontadas como ferramentas valiosas de GC, pois reúnem grupos informais de profissionais que compartilham um interesse ou desafio comum e que se engajam regularmente na troca de conhecimentos e melhores práticas. Tais comunidades facilitam a socialização do conhecimento tácito e a geração de novas ideias a partir da interação. Outra prática importante são os sistemas de repositórios de conhecimento, como bases de lições aprendidas, bibliotecas digitais e bancos de problemas e soluções, que visam à combinação e difusão do conhecimento explícito de forma ampla na organização (Alavi; Leidner, 2001). Programas de treinamento, mentoring e rotação de funções são mecanismos utilizados para promover a internalização do conhecimento e desenvolver competências nos colaboradores.

No contexto específico das instituições de ensino superior, aplicar as estratégias de GC apresenta oportunidades e desafios peculiares. Rowley (2000) questionou a prontidão do

ensino superior para a GC, argumentando que embora universidades tradicionalmente gerem conhecimento (por meio da pesquisa) e transmitam conhecimento (no ensino), elas nem sempre gerenciam seu próprio conhecimento interno de forma consciente. Entretanto, à medida que as IES enfrentam pressões crescentes por qualidade, inovação pedagógica e produção científica, tem-se reconhecido a importância de gerenciar conhecimentos institucionais para melhorar o desempenho (Serban; Luintel, 2002). Por exemplo, Lee e Choi (2003) demonstraram empiricamente que existe uma relação positiva entre práticas eficazes de GC e desempenho organizacional (em termos de inovação e eficiência), reforçando a premissa de que a GC pode aprimorar resultados acadêmicos e de pesquisa nas IES.

Alguns estudos empíricos no Brasil começam a despontar nessa área. Brito e Bolson (2014) analisaram uma instituição privada de ensino superior e identificaram a existência de iniciativas de GC voltadas à melhoria de processos internos, embora ainda de maneira incipiente. Miake et al. (2017) propuseram e avaliaram um modelo de gestão do conhecimento do cliente (no caso, do aluno) em um grande grupo educacional privado brasileiro, evidenciando que a GC pode ser aplicada também para entender e atender melhor às necessidades dos estudantes, aprimorando serviços educacionais e elevando a retenção. Em instituições públicas, Braga et al. (2024) investigaram o compartilhamento do conhecimento em uma universidade federal e constataram que a ausência de repositórios normativos e a prevalência de rotinas tácitas dificultavam a transferência de conhecimento quando servidores mudam de setor, apontando a necessidade de mecanismos formais de registro e consulta de informações. Essas pesquisas reforçam que, tanto no setor público quanto no privado, as IES enfrentam lacunas na gestão de seu capital de conhecimento, mas reconhecem os benefícios potenciais de fazê-lo de forma estruturada.

Resumidamente, a literatura indica que:

- As bases conceituais da GC (Nonaka e colegas; Choo; Wiig; Davenport & Prusak; Firestone & McElroy) fornecem modelos e princípios que podem ser transpostos ao ambiente universitário, com devidas adaptações.
- Estratégias e ferramentas de GC, como comunidades de prática, repositórios e sistemas de compartilhamento, são aplicáveis para melhorar processos de ensino, pesquisa e gestão acadêmica.
- Os principais desafios para a GC em universidades residem na cultura organizacional (relutância ou falta de hábito de compartilhar conhecimento), na ausência de incentivos institucionais e na fragmentação do conhecimento em silos departamentais (Fullwood; Rowley; Delbridge, 2013; Mazhar; Akhtar, 2016).

- Quando implementada, mesmo que parcialmente, a GC pode contribuir para maior colaboração interdisciplinar, inovação pedagógica, aceleração da socialização de boas práticas e redução da redundância de esforços (Ramachandran; Chong; Ismail, 2009; Lee; Choi, 2003).

Esse referencial teórico norteará a análise dos casos de universidades comunitárias catarinenses, servindo de base para interpretar as evidências empíricas à luz das noções de conversão do conhecimento, estratégias de GC e fatores críticos de sucesso apontados pela literatura.

3 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Para alcançar os objetivos propostos, este estudo adotou uma abordagem qualitativa de natureza exploratório-descritiva, adequada para compreender fenômenos complexos em profundidade no contexto específico das instituições de ensino (Merriam, 1998). Optou-se pelo estudo de múltiplos casos, envolvendo três universidades comunitárias localizadas em Santa Catarina, identificadas aqui de forma anônima como UCC1, UCC2 e UCC3. Essas instituições foram selecionadas intencionalmente por integrarem o sistema ACADE (Associação Catarinense das Fundações Educacionais) e por apresentarem relevância regional e variedade de portes e áreas de atuação, permitindo captar uma visão abrangente das práticas de GC em diferentes contextos comunitários.

A principal técnica de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada em profundidade, realizada com um total de seis participantes, entre gestores acadêmicos e docentes/pesquisadores experientes de cada instituição. Em cada universidade do caso, entrevistou-se pelo menos um gestor (por exemplo, pró-reitor, diretor ou coordenador ligado à pesquisa, pós-graduação ou inovação) e um docente atuante em atividades de pesquisa e/ou projetos institucionais. Esses entrevistados, codificados conforme a Tabela 1, foram escolhidos por seu envolvimento potencial em iniciativas de compartilhamento de conhecimento e gestão acadêmica, presumindo-se que poderiam oferecer informações ricas sobre políticas e práticas de GC formais ou informais.

As entrevistas foram conduzidas presencialmente ou por videoconferência, com duração média de 60 minutos, seguindo um roteiro flexível. Dentre os temas abordados estavam: a existência (ou não) de políticas ou diretrizes institucionais de gestão do conhecimento; mecanismos utilizados para compartilhar conhecimento entre docentes, técnicos e gestores; ferramentas tecnológicas empregadas (p. ex., repositórios digitais,

intranets, etc.); exemplos concretos de iniciativas de GC (como comunidades de prática, grupos de estudo, workshops internos); desafios enfrentados para a efetivação da GC; e percepção de impactos dessas práticas no desempenho acadêmico (qualidade de ensino, currículo) e na pesquisa (produção científica, inovação).

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio mediante consentimento dos participantes e, posteriormente, transcritas integralmente. Para garantir o anonimato e confidencialidade, identificações pessoais e institucionais foram omitidas ou substituídas por códigos. As transcrições foram submetidas à análise de conteúdo de natureza temática (Bardin, 2011), para organização e codificação dos dados qualitativos. Inicialmente, procedeu-se à leitura flutuante e identificaram-se unidades de significado relevantes. Em seguida, códigos foram atribuídos a segmentos textuais, emergindo categorias temáticas representativas. As categorias de análise abarcaram, por exemplo: “Cultura e clima de compartilhamento”, “Mecanismos tecnológicos de GC”, “Práticas formais vs. informais de GC”, “Benefícios percebidos da GC” e “Barreiras à implementação da GC”. A codificação foi revista por dois pesquisadores de forma independente, buscando aumentar a confiabilidade na interpretação.

Como forma de contextualizar os participantes, a Tabela 1 apresenta a caracterização dos entrevistados, incluindo código, instituição comunitária de origem, função exercida e tempo de atuação.

Tabela 1 Caracterização dos participantes da pesquisa (entrevistados)

Código do entrevistado	Instituição (pseudônimo)	Cargo/Função	Tempo de experiência
Entrevistado UCC1-G1	UCC1	Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação	15 anos
Entrevistado UCC1-P1	UCC1	Professor do Programa de Pós-Graduação	10 anos
Entrevistado UCC2-G1	UCC2	Diretor de Inovação Acadêmica	8 anos
Entrevistado UCC2-P1	UCC2	Professor Pesquisador (Líder de Grupo de Pesquisa)	5 anos
Entrevistado UCC3-G1	UCC3	Coordenador de Pós-Graduação Stricto Sensu	12 anos
Entrevistado UCC3-P1	UCC3	Professor e Pesquisador Sênior	7 anos

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Com base nos procedimentos acima, foi possível obter uma visão qualitativa detalhada sobre as estratégias de gestão do conhecimento presentes (ou ausentes) nas universidades estudadas, bem como sobre seus efeitos e desafios. A triangulação de perspectivas – ao

entrevistar perfis distintos (gestores e docentes) de mais de uma instituição – reforçou a validade dos achados, permitindo comparar pontos convergentes e particularidades de cada caso. Os resultados são apresentados a seguir de forma agregada, salientando os padrões identificados e ilustrando-os com exemplos e falas significativas dos participantes, seguidos de uma discussão à luz do referencial teórico.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 PRÁTICAS VIGENTES DE GESTÃO DO CONHECIMENTO NAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS

Os dados indicam que, nas três instituições analisadas, não há uma política formal explícita de gestão do conhecimento institucional. Não existe, por exemplo, um departamento ou programa oficialmente denominado “Gestão do Conhecimento”. No entanto, diversas práticas correlatas à GC são adotadas de maneira dispersa, muitas vezes impulsionadas por iniciativas individuais ou de setores específicos. Uma das práticas comuns é o incentivo à troca de experiências entre pares. Todos os entrevistados mencionaram que a cultura das comunitárias valoriza a proximidade e a colegialidade, o que facilita interações informais onde conhecimentos são compartilhados. Por exemplo, o Pró-Reitor de Pesquisa da UCC1 (entrevistado UCC1-G1) relatou: *"Nossa universidade não tem um sistema formal de gestão do conhecimento, mas temos um ambiente muito colaborativo; os professores mais antigos orientam os novatos, fazemos reuniões periódicas onde discutimos projetos e isso acaba difundindo muito conhecimento"*.

A socialização do conhecimento tácito ocorre por meio de diferentes mecanismos. Um deles são os grupos de pesquisa e núcleos temáticos existentes, que reúnem docentes e discentes em torno de linhas de investigação ou extensão. Esses grupos, além de sua função acadêmica primária, servem como verdadeiras comunidades de prática internas. Docentes pesquisadores trocam experiências sobre metodologias, coorientam alunos, compartilham resultados preliminares e até equipamentos, segundo relataram os participantes. Essa prática alinha-se ao que Nonaka e Takeuchi (1997) chamariam de fase de *socialização*, onde o conhecimento é difundido diretamente de pessoa a pessoa. Outro mecanismo citado foram os encontros pedagógicos e capacitações internas. As universidades costumam promover, semestralmente ou anualmente, seminários internos de desenvolvimento docente, nos quais professores compartilham técnicas de ensino, resultados de projetos de inovação pedagógica

ou uso de novas tecnologias em sala de aula. Tais eventos funcionam como espaços de troca de conhecimento explícito e tácito relacionado à atividade de ensino. Conforme observado por Fullwood, Rowley e Delbridge (2013), a disposição para compartilhar conhecimento didático costuma ser alta entre acadêmicos, e esse parece ser o caso nas IES comunitárias estudadas.

No que tange à externalização e registro do conhecimento, os resultados apontam esforços mais tímidos. Em UCC1 e UCC3, por exemplo, existem repositórios institucionais online para armazenamento de publicações científicas, teses e dissertações. Esses repositórios atendem em parte a políticas de ciência aberta e difusão do conhecimento para a sociedade, mas internamente também podem ser vistos como ferramentas de GC, pois constituem uma base explícita de conhecimento produzido na instituição. Entretanto, os entrevistados revelaram que tais repositórios raramente são utilizados como fonte de consulta por docentes para aprender com trabalhos de colegas. Servem mais como arquivos digitais para cumprimento de requisitos formais.

Uma lacuna notável identificada – e reconhecida pelos gestores entrevistados – é a falta de sistematização de lições aprendidas e boas práticas administrativas ou acadêmicas. Por exemplo, ao finalizar um projeto ou ao ocorrer a substituição de um coordenador, não há um processo padrão de documentação das experiências e aprendizados adquiridos. O entrevistado UCC3-G1 mencionou: *"Quando um curso passa por reconhecimento ou quando concluímos um grande projeto de extensão, todo aquele conhecimento prático fica na cabeça das pessoas envolvidas. Se elas saem ou mudam de função, começamos do zero de novo, porque não formalizamos essas lições em lugar nenhum"*. Essa observação reflete exatamente o problema da falta de *memorização organizacional*, apontado por autores como Alavi e Leidner (2001) e evidenciado no estudo de Braga et al. (2024) em uma universidade pública, onde a ausência de instrumentos de registro causava perda de conhecimento em transições de setor.

Apesar dessas deficiências, algumas iniciativas isoladas de codificação foram relatadas. Na UCC2, o Diretor de Inovação Acadêmica (entrevistado UCC2-G1) comentou sobre a criação recente de um manual de procedimentos para projetos de pesquisa e convênios, elaborado para orientar novos pesquisadores nos trâmites burocráticos e boas práticas de gestão de projetos. Esse manual foi desenvolvido em formato wiki, permitindo atualização colaborativa por diversos departamentos – um exemplo embrionário de *capitalização* do conhecimento institucional. Ainda na UCC2, foi mencionado o uso de uma

plataforma interna (intranet) onde professores podem compartilhar materiais didáticos e cases utilizados em aula, servindo como repositório de conhecimento pedagógico. Embora a adesão ainda seja limitada a um grupo de entusiastas, essa plataforma ilustra o potencial da tecnologia de informação como facilitadora da gestão do conhecimento (Firestone; Mcelroy, 2005).

4.2 IMPACTOS PERCEBIDOS NO ENSINO E NA PESQUISA

Os entrevistados forneceram diversos exemplos de como as práticas de compartilhamento e gestão do conhecimento têm contribuído para aprimorar resultados acadêmicos. Um impacto mencionado foi a melhoria na qualidade do ensino mediante a difusão de metodologias inovadoras. O professor UCC2-P1 relatou que, após participar de uma comunidade interna que discutia metodologias ativas de aprendizagem, ele aplicou em suas disciplinas técnicas de sala de aula invertida e aprendizagem baseada em projetos, o que resultou em maior engajamento dos estudantes e melhores avaliações nas disciplinas. Esse docente afirmou que *"se eu não tivesse trocado ideias com colegas mais experientes nessa comunidade, provavelmente não teria inovado tanto nas minhas práticas de ensino"*. Esse depoimento reforça a importância do conhecimento compartilhado para a inovação pedagógica e confirma a observação de Mazhar e Akhtar (2016) de que a troca de boas práticas leva a serviços acadêmicos aprimorados.

Na dimensão da pesquisa, a GC também mostrou efeitos positivos, ainda que indiretos. Um exemplo notável veio da UCC1, onde o pró-reitor (UCC1-G1) instituiu reuniões mensais de integração entre os grupos de pesquisa de áreas afins. Nessas reuniões, pesquisadores de diferentes centros compartilham resumidamente o andamento de seus projetos e possibilidades de colaboração. Segundo o pró-reitor, essa iniciativa resultou no surgimento de projetos interdisciplinares novos e na coorientação de alunos de mestrado por docentes de departamentos distintos, algo que antes raramente ocorria. Como consequência, relatou-se um aumento do número de publicações conjuntas entre autores de unidades diferentes e maior sucesso na captação de recursos em editais competitivos, devido à apresentação de propostas multi-institucionais e mais robustas. Essa experiência está alinhada com achados da literatura internacional de que a gestão do conhecimento pode fomentar parcerias e inovação e que a colaboração interdisciplinar tende a elevar a produção científica qualitativa.

Outro entrevistado (UCC3-P1) destacou a importância da mentoria e transferência de conhecimento tácito para fortalecer a pesquisa: *"Aqui temos pesquisadores sêniores muito produtivos que felizmente são abertos a orientar os mais jovens. Eu mesmo aprendi a escrever bons projetos e artigos porque um professor experiente me 'tomou sob sua asa'. Isso não estava num manual, foi aprendizado pela convivência."* Tal depoimento ilustra a internalização do conhecimento (Nonaka e Takeuchi, 1997) ocorrendo via socialização e prática, ressaltando como a cultura colaborativa de uma instituição comunitária pode servir de terreno fértil para a geração de novos conhecimentos.

4.3 DESAFIOS E BARREIRAS IDENTIFICADOS

Apesar dos benefícios mencionados, há desafios significativos para a consolidação de uma gestão do conhecimento mais efetiva nas universidades comunitárias. Um dos obstáculos mais citados foi a falta de tempo e sobrecarga de tarefas dos docentes. Diferentemente de universidades públicas federais, onde parte dos professores tem dedicação integral à pesquisa, nas comunitárias os docentes costumam ter carga elevada de ensino, muitas vezes acumulando funções administrativas. Isso reduz a disponibilidade para participação em atividades de compartilhamento de conhecimento que sejam extracurriculares. O entrevistado UCC2-P1 comentou: *"A ideia de trocar experiências é ótima, mas a realidade é que estamos sempre correndo para dar conta de aulas, orientar alunos e entregar relatórios. Fica difícil parar tudo para documentar um processo ou ler documentos internos"*.

Relacionada a isso está a ausência de incentivos formais. Atualmente, as iniciativas de GC relatadas dependem mais do voluntarismo e da motivação pessoal do que de incentivos institucionais. Não há, por exemplo, reconhecimento explícito na avaliação de desempenho docente para quem compartilha materiais didáticos ou orienta colegas, nem carga horária atribuída a atividades de gestão do conhecimento. Em entrevista, o Diretor da UCC2 (UCC2-G1) admitiu: *"Nós ainda não vinculamos a gestão do conhecimento a nenhum tipo de recompensa. Talvez devêssemos incluir metas de compartilhamento no plano de desenvolvimento dos professores ou valorizar isso na progressão, mas hoje não fazemos."* Esse cenário reflete o apontado por Ramachandran, Chong e Ismail (2009) e por Mazhar e Akhtar (2016), de que a falta de compreensão e apoio gerencial para a GC, incluindo incentivos adequados, explica a dificuldade de implementar plenamente essas práticas em instituições de ensino.

A cultura organizacional é outro fator crítico. Embora os entrevistados elogiem o clima colaborativo das comunitárias, também reconhecem que há bolsões de resistência à mudança e certo individualismo acadêmico. Em particular, no tocante à pesquisa, alguns professores tendem a trabalhar de forma isolada em seus projetos, seja por hábito ou por acreditarem que o compartilhamento prematuro de ideias poderia diminuir sua vantagem competitiva em publicações. Esse comportamento tem raízes no sistema de recompensas acadêmicas que valoriza realizações individuais (como publicações de autoria única ou liderança de projetos) e foi observado também por Fullwood, Rowley e Delbridge (2013) no contexto britânico. A consequência é que parte do conhecimento permanece silenciado em silos departamentais. Um exemplo citado foi o de um laboratório em UCC3 que desenvolveu durante anos metodologias próprias de análise estatística de dados educacionais, porém tais métodos não eram conhecidos nem aproveitados por outros setores da universidade que lidavam com avaliação institucional, por falta de comunicação interna regular entre as equipes.

Questões tecnológicas também surgiram. Embora ferramentas digitais estejam disponíveis, como intranets, ambientes virtuais de aprendizagem e sistemas de gerenciamento acadêmico, nem sempre elas são utilizadas de forma integrada para fins de GC. O entrevistado UCC1-G1 comentou que o potencial da plataforma Moodle institucional, por exemplo, é subutilizado: *"Usamos o Moodle basicamente para colocar material de aula e notas. Poderíamos usar seus fóruns e bases de conhecimento para interações entre professores, mas isso não acontece porque não há uma orientação para tal."* Assim, a tecnologia, que poderia ser um facilitador poderoso (Alavi; Leidner, 2001), acaba tendo uso restrito, seja por desconhecimento, falta de treinamento ou simples inércia organizacional.

4.4 COMPARAÇÃO COM A LITERATURA E IMPLICAÇÕES

Os achados deste estudo corroboram muitos dos pontos discutidos na fundamentação teórica e em pesquisas precedentes. Por exemplo, identificou-se que a conversão de conhecimento tácito em explícito (externalização) ainda é limitada nas universidades comunitárias, ecoando a fragilidade apontada por Dias e Heinzen (2018) quanto à criação de bases formais de conhecimento. A predominância de transferência de conhecimento via socialização informal, observada nos casos, alinha-se com Vieira et al. (2017), que viram o processo começando no nível individual e de grupos informais. Esse quadro sugere que as IES comunitárias ainda estão em estágios iniciais de maturidade em GC. De fato, segundo o

modelo de maturidade de GC revisto por Kraemer et al. (2017), as instituições analisadas apresentariam características de níveis básicos (por exemplo, iniciativas ad hoc, dependentes de indivíduos) mais do que de níveis avançados (com processos sistemáticos e medições claras).

Por outro lado, os aspectos positivos percebidos – melhoras no ensino e pesquisa decorrentes da colaboração – confirmam a tese de que a gestão do conhecimento agrega valor institucional. Em linha com Lee e Choi (2003), os casos sugerem que enablers como a cultura colaborativa e a infraestrutura (mesmo que rudimentar) de compartilhamento contribuem para desempenho superior em certos indicadores (publicações conjuntas, inovação pedagógica, eficiência administrativa, etc.). Embora estes resultados sejam de natureza qualitativa e baseados em percepção, eles fornecem indícios de impacto que poderiam ser futuramente quantificados.

Um ponto a destacar é que o contexto de universidades comunitárias pode oferecer vantagens para a implementação da GC em comparação a outros tipos de IES. Por serem instituições de porte médio (na maioria), enraizadas em comunidades locais e com estruturas de governança participativa (característica do modelo comunitário segundo Fioreze e McCowan, 2018), há potencial para maior fluidez na comunicação e no engajamento coletivo. De fato, alguns entrevistados realçaram o sentimento de “família” ou de missão comum na comunidade acadêmica, o que é um terreno fértil para iniciativas de GC caso a liderança institucional decida promovê-las. Isso difere de universidades muito grandes ou mais hierarquizadas, onde a fragmentação pode ser maior.

Em termos de políticas futuras, os resultados apontam algumas ações recomendáveis:

- (a) Desenvolver programas institucionais de GC, começando pela sensibilização dos gestores de alto escalão sobre a importância estratégica do conhecimento organizacional.
- (b) Formalizar espaços e tempos para compartilhamento, incluindo nas agendas acadêmicas oficinas de troca de experiências e incentivo à documentação de práticas bem-sucedidas.
- (c) Integrar a GC aos instrumentos de gestão universitária, por exemplo prevendo metas relacionadas a conhecimento nos planos de desenvolvimento institucional e avaliando departamentos também pela colaboração interna.
- (d) Aprimorar a infraestrutura tecnológica e promover capacitação no uso de ferramentas de GC (repositórios, wikis, redes internas), tornando-as amigáveis e úteis ao cotidiano do docente e do técnico.

Outra implicação prática é a necessidade de alinhar a gestão do conhecimento com a *gestão de pessoas* na academia. Isso significa adaptar políticas de recursos humanos – promoção, progressão, reconhecimento – para valorizar aqueles que contribuem para o bem comum do conhecimento institucional, seja mentorando colegas, seja produzindo materiais didáticos compartilhados, seja inovando e disseminando novas práticas. Essa é possivelmente uma das mudanças mais desafiadoras, pois exige repensar culturas arraigadas e critérios tradicionais de avaliação que privilegiam somente a produção individual.

5 CONCLUSÃO

Este estudo explorou como universidades comunitárias de Santa Catarina estão lidando com a gestão do conhecimento na busca por melhorar seus resultados acadêmicos e de pesquisa. Em síntese, constatou-se que, embora não haja ainda uma política estruturada de GC nessas instituições, existem diversas práticas embrionárias e iniciativas isoladas que cumprem, parcial ou indiretamente, o papel de compartilhar e criar conhecimento no ambiente organizacional. Tais práticas incluem a promoção de trocas informais entre docentes, criação de espaços colaborativos e grupos interdisciplinares, algumas tentativas de codificação de conhecimento (como repositórios institucionais e manuais internos) e um apoio cultural básico à cooperação.

Os achados indicam que essas estratégias de GC, ainda que informais, têm contribuído para benefícios tangíveis: docentes relataram aprimoramento em suas práticas pedagógicas a partir do aprendizado mútuo; gestores e pesquisadores observaram maior articulação e sinergia em projetos e, em alguns casos, ganhos de eficiência pela reutilização de conhecimento existente em vez de “reinventar a roda”. Em outras palavras, a GC – mesmo não nomeada como tal – já demonstra valor prático nas instituições comunitárias catarinenses. Por outro lado, identificaram-se desafios significativos que impedem uma gestão do conhecimento mais efetiva e abrangente. Dentre eles, destacam-se a falta de tempo e reconhecimento formal para atividades de compartilhamento, a ausência de sistemas instituídos de registro de conhecimento e certas barreiras culturais que ainda incentivam o individualismo acadêmico em detrimento da colaboração.

Conectando esses resultados ao referencial teórico, percebe-se que as universidades estudadas se encontram em um ponto de inflexão: possuem um forte capital social e tácito (pessoas dispostas a colaborar, conhecimento valioso acumulado), mas carecem de

mecanismos sistêmicos para transformar esse capital em vantagem institucional sustentada. A literatura clássica de GC oferece diversas ferramentas conceituais – como o modelo SECI, o conceito de Ba, as estratégias de codificação vs. personalização – que poderiam ser aproveitadas pelas IES comunitárias para desenhar intervenções concretas. Por exemplo, a criação de um “Ba” organizacional pode se materializar em espaços físicos ou virtuais dedicados ao encontro e à troca intelectual entre docentes de diferentes áreas. As fases do SECI podem inspirar programas que incentivem desde a socialização (workshops, mentorias) até a combinação (publicação de coletâneas de melhores práticas acadêmicas).

Este artigo contribui para a literatura ao trazer evidências de um contexto pouco explorado – o das universidades comunitárias – no campo da gestão do conhecimento. Os resultados reforçam que o setor de ensino superior, mesmo em instituições não-estatais e regionais, enfrenta desafios análogos aos de outras organizações no que diz respeito à gestão de seus ativos intangíveis. Ao mesmo tempo, mostra que há espaço para inovações gerenciais: se as comunitárias adotarem de forma mais deliberada as práticas de GC, podem alavancar sua missão comunitária e acadêmica, tornando-se instituições mais aprendentes, inovadoras e eficientes.

Em termos práticos, recomenda-se que as lideranças das universidades comunitárias catarinenses formulem uma estratégia de gestão do conhecimento alinhada ao planejamento institucional. Isso pode incluir a implementação de plataformas integradas para compartilhamento de conteúdos pedagógicos e de pesquisa, o estabelecimento de grupos interdisciplinares permanentes para troca de experiências, e a incorporação de objetivos de GC nos processos de avaliação institucional (por exemplo, medir e acompanhar a colaboração interna, o uso de repositórios, etc.). Tais medidas, se bem conduzidas, poderão aprimorar ainda mais a qualidade do ensino ofertado e a relevância da produção científica dessas instituições, fortalecendo seu papel no desenvolvimento regional.

Quanto às limitações desta pesquisa, destaca-se o número restrito de casos e entrevistas, o que não permite generalizações para todas as universidades comunitárias ou demais tipos de IES. Os dados são baseados em percepções dos participantes em um recorte temporal específico. Futuras pesquisas poderiam ampliar a amostra, incluindo mais instituições comunitárias de diferentes estados brasileiros, ou mesmo comparando comunitárias com universidades públicas e privadas com fins lucrativos, para identificar similaridades e diferenças nas práticas de GC. Adicionalmente, seria frutífero empregar

métodos quantitativos, como surveys, para avaliar de forma mais objetiva o grau de adoção de ferramentas de GC no ensino superior e correlacioná-lo com indicadores de desempenho acadêmico (por exemplo, índices de evasão, avaliações de cursos, produtividade científica).

Outra sugestão de estudo futuro é investigar a perspectiva dos estudantes nesse processo, pois alunos de pós-graduação e de iniciação científica também são agentes e beneficiários da gestão do conhecimento na universidade. Compreender como a GC impacta a aprendizagem discente e a formação de jovens pesquisadores pode trazer uma dimensão adicional às análises.

Em conclusão, a jornada rumo a uma gestão do conhecimento madura nas universidades comunitárias catarinenses está em curso, impulsionada pelo comprometimento comunitário e pelos esforços colaborativos de seus membros. Ao reconhecer e sistematizar o que já é feito intuitivamente, e ao aprender com as lições da literatura e de outras organizações, essas instituições têm a oportunidade de se posicionar na vanguarda da inovação acadêmica, mostrando que o modelo comunitário pode também ser sinônimo de organização que aprende e que compartilha conhecimentos em prol da excelência e do bem comum.

AGRADECIMENTOS

Os autores registram um agradecimento especial ao Prof. Dr. Thiago Henrique Almino Francisco, Professor do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico, pela contribuição na concepção da ideia deste artigo e em revisões colaborativas.

REFERÊNCIAS

ALAVI, M.; LEIDNER, D. E. Knowledge management and knowledge management systems: conceptual foundations and research issues. *MIS Quarterly*, v.25, n.1, p.107-136, 2001.

BRAGA, P. E. A.; ALMEIDA, C. A. S.; OLIVEIRA, A. M.; BARBOSA, M. F. N.; MELO, F. C. C.; SILVA, M. H. C. Gestão do conhecimento em instituições de ensino superior: um estudo na Universidade Federal Rural do Semiárido. *Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL*, v.17, n.3, 2024.

CHOO, C. W. The knowing organization: how organizations use information to construct meaning, create knowledge and make decisions. *International Journal of Information Management*, v.16, n.5, p.329-340, 1996.

DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, L. *Working knowledge: how organizations manage what they know*. Boston: Harvard Business School Press, 1998.

DIAS, A. B. B. B.; HEINZEN, D. A. M. Criação e gestão do conhecimento em uma instituição de ensino superior em Santa Catarina na perspectiva de Lustri, Miura e Takahachi. *Revista Principia*, n.41, p.67-74, 2018.

FIGLIAREZZA, C.; MCCOWAN, T. Community universities in the South of Brazil: prospects and challenges of a model of non-state public higher education. *Comparative Education*, v.54, n.3, p.370-389, 2018.

FIRESTONE, J. M.; MCELROY, M. W. Doing knowledge management. *The Learning Organization*, v.12, n.2, p.189-212, 2005.

FULLWOOD, R.; ROWLEY, J.; DELBRIDGE, R. Knowledge sharing among academics: a comparison of researchers and teachers in UK higher education. *Journal of Knowledge Management*, v.17, n.1, p.123-136, 2013.

KRAEMER, R.; FREIRE, P. S.; SOUZA, J. A.; DANDOLINI, G. A. Maturidade de gestão do conhecimento: uma revisão sistemática da literatura para apoiar o desenvolvimento de novos modelos de avaliação. *Perspectivas em Gestão & Conhecimento*, v.7, Edição Especial, p.66-79, 2017.

LEE, H.; CHOI, B. Knowledge management enablers, processes, and organizational performance: an integrative view and empirical examination. *Journal of Management Information Systems*, v.20, n.1, p.179-228, 2003.

MAZHAR, S.; AKHTAR, M. S. Knowledge management practices: a comparative study of public and private sector universities in Lahore. *Journal of Quality and Technology Management*, v.12, p.81-90, 2016.

MIAKE, A. H. S.; CARVALHO, R. B.; PINTO, M. R.; GRAEML, A. R. Gestão do Conhecimento do Cliente (GCC): proposta e avaliação de um modelo em um grande grupo privado de ensino superior brasileiro. *Brazilian Business Review*, v.15, n.2, p.135-150, 2017.

NONAKA, I.; KONNO, N. The concept of “Ba”: building a foundation for knowledge creation. *California Management Review*, v.40, n.3, 1998.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. *Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação*. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

NONAKA, I.; VON KROGH, G.; VOELPEL, S. Organizational knowledge creation theory: evolutionary paths and future advances. *Organization Studies*, v.27, n.8, p.1179-1208, 2006.

RAMACHANDRAN, S. D.; CHONG, S. C.; ISMAIL, H. The practice of knowledge management processes: a comparative study of public and private higher education institutions. *VINE: Journal of Information and Knowledge Management Systems*, v.39, n.3, p.203-222, 2009.

ROWLEY, J. Is higher education ready for knowledge management? *International Journal of Educational Management*, v.14, n.7, p.325-333, 2000.

SERBAN, A. M.; LUINTEL, B. K. Overview of knowledge management. In: Serban, A. M.; Luan, J. (Eds.). *Knowledge management: Building a competitive advantage in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass, 2002. p.5-16.

VIEIRA, C. C. N.; PADILHA, C. K. P.; MACHADO, D. D. N.; CARVALHO, L. C. Processos de gestão do conhecimento no ensino superior: estudo em uma universidade de Santa Catarina. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, v.11, n.4, p.104-119, 2017.

WIIG, K. M. Knowledge management: an introduction and perspective. *Journal of Knowledge Management*, v.1, n.1, p.6-14, 1997.