



INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Gestão do Conhecimento: Um estudo empírico sobre uma instituição de ensino superior portuguesa

Patrícia Maria Silva Duro

Mestrado em Gestão

Orientadora:

Prof.^a Dr. Alexandra Etelvina Martins Marques Fernandes,
Prof.^a Auxiliar, Departamento de Marketing, Operações e
Gestão Geral, ISCTE Business School

Novembro, 2021



BUSINESS
SCHOOL

Departamento de Marketing, Operações e Gestão Geral

**Gestão do Conhecimento: Um estudo empírico sobre
uma
instituição de ensino superior portuguesa**

Patrícia Maria Silva Duro

Mestrado em Gestão

Orientadora:

Prof.^a Dr. Alexandra Etelvina Martins Marques Fernandes,
Prof.^a Auxiliar, Departamento de Marketing, Operações e
Gestão Geral, ISCTE Business School

Novembro 2021

Reconhecimentos

Mãe, neste momento não tenho palavras para expressar todo o agradecimento, sou hoje a mulher que sou graças a ti. Obrigada.

Joana, obrigada por me inspirares, por me fazeres acreditar que tudo é possível. És a melhor irmã do Mundo.

Ao meu namorado, Mário, por todo o amor e carinho, obrigada por seres o meu sítio seguro.

A todos os familiares e amigos que estiveram sempre ao meu lado, em especial ao primo preferido/ padrinho Miguel pela paciência e sabedoria.

Agradeço aos professores por todo o conhecimento que transmitiram ao longo do meu percurso.

Abstrato

O dinâmico ambiente económico global apresenta inúmeros desafios ao setor de ensino superior. A gestão eficaz do conhecimento desempenha um papel cada vez mais importante na criação de vantagem competitivo. Há uma enorme procura por gestores qualificados na economia global, incluindo em Portugal. Isso exige uma revisão das iniciativas de gestão do conhecimento nas *Business School*. Como resultado, as organizações estão a planear e implementar estratégias baseadas no conhecimento, para melhorar a sua competitividade, produtividade e eficácia organizacional. Esta dissertação é resultado de um estudo que procura explicar os fatores que influenciam o sucesso de iniciativas de gestão do conhecimento, numa *Business School*.

Foi construído um modelo de pesquisa e hipóteses a partir de fatores individuais e organizacionais identificados para avaliar as atitudes, perceções e comportamentos de académicos e a identificação de fatores que apoiam ou dificultam a partilha de conhecimento. Através das respostas de questionários aplicado no ISCTE *Business School*, foi adotada uma abordagem de modelagem de equação estrutural (SEM).

Os resultados indicaram que, em geral, as crenças individuais entre o corpo docente são mais influentes na sua atitude de partilha de conhecimento do que a cultura organizacional. Além disso, a liderança foi o fator mais influente da cultura organizacional. A crença na possibilidade de benefícios intrínsecos e relacionamentos recíprocos foi considerada um fator individual altamente significativo.

Esta investigação pode contribuir para apoiar a gestão de instituições de ensino superior na definição de estratégias e no desenvolvimento de ações para promover uma cultura organizacional baseadas na gestão do conhecimento.

Palavras-chave: Gestão do Conhecimento; Partilha do Conhecimento; Instituições de Ensino Superior;

JEL Classification System: D83 Search; Learning; Information and Knowledge; Communication; Belief; Unawareness.

I23 Higher Education; Research Institutions.

O31 Innovation and Invention: Processes and Incentives.

Abstract

The dynamic global economic environment presents numerous challenges to the higher education sector. Effective performance management role becomes increasingly important in creating competitive advantage. There is a huge demand for managers in the global economy, including in Portugal. This requires a review of knowledge management initiatives in *Business Schools*. As a result, organizations are knowledge-based planning and implementation to improve their effectiveness, productivity, and organizational efficiency. This dissertation is the result of a study that seeks to explain the factors that influence the success of knowledge management initiatives in a *Business School*.

A research model and hypotheses were built based on individual and organizational factors identified to assess the attitudes, perceptions and behaviour of academics and the identification of factors that support or hinder the sharing of knowledge. Through the responses to selected questionnaires at the ISCTE *Business School*, a structural equation modelling (SEM) approach was adopted.

The results indicated that, in general, individual beliefs among faculty are more influential in their attitude of knowledge sharing than organizational culture. Furthermore, leadership was the most influential factor in organizational culture. The belief in the possibility of intrinsic benefits and reciprocal relationships was considered a highly significant individual factor.

This investigation can contribute to support the management of higher education institutions in defining strategies and developing actions to promote an organizational culture based on knowledge management.

Keywords: Knowledge management; Knowledge Sharing; Higher education institutions.

JEL Classification System: D83 Search; Learning; Information and Knowledge; Communication; Belief; Unawareness.

I23 Higher Education; Research Institutions.

O31 Innovation and Invention: Processes and Incentives.

Índice

INTRODUÇÃO	1
DEFINIÇÃO DO PROBLEMA.....	2
OBJETIVOS DO ESTUDO.....	3
1. REVISÃO DE LITERATURA.....	4
1.1 CONHECIMENTO E GESTÃO DO CONHECIMENTO.....	4
<i>Definição de “conhecimento”</i>	<i>4</i>
<i>O conhecimento nas organizações</i>	<i>4</i>
<i>A Gestão de Conhecimento</i>	<i>5</i>
<i>A transformação do Conhecimento</i>	<i>5</i>
1.2 GESTÃO DO CONHECIMENTO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	6
1.2.1 <i>Motivações para a Gestão do Conhecimento nas IES</i>	<i>6</i>
1.2.2 <i>A partilha de conhecimento nas IES.....</i>	<i>8</i>
1.2.3 <i>Canais de Partilha de Conhecimento.....</i>	<i>9</i>
1.2.4 <i>Determinantes para a Partilha de Conhecimento.....</i>	<i>10</i>
CONCLUSÃO	15
2. MODELO CONCEPTUAL E HIPÓTESES.....	16
2.1 CONCEÇÃO DO MODELO.....	16
2.2 MODELO APLICADO	16
3. CONTEXTUALIZAÇÃO.....	19
4. METODOLOGIA.....	21
4.1 DESIGN DA INVESTIGAÇÃO	21
4.2 RECOLHA DE DADOS	21
4.3 PARTICIPANTES	22
5. RESULTADOS	23
5.1 DESCOBERTAS	24
6. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	31
6.1 CONCLUSÃO	31
6.2 IMPLICAÇÕES CIENTÍFICAS	32
6.3 LIMITAÇÕES E PESQUISAS FUTURAS.....	33

7. BIBLIOGRAFIA	34
8. ANEXOS	51

Introdução

Apesar do estudo científico do conhecimento remontar apenas à década de 1950, refletir sobre o mesmo é uma atividade tão antiga como a filosofia (Varun Grover, 2001). O conhecimento é uma noção abrangente e teórica que tem sido enfatizada, pesquisada e debatida em diversas disciplinas, incluindo as ciências socioeconômicas e, de forma particular, a gestão (Alavi & Leidner, 2001; T. H. Davenport, De Long, et al., 1998). Dada a importância do conhecimento, este tem sido tratado como um recurso organizacional chave ao longo de décadas (Alavi & Leidner, 2001; T. H. Davenport, De Long, et al., 1998; Evangelista et al., 2010; Wiig, 1994).

Simultaneamente à industrialização iniciada no século XVIII (Dalkir & McIntyre, 2011), ocorreram várias mudanças históricas, como a criação da Internet em 1969, que contribuíram para a expansão do comércio livre e, conseqüentemente, para um mundo mais globalizado (Johannessen, 2017). No presente contexto globalizado aumentou a relevância da gestão de conhecimento (Dalkir & McIntyre, 2011; Johannessen, 2017; Omotayo, 2015). A transferência mais rápida de informação a nível mundial (Omotayo, 2015) e o desenvolvimento de novas tecnologias (Walter et al., 2004) permitiram uma maior rapidez e abundância em termos de captura, criação, partilha e uso das informações, mas também criaram desafios para as organizações no que diz respeito à sua gestão e exploração (Dalkir & McIntyre, 2011). Para ter uma capacidade competitiva uma organização depende da sua capacidade de adquirir, gerar e gerir conhecimento (Omotayo, 2015). Portanto, o conhecimento fica dependente dos recursos humanos da organização (Nonaka & Peltokorpi, 2006), o que coloca a organização numa posição vulnerável (Dalkir & McIntyre, 2011). Expressando-se de outra forma, Rubenstein-Montano et al. (2001) destaca que a gestão estratégica do conhecimento é uma importante ferramenta para o crescimento, sendo numa perspectiva teórica um recurso valioso de vantagem competitiva sustentável.

A implementação e as atividades específicas de gestão de conhecimento ajudam uma organização a concentrar-se principalmente em pesquisar e selecionar informações relevantes, armazenando-as, utilizando depois essas informações para resolver problemas, gerir crises, planejar estrategicamente e definir processos de tomada de decisão (Gaffar & Gunjal, 2019).

Definição do Problema

A gestão do conhecimento (GC) refere-se a uma ampla dinâmica de ferramentas que permitem atingir os objetivos estratégicos do negócio. Consequentemente, existe a necessidade de inculcar iniciativas de gestão de conhecimento que permitam alcançar sustentabilidade, crescimento e lucratividade (Alavi & Leidner, 2001; Gaffar & Gunjal, 2019; Wiig, 1994).

A GC tem sido sobretudo discutida em relação às organizações com fins lucrativos, mas é importante considerar que o conhecimento desempenha um papel vital para as instituições de ensino superior (IES), (Prahalad, 1990). As universidades estão no setor da geração e disseminação de conhecimento (Basu & Sengupta, 2007; Cheng et al., 2009; Daud & Abdul Hamid, 2006; Omerzel et al., 2011; Rowley, 2000; Sohail & Daud, 2009). Assim, tornou-se evidente que para tais instituições a GC é uma ferramenta valiosa para atingir os objetivos organizacionais (Loh et al., 2010). O desempenho das IES está correlacionado com a gestão do conhecimento (Tippins, 2003) e, portanto, as práticas da gestão do conhecimento devem ser eficazes para melhorar o ensino.

Um processo fundamental de GC que impacta o sucesso da estratégia de GC é a partilha de conhecimento (Amayah, 2013; Cabrera & Cabrera, 2005; Fullwood et al., 2013). Cultura da organização, confiança e motivações são considerados facilitadores vitais para a partilha de conhecimento dentro de uma organização (Ipe, 2003). Portanto, criar o ambiente e a cultura adequados para partilhar o conhecimento livremente entre os trabalhadores é vital para o sucesso das organizações (Suhaimi et al., 2006). Embora se possa supor que, devido à natureza das IES, a partilha de conhecimento seria intrínseco à cultura institucional, algumas pesquisas sugerem que isso não é necessariamente assim, e que a partilha de conhecimento pode ser complexa devido a vários fatores (Alotaibi et al., 2014; Cheng et al., 2009). Embora tenha havido um grande número de estudos focados em inibidores da partilha de conhecimento entre os colaboradores que abordaram a partilha de conhecimento e alguns dos seus determinantes (Cabrera & Cabrera, 2005; Gurteen, 1999; Magnier-Watanabe & Senoo, 2010; McAdam et al., 2012; Michailova & Hutchings, 2006; Muller et al., 2005; Reid, 2003; Suhaimi et al., 2006), pouco tem sido focado em compreender isso dentro do contexto das IES.

Nesse sentido, os docentes das IES desempenham um papel fundamental na produção e reutilização do conhecimento e propriedade intelectual por meio de pesquisa e ensino (Seonghee & Boryung, 2008). Consequentemente, a partilha de conhecimento,

experiência e recursos entre académicos tem sido vital para o sucesso das universidades (Ramayah et al., 2014). Apesar disso, as pesquisas são limitadas sobre a partilha de conhecimento no contexto de organizações intensivas em conhecimento, como as IES (Alexandropoulou et al., 2009; Fullwood et al., 2013; Goh & Sandhu, 2013; Howell & Annansingh, 2013; Seonghee & Boryung, 2008; S. Wang & Noe, 2010), no entanto, também há evidências de que as abordagens adotadas pelas IES são passivas e inconsistentes (Donate & Canales, 2012).

Objetivos do Estudo

Este estudo pretende descrever e compreender os fenómenos de gestão do conhecimento que se processam na ISCTE *Business School*, de forma a delinear uma intervenção para superar os obstáculos detetados no reaproveitamento não só das informações recolhidas, como na partilha do conhecimento criado e adquirido.

Portanto, a presente dissertação tem como objetivo explicar os fatores que influenciam o sucesso de iniciativas de gestão do conhecimento, ao avaliar as atitudes, perceções e comportamentos do corpo docente e a identificação de fatores que apoiam ou dificultam a partilha de conhecimento na ISCTE *Business School*.

1. Revisão de Literatura

Nos últimos anos, a gestão do conhecimento (GC) ganhou bastante reconhecimento, ao ajudar as organizações a aumentar a sua competitividade (Amayah, 2013; Bello & Oyekunle, 2014; Howell & Annansingh, 2013; Kukko, 2013; Nonaka & Takeuchi, 1995; Omotayo, 2015). Para obter uma visão aprofundada sobre a gestão do conhecimento, este capítulo revê diferentes abordagens sobre a gestão de conhecimento.

1.1 Conhecimento e Gestão do Conhecimento

Definição de “conhecimento”

Conhecimento é um conceito bastante abrangente e para o qual diversas definições têm sido propostas, dependendo a sua definição do pensamento crítico de quem o define (Hajric, 2018). O conhecimento é um saber ou competência em relação a um assunto. Hajric, (2018) refere que o conhecimento é a combinação de informações contextuais e experiências enquadradas. Bergeron, (2003) destacou que o conhecimento é a informação resumida, sintetizada e organizada que facilita a compreensão de conceitos e cenários. A pesquisa de Karlsen & Gottschalk, (2004) concluiu que o conceito de conhecimento como a informação que é combinada com criatividade, intuição, contexto e experiência. Ao longo deste trabalho, consideramos o "conhecimento" como o produto da investigação científica, isto é, as novas informações e visões no âmbito do trabalho académico.

O conhecimento nas organizações

O conhecimento tem se tornado cada vez mais um recurso intangível crítico (Alavi & Leidner, 2001) para as organizações em termos de obtenção de vantagem competitiva à medida que se esforçam para competir na era baseada no conhecimento (Iqbal et al., 2011; W. Li, 2009; Nielsen & Cappelen, 2014; Nonaka, 1994; Romer, 1990). Para ganhar essa vantagem, as organizações optam por utilizar as ferramentas e estratégias disponíveis para gerir, armazenar e disseminar sistematicamente o conhecimento organizacional (Lloria, 2008; S. Wang & Noe, 2010). Há evidências de que as organizações dependem do desenvolvimento e implementação de novos conhecimentos para a melhoria da performance económica (Blundell et al., 1999; Furman et al., 2002; Roberts, 1990). Desenvolvimento refere-se ao processo de criar conhecimento através de fontes internas ou externas. Já a implementação é uma capacidade crucial de partilha de conhecimento entre trabalhadores (Eisenhardt & Martin, 2000; Grant, 1996).

A Gestão de Conhecimento

O método de lidar com o conhecimento de uma empresa é tradicionalmente definido como gestão de conhecimento (GC). O processo de gestão do conhecimento é uma prática fundamental de criação, captura e transferência de conhecimento em ambientes organizacionais (e.g., Alavi & Leidner, 2001; Davenport, Eccles, et al., 1998; O'dell & Grayson, 1998).

A pesquisa de Uriarte, (2008) e Yelder* et al. (2003) apresentou várias definições de gestão de conhecimento, e categorizou-as em três diferentes orientações: orientação para a tecnologia, orientação para os resultados e orientação para os processos. A abordagem orientada para os resultados considera a gestão do conhecimento como as práticas que garantem o conhecimento certo, no sítio e hora certa e no formato certo. Contudo o conceito orientado para a tecnologia considera a gestão de conhecimento como a combinação de ativos tecnologicamente inteligentes e o uso de *business intelligence*. Por fim, há a gestão do conhecimento orientada para os processos que pode ser considerada como gestão sistemática de processos através dos quais o conhecimento pode ser aplicado, partilhado, recolhido, criado e identificado. Esta última abordagem é a que nos interessa mais, tendo em conta o âmbito desta investigação.

A partir da análise de todas as definições, podemos concluir que o principal objetivo da gestão do conhecimento é garantir a disponibilidade atempada das informações necessárias para a tomada de decisões ou para formular estratégias. Esta ideia é apoiada por Girard & Girard, (2015), que afirmam que a gestão do conhecimento trata de criar, partilhar, organizar e usar as informações para obter vantagem das mesmas enquanto atinge as suas metas e objetivos predefinidos. Na visão de Penn & Pennix, (2017), a gestão do conhecimento é uma abordagem pluridisciplinar, que melhora a performance organizacional em termos de tomada de decisões informadas e a criação produtiva de resultados. Portanto, pode afirmar-se que a gestão do conhecimento é a chave para operações de negócios bem-sucedidas.

A transformação do Conhecimento

A transformação do conhecimento é um aspeto relevante para as organizações. Segundo Nonaka, 1994 & Takeuchi, (1995), existem dois tipos de conhecimento. Primeiro, conhecimento explícito, que pode ser facilmente transferido e codificado em, por exemplo, um manual de instruções ou repositório de conhecimento. Em contraste, o conhecimento tácito é o tipo de conhecimento que é armazenado dentro da cabeça de uma

pessoa e é “não verbalizado, intuitivo e não articulado” (Polanyi, 1962), consequentemente, de acordo com Reyhav & Weisberg, (2010), “este tipo de conhecimento pode ser difícil de transferir”. Já Nielsen & Cappelen, (2014), consideram que conhecimento explícito é aquele que pode ser descrito por um indivíduo, enquanto o conhecimento tácito é aquele que é compreendida por um indivíduo, mas nem sempre pode ser expresso com clareza.

De acordo com Nonaka & Takeuchi, (1997), a organização tende a converter o conhecimento tácito em explícito, e assim criar uma sinergia entre duas categorias de conhecimento para obter resultados. A transformação dos dois tipos de conhecimento ocorre geralmente durante as interações (Bennet & Bennet, 2008), portanto um ambiente interativo é vital para atingir resultados (Muniz, 2013).

1.2 Gestão do Conhecimento em Instituições de Ensino Superior

A gestão do conhecimento é algo que surge naturalmente na organização (Heisig, 2009). Como o conhecimento é visto como uma vantagem competitiva com potencial (Dalkir & McIntyre, 2011; Diakoulakis et al., 2004; Heisig, 2009), a abordagem estratégica cria a necessidade para uma implementação mais efetiva da gestão do conhecimento (Earl, 2001). Quando o setor de negócio é o conhecimento existe uma maior necessidade de conceber uma forma eficiente de criar e gerir o conhecimento, dado que este é crucial para a sua sobrevivência (Dalkir, 2013). As instituições de ensino superior são consideradas organizações intensivas em conhecimento e cuja área de negócio é o conhecimento, devido ao papel que desempenham no desenvolvimento e gestão do conhecimento ao gerar e disseminar conhecimento (Alhammad et al., 2009; Ali et al., 2014; Amayah, 2013; Bibi & Ali, 2017; Fullwood et al., 2013; Goh & Sandhu, 2013; Howell & Annansingh, 2013; Jain et al., 2007; Jolaei et al., 2014; Laal, 2011; Nordin et al., 2012; Omerzel et al., 2011; Ramachandran et al., 2013; Ramayah et al., 2014; Rowley, 2000; Seonghee & Boryung, 2008). Dado que o conhecimento é o input e também o output das IES, elas têm um ambiente único e distinto em comparação com outras organizações (Jahani et al., 2011; Y. Li et al., 2006; Sharimllah Devi et al., 2007; Siddique et al., 2011; Suppiah & Sandhu, 2011).

1.2.1 *Motivações para a Gestão do Conhecimento nas IES*

A globalização, as novas mudanças nas estruturas de financiamento e as mudanças nas condições de oferta e procura no ensino superior tornaram este setor empresarial altamente competitivo (Elrehail et al., 2018).

Existem três razões pelas quais a gestão de conhecimento é fundamental para as IES. Em primeiro lugar, as IES são, por natureza, organizações intensivas em termos de conhecimento, reconhecidamente envolvidas no negócio do conhecimento (E. Davenport & Cronin, 2000), visto que a produção, distribuição e aplicação do conhecimento estão enraizadas nas instituições (Ho & Mey, 2008; Kember et al., 2008). O conhecimento, nesse caso, é tanto o principal fator de produção das IES quanto seu o produto final (Goddard, 1998). Em segundo lugar, o aumento do número de alunos no ensino superior gerou uma competição entre as instituições. Por último, as questões de qualidade dos cursos oferecidos por várias IES têm sido uma grande preocupação.

As instituições de ensino superior sempre estiveram envolvidas na gestão de conhecimento. Podemos afirmar que a missão das IES assenta em três pilares (pesquisa, educação e serviço à sociedade), pilares esses que estão intrinsecamente ligados à criação de conhecimento, disseminação e transferência de conhecimento (Alexandropoulou et al., 2009; Fullwood et al., 2013; Ramachandran et al., 2013; Rowley, 2000). Para se manterem competitivas, as IES precisam de gerir os processos de conhecimento dentro de um contexto deliberadamente estratégico de gestão do conhecimento (Al-Kurdi et al., 2018; Charband & Navimipour, 2018).

As práticas de gestão de conhecimento e a forma como são abordadas são fundamentais para as IES. Esta abordagem permite aumentar a partilha eficaz de conhecimento explícito e tácito, melhorar os currículos e, conseqüentemente, melhorar o desempenho geral das universidades (Tippins, 2003), exercendo, portanto, um papel crítico em organizações intensivas em conhecimento, como são as IES, que competem no mercado maximizando o capital intelectual (Fullwood et al., 2013; Karahoca et al., 2011; Siddique et al., 2011; Sohail & Daud, 2009; Swart & Kinnie, 2003). Assim sendo, a gestão do conhecimento pode melhorar a partilha de conhecimento e a performance em geral (Hossain et al., 2013).

A criação de um sistema de GC dentro das instituições de ensino superior é vital para captar, identificar, transformar, avaliar, disseminar e consolidar o conhecimento institucional (Basu & Sengupta, 2007; Daud & Abdul Hamid, 2006; Omerzel et al., 2011; Seonghee & Boryung, 2008; Sohail & Daud, 2009), sendo evidente que para essas instituições a GC é uma ferramenta valiosa para cumprir os objetivos organizacionais (Loh et al., 2010).

As IES precisam de um sistema eficaz para lidar com as práticas de gestão de conhecimento, para poder fornecer serviços de educação de qualidade. No entanto, as universidades não estão preparadas para abraçar esta questão e não estão cientes da importância crucial do conhecimento tácito e das iniciativas para reformular os sistemas de conhecimento existentes e inventar novas maneiras de pensar e de fazer (Toro & Joshi, 2012). O conhecimento deve ser construído dentro destas organizações, que devem apoiar, encorajar, financiar e interagir com membros académicos para inspirar a criação de conhecimento dentro da organização, em vez de adquirir conhecimento de fora ou contratar especialistas ou consultores (Yielder* et al., 2003).

1.2.2 A partilha de conhecimento nas IES

A partilha de conhecimento no contexto de trabalho é descrito como a troca ou disseminação de dados, ideias, experiências ou tecnologia explícita ou tácita entre indivíduos ou grupos de trabalhadores (Cabrera & Cabrera, 2005; S. Wang & Noe, 2010). Yi, (2009) descreveram a partilha de conhecimento no trabalho como um conjunto de comportamentos que envolve a partilha de um conhecimento relacionado com o trabalho do colaborador com o objetivo de atingir as metas organizacionais e para ajudar os outros e resolver problemas dentro da organização (Amayah, 2013). A Tabela 2 (Anexo A) ilustra as várias ideias e definições que foram apresentadas por investigadores e que levaram a uma ampla gama de conceitualizações partilha do conhecimento.

Neste trabalho, optamos por definir a partilha de conhecimento como um processo de externalização de conhecimento de uma fonte. Essa fonte de conhecimento pode ser uma pessoa, grupo, organização ou sistema (Anexo B - fig.3). Esse processo pode ocorrer como uma forma de discussão entre duas fontes. Essa externalização bilateral pode levar à criação de novos conhecimentos, desde que complementados por socialização, combinação e internalização, conforme demonstrado na espiral de criação de conhecimento proposta por Nonaka & Takeuchi, (1995) (Anexo B - fig.4). Outra forma de partilha de conhecimento é a transferência de conhecimento de uma fonte para um repositório e, em seguida, de um repositório para o usuário do conhecimento. Esta classificação do processo de partilha de conhecimento, ou seja, repositórios diretos e intermediários, é comparável à codificação - personalização e também ao conhecimento tácito - tipologias de conhecimento explícito.

A partilha de conhecimento nas universidades é muito comum, tanto nos departamentos administrativos como nos de ensino. A partilha de conhecimento no

departamento administrativo pode beneficiar as universidades de várias formas, tanto nos serviços administrativos, serviços dos *alumni*, *career services*, desenvolvimento de um plano estratégico (Inigo & Raufaste, 2019; Komljenovic et al., 2018; Teater & Mendoza, 2018) bem como o departamento de ensino que irá aprimorar o processo de pesquisa, desenvolvimento e melhoria contínua do currículo dos estudantes (Jain et al., 2007). Assim, a partilha do conhecimento pode afetar todo o sucesso de qualquer universidade (Rowley, 2000).

Os grupos de investigação desempenham um papel fundamental no sucesso das universidades, sobretudo através da partilha de conhecimento, processo fundamental para as universidades sobreviverem às novas mudanças no mercado (Goh & Sandhu, 2013; Tabatabaei et al., 2019). Portanto, é vital para as universidades promoverem a partilha de conhecimento entre os académicos (Amin et al., 2011; Charband & Navimipour, 2018; Goh & Sandhu, 2013; Jain et al., 2007; Yelder* et al., 2003). Apesar de vários estudos sobre partilha de conhecimento, poucos estudos foram feitos sobre a partilha de conhecimento entre académicos ao nível do ensino superior (Al-Kurdi et al., 2018).

No contexto das universidades, o conhecimento tácito do corpo docente é considerado como um dos principais recursos e ativos, e um dos seus principais papéis é espalhar o novo conhecimento criado para todas as organizações para estimular a inovação e melhorar o conhecimento social e cultural (Fullwood et al., 2013; Howell & Annansingh, 2013; Kidwell et al., 2000). Além disso, a partilha de conhecimento é o trabalho diário regular do corpo docente (Rowley, 2000; Jain, 2007). As universidades devem ter um plano estratégico eficaz que promova e aprimore o comportamento de partilha de conhecimento entre o corpo docente. O apoio efetivo da reitoria ajudará o corpo docente a aumentar sua publicação e disseminação de novos conhecimentos para melhorar sua posição competitiva (Yelder* & Codling, 2004).

1.2.3 Canais de Partilha de Conhecimento

Os canais de partilha de conhecimento podem ser diferentes em termos de duas estratégias básicas chamadas de codificação e personalização (Choi et al., 2008). A estratégia de codificação é mais relevante para o propósito de reaproveitar o conhecimento por meio de sua codificação e armazenamento em repositórios de conhecimento. Os investigadores partilham os seus conhecimentos codificados na forma de livros, *papers*, palestras, relatórios técnicos e vídeos gravados nos repositórios do corpo docente via internet. Por outro lado, a personalização é mais pertinente ao propósito

de inovação por meio da geração de novos conhecimentos a partir de interações pessoais (Choi & Lee, 2002; Hislop, 2003, 2008) e comunicações diárias dos docentes. Os fatores que afetam a partilha de conhecimento face a face podem ser diferentes daqueles que afetam a partilha de conhecimento em repositórios (Witherspoon et al., 2013).

1.2.4 Determinantes para a Partilha de Conhecimento

Cultivar um ambiente de partilha de conhecimento ativamente é essencial para atingir uma GC eficaz ao nível de uma organização (Jolaee et al., 2014; Smith & McKeen, 2003; Taylor, 2013; Z. Wang et al., 2016).

Visto que a partilha de conhecimento é uma atividade comportamental e voluntária relacionada a doadores e recetores de conhecimento (T. H. Davenport, Eccles, et al., 1998), a maioria dos estudos investigou o comportamento, atitudes e intenções dos docentes em relação à partilha de conhecimento (Anexo C). Os fatores individuais foram dominantes nas pesquisas (Yi, 2009), seguidos por fatores organizacionais e tecnológicos que influenciam as atividades de partilha de conhecimento entre os académicos, e se concentra em sistemas e ferramentas para facilitar a partilha. Além disso, muitas das discussões nestes domínios mantiveram algumas perspetivas culturais (Al-Husseini & Elbeltagi, 2012; Dyson, 2004; Fullwood et al., 2013; R. Nordin, 2012; Tilak, 2015), motivações, incentivos, confiança e identidade individual.

Outros fatores, como métodos de comunicação de conhecimento, confiança e as influências internas e externas da gestão de conhecimento nas IES precisam ser explorados (Fahimeh & Kermani, 2011).

A partilha de conhecimento pode ser ao nível individual, de grupo e organizacional. No ensino superior, a partilha de conhecimento pode ser entre grupos (por exemplo, faculdades) e organizações (por exemplo, universidades) ou na forma de relações entre universidades e indústrias (Alhammad et al., 2009; Howell & Annansingh, 2013). A partilha de conhecimento entre docentes está ao nível individual.

A partilha de conhecimento organizacional é uma função da motivação (querer), oportunidade (pode) e habilidade (pode) dos indivíduos (Afrazeh et al., 2003; Argote et al., 2003; Foss et al., 2015; Minbaeva, 2013; Siemens et al., 2008). Esta estrutura, Motivation-Opportunity-Ability (MOA), é amplamente reconhecida no domínio dos estudos do comportamento (Baumhof et al., 2018; Dahlin et al., 2018; Fauzi et al., 2018; Park & Kim, 2018).

Outra classificação dos determinantes da partilha de conhecimento pode ser encontrada nos trabalhos de Ipe, 2003. Ipe (2003) identificou quatro fatores principais de partilha de conhecimento: natureza do conhecimento, motivação para partilhar, oportunidades para partilhar e a cultura do ambiente de trabalho.

Wang & Noe, (2010) organizaram pesquisa de partilha de conhecimento que incluiu contexto organizacional, características interpessoais e de equipa, características culturais, características individuais e fatores motivacionais.

Witherspoon et al., (2013) dividiram os antecedentes à partilha de conhecimento em quatro categorias, incluindo intenções e atitudes, cultura organizacional, recompensas e gênero.

Além disso, Charband & Navimipour, (2018) consideraram três agentes: pessoas, organização e tecnologia da informação.

No contexto do ensino superior, Al-Kurdi et al. (2018) propôs uma classificação dos determinantes da partilha do conhecimento em quatro categorias: individuais, organizacionais, tecnológicas e culturais. Algumas características distintivas do setor de ensino superior são a liberdade e a autonomia dos académicos, os tipos de liderança e a cultura organizacional geral (Al-Kurdi et al., 2018).

Uma vez que a partilha de conhecimento depende das pessoas, problemas comportamentais desempenham um papel importante na decisão dos indivíduos de partilharem conhecimento. As barreiras que influenciam a atitude ou comportamento do corpo docente em relação à partilha de conhecimento a nível individual são diversas, esta revisão identificou os seguintes nos estudos mencionados no Anexo C: falta de confiança, atitude pessoal, expectativa pessoais, falta de recompensa, falta de tempo, incompreensão do valor e benefício da partilha de conhecimento, fraca comunicação verbal/escrita, motivação e oportunidades para partilhar e a relação entre conhecimento e o poder.

De acordo com Al-Kurdi et al. (2018), a confiança e a perceção do conhecimento como fonte de poder são duas barreiras fundamentais para a partilha de conhecimento entre docentes. Muitos docentes consideram-se proprietários do conhecimento e vêem-no como algo que não deve ser livremente partilhado, em vez de considerarem o conhecimento como um ativo que aumenta de valor quando partilhado (Kember et al., 2008). Quando o conhecimento é visto como uma fonte de poder, ele atua como um

“separador” entre os que têm e os que não têm e, em alguns casos, ocorre a perda de conhecimento (Wiig, 1994).

O conhecimento acadêmico pode ser visto pelos investigadores como uma fonte de poder e a perda desse poder diminui as perspectivas de obtenção de uma promoção (Iqbal et al., 2011; Jain et al., 2007). Os acadêmicos têm uma tendência a acumular conhecimento (Fullwood & Rowley, 2017; Ramjeawon & Rowley, 2017) e a participação obrigatória na partilha não é um meio eficaz de promover a partilha de conhecimento entre eles (Cheng et al., 2009).

Vários estudos constataram que a comunicação entre os funcionários é a primeira e a mais importante ferramenta para a partilha eficaz de conhecimento entre os funcionários (T. H. Davenport, Eccles, et al., 1998; Hendriks, 1999; Meyer, 2002). As equipas académicas são contratadas nas universidades para um horário específico de trabalho diário. Assim, a restrição de tempo pode ser vista como outra barreira para a comunicação e também uma razão para o indivíduo acumular seu conhecimento em vez de despende tempo a partilhar o conhecimento. Amin et al. (2011) e Jain et al. (2007) descobriram que a falta de tempo para a partilha e a falta de atividades formais e informais entre o corpo docente são as barreiras mais fortes para a partilha de conhecimento entre o corpo docente.

Também há uma discussão generalizada sobre o papel da cultura organizacional na partilha de conhecimento (Hislop, 2003, 2008), se a mudança desta cultura deve integrar na intervenção da gestão do conhecimento (McDermott & O'dell, 2001) ou se as iniciativas de gestão do conhecimento devem tentar corresponder à cultura existente (Liebowitz, 2008). Na verdade, Rowley (2000) contrasta a cultura empresarial com a das universidades. Lee (2007) sugere que os departamentos das IES são "idiossincráticos e complexos", e vai mais além ao sugerir que a cultura pode ser diferente entre departamentos e entre disciplinas.

Tippins (2003) aponta que a estrutura organizacional funcional das instituições de ensino superior pode ser uma barreira significativa para a partilha de conhecimento, sejam físicas ou psicológicas. Estas barreiras podem assumir a forma de individualismo (Rowley, 2000) e o hábito de académicos trabalharem isolados uns dos outros (Chambers et al., 2003). Lee, (2007) também sugere que os docentes também podem ser vistos como

indivíduos com lealdade à sua disciplina e/ou departamento, e ainda que, diferentes departamentos podem ter “ideologias e valores opostos”.

Além disso, as IES são frequentemente organizadas em áreas funcionais (por exemplo, pesquisa e desenvolvimento, marketing, apoio ao aluno, etc.) que operam de forma independente (Tippins, 2003). Assim, as áreas funcionais de muitas IES deixam de partilhar conhecimentos que poderiam levar a um padrão mais elevado de educação no estabelecimento.

Os sistemas de incentivos monetários e não monetários foram considerados cruciais para gerar a paixão do pessoal académico pelo comportamento de partilha de conhecimento (Amin et al., 2011).

A falta de atividades formais e informais organizadas pela gestão universitária entre os docentes é vista como outra barreira para a partilha de conhecimento, uma vez que esta atividade permite que os docentes se encontrem pessoalmente, se conheçam e partilhem os seus conhecimentos (Amin et al., 2011).

Por fim, a universidade deve estimular esse corpo docente a trabalhar em equipa, já que é um dos aspetos que mais pode garantir o sucesso da partilha do conhecimento (Amin et al., 2011). Amin et al., (2011) sugere uma abordagem eficaz de gestão que deve aprimorar a partilha de conhecimento do corpo docente, denominado *special group interest*, agrupando o corpo docente com base nos seus interesses de pesquisa.

Outro fator que tem sido muito discutido no contexto de partilha de conhecimento é a importância das atitudes, ações e comportamentos de líderes e gestores. Bircham-Connolly et al. (2005) sugerem que a liderança desempenha um papel fundamental na promoção e no cultivo de um comportamento de partilha de conhecimento, contribuindo para a aprendizagem a partir da experiência, e através do fornecimento de oportunidades para a gestão dos processos pelos quais os seus funcionários partilham ou transferem os seus conhecimentos. Os gestores também devem desenvolver sistemas de tecnologias de informação (TI), sistemas de recompensa, oportunidades de interação e a disponibilidade de tempo para a partilha de conhecimento (Suppiah & Sandhu, 2011).

Fatores relacionados à tecnologia foram abordados em poucos estudos (Alotaibi et al., 2014; Cheng et al., 2009). Os artigos revistos focam-se na aceitação das tecnologias de informação como uma ferramenta para partilhar conhecimento (Alotaibi et al., 2014)

e na influência dos fatores relacionados com a tecnologia na partilha de conhecimento (Cheng et al., 2009).

A principal questão relacionada à tecnologia é selecionar a aplicação apropriada e adequada que possa fornecer o melhor elo de comunicação entre o corpo docente, a universidade e a comunidade para aprimorar a atividade de partilha de conhecimento (Supar, 2012).

Nistor et al. (2015) apontaram que a cultura das comunidades acadêmicas é transformada pela cultura regional ou nacional circundante e que, portanto, deve-se considerar as comunidades acadêmicas como muitas entidades singulares, invés de homogeneizadas. Influenciando a forma como o conhecimento é encarado e transferido.

Ao descrever os esforços para internacionalizar o ensino superior, Wamboye et al. (2015), observaram que o conhecimento não emerge de uma base cultural singular, mas é aplicado de forma diferente em diferentes configurações culturais”. Teferra e Altbachl (2004) também comentaram que os esforços para internacionalizar podem ser difíceis devido à diversidade; eles apontam que pode ser difícil alcançar uma cultura acadêmica geral, mesmo num continente.

Os autores também observaram que a partilha de conhecimento é influenciada pelo desenvolvimento; são os países mais desenvolvidos que são os produtores de conhecimento, enquanto os países em desenvolvimento são sobretudo consumidores de cultura (Teferra & Altbachl, 2004). Indiscutivelmente, isso é problemático, já que num contexto de livre acesso à informação, as nações em desenvolvimento podem selecionar diferentes conhecimentos como mais importantes, ou entender o conhecimento de forma diferente, o que será influenciado pela sua cultura.

Conclusão

Nas últimas duas décadas, a importância da Gestão do Conhecimento foi crescendo tanto no setor privado como no público. De modo geral, a partilha de conhecimento tem contribuído para moldar o desempenho das organizações. As IES são organizações de conhecimento com conhecimento tácito e explícito inserido em pessoas e processos (Fullwood et al., 2013). Esta revisão de literatura tenta fornecer a base de evidências sobre a partilha de conhecimento em ambientes de IES e oferece uma visão mais ampla através da revisão sistemática da literatura.

Esta revisão de literatura detetou lacunas óbvias na literatura sobre práticas de partilha de conhecimento nas IES. Os estudos existentes concentram-se principalmente num pequeno número de determinantes que são examinados em culturas homogêneas. Confiança e motivações emergiram da literatura como antecedentes críticos, que podem ter efeito direto no comportamento de partilha de conhecimento dos docentes (Goh & Sandhu, 2013; Norulkamar & Hatamleh, 2014). A literatura indica que a cultura organizacional é crítica para promover a partilha de conhecimento entre o corpo docente (Nistor et al., 2015; S. Wang & Noe, 2010). A pesquisa também mostrou que a cultura organizacional positiva por si só pode não facilitar a partilha de conhecimento entre os docentes (Hislop, 2008).

A literatura sugere que é importante complementar a cultura positiva com outros elementos comportamentais, como motivações e uso da tecnologia certa como canais de comunicação (Cheng et al., 2009; Riege, 2005). Embora tenha havido um pequeno número de estudos transculturais conduzidos até o momento, os resultados sugerem que as IES precisam prestar muita atenção às características culturais no desenvolvimento de programas eficazes de partilha de conhecimento. Em resumo, embora os benefícios da partilha de conhecimento tenham sido reconhecidos na literatura (Casimir et al., 2012; S. Wang & Noe, 2010), é bastante surpreendente que poucas pesquisas sobre tal tenham sido conduzidas em instituições de ensino superior. Essa pesquisa é necessária a partir de uma perspectiva culturalmente específica.

2. Modelo Conceptual e Hipóteses

2.1 Conceção do Modelo

A escolha do tema desta dissertação foi feita devido às poucas investigações anteriores na área, parecia importante obter uma visão de partilha de conhecimento, numa universidade portuguesa. Muitas das questões são derivadas do estudo desenvolvido por Bock et al. (2005) sobre os fatores que afetam a partilha de conhecimento. Assim, de acordo com Bock et al. (2005), a partilha de conhecimento foi medida em termos da intenção de partilha e atitude em relação à partilha de conhecimento. Além disso, para recompensas extrínsecas antecipadas, relacionamentos recíprocos antecipados e crenças normativas sobre partilha de conhecimento foram baseados no artigo de Bock et al. (2005). No entanto, na área de clima organizacional, com base na literatura anterior sobre culturas organizacionais e a natureza individualista do trabalho académico (por exemplo, Lee, 2007 e Fullwood et al., 2013), foi considerado adequado capturar uma gama de variáveis diferente das usadas por Bock et al. (2005).

2.2 Modelo Aplicado

O projeto baseia-se substancialmente na investigação conduzida por Bock et al. (2005) e amplamente citada (por exemplo, Chow & Chan, 2008; Kankanhalli et al., 2005; Sharimllah Devi et al., 2007) sobre comportamentos da partilha de conhecimento. Assim, as variáveis individuais, crenças, recompensas, associações e contribuições foram alicerçadas pela investigação de Bock. No entanto, à luz da literatura anterior analisada sobre culturas organizacionais e o contexto único das IES (Lee, 2007), parecia apropriado capturar uma gama diferente de variáveis daquelas usadas por Bock et al. (2005). Este estudo, portanto, alia a pesquisa de Bock (2005) com a de Fullwood et al. (2013) no que toca aos itens sobre autonomia, liderança, afiliação à instituição e tecnologia.

Os pontos de pesquisa e questionário de Bock foram amplamente citados e usados no desenvolvimento de outros questionários (por exemplo, Kankanhalli et al., 2000; Chiu et al., 2006; Petter et al., 2007; Lin, 2007) e são usados nesta investigação para informar o desenvolvimento de hipóteses e elaboração do questionário. No entanto, essa investigação limita-se ao contexto de organizações dos setores de manufatura e tecnologia na Coreia do Sul e Bock et al. (2005) admitiram que a natureza coletiva da cultura coreana também é uma limitação da pesquisa. No entanto, tanto o instrumento de pesquisa quanto o modelo de pesquisa para este estudo foram substancialmente adaptados e estendidos para refletir o contexto académico do ISCTE Business School e, assim, negar, tanto quanto

possível, o efeito da origem coreana do questionário. Como resultado, algumas questões foram alteradas e outras questões foram construídas para refletir o contexto acadêmico. De modo geral, sentiu-se que os benefícios de usar um instrumento robusto testado superavam as vantagens de elaborar um questionário original. Na verdade, (Bell et al., 2018) sugerem que o uso de um questionário existente reduz a necessidade de pilotagem e uma vantagem adicional é que as questões existentes foram submetidas a testes de validade e confiabilidade.

Tal como acontece com o modelo de Bock, a Teoria da Ação Racional- *Theory of Reasoned Action* TRA- (Fishbein e Ajzen, 1975) e a Teoria do Comportamento Planeado- *Theory of Planned Behaviour* - (1991) sustenta o formato do modelo da pesquisa. Ambas teorias são usadas para prever e explicar o comportamento individual e sugerem que crenças, atitudes, intenções e comportamentos podem ser medidos objetivamente e que as crenças afetam as atitudes, que por sua vez influenciam a intenção.

Nessa perspectiva, o TRA baseia-se na premissa de que o comportamento de um indivíduo é determinado pela sua intenção de realizá-lo. Esta intenção é determinada pelas atitudes do indivíduo e pelas suas normas subjetivas em relação ao comportamento.

No modelo do estudo da pesquisa, as crenças sobre as consequências de uma ação específica (como a partilha de conhecimento levar a recompensas intrínsecas) e a cultura organizacional geral são consideradas como tendo um efeito sobre a atitude em relação à partilha.

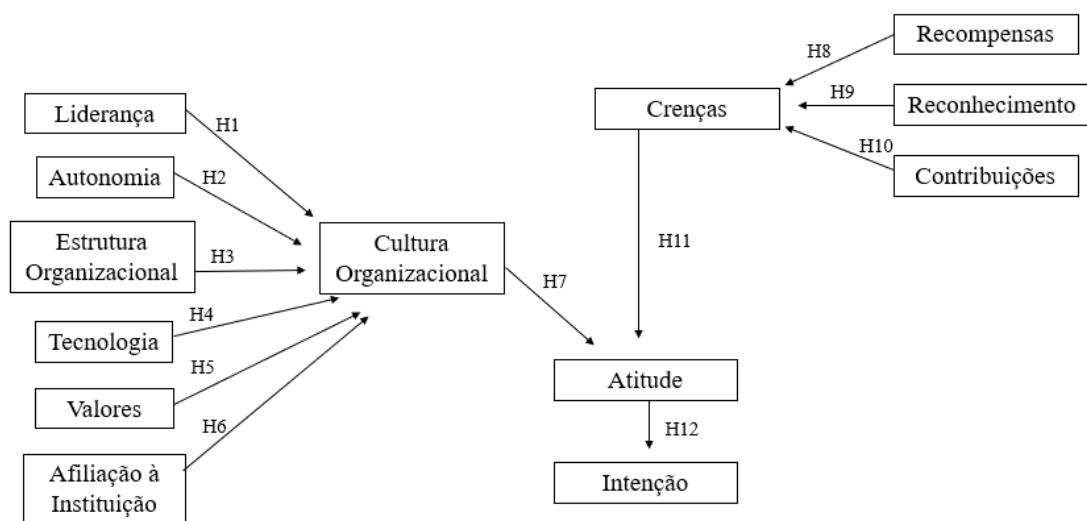


Fig. 1- Modelo da Pesquisa

A Teoria da Ação Racional assume a centralidade da intenção de realizar um determinado comportamento e apoia a noção de que quanto mais se tenta, mais provável é que o comportamento aconteça. Ajzen (1991) posteriormente expandiu a Teoria da Ação Racional para a Teoria do Comportamento Planeado. A intenção ainda é um componente crítico, mas a principal diferença é a inclusão do controlo comportamental percebido como um importante prenunciador da intenção.

3. Contextualização

O setor de ensino superior em Portugal está bem estabelecido e inclui 121 universidades e instituições de ensino superior. Estes empregavam um total de 35.549 professores no ano letivo 2019-2020. A maioria das universidades são parcialmente financiadas principalmente por transferências do Orçamento do Estado (57,5 %), advindo o restante financiamento das receitas próprias. Das receitas próprias (42,5%) destacam-se as propinas pagas pelos estudantes, os fundos europeus relativos a projetos cofinanciados, doações e serviços prestados. As principais linhas de atuação do Programa Orçamental Ciência, Tecnologia e Ensino Superior pontuam-se pela melhoria e alargamento do acesso ao ensino superior, nomeadamente através de uma melhor estruturação da rede e da oferta das instituições de ensino superior, com alargamento da base social de recrutamento, contribuindo para elevar os níveis de formação superior da população portuguesa, estimulando também a competitividade internacional da comunidade científica e garantindo melhores resultados no âmbito da transferência de conhecimento científico e tecnológico entre os centros de investigação e desenvolvimento e o tecido empresarial.

Com a entrada em funcionamento da A3ES – Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, em 2009, o Sistema de Ensino Superior foi submetido a um processo de avaliação e acreditação de todos os ciclos de estudos em funcionamento. Kidwell et al. (2000) sugerem que a partilha do conhecimento tem o potencial de facilitar tanto o desenvolvimento curricular quanto a pesquisa. As mudanças nas estruturas de financiamento e as mudanças nas condições de oferta e procura no ensino têm levado a um maior destaque aos *rankings*, classificação, reputação e experiência dos alunos. Estes fatores impulsionaram a excelência, e o reforço do foco na transferência de conhecimento, incluindo a colaboração com empresas e proporcionando benefícios sociais, de saúde e culturais.

As *Business Schools* têm vindo a ganhar um forte reconhecimento nas últimas décadas em todo o mundo. Tendo começado nos Estados Unidos da América e inicialmente caracterizadas por atividades rígidas focadas no currículo, as *Business Schools* mudaram drasticamente, promovendo atualmente um ensino com pesquisas mais flexíveis e intensivas, a introdução do *e-learning* e de atividades colaborativas. De acordo com Selen (2001) existe uma tentativa constante de manter as *Business Schools* alinhadas com as necessidades de negócios do presente e do futuro de hoje e de amanhã, o que

conduz a uma reestruturação contínua da sua estrutura de conhecimento organizacional. Richard Osborne e Scott Cowen afirmam que: “*Business schools must become learning organisations or else we will become increasingly irrelevant to a rapidly changing world that is assaulting our assumptions about society and its principal organisations. Business schools presume to teach other organisations and individuals to learn to manage in cyberspace while managing our own systems as railroads with fixed tracks, schedules and destinations.*” (Osborne & Cowen, 1995). Consequentemente, as *Business Schools* podem ser consideradas organizações altamente intensivas em conhecimento e candidatas a estudos empíricos sobre gestão do conhecimento. Desde o seu início, as universidades ocupam-se com os elementos fundamentais do que hoje é conhecido como “gestão do conhecimento”.

À medida que se adaptam a ambientes externos as universidades tornam-se cada vez mais competitivas. Verifica-se nas últimas décadas o capitalismo académico em que para garantir os fundos externos para o ensino superior se fazem esforços para uma melhoria de posição no mercado institucional, onde o retorno sobre o investimento ganha precedência sobre o retorno social (Slaughter & Leslie, 1997). Basu & Sengupta (2007) argumentaram sobre o capitalismo académico, onde o aumento da globalização causou severas restrições ao financiamento do ensino superior pelos Governos, resultando em instituições académicas mais orientadas para o negócio e para a sustentabilidade de longo prazo do que suas características anteriores enquanto organizações sociais. Assim, para alcançar uma classificação mais elevada na competição académica, as instituições não têm outra escolha a não ser aumentar as suas atividades de conhecimento para permanecer no mercado.

4. Metodologia

4.1 Design da Investigação

Foi adotado o método de modelagem com equações estruturais, denominado SEM-*Structural Equation Modeling* – que abrange técnicas multivariadas de análise de dados que combinam aspetos de regressão múltipla e de análise fatorial para estimar simultaneamente uma série de relações de dependência, explicado em detalhe no Anexo D.

Podemos sintetizar o design da investigação da seguinte forma:

1. As respostas obtidas no questionário pela amostra do corpo docente do ISCTE são analisadas por meio do *software* SPSS;
2. Uma vez utilizado o SPSS, adota-se a técnica SEM e o *software* AMOS para o teste estatístico de adequação do modelo teórico em investigação;
3. As hipóteses da pesquisa examinam a relação entre as variáveis independentes e dependentes.

4.2 Recolha de Dados

Uma pesquisa baseada em questionários autoaplicáveis foi considerada a abordagem mais eficaz para reunir um perfil das atitudes e intenções dos académicos do ISCTE em relação à partilha de conhecimento e fatores relacionados.

O questionário foi autoaplicável, um método de recolha de dados comum e popular nas investigações para negócios e gestão (Akinci & Saunders, 2015). Como tal, a abordagem foi adotada de um nível de confiança razoavelmente alto. Muitos autores apontaram que usar um questionário autoaplicável pode ter inúmeras vantagens (Bircham-Connolly et al., 2005; Weller, 1998).

A abordagem autoadministrada pode ser particularmente vantajosa, especialmente quando os participantes da amostra são difíceis de alcançar devido a horários de trabalho ocupados. O anonimato e a flexibilidade sobre quando preencher o questionário tende a aumentar a taxa de resposta geral. A estratégia, no entanto, tem algumas desvantagens, a principal é a aparente relutância dos participantes potenciais em dedicarem do seu tempo, especialmente se o tipo e o volume de informações solicitadas forem considerados muito complicados e excessivos. Portanto, o questionário foi projetado de forma a que o

entrevistado enfrente uma tarefa que foi configurada para parecer o mais fácil e clara possível, as questões estão sintetizadas na tabela 5 (Anexo D):

A existência de um considerável corpo de literatura sobre fatores que afetam a partilha de conhecimento em diferentes contextos sugeriu uma abordagem quantitativa (Easterby-Smith et al., 2012). Dois terços dos artigos na revisão de (S. Wang & Noe, 2010) foram investigados de um ponto de vista quantitativo. Portanto, todas as variáveis do questionário foram medidas usando escalas *Likert* de sete pontos em que 1 "discordo totalmente" e 7 "concordo totalmente" (Joshi et al., 2015). Além disso, o questionário incluía questões relacionadas com dados demográficos, incluindo: departamento, tempo total de carreira, e gênero.

4.3 Participantes

Os emails dos docentes foram recolhidos através do Ciência-IUL, e foi enviado um email incluindo o *link* para o questionário online (usando o Google Forms). Os questionários foram enviados a uma amostra estratificada de conveniência de docentes do ISCTE em diferentes disciplinas. Foi necessária a aprovação por parte da direção para distribuir o questionário aos docentes.

De entre as quatro escolas constituintes do ISCTE –a de Ciências Sociais e Humanas, a de Sociologia e Políticas Públicas, a de Tecnologias e Arquitetura e a Business School– optou-se por centrar esta investigação na ISCTE Business School, com o intuito de perceber como é gerido o conhecimento em Escolas do Ensino Superior sujeitas a elevada pressão externa e competitividade.

De um total de 205 questionários enviados no dia 18 de setembro de 2021 via email, até ao dia 22 de setembro apenas 32 participantes tinham respondido. No dia 22 foi enviado um email de reforço. As respostas foram recolhidas até 6 de outubro, 106 participantes responderam com sucesso, dando uma taxa de resposta de cerca de 51,7%. O perfil da amostra é ilustrado na Tabela 6 (Anexo D).

5. Resultados

No estudo foram adotados métodos quantitativos, sendo os dados obtidos por meio de questionários. Detalhes da metodologia e dos métodos aplicados no estudo de pesquisa foram fornecidos nos capítulos anteriores. O estudo detalhado dos dados recolhidos e a análise estatística encontram-se no anexo E.

As hipóteses da pesquisa foram testadas, com base no modelo estrutural, utilizando o *t-value (critical ratio)* e os coeficientes de estimativa estandardizados. Para análise dos dados, o *software* Amos 23 foi utilizado na execução do modelo para análise das hipóteses. As hipóteses das relações formuladas no modelo são apresentadas na Tabela 11 (Anexo E):

O modelo estrutural final que representa os coeficientes padronizados é ilustrado na figura 2. Todas as relações foram consideradas estatisticamente significativas.

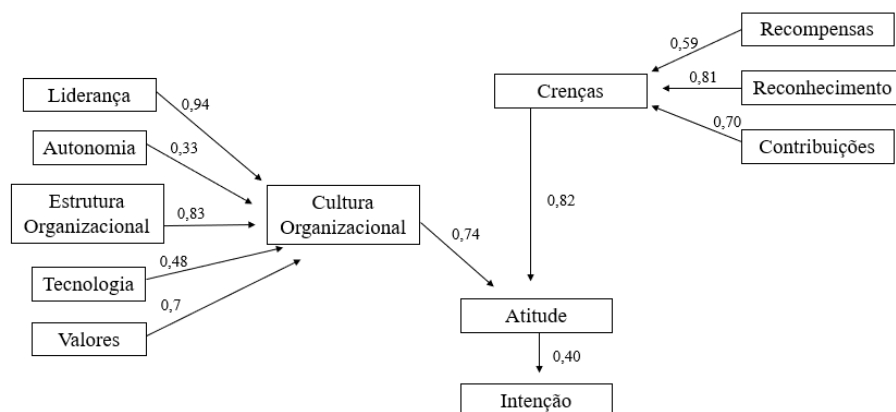


Figura 2- Modelo Estrutural Final

No modelo estrutural acima referenciado (figura 2), liderança, estrutura organizacional, autonomia, tecnologia e valores têm um efeito na cultura organizacional geral, portanto, o modelo descreve essas variáveis latentes como componentes da cultura. A cultura organizacional, por sua vez, afeta a atitude e a intenção de partilhar o conhecimento. A afiliação à instituição foi originalmente incluída, mas excluída devido a problemas significativos de ajuste do modelo. Recompensas, associações e contribuições são organizadas de forma semelhante no modelo, pois os componentes das crenças também afetam a atitude e a intenção de partilhar o conhecimento.

5.1 Descobertas

O presente estudo fornece *insights* teóricos e práticos para compreender o comportamento de partilha de conhecimento e seus preditores/determinantes entre académicos numa instituição de ensino superior - o ISCTE. As descobertas também devem ser benéficas para investigadores no domínio da gestão do conhecimento e para os profissionais: administradores académicos e formuladores de políticas de IES em geral. Embora o setor comercial tenha um grande número de estudos de pesquisa na área de partilha de conhecimento, pesquisas anteriores sobre partilha do conhecimento no contexto do ensino superior focaram-se principalmente na Malásia e na Arábia Saudita (Goh & Sandhu, 2013; Tan, 2016).

Foram adotados uma série de fatores selecionados para examinar o processo pelo qual o conhecimento é partilhado entre académicos no ensino superior em vários países. O principal objetivo deste estudo foi examinar os fatores que podem impactar a atitude de partilha do conhecimento. Para abordar esta questão crucial, uma estrutura de pesquisa conceitual baseada na Teoria do Comportamento Planeado (TPB) foi desenvolvida para fornecer uma compreensão mais abrangente do impacto da cultura organizacional e crenças individuais na atitude e intenção de partilha. Várias descobertas empíricas neste estudo foram consistentes com estudos anteriores de partilha de conhecimento no ensino superior (Fullwood et al., 2013; Kim & Ju, 2008).

Fatores Organizacionais

A ligação entre cultura organizacional e partilha de conhecimento está bem fundamentada em várias investigações (McDermott & O'dell, 2001; Yelder* et al., 2003). A pesquisa de De Long & Fahey (2000) elevou importância da cultura organizacional, pois evidenciou que as novas tecnologias para a partilha de conhecimento necessitam de ser acompanhadas por mudanças fundamentais ao nível dos valores e práticas da organização. Hislop (2013) destacou o papel crítico da cultura organizacional, e ofuscou a propriedade intelectual e as preocupações tecnológicas que dominavam a literatura anterior acerca da gestão do conhecimento.

Nesta investigação a relação entre a cultura organizacional e a atitude de partilha de conhecimento (H_7) foi considerada estatisticamente significativa e uma relação positiva moderadamente forte foi demonstrada (0,74).

Neste estudo, a cultura organizacional refere-se aos valores, estrutura organizacional, e outras premissas partilhados pelo corpo docente dentro da ISCTE *Business School* (Chennamaneniet al., 2012). Geralmente, orienta as ações do docente para um comportamento específico. Este estudo operacionalizou a cultura organizacional usando liderança, autonomia, estrutura organizacional, tecnologia e valores no contexto académico. Consistente com resultados anteriores, este estudo constatou que a cultura organizacional tem um impacto positivo substancial na atitude dos académicos $\beta = 0,74$. Evidências empíricas anteriores confirmam resultados semelhantes no setor comercial (Abzari & Abbasi, 2011; Chennamaneni et al., 2012; Khalil, Atieh, Mohammad, & Bagdadlian, 2014). Esse resultado mostra que o clima organizacional influencia positivamente a decisão dos académicos de participarem das atividades de gestão do conhecimento; também destaca que a liderança e a estrutura organizacional são os vetores que mais conduzem à cultura organizacional que encorajaria a atitude de partilha.

A liderança demonstrou uma forte relação positiva com a cultura organizacional (H_1) e um coeficiente padronizado de 0,94 indicou que a liderança teve uma maior relação com a cultura organizacional do que qualquer outra variável da cultura organizacional. O apoio e incentivo da direção para a partilha de conhecimento foi considerado crucial para o nível de partilha entre outros funcionários por Lin & Lee (2006). No entanto, tendo em conta as múltiplas visões e identidades associadas à liderança académica, seria uma mais valia investigar o efeito dos diferentes estilos de liderança no nível de partilha de conhecimento.

Os resultados apoiam as descobertas de Connelly e Kelloway (2003), que descobriram que o apoio da direção para a partilha de conhecimento e uma cultura de interação social positiva são preditores significativos para uma cultura positiva de partilha de conhecimento. No entanto, esse resultado é contrário ao de Wickramasinghe e Widyaratne (2012) que não encontraram tal relação. Esse resultado um tanto surpreendente pode estar associado ao contexto do estudo, este explora a gestão do conhecimento em IES, enquanto o estudo de Wickramasinghe e Widyaratne (2012) investigou a partilha de conhecimento num contexto de equipas de projeto.

A partir dos resultados do presente estudo, o apoio institucional percebido como técnica de motivação para partilhar conhecimento não é eficaz. Isso fica evidente pelas respostas dadas a algumas questões, nomeadamente as questões “Sinto que o ISCTE me

incentiva a partilhar o meu conhecimento”, “Existe um sistema de incentivos monetários justo e que valoriza a partilha de conhecimento” e “Acho que partilhar o meu conhecimento tem um impacto direto na progressão da minha carreira” obtiveram uma média de 3,887, 2,925 e 3,135 respetivamente. Portanto o ISCTE não oferece oportunidades de reconhecimento e reconhecimento de compartilhamento de conhecimento por meio de recompensas não monetárias e monetárias.

A estrutura organizacional exibiu uma relação bastante forte com a cultura organizacional (H_3), conforme indicado pelo coeficiente padronizado de 0,83. Torna-se fundamental reforçar a estrutura para a partilha, pois, este resultado evidencia o papel que desempenha no aumento da partilha de conhecimento entre os membros do corpo docente.

Os resultados corroboram as conclusões de um estudo, que constatou que o apoio da gestão (liderança) e as oportunidades de partilha de conhecimento (estrutura da organização) são preditores positivos significativos para a partilha de conhecimento (Connelly & Kelloway, 2003).

A mudança de formas burocráticas para estruturas descentralizadas assegura a geração de uma estrutura organizacional mais favorável à partilha de conhecimento (Handy, 2007; Peters, 1992). Os resultados da investigação apontam para uma estrutura organizacional que condiciona a partilha de conhecimento entre colegas, com 66% dos inquiridos a afirmar que o ISCTE não projeta processos que facilitem a partilha de conhecimento, além disso 47% dos inquiridos considera não ter disponibilidade e tempo para se dedicar à partilha de conhecimento. Como Tippins (2003) apontou, as universidades têm fronteiras departamentais rígidas que podem inibir a partilha de conhecimento (Newman, 2008; Turner, 1996).

A relação entre autonomia e cultura organizacional (H_2) foi a mais fraca nos fatores organizacionais. Isso é indicado por um coeficiente padronizado de 0,33. Isso não é surpreendente, dado os níveis tradicionalmente altos de autonomia dentro das universidades, o que pode indicar que os docentes trabalham sem serem muito influenciados pela cultura geral. A própria autonomia académica foi bem investigada (Bolden et al., 2012; Lumby, 2012) e os resultados dos inquéritos indicam precisamente que os docentes sentem um elevado grau de autonomia. No entanto, segundo a nossa investigação o conhecimento individual é ainda visto como uma fonte de poder.

A tecnologia mostrou ter um efeito positivo na cultura organizacional (H_4). No entanto, a força da relação foi relativamente baixa (0,48) em comparação com outros componentes da cultura. A comunicação virtual tornou a comunicação mais fácil e conveniente, mas Hislop (2013) sugeriu que o e-mail é adequado para conhecimento altamente codificado e Mayer et al. (1995) comentou sobre as dificuldades associadas ao desenvolvimento de confiança através da comunicação por e-mail.

Verificou-se uma relação moderada entre valores e cultura organizacional (H_5), demonstrada pelo coeficiente padronizado de 0,57. Dada a natureza individualista do trabalho docente e o alto nível de autonomia (Lee, 2007), um relacionamento forte seria à partida improvável, no entanto, os valores podem ser críticos a nível da partilha de conhecimento, pois determinam as perspetivas de propriedade (Jarvenpaa et al., 2005).

Fatores Individuais

As crenças pessoais são cruciais na decisão de partilha de conhecimento porque quem partilha pode fazer um cálculo em relação à possibilidade de recompensas, bem como aos possíveis custos, ou seja, uma relação custo-benefício (Blau, 1968). Na verdade, as crenças pessoais tiveram uma influência maior na atitude do que a cultura organizacional (0,82). Bock et al. (2005) considerou que as crenças pessoais podem consistir em uma crença em recompensas extrínsecas por partilhar, como um aumento de salário ou uma promoção, bem como recompensas intrínsecas, como associações com outros docentes, por exemplo, convites para participar em projetos interessantes e de prestígio (conferências, grupos de investigação, *papers*, etc).

Reconhecimento/ Associações (H_9) tiveram o efeito mais forte sobre as crenças (0,81), o que parece confirmar a conclusão de Lin (2007) de que uma crença em benefícios intrínsecos incentiva o comportamento de partilha de conhecimento e as descobertas de Bock (2005) que indicaram uma associação positiva entre partilha de conhecimento e relacionamentos recíprocos. Recompensas (H_8) tiveram uma influência bastante fraca nas crenças em termos de partilha de conhecimento (0,59). Isso concorda, até certo ponto, com várias descobertas que indicam que recompensas extrínsecas têm pouco efeito no comportamento de partilha de conhecimento (Bock et al., 2005; Sharimllah Devi et al., 2007). Em contraste, (Cheng et al., 2009) descobriram que tanto as recompensas como o reconhecimento encorajam o comportamento de partilha de conhecimento. As contribuições (H_{10}) tinham uma relação mais forte com o comportamento de partilha de conhecimento (0,70), embora não fosse tão notável como

o demonstrado pelas associações. Assim, concluímos que os docentes tinham uma expectativa razoável de como a sua partilha de conhecimento leva a um melhor desempenho organizacional.

A falta de recompensas e reconhecimento, falta de tempo e falta de atividades formais e informais para cultivar a partilha de conhecimento, foram identificados como as barreiras mais fortes, enquanto a falta de ferramentas tecnológicas foi classificada como baixo em termos de barreiras para a partilha. Os seres humanos não são apenas processadores de dados: eles são criadores de conhecimento.

As instituições de ensino superior desempenham um papel crítico da produção de conhecimento. Isso requer a partilha de conhecimento. Esta pesquisa descobriu que os docentes têm uma opinião muito forte sobre a importância da partilha de conhecimento no ambiente académico, 88% concorda ou concorda totalmente que a partilha de conhecimento permite melhorar o currículo dos estudantes e 86% concordam ou concordam totalmente que permite o ISCTE atingir os seus objetivos de desempenho. Portanto, a partilha de conhecimento deve ser promovida e as barreiras devem ser superadas.

As estratégias de promoção do conhecimento devem ser projetadas para o contexto onde estão inseridas. As universidades devem ter um plano estratégico eficaz que promova e aprimore o comportamento de partilha de conhecimento entre o corpo docente. No entanto, foi encontrado um forte suporte para vincular a partilha de conhecimento com recompensas e avaliação de desempenho, isto porque 77% dos inquiridos afirma não existir no ISCTE um sistema de incentivos justo e que valorize a partilha de conhecimento. Uma vez que 59% dos inquiridos considera que a direção não os incentiva a publicar e disseminar conhecimento e 66% afirmam que não são implementados processos que facilitam a partilha de conhecimento, através de vários métodos disponíveis. No entanto, tal é fortemente recomendado. Assim, o suporte e apoio efetivo administrativo por parte da direção e a implementação de métodos para encorajar os docentes a publicar e disseminar conhecimento é fortemente recomendado.

Por fim, houve uma ligação pouco pronunciada na relação entre atitude e intenção (H_{12} , 0,40), embora ambas fossem estatisticamente significativas.

No geral, o suporte estatístico para todas as hipóteses sugere que os docentes estão dispostos a partilhar o conhecimento, mas a cultura organizacional tem menos influência neste processo do que as crenças pessoais.

Este estudo reconheceu significativamente a influência positiva da cultura organizacional e crenças individuais, na intenção de partilhar. Os resultados deste estudo indicam que todas as hipóteses foram sustentadas e reforçam os resultados de estudos anteriores. Além disso, todas as variáveis baseadas no TPB tiveram uma relação positiva com a partilha de conhecimento da equipa docente, conforme previsto pelo modelo. Portanto, os resultados encontrados respondem à questão de pesquisa primária deste estudo "Como as várias variáveis influenciam o comportamento de partilha de conhecimento do corpo docente?".

A prática de atividades de gestão de recursos humanos que envolvam orientação, socialização, formação e desenvolvimento, bem como avaliações de desempenho, estimulariam o conhecimento tácito (por exemplo, a missão organizacional, objetivos, cultura...), e o aumento do conhecimento geral e explícito dos docentes noutras áreas de conhecimento lecionadas no ISCTE para além das que lecionam. Projetar sistemas de recompensa e compensação que incluam recompensas monetárias e não monetárias, tangíveis e intangíveis e intrínsecas e extrínsecas é um componente necessário para o desenvolvimento dos sistemas de avaliação de desempenho para manter e melhorar a desempenho dos docentes.

A equipa académica deve ser constituída por pessoas comprometidas com a aprendizagem ao longo da vida, de forma a sustentar e melhorar as suas bases de conhecimento. Storey e Quintas (2001) sugerem que desenvolver o compromisso dos funcionários é uma questão-chave na gestão do conhecimento. A implicação disso é que equipas com altos níveis de comprometimento institucional têm menos probabilidade de sair, mais probabilidade de serem altamente motivadas e, conseqüentemente, mais dispostas a partilhar os seus conhecimentos dentro da organização

As práticas de RH exigem estratégias para capturar e reter o conhecimento alojado nos recursos humanos que saem da organização (rescisões, recolocação, reforma). Torna-se necessário, o ISCTE possuir conhecimento metacognitivo que inclua conhecimento estratégico, conhecimento condicional e contextual sobre tarefas cognitivas e o conhecimento em si mesmo para lidar apropriadamente com lacunas de conhecimento em

potencial na organização. As estratégias de RH necessitam evidenciar a cognição, para além de outras dimensões do conhecimento como a conceção, avaliação e partilha.

É interessante ressaltar que 41,5% dos respondentes da pesquisa concordam totalmente com a frase “Pretendo no futuro partilhar mais o meu conhecimento” e 49% concordam com a afirmação. A literatura mostrou claramente que a partilha de conhecimento é uma atividade produtiva tanto do ponto de vista educacional, psicológico quanto organizacional (Othman & Skaik, 2014).

6. Conclusões e Recomendações

6.1 Conclusão

A partilha de conhecimento é vital para o sucesso de qualquer organização, incluindo as universidades. As universidades são organizações baseadas no conhecimento. Portanto, a partilha do conhecimento é considerada mais importante para as universidades. Assim, a partilha efetiva do conhecimento é essencial para que as universidades aproveitem o conhecimento que o corpo docente gerou ou adquiriu para o sucesso.

No contexto das universidades portuguesas, existe apenas um estudo aplicado a este tema (Chedid et al., 2020). Com base nesta revisão, as barreiras de partilha de conhecimento que inibem o desempenho do corpo docente devem ser eliminadas.

Um dos objetivos desta pesquisa foi analisar os fatores organizacionais e individuais que afetam a partilha de conhecimento no contexto das instituições de ensino superior, estes foram identificados através da literatura, foi construído um modelo de pesquisa e o impacto de tais fatores na partilha foi medido pelo uso de Modelo de Equações Estruturais. Como em outros estudos em organizações privadas e públicas, a cultura foi considerada uma influência significativa na partilha de conhecimento, mas nesta investigação em particular, as crenças individuais mostraram ter uma relação mais forte com a partilha de conhecimento. Isso corrobora com o alto nível de autonomia conferido aos docentes.

A pesquisa deixa claro que há espaço para aumentar a partilha de conhecimento no ambiente académico, com cerca de 91% dos inquiridos a afirmar que no futuro pretendem partilhar mais o seu conhecimento. Uma cultura e processos que promovam a partilha de conhecimento encorajará a articulação entre colaboradores, que permitirá a partilha de melhores práticas de ensino que, por sua vez, aumentaria a qualidade do ensino e do programa curricular dos alunos. Tal partilha certamente poderia apoiar a implementação da Estrutura de Excelência de Ensino planeada pela reitoria do ISCTE. Este vetor será imperativo para as universidades no futuro, dada a ligação entre o financiamento do ensino superior e a qualidade do ensino. Uma maior partilha de conhecimento por académicos também ajudaria a facilitar um envolvimento mais substancial com as empresas em geral.

A conexão entre a partilha de conhecimento por docentes e a possibilidade de recompensas intrínsecas sugere que incentivos monetários devem ser considerados. Isso poderia envolver uma abordagem mais formal para a alocação de recompensas por meio de um sistema de gestão de desempenho para promover colaborações de pesquisa e parcerias com organizações externas, por exemplo. Além disso, associações formadas com outros académicos, em conferências, por exemplo, poderiam certamente levar a uma maior partilha de conhecimento.

A direção deve considerar o impacto da estrutura organizacional na partilha do conhecimento e sua relação com a autonomia. Além disso, existe uma relação particularmente forte entre liderança e cultura organizacional.

Este estudo restringiu-se a docentes da ISCTE *Business School*. Portanto, seria interessante estudar as potenciais diferenças da intenção de partilha de conhecimento num contexto mais amplo que abrange conjuntamente outras instituições do mesmo setor, nomeadamente entre professores de universidades em Portugal, bem como uma comparação entre as instituições públicas e privadas.

Além disso, devido ao rápido crescimento nos últimos anos de colaborações globais quando comparadas às colaborações dentro das organizações (Adams e Gurney, 2016), pesquisas futuras poderiam se concentrar na eficácia da comunicação de conhecimento mediada por computador entre investigadores. Por último, a generalização do estudo também é limitada pela sua localização no contexto do ISCTE. No entanto, Marginson (2006) sugere que existem muitas semelhanças entre as universidades da Europa Ocidental, do Reino Unido, dos Estados Unidos e da Austrália e em termos de cultura, sistemas e excelência em pesquisa.

6.2 Implicações Científicas

A literatura sugere que este tema é bastante relevante e que há uma evidente carência de estudos empíricos que investiguem a relação entre partilha de conhecimento e comportamento colaborativo em IES. Do ponto de vista científico, este estudo contribuiu para o avanço do conhecimento na área, especificamente com base em resultados empíricos, uma vez que os estudos anteriores baseados em dados empíricos focalizaram maioritariamente organizações empresariais ou IES não europeias, apenas algumas foram realizadas na Europa, e menos ainda nas IES portuguesas.

Numa perspetiva de gestão, este trabalho contribui para a identificação de factos relevantes relacionados com a partilha de conhecimento no contexto de uma IES portuguesa. Os resultados obtidos podem apoiar a gestão da instituição na definição de estratégias e no desenvolvimento de ações futuras, de forma a promover uma cultura organizacional baseada na gestão do conhecimento que conduza significativamente à partilha de conhecimento e às relações de colaboração.

6.3 Limitações e Pesquisas Futuras

Uma vez que a recolha de dados se restringiu a uma IES pública portuguesa, as conclusões não podem ser alargadas a outras instituições, impossibilitando a generalização das conclusões obtidas.

Considerando a limitação do estudo e que a revisão da literatura mostrou que a maioria dos estudos incidia sobre uma única IES ou um único país, futuras pesquisas deveriam aplicar este estudo a outras IES portuguesas de forma a obter mais dados e melhor caracterizar a partilha de conhecimento e o comportamento de colaboração das IES portuguesas. Será interessante comparar estes resultados com os de IES de outros países e culturas.

Particularmente na IES onde o estudo foi realizado, pretende-se, como trabalho futuro, estudar a influência das variáveis demográficas no comportamento de partilha de conhecimento, bem como analisar e caracterizar a partilha de conhecimento e melhorar as práticas e processos desta instituição.

7. Bibliografia

- Afrazeh, A., Bartsch, H., & Hinterhuber, H. H. (2003). Effective factors in human activities and knowledge sharing. *European Series in Industrial Management, Human Aspects in Production Management*, 6, 160–167.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211.
- Akinci, C., & Saunders, M. N. K. (2015). Using questionnaire surveys for within-organisation HRD research. In *Handbook of research methods on human resource development*. Edward Elgar Publishing.
- Al-Husseini, S., & Elbeltagi, I. (2012). The impact of leadership style and knowledge sharing on innovation in Iraqi higher education institutions. *EPub-Proceedings of the 4th European Conference on Intellectual Capital: ECIC*.
- Al-Kurdi, O., El-Haddadeh, R., & Eldabi, T. (2018). Knowledge sharing in higher education institutions: a systematic review. *Journal of Enterprise Information Management*.
- Alavi, M., & Leidner, D. E. (2001). Review: Knowledge Management and Knowledge Management Systems: Conceptual Foundations and Research Issues. *MIS Quarterly*, 25(1), 107–136. <https://doi.org/10.2307/3250961>
- Alexandropoulou, D. A., Angelis, V. A., & Mavri, M. (2009). Knowledge management and higher education: present state and future trends. *International Journal of Knowledge and Learning*, 5(1), 96–106.
- Alhammad, F., Al Faori, S., & Abu Husan, L. S. (2009). Knowledge sharing in the Jordanian universities. *Journal of Knowledge Management Practice*, 10(3), 1–9.
- Ali, O. F., Gohneim, A., & Roubaie, A. A. (2014). Knowledge sharing culture in higher education institutions: critical literature review. *European, Mediterranean & Middle Eastern Conference on Information Systems*, 1–18.
- Alotaibi, H., Crowder, R., & Wills, G. (2014). *Investigating factors for E-knowledge sharing amongst academic staff*.
- Amayah, A. T. (2013). Determinants of knowledge sharing in a public sector

- organization. *Journal of Knowledge Management*.
- Amin, A., Hassan, M. F., Ariffin, M. B. M., & Rehman, M. (2011). Knowledge sharing: two-dimensional motivation perspective and the role of demographic variables. *Journal of Information & Knowledge Management*, 10(02), 135–149.
- 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.
- Balestrin, A., Vargas, L. M. & Fayard, P. (2003). Contexto favorável à criação de conhecimento organizacional: o caso de uma rede de PMEs no sul do Brasil. *VIII Congresso Internacional Del CLAD Sobre La Reforma Del Estado y de La Administración Pública, Panamá*, 28–31.
- Basu, B., & Sengupta, K. (2007). Assessing Success Factors of Knowledge Management Initiatives of Academic Institutions--a Case of an Indian Business School. *Electronic Journal of Knowledge Management*, 5(3).
- Baumhof, R., Decker, T., Röder, H., & Menrad, K. (2018). Which factors determine the extent of house owners' energy-related refurbishment projects? A Motivation-Opportunity-Ability Approach. *Sustainable Cities and Society*, 36, 33–41.
- Bell, E., Bryman, A., & Harley, B. (2018). *Business research methods*. Oxford university press.
- Bello, O. W., & Oyekunle, R. A. (2014). Attitude, perceptions and motivation towards knowledge sharing: views from universities in Kwara State, Nigeria. *African Journal of Library, Archives & Information Science*, 24(2), 123.
- Bennet, D., & Bennet, A. (2008). Engaging tacit knowledge in support of organizational learning. *Vine*.
- Bergeron, B. (2003). *Essentials of knowledge management* (Vol. 28). John Wiley & Sons.
- Bibi, S., & Ali, A. (2017). Knowledge sharing behavior of academics in higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education*.
- Bircham-Connolly, H., Corner, J., & Bowden, S. (2005). An empirical study of the impact of question structure on recipient attitude during knowledge sharing. *Electronic*

Journal of Knowledge Management, 32(1), 1–10.

- Blau, P. M. (1968). Social exchange. *International Encyclopedia of the Social Sciences*, 7, 452–457.
- Blundell, R., Dearden, L., Meghir, C., & Sianesi, B. (1999). Human capital investment: the returns from education and training to the individual, the firm and the economy. *Fiscal Studies*, 20(1), 1–23.
- Bock, G.-W., Zmud, R. W., Kim, Y.-G., & Lee, J.-N. (2005). Behavioral intention formation in knowledge sharing: Examining the roles of extrinsic motivators, social-psychological forces, and organizational climate. *MIS Quarterly*, 87–111.
- Bolden, R., Gosling, J., O'Brien, A., Peters, K., Ryan, M. K., Haslam, S. A., Longworth, L., Davidovic, A., & Winkleman, K. (2012). *Academic leadership: Changing conceptions, identities and experiences in UK higher education*.
- Brewer, P. D., & Brewer, K. L. (2010). Knowledge management, human resource management, and higher education: A theoretical model. *Journal of Education for Business*, 85(6), 330–335.
- Byrne, B. M. (2001). Structural equation modeling with AMOS, EQS, and LISREL: Comparative approaches to testing for the factorial validity of a measuring instrument. *International Journal of Testing*, 1(1), 55–86.
- Cabrera, E. F., & Cabrera, A. (2005). Fostering knowledge sharing through people management practices. *The International Journal of Human Resource Management*, 16(5), 720–735.
- Casimir, G., Lee, K., & Loon, M. (2012). Knowledge sharing: influences of trust, commitment and cost. *Journal of Knowledge Management*.
- Chambers, M. S., Atack, J. R., Broughton, H. B., Collinson, N., Cook, S., Dawson, G. R., Hobbs, S. C., Marshall, G., Maubach, K. A., & Pillai, G. V. (2003). Identification of a novel, selective GABAA $\alpha 5$ receptor inverse agonist which enhances cognition. *Journal of Medicinal Chemistry*, 46(11), 2227–2240.
- 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*.

- Chedid, M., Caldeira, A., Alvelos, H., & Teixeira, L. (2020). Knowledge-sharing and collaborative behaviour: An empirical study on a Portuguese higher education institution. *Journal of Information Science*, 46(5), 630–647.
- Cheng, M.-Y., Ho, J. S.-Y., & Lau, P. M. (2009). Knowledge sharing in academic institutions: A study of multimedia university Malaysia. *Electronic Journal of Knowledge Management*, 7(3).
- Choi, B., & Lee, H. (2002). Knowledge management strategy and its link to knowledge creation process. *Expert Systems with Applications*, 23(3), 173–187.
- Choi, B., Poon, S. K., & Davis, J. G. (2008). Effects of knowledge management strategy on organizational performance: A complementarity theory-based approach. *Omega*, 36(2), 235–251.
- Chow, W. S., & Chan, L. S. (2008). Social network, social trust and shared goals in organizational knowledge sharing. *Information & Management*, 45(7), 458–465.
- Connelly, C. E., & Kelloway, E. K. (2003). Predictors of employees' perceptions of knowledge sharing cultures. *Leadership & Organization Development Journal*.
- Dahlin, K. B., Chuang, Y.-T., & Roulet, T. J. (2018). Opportunity, motivation, and ability to learn from failures and errors: Review, synthesis, and ways to move forward. *Academy of Management Annals*, 12(1), 252–277.
- Dalkir, K. (2013). *Knowledge management in theory and practice*. Routledge.
- Dalkir, K., & McIntyre, S. (2011). Measuring intangible assets: Assessing the impact of knowledge management in the S&T fight against terrorism. In *Identifying, Measuring, and Valuing Knowledge-Based Intangible Assets: New Perspectives* (pp. 156–176). IGI Global.
- Daud, S., & Abdul Hamid, H. (2006). Successful knowledge sharing in private higher institutions education: Factors and barriers. *Knowledge Management International Conference and Exhibition, KL, Malaysia*, 542–546.
- Davenport, E., & Cronin, B. (2000). Knowledge management: semantic drift or conceptual shift? *Journal of Education for Library and Information Science*, 294–306.

- Davenport, T. H., De Long, D. W., & Beers, M. C. (1998). Successful knowledge management projects. *MIT Sloan Management Review*, 39(2), 43.
- Davenport, T. H., Eccles, R. G., & Prusak, L. (1998). Information politics. *The Strategic Management of Intellectual Capital*, 101–120.
- De Long, D. W., & Fahey, L. (2000). Diagnosing cultural barriers to knowledge management. *Academy of Management Perspectives*, 14(4), 113–127.
- Diakoulakis, I. E., Georgopoulos, N. B., Koulouriotis, D. E., & Emiris, D. M. (2004). Towards a holistic knowledge management model. *Journal of Knowledge Management*.
- Donate, M. J., & Canales, J. I. (2012). A new approach to the concept of knowledge strategy. *Journal of Knowledge Management*.
- Dyson, R. G. (2004). Strategic development and SWOT analysis at the University of Warwick. *European Journal of Operational Research*, 152(3), 631–640.
- Earl, M. (2001). Knowledge management strategies: Toward a taxonomy. *Journal of Management Information Systems*, 18(1), 215–233.
- Easterby-Smith, M., Thorpe, R., & Jackson, P. R. (2012). *Management Research. University of Lancaster*. London: Sage.
- Eisenhardt, K. M., & Martin, J. A. (2000). Dynamic capabilities: what are they? *Strategic Management Journal*, 21(10-11), 1105–1121.
- Elrehail, H., Emeagwali, O. L., Alsaad, A., & Alzghoul, A. (2018). The impact of transformational and authentic leadership on innovation in higher education: The contingent role of knowledge sharing. *Telematics and Informatics*, 35(1), 55–67.
- Evangelista, P., Esposito, E., Lauro, V., & Raffa, M. (2010). The adoption of knowledge management systems in small firms. *Electronic Journal of Knowledge Management*, 8(1).
- Fahimeh, B., & Kermani, Z. J. (2011). Knowledge sharing behaviour influences: a case of Library and Information Science faculties in Iran. *Malaysian Journal of Library & Information Science*, 16(1), 1–14.
- Fauzi, M. A., Nya-Ling, C. T., Thurasamy, R., & Ojo, A. O. (2018). An integrative model

- of knowledge sharing in Malaysian higher learning institute. *Kybernetes*.
- Foss, N. J., Pedersen, T., Reinholt Fosgaard, M., & Stea, D. (2015). Why complementary HRM practices impact performance: The case of rewards, job design, and work climate in a knowledge-sharing context. *Human Resource Management*, 54(6), 955–976.
- Fullwood, R., & Rowley, J. (2017). An investigation of factors affecting knowledge sharing amongst UK academics. *Journal of Knowledge Management*.
- Fullwood, R., Rowley, J., & Delbridge, R. (2013). Knowledge sharing amongst academics in UK universities. *Journal of Knowledge Management*.
- Furman, J. L., Porter, M. E., & Stern, S. (2002). The determinants of national innovative capacity. *Research Policy*, 31(6), 899–933.
- Gaffar, S. A., & Gunjal, B. (2019). *Gamification and its implications in Academic Libraries of Higher Educational Institutes BT - Next Generation Libraries: Emerging Technologies, Community Engagement & Future Librarianship* (B. Gunjal & Others (eds.); pp. 212–224). Ess Ess Publication.
- Girard, J., & Girard, J. (2015). Defining knowledge management: Toward an applied compendium. *Online Journal of Applied Knowledge Management*, 3(1), 1–20.
- Goddard, J. (1998). Universities and Regional Development: an Overview. The responses of Higher Education Institutions to Regional Need-National and Regional Support and Incentive OCDE. *IMHE*. Lyon Abril.
- 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).
- Grant, R. M. (1996). Toward a knowledge-based theory of the firm. *Strategic Management Journal*, 17(S2), 109–122.
- Gurteen, D. (1999). Creating a knowledge sharing culture. *Knowledge Management Magazine*, 2(5), 1–4.
- Hajric, E. (2018). Knowledge Management System and Practices-A Theoretical and Practical Guide for Knowledge Management in Your Organization. *Jacksonville*,

Florida, USA: Helpjuice.

Handy, C. (2007). *Understanding organizations*. Penguin Uk.

Hau, Y. S., Kim, B., Lee, H., & Kim, Y.-G. (2013). The effects of individual motivations and social capital on employees' tacit and explicit knowledge sharing intentions. *International Journal of Information Management*, 33(2), 356–366.

Heisig, P. (2009). Harmonisation of knowledge management—comparing 160 KM frameworks around the globe. *Journal of Knowledge Management*.

Hendriks, P. (1999). Why share knowledge? The influence of ICT on the motivation for knowledge sharing. *Knowledge and Process Management*, 6(2), 91–100.

Hislop, D. (2003). Knowledge integration processes and the appropriation of innovations. *European Journal of Innovation Management*.

Hislop, D. (2008). Conceptualizing knowledge work utilizing skill and knowledge-based concepts: The case of some consultants and service engineers. *Management Learning*, 39(5), 579–596.

Hislop, D. (2013). Driving, communicating and working: Understanding the work-related communication behaviours of business travellers on work-related car journeys. *Mobilities*, 8(2), 220–237.

Hitam, N. A., & Mahamad, S. (2012). Knowledge sharing practice in private sectors: A software house perspective. *Journal of Advanced Computer Science and Technology Research*, 2, 1–9.

Ho, J. S. Y., & Mey, L. P. (2008). Knowledge sharing in knowledge-based institutions. *10th IBIMA Conference on Innovation and Knowledge Management in Business Globalization 2008*.

Hossain, M. M., Ouedraogo, N., & Rezania, D. (2013). Student acceptance of knowledge management systems: Evidence from a Canadian business school. *International Journal of Business and Management*, 8(12), 29.

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.

- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55.
- Inigo, M., & Raufaste, E. (2019). Academics' motivations explain time-allocation and well-being at work. *European Review of Applied Psychology*, 69(1), 19–30.
- Ipe, M. (2003). Knowledge sharing in organizations: A conceptual framework. *Human Resource Development Review*, 2(4), 337–359.
- Iqbal, M. J., Rasli, A., Heng, L. H., Ali, M. B. B., Hassan, I., & Jolaei, A. (2011). Academic staff knowledge sharing intentions and university innovation capability. *African Journal of Business Management*, 5(27), 11051–11059.
- Islam, Z. M., Hasan, I., Ahmed, S. U., & Ahmed, S. M. (2011). Organizational culture and knowledge sharing: Empirical evidence from service organizations. *African Journal of Business Management*, 5(14), 5900–5909.
- Jahani, S., Ramayah, T., & Effendi, A. A. (2011). Is reward system and leadership important in knowledge sharing among academics. *American Journal of Economics and Business Administration*, 3(1), 87–94.
- Jain, K. K., Sandhu, M. S., & Sidhu, G. K. (2007). *Knowledge sharing among academic staff: A case study of business schools in Klang Valley, Malaysia*. UCSI Centre for Research Excellence.
- Jarvenpaa, S. L., Shaw, T. R., & Staples, D. S. (2005). *Toward contextualized theories information systems research of trust: the role of trust in global virtual teams*.
- Johannessen, J.-A. (2017). Knowledge management in future organizations. *Problems and Perspectives in Management*, 15(2 (c. 2)), 306–318.
- Jolaei, A., Nor, K. M., Khani, N., & Yusoff, R. M. (2014). Factors affecting knowledge sharing intention among academic staff. *International Journal of Educational Management*.
- Joreskog, K. G., & Van Thillo, M. (1972). *LISREL: A general computer program for estimating a linear structural equation system involving multiple indicators of unmeasured variables*.

- Joshi, A., Kale, S., Chandel, S., & Pal, D. K. (2015). Likert scale: Explored and explained. *British Journal of Applied Science & Technology*, 7(4), 396.
- Kankanhalli, A., Tan, B. C. Y., & Wei, K.-K. (2005). Contributing knowledge to electronic knowledge repositories: An empirical investigation. *MIS Quarterly*, 113–143.
- Karahoca, D., Karahoca, A., & Uzunboylub, H. (2011). Robotics teaching in primary school education by project based learning for supporting science and technology courses. *Procedia Computer Science*, 3, 1425–1431.
- Karlsen, J. T., & Gottschalk, P. (2004). Factors affecting knowledge transfer in IT projects. *Engineering Management Journal*, 16(1), 3–11.
- Kember, D., Hong, C., & Ho, A. (2008). Characterizing the motivational orientation of students in higher education: A naturalistic study in three Hong Kong universities. *British Journal of Educational Psychology*, 78(2), 313–329.
- Kidwell, J. J., Vander Linde, K., & Johnson, S. L. (2000). Applying corporate knowledge management practices in higher education. *Educause Quarterly*, 23(4), 28–33.
- Komljenovic, J., Ashwin, P., Mcarthur, J., & Rosewell, K. (2018). To be or not to be consumers: The imperfect alignment of English higher education marketization policy and the narratives of first year university students. *Centre for Global Higher Education 2018 Annual Conference: The New Geopolitics of Higher Education*, London, England. Retrieved from <https://www.researchcghe.org/perch/resources/uk-sa-cg-paper-22.3>, 18.
- Kukko, M. (2013). Knowledge sharing barriers in organic growth: A case study from a software company. *The Journal of High Technology Management Research*, 24(1), 18–29.
- Laal, M. (2011). Knowledge management in higher education. *Procedia Computer Science*, 3, 544–549.
- Lee, J. J. (2007). The shaping of the departmental culture: Measuring the relative influences of the institution and discipline. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 29(1), 41–55.
- Li, W. (2009). Online knowledge sharing among Chinese and American employees:

- explore the influence of national cultural differences. *International Journal of Knowledge Management (IJKM)*, 5(3), 54–72.
- Li, Y., Liao, X. W., & Lei, H. Z. (2006). A knowledge management system for ERP implementation. *Systems Research and Behavioral Science: The Official Journal of the International Federation for Systems Research*, 23(2), 157–168.
- Liebowitz, J. (2008). ‘Think of others’ in knowledge management: making culture work for you. *Knowledge Management Research & Practice*, 6(1), 47–51.
- Lin, H., & Lee, G. (2006). Effects of socio-technical factors on organizational intention to encourage knowledge sharing. *Management Decision*.
- Lloria, M. B. (2008). A review of the main approaches to knowledge management. *Knowledge Management Research & Practice*, 6(1), 77–89.
- Loh, S., Thimm, M., & Kern-Isberner, G. (2010). On the problem of grounding a relational probabilistic conditional knowledge base. *Proceedings of the 14th International Workshop on Non-Monotonic Reasoning (NMR’10)*, Toronto, Canada.
- Lumby, J. (2012). *What do we know about leadership in higher education?* Leadership Foundation for Higher Education.
- Magnier-Watanabe, R., & Senoo, D. (2010). Shaping knowledge management: organization and national culture. *Journal of Knowledge Management*.
- Marginson, S. (2006). Dynamics of national and global competition in higher education. *Higher Education*, 52(1), 1–39.
- Masrek, M. N., Noordin, S. A., Anwar, N., & Idris, A. S. A. (2011). The relationship between cultural identity and individual knowledge sharing behavior. *IBIMA Business Review*.
- Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review*, 20(3), 709–734.
- McAdam, R., Moffett, S., & Peng, J. (2012). Knowledge sharing in Chinese service organizations: a multi case cultural perspective. *Journal of Knowledge Management*.
- McDermott, R., & O’dell, C. (2001). Overcoming cultural barriers to sharing knowledge.

- Meyer, M. (2002). Tracing knowledge flows in innovation systems. *Scientometrics*, 54(2), 193–212.
- Michailova, S., & Hutchings, K. (2006). National cultural influences on knowledge sharing: A comparison of China and Russia. *Journal of Management Studies*, 43(3), 383–405.
- Minbaeva, D. B. (2013). Strategic HRM in building micro-foundations of organizational knowledge-based performance. *Human Resource Management Review*, 23(4), 378–390.
- Muller, R. M., Spiliopoulou, M., & Lenz, H.-J. (2005). The influence of incentives and culture on knowledge sharing. *Proceedings of the 38th Annual Hawaii International Conference on System Sciences*, 247b-247b.
- Muniz, A. E. (2013). *The retention of tacit knowledge in higher learning administration*. Baker College (Michigan).
- Nawaz, N., & Gomes, A. M. (2014). Review of knowledge management in higher education institutions. *European Journal of Business and Management*, 6(7).
- Nehardani, H., Mirmoosavi, S. J., Rahmani Sani, A., Tabarraei, Y., & Ghodrati, A. (2017). Studying the personal creativity barriers in the students of Sabzevar Medical Sciences University. *International Journal of Advanced Studies in Humanities and Social Science*, 6(4), 341–347.
- Newman, J. (2008). *The idea of a university*. Yale University Press.
- Nielsen, C., & Cappelen, K. (2014). Exploring the mechanisms of knowledge transfer in University-Industry collaborations: A study of companies, students and researchers. *Higher Education Quarterly*, 68(4), 375–393.
- Nistor, N., Daxecker, I., Stanciu, D., & Diekamp, O. (2015). Sense of community in academic communities of practice: Predictors and effects. *Higher Education*, 69(2), 257–273.
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5(1), 14–37.

- Nonaka, I., & Konno, N. (1998). The concept of “Ba”: Building a foundation for knowledge creation. *California Management Review*, 40(3), 40–54.
- Nonaka, I., & Peltokorpi, V. (2006). Objectivity and subjectivity in knowledge management: a review of 20 top articles. *Knowledge and Process Management*, 13(2), 73–82.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford university press.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1997). A new organizational structure. *Knowledge in Organisations*, 99–133.
- Nordin, N. A., Daud, N., & Osman, W. U. K. M. (2012). Knowledge sharing behaviour among academic staff at a public higher education institution in Malaysia. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 6(12), 3415–3420.
- Nordin, R. (2012). *Creating knowledge-based clusters through urban development*.
- Norulkamar, U., & Hatamleh, A. (2014). A review of knowledge sharing barriers among academic staff-a Malaysian perspective. *Sains Humanika*, 2(2).
- O’dell, C., & 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.
- Omerzel, D. G., Biloslavo, R., Trnavčević, A., & Trnavčević, A. (2011). Knowledge management and organisational culture in higher education institutions. *Journal for East European Management Studies*, 111–139.
- Omotayo, F. O. (2015). Knowledge Management as an important tool in Organisational Management: A Review of Literature. *Library Philosophy and Practice*, 1(2015), 1–23.
- Osborne, R. L., & Cowen, S. S. (1995). Business schools must become learning organizations—or else. *The Learning Organization*.
- Park, S., & Kim, E.-J. (2018). Fostering organizational learning through leadership and knowledge sharing. *Journal of Knowledge Management*.
- Penn, I. A., & Pennix, G. B. (2017). *Records management handbook*. Routledge.
- Peters, M. (1992). Performance and accountability in ‘post-industrial society’ s: The crisis

- of British universities. *Studies in Higher Education*, 17(2), 123–139.
- Polanyi, M. (1962). Tacit knowing: Its bearing on some problems of philosophy. *Reviews of Modern Physics*, 34(4), 601.
- Prahalad, C. K. (1990). Globalization: the intellectual and managerial challenges. *Human Resource Management (1986-1998)*, 29(1), 27.
- Ramachandran, S. D., Chong, S., & Wong, K. (2013). Knowledge management practices and enablers in public universities: A gap analysis. *Campus-Wide Information Systems*.
- Ramakrishnan, M., & Ravindran, S. (2012). Educational service quality in higher education: A confirmatory factor analysis approach. *ZENITH International Journal of Business Economics & Management Research*, 2(10), 28–37.
- 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.
- Ramjeawon, P. V., & Rowley, J. (2017). Knowledge management in higher education institutions: enablers and barriers in Mauritius. *The Learning Organization*.
- Reid, F. (2003). Creating a knowledge-sharing culture among diverse business units. *Employment Relations Today*, 30(3), 43.
- Reychav, I., & Weisberg, J. (2010). Bridging intention and behavior of knowledge sharing. *Journal of Knowledge Management*.
- Riege, A. (2005). Three-dozen knowledge-sharing barriers managers must consider. *Journal of Knowledge Management*.
- Roberts, D. (1990). Knowledge creation by information retrieval. *Journal of Documentation*.
- Romer, P. M. (1990). Endogenous technological change. *Journal of Political Economy*, 98(5, Part 2), S71–S102.
- Rowley, J. (2000). Is higher education ready for knowledge management? *International Journal of Educational Management*.
- Rubenstein-Montano, B., Liebowitz, J., Buchwalter, J., McCaw, D., Newman, B.,

- Rebeck, K., & Team, T. K. M. M. (2001). A systems thinking framework for knowledge management. *Decision Support Systems*, 31(1), 5–16.
- Savova, G. K., Masanz, J. J., Ogren, P. V, Zheng, J., Sohn, S., Kipper-Schuler, K. C., & Chute, C. G. (2010). Mayo clinical Text Analysis and Knowledge Extraction System (cTAKES): architecture, component evaluation and applications. *Journal of the American Medical Informatics Association*, 17(5), 507–513.
- Selen, W. (2001). Learning in the new business school setting: A collaborative model. *The Learning Organization*.
- Seonghee, K., & Boryung, J. (2008). An analysis of faculty perceptions: Attitudes toward knowledge sharing and collaboration in an academic institution. *Library & Information Science Research*, 30(4), 282–290.
- Sharimllah Devi, R., Chong, S. C., & Lin, B. (2007). Organisational culture and KM processes from the perspective of an institution of higher learning. *International Journal of Management in Education*, 1(1–2), 57–79.
- Siddique, A., Aslam, H. D., Khan, M., & Fatima, U. (2011). Impact of Academic Leadership on Faculty's motivation and organizational effectiveness in Higher Education System. *International Journal of Academic Research*, 3(3).
- Siemens, E., Roth, A. V, & Balasubramanian, S. (2008). How motivation, opportunity, and ability drive knowledge sharing: The constraining-factor model. *Journal of Operations Management*, 26(3), 426–445.
- Slaughter, S., & Leslie, L. L. (1997). *Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university*.
- Smith, H. A., & McKeen, J. D. (2003). Instilling a knowledge-sharing culture. *Queen's Centre for Knowledge-Based Enterprises*, 20(1), 1–17.
- Sohail, M. S., & Daud, S. (2009). Knowledge sharing in higher education institutions: Perspectives from Malaysia. *Vine*.
- Steenkamp, J.-B. E. M., & Van Trijp, H. C. M. (1991). The use of LISREL in validating marketing constructs. *International Journal of Research in Marketing*, 8(4), 283–299.

- Storey, J., & Quintas, P. (2001). Knowledge management and HRM. *Human Resource Management: A Critical Text*, 339–363.
- Suhaimee, S., Abu Bakar, A. Z., & Alias, R. A. (2006). *Knowledge sharing culture in Malaysian public institution of higher education: An overview*.
- Supar, N. (2012). Technological factors affecting knowledge sharing among academic staff in selected Malaysian higher educational institutions and the effect on performance. *Journal of Education and Vocational Research*, 3(7), 234–241.
- Suppiah, V., & Sandhu, M. S. (2011). Organisational culture's influence on tacit knowledge-sharing behaviour. *Journal of Knowledge Management*.
- Suradi, N. R. M., & Subramaniam, H. (2011). Knowledge management: An implementation of K-Portal In fiit, unisel. *Journal of Knowledge Management Practice*, 12(1).
- Swart, J., & Kinnie, N. (2003). Knowledge-intensive firms: the influence of the client on HR systems. *Human Resource Management Journal*, 13(3), 37–55.
- Tabatabaei, M., Afrazeh, A., & Seifi, A. (2019). A game theoretic analysis of knowledge sharing behavior of academics: Bi-level programming application. *Computers & Industrial Engineering*, 131, 13–27.
- Taylor, G. (2013). Implementing and maintaining a knowledge sharing culture via knowledge management teams: A shared leadership approach. *Journal of Organizational Culture, Communications and Conflict*, 17(1), 69.
- Teater, B., & Mendoza, N. (2018). Workload of social work academics and factors that contribute to time spent on research. *Journal of Social Work Education*, 54(2), 250–260.
- Teferra, D., & Altbachl, P. G. (2004). African higher education: Challenges for the 21st century. *Higher Education*, 47(1), 21–50.
- Tilak, J. B. G. (2015). Higher education in South Asia: crisis and challenges. *Social Scientist*, 43(1/2), 43–59.
- Tippins, M. J. (2003). Implementing knowledge management in academia: teaching the teachers. *International Journal of Educational Management*.

- Toro, U., & Joshi, M. (2012). ICT in higher education: Review of literature from the period 2004-2011. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 3(1), 20–23.
- Turner, F. M. (1996). *The idea of a university*.
- Uriarte, F. A. (2008). *Introduction to knowledge management: A brief introduction to the basic elements of knowledge management for non-practitioners interested in understanding the subject*. Asean Foundation.
- Varun Grover, T. H. D. (2001). General perspectives on knowledge management: Fostering a research agenda. *Journal of Management Information Systems*, 18(1), 5–21.
- Walter, W., Powell, W. W., & Snellman, K. (2004). The knowledge economy. *Annual Review of Sociology*, 30(1), 199–220.
- Wamboye, E., Adekola, A., & Sergi, B. S. (2015). Internationalisation of the campus and curriculum: evidence from the US institutions of higher learning. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 37(4), 385–399.
- Wang, S., & Noe, R. A. (2010). Knowledge sharing: A review and directions for future research. *Human Resource Management Review*, 20(2), 115–131.
- Wang, Z., Zhang, H., Chen, X., & Duan, Y. (2016). Impression management tactics of proteges and mentors' knowledge-sharing behavior. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 44(11), 1825–1838.
- Weller, S. C. (1998). Structured interviewing and questionnaire construction. *Handbook of Methods in Cultural Anthropology*, 365–409.
- Wiig, K. M. (1994). *Knowledge Management Foundations: Thinking about Thinking-how People and Organizations Represent, Create, and Use Knowledge*. Schema Press, Limited.
- 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*.
- Xiong, S., & Deng, H. (2008). *Critical success factors for effective knowledge sharing in*

Chinese joint ventures.

- Yi, J. (2009). A measure of knowledge sharing behavior: scale development and validation. *Knowledge Management Research & Practice*, 7(1), 65–81.
- Yielder*, J., & Codling, A. (2004). Management and leadership in the contemporary university. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 26(3), 315–328.
- Yielder*, J., Codling, A., Yi, J., Witherspoon, C. L., Bergner, J., Cockrell, C., Stone, D. N., Williams, J. N., Wiig, K. M., Wang, Z., Wang, N., Wang, S., Noe, R. A., Wamboye, E., Adekola, A., Sergi, B. S., Walter, W., Powell, W. W., Snellman, K., ... Abukhader, S. M. (2003). Sharing knowledge in knowledge-intensive firms. *Journal of Knowledge Management*, 3(1), 1–23. <https://doi.org/10.1108/VINE-06-2014-0042>

8. Anexos

Anexo A- Resumo de Conceitos

Tabela 1- Síntese de Conceitos-Chave

Gestão de Conhecimento	Definição
Criação de conhecimento	O conhecimento é criado por meio da descoberta, ou seja, os acadêmicos desenvolvem novas formas de fazer as coisas ou é trazido por fontes externas. A atividade de pesquisa e desenvolvimento é uma dessas formas de criação de conhecimento.
Captura de conhecimento	A captura de conhecimento ocorre quando o novo conhecimento é identificado como relevante e valioso para as necessidades atuais e futuras. Os métodos de captura de conhecimento que vêm de fontes externas incluem o seguinte: <i>benchmarking</i> melhores práticas de outras IES; participando em conferências, contratando consultores; monitorizar tendências econômicas, sociais e tecnológicas; recolha de dados de funcionários, alunos, concorrentes e recursos; contratação de novos funcionários; colaborar com outras IES; construir alianças; formar <i>joint ventures</i> e estabelecer vínculos de conhecimento com os colaboradores.
Organização do conhecimento	A organização do conhecimento acontece quando o novo conhecimento é refinado e então organizado. Isso é feito por meio de filtragem para identificar e cruzar as dimensões úteis do conhecimento para os diferentes produtos e serviços das IES. O conhecimento é planeado no contexto, de modo que seja acionável e possa ser revisto e mantido atualizado e relevante.
Armazenamento de conhecimento	O armazenamento do conhecimento é um processo em que o conhecimento é codificado e armazenado num formato razoável para que outras IES possam aceder. Gestão de banco de dados e tecnologias de armazenamento de dados podem ajudar neste processo. Além disso, bancos de dados, diretórios de especialização, manuais de procedimentos e mensagens de e-mail são exemplos de conhecimento de codificação.
Disseminação de conhecimento	A disseminação do conhecimento envolve personalizar o conhecimento e distribuí-lo em um formato útil para atender às necessidades específicas dos acadêmicos. O conhecimento é articulado em uma linguagem comum por meio de ferramentas que são compreendidas por todos os usuários. Publicações, apresentações, sites, <i>white papers</i> , atividades de ensino e aprendizagem, políticas e relatórios são exemplos de mecanismos usados por IES's para disseminar e/ou transferir conhecimento.
Aplicação de conhecimento	A aplicação do conhecimento acontece quando o conhecimento é aplicado a novas situações nas quais os acadêmicos podem aprender e gerar novos conhecimentos. No processo de aprendizagem, deve haver análise e avaliação crítica para gerar novos padrões para uso futuro. A tomada de decisão ao nível organizacional, a inovação e a gestão da relação cliente/aluno são exemplos de aplicação direta do conhecimento. A aplicação de conhecimentos pode gerar novos conhecimentos, pode gerar novos conhecimentos ou atualizar conhecimentos atuais que devem ser armazenados nas bases de dados das IES.

Tabela 2- Síntese de definições de Partilha do Conhecimento

Autor	Definição de Partilha do Conhecimento (PC)
(Hau et al., 2013)	PC é vista como uma atividade pela qual percepções, habilidades e informações são trocadas entre os membros de uma organização.
(Hitam & Mahamad, 2012)	PC envolve a troca de habilidades, experiências e conhecimentos entre os membros de vários departamentos de uma organização.
(Jahani et al., 2011)	PC refere-se a atividades de transferência de conhecimento de uma organização, grupo ou indivíduo para outro.
(Masrek et al., 2011)	PC é considerado como um processo de troca mútua de conhecimentos explícitos e tácitos entre os indivíduos e a geração conjunta de novos conhecimentos.
Lee et al. (2010)	PC refere-se a interações relacionadas com o conhecimento explícito e tácito.
(Islam et al., 2011)	PC refere-se a processos de troca social que ocorrem entre organizações, entre indivíduos e organizações, e entre indivíduos.
(Sohail & Daud, 2009)	PC envolve a partilha e troca de experiências, eventos e pensamentos por parte das pessoas.
(Xiong & Deng, 2008)	PC refere-se à comunicação de informação e conhecimento e à sua troca entre membros da organização.
Lin (2007)	PC refere-se a uma cultura de interação social com trocas de <i>skills</i> , experiências e conhecimentos entre os funcionários.
Bock et al. (2005)	PC refere-se ao comportamento de indivíduos dentro de uma organização em partilhar o conhecimento entre si.

Anexo B- Processo de Criação de Conhecimento

Figura 3- Quatro modos de conversão do conhecimento (Fonte: Nonaka & Konno, 1998))

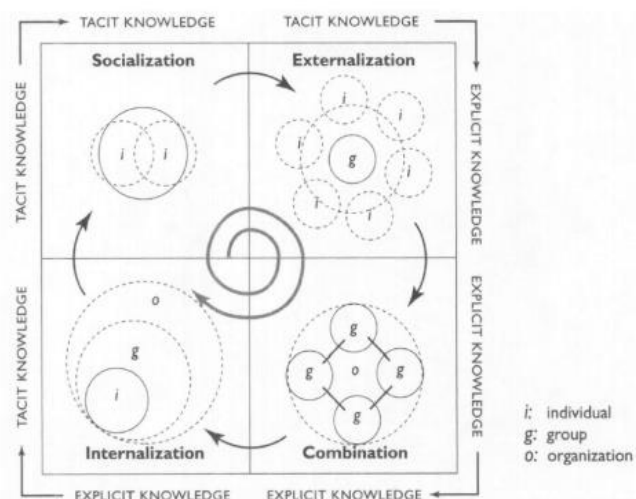
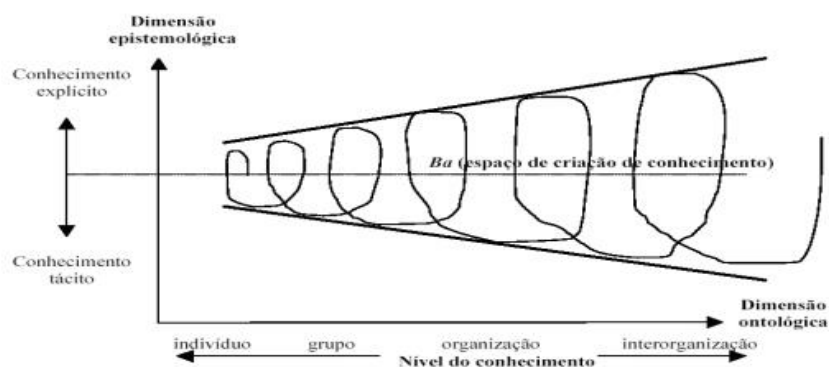


Figura 4 - Espiral do Conhecimento (Fonte: Nonaka e Takeuchi (1997) adaptado por Balestrin et al. (2003)).



Anexo C- Resumo de investigações sobre a gestão do conhecimento em instituições do ensino superior

Tabela 3- Resumo da pesquisa sobre a partilha de conhecimento entre acadêmicos em instituições do ensino superior

Autor	País	Metodologia	Amostra	Determinantes da pesquisa	Descobertas relevantes
(Norulkamar & Hatamleh, 2014)	Malásia	Revisão narrativa	N/A	- Individual: confiança, normas subjetivas, atitudes da personalidade, conhecimento é poder. - Organizacional: cultura, apoio, incentivos, apoio da equipa.	Confiança, normas subjetivas atitude pessoal são as principais barreiras entre académicos em universidades da Malásia; Apoio na gestão, cultura organizacional e os sistemas de incentivos estavam entre as barreiras organizacionais identificadas na revisão
(Alotaibi et al., 2014)	Arábia Saudita	Pesquisa baseada em questionários e entrevistas	Quadro conceitual 1	- Motivações (intrínsecas/extrínsecas); - Cultura Organizacional; - Aceitação das tecnologias de informação; - Normas subjetivas.	Foi desenvolvido um modelo conceitual de intenções de académicos em partilha de conhecimento por meio de tecnologias web; Foram usados fatores da literatura existente e do Modelo de Aceitação de Tecnologia (MAT) e Teoria Unificada de Aceitação e Uso de Tecnologia.

(Ramayah et al., 2014)	Malásia	Pesquisa baseada em questionários e entrevistas	440	• Contribuições escritas; • Comunicações organizacionais; • Interações pessoais; • Prática da comunidade.	Os autores aplicaram e validaram o instrumento <i>Knowledge Sharing Behavior Scale (KSBC)</i> para medir o comportamento de partilha de conhecimento entre académicos; Os administradores da universidade podem utilizar esta escala para identificar o estado de partilha de conhecimento entre académicos e criar estratégias e programas para instituir uma cultura de partilha de conhecimento entre o pessoal académico.
(Jolae et al., 2014)	Malásia	Pesquisa baseada em questionário	117	• Atitudes; • Normas subjetivas; • Confiança.	As atitudes estão positivamente relacionadas à intenção de partilha conhecimentos; Autoeficácia e normas subjetivas não afetaram as intenções de partilha de conhecimento e a confiança não afetou a intenção de partilhar conhecimento.
(Fullwood et al., 2013)	Reino Unido	Pesquisa baseada em questionário	230	• Intenção de partilha; • Tipos de partilha de conhecimento; • Clima organizacional; • Recompensas.	Cultura de partilha de conhecimento é de natureza individual e autossuficiente nas universidades; Liderança, cultura organizacional e tecnologia da informação têm baixo impacto no comportamento de partilha de conhecimento.
(Goh & Sandhu, 2013)	Malásia	Pesquisa baseada em questionário	554	• Compromisso ativo; • Confiança ativa; • Normas subjetivas;	A partilha de conhecimento é influenciada por construções emocionais, como compromisso ativo e confiança ativa;

				• Controlo de comportamento percebido.	Outros construtos da Teoria do Comportamento Planeado (TCP) têm uma influência positiva na partilha de conhecimento entre académicos; Houve diferenças significativas entre as percepções dos académicos das universidades públicas em comparação com as privadas.
(Howell & Annansingh, 2013)	Reino Unido	<i>Focus groups</i>	<i>2 focus groups</i>	• Cultura Organizacional; • Subculturas; • Caminho dependente.	Práticas limitadas de partilha de conhecimento no "Post-1992" na universidade; Subculturas institucionais desempenham um papel fundamental na partilha de conhecimento.
(Nordin et al., 2012)	Malásia	Questionário estruturado	187	• Atitudes em relação à partilha de conhecimento; • Normas subjetivas; • Normas de conformidade; • Normas normativas.	Somente atitudes, normas de conformidade, normas normativas e PBC influenciaram o comportamento de partilha de conhecimento entre académicos.
(Al-Husseini & Elbeltagi, 2012)	Iraque	Questionário autoadministrado	30	• Relação entre a partilha de conhecimento e o processo de inovação em HEIs	A intenção de partilhar conhecimento entre as faculdades é inferior à recolha de conhecimento; A cultura departamental tem impacto nos comportamentos de partilha de conhecimento.
Babbalhavae ji e Kermani, 2011	Irão	Pesquisa baseada em questionário	90	• Atitudes; • Intenção de partilhar conhecimento; • Motivação intrínseca; • Tempo de experiência.	Professores com maior experiência tendem a partilhar conhecimentos mais do que aqueles com menor experiência.

(Sohail & Daud, 2009)	Malásia	Pesquisa baseada em questionário	61	• Cultura Organizacional; • Tipos de partilha de conhecimento; • Atitudes; • Motivações.	Todos os construtos examinados foram considerados importantes para melhorar a partilha de conhecimento acadêmico em ambientes universitários públicos e privados; A tecnologia por si só não aumentaria ou promoveria a partilha de conhecimento entre académicos sem abordar questões organizacionais, ou seja, cultura.
(Seonghee & Boryung, 2008)	Coreia do Sul	Pesquisa baseada em questionário	78	• Confiança; • Colaboração; • Abertura para partilhar; • Sistema de recompensas.	O sistema de confiança e recompensa influencia fortemente a decisão dos membros do corpo docente de partilhar conhecimento.
(Suhaimi et al., 2006)	Malásia	Pesquisa baseada em questionário	17	• Incentivos; • Promoções; • Avaliações de trabalho.	A cultura de partilha de conhecimento é positivamente influenciada por incentivos, promoções e avaliações de empregos.
(Dyson, 2004)	Austrália	Estudo de caso	25 entrevistas semiestruturadas	• Barreiras de partilha de conhecimento entre membros do corpo docente.	A falta de tempo e a falta de vontade de partilhar foram encontradas para impedir a partilha de conhecimento entre as faculdades; falta de cultura e idioma comuns foram encontrados para impactar negativamente na partilha de conhecimento.

Tabela 4- Principais conclusões dos estudos realizados sobre gestão do conhecimento (GC) em Instituições de Ensino Superior (IES)

Autores	Processos de GC
(Savova et al., 2010)	GC envolve os esforços dos gestores em atividades que facilitam a aquisição, criação, armazenamento, partilha, difusão, desenvolvimento e implantação de conhecimento por grupos e indivíduos
(Brewer & Brewer, 2010)	As organizações devem se concentrar na criação e no desenvolvimento de trabalhadores focados no conhecimento para ter sucesso e se destacar num ambiente competitivo global.
(Suradi & Subramaniam, 2011)	Centros de investigação podem estimular uma cultura de GC entre o corpo docente.
(Ramakrishnan & Ravindran, 2012)	Um sistema de GC dentro das IES pode aumentar a eficácia, eficiência e melhoria na qualidade dos estudantes, ajudando-os a melhorar sua empregabilidade futura para satisfazer os requisitos dos empregadores.
(Nehardani et al., 2017)	O sucesso da GC é influenciado por sete variáveis distintas: cultura da organização; estratégia de organização; capital intelectual; gestão e liderança; comunidades de aprendizagem e trabalho de equipa; partilha de conhecimento; e criação de conhecimento.
(Nawaz & Gomes, 2014)	As IES precisam de se concentrar na criação e desenvolvimento de “trabalhadores do conhecimento” para terem sucesso num ambiente competitivo global. As dimensões do conhecimento necessário precisam ser identificadas pelas IES. Os académicos comprometidos com a aprendizagem são necessários às IES para que o capital de conhecimento possa ser sustentado e melhorado. A fim de promover seus processos de GC, as IES precisam de se concentrar no conhecimento estratégico, procedimentos e aperfeiçoamento do conhecimento metacognitivo e processos para a criação, compreensão, avaliação e aplicação de ideias.

Anexo D- Metodologia

Em primeiro lugar, para a limpeza dos dados, foram realizados testes de estatística descritiva e realizado um teste de frequência para identificar entradas inesperadas, como dados em falta para que os dados pudessem ser preparados para análise posterior.

Para construir um modelo de equações estruturais parte-se do modelo teórico (fig.1) que permite determinar as múltiplas relações de dependência (ou relações causais) entre as variáveis do modelo Hair et al. (2006). As variáveis utilizadas em SEM podem ser variáveis observadas ou variáveis construídas (latentes), esta foi a principal razão que levou à escolha desta técnica, pois os procedimentos clássicos de análise de dados modelam apenas variáveis observáveis. Outra vantagem sobre outros métodos de regressão é que as relações entre as variáveis podem ser modeladas graficamente e medidas usando o *software* AMOS programa que é utilizado nesta pesquisa (Byrne, 2001).

O modelo geral de equações estruturais (SEM), delineado por (Joreskog & Van Thillo, 1972) consiste, portanto, em dois submodelos:

1. O Modelo de Medição, mostra como as variáveis observáveis representam as latentes através da análise fatorial confirmatória *Confirmatory Factor Analysis*-CFA, para determinar a forma como as variáveis latentes são construídas a partir das observadas, e que o significado do modelo teórico foi capturado empiricamente pelos indicadores (Steenkamp & Van Trijp, 1991). Este Modelo oferece ainda uma descrição das propriedades de mensuração (validade e confiabilidade) dessas variáveis.
2. O Modelo Estrutural, refere-se à parte do modelo que relaciona variáveis latentes umas às outras por meio de sistemas de equações simultâneas. Nesta etapa da SEM estão os procedimentos de especificação e estimação das associações das variáveis latentes entre si ou com outras variáveis observáveis, descrevendo os seus efeitos e magnitudes.

Fig.5 Etapas para a construção de um modelo de equações estruturais

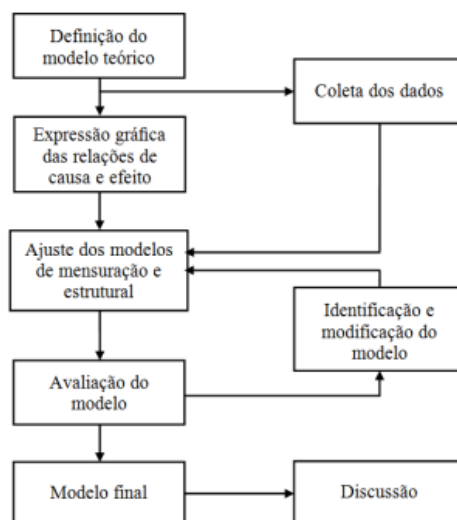


Tabela 5 - Formulação do Questionário

Variáveis observadas	Questões
Liderança	Sinto que o ISCTE me incentiva a partilhar o meu conhecimento
Autonomia	Considero que o ISCTE reconhece / valoriza quem partilha conhecimento
Estrutura Organizacional	Sinto que tenho liberdade para tomar decisões importantes sobre as minhas atividades O ISCTE projeta processos para facilitar a troca de conhecimento entre colegas
Tecnologia	O ISCTE apoia e incentiva a criação de mecanismos informais para a partilha de conhecimento (ex. reuniões temáticas abertas à comunidade) Tenho disponibilidade de tempo para partilhar conhecimento O ISCTE disponibiliza tecnologias adequadas para apoiar a partilha de conhecimento (ex. portal académico, site, email)
Valores	O conhecimento individual no ISCTE é visto como fonte de poder
Afiliação à Instituição	Partilhar o meu conhecimento com outros membros do ISCTE é uma experiência valiosa Sinto-me condicionado a partilhar o meu conhecimento (pressão institucional, cultura organizacional...)
Recompensas	Prefiro partilhar o meu conhecimento com membros de outras universidades do que com colegas do ISCTE Tenho maior probabilidade de ser considerado para promoções internas se me envolver na partilha de conhecimento Existe um sistema de incentivos monetários justo e que valoriza a partilha de conhecimento. Acho que partilhar o meu conhecimento tem um impacto direto na progressão da minha carreira
Reconhecimento	Tenho maior probabilidade de ser considerado para projetos interessantes e de prestígio (conferências, grupos de investigação, <i>papers</i>) se me envolver na partilha de conhecimento Tenho maior probabilidade de ser considerado para nomeações noutras universidades se me envolver na partilha de conhecimento A minha partilha de conhecimento incentiva os meus colegas a partilharem os seus conhecimentos comigo A minha partilha de conhecimento fortalece laços com membros do ISCTE que têm interesses comuns

Contribuições	A minha partilha de conhecimento cria novas oportunidades de negócios para o ISCTE
	A minha partilha de conhecimento melhora os processos de trabalho no ISCTE
	A minha partilha de conhecimento ajuda o ISCTE a atingir os seus objetivos de desempenho
Atitude	A partilha do conhecimento permite uma melhoria contínua do currículo dos estudantes
	Partilhar o conhecimento com colegas do ISCTE é importante para mim
	Gosto de partilhar o meu conhecimento
Intenção	Considero que a partilha de conhecimentos e experiências promove a criação de novos conhecimentos
	Pretendo partilhar o conhecimento tácito e o know-how adquirido no ensino com meus colegas do ISCTE no futuro
	Pretendo partilhar materiais didáticos desenvolvidos por mim com meus colegas do ISCTE no futuro
	Pretendo participar de discussões em grupo, workshops, etc. para partilhar conhecimento no futuro

Tabela 6- Caracterização Demográfica da Amostra

Características Demográficas	Nº de Respostas	Percentagem
Género		
Feminino	42	39,6
Masculino	64	60,4
Nº de Anos a Trabalhar no Ensino Superior		
0-5	20	18,9
6-10	16	15,1
10-15	8	7,5
16-20	16	15,1
Mais de 20	46	43,4

A distribuição de género mostrou um equilíbrio aceitável; pouco mais de 60% da população pesquisada eram homens e pouco menos de 40% mulheres. Mais de 40% da amostra trabalha no Ensino Superior há mais de 20 anos, a 34% há menos de 10 anos, e 22,6% entre 10 e 20 anos.

Anexo E- Gestão dos Dados

Todos os participantes eram livres para dar respostas em qualquer lugar e a qualquer hora e, portanto, não houve coação no preenchimento do formulário.

A precisão dos dados foi verificada pelos testes de normalidade, linearidade e homocedasticidade para concluir que os dados retratavam resultados precisos. A técnica de análise fatorial exploratória não foi utilizada para mostrar as relações das variáveis com os fatores, uma vez que as relações do modelo são derivadas de relações comprovadas pelos estudos desenvolvidos por Bock et al. 2005 e Fullwood et al. 2013.

Para a análise dos dados quantitativos, diversas técnicas estatísticas foram aplicadas com base na modelagem de equações estruturais (SEM) com base nos *softwares* AMOS (Versão 23) e no *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) (Versão 23). Todas as respostas dos participantes foram inseridas no software usando um valor de resposta numérico, com a codificação dos itens da pergunta sendo realizada para a entrada de dados no SPSS. Conforme mencionado no capítulo relacionado à metodologia, uma escala *Likert* de sete pontos foi usada para reunir as atitudes dos entrevistados em relação aos fatores da partilha de conhecimento.

Tabela 7- Resultados Estatísticos obtidos através do SPSS

Questões	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo
Sinto que o ISCTE me incentiva a partilhar o meu conhecimento	3,887	1,69	1	7
Considero que o ISCTE reconhece / valoriza quem partilha conhecimento	3,541	1,74	1	7
Sinto que tenho liberdade para tomar decisões importantes sobre as minhas atividades	5,15	1,34	2	7
O ISCTE projeta processos para facilitar a troca de conhecimento entre colegas	3,906	1,42	1	7
O ISCTE apoia e incentiva a criação de mecanismos informais para a partilha de conhecimento (ex. reuniões abertas à comunidade)	4,025	1,53	1	7
Tenho disponibilidade de tempo para partilhar conhecimento	4,28	1,40	1	7
O ISCTE disponibiliza tecnologias adequadas para apoiar a partilha de conhecimento (ex. portal académico, site, email)	6,322	1,49	3	7
O conhecimento individual no ISCTE é visto como fonte de poder	4,076	1,56	1	7
Partilhar o meu conhecimento com outros membros do ISCTE é uma experiência valiosa	6,170	1,13	3	7
Sinto-me condicionado a partilhar o meu conhecimento (pressão institucional, cultura organizacional...)	2,811	2,81	1	6
Prefiro partilhar o meu conhecimento com membros de outras universidades do que com colegas do ISCTE	2,376	1,98	1	5
Tenho maior probabilidade de ser considerado para promoções internas se me envolver na partilha de conhecimento	3,981	1,89	1	7
Existe um sistema de incentivos monetários justo e que valoriza a partilha de conhecimento.	2,925	1,63	1	6
Acho que partilhar o meu conhecimento tem um impacto direto na progressão da minha carreira	3,135	1,42	1	7
Tenho maior probabilidade de ser considerado para projetos interessantes e de prestígio (conferências, grupos de investigação, papers) se me envolver na partilha de conhecimento	5,320	1,52	1	7
Tenho maior probabilidade de ser considerado para nomeações noutras universidades se me envolver na partilha de conhecimento	4,811	1,66	1	7
A minha partilha de conhecimento incentiva os meus colegas a partilharem os seus conhecimentos comigo	5,675	1,22	1	7
A minha partilha de conhecimento fortalece laços com membros do ISCTE que têm interesses comuns	5,755	1,17	2	7
A minha partilha de conhecimento cria novas oportunidades de negócios para o ISCTE	4,757	1,47	1	7

A minha partilha de conhecimento melhora os processos de trabalho no ISCTE	5,000	1,33	2	7
A minha partilha de conhecimento ajuda o ISCTE a atingir os seus objetivos de desempenho	5,453	1,13	3	7
A partilha do conhecimento permite uma melhoria contínua do currículo dos estudantes	5,756	1,23	1	7
Partilhar o conhecimento com colegas do ISCTE é importante para mim	4,147	1,55	1	7
Gosto de partilhar o meu conhecimento	6,604	0,76	3	7
Considero que a partilha de conhecimentos e experiências promove a criação de novos conhecimentos	5,253	1,09	2	7
Pretendo partilhar o conhecimento tácito e o know-how adquirido no ensino com meus colegas do ISCTE no futuro	6,434	0,82	3	7
Pretendo partilhar materiais didáticos desenvolvidos por mim com meus colegas do ISCTE no futuro	6,241	0,98	2	7
Pretendo participar de discussões em grupo, workshops, etc. para partilhar conhecimento no futuro	4,325	1,55	1	7

Anexo F- Aplicação da SEM

Análise Fatorial Confirmatória

Utilizou-se a Análise Fatorial Confirmatória (CFA na sigla inglesa) para definir fatores que influenciam o comportamento de partilha de conhecimento (variáveis latentes), baseados nas variáveis observadas nos questionários, e assim avaliar a validade e confiabilidade dos determinantes de partilha do conhecimento. As variáveis observadas utilizadas na análise estão representadas na tabela 5. Usando o CFA testou-se se o modelo de comportamento de partilha de conhecimento ilustrado na fig.1 é confirmado pelos dados do estudo. Essas análises foram realizadas pelo software AMOS.

Vários critérios podem ser utilizados para avaliar a bondade do ajuste do modelo (*Goodness of Fit Measures*), os resultados de alguns desses critérios mostraram que os valores dos índices foram consistentes com os valores dos índices de ajuste recomendados.

Tabela 8- Índices de ajuste do modelo de medição

Goodness of Fit Measures	Resultado	Critérios
χ^2	1,766	≤ 3 Hair et al. (2010) → Aceite
NFI	0,917	$> 0,9$ Wang & Wang (2012) → Aceite
TLI	0,955	$> 0,9$ Hair et al. (2010) → Aceite
GFI	0,893	$> 0,8$ Hu & Bentler, 1999 → Aceite
AGFI	0,864	$> 0,8$ Hu & Bentler, 1999 → Aceite
CFI	0,962	$> 0,9$ Lau (2011) → Aceite
RMR	0,043	$< 0,05$ Hair et al. (2010) → Aceite
RMSEA	0.059	< 0.10 Devaraj et al. (2002) → Aceite

A interpretação dos coeficientes estimados pelos modelos de equações estruturais, é fundamental para o entendimento sobre as relações existentes no modelo. A Variância Média Extraída (*Average Variance Extracted- AVE*) e a Confiabilidade Composta (*Composite Reliability Coefficients- CR*) são indicadores utilizados para avaliar a qualidade do modelo estrutural, em termos de “validade” e “precisão” respetivamente.

A tabela 9 mostra os resultados da Análise Fatorial Confirmatória. A confiabilidade composta (CR) está em todas as variáveis acima do limite recomendado de 0,70 (Hair et al., 2009), exceto Afiliação, que está abaixo de 0,646 e portanto a variável Afiliação à Instituição foi removida do modelo. Fornell e Larcker, (1989) apresentaram o valor de AVE igual ou superior a 0,50. Assim, não há problemas de validade e precisão, e o modelo tem qualidade.

Tabela 9- Resultados da Análise Fatorial Confirmatória

<i>Variáveis Latentes</i>	<i>CR</i>	<i>AVE</i>
Liderança	0,841	0,517
Autonomia	0,850	0,740
Estrutura Organizacional	0,768	0,624
Tecnologia	0,749	0,499
Valores	0,812	0,535
Afiliação à Instituição	0,646	0,808
Recompensas	0,972	0,726
Reconhecimento	0,763	0,634
Contribuições	0,896	0,521
Atitude	0,791	0,562
Intenção	0,700	0,548

Estimação do Modelo Estrutural

Os resultados do ajuste do modelo estão resumidos na tabela 10, e indicam um ajuste moderado do modelo (Hu & Bentler, 1999).

Tabela 10- Índices de ajuste dos modelos

Goodness of Fit Measures	Resultado Modelo Medição	Resultado Modelo Estrutural	Comentário
χ^2 / Graus de Liberdade	1,766	2,178	→Aceite
NFI	0,917	0,910	→Aceite
TLI	0,955	0,938	→Aceite
GFI	0,893	0,886	→Aceite
AGFI	0,864	0,851	→Aceite
CFI	0,962	0,948	→Aceite
RMR	0,043	0,045	→Aceite
RMSEA	0,059	0,060	→Aceite

Testagem das Hipóteses

Tabela 11- Resultados dos testes de hipóteses

Hipóteses	Coeficientes estandardizados	T-value	Resultado
H₁ : Liderança → Cultura Organizacional	0,94	7,841	Suportado
H₂ : Autonomia → Cultura Organizacional	0,33	6,387	Suportado
H₃ : Estrutura Organizacional → Cultura Organizacional	0,83	7,563	Suportado
H₄ : Tecnologia → Cultura Organizacional	0,48	5,175	Suportado
H₅ : Valores → Cultura Organizacional	0,57	5,465	Suportado
H₆ : Afiliação à Instituição → Cultura Organizacional	Removido do modelo		
H₇ : Cultura Organizacional → Atitude	0,74	5,011	Suportado
H₈ : Recompensas → Crenças	0,59	6,332	Suportado
H₉ : Reconhecimento → Crenças	0,81	7,421	Suportado
H₁₀ : Contribuições → Crenças	0,7	7,247	Suportado
H₁₁ : Crenças → Atitude	0,82	5,102	Suportado
H₁₂ : Atitude → Intenção	0,40	4,346	Suportado