

10, 11 e 12 de novembro de 2025

POLITÉCNICO DO PORTO / ISCAP
PORTO - PORTUGAL

FORMAÇÃO E INVESTIGAÇÃO EM
CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

OPORTUNIDADES E DESAFIOS



A TRANSVERSALIDADE ENTRE GESTÃO DO CONHECIMENTO E MÉTODOS ATIVOS DE APRENDIZAGEM: CONEXÕES ENTRE A EDUCAÇÃO E A CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

Beatriz Rosa Pinheiro dos Santos, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 0000-0001-8620-2612, Brasil, pinheiro.santos@unesp.br

Ieda Pelóglia Martins Damian, Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 0000-0001-5364-3243, Brasil, iedapm@usp.br

Eixo: Gestão da Informação e do Conhecimento

1 Introdução

A teoria do conhecimento, segundo Hessen (1999), oferece uma explicação filosófica do conhecimento humano, enfatizando que este deve ser observado e descrito de maneira detalhada. O processo de criação do conhecimento envolve a interação entre a consciência humana e o objeto de conhecimento, mediado pelo dualismo entre sujeito e objeto e suas relações contextuais. O sujeito tem como função resgatar o objeto, enquanto este, por sua vez, deve ser incorporado pelo sujeito. Esse processo é essencial para a construção do conhecimento, que ocorre por meio da assimilação e apreensão do objeto em uma realidade concreta, estreitamente relacionada à essência do conhecimento e ao conceito de verdade.

Segundo Moser, Mulder e Trout (2008), o conhecimento humano é, por natureza, uma crença verdadeira, desde que seja justificada por quem a emite. Este conhecimento é considerado resultado de uma experiência, ou seja, ele é caracterizado como a posteriori, em contraste com o conhecimento a priori, que não resulta de uma experiência prática, mas de um credo ou crença. O'brien e Marakas (2013) destacam que o conhecimento emerge de um estado híbrido, resultante tanto da mente humana quanto das influências externas,

sendo, portanto, dependente de justificações baseadas em fatos e experiências.

Nonaka e Takeuchi (1997) fazem uma distinção entre dois tipos de conhecimento: o tácito, que é adquirido ao longo da vida e está armazenado na mente do indivíduo, e o explícito, que é tangível, registrado e armazenado em diferentes formatos, podendo ser compartilhado. A Gestão do Conhecimento (GC), nesse contexto, torna-se fundamental, pois permite o gerenciamento e a aplicação eficaz desses tipos de conhecimento em diversos contextos, sendo essencial para a tomada de decisão e para a vida organizacional.

Dentre as abordagens educacionais que influenciam a construção do conhecimento, as metodologias ativas de aprendizagem se destacam por proporem uma ruptura com a aprendizagem passiva, tradicionalmente centrada na oratória do docente e na escuta passiva do discente. As metodologias ativas têm como objetivo estimular a participação ativa e autônoma do aluno em seu processo de aprendizado, promovendo a interação contínua entre discentes e docentes. Segundo Abreu (2009), as raízes das metodologias ativas remontam ao pensamento de Jean Jacques Rousseau, que valorizava a prática e a experiência em detrimento da teoria, embora

o conceito tenha ganhado força na Década de 1980, como apontam Mota e Rosa (2018).

Nesse contexto, surge a necessidade de integrar essas metodologias com a Gestão do Conhecimento, a fim de aprimorar os processos de ensino-aprendizagem e fomentar um ambiente mais dinâmico, cooperativo e colaborativo.

A partir dessa contextualização, surge o problema central desta pesquisa: como a aplicação dos métodos ativos de aprendizagem podem influenciar e aprimorar os processos de Gestão do Conhecimento nas organizações, especialmente no contexto educacional? A importância desta investigação reside na possibilidade de integrar os métodos ativos de aprendizagem com a gestão do conhecimento, contribuindo para a melhoria da prática pedagógica e da aprendizagem no contexto da Ciência da Informação.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a relação entre as metodologias ativas de Aprendizagem e a Gestão do Conhecimento.

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, com o objetivo de analisar a relação entre as metodologias ativas de aprendizagem e a gestão do conhecimento. Para tanto, foi empregada a revisão bibliográfica como principal estratégia de investigação. A pesquisa bibliográfica consistiu em uma análise de materiais previamente publicados, incluindo livros, artigos científicos, dissertações, teses e outros documentos relevantes para o tema em questão, sem delimitação temporal específica. A seleção dos referenciais teóricos foi conduzida a partir de bases de dados reconhecidas, como Scielo, Google Acadêmico, Periódicos CAPES, entre outras fontes indexadas, garantindo a qualidade e a relevância das informações analisadas.

2 Referencial Teórico

2.1 Métodos Ativos de Aprendizagem

Os métodos ativos de aprendizagem surgem como um conjunto de práticas que visam incentivar a criatividade, a criticidade, a responsabilidade, a ética e a sensibilidade dos discentes, ao mesmo tempo que valorizam a diversidade de pensamentos e ideias nos ambientes educacionais. De acordo com Pereira (2012), os métodos ativos de aprendizagem são aqueles que possibilitam uma redefinição dos papéis dos docentes e discentes, permitindo que o docente atue como mediador e o discente assuma o protagonismo na construção do conhecimento. Para Borges e Alencar (2014), uma das grandes conquistas desses métodos é promover a transição do discente de uma posição passiva, como mero receptor do conhecimento, para uma postura ativa, na qual ele se torna o emissor de seu próprio conhecimento prévio e das percepções que têm sobre o objeto de estudo.

De acordo com Santos e Soares (2011), os professores passaram a notar uma crescente no desinteresse dos alunos pelos conteúdos que são ensinados, assim como uma perda sobre o sentimento de respeito pela autoridade docente. Essas situações podem indicar que a transmissão do conhecimento, de modo isolado, não pode mais caracterizar um processo eficaz de ensino, tampouco de aprendizagem.

Antunes (2018) alerta que não se pode considerar a aprendizagem como efetivamente ativa quando o discente se limita a assistir a uma aula expositiva tradicional, já que estudos da ciência cognitiva indicam que, para uma aprendizagem verdadeira, é necessário que o discente vá além de apenas ouvir uma exposição teórica. Para o autor, o contexto educacional atual, caracterizado pela diversidade de abordagens de ensino e aprendizagem, revela que, embora muitos docentes ainda utilizam práticas tradicionais como a aula expositiva, o livro didático e a lousa, outros buscam implementar práticas

pedagógicas inovadoras, que frequentemente envolvem o uso de novas tecnologias.

Nesta mesma linha de raciocínio, Moran (2015) afirma que os métodos ativos de aprendizagem englobam diferentes abordagens e técnicas, que, apesar de suas diferenças, têm como objetivo estabelecer uma comunicação mais eficaz entre discentes e docentes. Além disso, ele destaca que a interação entre os próprios discentes contribui para a resolução mais rápida e eficaz de problemas, pois os métodos ativos estimulam a troca de conhecimento, a participação conjunta em atividades e a criação de novos projetos. Esses métodos podem ser subdivididos em duas categorias principais: os métodos ativos por aprendizagem colaborativa e os métodos ativos de aprendizagem cooperativa (McInerney & Roberts, 2004). Hounsell e Gasparini (2007) argumentam que essa subdivisão é crucial para organizar os diferentes métodos ativos e para definir de que maneira devem ser operados na prática educacional. Os métodos cooperativos envolvem a colaboração entre pares para realizar uma tarefa, com cada indivíduo desempenhando uma função específica. Já os métodos colaborativos caracterizam-se pela ação conjunta dos membros, que trabalham mutuamente para alcançar objetivos comuns, compartilhando a liderança e sem funções específicas atribuídas a cada integrante.

Lopes e Silva (2010) explicam que os métodos cooperativos buscam organizar os discentes em grupos pequenos e heterogêneos, promovendo um espaço de aprendizagem através do trabalho colaborativo, além de incentivar a autoavaliação tanto do grupo como de seus membros individuais. Neste modelo, o docente atua como mediador, mas mantém o controle do processo de aprendizagem. Nos métodos colaborativos, ao contrário, não existem relações hierárquicas fixas, o que exige que os integrantes dos grupos estejam atentos à capacidade de ouvir e dividir ideias de forma aberta e sem objeções derivadas de estruturas hierárquicas rígidas. Melim (2014) reforça que, embora o professor continue como mediador do conhecimento, ele deve proporcionar mais abertura ao

processo de aprendizagem, transferindo maior controle e responsabilidade aos alunos, permitindo que assumam o protagonismo da sua aprendizagem.

Entre os métodos ativos, a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) se destaca por transformar o aluno em um indivíduo capacitado para desenvolver habilidades conceituais, procedimentais e atitudinais ao lidar com problemas que envolvem contextos motivadores. Segundo Borochovicius e Tortella (2014), esse método coloca a solução de problemas reais como o núcleo do processo educativo, estimulando o pensamento reflexivo e orientando os alunos a enfrentarem desafios complexos que exigem a aplicação de conhecimentos teóricos, práticos e atitudes pertinentes.

Conforme Tiballi (2003), a reflexão sempre se inicia tendo como base os questionamentos, que colaboram com o ato de investigação a fim de encontrar respostas para os mesmos questionários e outros que tendem a surgir durante o caminho da pesquisa que o aluno realiza. Assim sendo, o processo de investigação se divide em 1) apresentação de um problema; 2) identificação do problema; 3) sugestão de uma solução; 4) prova - experimentação; e 5) solução do problema. Essas etapas são condizentes às características do método em questão, que visa favorecer a construção do conhecimento de maneira cíclica e alternada, até que a solução se comprove realmente efetiva para o problema inicialmente proposto.

Na opinião de Barell (2007), a ABP viabiliza a curiosidade por parte dos alunos, o que contribui diretamente para o surgimento de dúvidas e incertezas sobre as situações reais do cotidiano, e, portanto, essa circunstância fomenta a sensação de desafio e, consequentemente, o comportamento comprometido na busca e construção de um novo conhecimento. Além disso, é um método que pode ser definido como um conjunto de etapas autodirigidas e auto reflexivas, pois os alunos se tornam responsáveis individualmente e em grupo com o objetivo de elencar soluções para o problema, assim como

por realizar avaliações sobre o processo de descoberta da solução, enquanto o professor desenvolve a modelagem de cada etapa realizada pelos alunos, mediante análise do conhecimento prévio do aluno e o conhecimento construído por ele, sem necessariamente fornecer respostas marcantes como solução do problema elegido de acordo com Hung, Jonassen & Liu (2008).

Complementar à ABP e igualmente centrada no protagonismo discente, a metodologia ativa da Sala de Aula Invertida (SAI) vem ganhando espaço como uma alternativa inovadora para reorganizar o tempo e o espaço pedagógicos. Criada por Jonathan Bergmann e Aaron Sams em 2007, essa abordagem propõe que os conteúdos sejam inicialmente apresentados fora da sala de aula, por meio de vídeos e materiais digitais, permitindo que o tempo presencial seja reservado a atividades práticas e colaborativas. Assim, os alunos têm contato prévio com os conteúdos em seus próprios ritmos, e utilizam o momento em sala para a resolução de problemas, discussão em grupo, esclarecimento de dúvidas e desenvolvimento de projetos — elementos que dialogam diretamente com os princípios da ABP.

Nesse modelo, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) desempenham papel fundamental, pois permitem o acesso aos conteúdos em ambientes virtuais de aprendizagem. Segundo Valente (2014), a SAI pode ser considerada uma modalidade de e-learning, ao passo que exige o uso de dispositivos eletrônicos para o acesso aos materiais. Essa integração das TIC ao processo educativo, longe de ser uma distração, transforma-se em aliada da aprendizagem significativa, promovendo a autonomia do estudante e reforçando o papel do professor como mediador e facilitador da construção do conhecimento.

Outro método ativo que se alinha aos pressupostos da aprendizagem centrada no estudante é o uso de estudos de caso, estratégia que promove a análise de situações reais ou simuladas com o objetivo de desenvolver a capacidade crítica, o raciocínio

lógico e a tomada de decisões fundamentadas. Conforme Berbel (1998), o estudo de caso favorece a aprendizagem significativa ao possibilitar a articulação entre teoria e prática, colocando o estudante diante de problemas complexos que demandam análise, posicionamento e proposição de soluções. Trata-se de uma abordagem que exige participação ativa e reflexiva, na qual os alunos são desafiados a compreender diferentes perspectivas, discutir alternativas e justificar escolhas, tanto individual quanto coletivamente (Godoy & Antonello, 2011). Além disso, Yin (2001) destaca que essa metodologia contribui para o desenvolvimento de competências profissionais relevantes, como a comunicação, a cooperação e a autonomia intelectual. Nesse sentido, o estudo de caso também pode ser potencializado pelo uso das TIC, à medida que permite o acesso a bancos de dados, documentos, vídeos e outros recursos que enriquecem a análise dos cenários apresentados, fortalecendo a construção colaborativa do conhecimento e aproximando o contexto educacional da realidade concreta dos sujeitos envolvidos no processo formativo.

Portanto, à luz dos conceitos apresentados, comprehende-se que os métodos ativos de aprendizagem, como a Aprendizagem Baseada em Problemas, a Sala de Aula Invertida e os Estudos de Caso, configuram abordagens pedagógicas que rompem com a lógica transmissiva tradicional e promovem uma construção do conhecimento de forma cíclica, colaborativa e contextualizada. A ABP estimula a investigação, a reflexão e a resolução de problemas reais, desenvolvendo habilidades analíticas e críticas fundamentais para a formação discente. A SAI, por sua vez, reorganiza os tempos e espaços pedagógicos, valorizando a autonomia do estudante e o uso das tecnologias digitais como aliadas da aprendizagem significativa. Já os Estudos de Caso favorecem a articulação entre teoria e prática, desafiando os alunos a posicionar-se frente a situações complexas e a tomar decisões fundamentadas. Em conjunto, essas metodologias fortalecem o protagonismo

estudantil, incentivam a aprendizagem ativa e crítica, e contribuem para a formação de sujeitos capazes de intervir de maneira reflexiva e transformadora na realidade em que estão inseridos.

2.2 Gestão do Conhecimento

O conhecimento é dinâmico, se modifica e evolui conforme o ambiente em que se origina ou se desenvolve (Davenport & Prusak, 1998). Segundo os autores, ele é composto por valores, reflexões, experiências, informações, sínteses e contextos. Sua origem está na mente humana, o que torna difícil estruturá-lo, compartilhá-lo e armazená-lo em máquinas. Dessa forma, o conhecimento humano é um ativo complexo, cujo gerenciamento exige um esforço significativo para ser eficazmente compartilhado e utilizado.

Para Hessen (1999), a teoria do conhecimento busca explicar filosoficamente a natureza do conhecimento humano, que deve ser analisado e descrito em detalhes. A criação do conhecimento ocorre por meio da fusão entre a consciência humana e o objeto que se explica, revelando o dualismo entre sujeito e objeto. As diversas relações contextuais entre esses elementos geram múltiplos conhecimentos aplicados, pois o sujeito busca resgatar o objeto, enquanto o objeto precisa ser resgatado e incorporado pelo sujeito (Hessen, 1999). Assim, o conhecimento é construído por meio da assimilação e apreensão de um objeto, o qual está inserido em uma realidade específica. Essa realidade, por sua vez, está profundamente relacionada à essência do conhecimento, que se integra ao conceito de verdade. Para Hessen (1999, p. 23), "somente o conhecimento verdadeiro é efetivo; o 'conhecimento não-verdadeiro' não é propriamente conhecimento, mas erro e engano". Nesse sentido, o autor reflete sobre como discernir a verdade do conhecimento, afirmando que este deve ser definido de acordo com sua correspondência com a realidade do objeto, e deve sempre partir de fatos comprovados, ou seja, daquilo que é real.

Moser, Mulder & Trout (2008) defendem que o conhecimento humano deve ser considerado uma crença verdadeira, desde que seja adequadamente justificado por quem o emitiu. Eles acrescentam que o conhecimento é fruto de uma experiência, sendo, portanto, caracterizado como a posteriori, em contraste com o conhecimento a priori, que não resulta de experiência prática, mas de um credo, sendo este último entendido de maneira lógica. A discussão sobre a veracidade ou não do conhecimento gera reflexões sobre sua criação e sobre a possibilidade de o conhecimento humano ser produto da interação entre o ser humano, como sujeito, e o objeto, como imagem. Nesse ponto, Oliva (2011) questiona a teoria da verdade que vincula crença e fato, argumentando que as crenças estão associadas a pensamentos que precisam de confirmações práticas para serem verificadas como conhecimento fidedigno.

O'brien & Marakas (2013) afirmam que o conhecimento resulta de um estado híbrido, composto tanto pela mente do ser humano quanto pelas influências externas que ele enfrenta. Mesmo que o conhecimento tenha origem em uma crença, essa crença depende de justificações baseadas em fatos e experiências externas para se tornar conhecimento. Oliva (2011) propõe que, ao conhecer a fonte do conhecimento, o primeiro passo para alcançá-lo é examinar essa fonte. A qualidade e a veracidade do conhecimento, segundo Oliva (2011), dependem de sua origem, permitindo que se possa ter certeza de sua autenticidade.

Em relação à origem do conhecimento, Oliva (2011) apresenta quatro fontes principais: sensação, memória, introspecção e razão. A sensação, memória e introspecção estão relacionadas ao conhecimento que se origina da experiência a posteriori, enquanto a razão está associada ao conhecimento a priori, conforme discutido por Moser, Mulder e Trout (2008).

No contexto organizacional, Drucker (1999) argumenta que o conhecimento se tornou um recurso econômico de maior relevância, superando até mesmo o trabalho e o capital.

Acompanhando essa visão, Cerdá (2013) destaca que o conhecimento é a matéria-prima mais valiosa do Século XXI, com um enorme potencial para aumentar a competitividade das organizações. Takeuchi & Nonaka (2008) afirmam que o conhecimento é gerado a partir do processo cognitivo dos colaboradores, sendo geralmente relacionado às atividades corporativas.

Segundo Nonaka & Takeuchi (1997), o conhecimento dentro das organizações pode ser classificado em dois tipos: tácito e explícito. O conhecimento tácito é aquele adquirido ao longo da vida, incluindo experiências profissionais e pessoais, sendo intangível e armazenado na mente humana. Ele é compartilhado por meio de práticas de socialização. Já o conhecimento explícito é tangível, registrado e armazenado em diferentes suportes, mas também é proveniente da mente humana. Embora seja muitas vezes confundido com informação formal, que é registrada em documentos, o conhecimento explícito envolve um processo cognitivo e não é apenas uma junção de dados tecnológicos. A partir dessa caracterização, é possível perceber a relevância do gerenciamento do conhecimento nas organizações.

A gestão do conhecimento é essencial para as organizações, pois sua aplicação possibilita a criação, o compartilhamento e a utilização eficaz do conhecimento, seja tácito ou explícito, gerando valor nas práticas organizacionais. Segundo Terra (2005), a GC é um processo universal que se aplica a organizações de diferentes portes e nacionalidades, com a finalidade de incentivar principalmente a criação e o compartilhamento de conhecimento. Yang (2010) descreve a GC como um conjunto de fases intensas, cujo objetivo é disseminar conhecimento de qualidade para futuras utilizações dentro de um campo organizacional. Para Stefano & Sartori (2016), a GC é um processo sistemático de aquisição, organização e comunicação do conhecimento, com o intuito de facilitar a tomada de decisões

e a definição de estratégias, resultando em processos mais eficazes.

De acordo com Silva, Damian & Santarém-Segundo (2016), a GC busca criar um ambiente de aprendizado que preencha as lacunas informacionais de uma sociedade pós-industrial, promovendo a criação, identificação, integração, recuperação, compartilhamento e utilização do conhecimento em diferentes ambientes. Oliveira-Del-Massa, Damian & Valentim (2018) destacam as vantagens da GC, como a possibilidade de realizar planejamentos e tomar decisões assertivas, mesmo em cenários econômicos ou políticos instáveis. Além disso, afirmam que a GC contribui para a qualidade, criatividade e inovação nos ambientes organizacionais.

Apesar da sua importância, a implementação da GC nas organizações não é uma tarefa simples. Segundo Jorge & Faléco (2016), um dos maiores desafios está no desenvolvimento de processos de armazenamento, coordenação e compartilhamento do conhecimento, já que este é um recurso intangível. A verificação de resultados e a alocação do conhecimento para tomada de decisões dependem de fatores externos, o que dificulta sua mensuração. Davenport & Prusak (1998) ressaltam que uma organização com grande volume de conhecimento não será eficaz se esse conhecimento não for gerido adequadamente e não estiver acessível aos usuários. Para isso, é essencial que as ferramentas corporativas de gestão do conhecimento sejam implantadas e utilizadas. Essas ferramentas visam sintetizar e transformar o conhecimento em um recurso valioso e acessível no contexto organizacional.

Por fim, a GC, quando integrada à estratégia organizacional, incentiva os membros da organização a utilizar os recursos existentes de maneira eficaz, gerando melhores práticas no cotidiano de trabalho, sem a necessidade de investimentos significativos para adquirir novos recursos (Hoffmann, 2016). Santos & Damian (2018) afirmam que a GC foca na utilização do conhecimento em diversos processos organizacionais, especialmente no processo decisório. Assim, a GC pode ser

definida como um conjunto de práticas relacionadas à criação, mapeamento, organização, compartilhamento e utilização do conhecimento, realizadas pelos membros da organização, com o objetivo de melhorar os processos de gestão e gerar valor para as organizações.

3 Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, com o objetivo de analisar a relação entre as metodologias ativas de aprendizagem e a gestão do conhecimento. Para tanto, foi empregada a revisão bibliográfica como principal estratégia de investigação.

A pesquisa bibliográfica consistiu em uma análise de materiais previamente publicados (sem delimitação de tempo), incluindo livros, artigos científicos, dissertações, teses e outros documentos relevantes para o tema em questão. A seleção dos referenciais teóricos foi conduzida a partir de bases de dados reconhecidas, tais como Scielo, Google Acadêmico, Periódicos CAPES e outras fontes indexadas, garantindo a qualidade e a relevância das informações analisadas.

A coleta de dados foi realizada mediante a identificação, leitura e fichamento das publicações pertinentes ao estudo. A análise do material foi conduzida de forma descritiva, priorizando a síntese das principais ideias, conceitos e discussões encontradas na literatura. Dessa maneira, buscou-se estabelecer relações e comparações entre diferentes perspectivas teóricas, possibilitando uma visão abrangente sobre o tema.

Dessa forma, a metodologia adotada permitiu uma compreensão aprofundada da inter-relação entre as metodologias ativas de aprendizagem e a gestão do conhecimento, fundamentando-se em estudos consolidados na área e contribuindo para um entendimento crítico e estruturado do tema.

4 Resultados Finais

A partir da revisão bibliográfica realizada, identificou-se que as metodologias ativas de aprendizagem desempenham um papel essencial na Ciência da Informação, pois permitem que os estudantes se tornem protagonistas na construção e na gestão do conhecimento. Essas metodologias não apenas incentivam a participação ativa, mas refletem as exigências de um ambiente informacional em constante transformação. Pereira (2012) destaca que os métodos ativos possibilitam uma redefinição dos papéis entre docente e discente, permitindo que o aluno assuma o protagonismo na construção do conhecimento, o que é claramente refletido nos resultados, ao destacar a importância de tornar os alunos protagonistas no processo educacional.

Um exemplo claro é a **Aprendizagem Baseada em Problemas**, utilizada para desafiar os alunos a resolver situações práticas e complexas, como o desenvolvimento de sistemas de recuperação de informações eficientes ou a criação de estratégias para preservar e organizar grandes volumes de dados digitais. Borochovicius & Tortella (2014) defendem que a ABP é um método que coloca a solução de problemas reais no centro do processo educativo, o que, nos resultados, se evidencia no estímulo a engajar os alunos com problemas reais como a curadoria de fontes confiáveis em um ambiente digital saturado de informações.

Entre os métodos ativos, a ABP se destaca por transformar o aluno em um indivíduo capacitado para desenvolver habilidades conceituais, procedimentais e atitudinais ao lidar com problemas que envolvem contextos motivadores. Segundo Borochovicius & Tortella (2014), esse método promove o pensamento reflexivo e orienta os alunos a enfrentarem desafios complexos que exigem a aplicação integrada de conhecimentos teóricos, competências práticas e atitudes comprometidas. Nesse processo, conforme Tiballi (2003), a reflexão inicia-se a partir do questionamento e da investigação,

estruturando-se em etapas progressivas: apresentação, identificação e análise do problema, proposição e experimentação de soluções, até a validação da alternativa mais eficaz. Essas fases dialogam diretamente com uma concepção de aprendizagem como processo cílico e investigativo, centrado na construção progressiva de sentidos.

Na perspectiva de Barell (2007), a ABP fomenta a curiosidade e a dúvida produtiva como motores da aprendizagem significativa. Ao confrontar os estudantes com situações do cotidiano, promove-se o sentimento de desafio e, com ele, o engajamento na busca por respostas. Trata-se de um método estruturado em ações autodirigidas e auto reflexivas, que favorecem tanto a responsabilidade individual quanto o trabalho colaborativo. Hung, Jonassen & Liu (2008) complementam essa abordagem ao indicarem que o papel do professor na ABP é o de mediador do processo, responsável por orientar, provocar e apoiar os estudantes, sem fornecer respostas prontas, mas valorizando a construção de conhecimento a partir do repertório e das experiências dos discentes.

Esse movimento dialógico e investigativo no qual o conhecimento é construído a partir de problemas reais também se relaciona com a própria natureza do conhecimento. Para Davenport & Prusak (1998), o conhecimento é um ativo intangível e dinâmico, formado pela síntese entre experiências, valores, informações e contextos sociais. Como tal, está sempre em processo de modificação e reconstrução, o que exige estratégias pedagógicas capazes de promover sua compreensão, apropriação e aplicação crítica. Nesse sentido, a ABP revela-se como uma metodologia eficaz, ao favorecer a produção de saberes aplicados em contextos situados, exigindo dos estudantes a capacidade de articular informações e experiências em um processo contínuo de reflexão e ação.

Sob uma perspectiva filosófica, Hessen (1999) reforça que o conhecimento é resultado da interação entre sujeito e objeto, sendo produzido na medida em que o sujeito

apreende o objeto com base na realidade em que ambos estão inseridos. A construção do conhecimento, portanto, não é neutra nem automática, mas envolve a intencionalidade do sujeito em compreender, analisar e transformar essa realidade. Para o autor, “somente o conhecimento verdadeiro é efetivo; o ‘conhecimento não-verdadeiro’ não é propriamente conhecimento, mas erro e engano” (Hessen, 1999, p. 23). Assim, ao articular os princípios da ABP com a concepção de conhecimento como fenômeno situado, processual e investigativo, reafirma-se a importância de metodologias que favoreçam o pensamento crítico e a autonomia intelectual dos estudantes, especialmente em áreas como a Ciência da Informação, na qual o domínio, a curadoria e a aplicação do conhecimento são fundamentais.

A **sala de aula invertida** também é uma metodologia relevante nesse contexto. Os alunos são incentivados a estudar conceitos e teorias fundamentais da Ciência da Informação, como taxonomia e metadados, antes das aulas, permitindo que o tempo presencial seja dedicado à aplicação desses conceitos em atividades práticas, como a construção de sistemas de indexação ou a análise de fluxos informacionais em uma organização. Essa abordagem é um exemplo claro do que Moran (2015) afirma sobre as metodologias ativas que visam melhorar a comunicação e a interação entre docentes e discentes, permitindo que o foco se desloque para a aplicação prática do conhecimento, tornando o aprendizado mais dinâmico e eficaz.

A proposta da sala de aula invertida, conforme Bergmann & Sams (2007), implica uma reorganização significativa do tempo pedagógico, permitindo que os momentos presenciais deixem de ser centrados na transmissão de conteúdos e passem a ser utilizados como espaços de interação, resolução de problemas e colaboração. Essa lógica está fortemente alinhada aos princípios da aprendizagem baseada em problemas, pois coloca os estudantes em contato direto com

situações que exigem análise crítica e aplicação dos conceitos previamente estudados. Além disso, como destaca Valente (2014), ao se configurar como uma modalidade de e-learning, a SAI potencializa o uso das TIC como mediadoras da construção do conhecimento, promovendo maior autonomia, engajamento e personalização da aprendizagem por parte dos estudantes.

No contexto da Ciência da Informação, a adoção da SAI pode ainda ser compreendida como uma estratégia complementar à gestão do conhecimento, na medida em que favorece a criação e a circulação de saberes de maneira mais orgânica e participativa. Segundo Silva, Damian & Santarém-Segundo (2016), a GC visa desenvolver ambientes de aprendizagem que promovam o compartilhamento e a aplicação do conhecimento, aspectos diretamente potencializados por metodologias como a SAI, que mobilizam o repertório individual e coletivo dos alunos em atividades colaborativas. Essa articulação entre ensino e GC torna-se ainda mais relevante quando se considera que a Ciência da Informação atua justamente na mediação entre informação e ação. Como afirmam Oliveira-Del-Massa, Damian & Valentim (2018), a GC contribui para a inovação e a tomada de decisão em ambientes complexos — competências essas que podem ser desenvolvidas pedagogicamente por meio de práticas educacionais inovadoras, como a SAI, que aproximam o processo formativo das dinâmicas reais do trabalho com a informação.

Na prática, a aplicação da Sala de Aula Invertida em cursos de Biblioteconomia e Arquivologia pode se concretizar em atividades que aproximem o estudante da realidade profissional e da gestão informacional contemporânea. Por exemplo, após estudarem previamente os fundamentos teóricos da descrição arquivística, os alunos podem, em sala, trabalhar colaborativamente na análise de fundos documentais digitalizados, aplicando normas como a ISAD(G) ou a NOBRADE em situações simuladas. Da mesma forma, em disciplinas voltadas à organização do

conhecimento, os discentes podem utilizar o tempo presencial para desenvolver taxonomias temáticas e estruturas de metadados aplicadas a repositórios institucionais, após terem estudado os conceitos e padrões técnicos por meio de vídeos e materiais online.

Tais experiências didáticas se alinham às práticas de gestão do conhecimento, uma vez que incentivam o estudante a atuar como agente ativo no tratamento da informação, ao mesmo tempo em que comprehende os fluxos e processos de produção, organização e uso do conhecimento em ambientes reais. Em bibliotecas universitárias, por exemplo, os estudantes podem desenvolver projetos de curadoria digital, propondo estratégias de seleção, avaliação e organização de fontes confiáveis em redes acadêmicas, com base nos conteúdos estudados previamente fora da sala. Em centros de documentação, a SAI pode ser utilizada para simular a gestão de acervos corporativos, promovendo atividades em que os alunos identifiquem lacunas informacionais e proponham mecanismos de recuperação, alinhando suas soluções aos princípios da GC, como descrito por Silva, Damian & Santarém-Segundo (2016).

Essas abordagens reforçam o papel formativo das metodologias ativas como mediação entre o conhecimento teórico e a aplicação profissional, possibilitando que o estudante comprehenda o ciclo de vida da informação e do conhecimento em diferentes contextos institucionais. Em uma sociedade em que o conhecimento é um recurso estratégico, como afirmam Oliveira-Del-Massa, Damian & Valentim (2018), formar profissionais capazes de gerenciar a informação e o conhecimento de forma crítica, ética e inovadora é essencial. A utilização da Sala de Aula Invertida, ao integrar a autonomia intelectual com a resolução de problemas reais, contribui diretamente para esse objetivo, ampliando as fronteiras da formação tradicional e promovendo uma aprendizagem situada, relevante e transformadora.

Os **estudos de caso**, outro exemplo de metodologia ativa, são amplamente aplicados no ensino de Ciências da Informação. Através da análise de casos reais, como a implementação de sistemas de gerenciamento de conteúdo em bibliotecas digitais ou a gestão de dados sensíveis no contexto de *big data*, os alunos podem compreender as complexidades envolvidas na gestão do conhecimento. McInerney & Roberts (2004) defendem a importância da aprendizagem colaborativa e cooperativa, e os resultados refletem essa ideia ao destacar como os alunos, por meio de estudos de caso, trabalham em grupo para resolver problemas complexos da Ciência da Informação, como a falha na preservação digital de um repositório acadêmico.

Conforme Berbel (1998), o estudo de caso se configura como uma metodologia que articula teoria e prática, proporcionando ao estudante a vivência de situações desafiadoras que exigem análise crítica, posicionamento fundamentado e proposição de soluções. Ao explorar cenários reais ou simulados, o estudante é levado a lidar com a ambiguidade e a incerteza, elementos característicos da dinâmica informacional contemporânea. Essa abordagem também promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, como argumentação, empatia, trabalho em equipe e autonomia, conforme ressaltam Godoy & Antonello (2011). Yin (2001) acrescenta que essa metodologia contribui significativamente para a formação de competências profissionais, especialmente em contextos nos quais a tomada de decisão baseada em evidências é crucial.

No campo da Ciência da Informação, o uso de estudos de caso permite aos alunos se aproximarem da realidade de atuação em arquivos, bibliotecas e centros de documentação. Casos sobre migração de acervos físicos para plataformas digitais, gestão de metadados em repositórios institucionais, ou ainda falhas no fluxo de preservação digital, possibilitam a análise de variáveis técnicas, éticas e organizacionais. Tais experiências são ainda mais enriquecedoras

quando articuladas ao uso de TIC, as quais, segundo Yin (2001), ampliam o acesso a documentos, dados e recursos multimídia, possibilitando uma análise mais contextualizada e fundamentada.

Além disso, os estudos de caso oferecem um espaço pedagógico privilegiado para refletir criticamente sobre os desafios da gestão do conhecimento nas organizações. Jorge & Faléco (2016) afirmam que um dos principais obstáculos para a GC está relacionado à dificuldade de capturar, organizar e compartilhar um recurso intangível como o conhecimento. Ao explorar casos de sucesso e insucesso em ambientes informacionais, os alunos podem compreender como a ausência de políticas eficazes de GC compromete a qualidade da informação, a memória organizacional e a capacidade de inovação institucional. Nessa perspectiva, o estudo de caso se revela uma ferramenta estratégica para simular decisões complexas, em cenários nos quais o conhecimento é mal gerido ou subutilizado.

Davenport & Prusak (1998) reforçam essa ideia ao argumentar que não basta possuir uma grande quantidade de conhecimento: é necessário gerenciá-lo adequadamente, garantindo que esteja acessível e aplicável no momento certo. Ao vivenciarem essas análises em contextos educacionais, os estudantes desenvolvem uma consciência crítica sobre a importância de ferramentas e processos voltados à circulação e reutilização do conhecimento em ambientes informacionais. Como ressaltam Hoffmann (2016) e Santos & Damian (2018), a GC, quando alinhada à estratégia institucional, contribui para a melhoria dos processos decisórios e para a geração de valor organizacional, objetivos que podem ser alcançados pedagogicamente por meio da análise reflexiva e colaborativa de casos reais no contexto acadêmico.

Além disso, a revisão da literatura destaca a importância da integração entre metodologias ativas e gestão do conhecimento, favorecendo não apenas a retenção de conhecimento, mas sua aplicação prática em contextos

profissionais. Davenport & Prusak (1998) enfatizam que o conhecimento, para ser eficaz, precisa ser gerido e compartilhado de maneira acessível e prática, e nos resultados, essa integração é destacada ao mencionar a utilização de plataformas de gerenciamento do conhecimento, como *wikis* ou *intranets*, que possibilitam a troca de informações e a construção colaborativa de repositórios de dados, que por sua vez, atende a múltiplas necessidades informacionais, como pode ser demonstrado na figura a seguir.

Figura 1: Fluxo da aprendizagem ativa e gestão do conhecimento



Fonte: Elaborada pelas autoras (2025).

Outro ponto relevante identificado na literatura é a necessidade de adaptação dos modelos tradicionais de ensino. A transição para metodologias mais interativas, como a aprendizagem ativa e colaborativa, exige uma mudança significativa na abordagem pedagógica e na cultura institucional. Antunes (2018) alerta que a aprendizagem verdadeira vai além da simples exposição teórica, e nos resultados essa transição é vista como essencial para preparar os alunos da Ciência da Informação para lidar com a inovação constante e as complexidades da gestão do conhecimento, um processo que, como destacado por Oliva (2011), exige a adaptação das práticas pedagógicas aos desafios e às necessidades do cenário contemporâneo.

Essas mudanças são desafiadoras, mas são necessárias para preparar os profissionais para lidar com questões atuais, como a sobrevivência do conhecimento organizacional em um cenário de inovação constante, ou a curadoria e gestão de grandes volumes de

dados, áreas essenciais dentro da Ciência da Informação. Takeuchi & Nonaka (2008), ao discutirem a importância do conhecimento nas organizações, enfatizam que a criação e o compartilhamento de conhecimento são fundamentais para enfrentar os desafios contemporâneos, sendo os processos de criação e compartilhamento do conhecimento fundamentais ao destacar a necessidade de capacitar os alunos para lidar com essas demandas dinâmicas e tecnológicas.

Portanto, os resultados apontam que a inter-relação entre metodologias ativas de aprendizagem e gestão do conhecimento na Ciência da Informação representa um caminho promissor para a evolução dos processos educacionais, algo que Silva, Damian & Santarém-Segundo (2016) afirmam sobre a criação de ambientes de aprendizado que promovam a gestão do conhecimento de maneira eficiente, com foco na integração entre teoria e prática.

Figura 2: Integração entre as Metodologias Ativas de Aprendizagem e a Gestão do Conhecimento



Fonte: Elaborada pelas autoras (2025).

As metodologias destacadas na Figura 2 não só fomentam a construção do conhecimento de forma mais colaborativa e dinâmica, mas preparam os alunos para enfrentar os desafios do mercado, tornando-os mais capacitados a lidar com a rápida evolução tecnológica, a

gestão de dados e a inovação constante no campo da informação. Esse conceito está alinhado ao que Hoffmann (2016) descreve sobre como a gestão do conhecimento, quando integrada à estratégia organizacional, contribui para a inovação e o desenvolvimento contínuo dentro das organizações, algo que pode ser estendido para o contexto educacional, preparando os alunos para o futuro da Ciência da Informação.

Essa transformação no modelo educacional demanda a construção de estratégias pedagógicas capazes de articular o desenvolvimento de competências teóricas e práticas com os processos dinâmicos da gestão do conhecimento. A figura apresentada neste trabalho ilustra essa inter-relação ao dispor, de um lado, os métodos ativos de aprendizagem — aprendizagem baseada em problemas, sala de aula invertida e estudos de caso — e, do outro, os processos-chave da gestão do conhecimento: aquisição, compartilhamento e uso. Esses elementos estão conectados por fluxos contínuos de troca de informações e construção coletiva do saber, evidenciando que o conhecimento não é apenas adquirido, mas produzido e reconstruído por meio da ação pedagógica e da interação entre sujeitos.

Cada uma dessas metodologias contribui de forma específica para esse ciclo. A ABP estimula a aquisição ativa do conhecimento por meio da problematização e da investigação; a SAI favorece o compartilhamento, ao antecipar o contato com o conteúdo e permitir que o tempo em sala seja voltado à colaboração e ao esclarecimento coletivo; e os Estudos de Caso impulsionam a aplicação do conhecimento, exigindo análise crítica de situações reais, tomada de decisão e proposição de soluções fundamentadas. Ao serem integradas aos processos educacionais da Ciência da Informação, essas metodologias potencializam a formação de profissionais aptos a lidar com contextos informacionais complexos e com as múltiplas dimensões do conhecimento nas organizações.

Portanto, a imagem não apenas representa uma articulação teórica entre aprendizagem

ativa e gestão do conhecimento, mas serve como modelo prático e aplicável à realidade formativa dos cursos da área. Ela destaca que o conhecimento é continuamente reconfigurado à medida que circula entre sujeitos e contextos, sendo enriquecido por múltiplas perspectivas, experiências e interações. Em consonância com os apontamentos de Takeuchi & Nonaka (2008), essa lógica favorece a criação e o compartilhamento do conhecimento como estratégias essenciais para enfrentar os desafios organizacionais e informacionais do Século XXI. Assim, ao promover ambientes de aprendizagem colaborativos, interativos e tecnologicamente mediados, a articulação entre metodologias ativas e gestão do conhecimento se afirma como uma via promissora para a inovação curricular e para o fortalecimento da formação crítica e socialmente engajada em Ciência da Informação.

Essas mudanças são desafiadoras, mas são necessárias para preparar os profissionais para lidar com questões atuais, como a sobrevivência do conhecimento organizacional em um cenário de inovação constante, ou a curadoria e gestão de grandes volumes de dados, áreas essenciais dentro da Ciência da Informação. Takeuchi & Nonaka (2008), ao discutirem a importância do conhecimento dentro das organizações, enfatizam que a criação e o compartilhamento de conhecimento são fundamentais para enfrentar os desafios contemporâneos, o que é reforçado nos resultados ao destacar a necessidade de capacitar os alunos para lidar com essas demandas dinâmicas e tecnológicas.

5 Considerações Finais

Este estudo explorou a inter-relação entre as metodologias ativas de aprendizagem e a gestão do conhecimento no contexto da Ciência da Informação. A partir da revisão bibliográfica realizada, constatou-se que essas metodologias promovem um aprendizado mais dinâmico, interativo e voltado para a resolução de problemas reais, preparando os estudantes

para os desafios complexos do mercado de trabalho.

Observou-se que estratégias como a aprendizagem baseada em problemas, a sala de aula invertida e os estudos de caso permitem que os alunos desenvolvam habilidades essenciais, como pensamento crítico, colaboração e aplicação prática do conhecimento. No campo da Ciência da Informação, essas metodologias demonstram ser particularmente eficazes ao estimular o desenvolvimento de soluções inovadoras para a organização, curadoria e preservação de grandes volumes de dados, além de promoverem o uso de tecnologias emergentes para a recuperação da informação.

Além disso, verificou-se que a integração entre metodologias ativas e gestão do conhecimento favorece a criação de ambientes colaborativos de aprendizagem, onde o conhecimento é constantemente atualizado e compartilhado. O uso de ferramentas tecnológicas, como repositórios digitais e plataformas colaborativas, mostrou-se fundamental para essa construção coletiva, contribuindo para o desenvolvimento de uma cultura de aprendizado contínuo.

Contudo, os desafios para a implementação dessas metodologias ainda são significativos. A necessidade de reestruturação dos modelos tradicionais de ensino, a adaptação das instituições educacionais e a capacitação de professores para utilizarem abordagens mais interativas representam obstáculos que devem ser superados. A resistência a mudanças e a limitação de recursos podem dificultar a adoção dessas práticas em larga escala.

Dessa forma, conclui-se que a adoção de metodologias ativas no ensino da Ciência da Informação não apenas aprimora a aprendizagem dos estudantes, mas fortalece a gestão do conhecimento, tornando-a mais eficiente e integrada às demandas do mundo digital. Para que essa transformação seja efetiva, é essencial que haja um compromisso contínuo das instituições de ensino e dos profissionais da área, garantindo que os

futuros especialistas estejam preparados para lidar com os desafios de um ambiente informacional em constante evolução.

Futuras pesquisas podem aprofundar essa discussão por meio de estudos empíricos que avaliem o impacto prático dessas metodologias em diferentes contextos educacionais e organizacionais. Além disso, a investigação sobre o papel das tecnologias emergentes, como inteligência artificial e *blockchain*, na gestão do conhecimento pode trazer novas perspectivas para esse campo de estudo.

6 Referências

- Abreu, J. R. P. (2009). *Contexto atual do ensino médico: metodologias tradicionais e ativas - necessidades pedagógicas dos professores e da estrutura das escolas* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Porto Alegre, 105 p.
- Antunes, C. (2014). *Professores e professores: reflexões sobre uma aula e práticas pedagógicas diversas*. Petrópolis: Voz.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2007). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education (ISTE).
- Borges, T. S., & Alencar, G. (2014). Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. *Cairu em Revista*, 3(4), 119-143. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/37446>.
- Borochovicius, E., & Tortella, J. C. B. (2014). Aprendizagem baseada em problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. *Ensaio: Aval. Pol. Publ. Educ.*, 22(83), 263-294. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/QQXPb5SbP54VJtpmvThLBTc/?lang=pt&format=pdf>.
- Cerdá, J. D. (2013). Gestión documental y gobierno abierto: El archivo en la república de los datos. *Tábula: Estudios Archivísticos de Castilla y León*, 16,

- 123-137. Disponível em:
<https://publicaciones.acal.es/tabula/article/view/123>.
- Davenport, T. H., & Prusak, L. (1998). *Working knowledge: how organizations manage what they know*. Boston: Harvard Business School Press.
- Drucker, P. (1999). *Administrando em tempos de grandes mudanças*. São Paulo: Pioneira.
- Hessen, J. (1999). *Teoria do conhecimento*. Tradução: João Vergílio Gallerani Cuter. São Paulo: Martins Fontes.
- Hounsell, M. S., & Gasparini, I. (2021). Colaboração e cooperação: pertinência, competição ou complementaridade. *Revista Produção Online*, 7(3), 1-15. Disponível em:
<https://producaoonline.org.br/rpo/article/view/68/68>.
- Hoffmann, W. A. M. (2016). Gestão do conhecimento e da informação em organizações baseadas em inteligência competitiva. *Ciência da Informação*, 45(3), 31-43. Disponível em:
<http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/4045/3564>.
- Hung, D., Jonassen, D. H., & Liu, W. K. (2008). Problem-based learning. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. van Merriënboer, & M. P. Driscoll (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (3rd ed., pp. 485-506). Lawrence Erlbaum Associates.
- Jorge, C. F. B., & Faléco, L. L. (2016). A aplicação da gestão do conhecimento como estratégia de competitividade organizacional. *Brazilian Journal of Information Studies: Research Trends*, 10(3), 69-75. Disponível em:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5754544.pdf>.
- Lopes, J., & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença na aprendizagem dos alunos, na realização escolar dos alunos, no sucesso dos alunos*. Lisboa: LIDEL.
- Melim, L. M. C. (2014). *Desenvolvimento e avaliação de estratégias cooperativas de ensino de Biociências para alunos de baixa renda* (Tese de doutorado, Instituto Oswaldo Cruz). Rio de Janeiro, 138 p.
- Moran, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. In *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*.
- Moser, P. K., Mulder, D. H., & Trout, J. D. (2008). *A teoria do conhecimento*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMP Martins Fontes.
- McInerney, J. M., & Roberts, T. S. (2004). Colaborativo ou cooperativa aprendizagem? In T. S. Roberts (Ed.), *Aprendizagem colaborativa: teoria e prática*. Hershey: IGI Global.
- Mota, A. R., & Rosa, C. T. W. R. (2018). Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. *Revista Espaço Pedagógico*, 25(2), 261-276. Disponível em:
<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8161/4811>.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1997). *Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Oliva, A. (2011). *Teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Oliveira-Del-Massa, H. C., Damian, I. P. M., & Valentim, M. L. P. (2018). Competência em informação no apoio à gestão do conhecimento. *Inf. & Soc.: Est*, 28(1), 257-267. Disponível em:
www.periodicos.ufpb.br/index.php/ies/article/download/32569/pdf
- O'Brien, J. A., & Marakas, G. M. (2013). *Administração de sistemas de informação* (15ª ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Pereira, R. (2012). Método ativo: técnicas de problematização da realidade aplicada à educação básica e ao ensino superior. In *VI Colóquio Internacional: Educação e Contemporaneidade*. São Cristóvão, SE.
- Santos, B. R. P., & Damian, I. P. M. (2017). A relação da cultura organizacional e da cultura informacional no desenvolvimento da competência em informação dos profissionais de uma unidade de saúde da família. *Tendências de Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação*, 10(1), 1-16. Disponível em:

[https://revistas.ancib.org/index.php/tpbci/article/view/436/435.](https://revistas.ancib.org/index.php/tpbci/article/view/436/435)

Stefano, N. M., & Sartori, S. (2016). A gestão do conhecimento e o capital intelectual: enfoque teórico para discussão. *Revista Ingeniería Industrial*, 15(2), 179-192. Disponível em: <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/RI/article/view/2783>.

Takeuchi, H., & Nonaka, I. (2008). *Gestão do conhecimento*. Porto Alegre: Bookman.

Terra, J. C. C. (2005). *Gestão do conhecimento: o grande desafio empresarial*. Rio de Janeiro: Elsevier.

Yang, J. (2010). The knowledge management strategy and its effect on firm performance: A contingency analysis. *International Journal of Production Economics*, 125(2), 215-223. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0925527310000940>.