

CONTRIBUIÇÕES DO MAPEAMENTO DO CONHECIMENTO COMO ESTRATÉGIA DE GESTÃO DO CONHECIMENTO PARA A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Arielle Lopes de Almeida, Universidade Estadual Paulista (Unesp), <https://orcid.org/0000-0001-9325-1711>

Ieda Pelógia Martins Damian, Universidade Estadual Paulista (Unesp) e Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto (USP-RP), <https://orcid.org/0000-0001-5364-3243>

RESUMO

As universidades, pautadas em sua função de construção de novos conhecimentos, precisam se apropriar das atividades de Gestão do Conhecimento. Os mapas de conhecimento são ferramentas que apoiam a Gestão do Conhecimento, pois atuam como guias para facilitar a identificação e o acesso ao conhecimento. O estudo desta ferramenta nas universidades se justifica, dentre outras atividades, por contribuir com o desafio do docente de selecionar os elementos e as inter-relações a serem apreendidas pelo discente. Diante deste contexto, o objetivo desta pesquisa é analisar como a Gestão do Conhecimento, por meio do Mapeamento do Conhecimento, pode contribuir para a formação universitária. Para tanto, utiliza-se a análise qualitativa de entrevistas como procedimento metodológico. Como resultados, destaca-se a importância da gestão do conhecimento por meio da ferramenta de mapeamento do conhecimento para o desenvolvimento de estratégias inovadoras de ensino e superação da fragmentação curricular.

Palavras-Chave: Mapeamento do Conhecimento; Gestão do Conhecimento; Formação Universitária.

APORTES DEL MAPEO DEL CONOCIMIENTO COMO ESTRATEGIA DE GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO PARA LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

RESUMEN

Las universidades, guiadas por su papel de construir nuevos conocimientos, deben apropiarse de las actividades de gestión del conocimiento. Los mapas de conocimiento son herramientas de apoyo a la Gestión del Conocimiento, ya que actúan como guías para facilitar la identificación y el acceso al conocimiento. El estudio de esta herramienta en las universidades se justifica, entre otras actividades, por contribuir al desafío del docente de seleccionar los elementos e interrelaciones a aprender por parte del alumno. Ante este contexto, el objetivo de esta investigación es analizar cómo la Gestión del Conocimiento, a través del Mapeo del Conocimiento, puede contribuir a la formación universitaria. Por ello, se utiliza como procedimiento metodológico el análisis cualitativo de las entrevistas. Resaltar la importancia de la gestión del conocimiento a través de la herramienta de mapeo del conocimiento para el desarrollo de estrategias didácticas innovadoras y la superación de la fragmentación curricular.

Palabras-Clave: Mapeo del Conocimiento; Conocimiento Administrativo; Formación Universitaria.

CONTRIBUTIONS OF KNOWLEDGE MAPPING AS A KNOWLEDGE MANAGEMENT STRATEGY FOR UNIVERSITY EDUCATION

ABSTRACT

Universities, guided by their role of building new knowledge, need to take ownership of Knowledge Management activities. Knowledge maps are tools that support Knowledge Management, as they act as guides to facilitate the identification and access to knowledge. The study of this tool in universities

is justified, among other activities, for contributing to the teacher's challenge of selecting the elements and interrelationships to be learned by the student. Given this context, the objective of this research is to analyze how Knowledge Management, through Knowledge Mapping, can contribute to university education. Therefore, qualitative analysis of interviews is used as a methodological procedure. Highlighting the importance of knowledge management through the knowledge mapping tool for the development of innovative teaching strategies and overcoming curricular fragmentation.

Keywords: Knowledge Mapping; Knowledge Management; University Education.

1 INTRODUÇÃO

As universidades, pautadas em sua função de construção de novos conhecimentos para a superação dos conflitos existentes, precisam se apropriar das atividades de Gestão do Conhecimento a fim de efetivar a intenção de ensinar.

Os mapas de conhecimento são ferramentas que apoiam a Gestão do Conhecimento, pois atuam como guias para facilitar a identificação e o acesso ao conhecimento. O estudo desta ferramenta nas universidades se justifica, dentre outras atividades, por contribuir com o desafio do docente de selecionar os elementos e as inter-relações a serem apreendidas pelo discente.

Diante deste contexto, o objetivo desta pesquisa é analisar como a Gestão do

Conhecimento, por meio do Mapeamento do Conhecimento, pode contribuir para a formação universitária.

Para tanto, esta pesquisa apresenta duas seções de referencial teórico, compostas pelos conceitos sobre construção de conhecimento para a formação universitária e mapeamento do conhecimento. Em seguida, os procedimentos metodológicos, entre eles, a coleta de dados por meio de entrevistas. Por fim, se apresenta a análise dos dados e as considerações finais sobre a importância da gestão do conhecimento por meio da ferramenta de mapeamento do conhecimento para o desenvolvimento de estratégias inovadoras de ensino e superação da fragmentação curricular.

2 CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO PARA A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

O conhecimento é considerado uma apropriação individual. Por meio de informações e de vivências, o indivíduo busca elementos para a construção de conhecimento, bem como de sua aplicação para transformar a realidade.

Já o conhecimento científico é como a linguagem, é intrinsecamente propriedade comum de um grupo (Kuhn, 1998). "Não existe método que possibilite às teorias científicas serem provadas verdadeiras ou mesmo provavelmente verdadeiras" (Chamers, 1993, p.19). Assim, para compreender o conhecimento científico é necessário contextualizá-lo com as características especiais

dos grupos que a criam e usam a partir de seus critérios de validade (Kuhn, 1998).

Demo (2000) destaca a discutibilidade como o principal critério da cientificidade. Na ciência, a comunicação se destaca com questionamentos que devem ser sistemáticos, críticos e criativos.

Para ampliar este critério, Demo (2000, p. 23) defende a importância de uma "[...] comunidade heterogênea de cientistas, na qual vale mais a crítica do que a fidelidade". Por isso, a produção de conhecimento científico depende de seu contexto sócio histórico e não de fragmentação.

A partir desta compreensão, a Teoria da Complexidade se constitui um novo paradigma da ciência contemporânea com alguns questionamentos propostos por Morin (2001, p.35):

Como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? Como perceber e conceber o Contexto, o Global (a relação todo/partes), o Multidimensional, o Complexo?

Como resposta a estes questionamentos, é possível afirmar que é necessário repensar o próprio pensamento. Entretanto, “[...] esta reforma é paradigmática e, não, programática: é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento” (Morin, 2001, p.35).

Considera-se “ser impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tampouco conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes” (Pascal, 1976 como citado em MORIN, 2001, p.37).

O pensamento complexo:

[...] é a arte de religar o que a análise desagrega, de contextualizar quando o reducionismo separa; de ‘historizar’ o método, os conceitos e o sujeito pensante, para não ser governado – ou sê-lo o mínimo possível – pelo idealismo da simplificação ou da abstração (Bianchi, 1999, p.125).

Para tanto, faz-se necessário compreender a cooperação entre as disciplinas, como a multi, a pluri, a inter e a transdisciplinaridade.

Japiassu (1976) apresenta a multidisciplinaridade e a pluridisciplinaridade como uma justaposição de diversas disciplinas em um só nível, com objetivos comuns, sem ocorrer coordenação de ações entre as disciplinas.

No que tange a interdisciplinaridade, Nicolescu (2005, p.52) a descreve como a “[...] transferência de métodos de uma disciplina

para outra”. Para Japiassu (1976), a interdisciplinaridade pode ser entendida como um sistema de dois níveis e objetivos múltiplos coordenados. Japiassu (1976) acrescenta que a interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade de trocas, no grau de integração real, se fundamentando na negação e na superação das fronteiras disciplinares.

Por fim, conforme Japiassu (1976), a transdisciplinaridade foi definida pela primeira vez por Piaget como uma etapa superior, que não se contentaria em atingir interações ou reciprocidade entre pesquisas especializadas, como a interdisciplinaridade por exemplo. Mas que situaria essas ligações entre o conhecimento no interior de um sistema total, sem fronteiras estabelecidas entre as disciplinas.

Um grande suporte para se compreender o conceito de transdisciplinaridade foi a Carta da Transdisciplinaridade, que apresenta a Transdisciplinaridade complementar à abordagem disciplinar; não procurando o domínio de várias disciplinas, mas a abertura de todas as disciplinas ao que as une e as ultrapassa. Embora levando em conta os conceitos de tempo e de história, a transdisciplinaridade não exclui a existência de um horizonte transhistórico (Carta, 1994).

Para Japiassu (1976), a transdisciplinaridade é a coordenação de disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado sobre a base de uma axiomática geral, com sistemas de objetivos múltiplos e coordenação com vistas a uma finalidade comum.

Nicolescu (2005) explica que a transdisciplinaridade está presente na dinâmica da ação de vários níveis de realidade ao mesmo tempo. A transdisciplinaridade, como o prefixo indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo, através e além de.

[...] àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de

qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (NICOLESCU, 2005, p.53).

Pombo (2003, p.3) define que a transdisciplinaridade “[...] remeteria para qualquer coisa da ordem da fusão unificadora, solução final que, conforme as circunstâncias concretas e o campo específico de aplicação, pode ser desejável ou não”.

Faz-se oportuno ressaltar que a transdisciplinaridade não anula a importância de se delimitar problemas, muitas vezes, pontuais, mas direciona para uma compreensão articulada com suas particularidades. Para tanto, a proposta reside na educação, uma vez que em todas as suas etapas é fundamental criar situações de reflexão. A educação por meio da contradição e superação de valores, ideais, convicções, crenças proporcionam a superação dos processos de transmissão do conhecimento para um processo de construção do conhecimento.

O ensinar precisa conter, em si, duas dimensões: uma utilização intencional e uma de resultado, ou seja, a intenção de ensinar e a efetivação dessa meta pretendida (Anastasiou, 2003).

Para tanto, torna-se fundamental a função de mediação docente para promover a compreensão sobre:

[...] o conceito e o contexto histórico (social, econômico, cultural e político) que o gerou, a compreensão dos nexos externos do conceito na totalidade circundante, bem como da investigação de seus nexos internos, os conceitos que ele encerra (Arnoni, 2012, p.67).

Outro aspecto importante é a articulação do conhecimento com a prática

social que lhe deu origem. O foco da ação docente não é dar um determinado de rol de conteúdos, mas, sim, é ajudar na compreensão da realidade, tendo como mediação para isso os conteúdos (Vasconcellos, 1997).

Daí a importância da competência docente na escolha de ações a serem efetivadas estabelecendo um processo de apreensão e construção do conhecimento (Anastasiou, 2003). Pois, segundo a autora, um dos grandes desafios está na seleção dos conteúdos, conceitos e relações dos elementos a serem apreendidos.

Nesta perspectiva, o conhecimento precisa ser entendido como processo. Porém, de acordo com Severino (2003), na formação do professor ainda predomina uma visão do ensino como um processo de transferência do conhecimento aos discentes, no lugar que deveria priorizar o processo de se construir um determinado conhecimento.

O curso não lhe fornece subsídios para conhecer, com o devido rigor, profundidade e criticidade, as condições histórico-sociais do processo educacional concreto em que vai atuar, o que acaba levando a uma prática docente puramente técnica (Severino, 2003, p.76).

Vasconcellos (1997) defende que o docente precisa preparar e dirigir as atividades e as ações necessárias para levar os alunos ao desenvolvimento de processos de mobilização, construção e elaboração da síntese do conhecimento

Situamos, assim, a importância de estratégias como ferramentas de trabalho do docente. Pois cabe ao docente planejar e conduzir o processo contínuo de ações que possibilitem os discentes construir o quadro teórico-prático pretendido, em momentos sequenciais e de complexidade crescente (Anastasiou, 2003).

3 MAPEAMENTO DO CONHECIMENTO

Davenport e Prusak (1998) definem o conhecimento como sendo a informação valiosa da mente humana, que inclui reflexão, síntese e contexto, além disso, é de difícil estruturação, captura em máquinas e transferência.

Barbosa (2008) defende que gerenciar o conhecimento não implica exercer controle direto, envolve o planejamento e controle do contexto.

Assim, define-se a Gestão do Conhecimento como um conjunto de atividades que propiciam um ambiente positivo em relação à criação, apreensão, compartilhamento e uso de conhecimento de modo a subsidiar a geração de ideias (Valentim, 2008, [n./p.]).

A determinação das necessidades de conhecimento e a aferição do uso da informação se constituem, de acordo com Barbosa (2008), em grandes desafios para a gestão do conhecimento. Como alternativa para superar este desafio, o autor supracitado destaca a importância de identificar e localizar as competências e os conhecimentos adquiridos pelos indivíduos da organização.

De acordo com Burk e Horton (1988), o mapeamento possibilita a indicação dos recursos informacionais mais relevantes, os problemas e as oportunidades em relação a acessibilidade e uso do conhecimento.

Assim, o mapeamento do conhecimento destaca e coloca em evidência os tipos de conhecimentos que se encontram disponíveis (Santos & Damian, 2018).

Assim, o mapeamento do conhecimento busca identificar: a) o conhecimento explícito (artefatos de conhecimento); b) o conhecimento tácito (conhecimento de difícil formalização, experiência na mente das pessoas); c) a infraestrutura (onde reside); e d) a organização (quem e onde estão as pessoas) (USAID, 2003).

Ebener *et al.* (2006) afirmam que o mapa do conhecimento é uma associação de

itens de informação, preferencialmente visual, que possibilita uma representação teórica do processo de tradução do conhecimento. O mapeamento do conhecimento torna-se crucial para selecionar o conhecimento a ser considerado em cada contexto; identificar as potenciais lacunas ou falhas por estarem incompletos, desatualizados ou não confiáveis; e criar novos conhecimento a partir das relações representadas.

Para tanto, os mapas de conhecimento precisam ser “mantidos como registros vivos, dinâmicos, em constante atualização” (Costa & Krucken, 2004 [n./p.]).

O mapeamento do conhecimento pode ser categorizado em duas abordagens: a) orientada para o ‘processo’: essa abordagem usa a modelagem, descrição e análise de processos para determinar conhecimento crítico; b) orientada ao ‘domínio’: nessa abordagem, faz-se uma análise a partir uma massa de informações para organizá-la em lógica diferente da abordagem funcional. O objetivo desta abordagem é ignorar a estrutura funcional, agrupando as atividades em domínios. Essa tarefa exige uma importante capacidade de análise porque não é identificado em um processo natural (Ermine, Boughzala & Tounkara, 2006).

Pode haver a necessidade de obter duas representações do mesmo conhecimento, gerando um mapa teórico e um mapa real. O primeiro retratando todos os atores-chave, ativos de conhecimento, fontes e fluxos considerados necessários. Este mapa representa como o conhecimento deve circular, com base nos elementos e estruturas retratados. O segundo mapa apresenta os mesmos elementos do primeiro mapa, mas, desta vez, como eles são observados no processo em vigor, ou seja, como realmente o conhecimento circula (Ebener *et al.*, 2006).

A escolha do tipo de mapa depende do objetivo. Para esta pesquisa destaca-se o mapeamento de processo de conhecimento por ser um método de análise para definir o

conhecimento necessário, as metas de decisão, as rotas de acesso e a diferença entre o conhecimento disponível e o necessário (Jafari *et al.*, 2009).

O mapeamento do processo do conhecimento atua como ferramenta de

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em relação aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa se caracteriza como exploratória com uma abordagem qualitativa. Segundo Jafari *et al.* (2009), para o mapeamento do conhecimento, a coleta de dados deve ser realizada por tempestades de ideias ou construção de entrevistas com os responsáveis pelos processos. Assim, o corpus de pesquisa é constituído por dados obtidos, inicialmente, para a pesquisa de Almeida

5 RESULTADOS PARCIAIS

A partir das entrevistas é possível identificar as principais necessidades de conhecimento, bem como suas fontes de acesso, principalmente para o planejamento das aulas. Porém, este compartilhamento, na maioria dos casos abordados, referia-se ao repasse de informação sobre a mesma disciplina e não como ação em conjunto de duas ou mais disciplinas: “Nós temos aqui os planos de todos os professores. Ficam disponíveis no site. Então, você pode olhar os professores que deram aquela disciplina, como é que foi que ele planejou” (entrevista 34).

Com o intuito de identificar a multi, pluri, inter e transdisciplinaridade no decorrer das questões, podem citar os seguintes discursos:

“Na minha disciplina, isso aí, é crítico. Porque ela depende de várias disciplinas anteriores [...]. Ela é multidisciplinar” (entrevista 19).

“Cada um pode atuar de forma isolada, mas se você tem uma interação do grupo é muito melhor. O que acontece hoje aqui é a

aprendizagem, portanto, precisa estar presente no contexto da educação, principalmente nas universidades, que se constituem em um ambiente propício à construção de novos conhecimentos.

(2018), por meio de um roteiro semiestruturado para as entrevistas com os docentes da Universidade Federal de Goiás (UFG).

Segundo Curty (2016), o reuso de dados é uma alternativa para a expansão e o avanço da ciência e, dentre outros objetivos, visa a exploração de diferentes vieses em um mesmo conjunto de dados.

atuação de um pequeno grupo com esse enfoque num todo” (entrevista 26).

“Também o cruzamento horizontal de disciplinas” (entrevista 31).

“Acho que em qualquer área, na medida em que você vai se aprofundando no tema, você vai se isolando” (entrevista 34).

“As disciplinas são conjugadas. [...] Nossos laboratórios têm projeto para que as disciplinas dialoguem” (entrevista 41).

“Eu acho que já melhorou muito de quando eu entrei para hoje, é de você ter equipes mais multidisciplinares. De ter um conhecimento mais global e que é compartilhado” (entrevista 42).

“[...] Um problema, assim, da gente conseguir que os alunos percebam que esse conhecimento ele não é isolado, que não é estanque. Que ele tem essa ideia de conjunto. Que o que eles estão vendo em uma disciplina vai ser base, essencial ou que deve ser usado em uma disciplina paralela ou posterior” (entrevista 42).

“Como é que você aprende? Participando de projetos multidisciplinares em que você tem um pouco da experiência de outro, um pouco do conhecimento do outro, que você acompanha. Então eu acho que tem mais pode melhorar, mas já melhorou” (entrevista 42).

“Professor precisa dar um certo apoio nesse sentido o professor tem que estabelecer essa interdisciplinaridade e ele depende de cada professor” (entrevista 44).

“A gente não toma conhecimento de: quem está fazendo o quê? e como que poderia

até gerar uma troca de figurinhas de trabalhos conjuntos” (entrevista 47).

Conclui-se, portanto, que existia uma preocupação dos docentes com uma apreensão do conhecimento pelos discentes de uma forma menos fragmentada. Porém, por meio das entrevistas é possível inferir que o compartilhamento de conhecimento é mais direcionado por afinidades para o repasse entre professores da mesma disciplina e não muito favorável ao compartilhamento de conhecimento de forma institucional, visando os benefícios de superação da fragmentação curricular.

6 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A partir do referencial teórico, pode se avaliar que ações de contextualização e transdisciplinaridade do conhecimento têm se demonstrado importantes para a efetivação da ação de ensinar.

O mapeamento do conhecimento é uma ferramenta da gestão do conhecimento crucial para selecionar o conhecimento a ser considerado em cada contexto; identificar as potenciais lacunas ou falhas por estarem incompletos, desatualizados ou não confiáveis; e criar novos conhecimento a partir das relações representadas.

Diante deste contexto, a Gestão do Conhecimento proporciona importantes contribuições para a formação universitária na medida que o mapeamento do conhecimento, ao identificar as necessidades, as fontes, a formas de recuperação e acesso ao

conhecimento, torna-se um elemento fundamental para a otimização do processo de construção de conhecimento científico para a formação universitária, identificando o conhecimento tácito (os docentes envolvidos na construção de conhecimento); o explícito (os conhecimentos registrados); e as formas de acesso. Possibilitando, a partir do mapeamento, a seleção dos conteúdos, conceitos e relações dos elementos a serem apreendidos pelos discentes.

Propõe-se, para estudos futuros, estruturar o mapa do conhecimento para a atividade de planejamento e integralização do currículo, importantes atividades para desenvolvimento de estratégias inovadoras de ensino e superação da fragmentação curricular, bem como da efetivação da intenção de ensinar.

REFERÊNCIAS

Almeida, Arielle Lopes de (2018). *A gestão do conhecimento como ferramenta aplicada à indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão universitária*. Dissertação (Mestrado em Ciencia da Informação - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp),

Marília, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/154277>. Acesso em: 15 jul. 2022.

Anastasiou, Léa das Graças Camargos (2003). *Processos de ensinagem na universidade*. Joinville, SC: UNIVILLE.

- Arnoni, Maria Eliza Brefere (2012). Mediação dialético-pedagógica e práxis educativa: o aspecto ontológico da aula. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, 5(2), 58-82. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/3238>. Acesso em: 15 jul. 2022.
- Barbosa, Ricardo Rodrigues (2008). Gestão da informação e do conhecimento: origens, polêmicas e perspectivas. *Informação & Informação*, Londrina, 13(esp.), 1-25. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/1843>. Acesso em: 12 jul. 2022.
- Bianchi, Françoise (1999). O caminho do método. In: Pena-Veiga, Alfredo, & Nascimento, Elimar Pinheiro do (Org.). *O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade* (pp.119-128). Rio de Janeiro: Garamond.
- Burk, Cornelius Franklin, & Horton, Forest W. *InfoMap: um guia completo para descobrir recursos de informações corporativas*. Nova Iorque: Prentice-Hall.
- Carta da transdisciplinaridade (1994). In: Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, 1., 6 nov. 1994. *Anais... Arrábida*. Disponível em: <http://www.gthidro.ufsc.br/arquivos/CARTA-DA-TRANSDISCIPLINARIDADE.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2022.
- Costa, Marília Damiani, & KRUCKEN, Lia (2004). Aplicações de mapeamento do conhecimento para a competitividade empresarial. In: *KM BRASIL 2004 - Gestão do Conhecimento na Política, Industrial Brasileira*, São Paulo.
- Chamers, Alan F (1993). *O que é ciência, afinal?* São Paulo: Brasiliense.
- Curty, Renata Gonçalves (2016). As diferentes dimensões do reuso de dados científicos. *Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação*, 9(2), 1-28. Disponível em: <https://revistas.ancib.org/index.php/tpbci/article/view/389/389>. Acesso em: 08 ago. 2022.
- Davenport, Thomas H., & Prusak, Laurence (1998). *Conhecimento empresarial*. Rio de Janeiro: Campus.
- Demo, Pedro (2000). *Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas* (4a ed). Rio de Janeiro: Tempo brasileiro.
- Ebener, Steeve *et al.* (2006). Knowledge mapping as a technique to support knowledge. *Bulletin of the World Health Organization*, 84(8), 636-642.
- Ermine, Jean-Louis, Boughzala, Imed, & Tounkara, Thierno (2006). Critical knowledge map as a decision tool for knowledge transfer actions. *The Electronic Journal of Knowledge Management*, 4(2), 129-140.
- Jafari, Mostafa *et al.* (2009). A framework for the selection of knowledge mapping techniques. *Journal of Knowledge Management Practice*, 10(1). Disponível em: <https://academicpublishing.org/index.php/ejkm/article/view/744>. Acesso em: 12 jul. 2022.
- Japiassu, Hilton (1976). *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago.
- Khun, Thomas Samuel (1991). *Das estruturas das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva.
- Morin, Edgar (2001). *Os sete saberes necessários à educação* (3a ed). São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO.
- Nicolescu, Basarab (2005). *O manifesto da transdisciplinaridade* (3a ed). São Paulo: Triom.
- Pombo, Olga (2003). Epistemologia da interdisciplinaridade. In: Seminário Internacional Interdisciplinaridade,

Humanismo, Universidade, 12-14 nov.
2003. Anais... Porto.

Santos, Beatriz Rosa Pinheiro dos, & Damian,
leda Pelogia Martins (2018). O
mapeamento do conhecimento por meio
da análise SWOT: estudo em uma
organização pública de saúde. *Em*
Questão, 24(3), 253-274. Disponível em:
[https://dialnet.unirioja.es/servlet/articul
o?codigo=6593374](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6593374). Acesso em: 12 jul.
2022.

Severino, Antonio Joaquim (2003). Preparação
técnica e formação ético-política dos
professores. In: Barbosa, Raquel Lazzari
Leite (Org.) *Formação de educadores:
desafios e perspectivas*. São Paulo:
Editora Unesp.

USAID (United States Agency for International
Development) (2003). *Knowledge
mapping 101: knowledge for
development seminar*. Disponível em:
[https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNADK3
08.pdf](https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNADK308.pdf). Acesso em: 12 jul. 2022.

Valentim, Marta Lígia Pomim (2008). Gestão da
informação e gestão do conhecimento
em ambientes organizacionais: conceitos
e compreensões. *Tendências da Pesquisa
Brasileira em Ciência da Informação*,
1(1). Disponível em:
[http://hdl.handle.net/20.500.11959/br
apci/119521](http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/119521). Acesso em: 15 jul. 2022.

Vasconcellos, Celso dos Santos (1997).
*Construção do conhecimento em sala de
aula* (7a ed.). São Paulo: Libertad.