



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO TECNOLÓGICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA, GESTÃO E MÍDIA DO
CONHECIMENTO

Alisson Luiz Lessak

Determinantes do comportamento de compartilhamento de conhecimento científico-tecnológico entre docentes em instituições de ensino superior

Florianópolis
2025

Alisson Luiz Lessak

Determinantes do comportamento de compartilhamento de conhecimento científico-tecnológico entre docentes em instituições de ensino superior

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia, Gestão e Mídia do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Doutor em Engenharia, Gestão e Mídia do Conhecimento.

Orientador: Prof. Gregório Varvakis, Dr.

Coorientador: Prof. Alexandre Augusto Biz, Dr.

Coorientador Externo: Prof. Guillermo A. Dávila, Dr.

Florianópolis

2025

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pela BU/UFSC.
Dados inseridos pelo próprio autor.

Lessak, Alisson Luiz

Determinantes do comportamento de compartilhamento de conhecimento científico-tecnológico entre docentes em instituições de ensino superior / Alisson Luiz Lessak ; orientador, Gregório Varvakis, coorientador, Alexandre Augusto Biz, coorientador, Guillermo A. Dávila, 2025.
153 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Florianópolis, 2025.

Inclui referências.

1. Engenharia e Gestão do Conhecimento. 2. compartilhamento de conhecimento científico-tecnológico. 3. docentes. 4. instituições de ensino superior. 5. teoria do comportamento planejado. I. Varvakis, Gregório . II. Biz, Alexandre Augusto . III. Dávila, Guillermo A. IV. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. V. Título.

Alisson Luiz Lessak

Determinantes do comportamento de compartilhamento de conhecimento científico-tecnológico entre docentes em instituições de ensino superior

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado, em 02 de setembro de 2025, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Graciele Tonial, Dra.
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)

Prof. Luis Felipe Dias Lopes, Dr.
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Profa. Andrea Valéria Steil, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof. João Artur de Souza, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutor em Engenharia, Gestão e Mídia do Conhecimento.

Profa. Luciane Maria Fadel, Dra.
Coordenação do Programa de
Pós-Graduação

Prof. Gregório Varvakis, Dr.
Orientador

Florianópolis, 2025.

Dedico este trabalho à minha companheira Sheila Elize Bernardi, pela parceria, amor e apoio constante. Aos meus pais, Edison e Margareth, por serem minha base, meu exemplo e minha força. E à minha filha Anita, razão maior da minha inspiração e esperança no futuro.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho representa não apenas uma conquista acadêmica, mas também um percurso repleto de aprendizados, desafios e apoio fundamental de pessoas que estiveram ao meu lado.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Gregório Jean Varvakis Rados, pela orientação e confiança. Agradeço também pela convivência enriquecedora durante tantas horas de trabalho, conversas e cafés, que foram tão valiosas quanto os momentos formais de orientação.

Aos coorientadores Prof. Dr. Alexandre Augusto Biz e Prof. Dr. Guillermo A. Dávila, pela contribuição valiosa.

Aos membros da banca examinadora, pela leitura atenta, pelas críticas construtivas e pelas contribuições que elevaram a qualidade deste trabalho.

Aos juízes especialistas que participaram da validação do instrumento de pesquisa, pela disponibilidade, rigor técnico e contribuições fundamentais para o aprimoramento metodológico deste estudo.

Ao Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), pela concessão de afastamento institucional que possibilitou a dedicação necessária ao desenvolvimento desta pesquisa.

À Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pela infraestrutura, apoio acadêmico e institucional. Agradeço pela convivência nos ambientes de estudo, pelo acesso aos recursos que sustentaram a rotina de trabalho, incluindo o Restaurante Universitário e o apoio sempre atencioso da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Engenharia, Gestão e Mídia do Conhecimento (PPGEGC), que foram fundamentais para o bom andamento da pesquisa.

A todos os docentes que participaram da pesquisa, pela disponibilidade e pela contribuição essencial para a realização deste estudo.

Aos colegas do grupo de pesquisa Núcleo de Gestão para Sustentabilidade (NGS), pelo compartilhamento de conhecimentos formais e informais, pelo apoio mútuo e pela construção coletiva que enriqueceram esta trajetória acadêmica.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este trabalho se tornasse possível, meu sincero agradecimento.

RESUMO

Este estudo investiga os Determinantes do Comportamento de Compartilhamento de Conhecimento Científico-Tecnológico entre Docentes em Instituições de Ensino Superior públicas de Santa Catarina, Brasil, utilizando a Teoria do Comportamento Planejado como principal arcabouço teórico no campo da Gestão do Conhecimento. A pesquisa busca preencher lacunas na literatura ao analisar o contexto acadêmico brasileiro e focar especificamente no conhecimento científico-tecnológico. A abordagem metodológica adota um delineamento quantitativo transversal correlacional-causal, empregando modelagem de equações estruturais de mínimos quadrados parciais para avaliar as relações entre os construtos. Os dados foram coletados mediante survey validado por especialistas e aplicado a 956 docentes da Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade do Estado de Santa Catarina e Instituto Federal de Santa Catarina. O modelo proposto examina a influência da Atitude, Norma Subjetiva e Intenção sobre o Comportamento de Compartilhamento, o impacto da percepção de Perda do Poder do Conhecimento na Atitude, e o papel moderador do Controle Comportamental Percebido. Os resultados demonstram que a Atitude constitui o principal preditor da Intenção de compartilhar, exercendo influência positiva e significativa, enquanto a Norma Subjetiva apresenta impacto positivo de menor magnitude. A análise detalhada de suas subdimensões (Injuntiva e Descritiva) enriquece a compreensão do construto, confirmando sua influência na formação da Intenção. A percepção de Perda do Poder do Conhecimento influencia negativamente a Atitude, atuando como barreira ao compartilhamento. A Intenção demonstra ser preditor significativo do Comportamento, embora tenha sido identificada lacuna Intenção–Comportamento. O Controle Comportamental Percebido atua como moderador positivo na relação entre Intenção e Comportamento, intensificando a conversão da Intenção em ação prática e aumentando a variância explicada do Comportamento de 20,8% para 27,9%. O modelo apresenta alto poder explicativo para a Intenção ($R^2 = 0,649$) e moderado para o Comportamento. O estudo contribui teoricamente ao testar a Teoria do Comportamento Planejado no contexto do ensino superior brasileiro, refinando a operacionalização de construtos como a Norma Descritiva e incorporando variáveis contextuais pouco exploradas. Em termos práticos, oferece subsídios para gestores acadêmicos desenvolverem políticas institucionais que promovam cultura de colaboração, mitiguem barreiras relacionadas à Perda do Poder do Conhecimento e fortaleçam o Controle Comportamental Percebido. As limitações incluem o desenho transversal, que restringe inferências causais, e a amostra focada em instituições públicas catarinenses, sugerindo-se para pesquisas futuras a expansão para outras regiões e a adoção de abordagens metodológicas mistas e longitudinais.

Palavras-chave: compartilhamento de conhecimento científico-tecnológico; docentes; instituições de ensino superior; teoria do comportamento planejado; perda do poder do conhecimento.

ABSTRACT

This study investigates the determinants of scientific and technological knowledge sharing behavior among faculty members at public higher education institutions in Santa Catarina, Brazil, using the Theory of Planned Behavior as the main theoretical framework in the field of knowledge management. The research seeks to fill gaps in the literature by analyzing the Brazilian academic context and focusing specifically on scientific and technological knowledge. The methodological approach adopts a quantitative cross-sectional correlational-causal design, employing partial least squares structural equation modeling to assess the relationships between the constructs. The data were collected through a survey validated by experts and applied to 956 faculty members at the Federal University of Santa Catarina, the State University of Santa Catarina, and the Federal Institute of Santa Catarina. The proposed model examines the influence of Attitude, Subjective Norm, and Intention on Sharing Behavior, the impact of the perception of Loss of Knowledge Power on Attitude, and the moderating role of Perceived Behavioral Control. The results show that Attitude is the main predictor of the Intention to share, exerting a positive and significant influence, while Subjective Norm has a positive impact of lesser magnitude. A detailed analysis of its subdimensions (Injunctive and Descriptive) enriches the understanding of the construct, confirming its influence on the formation of Intention. The perception of Loss of Knowledge Power negatively influences Attitude, acting as a barrier to sharing. Intention proves to be a significant predictor of Behavior, although an Intention-Behavior gap has been identified. Perceived Behavioral Control acts as a positive moderator in the relationship between Intention and Behavior, intensifying the conversion of Intention into practical action and increasing the explained variance of Behavior from 20.8% to 27.9%. The model has high explanatory power for Intention ($R^2 = 0.649$) and moderate explanatory power for Behavior. The study contributes theoretically by testing the Theory of Planned Behavior in the context of Brazilian higher education, refining the operationalization of constructs such as Descriptive Norm and incorporating little-explored contextual variables. In practical terms, it provides support for academic managers to develop institutional policies that promote a culture of collaboration, mitigate barriers related to Knowledge Power Loss, and strengthen Perceived Behavioral Control. Limitations include the cross-sectional design, which restricts causal inferences, and the sample focused on public institutions in Santa Catarina, suggesting for future research the expansion to other regions and the adoption of mixed and longitudinal methodological approaches.

Keywords: scientific and technological knowledge sharing; academics; higher education institutions; theory of planned behavior; loss of knowledge power.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo estrutural da Teoria da Ação Racional (TAR)	26
Figura 2 – Modelo estrutural da Teoria do Comportamento Planejado (TCP) . .	28
Figura 3 – Crenças Salientes e Fatores de Fundo no modelo estrutural da TCP	31
Figura 4 – Diagrama de fluxo referente ao processo de seleção de artigos . . .	35
Figura 5 – Artigos que suportam ou não as hipóteses da TCP	41
Figura 6 – Outros antecedentes da Intenção dos docentes	43
Figura 7 – Antecedentes investigados influenciando a Atitude dos docentes . .	45
Figura 8 – Antecedentes investigados influenciando a Norma Subjetiva	45
Figura 9 – Facilitadores investigados influenciando o CCP dos docentes	46
Figura 10 – Influência direta da Intenção em outras variáveis dependentes . . .	47
Figura 11 – Influência direta do Comportamento em outras variáveis dependentes	48
Figura 12 – Modelo estrutural com as hipóteses	51
Figura 13 – Modelo estrutural sem o moderador CCP (1ª etapa)	73
Figura 14 – Modelo estrutural com o moderador CCP (2ª etapa)	74
Figura 15 – Modelo estrutural com todos os construtos de primeira ordem	79
Figura 16 – Resultados do modelo estrutural sem o CCP como moderador	84
Figura 17 – Análise do efeito de interação Intenção*CCP no Comportamento . .	87
Figura 18 – Resultados do modelo estrutural com o CCP como moderador	87
Figura 19 – Distribuição das respostas dos docentes aos itens da PPC	150
Figura 20 – Distribuição das respostas dos docentes aos itens da Atitude	150
Figura 21 – Distribuição das respostas dos docentes aos itens da Norma Subjetiva	151
Figura 22 – Distribuição das respostas dos docentes aos itens do CCP	152
Figura 23 – Distribuição das respostas dos docentes aos itens da Intenção . . .	152
Figura 24 – Distribuição das respostas dos docentes aos itens do Comportamento	153

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo da pesquisa do PPGEHC relacionada ao trabalho	23
Quadro 2 – Estratégia de busca	34
Quadro 3 – Síntese dos estudos primários selecionados na revisão	37
Quadro 4 – Elementos de ação, população-alvo e contexto	60
Quadro 5 – Escala do Comportamento	62
Quadro 6 – Escala da Intenção	62
Quadro 7 – Escala do Controle Comportamental Percebido (CCP)	63
Quadro 8 – Escala da Norma Subjetiva	64
Quadro 9 – Escala da Atitude em relação ao comportamento	64
Quadro 10 – Escala da Perda do Poder do Conhecimento (PPC)	65
Quadro 11 – Alterações nos itens após avaliação dos juízes	66
Quadro 12 – Diretrizes na avaliação do modelo de medição reflexivo-reflexivo .	72
Quadro 13 – Diretrizes gerais para avaliação dos modelos estruturais	74
Quadro 14 – Resultados dos testes de hipóteses	88
Quadro 15 – Adaptação da escala do Comportamento ¹	123
Quadro 16 – Adaptação da escala de Intenção	123
Quadro 17 – Adaptação da escala do Controle Comportamental Percebido (CCP)	123
Quadro 18 – Adaptação da escala de Norma Subjetiva	124
Quadro 19 – Adaptação da escala de Atitude	124
Quadro 20 – Adaptação da escala de Perda do Poder do Conhecimento (PPC) .	124
Quadro 21 – Avaliação dos critérios de validade e classificação dos construtos .	131
Quadro 22 – Classificação das subdimensões da Atitude pelos juízes	134
Quadro 23 – Classificação das subdimensões da Norma Subjetiva pelos juízes .	135
Quadro 24 – Classificação das subdimensões do CCP pelos juízes	135
Quadro 25 – Sugestões gerais dos juízes especialistas	136
Quadro 26 – Sugestões dos juízes para a escala do Comportamento	137

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Taxa de participação por Instituição de Ensino Superior (IES)	68
Tabela 2 – Tamanho mínimo da amostra ($n_{\min}$) para um poder estatístico de 80%	69
Tabela 3 – <i>Bootstrap</i> do critério HTMT das subdimensões reflexivas	72
Tabela 4 – Características gerais da amostra ($n = 956$)	76
Tabela 5 – Estatísticas descritivas dos itens do questionário	77
Tabela 6 – Estatísticas descritivas dos construtos de primeira ordem	78
Tabela 7 – <i>Bootstrap</i> das cargas fatoriais (λ) dos construtos de primeira ordem	80
Tabela 8 – Índices de confiabilidade e validade dos construtos de primeira ordem	80
Tabela 9 – Valores de HTMT das relações dos construtos de primeira ordem	81
Tabela 10 – <i>Bootstrap</i> das cargas fatoriais (λ) dos construtos de segunda ordem	82
Tabela 11 – Índices de confiabilidade e validade dos construtos de segunda ordem	82
Tabela 12 – <i>Bootstrap</i> da razão HTMT dos construtos de segunda ordem	83
Tabela 13 – Validade discriminante (critérios HTMT e Fornell-Larcker)	83
Tabela 14 – <i>Bootstrap</i> dos efeitos diretos e tamanhos de efeito	84
Tabela 15 – <i>Bootstrap</i> dos efeitos dos termos de interação e tamanhos de efeitos	86
Tabela 16 – Coeficiente Kappa de Fleiss (κ) para cada construto	134

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVE	Variância Média Extraída (<i>Average Variance Extracted</i>)
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CB-SEM	Modelagem de Equações Estruturais Baseada em Covariância (<i>Covariance-Based Structural Equation Modeling</i>)
CCP	Controle Comportamental Percebido
CEPSH	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CVC	Coeficiente de Validade de Conteúdo
DP	Desvio Padrão
HTMT	Razão Heterotraço-Monotraço das Correlações (<i>Heterotrait-Monotrait Ratio of Correlations</i>)
IC	Intervalo de Confiança
IES	Instituições de Ensino Superior
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
NGS	Núcleo de Gestão para Sustentabilidade
PD&I	Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação
PLS-SEM	Modelagem de Equações Estruturais de Mínimos Quadrados Parciais (<i>Partial Least Squares Structural Equation Modeling</i>)
PPC	Perda do Poder do Conhecimento
PPGEGC	Programa de Pós-Graduação em Engenharia, Gestão e Mídia do Conhecimento
TAR	Teoria de Ação Racional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCP	Teoria do Comportamento Planejado
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
VIF	Fator de Inflação de Variância (<i>Variance Inflation Factor</i>)

LISTA DE SÍMBOLOS

R^2	Coeficiente de determinação
$n_{\min}$	Tamanho mínimo da amostra
λ	Carga fatorial
κ	Coeficiente de Kappa de Fleiss
β	Coeficiente de caminho
$\beta_{\min}$	Coeficiente de caminho mínimo
α	Nível de significância
ρ_C	Coeficiente de confiabilidade composta
ρ_A	Coeficiente de confiabilidade consistente
f^2	Tamanho de efeito

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	CONTEXTO E PROBLEMA DE PESQUISA	15
1.2	OBJETIVOS	18
1.3	JUSTIFICATIVA	19
1.4	DELIMITAÇÃO DO ESCOPO	20
1.5	ADERÊNCIA AO PPGE GC	22
1.6	ESTRUTURA DO TRABALHO	24
2	REVISÃO DA LITERATURA	25
2.1	TEORIA DO COMPORTAMENTO PLANEJADO (TCP)	25
2.1.1	Origem e princípio da compatibilidade	26
2.1.2	Definição dos construtos e modelo estrutural	26
2.1.3	Lacuna Intenção–Comportamento	29
2.1.4	Crenças Salientes e Fatores de Fundo	31
2.1.5	Aplicabilidade ao tema	32
2.2	COMPORTAMENTO DE COMPARTILHAMENTO DE CONHECIMENTO ENTRE DOCENTES EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES)	33
2.2.1	Influência direta da Intenção no Comportamento	38
2.2.2	Influência direta da Atitude na Intenção	38
2.2.3	Influência direta da Norma subjetiva na Intenção	39
2.2.4	Influência do Controle Comportamental Percebido (CCP)	40
2.2.5	Influência direta de outros construtos na Intenção	42
2.2.6	Antecedentes da Atitude, Norma Subjetiva e CCP	43
2.2.7	Outras variáveis dependentes	46
2.3	CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO	48
3	DESENVOLVIMENTO DE HIPÓTESES	51
3.1	INFLUÊNCIA DA PERDA DO PODER DO CONHECIMENTO (PPC)	52
3.2	CONSTRUTOS DA TEORIA DO COMPORTAMENTO PLANEJADO	53
3.2.1	Influência direta da Atitude na Intenção	53
3.2.2	Influência direta da Norma Subjetiva na Intenção	54
3.2.3	Influência direta da Intenção no Comportamento	56
3.2.4	Papel moderador do Controle Comportamental Percebido (CCP)	56
4	METODOLOGIA	59
4.1	PERSPECTIVA FILOSÓFICA E ABORDAGEM DA PESQUISA	59
4.2	DEFINIÇÃO DO COMPORTAMENTO E POPULAÇÃO-ALVO	60
4.3	PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS	61
4.3.1	Desenvolvimento dos modelos de medição	61
4.3.2	Validação de conteúdo por juízes especialistas	65

4.3.3	Aprovação ética e consentimento dos participantes	67
4.3.4	Instrumento de pesquisa e coleta dos dados	68
4.4	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS POR MEIO DA PLS-SEM	70
4.4.1	Diretrizes para avaliação dos modelos de medição	70
4.4.2	Análise do modelo estrutural sem o moderador CCP (1ª etapa) .	72
4.4.3	Análise do modelo estrutural com o moderador CCP (2ª etapa) .	73
5	RESULTADOS	75
5.1	CARACTERÍSTICAS DA AMOSTRA	75
5.2	DISTRIBUIÇÃO DOS DADOS	76
5.3	AVALIAÇÃO DOS MODELOS DE MEDIÇÃO REFLEXIVO–REFLEXIVO	79
5.3.1	Avaliação dos modelos de medição de primeira ordem	79
5.3.2	Avaliação dos modelos de medição de segunda ordem	82
5.4	AVALIAÇÃO DOS MODELOS ESTRUTURAIS	84
5.4.1	Modelo estrutural de segunda ordem sem o moderador CCP . .	84
5.4.2	Modelo estrutural de segunda ordem com o moderador CCP . .	85
6	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	89
6.1	INFLUÊNCIA DA PERDA DO PODER DO CONHECIMENTO (<i>H1</i>) .	89
6.2	DETERMINANTES DIRETOS DA INTENÇÃO	91
6.2.1	Influência direta da Atitude (<i>H2</i>)	91
6.2.2	Influência direta da Norma Subjetiva (<i>H3</i>)	93
6.2.3	Análise integrada da Atitude e Norma Subjetiva sobre a Intenção	94
6.3	INFLUÊNCIA DIRETA DA INTENÇÃO NO COMPORTAMENTO (<i>H4</i>)	96
6.4	MODERAÇÃO DO CONTROLE COMPORTAMENTAL PERCEBIDO	97
6.4.1	Moderação entre Atitude/Norma Subjetiva e Intenção (<i>H5 e H6</i>) .	98
6.4.2	Moderação positiva entre Intenção e Comportamento (<i>H7</i>)	99
7	CONCLUSÃO	103
7.1	PRINCIPAIS RESULTADOS	103
7.2	CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS	104
7.3	CONTRIBUIÇÕES PRÁTICAS	106
7.4	LIMITAÇÕES DA PESQUISA	108
7.5	SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS	110
7.6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
	Referências	114
	APÊNDICE A – ADAPTAÇÕES DOS ITENS DAS ESCALAS	123
	APÊNDICE B – INSTRUMENTO AVALIADO PELOS JUÍZES . . .	125
	APÊNDICE C – AVALIAÇÕES DOS JUÍZES	131
	APÊNDICE D – INSTRUMENTO DE PESQUISA	139
	APÊNDICE E – DISTRIBUIÇÕES DAS RESPOSTAS AOS ITENS .	150

1 INTRODUÇÃO

A colaboração é reconhecida como o motor do avanço científico-tecnológico. No entanto, o Compartilhamento de Conhecimento Científico-Tecnológico entre Docentes em Instituições de Ensino Superior (IES) revela um paradoxo. Esta prática, essencial para o desenvolvimento acadêmico e inovação institucional, enfrenta na realidade barreiras significativas que limitam sua efetividade. Fatores como culturas organizacionais individualistas e ausência de incentivos institucionais adequados frequentemente restringem a capacidade colaborativa das IES.

Neste contexto, a investigação dos determinantes do compartilhamento de conhecimento científico-tecnológico torna-se fundamental para potencializar a capacidade colaborativa e produtiva das instituições acadêmicas. Este capítulo apresenta o contexto, objetivos, justificativas e escopo do presente estudo, delineando os fundamentos teóricos e metodológicos que orientam esta investigação.

1.1 CONTEXTO E PROBLEMA DE PESQUISA

A visão baseada no conhecimento, proposta por Grant (1996), estabelece o conhecimento como o recurso estratégico mais importante para a prosperidade e a vantagem competitiva das organizações. Para integrar conhecimento, as instituições devem reconhecer que toda a aprendizagem ocorre dentro das mentes dos indivíduos e, portanto, que organizações aprendem por meio de seus membros (Grant, 1996).

Nas economias contemporâneas, esse princípio se manifesta de forma particularmente intensa, onde o conhecimento constitui recurso estratégico fundamental para o sucesso organizacional, abrangendo sua produção, disseminação e aplicação efetiva (Howell; Annansingh, 2013; Nonaka, 1994; Titi Amayah, 2013). Nesse cenário, os processos de gestão do conhecimento, especialmente o compartilhamento de conhecimento, emergem como elementos centrais para a inovação e o desempenho organizacional, sobretudo nas IES, instituições que, por sua natureza intensiva em conhecimento, desempenham um papel estratégico e determinante no desenvolvimento social e econômico (Al-Kurdi; El-Haddadeh; Eldabi, 2018; Cabeza-Pullés; Fernández-Pérez; Roldán-Bravo, 2020; Quarchioni; Paternostro; Trovarelli, 2022).

A efetividade da gestão do conhecimento depende fundamentalmente do comportamento dos trabalhadores do conhecimento, especialmente de sua disposição para compartilhar saberes (Zaremohzzabieh; Mohd Rasdi, 2025). As IES têm investido em estratégias que fomentem tal prática, pois o compartilhamento catalisa a geração de ideias inovadoras, promove o desenvolvimento de competências estudantis e impulsiona a produção científica e tecnológica (Al-Kurdi; El-Haddadeh; Eldabi, 2018; García-Sánchez; Díaz-Díaz; De Saá-Pérez, 2019; Quarchioni; Paternostro; Trovarelli, 2022).

Contudo, o compartilhamento de conhecimento enfrenta obstáculos significativos no ambiente acadêmico. A literatura identifica múltiplas barreiras: cultura individualista predominante, ausência de incentivos adequados, limitações temporais, carência de objetivos institucionais compartilhados, níveis reduzidos de confiança interpessoal, políticas insuficientes de proteção à propriedade intelectual e a complexidade inerente aos contextos institucionais (Al-Kurdi; El-Haddadeh; Eldabi, 2018; Fullwood; Rowley; McLean, 2019; Quarchioni; Paternostro; Trovarelli, 2022). Paralelamente, manifesta-se o fenômeno da ocultação deliberada de conhecimento, situação em que docentes retêm informações estratégicas mesmo diante de incentivos organizacionais, comprometendo tanto a colaboração quanto os objetivos institucionais (Fauzi, 2023a; Hernaus *et al.*, 2019).

Para que a integração e aplicação do conhecimento sejam eficazes organizacionalmente, é fundamental investigar os determinantes do comportamento de compartilhamento de conhecimento no nível individual. Nesse sentido, a Teoria do Comportamento Planejado (TCP) emerge como arcabouço teórico adequado para compreender sistematicamente os fatores psicossociais que influenciam esse comportamento, articulando dimensões que se originam em crenças pessoais, normas sociais percebidas e na percepção de capacidade individual para superar obstáculos (Afshar Jalili; Ghaleh, 2021; Ajzen, 2020; Nguyen; Nham; Hoang, 2019). Conforme Ajzen (2020), a Intenção comportamental, principal preditor do Comportamento, é determinada por três fatores centrais: Atitude, que representa a avaliação favorável ou desfavorável ao ato de compartilhar; Norma Subjetiva, referente à pressão social percebida; e Controle Comportamental Percebido (CCP), que diz respeito à percepção da facilidade de executar o Comportamento.

Embora exista consenso sobre a relevância universal do compartilhamento de conhecimento em IES, permanece uma lacuna significativa na compreensão de como fatores psicossociais fundamentais influenciam essa prática em contextos específicos, particularmente no ambiente acadêmico brasileiro. Esta perspectiva contextualizada é particularmente relevante para as dinâmicas do Compartilhamento de Conhecimento Científico-Tecnológico entre Docentes em IES brasileiras, onde particularidades culturais e institucionais moldam distintivamente as práticas de compartilhamento.

O contexto brasileiro apresenta características específicas que intensificam os desafios do compartilhamento de conhecimento acadêmico. Historicamente, as IES brasileiras emergiram tardiamente no século XX, desenvolvendo estruturas altamente hierárquicas e rígidas sob tensões constantes entre controle estatal e autonomia acadêmica (Figueiredo-Cowen, 2002). A posterior massificação do ensino superior, especialmente no setor privado, gerou preocupações persistentes sobre a qualidade da qualificação docente, enquanto as IES públicas brasileiras ainda mantêm um ambiente administrativo com limitados incentivos para práticas empreendedoras e colaborativas

(Figueiredo-Cowen, 2002; Moraes *et al.*, 2023). Neste cenário institucional, a cultura de avaliação da produtividade individual frequentemente se sobrepõe aos incentivos para a colaboração (Ahmad *et al.*, 2023; Al-Kurdi; El-Haddadeh; Eldabi, 2018; Moraes *et al.*, 2023).

A essas particularidades institucionais somam-se características culturais distintas. O contexto cultural da região sul do Brasil, conforme caracterizado por Hofstede *et al.* (2010), apresenta características específicas em relação à média nacional, destacando-se por maior individualismo e orientação competitiva. Em ambientes acadêmicos, essa configuração cultural pode criar dinâmicas particulares: enquanto o maior individualismo pode fortalecer o papel das convicções pessoais (Atitude) sobre a pressão social (Norma Subjetiva) na decisão de compartilhar, a cultura competitiva tende a intensificar barreiras como a Perda do Poder do Conhecimento (PPC), onde o conhecimento é visto como capital estratégico individual (Fan; Beh, 2025). Simultaneamente, considerando que a aversão à incerteza é característica da cultura nacional (Hofstede *et al.*, 2010), o controle percebido pelo indivíduo pode assumir papel crucial para converter Intenção em Comportamento efetivo. Compreender como os determinantes psicossociais da TCP operam dentro deste contexto cultural específico torna-se, portanto, essencial para o avanço teórico e prático da área.

A literatura contemporânea revela um debate teórico fundamental sobre o papel do CCP na TCP. Embora a prática investigativa tenha consolidado o CCP como antecedente direto da Intenção e do Comportamento (Afshar Jalili; Ghaleh, 2021; Nguyen; Nham; Hoang, 2019), essa abordagem se distancia da formulação original de Ajzen (1985), que conceituou o CCP como variável moderadora dos demais construtos. Essa transição metodológica ocorreu devido a dificuldades empíricas em detectar efeitos de interação (Fishbein; Ajzen, 2010). Trabalhos recentes, contudo, defendem o retorno à concepção original argumentando superior precisão explicativa (La Barbera; Ajzen, 2020, 2021). Essa perspectiva reconhece que não é plausível que os indivíduos formem Intenção e Comportamento apenas porque acham que podem executá-lo (Hagger *et al.*, 2022). As evidências demonstram que o CCP opera como moderador: fortalece as relações Atitude–Intenção e Intenção–Comportamento, enquanto enfraquece a influência da Norma Subjetiva sobre a Intenção, conforme observado em estudos sobre diferentes tipos de comportamentos (La Barbera; Ajzen, 2020, 2021).

Adicionalmente, há uma compreensão ainda limitada das barreiras ao compartilhamento de conhecimento entre docentes em IES, particularmente quanto à PPC, definida como a percepção de que compartilhar conhecimento pode comprometer o status ou a influência individual do docente (Fan; Beh, 2025). No quadro teórico da TCP, tais percepções representam crenças comportamentais que, entre outras crenças sobre as consequências do compartilhamento, ao serem avaliadas pelos indivíduos, formam os antecedentes diretos da Atitude em relação ao comportamento (Ajzen,

2020).

Para integrar essas perspectivas teóricas e contextuais, este estudo examina empiricamente o papel moderador do CCP e a influência da PPC como barreira antecedente da Atitude de docentes em IES em relação ao compartilhamento de conhecimento científico-tecnológico entre seus pares. Esta investigação se justifica por três lacunas convergentes: (i) a aplicação predominante do CCP como preditor direto em detrimento de sua função moderadora teoricamente postulada (Afshar Jalili; Ghaleh, 2021; Ajzen, 2020; Nguyen; Nham; Hoang, 2019); (ii) a concentração geográfica de estudos na região asiática, contrastando com a lacuna identificada na América do Sul no corpus de literatura analisado (Al-Kurdi; El-Haddadeh; Eldabi, 2018; Paiman *et al.*, 2024); e (iii) a ausência de investigações específicas sobre conhecimento científico-tecnológico, uma tipologia de alto valor estratégico cujas particularidades, como a vinculação direta a publicações de alto impacto, propriedades intelectuais e captação de recursos para Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (PD&I), elevam os custos percebidos do compartilhamento e podem intensificar barreiras como a PPC (Chedid *et al.*, 2020; Fan; Beh, 2025; Jolaee *et al.*, 2014).

Diante dessas lacunas críticas e da relevância estratégica do tema, este estudo propõe investigar:

- Quais determinantes influenciam diretamente a Intenção e o Comportamento de Compartilhamento de Conhecimento Científico-Tecnológico entre Docentes em Instituições de Ensino Superior (IES)?
- De que maneira o Controle Comportamental Percebido (CCP) modera as relações entre Atitude e Intenção, Norma Subjetiva e Intenção, e entre Intenção e Comportamento?
- Qual a influência da percepção de Perda do Poder do Conhecimento (PPC) sobre a Atitude em relação ao compartilhamento de conhecimento?

1.2 OBJETIVOS

Para responder às questões de pesquisa apresentadas e contribuir para o preenchimento das lacunas identificadas, este estudo, fundamentado nos pressupostos da Teoria do Comportamento Planejado (TCP), estabelece os seguintes objetivos.

O objetivo geral é investigar os Determinantes da Intenção e do Comportamento de Compartilhamento de Conhecimento Científico-Tecnológico entre Docentes em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas de Santa Catarina.

Para alcançar esse objetivo geral, os objetivos específicos são investigar:

- a influência direta da percepção de Perda do Poder do Conhecimento (PPC) na Atitude dos docentes em relação ao compartilhamento de conhecimento científico-tecnológico com seus pares;

- a influência direta da Atitude na Intenção de compartilhamento de conhecimento;
- a influência direta da Norma Subjetiva na Intenção de compartilhamento;
- a influência direta da Intenção no Comportamento de Compartilhamento de Conhecimento Científico-Tecnológico entre Docentes em Instituições de Ensino Superior (IES); e
- os efeitos moderadores do Controle Comportamental Percebido (CCP) nas relações entre: (i) Atitude e Intenção; (ii) Norma Subjetiva e Intenção; e (iii) Intenção e Comportamento.

1.3 JUSTIFICATIVA

Considerando as lacunas teóricas e empíricas identificadas, este estudo justifica-se por suas contribuições científicas, metodológicas e práticas ao campo da Gestão do Conhecimento em IES. A investigação proposta fundamenta-se na TCP, arcabouço teórico sólido e amplamente validado para compreender os determinantes comportamentais em contextos organizacionais (Afshar Jalili; Ghaleh, 2021; Ajzen, 2020; Nguyen; Nham; Hoang, 2019).

Do ponto de vista teórico, uma contribuição desta pesquisa reside na investigação empírica do papel do CCP como moderador nas relações da TCP, conforme originalmente proposto por Ajzen (1985) e recentemente recomendado por Ajzen (2020) e La Barbera e Ajzen (2021). Esta abordagem é fundamental para explicar a conhecida lacuna Intenção–Comportamento, ou seja, o fenômeno no qual uma forte Intenção de agir nem sempre resulta no Comportamento efetivo (Ajzen, 2020; Fishbein; Ajzen, 2010). Ao analisar como o CCP potencializa a conversão da Intenção em ação, o estudo contribui para identificar as condições sob as quais essa lacuna é mitigada (Ajzen, 2020; Hagger *et al.*, 2022).

Vale ressaltar que, embora versões posteriores da TCP tenham predominantemente tratado o CCP como preditor direto da Intenção e do Comportamento (Al-Kurdi; El-Haddadeh; Eldabi, 2020; Fauzi, 2023b), observa-se um interesse crescente em re-explorar sua função moderadora original. Este movimento é impulsionado tanto por avanços em técnicas de modelagem de equações estruturais, mais adequadas para análise de efeitos de moderação, quanto pela reavaliação crítica das limitações de estudos anteriores (Hagger *et al.*, 2022; La Barbera; Ajzen, 2020).

Além disso, este estudo investiga a percepção de PPC como barreira cognitiva ao compartilhamento de conhecimento científico-tecnológico. A PPC representa uma barreira pouco explorada na literatura de IES, raramente investigada sob a ótica da TCP, e configura-se como o receio de que divulgar conhecimento diminua o status,

valor ou influência individual (Akhavan *et al.*, 2015; Chennamaneni; Teng; Raja, 2012; Fan; Beh, 2025).

Quanto às contribuições metodológicas, a pesquisa contribui ao operacionalizar os construtos da TCP por meio de suas subdimensões específicas, permitindo análise mais granular dos determinantes comportamentais. Esta abordagem multidimensional encontra respaldo na literatura recente e tem demonstrado maior precisão na captura das nuances teóricas em diversos domínios (Ajzen, 2020; La Barbera; Ajzen, 2024; Schmidt *et al.*, 2022). Esta operacionalização possibilita compreender não apenas se os construtos influenciam o Comportamento, mas quais aspectos específicos são mais determinantes, oferecendo subsídios direcionados para intervenções práticas (Fishbein; Ajzen, 2010; La Barbera; Ajzen, 2024).

Por fim, este estudo preenche lacunas temáticas e geográficas. Tematicamente, ao focar no conhecimento científico-tecnológico, atende à demanda por investigações de modalidades específicas de conhecimento em IES (Chedid *et al.*, 2020; Jolaei *et al.*, 2014). Geograficamente, a pesquisa contribui ao investigar o compartilhamento de conhecimento no contexto brasileiro, diversificando uma literatura predominantemente baseada em estudos asiáticos (Al-Kurdi; El-Haddadeh; Eldabi, 2018; Nguyen; Nham; Hoang, 2019; Paiman *et al.*, 2024).

A escolha do contexto brasileiro justifica-se pelas características de uma economia emergente com sistema nacional de inovação em desenvolvimento (Dalmarco; Hulsink; Blois, 2018; Fischer; Schaeffer; Vonortas, 2019). Especificamente, a região sul do Brasil constitui um ambiente acadêmico particularmente relevante para esta pesquisa, pois combina a tradição nacional de autonomia docente com sistemas de avaliação focados na produtividade individual, características intensificadas por uma cultura regional mais individualista que a média brasileira (Figueiredo-Cowen, 2002; Hofstede *et al.*, 2010; Moraes *et al.*, 2023). Essa convergência de fatores cria um cenário propício para examinar os dilemas do compartilhamento de conhecimento científico-tecnológico.

1.4 DELIMITAÇÃO DO ESCOPO

Este estudo delimita-se à investigação dos Determinantes do Comportamento de Compartilhamento de Conhecimento Científico-Tecnológico entre Docentes de três IES públicas de Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).

Este recorte geográfico e institucional fundamenta-se nas características distintivas do contexto das IES públicas e no perfil cultural específico da região. Segundo Hofstede *et al.* (2010), a região sul destaca-se por maior individualismo e orientação competitiva em comparação à média nacional, contrastando com a forte concentração

de estudos em contextos asiáticos, tradicionalmente mais coletivistas (Nguyen; Nham; Hoang, 2019).

Tal distinção sugere que os determinantes do comportamento de compartilhamento podem operar de forma diferenciada. Em ambientes mais individualistas, as convicções pessoais tendem a prevalecer sobre a pressão social (Fishbein; Ajzen, 2010). Paralelamente, a competição acadêmica pode intensificar barreiras como a PPC (Fan; Beh, 2025). Assim, essa delimitação regional permite investigar como os determinantes do compartilhamento de conhecimento operam em uma subcultura que apresenta características distintivas em relação aos contextos tradicionalmente estudados.

Complementarmente à justificativa geográfica, evidências empíricas sugerem diferenças significativas nos padrões de compartilhamento de conhecimento entre IES públicas e privadas, decorrentes de seus diferentes modelos operacionais e objetivos institucionais (Fauzi, 2023b; Hosen *et al.*, 2023). No Brasil, as IES públicas concentram a maior parte dos pesquisadores e são reconhecidas pela qualidade superior em pesquisa e ensino (Moraes *et al.*, 2023). Embora desfrutem de considerável autonomia administrativa e pedagógica, o ambiente das IES públicas pode apresentar desafios na promoção de práticas inovadoras e empreendedoras (Figueiredo-Cowen, 2002; Fischer; Schaeffer; Vonortas, 2019; Moraes *et al.*, 2023).

Considerando a natureza pública dessas instituições, o financiamento estatal implica responsabilidades específicas quanto à disseminação do conhecimento produzido, uma vez que este pode ser considerado um bem público resultante de investimentos da sociedade (Fauzi *et al.*, 2019a). A escolha específica da UFSC, UDESC e IFSC justifica-se por múltiplos fatores convergentes: sua relevância acadêmico-científica consolidada e participação ativa no sistema regional de inovação de Santa Catarina (Dubou *et al.*, 2022; Rodrigues *et al.*, 2023).

Essas instituições representam as maiores IES públicas do estado em termos de infraestrutura, alcance geográfico e número de estudantes, com histórico de estabelecimento que remonta a 1909 (IFSC), 1960 (UFSC) e 1965 (UDESC) (Yigitcanlar *et al.*, 2018). Adicionalmente, seus principais *campi* localizam-se em Florianópolis, polo de inovação tecnológica (Dubou *et al.*, 2022; Yigitcanlar *et al.*, 2018) oficialmente reconhecido como “Capital Nacional das *Startups*” (Brasil, 2024). A região destaca-se por elevados investimentos em tecnologia e sustentabilidade, alta qualidade de vida e índice de desenvolvimento humano, configurando um ambiente propício ao desenvolvimento de ecossistemas de inovação onde as IES públicas atuam como mediadoras entre diferentes esferas governamentais e a iniciativa privada (Dubou *et al.*, 2022; Rodrigues *et al.*, 2023).

Esse recorte geográfico e institucional, embora limite a generalização dos resultados, possibilita análise aprofundada dos determinantes do comportamento investi-

gado no contexto específico da educação superior pública catarinense.

O escopo conceitual delimita-se ao Comportamento do Compartilhamento de Conhecimento Científico-Tecnológico entre Docentes em IES, definido como a troca ou disseminação contínua de textos, ideias, experiências ou tecnologias (Al-Kurdi; El-Haddadeh; Eldabi, 2018; Chedid *et al.*, 2020; Khalil, O.; Marouf; Khalil, N., 2021). Essa delimitação diferencia a presente pesquisa de estudos que abordam o compartilhamento de conhecimento de forma ampla, sem foco específico no conhecimento científico-tecnológico (Al-Kurdi; El-Haddadeh; Eldabi, 2020; Fauzi, 2023b; Paiman *et al.*, 2024). Tal recorte conceitual permite investigação focada dos determinantes dessa tipologia de conhecimento, reconhecida como estratégica no contexto acadêmico devido ao seu potencial de impacto na inovação e no desenvolvimento institucional (Al-Kurdi; El-Haddadeh; Eldabi, 2020; Asbari *et al.*, 2023; Chedid *et al.*, 2020).

1.5 ADERÊNCIA AO PPGEHC

O conhecimento configura-se como o objeto central de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Engenharia, Gestão e Mídia do Conhecimento (PPGEHC). Dentro deste escopo, o compartilhamento de conhecimento emerge como um processo crítico, frequentemente descrito como o mais importante na gestão do conhecimento, por ser a base para a inovação, a aprendizagem organizacional e, em última instância, para a construção de uma vantagem competitiva sustentável em instituições intensivas em conhecimento, como as IES (Fan; Beh, 2025; Ng; Wut; Lo, 2024).

Considerando essa premissa, o presente estudo insere-se na área de concentração em Gestão do Conhecimento e na linha de pesquisa “Teoria e Prática em Gestão do Conhecimento”, que investiga o planejamento e o alinhamento coletivo do conhecimento sob diversas dimensões, incluindo a individual¹. O trabalho foi desenvolvido no âmbito do Núcleo de Gestão para Sustentabilidade (NGS)², grupo de pesquisa dedicado à Gestão do Conhecimento e a Sustentabilidade, reforçando sua conexão com os objetivos do programa.

A identidade do PPGEHC é marcada por uma abordagem interdisciplinar e por fundamentos epistemológicos que concebem o conhecimento sob as óticas cognitivista, conexcionista e autopoietica³. A TCP, principal lente teórica deste estudo, estabelece um diálogo com essas visões. O compartilhamento de conhecimento é um comportamento discricionário, sobre o qual os indivíduos não possuem controle volitivo completo (Akhavan *et al.*, 2015). É precisamente para explicar tais comportamentos que a TCP foi desenvolvida, superando as limitações de teorias anteriores (Ajzen, 1991). A própria TCP engaja-se em um debate epistemológico ao não pressupor que as crenças

¹ <https://ppgehc.paginas.ufsc.br/linhas-de-pesquisa/>

² <https://labngs.paginas.ufsc.br/ngs/>

³ <https://ppgehc.paginas.ufsc.br/o-programa/>

formadoras de Atitude e Norma subjetiva sejam objetivas ou racionais (Fishbein; Ajzen, 2010). Pelo contrário, Ajzen (2015) esclarece que as crenças podem ser subjetivas, seletivas e até mesmo enviesadas. A teoria postula, contudo, que o Comportamento segue de forma consistente a partir dessas crenças, independentemente de sua origem (Fishbein; Ajzen, 2010).

Essa premissa é fundamental, pois alinha a TCP à concepção do PPGEHC de que o conhecimento é socialmente construído e validado. Assim, a TCP oferece uma análise em nível micro (focada nos determinantes do Comportamento individual) que é essencial para compreender como os fenômenos macro, como os fluxos de conhecimento (visão cognitivista/conexionista) e a emergência de sistemas sociotécnicos (visão autopoiética), são, em última instância, viabilizados ou restringidos.

Afinal, a decisão de um docente de compartilhar ou reter seu conhecimento é o ato elementar que alimenta ou interrompe a dinâmica desses sistemas. Dessa forma, a pesquisa contribui diretamente para os eixos estruturantes do programa. O compartilhamento de conhecimento científico-tecnológico é o principal insumo para a inovação em IES. Ao investigar barreiras (como a PPC) e facilitadores (como o CCP), este estudo oferece subsídios práticos que fomentem a aprendizagem organizacional e a capacidade inovadora.

Adicionalmente, a vinculação com o NGS não é meramente formal. A sustentabilidade epistêmica de uma IES como organização intensiva em conhecimento depende fundamentalmente de sua capacidade de renovar e recombinar capital intelectual por meio do compartilhamento eficaz de conhecimento (Cabeza-Pullés; Fernández-Pérez; Roldán-Bravo, 2020; Paiman *et al.*, 2024; Quarchioni; Paternostro; Trovarelli, 2022).

Conforme as diretrizes de aderência do PPGEHC, que orientam a conexão com trabalhos pregressos, este trabalho dialoga e avança em relação a pesquisas anteriores. O histórico do programa registra investigações sobre o tema, majoritariamente com abordagens qualitativas. Destaca-se o trabalho de Pacheco (2019), que também utilizou a TCP para investigar a intenção de compartilhar conhecimento, conforme resumido no Quadro 1.

Quadro 1 – Resumo da pesquisa do PPGEHC relacionada ao trabalho

Autor (ano)	Título	Nível	Construto principal	Teoria	Análise
Pacheco (2019)	Fatores cognitivos do compartilhamento de conhecimento em uma organização intensiva em conhecimento	Mestrado	Intenção	TCP	Qualitativa

Fonte: elaborado pelo autor.

O presente trabalho se distingue e avança em relação a essa trajetória ao trazer três contribuições específicas: primeiro, uma evolução metodológica, transitando de uma análise qualitativa para uma abordagem quantitativa com modelagem de equações estruturais, testando hipóteses mediante amostra robusta que permite generalização analítica dos achados; segundo, um aprofundamento teórico, indo além da

Intenção para investigar o Comportamento efetivo e analisar o papel moderador do CCP na explicação da lacuna Intenção–Comportamento; e terceiro, a especificidade do objeto, focando no conhecimento científico-tecnológico, cujos determinantes de compartilhamento ainda são pouco explorados no contexto das instituições brasileiras.

Ao adotar essa abordagem multifacetada, esta pesquisa oferece uma compreensão quantificada e aprofundada do fenômeno, ampliando as contribuições teóricas e práticas ao campo da Gestão do Conhecimento dentro do escopo e da identidade do PPGECC.

1.6 ESTRUTURA DO TRABALHO

Este Capítulo 1 apresentou o problema de pesquisa, os objetivos, a justificativa e as delimitações que norteiam este estudo, além de sua aderência ao PPGECC. A partir dessa fundamentação, os capítulos seguintes foram organizados para construir, de forma sistemática, a investigação sobre os determinantes do compartilhamento de conhecimento.

O desenvolvimento do arcabouço teórico inicia-se no Capítulo 2, que aprofunda os fundamentos da TCP e examina criticamente estudos sobre compartilhamento de conhecimento em IES. Com base nas lacunas identificadas nesta revisão, o Capítulo 3 formula o modelo conceitual e as hipóteses que orientam a investigação, destacando o papel moderador do CCP.

A condução empírica do estudo é detalhada no Capítulo 4, abrangendo o desenho da pesquisa, a caracterização da amostra, os instrumentos de coleta de dados e a justificativa para adoção da Modelagem de Equações Estruturais de Mínimos Quadrados Parciais (PLS-SEM, *Partial Least Squares Structural Equation Modeling*) como técnica de análise. O Capítulo 5 apresenta os achados quantitativos, incluindo a validação do modelo de mensuração e os resultados dos testes de hipóteses.

A interpretação desses achados é desenvolvida no Capítulo 6, que articula os resultados com a literatura existente e a teoria subjacente, explorando suas implicações teóricas e práticas. O Capítulo 7 sintetiza as principais descobertas, explicita as contribuições do estudo, reconhece suas limitações e indica direções para pesquisas futuras, consolidando a contribuição desta pesquisa ao campo da Gestão do Conhecimento.

2 REVISÃO DA LITERATURA

O presente capítulo consolida o referencial teórico e empírico que sustenta o estudo dos Determinantes do Comportamento de Compartilhamento de Conhecimento Científico-Tecnológico entre Docentes em IES. Na Seção 2.1, descreve-se a TCP, detalhando seus construtos centrais, bem como suas subdimensões e o papel das Crenças Salientes na formação de cada construto.

Em seguida, a Seção 2.2 contextualiza o fenômeno do compartilhamento de conhecimento no ambiente acadêmico, identificando especificidades, desafios e lacunas empíricas em estudos com docentes em IES. Essa discussão fornece o pano de fundo para compreender como variáveis contextuais influenciam as relações preditivas propostas pela TCP.

Por fim, a Seção 2.3 apresenta as considerações do capítulo, sintetizando os principais achados e lacunas teóricas (como o papel moderador do CCP, a distinção entre normas Injuntiva e Descritiva, e barreiras como a percepção da PPC) e indicando como esses pontos orientarão a formulação das hipóteses no Capítulo 3.

2.1 TEORIA DO COMPORTAMENTO PLANEJADO (TCP)

A TCP é amplamente reconhecida por sua eficácia em explicar e prever comportamentos em variados contextos, inclusive o compartilhamento de conhecimento entre docentes em IES (Ajzen, 2020; Fauzi, 2023b; Nguyen; Nham; Hoang, 2019). O objetivo desta seção é estabelecer os fundamentos teóricos que embasam o presente estudo, evidenciando como a TCP pode ser aplicada para compreender os determinantes do Comportamento no ambiente acadêmico.

Esta análise detalhada da TCP demonstra a relevância dos seus construtos (Atitude, Norma Subjetiva, CCP e Intenção) para examinar os fatores que influenciam tais práticas. O percurso inicia-se com os fundamentos da teoria, abordando sua evolução histórica a partir da Teoria de Ação Racional (TAR), bem como o princípio da compatibilidade (Seção 2.1.1). Em seguida, são apresentados seus construtos centrais e suas respectivas subdimensões (Seção 2.1.2). A análise aprofunda-se ao examinar a lacuna entre Intenção e Comportamento (Seção 2.1.3), onde o CCP assume papel moderador fundamental, bem como a influência das Crenças Salientes e Fatores de Fundo (Seção 2.1.4). Por fim, demonstra-se a aplicabilidade da teoria à temática desta pesquisa (Seção 2.1.5), consolidando a base teórica para a elaboração das hipóteses e interpretação dos resultados.

2.1.1 Origem e princípio da compatibilidade

A TCP evoluiu a partir da TAR, que propunha que a Intenção era o determinante imediato do Comportamento, sendo influenciada pela Atitude e pela Norma Subjetiva (Ajzen, 2020). A Figura 1 ilustra o modelo estrutural da TAR.

Figura 1 – Modelo estrutural da Teoria da Ação Racional (TAR)



Fonte: adaptado de Fishbein e Ajzen (1975).

No entanto, a TAR aplica-se primariamente a comportamentos sob controle volitivo completo (Ajzen, 1985, 1991). Sua principal limitação emerge ao abordar comportamentos cuja execução depende de fatores não volitivos (como disponibilidade de recursos, habilidades ou cooperação de terceiros) que podem frustrar a ação pretendida (Ajzen, 2020; Hagger *et al.*, 2022).

Para superar esta limitação, Ajzen (1985, 1991) introduziu o CCP, resultando na TCP. O CCP foi influenciado pela Teoria da Autoeficácia de Bandura (1977). Embora relacionados, diferem na operacionalização: o CCP avalia a percepção geral de facilidade/dificuldade na execução, enquanto a Autoeficácia pode ser mensurada em diferentes níveis de dificuldade (Ajzen, 1991, 2020).

Um pilar metodológico fundamental da TCP é o princípio de compatibilidade, que postula que Atitude, Norma Subjetiva, Intenção e CCP sejam mensurados em consonância com o mesmo alvo, ação, contexto e tempo do Comportamento analisado, garantindo validade das previsões (Ajzen, 2020; Fishbein; Ajzen, 2010).

2.1.2 Definição dos construtos e modelo estrutural

Na TCP, o Comportamento é determinado tanto pela Intenção quanto pelo CCP (Ajzen, 2020). A Intenção reflete a disposição de realizar o Comportamento e é formada por três determinantes: Atitude, Norma Subjetiva e CCP (Fishbein; Ajzen, 2010).

A Atitude refere-se à avaliação favorável ou desfavorável sobre a realização de um Comportamento e é decomposta em duas subdimensões principais: a Instrumental, relacionada aos benefícios práticos e consequências tangíveis, exemplificada por avaliações como “prejudicial/benéfico”, e a Experiencial, associada às reações afetivas e emocionais vinculadas à ação, caracterizada por aspectos como “agradável/desagradável” (Fishbein; Ajzen, 2010; La Barbera; Ajzen, 2024). Investigar essas subdimensões da Atitude é fundamental para compreender de forma abrangente os

fatores que impulsionam as intenções e comportamentos humanos, especialmente considerando que a Atitude Experiencial pode explicar variações na Intenção que não são capturadas pela subdimensão Instrumental (La Barbera; Ajzen, 2024).

A Norma Subjetiva, que reflete a pressão social percebida para realizar ou não um Comportamento, engloba tanto as expectativas de indivíduos importantes quanto o comportamento dos pares (Bosnjak; Ajzen; Schmidt, 2020; La Barbera; Ajzen, 2020). A investigação deste construto é fundamental para compreender as influências sociais no Comportamento, desdobrando-se em duas subdimensões principais: a Injuntiva, que representa o que os outros acreditam que devemos fazer, e a Descritiva, que reflete o que acreditamos que os outros efetivamente fazem (Fishbein; Ajzen, 2010). O estudo diferenciado das Normas Injuntiva e Descritiva pode elucidar a relação relativamente fraca entre Norma Subjetiva e Intenção frequentemente observada nos estudos da TCP (Bosnjak; Ajzen; Schmidt, 2020; La Barbera; Ajzen, 2020).

É importante destacar que a Norma Descritiva constitui uma incorporação recente ao arcabouço da TCP (Fishbein; Ajzen, 2010). Embora incluída em estudos contemporâneos, a literatura mantém foco predominante na Norma Injuntiva (De Leuw *et al.*, 2015). Esta ênfase histórica explica por que o desenvolvimento de métodos padronizados para avaliação da Norma Descritiva e identificação de suas Crenças Salientes permanece em evolução (La Barbera; Ajzen, 2020; Schmidt *et al.*, 2022).

O CCP reflete a percepção do indivíduo sobre a facilidade ou dificuldade de realizar um determinado Comportamento, englobando as subdimensões Autonomia e Capacidade (Ajzen; Schmidt, 2020). A Autonomia representa o grau em que o indivíduo sente controle pessoal sobre a execução do Comportamento, enquanto a Capacidade refere-se à convicção na disponibilidade dos recursos e habilidades necessários para a ação (La Barbera; Ajzen, 2020). Na TCP, a análise dessas subdimensões é fundamental para determinar se a não realização de um Comportamento resulta da carência de recursos e oportunidades ou da falta de controle sobre a decisão de agir, proporcionando uma compreensão mais aprofundada sobre os fatores que influenciam o Comportamento humano (La Barbera; Ajzen, 2020, 2021).

Particularmente relevante é a trajetória conceitual do CCP na literatura empírica, que revela uma evolução paradoxal. Embora Ajzen (1985) tenha originalmente concebido o CCP como moderador das relações Atitude–Intenção, Norma Subjetiva–Intenção e Intenção–Comportamento, a prática investigativa subsequente privilegiou sua operacionalização como determinante direto da Intenção e do Comportamento (Hagger *et al.*, 2022). Esta mudança metodológica decorreu primariamente das dificuldades em encontrar suporte empírico consistente para os efeitos de interação que caracterizariam seu papel moderador (La Barbera; Ajzen, 2020, 2021).

Fishbein e Ajzen (2010) argumentam que é improvável que pessoas formem Intenção apenas por se sentirem capazes de realizar um Comportamento, pois Atitude

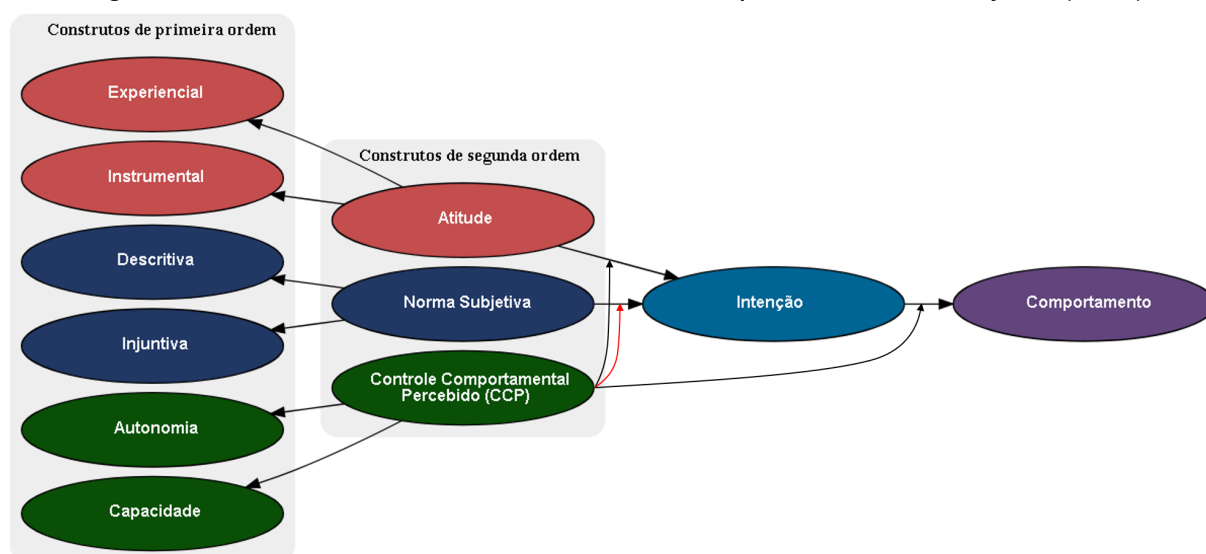
e Norma Subjetiva fornecem a direção motivacional, enquanto o CCP funciona como condição facilitadora ou limitante. Contudo, muitos estudos adotaram o CCP como preditor direto da Intenção e do Comportamento (Afshar Jalili; Ghaleh, 2021; Nguyen; Nham; Hoang, 2019).

Estudos recentes têm revisitado criticamente esta abordagem, reconhecendo que, embora fundamentada em parcimônia estatística, diverge da concepção teórica original. Impulsionados por avanços em modelagem de equações estruturais e reavaliação de limitações metodológicas anteriores, emerge um movimento de retorno ao papel moderador do CCP (Hagger *et al.*, 2022; La Barbera; Ajzen, 2020, 2021). La Barbera e Ajzen (2020, 2021) demonstram que elevado CCP atua como moderador, fortalecendo os efeitos da Atitude na Intenção e da Intenção no Comportamento, mas enfraquecendo a influência da Norma Subjetiva sobre a Intenção.

Esta perspectiva torna-se particularmente relevante quando se considera que as percepções de controle servem como *proxy* do controle real (dada a inviabilidade frequente de medir o controle efetivo) e que as intenções só orientam comportamentos eficazmente quando o indivíduo possui controle volitivo real sobre a ação (Bosnjak; Ajzen; Schmidt, 2020; Hagger *et al.*, 2022). Embora uma meta-análise no campo da saúde tenha confirmado a moderação na relação Intenção–Comportamento, os efeitos moderadores nas outras relações não foram globalmente significativos, indicando a necessidade de investigações adicionais (Hagger *et al.*, 2022).

A Figura 2 ilustra o modelo estrutural da TCP, destacando as relações entre os principais construtos, suas subdimensões e o papel moderador do CCP.

Figura 2 – Modelo estrutural da Teoria do Comportamento Planejado (TCP)



Fonte: elaborado pelo autor.

Quanto à mensuração operacional dos construtos da TCP, existe flexibilidade para medir esses construtos de segunda ordem em nível amplo ou explorar suas subdimensões, seja para análise separada ou posterior combinação (Fishbein; Ajzen,

2010; Schmidt *et al.*, 2022). Essa escolha depende dos objetivos da pesquisa e do detalhamento necessário para entender os determinantes do Comportamento humano (Ajzen; Schmidt, 2020; Fishbein; Ajzen, 2010).

Embora a análise das subdimensões dos construtos possa enriquecer a teoria e orientar intervenções de maneira mais precisa, muitos estudos priorizam uma abordagem simplificada. Isso ocorre porque a busca por resultados claros e replicáveis favorece a utilização de medidas diretas da Atitude, Norma Subjetiva e CCP (Ajzen; Schmidt, 2020; Fishbein; Ajzen, 2010). A ênfase na parcimônia teórica e o uso de um número limitado de itens para avaliar cada construto contribuem para uma análise mais focada, resultando em maior consistência e replicabilidade dos achados (Ajzen, 2015; Fishbein; Ajzen, 2010).

2.1.3 Lacuna Intenção–Comportamento

Estabelecidos os fundamentos conceituais da TCP e as relações entre seus construtos, torna-se fundamental examinar um desafio central na Psicologia Social: a lacuna Intenção–Comportamento (Hagger *et al.*, 2022). Este fenômeno ocorre quando indivíduos com forte Intenção falham na conversão dessa disposição em ação efetiva (Ajzen, 2015; Fishbein; Ajzen, 2010). Esta discrepância evidencia que a Intenção, embora seja o antecedente mais direto do Comportamento, não constitui um substituto perfeito dele, sendo fundamental investigar ambos os construtos nos estudos empíricos (Ajzen, 2020).

A origem desta lacuna é multifatorial e relaciona-se à ausência de controle volitivo completo sobre o Comportamento (Ajzen, 2020). Diversos fatores podem enfraquecer esta ligação: barreiras internas (falta de habilidades, recursos cognitivos ou força de vontade), barreiras externas (indisponibilidade de tempo, recursos materiais ou cooperação de terceiros), mudanças nas intenções devido a novas informações ou circunstâncias, e esquecimento de agir por falhas de memória prospectiva (Ajzen; Schmidt, 2020; Fishbein; Ajzen, 2010). O viés hipotético também contribui para esta lacuna, uma vez que intenções declaradas em pesquisas tendem a ser mais otimistas do que em situações reais (Fishbein; Ajzen, 2010).

Esta discrepância entre situações hipotéticas e reais reflete limitações metodológicas mais amplas relacionadas aos autorrelatos, que constituem o método primário de medição na pesquisa comportamental (Fishbein; Ajzen, 2010). Os autorrelatos de intenções tendem a ser enviesados na direção socialmente desejável, levando indivíduos a relatarem intenções mais fortes do que realmente possuem, especialmente para comportamentos considerados apropriados (Fishbein; Ajzen, 2010).

Na formulação original da TCP, Ajzen (1985) identificou o CCP como elemento central para compreender esta lacuna, postulando que ele modera a relação entre Intenção e Comportamento efetivo. Esta concepção moderadora tem sido confirmada

por estudos recentes, com meta-análises demonstrando que indivíduos com maior CCP apresentam maior probabilidade de conversão da Intenção em Comportamento, embora a heterogeneidade entre estudos sugira que fatores contextuais e individuais exercem influência substancial (Bosnjak; Ajzen; Schmidt, 2020; Hagger *et al.*, 2022).

A compreensão multidimensional do CCP por meio das subdimensões Autonomia e Capacidade oferece perspectiva analítica refinada para investigar a lacuna Intenção–Comportamento (Schmidt *et al.*, 2022). A subdimensão Capacidade refere-se à avaliação subjetiva sobre recursos, conhecimentos e habilidades necessários para realizar o Comportamento (Ajzen, 2020; La Barbera; Ajzen, 2020). Quando a percepção de Capacidade é baixa, mesmo indivíduos com forte Intenção podem se abster da ação, reconhecendo suas limitações intrínsecas (Hagger *et al.*, 2022). Complementarmente, a subdimensão Autonomia representa o grau de controle pessoal sobre a decisão de agir, podendo ser comprometida pela dependência de cooperação de terceiros, percepção de barreiras externas intransponíveis ou crença de que o resultado não depende primariamente de suas próprias ações (Ajzen, 2020; Fishbein; Ajzen, 2010). Esta abordagem multidimensional permite identificar se a não conversão resulta de limitações na Capacidade percebida ou restrições na Autonomia percebida, possibilitando análise mais precisa e contextualizada (Fishbein; Ajzen, 2010).

Aspectos metodológicos adicionais podem amplificar artificialmente a magnitude observada da lacuna Intenção–Comportamento. A incompatibilidade entre escalas de medição constitui um desafio substancial: enquanto a Intenção é tipicamente avaliada por meio de escalas probabilísticas, o Comportamento é frequentemente mensurado em termos de frequência (Ajzen, 2020; Fishbein; Ajzen, 2010). Esta dissonância entre medidas de probabilidade e frequência pode atenuar as correlações observadas. Adicionalmente, a restrição de variação nas medidas pode limitar artificialmente as correlações, uma vez que pouca variação nas intenções ou comportamentos na população estudada resulta em correlações necessariamente baixas, independentemente da força da relação teórica subjacente (Ajzen, 2020). A baixa confiabilidade das medidas constitui outro fator limitante, uma vez que instrumentos que não excedem 0,80 de confiabilidade atenuam a validade preditiva e subestimam a magnitude real das relações (Ajzen, 2015).

Estudos empíricos confirmam que quando a Intenção e o Comportamento são medidos em escalas compatíveis, com adequada variabilidade e alta confiabilidade, as correlações observadas tendem a ser mais fortes, fornecendo representação mais precisa da relação teórica e reduzindo a aparente magnitude da lacuna Intenção–Comportamento (Ajzen, 2020; Fishbein; Ajzen, 2010).

2.1.4 Crenças Salientes e Fatores de Fundo

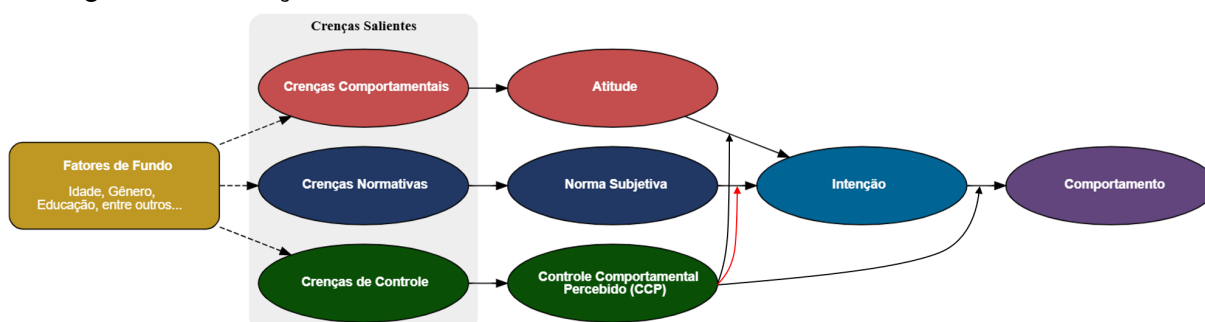
As Crenças Salientes representam as crenças mais acessíveis sobre um determinado Comportamento, constituindo elementos fundamentais na formação da Atitude, da Norma Subjetiva e do CCP, exercendo influência direta sobre a Intenção comportamental (Fishbein; Ajzen, 2010).

O processo de eliciação dessas crenças revela conjuntos que variam entre respondentes em conteúdo e número, refletindo a natureza individual e contextual das percepções comportamentais (Fishbein; Ajzen, 2010). Na TCP, distinguem-se três tipos principais: Crenças Comportamentais referem-se às percepções sobre consequências prováveis do Comportamento e sua avaliação, constituindo base da Atitude (De Leeuw *et al.*, 2015); Crenças Normativas envolvem percepções sobre o que pessoas importantes pensam ou fazem em relação ao Comportamento, fundamentando a Norma Subjetiva; Crenças de Controle dizem respeito aos fatores percebidos como facilitadores ou impedimentos, formando base do CCP (Fishbein; Ajzen, 2010).

A identificação adequada dessas crenças requer pesquisa formativa com a população-alvo (De Leeuw *et al.*, 2015; Fishbein; Ajzen, 2010). Esta etapa inicial, envolvendo estudos piloto com questionários abertos, permite eliciar as Crenças Salientes mais relevantes para o grupo específico (Fishbein; Ajzen, 2010). A análise de conteúdo das respostas revela as crenças modais para construção de instrumentos de medida (De Leeuw *et al.*, 2015).

Os Fatores de Fundo englobam variáveis demográficas, socioeconômicas e psicológicas (La Barbera; Ajzen, 2024). Segundo o modelo, esses fatores exercem influência indireta sobre a Intenção, atuando por meio das crenças que moldam os três construtos centrais (Fishbein; Ajzen, 2010; La Barbera; Ajzen, 2024). Não existe conexão determinística entre um Fator de Fundo específico e as Crenças Salientes, sendo essa relação uma questão empírica que deve ser investigada em cada contexto (Fishbein; Ajzen, 2010). A Figura 3 ilustra o modelo estrutural completo da TCP, representando as relações entre as Crenças Salientes, os Fatores de Fundo e os demais construtos.

Figura 3 – Crenças Salientes e Fatores de Fundo no modelo estrutural da TCP



Fonte: adaptado de De Leeuw *et al.* (2015).

Apesar da importância teórica das Crenças Salientes na TCP, poucos estudos as investigam detalhadamente (por exemplo, Hosen *et al.*, 2023). A maioria dos estudos prioriza prever Intenção e Comportamento por meio de medidas diretas de Atitude, Norma Subjetiva e CCP, que já demonstraram ser determinantes eficazes (De Leeuw *et al.*, 2015; Hagger *et al.*, 2022). Além disso, medidas diretas são mais práticas e econômicas que a elicitção detalhada das Crenças Salientes (De Leeuw *et al.*, 2015; Fishbein; Ajzen, 2010), embora essa abordagem possa resultar na perda de informações valiosas sobre os mecanismos subjacentes das decisões comportamentais (De Leeuw *et al.*, 2015).

Os Fatores de Fundo são ainda menos explorados na literatura da TCP, apesar de seu potencial para aprimorar modelos teóricos e intervenções (Fishbein; Ajzen, 2010). Esta lacuna decorre de múltiplos fatores: ênfase nos determinantes diretos da Intenção, natureza indireta de sua influência, complexas relações contextuais, impossibilidade de estabelecer um conjunto universal aplicável a todos os comportamentos, e desafios metodológicos associados à necessidade de amostras mais robustas (Fishbein; Ajzen, 2010; La Barbera; Ajzen, 2020).

2.1.5 Aplicabilidade ao tema

O compartilhamento de conhecimento em IES tem sido amplamente estudado, com meta-análises recentes confirmando a robustez da TCP para prever este Comportamento (Afshar Jalili; Ghaleh, 2021; Nguyen; Nham; Hoang, 2019). No entanto, uma análise mais atenta da literatura revela duas lacunas significativas: (i) a maioria dos estudos trata o “conhecimento” de forma monolítica, sem diferenciar as suas tipologias específicas; e (ii) o papel moderador do CCP é frequentemente negligenciado em favor de modelos mais simples.

É precisamente nestas lacunas que a presente tese se insere. O foco é deliberadamente delimitado ao conhecimento científico-tecnológico, um recurso estratégico para a inovação e o desenvolvimento institucional, cujo compartilhamento pode seguir dinâmicas específicas, distintas daquelas observadas para outros tipos de conhecimento (Al-Kurdi; El-Haddadeh; Eldabi, 2018). Adicionalmente, este estudo investiga não apenas os preditores diretos da Intenção, mas também o papel do CCP como um moderador que pode ampliar ou inibir a conversão da Intenção em Comportamento efetivo (Ajzen, 2020). Este aspecto é particularmente relevante no contexto acadêmico, onde variáveis como pressão por produtividade, recursos institucionais e cultura organizacional exercem forte influência sobre decisões de compartilhar conhecimento (Fauzi, 2023b).

A escolha da TCP como alicerce teórico desta investigação decorre diretamente das lacunas identificadas. O seu modelo estrutural é particularmente adequado para desmembrar a complexa decisão de compartilhar conhecimento: a Atitude permite

capturar a avaliação individual dos custos e benefícios; a Norma Subjetiva, a influência do ambiente social e da cultura acadêmica; e o CCP, o impacto determinante da Autonomia percebida e dos recursos disponíveis (Ajzen, 2020). É a interação destes construtos, especialmente ao analisar o CCP como moderador, que permite a este estudo realizar uma análise mais aprofundada e contribuir para a compreensão dos mecanismos que governam o Compartilhamento de Conhecimento Científico-Tecnológico entre Docentes em IES.

Tendo estabelecido a pertinência da TCP, a próxima seção apresentará uma revisão ampla da literatura sobre compartilhamento de conhecimento entre docentes em IES, permitindo identificar elementos transversais que serão posteriormente analisados sob a ótica das especificidades do conhecimento científico-tecnológico.

2.2 COMPORTAMENTO DE COMPARTILHAMENTO DE CONHECIMENTO ENTRE DOCENTES EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES)

No contexto acadêmico, o Comportamento de compartilhamento de conhecimento entre docentes em IES assume particular relevância quando se trata de conhecimento científico-tecnológico, configurando-se recurso estratégico para avanço institucional e para atividades de PD&I (Al-Kurdi; El-Haddadeh; Eldabi, 2018; Wang; Noe, 2010). No entanto, esta forma especializada de conhecimento não é necessariamente compartilhada da mesma forma que outras modalidades, conhecimento organizacional ou pedagógico. Nesse sentido, Jolaee *et al.* (2014) recomendam que pesquisas sobre compartilhamento de conhecimento considerem de forma explícita o tipo de conhecimento em análise, uma vez que diferentes naturezas, tais como tácita, explícita, científica-tecnológica, educacional, organizacional, envolvem dinâmicas distintas de apropriação, barreiras específicas e mecanismos variados de disseminação.

Tal orientação reforça a necessidade de abordagens mais granulares, sobretudo em ambientes acadêmicos, onde coexistem múltiplas formas de conhecimento com níveis diversos de codificabilidade, valor estratégico e sensibilidade institucional. Apesar de sua relevância, esta forma específica de compartilhamento de conhecimento especializado não é adotada universalmente, pois fatores individuais, sociais, organizacionais e tecnológicos podem influenciar positiva ou negativamente a disposição dos indivíduos em compartilhar conhecimento (Nguyen, 2021a).

Nas IES, o compartilhamento do conhecimento assume uma configuração singular, com os docentes desempenhando papel fundamental como agentes centrais na geração, disseminação e aplicação de saberes essenciais para o desenvolvimento institucional e social (Al-Kurdi; El-Haddadeh; Eldabi, 2020). Todavia, essa dinâmica se mostra complexa, pois é permeada por uma cultura individualista que trata o conhecimento como propriedade e fonte de diferenciação, intensificando a percepção da PPC e configurando-se como uma barreira significativa à colaboração acadêmica (Chedid

et al., 2020; Fan; Beh, 2025).

A tendência dos docentes de priorizar metas individuais em detrimento de objetivos coletivos evidencia a necessidade de compreender os mecanismos que estimulam ou inibem o compartilhamento de conhecimento (Fullwood; Rowley; Delbridge, 2013). Tal compreensão torna-se ainda mais crítica no contexto das IES públicas, onde o substancial investimento público demanda um retorno efetivo à sociedade, materializado pela colaboração acadêmica (Fauzi *et al.*, 2019a). Espera-se, nesse sentido, que os docentes transcendam o espaço da sala de aula, estabelecendo conexões entre pares e desenvolvendo iniciativas que contribuam para a melhoria dos processos de ensino, extensão e PD&I (Goh; Sandhu, 2014).

A ausência ou precariedade do compartilhamento de conhecimento pode resultar em consequências substantivas, como a redução das oportunidades de aprendizado coletivo e a subutilização de recursos institucionais (Jolaei *et al.*, 2014). Torna-se, portanto, imperativo identificar os determinantes desse Comportamento, considerando tanto os facilitadores quanto os obstáculos que permeiam a decisão de compartilhar. Essa investigação reveste-se de particular relevância no contexto brasileiro, marcado pela escassez de estudos aprofundados sobre a temática.

Para consolidar essa investigação, foi conduzida uma revisão narrativa com busca estruturada, metodologia que possibilitou a identificação de estudos relevantes fundamentados na TCP e na TAR para investigar o comportamento de compartilhamento de conhecimento entre docentes em IES. Essa abordagem foi construída com base em estudos anteriores que exploraram esse Comportamento (Afshar Jalili; Ghaleh, 2021; Nguyen; Nham; Hoang, 2019; Nguyen, 2021a), não apenas permitindo mapear o estado atual da literatura, mas também evidenciando lacunas na literatura que este trabalho se propõe a preencher. O Quadro 2 apresenta as bases de dados e a estratégia de busca utilizada para cada termo.

Quadro 2 – Estratégia de busca

Bases	Scopus & Web of Science
Teoria	"plann* behav*" OR TPB OR "reason* action*" OR TRA
Comportamento	"knowledg* shar*" OR "shar* knowledg*" OR "knowledge-shar*" OR "knowledg* transf*" OR "knowledg* exchang*"
População alvo e contexto	"high* educat*" OR universit* OR "high* learn*" OR facult* OR "tertiar* educat*" OR HEI* OR HLI* OR academic* OR professor*

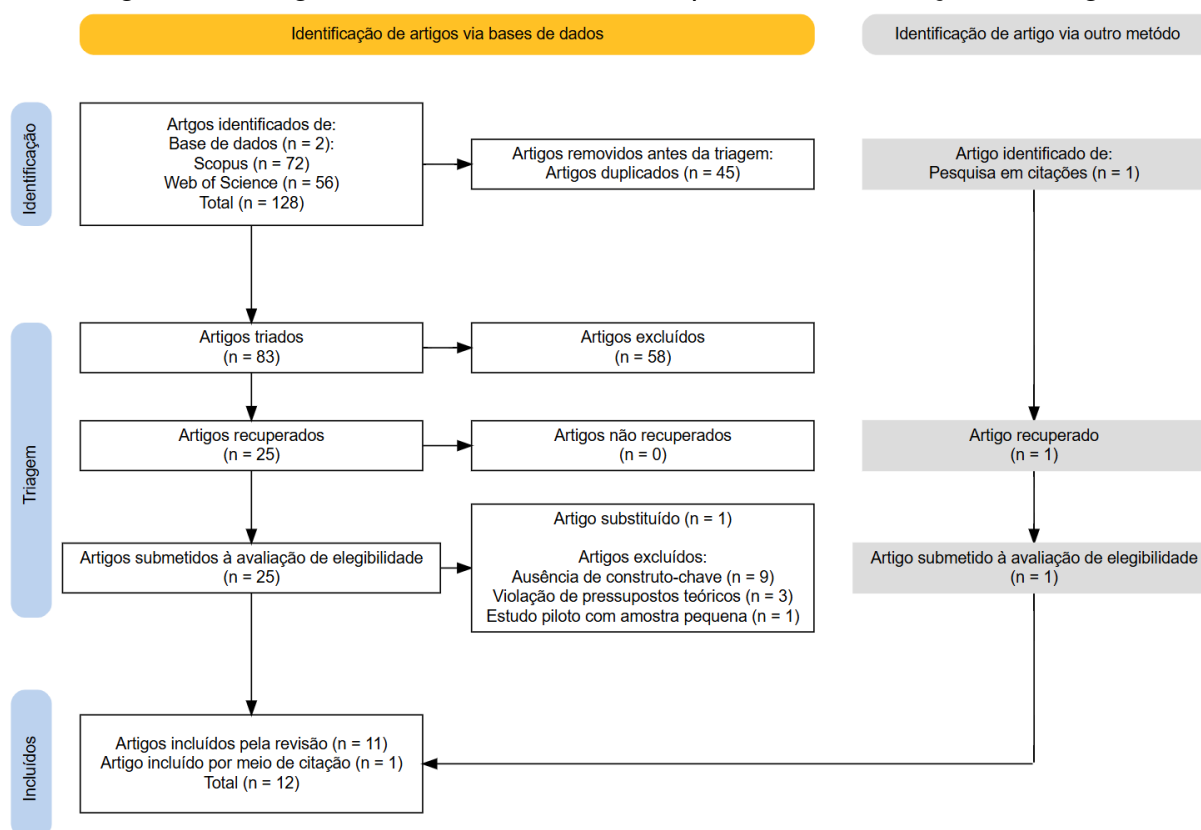
Fonte: elaborado pelo autor.

A busca foi realizada em janeiro de 2025, abrangendo as bases de dados Scopus e Web of Science. Foram considerados os seguintes critérios de inclusão: (i) títulos, resumos e palavras-chave; e (ii) apenas artigos publicados em periódicos científicos. Essa seleção baseia-se no fato de que o processo de revisão por pares proporciona maior controle e credibilidade, aumentando a qualidade da revisão (Nguyen, 2021a). A estratégia de busca completa utilizada é detalhada a seguir:

- Na base de dados da Scopus: *TITLE-ABS-KEY*((*"plann* behav**"* OR *TPB* OR *"reason* action**"* OR *TRA*) AND (*"knowledg* shar**"* OR *"shar* knowledg**"* OR *"knowledge-shar**"* OR *"knowledg* transf**"* OR *"knowledg* exchang**"*) AND (*"high* educat**"* OR *universit** OR *"high* learn**"* OR *HEI** OR *HLI** OR *facult** OR *"tertiar* educat**"* OR *academic** OR *professor**)) AND (*LIMIT-TO*(*DOCTYPE*, *"ar"*)); e
- Na base de dados da Web of Science: *TS*=((*"plann* behav**"* OR *TPB* OR *"reason* action**"* OR *TRA*) AND (*"knowledg* shar**"* OR *"shar* knowledg**"* OR *"knowledge-shar**"* OR *"knowledg* transf**"* OR *"knowledg* exchang**"*) AND (*"high* educat**"* OR *universit** OR *"high* learn**"* OR *HEI** OR *HLI** OR *facult** OR *"tertiar* educat**"* OR *academic** OR *professor**)) AND *DT*=(*Article*).

O processo de seleção dos artigos é ilustrado na Figura 4, que segue as diretrizes do PRISMA 2020 (Page *et al.*, 2021).

Figura 4 – Diagrama de fluxo referente ao processo de seleção de artigos



Fonte: elaborado pelo autor.

A busca inicial nas bases de dados identificou 72 artigos na Scopus e 56 artigos na Web of Science, totalizando 128 artigos. Após a remoção de 45 duplicatas entre as bases, restaram 83 artigos distintos para análise preliminar.

Durante a revisão dos títulos e resumos, um total de 58 artigos foram excluídos. As exclusões seguiram os seguintes critérios:

- um artigo foi excluído por não ser um estudo primário, tratando-se de uma revisão bibliográfica sobre o tema;
- dezenove estudos foram excluídos por não abordarem diretamente o Comportamento de compartilhamento de conhecimento;
- nove artigos foram excluídos por não focarem em IES;
- vinte e oito artigos foram excluídos por não focarem especificamente nos docentes, pois abordavam outros grupos — como bibliotecários, estudantes, funcionários ou membros de grupos de pesquisa — ou combinavam docentes com essas categorias; e
- um artigo foi excluído por se concentrar exclusivamente no compartilhamento de conhecimento ambiental.

Após a análise detalhada dos 25 artigos restantes, nove foram desconsiderados por não investigar construtos essenciais da TAR e da TCP: Atitude, Norma Subjetiva e Intenção. Foram excluídos estudos que: investigavam a Intenção sem considerar a Atitude (Fan; Beh, 2024) ou a Norma Subjetiva (Fan; Beh, 2025; Tan; Ramayah, Thurasamy, 2014); focavam exclusivamente no Comportamento (Anwar; Saraih, 2024; Karim *et al.*, 2024; Mansor; Saparudin, 2015); examinavam a Intenção sem explorar seus determinantes (Razi; Habibullah; Hussin, 2019); ou analisavam a Atitude e Norma Subjetiva influenciando diretamente o Comportamento sem a mediação da Intenção (Goh; Sandhu, 2014; Ramayah; Yeap; Ignatius, 2013).

Conforme Fishbein e Ajzen (2010), extensões da TCP devem incorporar fatores adicionais apenas quando apoiados por sólida fundamentação teórica e evidências de validade incremental significativa, preservando a parcimônia teórica. Dois artigos foram excluídos por desviarem substancialmente da arquitetura conceitual original: Ahmad *et al.* (2023) investigou a Motivação e a Oportunidade como determinantes diretos da Atitude, Intenção e Comportamento; enquanto Ng, Wut e Lo (2024) mensurou a Norma Subjetiva por meio de dois construtos separados (gestores e colegas docentes), contrariando a abordagem tradicional da TCP, que avalia a percepção global da pressão social normativa exercida (Ajzen, 2020; Fishbein; Ajzen, 2010).

O estudo de Hosen *et al.* (2023) foi excluído apesar de investigar as Crenças Salientes devido a problemas metodológicos identificados em seu modelo estrutural, especificamente a análise da influência direta da Atitude e da Norma Subjetiva no Comportamento. Esta abordagem contraria a premissa fundamental da TCP, que postula que tal influência é integralmente mediada pela Intenção (Fishbein; Ajzen, 2010).

Os cinco artigos de Muhammad Ashraf Fauzi (quatro como autor principal e um como segundo autor) derivam todos da mesma coleta de dados. O estudo piloto, que contou com apenas 45 docentes de uma única IES pública da Malásia, foi excluído devido ao seu caráter preliminar (Fauzi *et al.*, 2019c). O artigo de Fauzi *et al.* (2018)

foi substituído por uma publicação mais recente (Fauzi *et al.*, 2019b), identificada por meio de pesquisa nas citações dos estudos incluídos. Ambos apresentam a mesma amostra e resultados idênticos, porém optou-se pelo mais recente em razão do maior número de citações e da publicação em revista com melhor classificação no sistema Scimago Journal & Country Rank¹. Os três artigos restantes de Fauzi, embora utilizem os mesmos dados, foram incluídos devido às suas abordagens analíticas específicas: um focalizou exclusivamente docentes malaios (Fauzi *et al.*, 2019a), outro se restringiu às IES públicas da Malásia (Fauzi, 2023b), e o terceiro incorporou três traços de personalidade como antecedentes da Atitude (Paiman *et al.*, 2024).

Esta seleção resultou em 12 artigos primários que formam o corpus final para análise sobre compartilhamento de conhecimento entre docentes em IES, sob a perspectiva da TCP e TAR. O Quadro 3 sintetiza esses estudos com dados sobre autores, ano, amostra, tipo de IES, países e método estatístico.

Quadro 3 – Síntese dos estudos primários selecionados na revisão

Autores (ano)	Teoria	<i>n</i>	IES (quantidade)	País	Método
Abdur-Rafiu e Opesade (2015)	TCP	235	Pública (1)	Nigéria	Regressão
Al-Kurdi, El-Haddadeh e Eldabi (2020)	TCP	257	Públicas/Privadas (*)	9 países**	PLS-SEM
Asbari <i>et al.</i> (2023)	TCP	357	* (38)	Indonésia	CB-SEM
Chedid <i>et al.</i> (2020)	TAR	176	Pública (1)	Portugal	PLS-SEM
Fauzi <i>et al.</i> (2019a)	TCP	398	Públicas/Privadas (25)	Malásia	PLS-SEM
Fauzi <i>et al.</i> (2019b)	TCP	525	Públicas/Privadas (25)	Malásia	PLS-SEM
Fauzi (2023b)	TCP	458	Públicas (20)	Malásia	PLS-SEM
Iqbal <i>et al.</i> (2011)	TAR	125	Pública (1)	Malásia	CB-SEM
Jolaei <i>et al.</i> (2014)	TAR	117	Pública (1)	Malásia	PLS-SEM
Omar Khalil, Marouf e Nadia Khalil (2021)	TAR	207	Pública (1)	Kuwait	CB-SEM
Paiman <i>et al.</i> (2024)	TCP	526	Públicas/Privadas (26)	Malásia	PLS-SEM
Punniyamoorthy e Asumptha (2019)	TCP	534	Públicas/Privadas (*)	Índia	CB-SEM

Fonte: elaborado pelo autor.

Notas: *Informação não disponível no estudo.

**Reino Unido, Arábia Saudita, Emirados Árabes, Bahrein, Kuwait, Catar, Omã, Jordânia e Egito.

O primeiro artigo foi publicado em 2011, dois entre 2014-2015, e nove a partir de 2019, indicando crescente interesse no tema. Predominou a TCP em oito estudos (66,6%), enquanto a TAR foi utilizada em quatro (33,3%). Os estudos abrangeram IES públicas e privadas, de uma única instituição até 38 IES, com amostras de 117 a 534 docentes.

É relevante destacar a concentração geográfica dos estudos, com 50% deles realizados na Malásia, sendo quatro derivados da mesma base de dados. Os demais distribuem-se entre Índia, Indonésia, Kuwait, Nigéria e Portugal. Destaca-se ainda um estudo multinacional que coletou dados em nove países da Europa, África e, principalmente, do Oriente Médio (Al-Kurdi; El-Haddadeh; Eldabi, 2020).

Quanto ao método estatístico de análise dos dados, a grande maioria dos estudos utilizou PLS-SEM ou Modelagem de Equações Estruturais Baseada em Covariância (CB-SEM, *Covariance-Based Structural Equation Modeling*), com apenas um artigo empregando a regressão.

¹ <https://www.scimagojr.com/>

As próximas seções apresentam os principais achados dessa revisão, organizados segundo a estrutura da TCP, abordando como a Intenção influencia o Comportamento, os determinantes da Intenção de compartilhar conhecimento, fatores adicionais investigados pelos estudos, e suas implicações para outras variáveis relevantes no ambiente acadêmico, evidenciando tanto os pontos de consenso quanto as importantes lacunas e debates na literatura existente, especialmente no que tange ao papel do CCP.

2.2.1 Influência direta da Intenção no Comportamento

Com base na TCP, a Intenção dos docentes de compartilhar conhecimento com seus pares constitui o principal preditor do respectivo Comportamento (Ajzen, 2020; Paiman *et al.*, 2024). Nesse contexto, a Intenção refere-se à disposição e prontidão para se engajar nessa atividade, refletindo o grau de determinação dos docentes em participar de processos colaborativos de compartilhamento de conhecimento no ambiente acadêmico (Al-Kurdi; El-Haddadeh; Eldabi, 2020; Asbari *et al.*, 2023).

Dos 12 artigos primários analisados nesta revisão, sete investigaram e confirmaram a influência direta da Intenção no Comportamento de compartilhamento de conhecimento entre docentes em IES. Dentre estes, Abdur-Rafiu e Opeade (2015) e Fauzi (2023b) examinaram exclusivamente essa relação central da teoria. A pesquisa conduzida por Fauzi (2023b) revelou que o coeficiente de caminho e a variância explicada foram ligeiramente maiores na amostra de professores vinculados a IES com foco em pesquisa em comparação às instituições sem essa ênfase.

Contudo, cinco artigos identificados em nossa revisão não examinaram a relação entre Intenção e Comportamento. Esta omissão em uma parcela significativa (41,6%) dos estudos analisados representa uma lacuna importante na literatura, limitando a compreensão dos fatores que efetivamente promovem a conversão da predisposição em Comportamento efetivo no contexto acadêmico.

2.2.2 Influência direta da Atitude na Intenção

No contexto do compartilhamento de conhecimento entre docentes em IES, a Atitude reflete a avaliação favorável ou desfavorável que o indivíduo faz sobre o ato de compartilhar com seus pares, influenciando diretamente sua Intenção de fazê-lo (Cheddid *et al.*, 2020; Paiman *et al.*, 2024). Docentes com predisposição favorável tendem a se engajar mais ativamente nesse processo e a perceber benefícios concretos dessa interação (Fauzi, 2023b).

Essa avaliação, formada pelas crenças sobre benefícios e desafios da prática (subdimensão Instrumental) e pelos sentimentos positivos ou negativos associados (subdimensão Experiencial), molda a disposição dos docentes para o engajamento no compartilhamento de conhecimento (Ajzen, 2020; Fishbein; Ajzen, 2010).

É importante observar que, embora a maioria dos estudos revisados sustente uma relação positiva entre Atitude e Intenção, Abdur-Rafiu e Opesade (2015) e Asbari *et al.* (2023) não encontraram tal influência. Esta inconsistência pode estar relacionada a fatores complexos e contextuais, como crenças comportamentais individuais, influências culturais e regionais, natureza individualista dos docentes, além de diferentes formas de motivação tanto intrínseca quanto extrínseca (Abdur-Rafiu; Opesade, 2015; Al-Kurdi; El-Haddadeh; Eldabi, 2020; Asbari *et al.*, 2023). Esses achados reforçam que, apesar do papel central da Atitude como preditora da Intenção, sua influência pode variar conforme o contexto institucional e os fatores psicológicos envolvidos.

2.2.3 Influência direta da Norma subjetiva na Intenção

A Norma Subjetiva refere-se à percepção do docente sobre as expectativas sociais e a pressão exercida por pessoas significativas em seu ambiente (como colegas, gestores e a comunidade acadêmica) para que compartilhe ou não seus conhecimentos (Al-Kurdi; El-Haddadeh; Eldabi, 2020; Fauzi, 2023b). Essa percepção é moldada pelas crenças sobre o que os outros esperam dele (subdimensão Injuntiva) e pelo comportamento observado em seus pares (subdimensão Descritiva), influenciando significativamente sua decisão de compartilhar (Ajzen, 2020).

A maioria dos estudos indica que a Norma Subjetiva exerce uma influência direta, positiva e significativa sobre a Intenção de compartilhamento entre docentes de IES. No entanto, Abdur-Rafiu e Opesade (2015) e Jolaei *et al.* (2014) não encontraram suporte empírico para essa relação. Ainda assim, em contextos nos quais os docentes percebem que colegas, gestores e a comunidade esperam esse tipo de colaboração, tal expectativa social tende a fortalecer a Intenção de compartilhar conhecimento (Fauzi, 2023b; Khalil, O.; Marouf; Khalil, N., 2021).

Essa influência pode ser especialmente pronunciada em culturas coletivistas, onde a conformidade com normas sociais é valorizada, e o apoio institucional (inclusive por meio do uso de mídias sociais) reforça essa percepção, criando um ambiente propício ao compartilhamento (Fauzi, 2023b; Khalil, O.; Marouf; Khalil, N., 2021; Paiman *et al.*, 2024). Por outro lado, a ausência de suporte organizacional ou a predominância de culturas individualistas pode atenuar o efeito da Norma Subjetiva, reduzindo a pressão percebida (Al-Kurdi; El-Haddadeh; Eldabi, 2020; Khalil, O.; Marouf; Khalil, N., 2021).

Embora meta-análises recentes que examinam o compartilhamento de conhecimento em diferentes contextos (incluindo o acadêmico) indiquem que a Atitude tende a exercer maior impacto na formação da Intenção do que a Norma Subjetiva (Afshar Jalili; Ghaleh, 2021; Nguyen; Nham; Hoang, 2019), três dos 12 estudos analisados focaram especificamente na comparação entre esses dois construtos em docentes de IES (Al-Kurdi; El-Haddadeh; Eldabi, 2020; Khalil, O.; Marouf; Khalil, N., 2021; Pun-

niyamoorthy; Asumptha, 2019), revelando que, no contexto acadêmico específico, a Norma Subjetiva demonstrou influência mais pronunciada que a Atitude, evidenciando a importância do ambiente social nas decisões de compartilhamento de conhecimento entre acadêmicos.

Na Malásia, por exemplo, Fauzi (2023b) observaram que a força da influência da Norma Subjetiva varia conforme o perfil da instituição. Em IES voltadas à pesquisa, seu impacto foi estatisticamente não significativo, enquanto em instituições com outros focos, a influência foi significativa e até superior à da Atitude. O autor argumenta que universidades de pesquisa, por receberem mais recursos e priorizarem publicações de alto impacto, tendem a induzir maior competição entre docentes, o que pode reduzir a abertura para o compartilhamento de conhecimento (Fauzi, 2023b).

Em síntese, grande parte dos estudos revisados aponta que a Norma Subjetiva exerce uma influência positiva sobre a Intenção de compartilhamento de conhecimento entre docentes em IES. No entanto, tais estudos não são conclusivos quanto à predominância da Atitude ou da Norma Subjetiva como principal determinante da Intenção, uma vez que alguns identificam maior influência da Atitude, enquanto outros destacam a relevância da Norma Subjetiva, revelando uma heterogeneidade nos resultados empíricos. Essa inconsistência pode decorrer de diferenças nos métodos de medição, contextos institucionais ou culturais, o que reforça a importância de investigar essas relações no cenário brasileiro.

A decomposição da Norma Subjetiva em Normas Injuntiva e Descritiva, ainda pouco explorada na literatura, mostra-se promissora para capturar nuances da influência social no comportamento docente. Assim, este estudo adota essa abordagem mais específica, avaliando a Norma Subjetiva por meio dessas duas subdimensões, conforme detalhado na formulação das hipóteses no Capítulo 3, de modo a oferecer uma análise mais precisa sobre o papel das normas sociais na Intenção de compartilhar conhecimento.

2.2.4 Influência do Controle Comportamental Percebido (CCP)

O CCP, no contexto do compartilhamento de conhecimento entre docentes em IES, refere-se à percepção de cada docente sobre sua capacidade de compartilhar conhecimento com seus pares (Abdur-Rafiu; Opesade, 2015; Al-Kurdi; El-Haddadeh; Eldabi, 2020; Fauzi, 2023b). Esse construto pode ser decomposto em duas subdimensões inter-relacionadas: Capacidade, que expressa a percepção sobre a posse de habilidades e recursos necessários ao compartilhamento, e Autonomia, relacionada ao grau de controle percebido sobre a decisão e execução desse Comportamento (Fishbein; Ajzen, 2010).

Embora o CCP tenha sido originalmente concebido como uma variável moderadora na TCP, diversas investigações empíricas demonstraram seus efeitos diretos

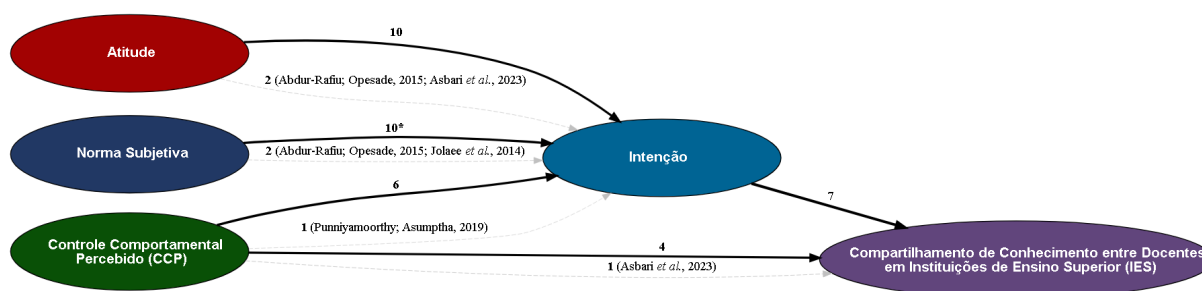
sobre a Intenção e o Comportamento (Hagger *et al.*, 2022; La Barbera; Ajzen, 2021). Diante disso, muitas aplicações contemporâneas da TCP passaram a considerá-lo como determinante direto dessas variáveis (Ajzen, 2020; Hagger *et al.*, 2022).

No conjunto de estudos contemplados nesta revisão, a influência direta do CCP sobre a Intenção é amplamente corroborada, com exceção do estudo de Punniyamorthy e Asumptha (2019). Destaca-se, nesse sentido, a investigação de Abdur-Rafiu e Opesade (2015), que identificou o CCP como preditor significativo da Intenção, sem evidências de contribuições significativas da Atitude e da Norma Subjetiva.

Quanto ao Comportamento, cinco estudos analisaram simultaneamente os efeitos diretos da Intenção e do CCP. Em três deles, a influência do CCP foi mais acentuada (Al-Kurdi; El-Haddadeh; Eldabi, 2020; Fauzi *et al.*, 2019b; Paiman *et al.*, 2024). Em contrapartida, Fauzi *et al.* (2019a) identificou maior impacto da Intenção, e Asbari *et al.* (2023) foi o único a não confirmar efeito direto do CCP sobre o Comportamento de compartilhamento de conhecimento.

A Figura 5 sintetiza os achados empíricos, indicando quantos estudos confirmam as hipóteses da TCP, incluindo o papel do CCP.

Figura 5 – Artigos que suportam ou não as hipóteses da TCP



Fonte: elaborado pelo autor.

Nota: *Fauzi (2023b) apoiou a hipótese geral; entretanto, foi insignificante em IES malaias de pesquisa e significativa em IES não focadas em pesquisa.

Conforme ilustrado, sete dos doze estudos analisaram o CCP como preditor direto da Intenção, cinco como preditor direto do Comportamento, e nenhum o avaliou como moderador, abordagem que pode distorcer a interpretação das relações entre os demais construtos do modelo (Hair Jr. *et al.*, 2022; La Barbera; Ajzen, 2020, 2021). Por exemplo, docentes com alto CCP não necessariamente desenvolverão a Intenção de compartilhar conhecimento se tiverem Atitudes negativas (como receio de plágio) ou perceberem uma Norma Subjetiva desfavorável (como ambientes institucionais competitivos).

Além disso, embora os estudos empíricos analisados, em geral, confirmem as hipóteses da TCP no contexto do compartilhamento de conhecimento entre docentes, quatro apresentaram resultados divergentes em cenários específicos (Abdur-Rafiu; Opesade, 2015; Asbari *et al.*, 2023; Jolaei *et al.*, 2014; Punniyamorthy; Asumptha, 2019).

A negligência quanto à função moderadora do CCP limita o refinamento teórico dos modelos existentes, deixando de capturar nuances importantes sobre como e quando o CCP influencia a Intenção e o Comportamento, além de limitar a compreensão das condições sob as quais estratégias de intervenção podem ser mais eficazes. Essa lacuna reforça a relevância da presente investigação, que busca aprofundar a compreensão sobre os fatores que influenciam o Comportamento de Compartilhamento de Conhecimento Científico-Tecnológico entre Docentes em IES, especialmente ao considerar as subdimensões Autonomia (grau de liberdade percebido para agir) e Capacidade (disponibilidade de habilidades e recursos). A incorporação dessa abordagem é apresentada no Capítulo 3, no qual o CCP é analisado exclusivamente como variável moderadora das relações entre os demais construtos da TCP.

2.2.5 Influência direta de outros construtos na Intenção

Conforme Fishbein e Ajzen (2010), a incorporação de construtos adicionais com efeitos diretos sobre a Intenção e o Comportamento pode ser metodologicamente válida, desde que fundamentada em bases teóricas robustas e evidências empíricas consistentes. Não obstante, é essencial equilibrar essa expansão do modelo com o princípio da parcimônia, pois muitas influências externas podem se dar de forma indireta, mediadas pelos construtos centrais da TCP: Atitude, Norma Subjetiva e CCP (Fishbein; Ajzen, 2010). Para auxiliar nessa expansão, Fishbein e Ajzen (2010) propõem critérios rigorosos, como a relação causal, a independência conceitual e a aplicabilidade a diversos comportamentos.

Embora a literatura reconheça que a inclusão de variáveis adicionais pode aprimorar o poder explicativo do modelo, tal acréscimo pode modificar a significância estatística e a magnitude dos efeitos entre os construtos originais da TCP (Ajzen, 2020; Fishbein; Ajzen, 2010; Hair Jr. *et al.*, 2022). Enquanto alguns autores defendem que a variância não explicada justifica a adição de novos preditores, outros argumentam que tais lacunas podem decorrer, em parte, de limitações nas medidas dos próprios construtos centrais (Ajzen, 2015).

Dentre os 12 artigos analisados, cinco incluíram construtos adicionais no exame da Intenção dos docentes de IES de compartilhar conhecimento com seus pares. A Confiança foi um dos fatores mais proeminentes. Em Chedid *et al.* (2020), a Confiança mostrou-se a variável de maior impacto na Intenção, e Iqbal *et al.* (2011) também apontou sua relevância para o compartilhamento de conhecimento no contexto acadêmico. Por outro lado, Jolaei *et al.* (2014) não encontrou suporte para essa hipótese. Ainda assim, nesses três estudos, a Atitude apresentou maior influência na Intenção do que a Norma Subjetiva, sugerindo que a adição da Confiança como determinante direto pode ter atenuado o papel da Norma Subjetiva em Jolaei *et al.* (2014).

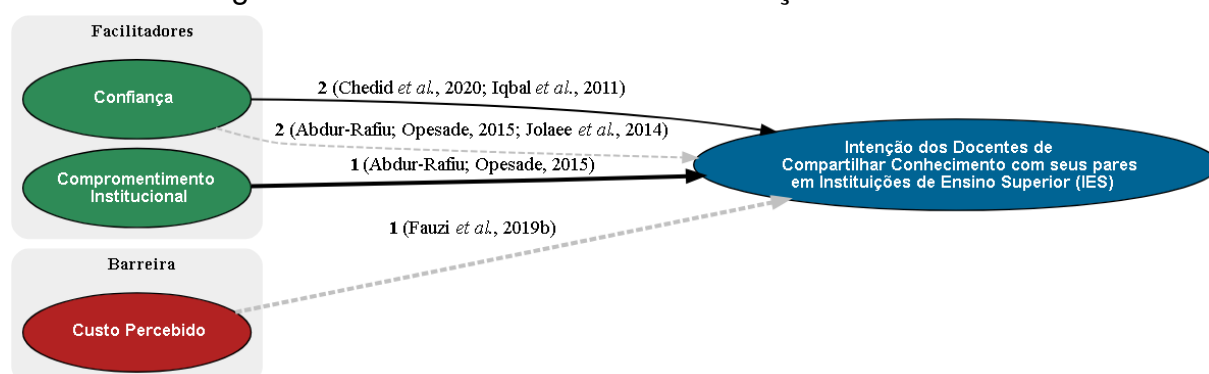
Em um cenário distinto, Abdur-Rafiu e Opesade (2015) investigaram docentes

de uma Politécnica na Nigéria e também não observaram relação significativa entre Confiança e Intenção. Contudo, identificaram o Comprometimento Institucional como determinante direto da Intenção, indicando que, quanto maior a identificação e o envolvimento emocional do docente com a instituição, maior a probabilidade de compartilhar conhecimento. Nesse mesmo estudo, a inclusão de construtos adicionais também se associou à ausência de efeitos diretos da Atitude e da Norma Subjetiva sobre a Intenção, embora o CCP tenha mantido influência significativa.

Outro exemplo de expansão do modelo é o trabalho de Fauzi *et al.* (2019b), que avaliou a influência direta do Custo Percebido — relativo a riscos e desvantagens, como perda de expertise, tempo e esforço — na Intenção de compartilhar conhecimento em IES da Malásia. No entanto, o resultado não foi significativo.

A Figura 6 apresenta um resumo dos construtos adicionais examinados nesses estudos, diferenciando entre facilitadores e barreira.

Figura 6 – Outros antecedentes da Intenção dos docentes



Fonte: elaborado pelo autor.

Por fim, vale salientar que nenhum dos 12 estudos incluídos nesta revisão introduziu construtos adicionais com influência direta sobre o Comportamento de compartilhamento de conhecimento entre docentes em IES. Em síntese, embora o acréscimo de novas variáveis possa aprimorar a capacidade preditiva do modelo, ele também pode modificar as relações previstas pela TCP, exigindo cautela na seleção de construtos e na interpretação dos resultados.

2.2.6 Antecedentes da Atitude, Norma Subjetiva e CCP

Apesar da relevância teórica de identificar Crenças Salientes por meio de pesquisa formativa com a população-alvo (Ajzen, 2020; Fishbein; Ajzen, 2010), nenhum estudo desta revisão relatou explicitamente a adoção dessa etapa metodológica. Em vez disso, a maioria concentrou-se na análise da influência direta de facilitadores e barreiras, tanto individuais quanto contextuais, incluindo aspectos tecnológicos, sobre a Atitude, a Norma Subjetiva e o CCP. Somente Abdur-Rafiu e Opesade (2015) e

Punniyamoorthy e Asumptha (2019) não investigaram quaisquer antecedentes desses construtos.

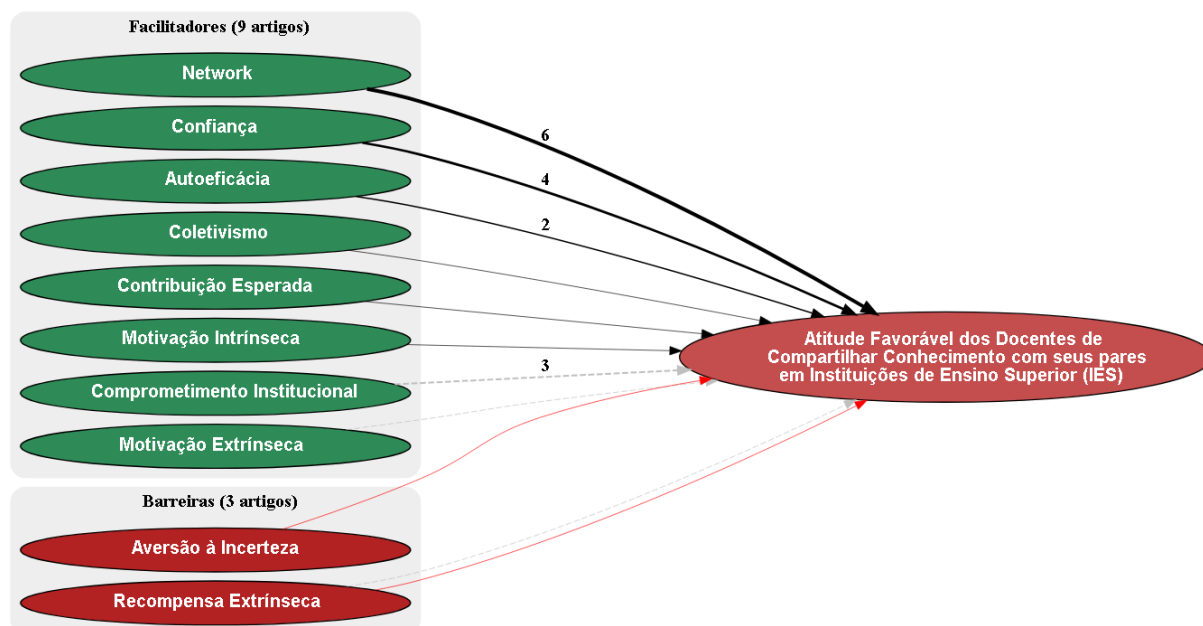
No que diz respeito à Atitude, dentre dez estudos analisados, nove examinaram a influência de variáveis externas na formação de uma disposição favorável dos docentes de IES para compartilhar conhecimento. Nos trabalhos de Fauzi, desenvolvidos em IES da Malásia, constatou-se que a Atitude é influenciada diretamente pela Confiança e pelo *Network*, assim como pelos traços de personalidade Conscienciosidade e Amabilidade (Fauzi *et al.*, 2019a, 2019b; Fauzi, 2023b; Paiman *et al.*, 2024). Em contrapartida, essas pesquisas não sustentaram o efeito direto do traço Abertura à Experiência (Paiman *et al.*, 2024) e apresentaram resultados divergentes quanto ao Comprometimento Institucional, que se mostrou significativo apenas em IES sem foco em pesquisa (Fauzi, 2023b).

Outros três estudos confirmaram o impacto direto do *Network* sobre a Atitude (Chedid *et al.*, 2020; Iqbal *et al.*, 2011; Jolaei *et al.*, 2014). Entre eles, Iqbal *et al.* (2011) e Jolaei *et al.* (2014) também evidenciaram o efeito positivo da Autoeficácia. No entanto, essa modelagem da Autoeficácia como um antecedente da Atitude representa um desvio significativo da formulação padrão da TCP (Ajzen, 2020; Fishbein; Ajzen, 2010). Na TCP, o CCP — construto que engloba a Autoeficácia (percepção da capacidade de realizar o Comportamento) — é teoricamente postulado como um moderador fundamental nas relações entre Atitude/Norma Subjetiva e Intenção, e entre Intenção e Comportamento (Ajzen, 2020), função central que o presente estudo também investiga. Portanto, a abordagem desses estudos diverge da maneira como a TCP tipicamente conceitualiza a influência da percepção de controle.

No que se refere à Recompensa Extrínseca, Iqbal *et al.* (2011) identificaram uma relação direta e negativa com a Atitude, enquanto Jolaei *et al.* (2014) não encontraram suporte empírico. Adicionalmente, em Chedid *et al.* (2020), a Motivação Intrínseca teve o maior impacto direto e positivo na Atitude, sem evidências de influência pela Motivação Extrínseca. Em análise complementar, Asbari *et al.* (2023) destacaram a Contribuição Esperada (referente ao grau de contribuição do docente para o sucesso institucional) como determinante direto da Atitude.

No âmbito cultural, Omar Khalil, Marouf e Nadia Khalil (2021) concluíram que um maior grau de Coletivismo se associa a uma Atitude mais favorável entre docentes de IES no que se refere ao compartilhamento de conhecimento. Por outro lado, a Aversão à Incerteza apresentou efeito negativo, sugerindo que acadêmicos menos avessos ao risco tendem a compartilhar conhecimento mais abertamente (Khalil, O.; Marouf; Khalil, N., 2021). A Figura 7 sintetiza os principais facilitadores e barreiras (tanto individuais quanto sociais) que incidem diretamente sobre a Atitude favorável dos docentes de IES em relação ao compartilhamento de conhecimento com seus pares, excluindo os traços de personalidade.

Figura 7 – Antecedentes investigados influenciando a Atitude dos docentes



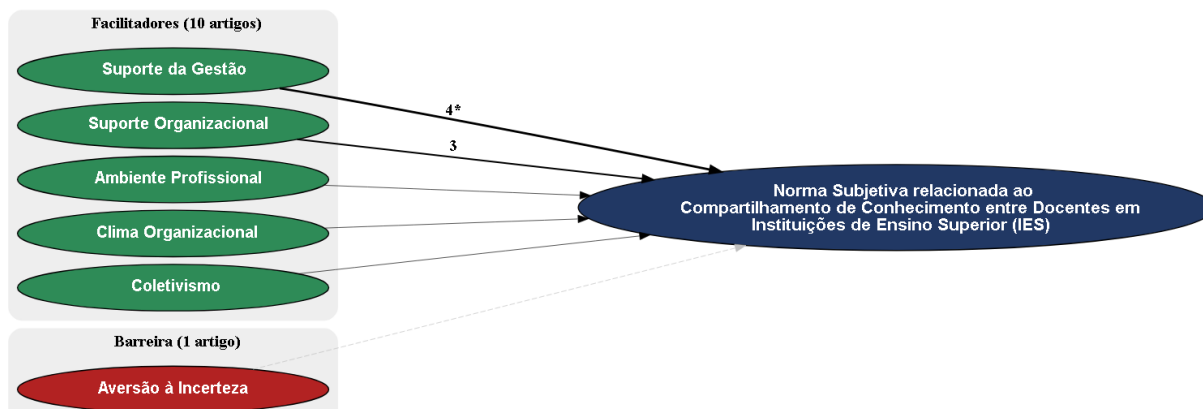
Fonte: elaborado pelo autor.

Legenda: *Fauzi (2023b) apoiou a hipótese geral; entretanto, foi insignificante em IES malaias de pesquisa e significativa em IES não focadas em pesquisa.

Dos dez estudos que investigaram os antecedentes da Norma Subjetiva no compartilhamento de conhecimento entre docentes em IES, quatro evidenciaram influência direta do Suporte da Gestão (Fauzi *et al.*, 2019a, 2019b; Fauzi, 2023b; Paiman *et al.*, 2024), três demonstraram efeito positivo do Suporte Organizacional (Chedid *et al.*, 2020; Iqbal *et al.*, 2011; Jolaei *et al.*, 2014), enquanto Al-Kurdi, El-Haddadeh e Eldabi (2020) e Asbari *et al.* (2023) confirmaram a influência do Ambiente Profissional e Clima Organizacional, respectivamente. No plano cultural, Omar Khalil, Marouf e Nadia Khalil (2021) evidenciaram influência do Coletivismo, mas não da Aversão à Incerteza.

A Figura 8 sintetiza os facilitadores e barreiras que impactam a Norma Subjetiva neste contexto.

Figura 8 – Antecedentes investigados influenciando a Norma Subjetiva



Fonte: elaborado pelo autor.

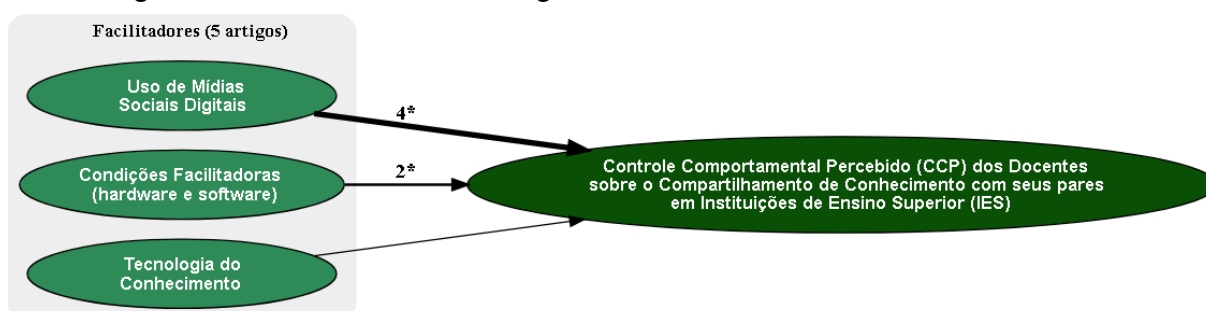
Legenda: *Estudos oriundos da mesma coleta de dados em IES da Malásia.

Dentre os oito estudos que abordaram o CCP no compartilhamento de conhecimento entre docentes de IES, cinco analisaram especificamente antecedentes tecnológicos. Conforme Fauzi (2023b) e Paiman *et al.* (2024), o Uso de Mídias Sociais Digitais exerce influência positiva sobre o CCP.

Além disso, Fauzi *et al.* (2019a,b) demonstraram (ainda que com coeficientes de caminho menores que o Uso de Mídias Sociais Digitais) que as Condições Facilitadoras ligadas à infraestrutura de Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) (hardware e software) também impactam positivamente o CCP. De forma complementar, Asbari *et al.* (2023) evidenciaram que a Tecnologia do Conhecimento (sistemas que promovem o desenvolvimento, a transferência e o armazenamento seguro de recursos de conhecimento organizacional) reforça o CCP ao facilitar a incorporação de informações e conhecimento nas instituições.

A Figura 9 apresenta um resumo desses facilitadores tecnológicos, validados empiricamente, que influenciam positivamente o CCP dos docentes de IES em relação ao compartilhamento de conhecimento com seus pares.

Figura 9 – Facilitadores investigados influenciando o CCP dos docentes



Fonte: elaborado pelo autor.

Nota: *Estudos oriundos da mesma coleta de dados em IES da Malásia.

Em síntese, os estudos revisados concentraram-se majoritariamente na investigação dos facilitadores (individuais e contextuais) que influenciam a formação da Atitude e da Norma Subjetiva, bem como dos aspectos tecnológicos que reforçam o CCP, deixando de lado a análise direta das Crenças Salientes. Além disso, verificou-se que a pesquisa sobre barreiras aos efeitos desses construtos é escassa, apontando para uma lacuna na compreensão abrangente dos fatores que determinam o compartilhamento de conhecimento entre docentes em IES.

Além de investigar os fatores que formam os construtos da TCP, a literatura também explorou as consequências diretas da Intenção e do Comportamento, como veremos a seguir.

2.2.7 Outras variáveis dependentes

Dos 12 artigos analisados, seis examinaram a influência direta da Intenção ou do Comportamento dos docentes de IES de compartilhar conhecimento com seus

pares sobre outras variáveis dependentes.

No que se refere especificamente à influência da Intenção, diferentes estudos demonstraram sua relação positiva com dimensões comportamentais e organizacionais relevantes.

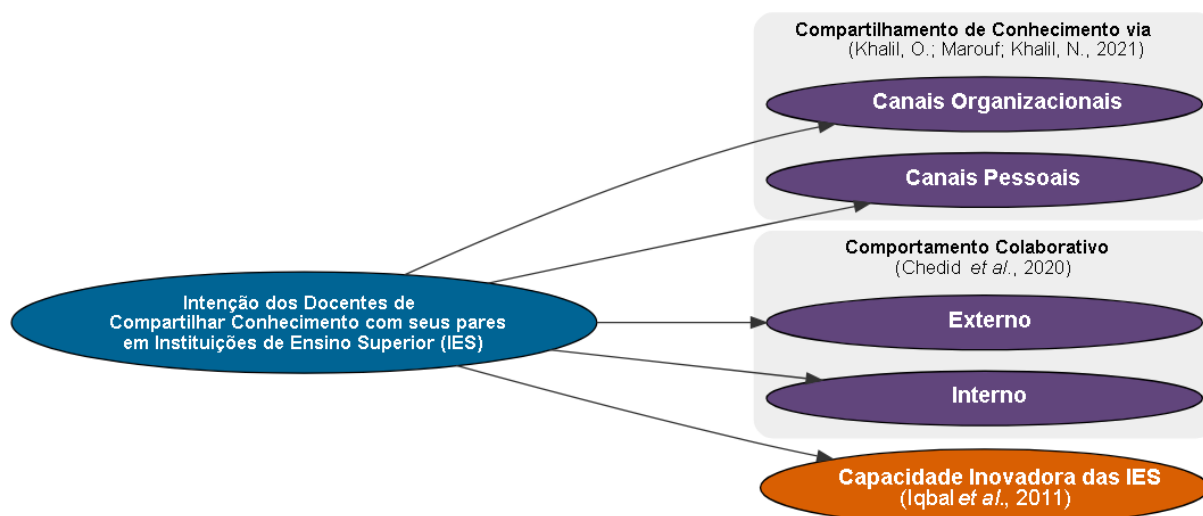
Chedid *et al.* (2020) identificaram que a Intenção dos docentes em compartilhar conhecimento influencia positivamente o Comportamento Colaborativo, tanto Interno quanto Externo, com maior impacto observado na colaboração interna.

De forma complementar, Omar Khalil, Marouf e Nadia Khalil (2021) evidenciaram que essa mesma Intenção impacta positivamente o Compartilhamento de Conhecimento por meio de Canais Organizacionais e Canais Pessoais, indicando a diversidade dos meios utilizados para esse fim.

Já Iqbal *et al.* (2011) mostraram que a Intenção de compartilhar conhecimento também contribui diretamente para a Capacidade Inovadora das IES, apontando para implicações organizacionais mais amplas.

A Figura 10 a seguir resume essas relações diretas entre a Intenção dos docentes e diferentes variáveis dependentes, conforme identificado na literatura.

Figura 10 – Influência direta da Intenção em outras variáveis dependentes



Fonte: elaborado pelo autor.

Quanto ao Comportamento de compartilhamento de conhecimento entre docentes em IES, alguns estudos investigaram seus efeitos diretos sobre variáveis dependentes relevantes ao contexto acadêmico.

Fauzi *et al.* (2019b) demonstraram que esse comportamento influencia positivamente a “Produtividade em Pesquisa”. Em um estudo subsequente, Fauzi (2023b) ajustou a terminologia do construto para Engajamento na Pesquisa, confirmando novamente sua relação positiva com o comportamento de compartilhamento, tanto em IES focadas em pesquisa quanto naquelas com perfil mais generalista.

Sob outra perspectiva, Asbari *et al.* (2023) evidenciaram que o comportamento

de compartilhamento entre docentes impacta positivamente a Liderança Dinâmica, embora não tenham encontrado suporte empírico para sua influência sobre o Comportamento Inovador no Trabalho.

A Figura 11 ilustra as principais variáveis dependentes influenciadas diretamente pelo Comportamento de compartilhamento de conhecimento entre docentes em IES.

Figura 11 – Influência direta do Comportamento em outras variáveis dependentes



Fonte: elaborado pelo autor.

A análise dos estudos revisados evidencia que tanto a Intenção quanto o Comportamento de compartilhamento de conhecimento entre docentes em IES possuem efeitos diretos sobre diversas variáveis dependentes de interesse individual e institucional. Esses achados reforçam a importância de compreender os fatores que os determinam, considerando seus desdobramentos para o desempenho docente e o fortalecimento das capacidades institucionais. Tal compreensão justifica a adoção da TCP como lente teórica para o presente estudo, permitindo investigar de forma estruturada os elementos que impulsionam ou inibem esse Comportamento no contexto de ensino superior.

2.3 CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO

Este capítulo de revisão da literatura consolidou a base teórica necessária para compreender os determinantes do Comportamento de compartilhamento de conhecimento entre docentes em IES, com foco na aplicação da TCP. A escolha da TCP como arcabouço teórico justifica-se por sua comprovada eficácia em explicar e prever comportamentos, permitindo analisar a complexa interação entre Atitude, Norma Subjetiva e CCP na formação da Intenção e do respectivo Comportamento (Ajzen, 2020; Fishbein; Ajzen, 2010).

A investigação do compartilhamento de conhecimento científico-tecnológico fundamenta-se em premissas sólidas identificadas na literatura. A recomendação explícita de Jolaei et al. (2014) para considerar o tipo específico de conhecimento nas pesquisas sobre compartilhamento destaca a necessidade de análises mais granula-

res desse fenômeno. Esta abordagem ganha relevância particular quando aplicada ao contexto acadêmico, onde diferentes modalidades de conhecimento coexistem e possuem características distintivas que influenciam seu compartilhamento. Os resultados de Chedid *et al.* (2020) corroboram a necessidade de analisar separadamente o conhecimento educacional e científico. O estudo em uma IES portuguesa revelou que a Intenção de compartilhar conhecimento educacional foi mais forte que a de conhecimento científico, enfatizando a importância de discriminar os tipos de conhecimento devido a potenciais diferenças nos fatores motivacionais e barreiras.

No contexto das IES, o conhecimento científico-tecnológico possui características singulares que o distinguem de outras formas de conhecimento acadêmico. Enquanto o conhecimento científico está associado à produção e disseminação de pesquisas originais, o conhecimento tecnológico frequentemente se relaciona a criações com potencial de proteção de propriedade intelectual e comercialização. Essas especificidades impõem desafios particulares ao compartilhamento entre docentes. Compreender como tais particularidades influenciam a disposição para compartilhar conhecimento é fundamental para a formulação de políticas institucionais eficazes.

Além disso, o conhecimento científico-tecnológico desempenha papel estratégico na promoção da inovação e da competitividade institucional. Em um cenário acadêmico globalizado e cada vez mais competitivo (no qual a excelência das IES é medida, em parte, pela sua produção científico-tecnológica), entender como esse tipo de conhecimento circula entre os docentes torna-se essencial. Os resultados deste estudo oferecem subsídios para estratégias voltadas à consolidação de uma cultura de compartilhamento mais intensa, com vistas a ampliar a capacidade inovadora das instituições.

A revisão apresentada destacou importantes lacunas relativas aos mecanismos internos do modelo da TCP. Em particular, a negligência sistemática do papel moderador do CCP representa uma lacuna significativa na literatura. Esse construto é postulado como central na teoria para as relações entre Atitude e Intenção, Norma Subjetiva e Intenção, e Intenção e Comportamento. A maioria das pesquisas empíricas tem se concentrado na análise das influências diretas sobre a Intenção e o Comportamento, uma abordagem que falha em explicar os mecanismos que governam a conversão da Intenção em ação. Adicionalmente, identificou-se a escassez de estudos que abordem, de forma integrada, as subdimensões da Atitude, Norma Subjetiva e CCP.

A incorporação da Norma Descritiva ao modelo da TCP é recente, e sua influência no Comportamento ainda carece de evidências empíricas robustas (Ajzen, 2020; Fishbein; Ajzen, 2010). A escassez de pesquisas que integrem as normas Injuntiva (pressão social percebida) e Descritiva (comportamentos observados no grupo) limita a compreensão holística dos mecanismos de Intenção. Neste estudo, essas subdimensões são articuladas como construtos de primeira ordem da Norma Subjetiva, visando

preencher essa lacuna teórica e metodológica.

A literatura evidencia uma concentração de estudos que investigam facilitadores individuais, sociais, organizacionais e tecnológicos como antecedentes da Atitude, da Norma Subjetiva e do CCP. Em contraste, poucos trabalhos examinam barreiras e Crenças Salientes (por exemplo, Fan; Beh, 2025; Hosen *et al.*, 2023).

Destaca-se particularmente a necessidade de investigar barreiras específicas ao compartilhamento de conhecimento que ainda não foram extensivamente analisadas sob a lente da TCP. Entre essas barreiras, ressalta-se a percepção da PPC, definida como a crença de que o compartilhamento de conhecimento pode resultar na perda de influência, reconhecimento ou controle sobre o próprio conhecimento produzido (Akhavan *et al.*, 2015; Fan; Beh, 2025).

Considerando essa lacuna, esta pesquisa propõe examinar a influência negativa da percepção da PPC na Atitude, tendo em vista que essa variável pode explicar resistências importantes ao Compartilhamento de Conhecimento Científico-Tecnológico entre Docentes em IES públicas brasileiras.

Somando-se às lacunas teóricas apresentadas, a escolha do contexto empírico também se fundamenta em aspectos específicos. A opção por focar em IES públicas brasileiras, particularmente no estado de Santa Catarina, justifica-se não apenas pela escassez de pesquisas empíricas nesse contexto, mas fundamentalmente por suas particularidades culturais. A revisão deste trabalho evidencia uma forte concentração de estudos em contextos asiáticos, que tendem a apresentar traços culturais mais coletivistas (Nguyen; Nham; Hoang, 2019). Em contraste, o presente estudo investiga Santa Catarina, que, conforme Hofstede *et al.* (2010), apresenta características de maior individualismo e orientação competitiva comparativamente à média nacional brasileira, posicionada de forma intermediária no contínuum individualismo-coletivismo.

Essa distinção sugere que os determinantes do comportamento de compartilhamento podem operar diferentemente. Teoricamente, em um ambiente mais individualista, as convicções e avaliações pessoais (Atitude) tendem a prevalecer sobre a pressão social (Norma Subjetiva), um padrão que pode divergir dos achados em culturas mais coletivistas (Fishbein; Ajzen, 2010).

Diante do exposto, pode-se afirmar que este capítulo fundamenta a relevância teórica e prática desta pesquisa ao estabelecer conexões entre a TCP, o compartilhamento de conhecimento e os fatores que podem reforçar ou inibir essa prática em ambientes acadêmicos. Considerando tanto as lacunas teóricas identificadas, especialmente a falta de estudos sobre o papel moderador do CCP e a necessidade de investigar barreiras como a PPC, quanto as especificidades do contexto cultural catarinense, o próximo capítulo apresenta o desenvolvimento das hipóteses desta pesquisa.

3 DESENVOLVIMENTO DE HIPÓTESES

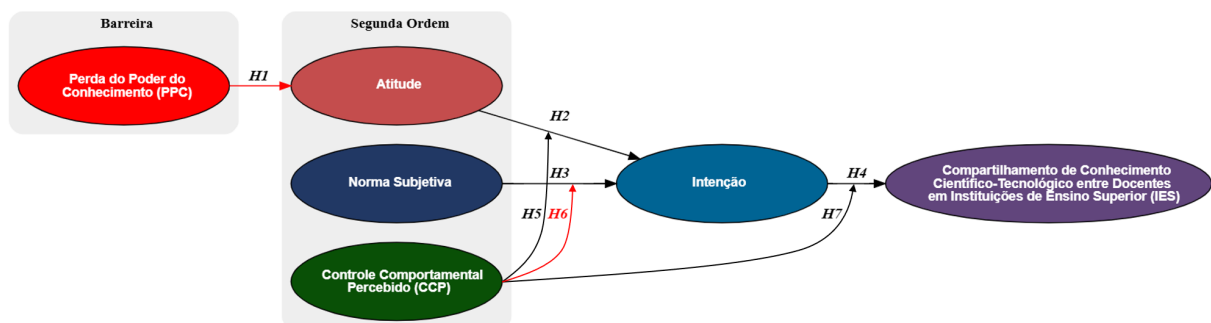
Diante dos objetivos delineados no Capítulo 1 e da fundamentação teórica apresentada no Capítulo 2, este capítulo apresenta o desenvolvimento das hipóteses que compõem o modelo estrutural dos Determinantes do Comportamento de Compartilhamento de Conhecimento Científico-Tecnológico entre Docentes em IES.

O compartilhamento desse tipo de conhecimento é essencial para o avanço científico e a promoção da inovação, mas pode ser dificultado por barreiras de ordem individual, como a percepção de PPC (Fan; Beh, 2025). Considerando a lacuna identificada quanto à influência moderadora do CCP e o fato de que a percepção de PPC dos docentes tem sido pouco explorada como barreira ao compartilhamento de conhecimento, esta variável é introduzida como antecedente da Atitude, por representar uma crença inibidora relevante nesse contexto.

As hipóteses propostas estão ancoradas nos elementos centrais da TCP, mas avançam ao modelar Atitude, Norma Subjetiva e CCP como construtos de segunda ordem, formadas por suas respectivas subdimensões de primeira ordem. Essa modelagem hierárquica permite identificar nuances comportamentais que seriam negligenciadas em análises que tratam esses construtos como unidimensionais.

Nesse sentido, o modelo estrutural apresentado na Figura 12 ilustra a influência negativa da PPC sobre a Atitude (*H1*), as relações diretas e positivas entre os elementos centrais (*H2*, *H3* e *H4*) previstas pela TCP, e as hipóteses de moderação do CCP (*H5*, *H6* e *H7*).

Figura 12 – Modelo estrutural com as hipóteses



Fonte: elaborado pelo autor.

Destaca-se que o CCP modera positivamente a relação entre Atitude e Intenção (*H5*) e entre Intenção e Comportamento (*H7*), mas de forma negativa entre Norma Subjetiva e Intenção (*H6*), em consonância com as indicações teóricas e evidências empíricas (Ajzen, 2020; La Barbera; Ajzen, 2020, 2021). As seções a seguir detalham o desenvolvimento de cada hipótese.

3.1 INFLUÊNCIA DA PERDA DO PODER DO CONHECIMENTO (PPC)

A PPC refere-se à percepção de que compartilhar conhecimento pode reduzir o valor, status ou influência do detentor do conhecimento dentro de uma organização (Akhavan *et al.*, 2015). Este conceito representa o receio que um indivíduo tem de perder sua base de poder ou sua posição de destaque em relação aos outros por possuir conhecimento único, caso o compartilhe (Akhavan *et al.*, 2015; Fan; Beh, 2025). Em essência, o conhecimento é reconhecido como uma fonte significativa de poder, e sua disseminação pode comprometer a singularidade e os benefícios associados ao seu detentor (Chennamaneni; Teng; Raja, 2012). Esta percepção é frequentemente caracterizada como um custo psicológico associado ao compartilhamento, constituindo uma barreira cognitiva relevante na decisão de compartilhar ou reter conhecimento (Fan; Beh, 2025).

A literatura apresenta evidências consistentes sobre a influência negativa da PPC na Atitude em relação ao compartilhamento de conhecimento. Fan e Beh (2025) demonstraram uma relação direta e negativa da PPC na Atitude entre docentes de IES chinesas. De forma similar, outros estudos confirmam essa relação negativa significativa em diferentes contextos, como em empresas de alta tecnologia no Irã e entre trabalhadores do conhecimento nos Estados Unidos (Akhavan *et al.*, 2015; Chennamaneni; Teng; Raja, 2012).

Essa convergência de resultados sugere robustez na constatação de que a percepção de perder poder ao compartilhar conhecimento constitui um fator determinante e negativo para a formação da Atitude. No ambiente acadêmico, o conhecimento científico-tecnológico é particularmente valorizado, e a performance em pesquisa está intimamente ligada a recompensas e reputação profissional (Fan; Beh, 2025). Docentes frequentemente consideram o conhecimento como um ativo pessoal e uma fonte de diferenciação, o que pode intensificar o receio de perder sua superioridade relativa ao compartilhá-lo (Cheng; Ho; Lau, 2009; Fan; Beh, 2025).

Um aspecto relevante identificado por Omar Khalil, Marouf e Nadia Khalil (2021) é que o receio de perder poder constitui uma barreira significativa ao compartilhamento de conhecimento, especialmente em atividades de PD&I. Medos relacionados a ter ideias criticadas ou apropriadas indevidamente por terceiros também podem influenciar negativamente a Atitude individual em relação ao compartilhamento (Fan; Beh, 2025). Este fenômeno psicossocial atua como um antecedente que molda as crenças comportamentais dos indivíduos, conforme previsto pela TCP, influenciando negativamente a Atitude em relação ao compartilhamento e, conseqüentemente, a formação da Intenção (Chennamaneni; Teng; Raja, 2012).

É importante ressaltar que o estudo de Fan e Beh (2025) abordou o compartilhamento de conhecimento de forma mais generalista entre docentes, incluindo o conhecimento científico-tecnológico apenas implicitamente. Esta lacuna específica

justifica investigações direcionadas ao Compartilhamento de Conhecimento Científico-Tecnológico entre Docentes em IES.

No presente estudo, o foco está no conhecimento científico-tecnológico, entendido como o conjunto de saberes e técnicas relacionados à ciência e à tecnologia, essenciais para a PD&I nas IES. Aspectos como os sistemas de avaliação de produtividade científica-tecnológica, as políticas de financiamento à PD&I e as estruturas de reconhecimento acadêmico específicas do contexto podem criar dinâmicas particulares na percepção de poder associada ao conhecimento científico-tecnológico (Cheng; Ho; Lau, 2009).

Considerando a centralidade do conhecimento científico-tecnológico no ambiente acadêmico e as evidências da literatura sobre a influência negativa da PPC na Atitude, propõe-se a seguinte hipótese:

H1. A Perda do Poder do Conhecimento (PPC) influencia negativamente a Atitude em relação ao compartilhamento de conhecimento científico-tecnológico entre docentes em Instituições de Ensino Superior (IES).

3.2 CONSTRUTOS DA TEORIA DO COMPORTAMENTO PLANEJADO

As relações entre os construtos-chave da TCP no contexto do comportamento de compartilhamento de conhecimento, incluindo em IES, são corroboradas por estudos metanalíticos (Afshar Jalili; Ghaleh, 2021; Nguyen; Nham; Hoang, 2019). Com base nesses estudos, especialmente aqueles realizados no contexto das IES, foram desenvolvidas as hipóteses desta pesquisa. A investigação do CCP como moderador é fundamental para compreender a lacuna Intenção–Comportamento e os mecanismos pelos quais a percepção de controle capacita os docentes a transformar sua Intenção em ação efetiva (Ajzen, 2020; La Barbera; Ajzen, 2020, 2021). A seguir, desenvolvem-se as hipóteses relativas à influência de cada determinante direto da Intenção e do Comportamento, bem como o papel moderador do CCP.

3.2.1 Influência direta da Atitude na Intenção

A Atitude, definida como a avaliação favorável ou desfavorável de um Comportamento específico, desempenha papel fundamental na Intenção dos docentes de IES de compartilhar conhecimento com seus pares (Fauzi, 2023b). Na TCP, a Atitude pode ser conceituada por meio de duas subdimensões: Instrumental, relacionada à avaliação cognitiva dos benefícios práticos, e Experiencial, referente às respostas emocionais ao Comportamento (Fishbein; Ajzen, 2010; La Barbera; Ajzen, 2024). Contudo, devido à alta correlação empírica entre essas subdimensões, a literatura predominantemente adota um construto único para mensurar a Atitude global (Fishbein; Ajzen, 2010).

Empiricamente, a literatura sobre compartilhamento de conhecimento entre docentes em IES demonstra, predominantemente, influência direta, positiva e significativa da Atitude sobre a Intenção (Fauzi, 2023b; Jolaei *et al.*, 2014; Khalil, O.; Marouf; Khalil, N., 2021). Docentes que avaliam positivamente esta prática mostram maior disposição para o compartilhamento, refletindo o reconhecimento das consequências favoráveis associadas ao Comportamento (Fauzi *et al.*, 2019b; Paiman *et al.*, 2024).

No entanto, essa relação não é universalmente confirmada, com estudos que apontam para a sua insignificância em determinados contextos acadêmicos. Por exemplo, os estudos de Abdur-Rafiu e Opesade (2015) com docentes de uma instituição politécnica na Nigéria e de Asbari *et al.* (2023) em universidades na Indonésia não confirmaram influência significativa da Atitude sobre a Intenção. Essa inconsistência nos resultados sugere que, embora a Atitude seja um preditor central na TCP, sua influência pode variar significativamente conforme o contexto institucional e fatores psicológicos, como as crenças comportamentais individuais, influências culturais, a natureza individualista dos docentes e diferentes formas de motivação (Abdur-Rafiu; Opesade, 2015; Al-Kurdi; El-Haddadeh; Eldabi, 2020; Asbari *et al.*, 2023).

Apesar da variabilidade nos achados, a literatura majoritariamente suporta a influência positiva da Atitude sobre a Intenção de compartilhar conhecimento. A própria inconsistência nos resultados, que sugere a influência de fatores contextuais diversos, reforça a importância de testar esta relação fundamental da TCP em diferentes cenários. Adicionalmente, reconhecendo a necessidade de investigação específica sobre o compartilhamento de conhecimento científico-tecnológico (Chedid *et al.*, 2020; Jolaei *et al.*, 2014), formula-se a seguinte hipótese:

H2. A Atitude em relação ao comportamento influencia diretamente a Intenção dos docentes de compartilhar conhecimento científico-tecnológico com seus pares em Instituições de Ensino Superior (IES).

3.2.2 Influência direta da Norma Subjetiva na Intenção

A Norma Subjetiva refere-se à percepção individual da pressão social exercida por pessoas ou grupos relevantes para adotar ou não um determinado Comportamento (Fishbein; Ajzen, 2010). Este construto fundamenta-se em Crenças Normativas estruturadas em duas subdimensões complementares: a Injuntiva, relacionada à percepção do que pessoas significativas aprovam ou desaprovam como Comportamento adequado; e a Descritiva, que reflete a percepção do Comportamento efetivamente praticado por outros no ambiente social (Ajzen, 2020). Na TCP, a Norma Subjetiva é considerada um construto de segunda ordem, composto por essas duas subdimensões (Fishbein; Ajzen, 2010).

Apesar de ser um construto bidimensional, a literatura empírica sobre comparti-

lhamento de conhecimento em IES tem focado predominantemente na subdimensão Injuntiva (por exemplo, Chedid *et al.*, 2020; Jolaei *et al.*, 2014). Isso se deve, em parte, ao fato de que a subdimensão Descritiva foi formalmente incorporada ao construto posteriormente (Fishbein; Ajzen, 2010). Além disso, procedimentos validados para mensurar a subdimensão Injuntiva estão mais disponíveis, enquanto questões metodológicas persistem sobre a avaliação ideal da subdimensão Descritiva (Fishbein; Ajzen, 2010; Schmidt *et al.*, 2022). Consequentemente, muitos estudos utilizam a subdimensão Injuntiva como representante da Norma Subjetiva (Fishbein; Ajzen, 2010).

Independentemente dessas limitações metodológicas, a literatura empírica demonstra predominantemente que a Norma Subjetiva exerce influência direta, positiva e significativa sobre a Intenção dos docentes de compartilhar conhecimento com seus pares. Os docentes tendem a se engajar mais intensamente nessa prática quando reconhecem expectativas positivas da comunidade acadêmica (Al-Kurdi; El-Haddadeh; Eldabi, 2020; Paiman *et al.*, 2024).

Contudo, resultados divergentes emergem em determinados contextos acadêmicos. Jolaei *et al.* (2014) não encontraram efeito relevante entre docentes de ciências sociais em uma IES malaia, enquanto Abdur-Rafiu e Opesade (2015) reportaram correlação positiva sem impacto significativo no Politécnico de Ibadan, Nigéria. Estas variações sugerem que o efeito da pressão social sobre a Intenção pode diferir substancialmente conforme as características específicas de cada ambiente acadêmico.

Adicionalmente, Fauzi (2023b) identificaram uma forte associação entre Norma Subjetiva e Intenção apenas em IES com menor ênfase em pesquisa. Uma possível explicação para esse fenômeno é que, em instituições intensivas em pesquisa, as exigências de produtividade acadêmica podem já impulsionar os docentes a compartilhar conhecimento sistematicamente, diminuindo a relevância da pressão social percebida como fator determinante adicional (Fauzi, 2023b).

Essa variabilidade nos resultados indica que a influência da Norma Subjetiva na Intenção está condicionada a diversos fatores contextuais, como cultura, perfil institucional e características individuais dos docentes. Elementos organizacionais específicos, como o suporte gerencial, também podem modular significativamente esta relação (Al-Kurdi; El-Haddadeh; Eldabi, 2020; Paiman *et al.*, 2024).

Considerando a escassez de estudos específicos sobre conhecimento científico-tecnológico e a influência direta predominantemente positiva observada na literatura, formula-se a seguinte hipótese:

H3. A Norma Subjetiva influencia diretamente a Intenção dos docentes de compartilhar conhecimento científico-tecnológico com seus pares em Instituições de Ensino Superior (IES).

3.2.3 Influência direta da Intenção no Comportamento

Na TCP, a Intenção é considerada o principal preditor do Comportamento, refletindo a disposição e a prontidão do indivíduo para executar a ação correspondente (Fishbein; Ajzen, 2010). Estudos demonstram consistentemente que uma forte Intenção está positivamente associada à probabilidade de manifestação do Comportamento desejado (Ajzen, 2020). Especificamente no contexto acadêmico, a literatura evidencia que a Intenção dos docentes para compartilhar conhecimento relaciona-se diretamente a um aumento no Comportamento efetivo de compartilhamento entre eles (Al-Kurdi; El-Haddadeh; Eldabi, 2020; Asbari *et al.*, 2023; Fauzi, 2023b).

Contudo, a maioria dos estudos existentes aborda o compartilhamento de conhecimento de forma generalista, englobando implicitamente várias categorias de conhecimento, incluindo o científico-tecnológico. Por outro lado, investigações que focalizam explicitamente categorias específicas, como o conhecimento científico e/ou tecnológico, permanecem escassas na literatura (Chedid *et al.*, 2020; Jolaei *et al.*, 2014). Esta lacuna revela-se particularmente relevante, considerando que diferentes tipos de conhecimento podem estar sujeitos a dinâmicas distintas de compartilhamento devido às suas características intrínsecas e aos contextos organizacionais em que circulam (Al-Kurdi; El-Haddadeh; Eldabi, 2018; Quarchioni; Paternostro; Trovarelli, 2022).

Nesse sentido, no ambiente das IES, o conhecimento científico-tecnológico possui particularidades que podem influenciar significativamente a relação entre Intenção e Comportamento de compartilhamento. Por seu valor estratégico e potencial competitivo, esse tipo específico de conhecimento pode estar sujeito a barreiras que não são captadas adequadamente em estudos generalistas (Al-Kurdi; El-Haddadeh; Eldabi, 2020; Fan; Beh, 2025).

Assim, compreender como a Intenção se converte em Comportamento efetivo no compartilhamento dessa categoria de conhecimento representa uma contribuição relevante para o avanço teórico e prático da gestão do conhecimento em ambientes acadêmicos. Com base na TCP e nas evidências empíricas disponíveis, embora limitadas quanto à especificidade do conhecimento científico-tecnológico, propõe-se a seguinte hipótese:

H4. A Intenção influencia diretamente o Comportamento de Compartilhamento de Conhecimento Científico-Tecnológico entre Docentes em Instituições de Ensino Superior (IES).

3.2.4 Papel moderador do Controle Comportamental Percebido (CCP)

Conforme a TCP, o CCP representa a percepção individual sobre a facilidade ou dificuldade de executar determinado Comportamento, considerando fatores facilitadores ou limitadores (Ajzen, 2020). Esse construto abrange duas subdimensões

complementares: Autonomia (grau de controle pessoal percebido sobre as ações) e Capacidade (convicção na disponibilidade de recursos e habilidades necessários), diferenciando restrições no controle decisório de limitações de recursos ou oportunidades (Fishbein; Ajzen, 2010).

É fundamental distinguir entre a função moderadora e o papel como determinante direto do CCP. Fishbein e Ajzen (2010) argumentam que dificilmente pessoas formam Intenção apenas por se sentirem capazes de agir. Enquanto Atitude (avaliação favorável ou desfavorável) e Norma Subjetiva (pressão social percebida) oferecem a direção motivacional, o CCP atua como condição que pode facilitar ou restringir essa motivação (Fishbein; Ajzen, 2010).

Considerando essa perspectiva, o CCP pode moderar três relações centrais. Primeiro, elevado CCP intensifica a relação entre Atitude e Intenção: quando docentes percebem alto controle sobre o processo, uma Atitude favorável se converte mais efetivamente em forte Intenção (La Barbera; Ajzen, 2020, 2021). Segundo, alto CCP reduz a influência da Norma Subjetiva, pois o controle pessoal percebido diminui a dependência de expectativas e pressões sociais (Bosnjak; Ajzen; Schmidt, 2020). Esse efeito reflete que indivíduos com alto controle tendem a basear decisões mais em avaliações próprias do que na aprovação de terceiros (La Barbera; Ajzen, 2020, 2021). Terceiro, o CCP facilita a conversão de Intenção em Comportamento, ajudando a reduzir a conhecida lacuna Intenção–Comportamento, na qual indivíduos com forte Intenção falham em agir (Ajzen, 2020; Fishbein; Ajzen, 2010). Mesmo diante de Intenção sólida, barreiras ou facilitadores percebidos podem inibir ou impulsionar a ação.

As evidências empíricas sobre esse papel moderador ainda são mistas. Meta-análise na área da saúde aponta evidência limitada para as moderações Atitude–Intenção e Norma Subjetiva–Intenção, possivelmente por fatores contextuais e metodológicos (Hagger *et al.*, 2022). Ao mesmo tempo, estudos sobre a moderação Intenção–Comportamento reforçam a importância de compreender condições que favorecem essa conversão (Ajzen, 2020; Fishbein; Ajzen, 2010).

Em contraste, grande parte da literatura trata o CCP como determinante direto da Intenção e do Comportamento, atribuindo-lhe status equivalente à Atitude e à Norma Subjetiva (Asbari *et al.*, 2023; Fauzi *et al.*, 2019b; Paiman *et al.*, 2024). Essa abordagem busca aumentar o poder explicativo dos modelos e é respaldada por resultados empíricos consistentes (Afshar Jalili; Ghaleh, 2021; Nguyen; Nham; Hoang, 2019). Contudo, há divergências: Punniyamoorthy e Asumptha (2019) não encontraram influência direta significativa do CCP na Intenção, enquanto Asbari *et al.* (2023) observaram associação positiva com a Intenção, mas não com o Comportamento efetivo.

Nesse cenário, o interesse recente pelo papel moderador representa avanço na compreensão dos mecanismos que ligam Intenção e Comportamento (La Barbera;

Ajzen, 2020, 2021), especialmente frente às complexidades do contexto acadêmico, marcado por múltiplas demandas institucionais e pressões por produtividade (Ahmad *et al.*, 2023; Fan; Beh, 2025).

Portanto, este estudo propõe as seguintes hipóteses:

H5. O Controle Comportamental Percebido (CCP) modera positivamente a relação entre a Atitude e a Intenção dos docentes de compartilhar conhecimento científico-tecnológico com seus pares em Instituições de Ensino Superior (IES).

H6. O Controle Comportamental Percebido (CCP) modera negativamente a relação entre a Norma Subjetiva e a Intenção dos docentes de compartilhar conhecimento científico-tecnológico com seus pares em Instituições de Ensino Superior (IES).

H7. O Controle Comportamental Percebido (CCP) modera positivamente a relação entre a Intenção e o Comportamento de Compartilhamento de Conhecimento Científico-Tecnológico entre Docentes em Instituições de Ensino Superior (IES).

Com base na TCP e na literatura revisada, o presente estudo propõe sete hipóteses para investigar os determinantes do compartilhamento de conhecimento. A pesquisa foi conduzida em três IES públicas de Santa Catarina, região que apresenta maior coesão cultural comparada ao contexto nacional (Hofstede *et al.*, 2010), proporcionando consistência para o teste das hipóteses.

O perfil cultural sulista, caracterizado por maior individualismo e orientação competitiva, sugere que fatores pessoais se sobreponham às pressões do ambiente social no processo decisório (Fishbein; Ajzen, 2010; Hofstede *et al.*, 2010). Nesse contexto, barreiras cognitivas como a PPC tendem a ser especialmente relevantes (Fan; Beh, 2025). Adicionalmente, a alta aversão à incerteza típica da cultura brasileira indica que o CCP atuará como moderador crucial na conversão da Intenção em Comportamento efetivo (Ajzen, 2020; Hofstede *et al.*, 2010).

Para investigar essas relações, adota-se uma abordagem quantitativa com desenho transversal correlacional-causal, conforme detalhado na Capítulo 4.

4 METODOLOGIA

Este capítulo detalha a estratégia metodológica utilizada para investigar os Determinantes do Compartilhamento de Conhecimento Científico-Tecnológico entre Docentes em IES. A pesquisa, de natureza quantitativa, adotou delineamento transversal e correlacional-causal, com análise de dados realizada por meio da PLS-SEM.

A estrutura do capítulo segue as etapas do estudo: inicia-se, na Seção 4.1, com a fundamentação da postura filosófica e epistemológica que orientou a pesquisa, justificando as escolhas metodológicas. Em seguida, a Seção 4.2 apresenta a definição do Comportamento investigado e da população-alvo, composta por docentes de três IES públicas catarinenses. Por fim, as Seção 4.3 e Seção 4.4 descrevem, respectivamente, os procedimentos de coleta e de análise dos dados, incluindo as diretrizes para validação dos modelos de medição e avaliação dos modelos estruturais.

4.1 PERSPECTIVA FILOSÓFICA E ABORDAGEM DA PESQUISA

Este estudo adota uma perspectiva filosófica pós-positivista, que reconhece o conhecimento como conjectural, no qual a verdade absoluta nunca é encontrada e as evidências são sempre imperfeitas e falíveis, razão pela qual os pesquisadores não buscam “provar” uma hipótese, mas afirmam que falharam em “rejeitá-la” (Creswell, J. W.; Creswell, J. D., 2021).

Essa perspectiva caracteriza-se por quatro elementos fundamentais: determinação, ao admitir que causas provavelmente determinam efeitos; reducionismo, ao simplificar ideias em variáveis testáveis; observação e mensuração empírica da realidade objetiva; e verificação sistemática de teorias com base nos dados coletados (Creswell, J. W.; Creswell, J. D., 2021).

Alinhado a essa postura epistemológica e aos pressupostos da TCP, optou-se por um delineamento quantitativo e transversal, com análise dos dados realizada por meio da PLS-SEM, técnica que possibilita testar simultaneamente as relações teóricas propostas entre construtos mensurados por escalas psicométricas (Creswell, J. W.; Creswell, J. D., 2021; Fishbein; Ajzen, 2010; Hair Jr. *et al.*, 2021).

Tal delineamento oferece vantagens práticas, como a otimização do tempo e do esforço de coleta, a análise integrada das interações entre variáveis e a redução da carga sobre os participantes (Afshar Jalili; Ghaleh, 2021; Creswell, J. W.; Creswell, J. D., 2021). Contudo, reconhece-se que essa opção metodológica restringe inferências causais e não permite acompanhar mudanças ao longo do tempo, aspecto passível de exploração em estudos longitudinais (Ajzen, 2020; La Barbera; Ajzen, 2021).

4.2 DEFINIÇÃO DO COMPORTAMENTO E POPULAÇÃO-ALVO

Este estudo, fundamentado na TCP, investiga o Comportamento de Compartilhamento de Conhecimento Científico-Tecnológico entre Docentes em IES. Esse Comportamento é definido como a troca ou disseminação contínua de textos, ideias, experiências ou tecnologias, ocorrendo em ambientes formais e informais, presenciais ou digitais, vinculados às atividades de ensino, extensão e PD&I (Al-Kurdi; El-Haddadeh; Eldabi, 2018; Chedid *et al.*, 2020; Khalil, O.; Marouf; Khalil, N., 2021).

Considerando as distintas formas que o compartilhamento assume em cada área do conhecimento, esta pesquisa adota uma definição abrangente, capaz de refletir a natureza interdisciplinar do fenômeno investigado. O conhecimento científico é compreendido como um corpo sistemático de entendimentos desenvolvido pelo método científico, enquanto o conhecimento tecnológico refere-se à aplicação desses princípios para resolver problemas práticos e promover inovação (OECD, 2015).

Embora a TCP recomende a especificação explícita dos quatro elementos (ação, alvo, contexto, tempo) do princípio de compatibilidade (Ajzen, 2020; Fishbein; Ajzen, 2010), muitos estudos sobre compartilhamento de conhecimento omitem o componente temporal ou o operacionalizam implicitamente (Al-Kurdi; El-Haddadeh; Eldabi, 2020; Asbari *et al.*, 2023). Tal prática decorre da natureza longitudinal do fenômeno, que torna desafiadora a captura do Comportamento real, levando muitos estudos a focarem exclusivamente na Intenção comportamental, o que inviabiliza a investigação da lacuna Intenção–Comportamento (Fishbein; Ajzen, 2010; Nguyen, 2021a).

Para superar esse desafio metodológico, seria necessário adotar delineamentos longitudinais e utilizar medidas objetivas do Comportamento, que transcendam os autorrelatos (Hagger *et al.*, 2022). Diante da ausência de tais abordagens, a correlação entre Intenção atual e frequência passada do Comportamento permite examinar associações entre crenças presentes e ações já concretizadas (Schmidt *et al.*, 2022). Mesmo com essas limitações, a análise mantém utilidade exploratória para identificação de mecanismos subjacentes, desde que se reconheçam as restrições epistemológicas de dados correlacionais (Fishbein; Ajzen, 2010).

Nesse contexto, esta pesquisa operacionaliza o componente temporal implicitamente, mensurando o Comportamento retrospectivo por meio de uma escala de frequência. Essa abordagem permite capturar a regularidade das ações de compartilhamento sem especificar um período temporal rígido. Diante do exposto, o Quadro 4 sintetiza os elementos de ação, população-alvo e contexto desta investigação.

Quadro 4 – Elementos de ação, população-alvo e contexto

Ação	População-alvo	Contexto
Compartilhamento de Conhecimento Científico-Tecnológico	Docentes	Três Instituições de Ensino Superior (IES) públicas catarinenses

Fonte: elaborado pelo autor.

A população-alvo compreende docentes de três IES públicas de Santa Catarina. A escolha por essa região, em um país de dimensões continentais e grande diversidade cultural como o Brasil, é metodologicamente deliberada. Segundo Hofstede *et al.* (2010), o sul apresenta relativa homogeneidade cultural, com maior individualismo e orientação para conquistas e competitividade que a média nacional. Essas características podem influenciar Atitude, Norma Subjetiva e CCP, construtos centrais da TCP. Assim, ao delimitar o estudo a este contexto cultural, a pesquisa reduz a heterogeneidade da amostra, o que proporciona maior controle metodológico e fortalece a validade interna dos resultados.

4.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

Esta seção detalha os procedimentos para a coleta dos dados, com base nas hipóteses e no modelo estrutural definidos no Capítulo 3. Apresenta-se o desenvolvimento (Seção 4.3.1) e a validação de conteúdo dos modelos de medição por juízes especialistas (Seção 4.3.2), detalhando as escalas de cada construto. Na sequência, expõem-se as considerações éticas que nortearam o estudo (Seção 4.3.3). Por fim, descreve-se a composição do instrumento e os procedimentos adotados para sua aplicação na coleta dos dados (Seção 4.3.4).

4.3.1 Desenvolvimento dos modelos de medição

Para a mensuração de cada construto do modelo teórico, foi desenvolvido o instrumento de pesquisa a partir da adaptação de escalas validadas e da elaboração de itens originais, em conformidade com as diretrizes da TCP propostas por Fishbein e Ajzen (2010).

O desenvolvimento dos instrumentos envolveu tradução e adaptação de escalas existentes, além do desenvolvimento de itens originais baseados nas recomendações de Fishbein e Ajzen (2010). O processo adotou tradução direta, conduzida por especialista bilíngue com formação em língua inglesa e fluência nativa em português. Reconhecendo as limitações inerentes a este método quanto a possíveis vieses linguísticos, psicológicos e culturais (Cassepp-Borges; Balbinotti; Teodoro, 2010), implementou-se revisão crítica por comitê de três pesquisadores do grupo NGS da UFSC para assegurar equivalência semântica e conceitual entre as versões originais e adaptadas. O Apêndice A apresenta as versões originais em inglês e suas respectivas adaptações em português.

A escala de Comportamento de compartilhamento de conhecimento científico-tecnológico foi adaptada para incluir elementos explícitos (artigos, livros, manuais, metodologias) e tácitos (*know-how*, *know-where*, *know-whom*, expertise). Seguindo Fishbein e Ajzen (2010), utilizaram-se medidas de frequência comportamental, eficazes

em estudos sobre o tema (Bock; Kim, Y.-G., 2002; Chatzoglou; Vraimaki, 2009; Hau; Kim, B.; Lee, 2016).

Baseando-se nos itens validados de Chatzoglou e Vraimaki (2009), substituiu-se “relatórios e documentos oficiais” por “artigos e/ou livros” e “manuais técnicos” por “manuais, metodologias e/ou modelos” para adequar ao contexto acadêmico. O Quadro 5 apresenta os cinco itens da escala.

Quadro 5 – Escala do Comportamento

No passado, com que frequência você compartilhou os seguintes tipos de conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da sua instituição?
Artigos e/ou livros
Manuais, metodologias e/ou modelos
Onde encontrar esses conhecimentos e/ou quem contatar (<i>know-where, know-whom</i>)
Sua experiência e/ou <i>know-how</i> (saber como)
Sua expertise adquirida por meio da sua formação educacional e/ou treinamento

Fonte: adaptado de Chatzoglou e Vraimaki (2009).

Com base nas recomendações dos juízes especialistas, o item “Onde encontrar esses conhecimentos e/ou quem contatar (*know-how, know-where*)” foi reescrito para maior clareza. Todas as modificações de redação estão descritas no Quadro 11 e detalhadas na Seção 4.3.2.

A mensuração utiliza escala de frequência ordinal de sete pontos, variando de “raramente” (1) a “diariamente” (7). O construto Comportamento foi operacionalizado como unidimensional, integrando elementos explícitos e tácitos em dimensão única. Esta decisão alinha-se à modelagem adotada na análise empírica, tendo sua validade confirmada pelos testes apresentados no Capítulo 5.

Para avaliar a Intenção dos docentes de IES em compartilhar conhecimentos científicos e tecnológicos com seus pares, adotou-se uma escala tipo Likert de sete pontos, variando de “discordo totalmente” (-3) a “concordo totalmente” (3). Os quatro itens que compõem a escala foram adaptados de Fishbein e Ajzen (2010) para o contexto e são apresentados no Quadro 6.

Quadro 6 – Escala da Intenção

Itens da escala de Intenção
Estou disposto a compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição
Pretendo compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição
Vou tentar compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição
Espero compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição

Fonte: adaptado de Fishbein e Ajzen (2010).

O item “Espero...” teve sua redação ajustada com base nas recomendações dos juízes especialistas (consulte Quadro 11 da Seção 4.3.2).

A mensuração da Intenção e do Comportamento em escalas distintas (tipo Likert versus frequência ordinal) constitui uma incompatibilidade que pode atenuar a associação entre os construtos (Ajzen, 2020). Apesar disso, a escolha por escalas diferenciadas, com Intenção como disposição mental avaliativa e Comportamento como

manifestação observável mensurada em frequência, constitui uma abordagem metodológica comum que prioriza a validade de conteúdo ao adequar cada instrumento à natureza específica de seu construto (Fishbein; Ajzen, 2010). Embora a TCP preconize a compatibilidade das medidas para maximizar o poder preditivo, a adoção de escalas diferenciadas é uma escolha metodológica praticada, e o modelo continua demonstrando capacidade preditiva relevante em diversos contextos (Afshar Jalili; Ghaleh, 2021; Ajzen, 2020; Fishbein; Ajzen, 2010).

O CCP é um construto de segunda ordem na TCP, composto pelas subdimensões Capacidade e Autonomia (Fishbein; Ajzen, 2010). A Capacidade refere-se à percepção de dispor dos recursos, habilidades e conhecimentos necessários para executar o Comportamento, enquanto a Autonomia expressa o sentimento de controle pessoal sobre a decisão e a realização da ação (La Barbera; Ajzen, 2020, 2021). Para operacionalizar o CCP, adotou-se a escala tipo Likert de sete pontos, com três itens para cada subdimensão. Os itens, adaptados de Fishbein e Ajzen (2010), são apresentados no Quadro 7.

Quadro 7 – Escala do Controle Comportamental Percebido (CCP)

Subdimensão	Itens da escala do Controle Comportamental Percebido (CCP)
Capacidade	Tenho as competências e habilidades necessárias para compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição
	Se eu quiser, posso facilmente compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição
	Acredito que tenho capacidade de compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição
Autonomia	Depende completamente de mim, se eu compartilho ou não conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição
	Está inteiramente sob meu controle compartilhar ou não conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição
	Sinto-me em total controle sobre se compartilho ou não conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição

Fonte: adaptado de Fishbein e Ajzen (2010).

O item de Capacidade “Acredito que tenho capacidade de...” teve sua redação ajustada com base nas recomendações dos juízes especialistas (consulte Quadro 11 da Seção 4.3.2).

Na TCP, a Norma Subjetiva é um construto de segunda ordem composto pelas subdimensões Injuntiva e Descritiva (Fishbein; Ajzen, 2010; Schmidt *et al.*, 2022). A Norma Injuntiva refere-se à percepção do que pessoas importantes esperam que se faça, enquanto a Norma Descritiva capta a percepção do Comportamento dos pares (Fishbein; Ajzen, 2010). Esta segunda subdimensão representa uma ampliação recente que busca capturar mais abrangentemente a influência social percebida (Schmidt *et al.*, 2022).

Para operacionalizar este construto, desenvolveu-se uma escala fundamentada nas diretrizes propostas por Fishbein e Ajzen (2010), conforme apresentado no Quadro 8. A Norma Injuntiva emprega três itens em escala tipo Likert de sete pontos. A Norma Descritiva combina um item de concordância na mesma escala com dois

itens de frequência comportamental observada em escala ordinal (1 = “praticamente nenhum” a 7 = “quase todos”).

Quadro 8 – Escala da Norma Subjetiva

Subdimensão	Itens da escala da Norma Subjetiva
Injuntiva	A maioria das pessoas que são importantes para mim (amigos, colegas, etc.) acha que eu deveria compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição
	A maioria das pessoas cujas opiniões eu valorizo (amigos, colegas, etc.) acha que eu deveria compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição
	A maioria das pessoas que admiro e respeito (amigos, colegas, etc.) acha que eu deveria compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição
Descritiva	Na sua instituição, a maioria dos docentes que você conhece compartilha conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes
	Quantos dos docentes do seu departamento compartilham conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes?
	Na sua instituição, quantos dos docentes que você conhece compartilham conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes?

Fonte: adaptado de Fishbein e Ajzen (2010).

A mensuração da Atitude em relação ao compartilhamento de conhecimento científico-tecnológico entre docentes nas IES constitui elemento central para compreender os determinantes do Comportamento na TCP (Ajzen, 2020). Esta avaliação é realizada mediante diferencial semântico, técnica que permite captar tanto aspectos cognitivos quanto afetivos da ação (Fishbein; Ajzen, 2010). Análises fatoriais frequentemente revelam uma estrutura bidimensional, composta pelas subdimensões: Instrumental, que avalia os aspectos práticos e funcionais, como “inútil/valioso”, e Experiencial, que reflete as reações emocionais e subjetivas, como “desagradável/agradável” (La Barbera; Ajzen, 2024; Schmidt *et al.*, 2022).

Embora possam ser analisadas separadamente, a consistência empírica dos itens permite sua mensuração em escala única ou, alternativamente, sua conceituação como construtos de primeira ordem que compõem um construto global de Atitude de segunda ordem (Fishbein; Ajzen, 2010).

A seleção dos pares adjetivos fundamentou-se em evidências empíricas validadas, como demonstrado por Punniyamoorthy e Asumptha (2019). Para fortalecer a mensuração da subdimensão Experiencial, incorporaram-se itens complementares (por exemplo, “desinteressante/interessante” e “desmotivador/inspirador”). O Quadro 9 apresenta a escala completa, na qual cada item é avaliado em escala bipolar de sete pontos, variando de “extremamente negativo” (1) a “extremamente positivo” (7).

Quadro 9 – Escala da Atitude em relação ao comportamento

Subdimensão	Para mim, compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição é ...
Instrumental	... ruim/bom
	... prejudicial/benéfico
	... inútil/valioso
Experiencial	... desagradável/agradável
	... desinteressante/interessante
	... desmotivador/inspirador

Fonte: Adaptado de Fishbein e Ajzen (2010), Punniyamoorthy e Asumptha (2019) e Schmidt *et al.* (2022).

Durante a validação de conteúdo, o par “ruim/bom” foi substituído por “improdutivo/produtivo” para melhor distinguir entre as subdimensões Instrumental e Experiencial, conforme detalhado no Quadro 11 da Seção 4.3.2.

A PPC refere-se à percepção de que o compartilhamento de conhecimento pode enfraquecer a posição ou vantagem individual daquele que o detém, constituindo fator inibidor da Atitude positiva em relação ao compartilhamento, especialmente em contextos nos quais o conhecimento associa-se ao status ou à influência (Akhavan *et al.*, 2015; Chennamaneni; Teng; Raja, 2012). Em ambientes acadêmicos, estudos recentes reforçam a relevância deste construto (Fan; Beh, 2025).

Para mensuração da PPC, adaptou-se a escala de Chennamaneni, Teng e Raja (2012), selecionada por sua adequação teórica e empírica, composta por quatro itens avaliados em escala tipo Likert de sete pontos, conforme apresentado no Quadro 10.

Quadro 10 – Escala da Perda do Poder do Conhecimento (PPC)

Itens da escala da Perda do Poder do Conhecimento (PPC)
Compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes faz com que eu perca meu valor único na instituição
Compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes faz com que eu perca meu poder na instituição
Compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição faz com que eu perca o conhecimento que me destaca em relação aos outros
Quando compartilho conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição, acredito que perderei o domínio exclusivo sobre estes conhecimentos

Fonte: adaptado de Chennamaneni, Teng e Raja (2012).

Definidas as escalas de mensuração dos construtos, procedeu-se à validação de conteúdo por juízes especialistas para assegurar a adequação conceitual e linguística dos instrumentos.

4.3.2 Validação de conteúdo por juízes especialistas

O instrumento foi submetido à validação de conteúdo por juízes especialistas em Psicologia Organizacional e Gestão do Conhecimento, processo realizado entre 8 e 30 de junho de 2024 com três especialistas (dos sete convidados). O processo avaliou a concordância em três frentes: (i) a clareza de linguagem, pertinência prática e relevância teórica de cada item em escala ordinal de cinco pontos (1 = “pouquíssima” a 5 = “muitíssima”), resultando no Coeficiente de Validade de Conteúdo (CVC); (ii) a consistência na atribuição dos itens aos seus respectivos construtos principais (PPC, Atitude, Norma Subjetiva, CCP, Intenção e Comportamento), medida pelo coeficiente Kappa de Fleiss (κ); e (iii) revisão e refinamento dos itens com base nas recomendações dos especialistas (Cassepp-Borges; Balbinotti; Teodoro, 2010).

Os juízes responderam a um formulário eletrônico com itens dispostos aleatoriamente para evitar vieses na classificação. Também, para cada item de Atitude, Norma Subjetiva e CCP, realizou-se uma análise mais granular para verificar a adequação das subdimensões teóricas dentro de cada construto principal.

Os resultados confirmaram a robustez do instrumento em todas as dimensões avaliadas. A concordância interavaliadores na classificação dos construtos foi excelente ($\kappa = 0,974$), com todos os construtos apresentando valores superiores a 0,91.

Quanto ao CVC, a maioria dos itens obteve valores satisfatórios, com CVC total de 0,89 para clareza de linguagem, 0,92 para pertinência prática e 0,93 para relevância teórica. Apenas três itens (13, 20 e 27) registraram valores abaixo de 0,80 no critério de clareza, sendo dois deles reformulados conforme sugestões dos juízes.

A validação demonstrou que o instrumento possui evidências de validade de conteúdo para mensurar os construtos propostos, superando amplamente os critérios de confiabilidade estabelecidos na literatura (Fleiss, 1971). O Apêndice B contém as instruções do formulário e exemplos ilustrativos dos itens, enquanto o Apêndice C apresenta o detalhamento completo desta validação, incluindo valores detalhados de CVC, análise do κ por construto e classificações das subdimensões.

Com base na avaliação quantitativa e qualitativa dos juízes especialistas, um comitê composto pelo pesquisador, pelo orientador e por três membros do grupo de pesquisa NGS implementou modificações em quatro itens do questionário. O Quadro 11 apresenta as versões originais e modificadas de cada item.

Quadro 11 – Alterações nos itens após avaliação dos juízes

N°	Item avaliado	Item alterado
1	Para mim, compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição é: (ruim/bom)	Para mim, compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição é: (improdutivo/produtivo)
12	Acredito que tenho capacidade de compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição	Tenho capacidade de compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição
20	No passado, com que frequência você compartilhou os seguintes tipos de conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da sua instituição? Onde encontrar esses conhecimentos e/ou quem contatar (<i>know-where, know-whom</i>)	No passado, com que frequência você compartilhou os seguintes tipos de conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da sua instituição? Informações sobre onde encontrar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos, ou quem contatar (<i>know-where, know-whom</i>)
27	Espero compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição	Tenho a intenção de compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição

Fonte: elaborado pelo autor.

Essa tomada de decisão foi guiada diretamente pela avaliação dos juízes especialistas. A substituição de “Espero...” por “Tenho a intenção de...” no item 27, por exemplo, respondeu à observação do Juiz 1 (ver Quadro 25 no Apêndice C), que apontou que o verbo “esperar” não transmite adequadamente a força de uma Intenção, conforme preceitos da TCP. A remoção do termo “Acredito que” no item 12, por sua vez, atendeu à preocupação de mitigar o viés de desejabilidade social.

No que se refere à análise das subdimensões da Atitude, o processo de validação revelou que os juízes especialistas não distinguiram empiricamente as subdimensões Instrumental e Experiencial da Atitude. A maioria dos avaliadores classificou os itens propostos como pertencentes à dimensão Experiencial, mesmo quando os

adjetivos utilizados tinham como objetivo mensurar a subdimensão Instrumental; a exceção foi o item “inútil/valioso”, classificado como Instrumental por dois dos juízes (consulte o Quadro 22 no Apêndice C).

Essa sobreposição percebida, consonante com estudos que também identificaram dificuldades práticas na distinção entre as subdimensões da Atitude (Fishbein; Ajzen, 2010), reforçou a decisão de mensurar a Atitude como um construto único de primeira ordem. Essa abordagem agrega os itens das duas subdimensões para refletir a realidade empírica observada e preservar a validade do instrumento.

Por fim, para reduzir o viés de resposta e preservar a validade das relações preditivas da TCP, os itens referentes ao Comportamento foram apresentados somente após a mensuração aleatória dos demais construtos (Fishbein; Ajzen, 2010).

Por esse motivo, algumas sugestões de revisão dos itens de Comportamento com baixo CVC em clareza de linguagem, como a do item 13 (ver Quadro 21 no Apêndice C), não foram acatadas. Embora pertinentes quando os itens foram apresentados isoladamente, tais sugestões perderam relevância na estrutura final, onde os itens de Comportamento foram agrupados sob um único enunciado.

Esses ajustes metodológicos foram fundamentais para aumentar as evidências de validade de conteúdo das escalas, promovendo o alinhamento conceitual com a TCP e a adequação dos itens ao contexto empírico da pesquisa.

4.3.3 Aprovação ética e consentimento dos participantes

Este estudo seguiu os princípios éticos para pesquisas com seres humanos, conforme diretrizes da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). O projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) do IFSC, sendo aprovado pela Plataforma Brasil¹ sob Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) número 74587123.2.0000.0185.

A coleta de dados ocorreu mediante questionário online autoaplicável com duração média de 20 minutos. Os participantes acessaram inicialmente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), redigido em linguagem clara e não indutiva, detalhando objetivos, procedimentos, riscos mínimos (relacionados ao possível desconforto psicológico) e medidas preventivas. O acesso às questões foi liberado apenas após aceite digital do termo.

O TCLE assegurou participação voluntária, direito de desistência a qualquer momento sem prejuízos, e uso exclusivamente científico dos dados de forma anônima e confidencial. Devido ao anonimato garantido, informou-se sobre a impossibilidade de exclusão dos dados após envio. Os dados foram armazenados de forma segura com acesso restrito, demonstrando compromisso com a proteção dos participantes.

¹ <https://plataformabrasil.saude.gov.br/>

4.3.4 Instrumento de pesquisa e coleta dos dados

O instrumento final encontra-se no Apêndice D. Após aprovação do TCLE, o questionário apresenta o objetivo da pesquisa: “Investigar os determinantes que influenciam o Comportamento de Compartilhamento de Conhecimento Científico-Tecnológico entre Docentes em IES”, seguido pela coleta de dados sociodemográficos (idade, gênero, titulação, tempo de atuação na IES, vínculo empregatício e participação em grupos de pesquisa).

Em seguida, o instrumento contextualiza conceitualmente o tema, enfatizando a importância do compartilhamento de conhecimento científico-tecnológico no ambiente acadêmico e sua relação com o desempenho institucional. O questionário também define operacionalmente esse Comportamento, abrangendo contextos formais e informais, presenciais e digitais.

Conforme recomendação de Fishbein e Ajzen (2010), o instrumento esclarece que não há respostas “certas” ou “erradas”. Para minimizar vieses e preservar a independência das respostas, os itens aparecem de forma aleatória, exceto os relativos ao Comportamento, agrupados na última seção.

A coleta de dados foi realizada utilizando questionário estruturado enviado por e-mail a docentes de três IES públicas de Santa Catarina, com respostas coletadas entre agosto e novembro de 2024. Na UFSC e UDESC, o pesquisador enviou convites pelo e-mail institucional como discente da UFSC; no IFSC, utilizou o e-mail institucional como servidor. Cada mensagem incluía apresentação do estudo, sua relevância e o *link* para o questionário. Lembretes em intervalos regulares contribuíram para aumentar a taxa de resposta. Por ser autoaplicável com campos obrigatórios, o questionário não apresentou dados ausentes ou inválidos.

Foram coletadas 968 respostas de docentes, excluindo 12 respostas devido ao vínculo formal dos respondentes com outras IES e mantendo 956 respostas válidas dentro do recorte geográfico e institucional. À época, o IFSC possuía 1.640 docentes ativos; contudo, devido à não autorização do Câmpus Jaraguá do Sul e à ausência de resposta do Diretor de Lages, 124 docentes não receberam convite, totalizando 1.516 convites nessa instituição. A Tabela 1 apresenta as taxas de participação.

Tabela 1 – Taxa de participação por Instituição de Ensino Superior (IES)

Instituição	Docentes convidados	Respostas válidas	Taxa de participação
UFSC	2.925*	543	19,1%
IFSC	1.516	302	19,9%
UDESC	1.038	111	10,7%
Total	5.603*	956	17,1%

Fonte: elaborado pelo autor.

Nota: *Na UFSC, 260 dos 2.925 docentes convidados não são efetivos, mas atuam na pós-graduação.

A amostra final de 956 docentes alcançou taxa geral de participação de 17,1%, com maior adesão no IFSC (19,9%) e UFSC (19,1%), e menor na UDESC (10,7%).

O procedimento de coleta de dados baseou-se em questionário *online* autoaplicável, enviado por e-mail a todos os docentes das IES participantes (UFSC, UDESC e IFSC), com participação estritamente voluntária. Metodologicamente, essa abordagem caracteriza uma amostragem não probabilística por conveniência, uma vez que, embora o universo amostral tenha sido abordado integralmente, a dependência da adesão espontânea dos participantes determina sua classificação nessa categoria (Creswell, J. W.; Creswell, J. D., 2021). Tal característica limita a generalização estatística dos resultados para a população total das IES de Santa Catarina.

A amostra final de 956 respostas válidas é considerada robusta e suficiente para a análise por meio da PLS-SEM. O tamanho mínimo amostral foi determinado pelo método da raiz quadrada inversa proposto por Kock e Hadaya (2018), aplicável mesmo em situações de amostragem por conveniência. Este método fundamenta-se na probabilidade de que a razão entre um coeficiente de caminho (β) e seu erro padrão supere o valor crítico estabelecido.

Para um nível de significância de 5% e poder estatístico de 80%, o valor crítico correspondente é 2,486. Adotou-se um coeficiente de caminho mínimo ($\beta_{\min}$) conservador de 0,10, assegurando adequada detecção de efeitos pequenos e representando uma abordagem metodológica rigorosa. Essa configuração garante o poder estatístico adequado para o modelo estrutural proposto. O cálculo do $n_{\min}$ é realizado da seguinte forma:

$$n_{\min} > \left(\frac{2,486}{|\beta_{\min}|} \right)^2 = \left(\frac{2,486}{0,10} \right)^2 = 618,02 \quad (1)$$

Esse cálculo indica um $n_{\min}$ necessário de 619 observações. A Tabela 2 complementa essa análise apresentando um quadro comparativo de diferentes valores de $\beta_{\min}$ e níveis de significância (α), mantendo fixo o poder estatístico em 80%. Esta análise comparativa fundamenta o critério adotado para a definição do $n_{\min}$ e permite visualizar como diferentes parâmetros influenciam o tamanho amostral requerido.

Tabela 2 – Tamanho mínimo da amostra ($n_{\min}$) para um poder estatístico de 80%

Coeficiente de caminho mínimo ($\beta_{\min}$)	Nível de significância (α)		
	1%	5%	10%
0,05 — 0,10	1004	619	451
0,11 — 0,20	251	155	113
0,21 — 0,30	112	69	51
0,31 — 0,40	63	39	29
0,41 — 0,50	41	25	19

Fonte: Hair Jr. *et al.* (2022).

A amostra obtida de 956 docentes supera em 54,5% o mínimo necessário (619), assegurando poder estatístico robusto para as análises.

4.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS POR MEIO DA PLS-SEM

A análise da distribuição dos dados (Seção 5.2) incluiu testes de normalidade específicos para itens (Shapiro–Wilk, Anderson–Darling e Lilliefors) e construtos (Mardia e Henze–Zirkler), os quais rejeitaram a hipótese de normalidade, evidenciando elevados índices de curtose e assimetria. Esse resultado justifica o uso da PLS-SEM, dada sua robustez diante de distribuições não normais (Hair Jr. *et al.*, 2021, 2022).

A análise foi realizada no pacote SEMinR, em ambiente R, ferramenta de código aberto que implementa algoritmos e métricas atuais da PLS-SEM, garantindo flexibilidade, transparência e aderência às práticas recomendadas na literatura (Hair Jr. *et al.*, 2021; Hair; Alamer, 2022).

Outro fator determinante para a escolha da técnica é a natureza reflexiva de todos os construtos do modelo, cujos indicadores são altamente correlacionados e representam o construto subjacente (Ajzen, 2020; Hair Jr. *et al.*, 2022). Essa característica está presente nos construtos de primeira e de segunda ordem, configurando um modelo hierárquico reflexivo-reflexivo (Hair Jr. *et al.*, 2021; Schmidt *et al.*, 2022).

A modelagem hierárquica aplicada à Norma Subjetiva e ao CCP permite avaliar tanto o efeito agregado quanto as influências específicas, identificando se a pressão social decorre de expectativas (Injuntiva) ou ações observadas (Descritiva) e se o controle percebido advém da Autonomia ou da Capacidade. Essa estratégia mantém coerência entre a análise estatística e a teoria subjacente.

A escolha da PLS-SEM também se alinha ao objetivo preditivo desta pesquisa, que busca testar relações teóricas e maximizar a variância explicada nos construtos-alvo, especialmente na Intenção e no Comportamento de compartilhamento. A técnica, de natureza causal-preditiva, utiliza regressões iterativas de mínimos quadrados ordinários para otimizar os valores de R^2 das variáveis endógenas, sendo vantajosa em contextos com dados não normais e modelos complexos (Hair Jr.; Sarstedt, 2019).

Seguindo as melhores práticas, antes de estimar o modelo estrutural avaliou-se a confiabilidade e a validade dos modelos de medição (Seção 4.4.1). Adotou-se a abordagem em duas etapas para modelos com moderação: primeiro, testou-se o modelo sem o moderador (Seção 4.4.2); depois, geraram-se os escores dos construtos e o termo de interação (Seção 4.4.3).

4.4.1 Diretrizes para avaliação dos modelos de medição

A avaliação dos modelos de medição, tanto de primeira quanto de segunda ordem, é fundamental para assegurar a confiabilidade e validade dos construtos (Hair Jr. *et al.*, 2022). Neste estudo, em conformidade com a TCP, todos os construtos e suas subdimensões foram operacionalizados de forma reflexiva, inclusive os de segunda ordem (Fishbein; Ajzen, 2010; Schmidt *et al.*, 2022). A análise seguiu a abordagem em

duas etapas recomendada por Hair Jr. *et al.* (2021, 2022), iniciando-se pelos construtos de primeira ordem e, posteriormente, avaliando os de segunda ordem.

A avaliação contemplou quatro aspectos principais: (i) confiabilidade individual dos indicadores, (ii) consistência interna, (iii) validade convergente e (iv) validade discriminante. Para indicadores reflexivos, o critério adotado foi a carga fatorial (λ) mínima de 0,708, assegurando que o construto explique pelo menos 50% da variância de cada indicador (Hair Jr. *et al.*, 2022). A significância estatística das cargas foi verificada por meio do procedimento de *bootstrapping* com 10.000 reamostragens, sendo confirmada quando o Intervalo de Confiança (IC) de 95% não incluiu o valor zero (Hair Jr. *et al.*, 2021). Esses mesmos critérios aplicam-se aos construtos de segunda ordem, considerando as cargas dos construtos de primeira ordem.

A consistência interna foi medida pelo Alfa de Cronbach (abordagem conservadora), pela confiabilidade composta ρ_C (abordagem liberal) e pelo coeficiente de confiabilidade consistente ρ_A (abordagem intermediária). Valores acima de 0,70 foram considerados adequados, sendo aceitáveis valores acima de 0,60 em contextos exploratórios (Hair Jr. *et al.*, 2021). A validade convergente foi avaliada pela Variância Média Extraída (AVE, *Average Variance Extracted*), que deve ser superior a 0,50, indicando que, em média, o construto explica pelo menos metade da variância de seus indicadores (Hair Jr. *et al.*, 2022).

A validade discriminante foi avaliada seguindo Henseler, Ringle e Sarstedt (2015), utilizando o critério Razão Heterotraço-Monotraço das Correlações (HTMT, *Heterotrait-Monotrait Ratio of Correlations*), preferido ao critério de Fornell e Larcker (1981) por sua maior sensibilidade, embora o critério tradicional tenha sido mantido como verificação complementar. Os limiares adotados foram HTMT inferior a 0,85 para construtos distintos e inferior a 0,90 para construtos semelhantes (Hair Jr. *et al.*, 2022).

A significância estatística do HTMT foi verificada pelo *Bootstrap* com 10.000 amostras, utilizando o método do percentil com 95% de confiança (Hair Jr. *et al.*, 2022). O critério é atendido quando o limite superior do IC de 95% permanece significativamente inferior a 1,0, equivalendo a um teste unilateral a 5% de significância (Hair Jr. *et al.*, 2021; Henseler; Ringle; Sarstedt, 2015).

Para esta pesquisa, estabeleceu-se o limiar de 0,90 para pares de construtos conceitualmente próximos, como as subdimensões da Atitude, da Norma Subjetiva e do CCP, bem como a relação entre Atitude e Intenção de compartilhar conhecimento. Para os demais construtos, foi adotado o limiar mais restritivo de 0,85. Essa análise teve importância especial na verificação da distinção empírica entre as subdimensões Instrumental e Experiencial da Atitude.

A Tabela 3 apresenta os valores do HTMT para as subdimensões dos construtos de segunda ordem (Atitude, Norma Subjetiva e CCP), acompanhados das estatísticas descritivas obtidas pelo *Bootstrap*: média das estimativas, Desvio Padrão (DP), esta-

tística t e IC de 5% e 95%.

Tabela 3 – *Bootstrap* do critério HTMT das subdimensões reflexivas

Construto	Relação das subdimensões	HTMT	Média	DP	t	IC 5%	IC 95%
Atitude	Experiencial ↔ Instrumental	0,970	0,970	0,017	56,483	0,940	0,997
Norma Subjetiva	Descritiva ↔ Injuntiva	0,495	0,494	0,030	16,386	0,444	0,543
CCP	Autonomia ↔ Capacidade	0,628	0,628	0,034	18,613	0,573	0,683

Fonte: elaborado pelo autor.

Legenda: CCP = Controle Comportamental Percebido.

Os resultados indicam que a relação entre as dimensões Instrumental e Experiencial da Atitude apresenta valor de HTMT igual a 0,970, com limite superior do IC de 0,997, excedendo substancialmente o limiar de 0,90 e aproximando-se de 1,0. Isso evidencia ausência de validade discriminante entre essas subdimensões, resultado que converge com a avaliação qualitativa dos especialistas (conforme Quadro 22 no Apêndice C). Em contraste, as subdimensões da Norma Subjetiva (Descritiva e Injuntiva) e do CCP (Autonomia e Capacidade) apresentam valores de HTMT bem abaixo dos limiares estabelecidos (0,495 e 0,628, respectivamente), confirmando sua distinção empírica adequada. Diante da convergência entre evidências qualitativas e quantitativas, a Atitude foi modelada como construto unidimensional, preservando a validade do instrumento.

Considerando todos os aspectos discutidos nesta seção, o Quadro 12 consolida os critérios e métricas empregados na avaliação do modelo de medição reflexivo, servindo como referência metodológica para a análise dos resultados.

Quadro 12 – Diretrizes na avaliação do modelo de medição reflexivo-reflexivo

Critério	Métrica(s)
Carga dos indicadores (λ)	$\lambda \geq 0,708$ e IC do <i>Bootstrap</i> sem incluir 0
Consistência interna	Alfa de Cronbach, ρ_C e $\rho_A \geq 0,70$ ($\geq 0,60$ em pesquisas exploratórias)
Validade convergente	AVE $\geq 0,50$
Validade discriminante	HTMT $< 0,85$ (construtos distintos) ou HTMT $< 0,90$ (construtos semelhantes); Limite superior do IC de 95% (<i>Bootstrap</i>) significativamente $< 1,0$

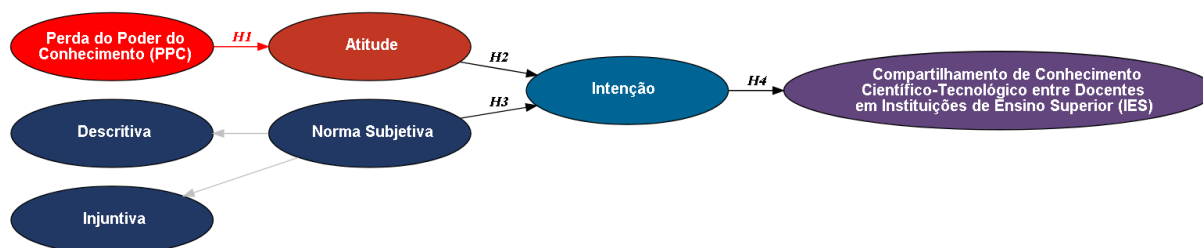
Fonte: elaborado pelo autor.

A validação dos modelos de medição, seguindo estas diretrizes, constitui a etapa preliminar e necessária para a subsequente análise do modelo estrutural.

4.4.2 Análise do modelo estrutural sem o moderador CCP (1ª etapa)

Diante da confirmação da validade discriminante (com exceção da Atitude, re-especificada como construto de primeira ordem), prossegue-se com a avaliação do modelo estrutural básico, que não considera o efeito moderador do CCP. Esta etapa avalia três aspectos fundamentais para testar as hipóteses de efeitos diretos entre os construtos: colinearidade, significância e relevância das relações estruturais, e poder explicativo do modelo (Hair Jr. *et al.*, 2021). A Figura 13 ilustra a estrutura teórica testada nesta primeira etapa.

Figura 13 – Modelo estrutural sem o moderador CCP (1ª etapa)



Fonte: elaborado pelo autor.

A presença de alta colinearidade entre os preditores pode comprometer a precisão das estimativas dos coeficientes de caminho. Para diagnosticar esses problemas, emprega-se o Fator de Inflação de Variância (VIF, *Variance Inflation Factor*), sendo que valores acima de 3 indicam correlação excessiva entre as variáveis, o que pode inflacionar a variância dos coeficientes e enviesar as estimativas (Hair Jr. *et al.*, 2022).

A significância estatística dos coeficientes de caminho (β) é avaliada por meio do procedimento de *bootstrapping* com 10.000 reamostragens, gerando distribuições empíricas que permitem estimar erros-padrão e IC de 95% (Hair Jr. *et al.*, 2021). Um caminho é considerado estatisticamente significativo quando seu IC não inclui zero. Além da significância estatística, avalia-se a relevância prática por meio da magnitude dos coeficientes β e do tamanho do efeito (f^2). Este último quantifica a contribuição relativa de um construto preditor na explicação de um construto endógeno (Hair Jr. *et al.*, 2022). Valores de f^2 de 0,02, 0,15 e 0,35 indicam, respectivamente, efeitos pequenos, médios e grandes (Hair Jr. *et al.*, 2021, 2022).

Complementarmente, o coeficiente de determinação (R^2) quantifica a proporção da variância dos construtos endógenos explicada pelo modelo (Hair Jr. *et al.*, 2022). Diretrizes gerais na literatura sugerem que valores de 0,75, 0,50 e 0,25 podem ser interpretados como indicativos de efeitos substanciais, moderados e fracos, respectivamente, embora esses limiares devam ser contextualizados de acordo com a complexidade do modelo e as especificidades da pesquisa (Hair Jr. *et al.*, 2021).

4.4.3 Análise do modelo estrutural com o moderador CCP (2ª etapa)

Após validar as relações diretas, incorpora-se o CCP como moderador para avaliar como ele altera a intensidade dos vínculos entre Atitude e Intenção, Norma Subjetiva e Intenção, e Intenção e Comportamento, conforme preconizado pela TCP (Ajzen, 2020). A moderação é operacionalizada por termos de interação (Atitude*CCP, Norma Subjetiva*CCP e Intenção*CCP), cuja inclusão segue a abordagem em duas fases sequenciais de Chin, Marcolin e Newsted (2003).

Na avaliação do modelo com moderação, o construto CCP é analisado segundo os procedimentos padrão para modelos reflexivos, enquanto os termos de interação são tratados como medidas auxiliares, não como construtos teóricos autônomos (Hair

5 RESULTADOS

Após a apresentação do referencial teórico e da metodologia, este capítulo detalha os resultados da análise dos dados coletados, com o objetivo de testar as hipóteses propostas no Capítulo 3. A análise apresentada a seguir expõe os principais achados empíricos, fundamentais para compreender os determinantes que influenciam a Intenção e o Compartilhamento de Conhecimento Científico-Tecnológico entre Docentes em três IES públicas de Santa Catarina.

A Seção 5.1 descreve as características da amostra, destacando a distribuição dos docentes por instituição, titulação, área de atuação, gênero, idade, tempo de docência e participação em grupos de pesquisa, características relevantes para contextualizar o perfil dos respondentes. Na Seção 5.2, são apresentadas as estatísticas descritivas dos itens do questionário e dos construtos, com ênfase na adequação do método PLS-SEM à natureza dos dados.

A avaliação dos modelos de medição de primeira e segunda ordem é realizada na Seção 5.3, garantindo a confiabilidade e validade das medidas. Por fim, na Seção 5.4, são analisadas as relações estruturais entre os construtos, culminando na interpretação dos efeitos diretos e moderadores propostos na TCP e nas hipóteses de pesquisa.

5.1 CARACTERÍSTICAS DA AMOSTRA

A seguir, apresentamos as características gerais da amostra utilizada neste estudo, composta por 956 docentes de três IES públicas de Santa Catarina (UFSC, UDESC e IFSC).

A amostra é composta majoritariamente por docentes da UFSC (56,8%) e do IFSC (31,6%), com vínculo institucional efetivo (87,9%). Quanto ao tempo de docência, predominam profissionais com até 10 anos de experiência (45,6%) e entre 10 e 20 anos (37,4%).

O perfil acadêmico revela alta qualificação, com 77,7% dos participantes possuindo doutorado. As áreas mais representadas são Engenharias (22,8%), Ciências Sociais Aplicadas (17,6%) e Ciências Exatas e da Terra (17,1%). A participação em pesquisa é expressiva, com 74,9% dos docentes atuando em grupos de pesquisa como membros (44,6%) ou líderes (30,3%).

Quanto aos aspectos demográficos, a amostra apresenta 56,6% de docentes do gênero masculino e 43,3% do feminino, com concentração na faixa etária de 40 a 55 anos (48,6%).

A Tabela 4 detalha a distribuição completa dos docentes conforme instituição, vínculo, tempo de docência, titulação, área de conhecimento, participação em pesquisa, gênero e idade.

Tabela 4 – Características gerais da amostra ($n = 956$)

Variável	Característica	Docentes	%
Instituição de Ensino Superior (IES)	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	543	56,8%
	Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)	302	31,6%
	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)	111	11,6%
Vínculo institucional	Efetivo	839	87,9%
	Substituto/Temporário	98	10,3%
	Voluntário	19	2,0%
Tempo de docência na instituição	Até 10 anos	436	45,6%
	Acima de 10 até 20 anos	357	37,4%
	Acima de 20 anos	163	17,0%
Titulação máxima	Doutorado	743	77,7%
	Mestrado	192	20,1%
	Especialização	20	2,1%
	Graduação	1	0,1%
Grande área	Engenharias	218	22,8%
	Ciências Sociais Aplicadas	168	17,6%
	Ciências Exatas e da Terra	163	17,1%
	Ciências da Saúde	133	13,9%
	Ciências Humanas	86	9,0%
	Ciências Agrárias	55	5,8%
	Linguísticas, Letras e Artes	52	5,4%
	Ciências Biológicas	47	4,9%
Participação em grupo de pesquisa	Multidisciplinar	34	3,6%
	Líder ou vice-líder	290	30,3%
	Membro	426	44,6%
Gênero	Não participa ativamente	240	25,1%
	Feminino	414	43,3%
	Masculino	541	56,6%
Idade	Outro	1	0,1%
	Acima de 26 até 40 anos	264	27,6%
	Acima de 40 até 55 anos	465	48,6%
	Acima de 55 anos	227	23,8%

Fonte: elaborado pelo autor.

A próxima seção apresenta as estatísticas descritivas dos itens e construtos, analisando a distribuição das respostas e a adequação da PLS-SEM.

5.2 DISTRIBUIÇÃO DOS DADOS

Antes da avaliação dos modelos de medição e das relações estruturais, é necessário examinar a distribuição dos dados coletados para verificar o atendimento aos pressupostos estatísticos e fundamentar a escolha da abordagem de modelagem adequada (Hair Jr. *et al.*, 2021, 2022). Diferentemente do CB-SEM, cujo método padrão de estimação por máxima verossimilhança exige normalidade dos dados, o PLS-SEM é menos dependente dessa premissa (Hair Jr. *et al.*, 2021).

Aplicaram-se testes de normalidade tanto no nível dos itens (Shapiro-Wilk, Anderson-Darling e Lilliefors) quanto no nível dos construtos (Mardia e Henze-Zirkler). Em todos os testes, a hipótese de normalidade foi rejeitada com significância estatística ($p < 0,001$), evidenciando distribuições não normais nas variáveis observadas e latentes, com elevados índices de curtose e assimetria. Essa constatação justifica a escolha da PLS-SEM, uma técnica robusta para dados que não seguem distribuição normal (Hair Jr. *et al.*, 2021). A Tabela 5 apresenta as estatísticas descritivas dos 31 itens que compõem o instrumento de pesquisa.

Tabela 5 – Estatísticas descritivas dos itens do questionário

Item	Média	Mediana	DP	Assimetria	Curtose	Mínimo	Máximo
PPC1	-2,41	-3	1,07	2,66	10,94	-3	3
PPC2	-2,34	-3	1,07	2,48	10,02	-3	3
PPC3	-2,17	-3	1,32	2,18	7,47	-3	3
PPC4	-2,12	-3	1,37	2,04	6,70	-3	3
ATT1	1,74	2	1,13	-1,21	4,80	-3	3
ATT2	1,91	2	0,97	-1,28	5,44	-3	3
ATT3	1,88	2	1,07	-1,29	5,07	-3	3
ATT4	2,11	2	1,03	-1,73	6,95	-3	3
ATT5	2,19	2	0,87	-1,46	6,09	-2	3
ATT6	2,09	2	0,96	-1,65	7,42	-3	3
NSdesc1	3,60	3	1,63	0,40	2,12	1	7
NSdesc2	3,62	3	1,61	0,39	2,09	1	7
NSdesc3	0,00	0	1,75	-0,08	1,71	-3	3
NSinj1	1,10	1	1,49	-0,71	3,07	-3	3
NSinj2	1,01	1	1,46	-0,70	2,99	-3	3
NSinj3	1,02	1	1,48	-0,71	2,95	-3	3
CCPaut1	1,29	2	1,45	-0,89	3,20	-3	3
CCPaut2	0,99	2	1,63	-0,68	2,46	-3	3
CCPaut3	0,70	1	1,71	-0,49	2,10	-3	3
CCPcap1	2,06	2	0,94	-1,35	5,60	-3	3
CCPcap2	2,04	2	0,90	-1,50	6,92	-3	3
CCPcap3	1,29	2	1,44	-0,96	3,26	-3	3
INT1	2,34	3	0,86	-2,02	9,14	-3	3
INT2	2,06	2	1,00	-1,52	6,17	-3	3
INT3	1,69	2	1,19	-1,39	5,25	-3	3
INT4	1,84	2	1,14	-1,67	6,54	-3	3
COMP1	3,08	3	1,69	0,56	2,46	1	7
COMP2	3,26	3	1,72	0,41	2,18	1	7
COMP3	3,79	4	1,82	0,14	1,93	1	7
COMP4	3,79	4	1,86	0,15	1,89	1	7
COMP5	3,79	4	1,82	0,14	1,93	1	7

Fonte: elaborado pelo autor.

A análise da Tabela 5 revela uma notável heterogeneidade na distribuição dos itens, marcada por coeficientes de assimetria e curtose frequentemente elevados e com direções distintas.

Especificamente, os itens do PPC exibem forte assimetria positiva e alta curtose, combinação que indica acentuada concentração de respostas nos escores mais baixos da escala, sinalizando que a maioria dos respondentes não percebe o compartilhamento de conhecimento científico-tecnológico como uma ameaça ao seu poder. Em contrapartida, os itens que mensuram Atitude e Intenção demonstram assimetria negativa, traduzindo-se em clara propensão dos participantes a endossarem os escores mais altos da escala. Tal padrão sugere Atitude e Intenção predominantemente favoráveis ao compartilhamento. Essas distintas tendências de distribuição são características de dados comportamentais e reforçam a inadequação de técnicas estatísticas que exigem normalidade multivariada. Uma visualização detalhada da frequência de respostas por item encontra-se no Apêndice E.

Para uma análise mais sintética, os dados foram agregados por construto de primeira ordem. A Tabela 6 apresenta as estatísticas descritivas desses escores obtidos por meio da estimação do modelo PLS-SEM. Uma vez que os valores apresentados são padronizados, eles possuem média 0 e DP 1; suas demais características de distribuição são detalhadas a seguir.

Tabela 6 – Estatísticas descritivas dos construtos de primeira ordem

Construto de primeira ordem	Média	Mediana	DP	Assimetria	Curtose	Mínimo	Máximo
PPC	0,00	-0,35	1,00	2,03	7,83	-0,74	5,12
Atitude	0,00	0,00	1,00	-1,21	5,13	-4,75	1,76
Descritiva (Norma Subjetiva)	0,00	-0,26	1,00	0,26	2,02	-1,76	2,11
Injuntiva (Norma Subjetiva)	0,00	0,21	1,00	-0,73	3,16	-2,96	1,43
Autonomia (CCP)	0,00	0,19	1,00	-0,59	2,71	-2,96	1,45
Capacidade (CCP)	0,00	0,16	1,00	-1,07	5,00	-4,85	1,33
Intenção	0,00	0,00	1,00	-1,49	6,18	-4,81	1,11
Comportamento¹	0,00	0,03	1,00	0,28	2,17	-1,58	2,16

Fonte: elaborado pelo autor.

Legenda: CCP = Controle Comportamental Percebido, PPC = Perda do Poder do Conhecimento.

Nota: ¹Compartilhamento de Conhecimento Científico-Tecnológico entre Docentes em IES.

Um exame dos indicadores estatísticos confirma a violação de pressupostos de normalidade em todos os construtos, justificando a opção metodológica pelo PLS-SEM nas análises subsequentes.

Os dados evidenciam marcada predisposição dos docentes ao compartilhamento. A forte assimetria positiva no construto PPC (2,03) indica que a maioria dos respondentes não considera essa prática uma ameaça ao seu poder. Esta percepção favorável se reflete na Atitude, que apresenta acentuada assimetria negativa (-1,21) e elevada curtose (5,13), revelando concentração de respostas nos extremos superiores da escala.

Quanto à Norma Subjetiva, observa-se um contraste: a dimensão Injuntiva revela percepção positiva das expectativas dos pares (assimetria -0,73), enquanto a Descritiva apresenta-se mais equilibrada (assimetria 0,26), indicando pressão social moderada e heterogênea no ambiente acadêmico.

A Intenção evidencia acentuado desvio da normalidade (assimetria -1,49; curtose 6,18), com concentração de respostas no extremo superior da escala. Diferentemente, o Comportamento efetivo apresenta distribuição quase simétrica (assimetria 0,28), indicando prática de compartilhamento moderadamente frequente. A discrepância entre a elevada Intenção declarada e o Comportamento efetivamente praticado pode ser explicada por fatores contextuais e institucionais não contemplados no modelo teórico, bem como pelas diferenças intrínsecas nas escalas de medição empregadas (tipo Likert versus frequência ordinal).

No CCP, tanto a Autonomia quanto a Capacidade apresentam tendência a valores positivos (assimetrias de -0,59 e -1,07), sugerindo que os docentes se consideram aptos para compartilhar seu conhecimento científico-tecnológico.

A caracterização dessas distribuições fornece elementos essenciais para as etapas analíticas subsequentes e reforça a adequação da abordagem PLS-SEM. Contudo, a assimetria e curtose acentuadas podem limitar o poder estatístico para detecção de efeitos mais sutis, como moderações (La Barbera; Ajzen, 2020, 2021). O contraste observado entre Intenção e Comportamento sinaliza a necessidade de investigar fatores moderadores, particularmente o CCP (Hagger *et al.*, 2022).

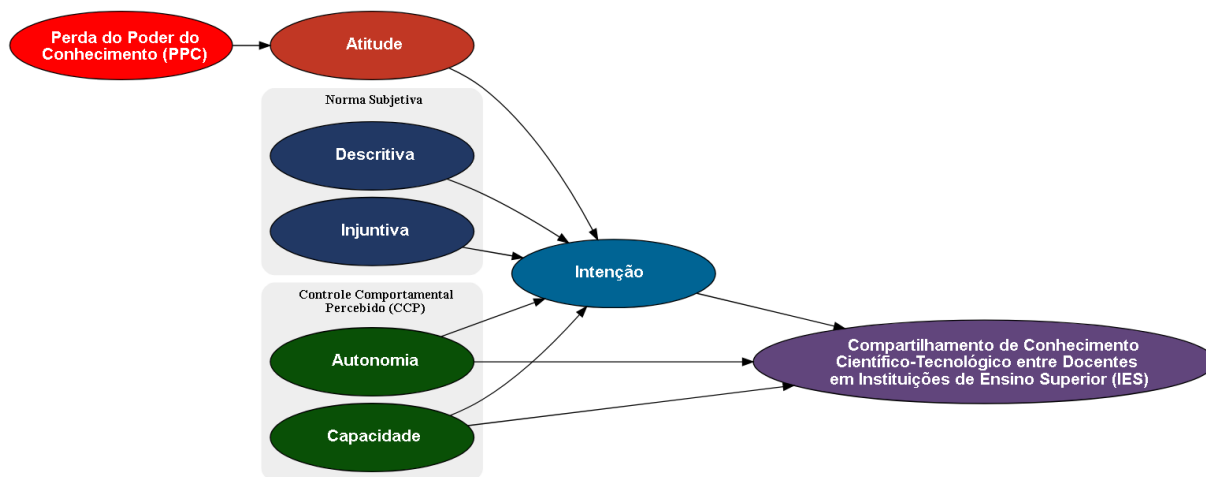
5.3 AVALIAÇÃO DOS MODELOS DE MEDIÇÃO REFLEXIVO–REFLEXIVO

A validação dos modelos de medição reflexivo–reflexivo compreende duas etapas. A Seção 5.3.1 avalia indicadores e construtos de primeira ordem. A Seção 5.3.2 avalia os construtos de segunda ordem (Norma Subjetiva e CCP). Em ambas as etapas, analisam-se cargas fatoriais, consistência interna e validade convergente e discriminante. Esta avaliação precede a análise do modelo estrutural (Seção 5.4).

5.3.1 Avaliação dos modelos de medição de primeira ordem

Antes da análise estatística, destaca-se uma decisão metodológica adotada neste trabalho. Embora a TCP recomende mensurar a Atitude por meio das subdimensões Experiencial e Instrumental, a análise da validade discriminante indicou ausência de distinção empírica entre esses componentes (conforme Tabela 3), corroborando a avaliação dos especialistas (conforme Quadro 22 do Apêndice C), que atribuíram caráter predominantemente Experiencial aos itens. Diante desse cenário, optou-se por representar a Atitude como construto reflexivo unidimensional, assegurando maior consistência e validade de conteúdo. A Figura 15 apresenta o modelo estrutural com todos os construtos adotados de primeira ordem.

Figura 15 – Modelo estrutural com todos os construtos de primeira ordem



Fonte: elaborado pelo autor.

A partir do modelo estrutural apresentado, procede-se à avaliação estatística dos modelos de medição de primeira ordem, seguindo os critérios estabelecidos pela literatura em PLS-SEM (Hair Jr. *et al.*, 2021, 2022).

A análise inicia-se pela confiabilidade dos indicadores, examinando as cargas fatoriais (λ) de cada item para verificar sua contribuição adequada na mensuração dos construtos latentes. A significância estatística foi aferida por meio de *Bootstrap*, técnica reconhecida pela robustez na estimação de IC em PLS-SEM (Hair Jr. *et al.*, 2021). Os resultados desta análise são detalhados na Tabela 7.

Tabela 7 – *Bootstrap* das cargas fatoriais (λ) dos construtos de primeira ordem

Construto de primeira ordem	Indicador	λ	Média	DP	<i>t</i>	IC 2,5%	IC 97,5%
Perda do Poder do Conhecimento – PPC	PPC1	0,832	0,833	0,023	36,792	0,785	0,873
	PPC2	0,863	0,863	0,019	45,031	0,821	0,896
	PPC3	0,809	0,807	0,025	31,808	0,754	0,853
	PPC4	0,749	0,747	0,030	25,167	0,686	0,802
Atitude	ATT1	0,860	0,860	0,013	67,630	0,833	0,883
	ATT2	0,890	0,890	0,009	101,860	0,872	0,906
	ATT3	0,870	0,870	0,012	71,528	0,845	0,892
	ATT4	0,743	0,742	0,027	27,644	0,686	0,791
	ATT5	0,863	0,863	0,014	62,489	0,834	0,888
	ATT6	0,892	0,892	0,012	71,538	0,866	0,915
Descritiva (Norma Subjetiva)	NSdesc1	0,942	0,942	0,005	186,448	0,932	0,951
	NSdesc2	0,956	0,956	0,004	270,503	0,949	0,962
	NSdesc3	0,904	0,904	0,008	117,288	0,888	0,918
Injuntiva (Norma Subjetiva)	NSinj1	0,904	0,904	0,010	90,941	0,883	0,921
	NSinj2	0,940	0,940	0,006	147,008	0,926	0,951
	NSinj3	0,930	0,930	0,007	133,279	0,916	0,943
Autonomia (CCP)	CCPaut1	0,849	0,849	0,014	60,894	0,820	0,875
	CCPaut2	0,900	0,900	0,009	97,040	0,880	0,917
	CCPaut3	0,834	0,834	0,016	53,421	0,801	0,862
Capacidade (CCP)	CCPcap1	0,854	0,854	0,016	53,949	0,820	0,881
	CCPcap2	0,858	0,857	0,013	64,617	0,830	0,881
	CCPcap3	0,723	0,722	0,024	29,965	0,671	0,766
Intenção	INT1	0,814	0,814	0,019	41,802	0,772	0,848
	INT2	0,908	0,908	0,008	116,090	0,892	0,922
	INT3	0,844	0,844	0,019	45,202	0,804	0,877
	INT4	0,893	0,893	0,011	83,321	0,870	0,912
Comportamento ¹	COMP1	0,865	0,864	0,011	79,389	0,842	0,884
	COMP2	0,868	0,868	0,011	76,298	0,844	0,889
	COMP3	0,923	0,923	0,007	141,690	0,910	0,935
	COMP4	0,931	0,931	0,005	188,722	0,921	0,940
	COMP5	0,910	0,909	0,008	107,544	0,892	0,925

Fonte: elaborado pelo autor.

Legenda: CCP = Controle Comportamental Percebido.

Nota: ¹Compartilhamento de Conhecimento Científico-Tecnológico entre Docentes em IES.

Todas as cargas fatoriais (λ) superam 0,708, evidenciando confiabilidade adequada dos indicadores (Hair Jr.; Sarstedt, 2019). No construto Atitude, as cargas variaram entre 0,743 e 0,892, evidenciando adequação unidimensional. Os IC não contêm zero, confirmando significância estatística (Hair Jr. *et al.*, 2021).

Validada a adequação dos indicadores, avalia-se a consistência interna e validade convergente dos construtos, certificando que os indicadores refletem o mesmo conceito latente (Hair Jr. *et al.*, 2022). A Tabela 8 apresenta os índices de consistência interna (Alfa de Cronbach, ρ_C , ρ_A) e validade convergente (AVE).

Tabela 8 – Índices de confiabilidade e validade dos construtos de primeira ordem

Construto de primeira ordem	Alfa de Cronbach	ρ_C	ρ_A	AVE
Perda do Poder do Conhecimento — PPC	0,831	0,887	0,848	0,663
Atitude	0,925	0,942	0,930	0,730
Descritiva (Norma Subjetiva)	0,927	0,954	0,928	0,873
Injuntiva (Norma Subjetiva)	0,915	0,947	0,916	0,855
Autonomia (CCP)	0,827	0,896	0,833	0,742
Capacidade (CCP)	0,741	0,854	0,742	0,662
Intenção	0,888	0,923	0,893	0,749
Comportamento ¹	0,941	0,955	0,943	0,809

Fonte: elaborado pelo autor.

Legenda: CCP = Controle Comportamental Percebido.

Nota: ¹Compartilhamento de Conhecimento Científico-Tecnológico entre Docentes em IES.

Todos os índices de consistência interna (Alfa de Cronbach, ρ_C e ρ_A) superaram o limiar recomendado de 0,70, indicando excelente confiabilidade psicométrica de todos os construtos de primeira ordem (Hair Jr. *et al.*, 2021).

Todos os construtos apresentam AVE acima de 0,50 (0,662–0,873), indicando que cada construto explica mais de 66% da variância de seus indicadores. O construto Atitude alcança AVE = 0,730, reforçando sua adequação como construto reflexivo unidimensional e evidenciando o rigor psicométrico do modelo.

Com a consistência interna e a validade convergente adequadamente estabelecidas, a próxima etapa consiste em verificar a validade discriminante, assegurando que cada construto seja empiricamente distinto dos demais (Hair Jr. *et al.*, 2022).

A validade discriminante foi avaliada pelo critério HTMT, com significância estatística aferida por *Bootstrap* (10.000 reamostragens, IC 90%), seguindo as recomendações de Hair Jr. *et al.* (2021) e Henseler, Ringle e Sarstedt (2015). Os valores de HTMT e respectivos IC são apresentados na Tabela 9.

Tabela 9 – Valores de HTMT das relações dos construtos de primeira ordem

Relação dos construtos de primeira ordem	HTMT	Média	DP	t	IC 5%	IC 95%
PPC ↔ Atitude	0,386	0,388	0,042	9,256	0,319	0,455
PPC ↔ Descritiva	0,088	0,095	0,035	2,505	0,044	0,158
PPC ↔ Injuntiva	0,072	0,085	0,028	2,555	0,044	0,137
PPC ↔ Autonomia	0,100	0,109	0,022	4,490	0,076	0,149
PPC ↔ Capacidade	0,219	0,225	0,042	5,169	0,157	0,297
PPC ↔ Intenção	0,345	0,348	0,042	8,318	0,280	0,416
PPC ↔ Comportamento ¹	0,081	0,090	0,031	2,594	0,047	0,147
Atitude ↔ Descritiva	0,428	0,427	0,028	15,394	0,381	0,472
Atitude ↔ Injuntiva	0,525	0,525	0,031	16,695	0,472	0,574
Atitude ↔ Autonomia	0,355	0,355	0,036	9,837	0,295	0,415
Atitude ↔ Capacidade	0,567	0,567	0,039	14,562	0,502	0,629
Atitude ↔ Intenção	0,872	0,872	0,023	38,299	0,832	0,906
Atitude ↔ Comportamento ¹	0,447	0,446	0,033	13,619	0,391	0,499
Descritiva ↔ Injuntiva	0,495	0,494	0,030	16,386	0,444	0,543
Descritiva ↔ Autonomia	0,398	0,397	0,035	11,246	0,337	0,455
Descritiva ↔ Capacidade	0,401	0,401	0,032	12,480	0,347	0,453
Descritiva ↔ Intenção	0,455	0,455	0,026	17,199	0,411	0,498
Descritiva ↔ Comportamento ¹	0,495	0,495	0,028	17,403	0,447	0,541
Injuntiva ↔ Autonomia	0,345	0,345	0,040	8,624	0,279	0,411
Injuntiva ↔ Capacidade	0,478	0,478	0,037	12,963	0,416	0,537
Injuntiva ↔ Intenção	0,550	0,550	0,031	17,826	0,498	0,599
Injuntiva ↔ Comportamento ¹	0,406	0,405	0,030	13,380	0,354	0,454
Autonomia ↔ Capacidade	0,628	0,628	0,034	18,613	0,573	0,683
Autonomia ↔ Intenção	0,406	0,406	0,036	11,192	0,346	0,465
Autonomia ↔ Comportamento ¹	0,383	0,382	0,035	10,832	0,323	0,439
Capacidade ↔ Intenção	0,647	0,647	0,040	16,293	0,581	0,711
Capacidade ↔ Comportamento ¹	0,501	0,501	0,030	16,479	0,450	0,551
Intenção ↔ Comportamento ¹	0,496	0,496	0,026	19,315	0,453	0,537

Fonte: elaborado pelo autor.

Legenda: PPC = Perda do Poder do Conhecimento.

Nota: ¹Compartilhamento de Conhecimento Científico-Tecnológico entre Docentes em IES.

Os resultados indicam que a maioria das relações entre construtos apresenta valores de HTMT abaixo do limiar conservador de 0,85, confirmando a distinção empírica entre eles (Hair Jr. *et al.*, 2021). A relação entre Atitude e Intenção (HTMT = 0,872) merece destaque por sua correlação substancial, teoricamente suportada pela TCP (Afshar Jalili; Ghaleh, 2021; Ajzen, 2020; Nguyen; Nham; Hoang, 2019). Contudo,

o limite superior do IC de 95% (0,906) ultrapassou ligeiramente o limiar de 0,90, indicando que a validade discriminante não foi estatisticamente estabelecida pelos critérios rigorosos do HTMT com *Bootstrap* (Kock; Hadaya, 2018).

A análise prossegue por três justificativas metodológicas. Primeiro, a forte correlação é teoricamente esperada na TCP, onde a proximidade entre Atitude e Intenção é uma característica intrínseca desses construtos (Afshar Jalili; Ghaleh, 2021; Ajzen, 2020; Nguyen; Nham; Hoang, 2019). Segundo, o valor permanece abaixo do limiar crítico de 1,0, indicando ausência de redundância completa entre os construtos (Hair Jr. *et al.*, 2022). Terceiro, a natureza preditiva do PLS-SEM permite manter construtos conceitualmente distintos mesmo com alta correlação empírica quando há fundamentação teórica adequada (Hair Jr. *et al.*, 2021; Sarstedt *et al.*, 2019). Assim, as análises subsequentes prosseguem priorizando a capacidade preditiva global do modelo.

Esses resultados, junto à consistência interna e validade convergente verificadas, sustentam a qualidade do modelo de mensuração dos construtos de primeira ordem. A seguir, avaliam-se os modelos de segunda ordem.

5.3.2 Avaliação dos modelos de medição de segunda ordem

A avaliação dos construtos de segunda ordem (Norma Subjetiva e CCP) baseou-se na análise das cargas fatoriais (λ) entre os construtos de primeira e segunda ordem, conforme apresentado na Tabela 10. Ressalta-se que essa análise foi realizada a partir do modelo estrutural completo, com o moderador CCP, previamente apresentado na Figura 14, o qual integra todos os construtos do estudo e serviu de base para as etapas subsequentes da avaliação do modelo.

Tabela 10 – *Bootstrap* das cargas fatoriais (λ) dos construtos de segunda ordem

Construto de segunda ordem	Dimensão	λ	Média	DP	<i>t</i>	IC 2.5%	IC 97.5%
Norma Subjetiva	Descritiva	0,823	0,823	0,015	53,578	0,790	0,850
	Injuntiva	0,881	0,880	0,011	77,311	0,856	0,901
Controle Comportamental Percebido (CCP)	Autonomia	0,814	0,813	0,020	40,418	0,770	0,849
	Capacidade	0,906	0,906	0,008	108,715	0,889	0,922

Fonte: elaborado pelo autor.

Todas as cargas fatoriais são superiores a 0,708, o que indica que cada construto de segunda ordem explica mais de 50% da variância de sua subdimensão associada (λ^2). Os IC de 95% não contêm zero, confirmando a significância estatística de todas as cargas ao nível de 5% (Hair Jr. *et al.*, 2021). A Tabela 11 apresenta os índices de confiabilidade e validade convergente dos construtos de segunda ordem.

Tabela 11 – Índices de confiabilidade e validade dos construtos de segunda ordem

Construto de segunda ordem	Alfa de Cronbach	ρ_C	ρ_A	AVE
Norma Subjetiva	0,627	0,842	0,640	0,727
Controle Comportamental Percebido (CCP)	0,659	0,851	0,704	0,742

Fonte: elaborado pelo autor.

Os resultados confirmam a adequação da validade convergente ($AVE > 0,5$) e da confiabilidade composta ($\rho_C > 0,7$) para ambos os construtos. Embora os valores de Alfa de Cronbach estejam abaixo de 0,70, são considerados aceitáveis em estudos exploratórios com construtos reflexivos compostos por apenas duas subdimensões (Hair Jr. *et al.*, 2022). Complementarmente, o ρ_A apresenta valores adequados para pesquisas exploratórias: 0,704 para CCP e 0,640 para Norma Subjetiva (Hair Jr. *et al.*, 2021). A validade discriminante entre os construtos de segunda ordem e os demais construtos foi avaliada pelo critério HTMT, conforme apresentado na Tabela 12.

Tabela 12 – *Bootstrap* da razão HTMT dos construtos de segunda ordem

Relação dos construtos de segunda ordem	HTMT	Média	DP	t	IC 5%	IC 95%
Norma Subjetiva $\leftrightarrow$ PPC	0,113	0,125	0,042	2,702	0,063	0,200
Norma Subjetiva $\leftrightarrow$ Atitude	0,677	0,677	0,033	20,225	0,621	0,732
Norma Subjetiva $\leftrightarrow$ CCP	0,726	0,727	0,042	17,168	0,657	0,796
Norma Subjetiva $\leftrightarrow$ Intenção	0,714	0,715	0,032	22,275	0,663	0,768
Norma Subjetiva $\leftrightarrow$ Comportamento¹	0,641	0,641	0,033	19,284	0,586	0,695
CCP $\leftrightarrow$ PPC	0,190	0,197	0,043	4,462	0,130	0,270
CCP $\leftrightarrow$ Atitude	0,583	0,584	0,038	15,207	0,520	0,647
CCP $\leftrightarrow$ Intenção	0,665	0,666	0,038	17,505	0,601	0,728
CCP $\leftrightarrow$ Comportamento¹	0,555	0,555	0,033	16,923	0,500	0,609

Fonte: elaborado pelo autor.

Legenda: CCP = Controle Comportamental Percebido, PPC = Perda do Poder do Conhecimento.

Nota: ¹Compartilhamento de Conhecimento Científico-Tecnológico entre Docentes em IES.

Todos os valores HTMT permanecem abaixo de 0,85, atestando validade discriminante adequada, confirmado pelos IC de 95% (Hair Jr. *et al.*, 2022). A Tabela 13 apresenta tanto o critério HTMT quanto o de Fornell-Larcker para validação adicional.

Tabela 13 – Validade discriminante (critérios HTMT e Fornell-Larcker)

Principais Construtos	PPC	Atitude	NS	CCP	Intenção	Comp. ¹
Perda do Poder do Conhecimento (PPC)	0,814	0,386	0,113	0,190	0,345	0,081
Atitude	-0,346	0,854	0,677	0,583	0,872	0,447
Norma Subjetiva (NS)	-0,086	0,517	0,852	0,726	0,714	0,641
Controle Comportamental Percebido (CCP)	-0,155	0,467	0,469	0,861	0,665	0,555
Intenção	-0,302	0,791	0,538	0,522	0,865	0,496
Comportamento¹	-0,075	0,415	0,487	0,443	0,456	0,900

Fonte: elaborado pelo autor.

Notas: ¹Compartilhamento de Conhecimento Científico-Tecnológico entre Docentes em IES.

Os números em negrito na diagonal representam as raízes quadradas da AVE. Os valores abaixo da diagonal são as correlações entre os construtos, e os valores acima da diagonal são as razões HTMT.

O critério de Fornell-Larcker confirma os resultados anteriores, com todas as raízes quadradas da AVE superando as correlações entre construtos (Fornell; Larcker, 1981). A correlação Atitude–Intenção (0,791) permanece abaixo das respectivas raízes da AVE (0,854 e 0,865). O HTMT de 0,872 entre esses construtos, embora acima de 0,85, permanece abaixo do limiar de 0,90 para construtos conceitualmente relacionados, resultado teoricamente esperado na TCP (Afshar Jalili; Ghaleh, 2021; Ajzen, 2020; Hair Jr. *et al.*, 2022).

Em síntese, as análises confirmam a qualidade psicométrica do modelo de mensuração para os construtos de segunda ordem, permitindo prosseguir com a análise do modelo estrutural.

5.4 AVALIAÇÃO DOS MODELOS ESTRUTURAIS

A avaliação estrutural adota uma abordagem em duas fases distintas. Na Seção 5.4.1, estima-se o modelo sem o moderador CCP para testar as hipóteses de efeitos diretos ($H1-H4$). Na Seção 5.4.2, incorpora-se o CCP por meio de termos de interação para investigar as hipóteses de moderação ($H5-H7$).

5.4.1 Modelo estrutural de segunda ordem sem o moderador CCP

A análise do modelo estrutural sem o moderador CCP seguiu os critérios metodológicos descritos na Seção 4.4.2, com base em diretrizes consolidadas para estudos com PLS-SEM (Hair Jr. *et al.*, 2021, 2022).

A colinearidade foi avaliada via VIF, calculado apenas para Intenção (único construto com múltiplos preditores). Todos os valores foram inferiores a 3 (1,364), indicando ausência de colinearidade significativa.

Os coeficientes de caminho (β) e seus níveis de significância estatística foram avaliados via *Bootstrap* com 10.000 reamostragens. A significância estatística foi avaliada por meio de IC de 95% que não incluem zero, enquanto a relevância prática das relações foi examinada por meio do tamanho do efeito (f^2), seguindo os critérios de Hair Jr. *et al.* (2021): efeito pequeno ($f^2 \geq 0,02$), médio ($f^2 \geq 0,15$) e grande ($f^2 \geq 0,35$). A Tabela 14 sintetiza os resultados, combinando β , IC e f^2 , permitindo uma análise integrada de significância e relevância das relações estruturais.

Tabela 14 – *Bootstrap* dos efeitos diretos e tamanhos de efeito

Caminho	β	DP	t	IC 2.5%	IC 97.5%	f^2
PPC $\rightarrow$ Atitude	-0,346	0,036	-9,545	-0,421	-0,279	0,137 (pequeno)
Atitude $\rightarrow$ Intenção	0,700	0,031	22,777	0,635	0,756	1,016 (grande)
Norma subjetiva $\rightarrow$ Intenção	0,177	0,027	6,484	0,125	0,233	0,065 (pequeno)
Intenção $\rightarrow$ Comportamento ¹	0,456	0,024	19,230	0,409	0,502	0,263 (médio)

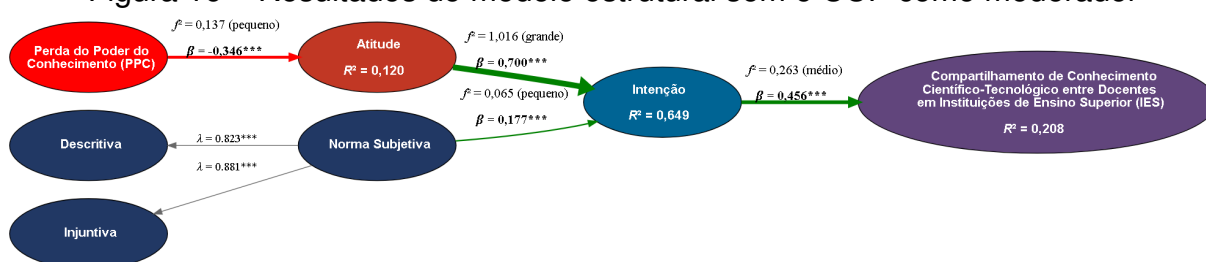
Fonte: elaborado pelo autor.

Legenda: PPC = Perda do Poder do Conhecimento.

Nota: ¹Compartilhamento de Conhecimento Científico-Tecnológico entre Docentes em IES.

Todos os coeficientes mostraram-se estatisticamente significativos. A Figura 16 ilustra o modelo estrutural com os respectivos coeficientes e valores de R^2 .

Figura 16 – Resultados do modelo estrutural sem o CCP como moderador



Fonte: elaborado pelo autor.

Nota: *** $p < 0,001$.

Os resultados revelam uma hierarquia clara na magnitude dos coeficientes de caminho (β) e no tamanho dos efeitos (f^2), reforçando a consistência entre significância estatística e relevância prática. Ao analisar o poder explicativo do modelo por meio dos coeficientes de determinação (R^2), observa-se um bom desempenho para a Intenção ($R^2 = 0,649$), indicando que 64,9% da variância neste construto é explicada pelos preditores do modelo, valor considerado alto em estudos comportamentais (Hair Jr. *et al.*, 2021). Para o Comportamento, o R^2 de 0,208 sugere um poder explicativo moderado, enquanto a Atitude apresenta um R^2 de 0,120, indicando que 12,0% de sua variância é explicada exclusivamente pela PPC.

A relação entre PPC e Atitude apresenta impacto negativo significativo ($\beta = -0,346$, $f^2 = 0,137$), confirmando a hipótese *H1*. O efeito pequeno, próximo ao limiar médio, sugere que a percepção de perda de poder exerce influência considerável sobre a formação de Atitude dos docentes.

A relação entre Atitude e Intenção constitui a mais robusta ($\beta = 0,700$, $f^2 = 1,016$), excedendo amplamente o limiar para efeito grande e corroborando a hipótese *H2*. Este resultado reforça a premissa central da TCP sobre o papel determinante da Atitude na formação da Intenção comportamental (Ajzen, 2020).

A influência da Norma Subjetiva sobre a Intenção ($\beta = 0,177$, $f^2 = 0,065$) confirma a hipótese *H3*, demonstrando significância estatística porém com contribuição prática limitada. Em comparação a Atitude, as pressões sociais exercem papel secundário na formação da Intenção no contexto estudado.

A relação entre Intenção e Comportamento apresenta impacto positivo moderado ($\beta = 0,456$, $f^2 = 0,263$), validando a hipótese *H4*. O modelo explica 20,8% da variância do Comportamento ($R^2 = 0,208$), indicando que 79,2% da variância permanece inexplicada pelos preditores incluídos.

A discrepância entre o alto poder explicativo da Intenção (64,9%) e o moderado do Comportamento (20,8%) sugere que fatores adicionais influenciam a conversão da Intenção em ação efetiva. Esta lacuna explicativa indica a necessidade de investigar variáveis moderadoras, como o CCP, e potenciais fatores contextuais não mensurados que possam influenciar a efetivação do Comportamento.

Os resultados confirmam a estrutura central da TCP no contexto estudado, com a Atitude emergindo como principal preditor da Intenção, estabelecendo base sólida para a análise subsequente do papel moderador do CCP.

5.4.2 Modelo estrutural de segunda ordem com o moderador CCP

Após a avaliação do modelo estrutural sem moderação, procede-se à análise do CCP como variável moderadora nas relações propostas pela TCP. Esta análise permite compreender como a CCP influencia a intensidade das relações entre os construtos do modelo.

A metodologia seguiu as diretrizes estabelecidas na Seção 4.4.3 do Capítulo 4, envolvendo três etapas sequenciais: geração dos escores dos construtos, criação de termos de interação e estimação do modelo estrutural com moderação. A avaliação focou na significância dos coeficientes de caminho (β), no tamanho do efeito de moderação (f^2) e na melhoria do poder explicativo (R^2) comparativamente ao modelo sem moderação (Hair Jr. *et al.*, 2021, 2022).

Conforme preconizado na literatura, a análise de moderação prioriza a avaliação da significância dos termos de interação, sendo necessário verificar a força dos efeitos moderadores quando significativos (Hair Jr. *et al.*, 2022). A Tabela 15 apresenta os resultados do *Bootstrap* para os termos de interação e respectivos tamanhos de efeitos.

Tabela 15 – *Bootstrap* dos efeitos dos termos de interação e tamanhos de efeitos

Termo de Interação	β	Média	DP	t	2.5%	97.5%	f^2
Atitude*CCP→Intenção	-0,031	-0,031	0,028	-1,078	-0,087	0,025	0,003 (insign.)
Norma subjetiva*CCP→Intenção	-0,028	-0,027	0,031	-0,899	-0,086	0,035	0,002 (insign.)
Intenção*CCP→Comportamento ¹	0,095	0,096	0,019	5,078	0,059	0,133	0,019 (médio)

Fonte: elaborado pelo autor.

Legenda: CCP = Controle Comportamental Percebido.

Nota: ¹Compartilhamento de Conhecimento Científico-Tecnológico entre Docentes em IES.

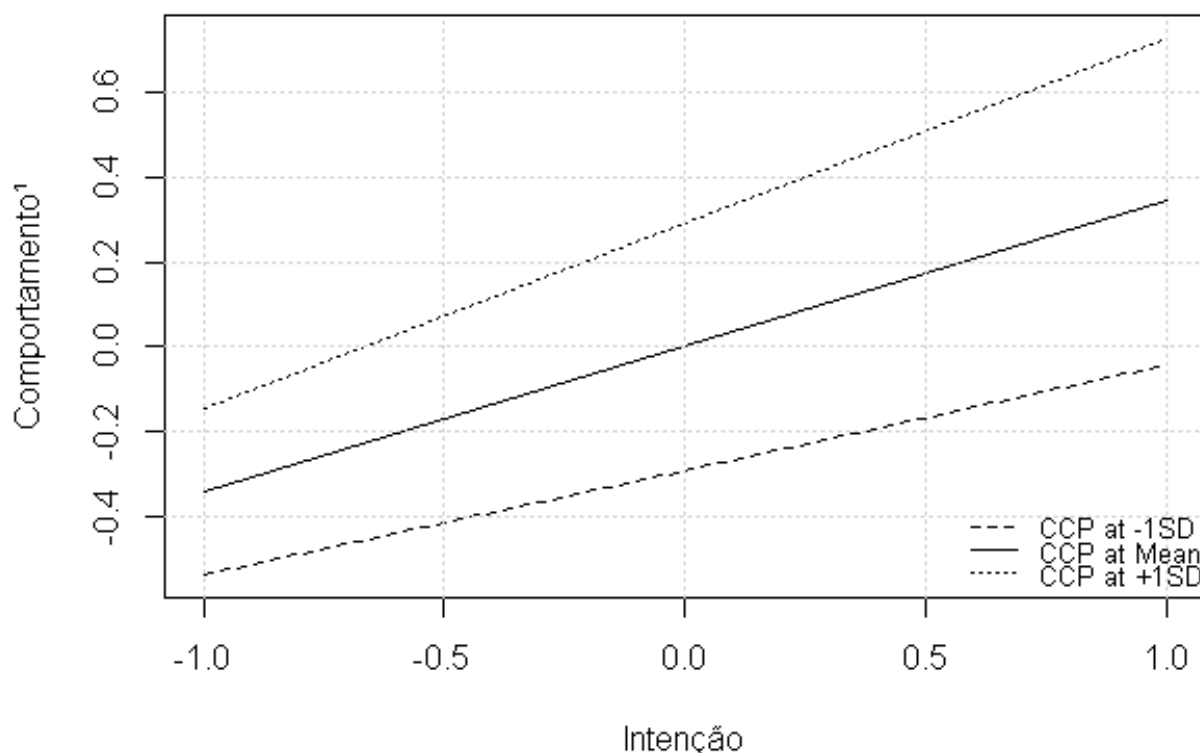
Os resultados identificam apenas um efeito moderador estatisticamente significativo entre os três termos de interação analisados. A avaliação da significância estatística dos coeficientes de caminho (β) por meio de IC de 95% (*Bootstrap*) demonstra que as interações Atitude*CCP e Norma Subjetiva*CCP sobre Intenção apresentam intervalos que incluem zero, indicando ausência de significância estatística. Esta constatação é corroborada pelos tamanhos de efeito irrelevantes ($f^2 = 0,003$ e $0,002$, respectivamente). Esses resultados sugerem que o CCP não altera significativamente a influência exercida pela Atitude e Norma Subjetiva sobre a Intenção de compartilhar conhecimento científico-tecnológico entre docentes em IES.

Em contraste, a moderação exercida pelo CCP na relação entre Intenção e Comportamento apresenta significância estatística. O coeficiente de caminho ($\beta = 0,095$; IC de 95% = $[0,059; 0,133]$) confirma o papel moderador do CCP nesta relação.

O tamanho de efeito desta moderação ($f^2 = 0,019$) é classificado como médio (Hair Jr. *et al.*, 2021), constituindo o único termo de interação com relevância prática significativa. Este resultado sugere que docentes de IES com maior CCP convertem mais efetivamente sua Intenção em Comportamento de compartilhamento de conhecimento científico-tecnológico com seus pares, enquanto aqueles com menor CCP enfrentam barreiras na implementação de sua Intenção.

Para níveis elevados de CCP (um DP acima da média), a relação Intenção-Comportamento intensifica-se para $\beta = 0,551$ ($0,456 + 0,095$), enquanto para níveis reduzidos (um DP abaixo da média) enfraquece para $\beta = 0,361$ ($0,456 - 0,095$). A Figura 17 ilustra este efeito de interação bidirecional.

Figura 17 – Análise do efeito de interação Intenção*CCP no Comportamento



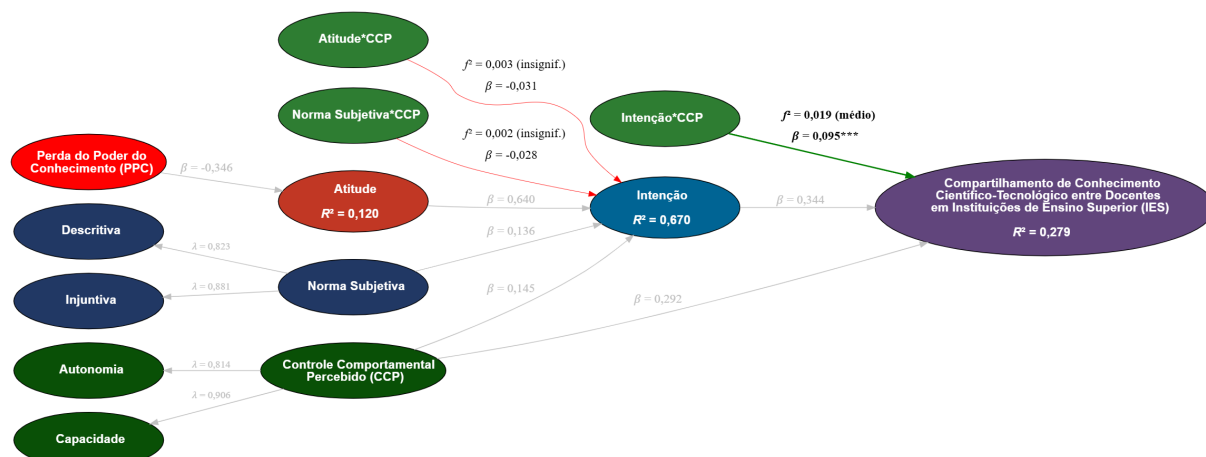
Fonte: elaborado pelo autor.

Legenda: CCP = Controle Comportamental Percebido.

Nota: ¹Compartilhamento de Conhecimento Científico-Tecnológico entre Docentes em IES.

Para ilustrar, a Figura 18 apresenta os resultados da análise de moderação utilizando o CCP como variável moderadora na abordagem de duas etapas.

Figura 18 – Resultados do modelo estrutural com o CCP como moderador



Fonte: elaborado pelo autor.

Nota: *** $p < 0,001$.

A análise dos resultados de moderação revela que, dentre as três hipóteses testadas, apenas a hipótese *H7* foi confirmada. O CCP demonstrou exercer moderação significativa na relação entre Intenção e Comportamento de Compartilhamento de Conhecimento Científico-Tecnológico entre Docentes em IES, apresentando significância

estatística e efeito de tamanho médio. Este achado indica que o CCP desempenha papel determinante na intensificação da conversão da Intenção em Comportamento efetivo. A inclusão da variável moderadora resultou em aumento substancial da variância explicada do Comportamento (R^2), passando de 0,208 para 0,279 ($\Delta R^2 = 0,071$).

Contrariamente, as hipóteses *H5* e *H6* não foram corroboradas pelos dados. A moderação do CCP nos efeitos da Atitude e da Norma Subjetiva sobre a Intenção apresentou coeficientes estatisticamente não significativos e tamanhos de efeito irrelevantes, indicando que o CCP não exerce influência prática na formação da Intenção comportamental. Essa ausência de efeito moderador é confirmada pelo incremento marginal na variância explicada da Intenção, com R^2 aumentando de 0,649 para 0,671 ($\Delta R^2 = 0,022$).

O Quadro 14 consolida os resultados de todos os testes de hipóteses realizados no estudo.

Quadro 14 – Resultados dos testes de hipóteses

Hipótese	Resultado
<i>H1</i> . A Perda do Poder do Conhecimento (PPC) influencia negativamente a Atitude em relação ao compartilhamento de conhecimento científico-tecnológico entre docentes em Instituições de Ensino Superior (IES)	Suportada
<i>H2</i> . A Atitude em relação ao Comportamento influencia diretamente a Intenção dos docentes de compartilhar conhecimento científico-tecnológico com seus pares em Instituições de Ensino Superior (IES)	Suportada
<i>H3</i> . A Norma Subjetiva influencia diretamente a Intenção dos docentes de compartilhar conhecimento científico-tecnológico com seus pares em Instituições de Ensino Superior (IES)	Suportada
<i>H4</i> . A Intenção influencia diretamente o Comportamento de Compartilhamento de Conhecimento Científico-Tecnológico entre Docentes em Instituições de Ensino Superior (IES)	Suportada
<i>H5</i> . O Controle Comportamental Percebido (CCP) modera positivamente a relação entre a Atitude e a Intenção dos docentes de compartilhar conhecimento científico-tecnológico com seus pares em Instituições de Ensino Superior (IES)	Não suportada
<i>H6</i> . O Controle Comportamental Percebido (CCP) modera negativamente a relação entre a Norma Subjetiva e a Intenção dos docentes de compartilhar conhecimento científico-tecnológico com seus pares em Instituições de Ensino Superior (IES)	Não suportada
<i>H7</i> . O Controle Comportamental Percebido (CCP) modera positivamente a relação entre a Intenção e o Comportamento de Compartilhamento de Conhecimento Científico-Tecnológico entre Docentes em Instituições de Ensino Superior (IES)	Suportada

Fonte: elaborado pelo autor.

Os resultados apresentados constituem a base para as análises interpretativas do próximo capítulo, no qual os achados empíricos serão discutidos à luz da literatura e da TCP. A discussão contemplará o papel da PPC na formação da Atitude, os determinantes diretos da Intenção e do Comportamento de Compartilhamento, bem como o efeito moderador do CCP. Além das implicações teóricas, serão examinadas contribuições práticas relevantes para o fortalecimento de políticas institucionais que promovam a colaboração entre docentes em IES.

6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta uma análise interpretativa dos resultados obtidos sobre os Determinantes do Compartilhamento de Conhecimento Científico-Tecnológico entre Docentes em três IES públicas catarinenses. Em um cenário acadêmico caracterizado pela crescente necessidade de colaboração e valorização da inovação, compreender os fatores que influenciam essa prática torna-se fundamental para instituições que buscam fortalecer sua capacidade inovadora e produtiva.

A investigação é particularmente relevante no contexto das IES públicas brasileiras, onde a cultura de avaliação frequentemente privilegia métricas individuais em detrimento de práticas colaborativas. Com base nos dados coletados de 956 docentes e analisados por meio de PLS-SEM, o capítulo está organizado em seções correspondentes às hipóteses testadas, conduzindo uma análise sistemática à luz da TCP.

As discussões abordam desde a influência da PPC na Atitude até o papel moderador do CCP, passando pelas relações entre Atitude, Norma Subjetiva, Intenção e Comportamento efetivo. Esta estrutura possibilita uma compreensão abrangente dos determinantes que regem o compartilhamento de conhecimento no ambiente acadêmico estudado.

A principal contribuição desta pesquisa reside no avanço da literatura sobre compartilhamento de conhecimento científico-tecnológico neste ambiente específico, um cenário ainda pouco explorado em investigações anteriores. Os resultados fornecem uma base empírica para compreender os determinantes comportamentais que afetam o compartilhamento entre docentes, considerando tanto barreiras quanto facilitadores desse processo essencial para o desenvolvimento científico e tecnológico. Os achados oferecem implicações práticas relevantes para gestores acadêmicos e formuladores de políticas interessados em promover culturas colaborativas em ambientes de ensino superior.

6.1 INFLUÊNCIA DA PERDA DO PODER DO CONHECIMENTO (*H1*)

Esta seção apresenta e discute os resultados empíricos da hipótese *H1*, que postula influência negativa da PPC sobre a Atitude em relação ao compartilhamento de conhecimento científico-tecnológico entre docentes em IES.

Conforme a TCP, a Atitude forma-se a partir de crenças comportamentais sobre as consequências esperadas do Comportamento (Ajzen, 2020). No contexto acadêmico, a PPC representa a percepção de que divulgar conhecimento único pode reduzir o status, influência ou posição hierárquica do docente, refletindo a concepção do conhecimento exclusivo como recurso estratégico que confere prestígio intelectual e distinção acadêmica (Fan; Beh, 2025).

A análise de PLS-SEM com dados de 956 docentes em três IES públicas catari-

nenses confirmou *H1*. A PPC exerce influência negativa e significativa sobre a Atitude ($\beta = -0,346$; $p < 0,001$), com tamanho de efeito ($f^2 = 0,137$) no limiar entre pequeno e médio, segundo Cohen (1988). Em termos práticos, o coeficiente $\beta = -0,346$ indica que, para cada aumento de uma unidade na percepção de PPC, observa-se uma redução de 0,346 unidades na Atitude favorável ao compartilhamento. Sendo a única variável preditora da Atitude neste modelo, a PPC explica 12,0% da variância desse construto ($R^2 = 0,120$).

Os resultados revelam uma dinâmica particularmente relevante ao demonstrar que, mesmo com baixa percepção média de PPC na amostra, essa variável exerce influência negativa significativa sobre a Atitude. Essa aparente contradição indica que a PPC representa uma barreira especialmente crítica para um segmento específico de docentes que internaliza essa percepção com maior intensidade. Além das características individuais, essa heterogeneidade pode refletir as distintas dinâmicas de colaboração e competição existentes entre diferentes áreas do conhecimento e departamentos das IES analisadas.

Estes achados corroboram estudos anteriores em diferentes contextos culturais que demonstram a influência negativa da PPC sobre a Atitude de compartilhar conhecimento (Akhavan *et al.*, 2015; Chennamaneni; Teng; Raja, 2012; Fan; Beh, 2025). Contudo, a magnitude do efeito encontrado ($\beta = -0,346$, $f^2 = 0,137$) supera o reportado por Fan e Beh (2025) no contexto chinês ($\beta = -0,224$, $f^2 = 0,081$), sugerindo que a percepção de PPC pode ser particularmente relevante no ambiente acadêmico brasileiro.

As diferenças encontradas em relação ao estudo de Fan e Beh (2025) na China podem ser explicadas pelos contrastes culturais entre os contextos. Enquanto aqueles autores identificaram uma tensão entre a cultura nacional coletivista chinesa, que teoricamente incentiva o compartilhamento, e uma estrutura acadêmica intensamente competitiva, que o inibe, o presente estudo sugere um cenário diferenciado no sul do Brasil. Esta região, caracterizada por maior individualismo e orientação competitiva em relação a média nacional (Hofstede *et al.*, 2010), pode apresentar maior consonância entre cultura local e estrutura acadêmica na valorização da produtividade individual.

Esta consonância cultural e institucional pode explicar o fenômeno observado. Quando cultura e estrutura acadêmica convergem para valorizar o conhecimento como recurso individual, as preocupações com perda de poder tendem a se manifestar de forma mais acentuada. Estes efeitos são amplificados no contexto científico-tecnológico, uma vez que tal conhecimento está diretamente vinculado a publicações de alto impacto, propriedades intelectuais e captação de recursos para PD&I (Fan; Beh, 2025; Fauzi *et al.*, 2019c).

Diante destes achados e interpretações, torna-se evidente a necessidade de estratégias institucionais específicas para mitigar os efeitos negativos da PPC sobre o

compartilhamento de conhecimento. Como estratégias de implementação imediata, as IES podem estabelecer diretrizes claras sobre propriedade intelectual e orientações sobre uso adequado do conhecimento compartilhado para minimizar preocupações com apropriação indevida. Simultaneamente, devem implementar iniciativas diretas como reuniões presenciais, seminários, cafés do conhecimento e comunidades de prática para estimular interação social e consolidar confiança (Akhavan *et al.*, 2015; Chennamaneni; Teng; Raja, 2012; Fan; Beh, 2025).

Como estratégias de médio prazo, as IES devem fomentar estruturas que ampliem a participação efetiva de docentes em grupos de pesquisa e promovam colaborações inter-grupos por meio de projetos multidisciplinares (Al-Kurdi; El-Haddadeh; Eldabi, 2020; Cabeza-Pullés; Fernández-Pérez; Roldán-Bravo, 2020; Quarchioni; Paternostro; Trovarelli, 2022). A longo prazo, é necessário transformar os sistemas de avaliação e recompensa acadêmica para reconhecer explicitamente contribuições colaborativas, consolidando o compartilhamento como via efetiva para elevar o status acadêmico (Al-Kurdi; El-Haddadeh; Eldabi, 2018; Fan; Beh, 2024; Fauzi *et al.*, 2019c). Isso implica rebalancear o peso atribuído à produção individual versus colaborativa por meio de métricas como coautorias, participação em projetos multidisciplinares e mentoria colaborativa.

Em síntese, a confirmação da hipótese *H1* demonstra que a PPC constitui barreira significativa ao compartilhamento de conhecimento científico-tecnológico entre docentes, manifestando-se com particular intensidade para aqueles que internalizam essa percepção de forma mais acentuada. Esta constatação contribui para a compreensão dos fatores que moldam a formação da Intenção comportamental, tema da próxima seção.

6.2 DETERMINANTES DIRETOS DA INTENÇÃO

A TCP estabelece que a Intenção é determinada diretamente por dois construtos centrais: a Atitude e a Norma Subjetiva (Ajzen, 2020). Esta seção examina como esses construtos, testados nas hipóteses *H2* e *H3*, contribuem para a formação da Intenção dos docentes de compartilhar conhecimento científico-tecnológico com seus pares em três IES públicas catarinenses. A análise progride da avaliação individual de cada construto para uma síntese integrada de seus efeitos conjuntos.

6.2.1 Influência direta da Atitude (*H2*)

A Atitude, definida como a avaliação individual favorável ou desfavorável sobre realizar um Comportamento, constitui um antecedente central da Intenção na TCP (Ajzen, 2020). Embora a teoria contemple subdimensões Experiencial e Instrumental (Fishbein; Ajzen, 2010; La Barbera; Ajzen, 2024), a validação por especialistas e

as análises psicométricas revelaram ausência de validade discriminante entre elas na amostra investigada. Esta convergência empírica encontra respaldo na literatura, que documenta forte correlação entre essas subdimensões (Fishbein; Ajzen, 2010). Como sugerido por Fishbein e Ajzen (2010), quando as distinções teóricas não se manifestam empiricamente, uma medida unidimensional é preferível para fins de predição comportamental. Consequentemente, este estudo reespecificou a Atitude como construto unidimensional.

Os resultados confirmam a premissa da TCP, demonstrando que a Atitude exerce influência positiva e significativa sobre a Intenção dos docentes ($\beta = 0,700$; $p < 0,001$), com tamanho de efeito muito grande ($f^2 = 1,016$). Praticamente, cada DP de aumento na Atitude corresponde a 0,7 DP na Intenção de compartilhar, evidenciando o papel fundamental das avaliações pessoais na disposição comportamental dos docentes. Este achado corrobora meta-análises de Afshar Jalili e Ghaleh (2021) e Nguyen, Nham e Hoang (2019), bem como estudos em contextos acadêmicos, que identificam a Atitude como forte preditor da Intenção de compartilhar conhecimento (Chedid *et al.*, 2020; Fan; Beh, 2025; Jolaei *et al.*, 2014).

A magnitude do efeito encontrado supera o reportado em outros estudos com docentes em IES (Al-Kurdi; El-Haddadeh; Eldabi, 2020; Khalil, O.; Marouf; Khalil, N., 2021) e mesmo o de Fan e Beh (2025), cujo efeito também se mostrou grande ($\beta = 0,627$; $f^2 = 0,647$). Esta influência diferenciada reflete características específicas do contexto investigado. A valorização da autonomia docente no ambiente acadêmico brasileiro (Figueiredo-Cowen, 2002; Moraes *et al.*, 2023) amplifica o peso das avaliações pessoais na tomada de decisão, enquanto a natureza estratégica do conhecimento científico-tecnológico intensifica a importância das avaliações individuais sobre riscos e benefícios (Fan; Beh, 2025; Fauzi *et al.*, 2019b).

Adicionalmente, a alta participação de docentes da amostra em grupos de pesquisa (74,9%) pode reforçar atitudes favoráveis, uma vez que tais grupos funcionam como ambientes colaborativos que facilitam o *networking*, a construção de confiança e a vivência direta dos benefícios do compartilhamento (Chedid *et al.*, 2020; Fan; Beh, 2025; Paiman *et al.*, 2024).

O impacto substancial da Atitude sinaliza que intervenções institucionais devem focar na construção de avaliações positivas sobre o compartilhamento de conhecimento. Estratégias eficazes incluem evidenciar benefícios instrumentais, como ampliação da reputação e estabelecimento de novas colaborações, bem como benefícios experienciais, relacionados à satisfação pessoal e senso de pertencimento institucional. Recomenda-se o estímulo a redes de confiança e o fortalecimento de grupos de pesquisa multidisciplinares (Chedid *et al.*, 2020; Fan; Beh, 2025; Jolaei *et al.*, 2014). No contexto das IES públicas, torna-se essencial integrar o compartilhamento às diretrizes institucionais como expressão de sua missão social colaborativa (Fauzi, 2023b).

6.2.2 Influência direta da Norma Subjetiva (H3)

A Norma Subjetiva é a percepção individual da pressão social para realizar ou não um Comportamento, sendo moldada pelas crenças normativas do indivíduo que se manifestam por meio de duas subdimensões (La Barbera; Ajzen, 2020). A Norma Injuntiva refere-se à percepção de que referentes importantes (como colegas, amigos, etc.) aprovam ou desaprovam a realização do Comportamento, enquanto a Norma Descritiva corresponde à percepção de que referentes importantes (neste contexto, os pares) realizam ou não o Comportamento em questão (De Leeuw *et al.*, 2015; Fishbein; Ajzen, 2010). A modelagem da Norma Subjetiva como construto de segunda ordem, diferenciando explicitamente essas subdimensões, como adotado neste estudo, oferece uma avaliação mais completa da influência social e pode elucidar inconsistências observadas na literatura quanto ao poder preditivo deste construto (Afshar Jalili; Ghaleh, 2021; Fauzi, 2023b; Fishbein; Ajzen, 2010).

Os resultados confirmam a hipótese H3, indicando que a Norma Subjetiva exerce influência positiva sobre a Intenção dos docentes ($\beta = 0,177$, $p < 0,001$), com tamanho de efeito pequeno ($f^2 = 0,065$). Embora estatisticamente significativa, a contribuição prática é modesta.

A influência reduzida da Norma Subjetiva pode estar associada à percepção heterogênea da Norma Descritiva, isto é, à divergência entre o que os docentes percebem que seus pares efetivamente fazem, em contraste com uma Norma Injuntiva mais consistentemente percebida. Essa variabilidade pode resultar de diferentes fatores contextuais, como a concentração da colaboração em grupos restritos e pouco integrados, disparidades entre áreas do conhecimento, comunicação institucional insuficiente sobre práticas colaborativas, ou ainda a existência de silos departamentais nas IES. Quando ambientes altamente colaborativos coexistem com outros mais isolados, torna-se difícil construir uma Norma Descritiva percebida como coletiva e estável, o que enfraquece a percepção de uma expectativa social comum. Entretanto, essas considerações requerem investigação empírica mais aprofundada em pesquisas futuras.

O achado de influência positiva corrobora parte da literatura que reconhece o papel da Norma Subjetiva na formação da Intenção de compartilhar conhecimento. A magnitude do efeito, contudo, mostra-se inferior à reportada em alguns estudos (Al-Kurdi; El-Haddadeh; Eldabi, 2020; Paiman *et al.*, 2024; Punniyamoorthy; Asumptha, 2019), enquanto outras pesquisas não identificaram influência significativa (Abdur-Rafiu; Opesade, 2015; Jolaei *et al.*, 2014). Tais divergências reforçam a ideia de que a Norma Subjetiva é sensível a características específicas dos ambientes institucionais e culturais.

No contexto das IES públicas brasileiras, essa dinâmica assume contornos específicos, uma vez que essas instituições são historicamente caracterizadas por estruturas altamente hierárquicas e rígidas, que tendem a inibir normas sociais cola-

borativas (Figueiredo-Cowen, 2002). Essa configuração organizacional se manifesta contemporaneamente na cultura de avaliação institucional, que privilegia e recompensa a produção individual em detrimento das contribuições colaborativas, especialmente para fins de progressão na carreira. Tal ênfase em métricas individuais pode enfraquecer a influência das normas sociais favoráveis ao compartilhamento, uma vez que os docentes percebem menor expectativa coletiva em relação à colaboração, criando um ambiente onde as pressões institucionais contradizem as intenções de compartilhamento de conhecimento.

Em termos práticos, embora o efeito seja pequeno neste contexto, intervenções para fortalecer percepções normativas podem contribuir para a disposição de compartilhar. As IES podem influenciar a Norma Descritiva tornando visíveis práticas colaborativas de sucesso, e a Norma Injuntiva por meio de reconhecimento público e incentivos que sinalizem aprovação e valorização institucional do Comportamento (Al-Kurdi; El-Haddadeh; Eldabi, 2020; Asbari *et al.*, 2023; Punniyamoorthy; Asumptha, 2019).

O fortalecimento da influência da Norma Subjetiva nas IES requer mais do que discursos favoráveis ao compartilhamento; demanda o enfrentamento ativo da lógica avaliativa individualista e o cultivo de um clima organizacional de apoio (Al-Kurdi; El-Haddadeh; Eldabi, 2020; Fan; Beh, 2024). Isso implica em reconhecer e valorizar explicitamente as práticas colaborativas como contribuições relevantes para o desenvolvimento institucional e para a própria progressão na carreira docente (Fan; Beh, 2024). Além disso, é essencial que a gestão acadêmica demonstre apoio visível, comunique de forma clara a importância do compartilhamento, e crie oportunidades concretas de colaboração entre pares, promovendo interações sociais que reforcem um propósito compartilhado (Al-Kurdi; El-Haddadeh; Eldabi, 2020; Fauzi, 2023b).

Metodologicamente, a decomposição da Norma Subjetiva em suas subdimensões Injuntiva e Descritiva contribui para a compreensão da influência social, com ambas demonstrando validade e confiabilidade adequadas no modelo. A mensuração da Norma Descritiva, contudo, apresenta desafios metodológicos, dado que sua inclusão formal na TCP é relativamente recente e seus métodos de avaliação ainda estão em desenvolvimento (Fishbein; Ajzen, 2010; Schmidt *et al.*, 2022).

6.2.3 Análise integrada da Atitude e Norma Subjetiva sobre a Intenção

A análise conjunta dos determinantes diretos da Intenção confirma que tanto a Atitude ($\beta = 0,700$; $f^2 = 1,016$) quanto a Norma Subjetiva ($\beta = 0,177$; $f^2 = 0,065$) exercem influências positivas e significativas. Juntas, explicam uma parcela substancial da variância na Intenção dos docentes de três IES públicas catarinenses de compartilhar conhecimento científico-tecnológico com seus pares ($R^2 = 0,649$), um valor alto para pesquisas comportamentais.

O achado central desta análise é a preponderância da Atitude sobre a Norma Subjetiva como preditora da Intenção neste contexto. Este resultado, embora alinhado com meta-análises mais amplas (Afshar Jalili; Ghaleh, 2021; Nguyen; Nham; Hoang, 2019), distingue-se de uma parcela de estudos específicos em IES que reportam uma influência da Norma Subjetiva de força igual ou superior à da Atitude (Al-Kurdi; El-Haddadeh; Eldabi, 2020; Khalil, O.; Marouf; Khalil, N., 2021; Paiman *et al.*, 2024).

Esta dominância da Atitude revela uma característica marcante do contexto investigado e sugere que a decisão de compartilhar conhecimento entre docentes constitui um ato predominantemente de convicção pessoal, e não de conformidade social. Tal preponderância pode ser atribuída a uma confluência de fatores institucionais e culturais específicos.

Primeiramente, a tradição de autonomia acadêmica e liberdade de cátedra, historicamente valorizada nas IES públicas brasileiras (Figueiredo-Cowen, 2002; Moraes *et al.*, 2023), fornece um espaço discricionário relevante aos docentes, fortalecendo a primazia do julgamento individual sobre a pressão dos pares.

Em segundo lugar, a natureza especializada e de alto valor agregado do conhecimento científico-tecnológico requer que os docentes façam avaliações multifacetadas sobre os riscos e benefícios do compartilhamento (Fan; Beh, 2025; Fauzi, 2023b). Esta decisão torna-se particularmente complexa no ambiente acadêmico, onde o conhecimento especializado representa tanto um ativo estratégico para a progressão profissional quanto uma fonte de vantagem competitiva (Chedid *et al.*, 2020; Fan; Beh, 2025).

Adicionalmente, o sistema de avaliação docente, fortemente influenciado por métricas de produtividade individual, pode implicitamente sinalizar que o mérito pessoal suplanta a colaboração, atenuando o peso das normas coletivas. Nesse cenário, o docente é motivado intrinsecamente pela sua própria avaliação dos benefícios reputacionais, de *networking* e de avanço científico, tornando a Atitude o motor principal de sua Intenção de compartilhamento.

Este padrão encontra respaldo no contexto cultural da amostra, composta por docentes de Santa Catarina, região que, segundo Hofstede *et al.* (2010), demonstra índices de individualismo superiores à média nacional brasileira. Em contextos mais individualistas, as atitudes pessoais tendem a exercer influência predominante sobre o comportamento, superando a conformidade com expectativas sociais (Fishbein; Ajzen, 2010).

Tal dinâmica manifesta-se empiricamente na amostra estudada, onde os docentes demonstraram atitudes consistentemente positivas em relação ao compartilhamento, enquanto a percepção da Norma Subjetiva apresentou maior variabilidade. Esta configuração é típica de ambientes que privilegiam a autonomia intelectual, onde a avaliação pessoal prevalece como determinante da ação (Fan; Beh, 2025; La Barbera;

Ajzen, 2021).

A dominância da Atitude sobre a Norma Subjetiva sugere hierarquizar as intervenções institucionais, priorizando o cultivo de atitudes positivas, complementado por ações que fortaleçam normas sociais favoráveis.

Estratégias eficazes devem focar na moldagem de crenças sobre os resultados do compartilhamento, mitigando custos percebidos (como a PPC) e maximizando benefícios por meio do fortalecimento de redes de confiança e do apoio a grupos de pesquisa dinâmicos e colaborativos. Tais grupos, quando ativos e bem integrados, tornam-se fundamentais para o desenvolvimento simultâneo de atitudes positivas e percepções de apoio social ao compartilhamento.

O suporte da gestão acadêmica e a promoção do valor social do conhecimento compartilhado podem reforçar sinergicamente ambos os construtos (Fauzi, 2023b). Esta abordagem integrada apresenta potencial para otimizar a Intenção dos docentes de compartilhar conhecimento científico-tecnológico com seus pares, impulsionando os fluxos de conhecimento em IES.

Contudo, se a Atitude e a Norma Subjetiva explicam a disposição para compartilhar, a análise subsequente da relação entre Intenção e Comportamento revela os desafios inerentes à concretização dessa disposição. Adicionalmente à análise destes efeitos diretos, a influência do CCP como moderador das relações entre Atitude/Norma Subjetiva e Intenção, bem como entre Intenção e Comportamento, será examinada em detalhe na Seção 6.4.

6.3 INFLUÊNCIA DIRETA DA INTENÇÃO NO COMPORTAMENTO (*H4*)

A hipótese *H4* postula que a Intenção influencia diretamente o Comportamento de Compartilhamento de Conhecimento Científico-Tecnológico entre Docentes em IES. A Intenção, definida como a disposição ou prontidão do indivíduo para se engajar em um Comportamento específico, representa o quanto uma pessoa está disposta a se esforçar para realizar determinada ação (Fishbein; Ajzen, 2010). Esta relação constitui um pilar central da TCP, que estabelece a Intenção como o preditor mais imediato do Comportamento (Ajzen, 2020). Estudos meta-analíticos corroboram consistentemente essa associação positiva e significativa no contexto do compartilhamento de conhecimento, inclusive em IES (Afshar Jalili; Ghaleh, 2021; Nguyen; Nham; Hoang, 2019).

Os resultados da análise estrutural validaram a hipótese *H4* ($\beta = 0,456$, $p < 0,001$), com tamanho de efeito médio ($f^2 = 0,263$), confirmando a influência direta da Intenção sobre o Comportamento. Contudo, a disparidade entre o poder explicativo alcançado para a Intenção ($R^2 = 0,649$) e o poder moderado para o Comportamento ($R^2 = 0,208$) revela uma lacuna entre a disposição para agir e a ação efetiva. Este achado sugere que, embora os docentes catarinenses possuam forte Intenção de

colaborar, barreiras organizacionais, tecnológicas ou culturais podem estar limitando a conversão dessa disposição em práticas efetivas.

A interpretação desses resultados deve considerar aspectos metodológicos relevantes. A Intenção foi mensurada mediante escala tipo Likert de sete pontos, enquanto o Comportamento utilizou escala de frequência ordinal, adaptada de Chatzoglou e Vraimaki (2009). Conforme alertam Fishbein e Ajzen (2010), essa incompatibilidade entre tipos de escala pode atenuar a correlação observada. Adicionalmente, a distribuição dos dados da Intenção apresentou acentuada assimetria e curtose, com forte concentração no extremo superior da escala, o que pode limitar artificialmente a correlação devido à restrição de variação (Ajzen, 2020).

Uma explicação teórica substantiva para a lacuna observada reside na questão do controle volitivo (Fishbein; Ajzen, 2010). A TCP postula que intenções orientam comportamentos eficazmente apenas quando o indivíduo possui controle real sobre a ação (Ajzen, 2020). Fatores contextuais do ambiente acadêmico, como limitações temporais, sobrecarga administrativa, ausência de incentivos institucionais ou infraestrutura inadequada, podem atuar como barreiras que restringem o controle volitivo dos docentes, impedindo a conversão de intenções em práticas efetivas.

Em síntese, o suporte empírico a *H4* confirma a solidez teórica da TCP, enquanto a lacuna Intenção-Comportamento evidencia a necessidade de explorar variáveis moderadoras. Esta discussão estabelece a fundamentação para investigar o papel do CCP como mecanismo explicativo dessa discrepância, conforme será analisado na hipótese *H7*.

6.4 MODERAÇÃO DO CONTROLE COMPORTAMENTAL PERCEBIDO

O CCP é a percepção de um indivíduo sobre sua capacidade ou o grau de controle que ele acredita ter para realizar um determinado Comportamento (Ajzen, 2020). Na formulação teórica original, o controle percebido ou real foi proposto para moderar tanto a relação entre Intenção e Comportamento quanto as influências da Atitude e da Norma Subjetiva sobre a Intenção, exercendo maior efeito quando os indivíduos percebessem alto controle sobre a ação (Fishbein; Ajzen, 2010; La Barbera; Ajzen, 2020, 2021).

Contudo, pesquisas empíricas iniciais identificaram predominantemente efeitos diretos, levando formulações posteriores da TCP e a maior parte de suas aplicações empíricas a tratarem o CCP como um determinante direto da Intenção e do Comportamento, ao lado da Atitude e da Norma Subjetiva (Ajzen, 2020; Hagger *et al.*, 2022). Essa prática, no entanto, diverge da fundamentação teórica original, pois logicamente indivíduos não formam Intenções ou executam Comportamentos apenas por acreditarem em sua capacidade (La Barbera; Ajzen, 2021). Por exemplo, docentes com elevado CCP para compartilhar conhecimento não necessariamente desenvolverão esta Inten-

ção se mantiverem atitudes negativas (como receio de plágio) ou perceberem normas subjetivas desfavoráveis (como ambiente institucional competitivo).

A relevância do CCP destaca-se particularmente na compreensão da lacuna Intenção–Comportamento (Ajzen, 2020). A meta-análise de Hagger *et al.* (2022) fornece suporte consistente para o efeito moderador do CCP na relação entre Intenção e Comportamento, demonstrando seu fortalecimento quando o CCP é elevado. Embora o suporte empírico para a moderação nas relações antecedentes seja menos uniforme, estudos que abordam adequadamente questões metodológicas apresentam evidências para essas interações teoricamente propostas (La Barbera; Ajzen, 2020, 2021).

No contexto do Compartilhamento de Conhecimento Científico-Tecnológico entre Docentes em IES, esta seção examina sistematicamente o papel moderador do CCP nas relações propostas pelas hipóteses *H5* (moderação positiva entre Atitude e Intenção), *H6* (moderação negativa entre Norma Subjetiva e Intenção) e *H7* (moderação positiva entre Intenção e Comportamento). As subseções seguintes investigam essas diferentes formas de moderação, proporcionando uma compreensão integrada do papel do CCP no contexto estudado.

6.4.1 Moderação entre Atitude/Norma Subjetiva e Intenção (*H5* e *H6*)

Pesquisas recentes sugerem que níveis elevados de CCP podem moderar as relações preditivas da TCP, intensificando a influência da Atitude sobre a Intenção (moderação positiva) e enfraquecendo o efeito da Norma Subjetiva (moderação negativa) (La Barbera; Ajzen, 2020, 2021). Essas proposições teóricas fundamentaram as hipóteses *H5* e *H6*, testadas no presente contexto do Comportamento de Compartilhamento de Conhecimento Científico-Tecnológico entre Docentes em IES.

Os resultados não demonstraram suporte empírico significativo para ambas as hipóteses. Os IC *Bootstrap* de 95% incluíram zero em ambos os casos, com tamanhos de efeito (f^2) insignificantes de 0,003 para *H5* e 0,002 para *H6*. A inclusão do CCP como moderador resultou em aumento marginal na variância explicada da Intenção (de 64,9% para 67,0%).

Esses achados alinham-se com a meta-análise de Hagger *et al.* (2022), que identificou apenas efeitos marginais nessas relações, embora contrastem com estudos de La Barbera e Ajzen (2020, 2021). No presente contexto, a percepção dos docentes sobre sua Capacidade e Autonomia não altera significativamente como suas avaliações pessoais ou expectativas sociais moldam sua Intenção de compartilhar.

A ausência de moderação pode ser atribuída a fatores conceituais e metodológicos. Conceitualmente, a formação da Intenção parece ser determinada diretamente pela intensidade da Atitude e da Norma Subjetiva (conforme *H2* e *H3*), sendo as convicções individuais dos docentes sobre os benefícios do Comportamento o principal

determinante. Metodologicamente, conforme detalhado na Seção 5.2, os dados apresentaram distribuições não normais com elevados índices de assimetria e curtose, reduzindo o poder estatístico para detecção dessas interações moderadoras sutis que requerem ampla variância para serem identificadas (La Barbera; Ajzen, 2020, 2021).

Dessa forma, a ausência de suporte para *H5* e *H6* não enfraquece o modelo teórico, mas esclarece o mecanismo de ação do CCP. Os resultados demonstram empiricamente que a percepção de controle não atua como amplificador da formação da Intenção por meio de suas interações com Atitude e Norma Subjetiva. Em vez disso, como a análise subsequente da *H7* demonstra, o CCP desempenha um papel mais específico e estratégico ao funcionar como mecanismo regulador que determina a eficácia da conversão da Intenção já formada em Comportamento efetivo.

6.4.2 Moderação positiva entre Intenção e Comportamento (*H7*)

A hipótese *H7*, que propõe que o CCP modera positivamente a relação entre Intenção e Comportamento de Compartilhamento de Conhecimento Científico-Tecnológico entre Docentes em IES, foi empiricamente confirmada. Este achado oferece evidências empíricas para compreender a lacuna Intenção–Comportamento identificada no campo da Psicologia Social (Fishbein; Ajzen, 2010).

A análise dos efeitos condicionais revelou variação substancial conforme o nível de CCP. Os efeitos foram de 0,361 para níveis reduzidos (-1 DP), 0,456 para níveis médios e 0,551 para níveis elevados (+1 DP). Assim, o efeito da Intenção sobre o Comportamento é aproximadamente 53% maior para docentes com alta percepção de controle em comparação àqueles com baixa percepção.

Este efeito moderador elevou substancialmente o poder explicativo do modelo para o Comportamento, com o R^2 passando de 0,208 para 0,279 ($\Delta R^2 = 0,071$) e tamanho de efeito ($f^2 = 0,019$) classificado como médio (Hair Jr. *et al.*, 2021). Este resultado corrobora a fundamentação teórica original da TCP, que postula o CCP como moderador fundamental na fase de execução da ação, contrastando com a prática predominante na literatura empírica que frequentemente trata o CCP apenas como preditor direto e negligencia seu papel moderador (Ajzen, 2020).

Os resultados obtidos, que confirmam o CCP como moderador crucial da relação Intenção–Comportamento, ganham relevância adicional quando analisados no contexto cultural brasileiro. A cultura nacional apresenta alta aversão à incerteza, caracterizada por preferência por situações estruturadas e aversão à ambiguidade Hofstede *et al.* (2010). Nesse cenário cultural, a percepção de controle sobre uma ação (alto CCP) funciona como mecanismo psicológico vital para mitigar a incerteza e o risco percebido no ato de compartilhar. Por outro lado, a ausência de controle (baixo CCP) pode se tornar uma barreira significativa, impedindo que mesmo as intenções mais fortes se concretizem. Assim, o papel do CCP como facilitador da ação pode ser amplificado

em culturas com alta aversão à incerteza.

Diferentemente das hipóteses *H5* e *H6*, que não foram confirmadas, a validação de *H7* evidencia que o CCP atua predominantemente na fase de execução do Comportamento, não na formação da Intenção. Este padrão revela uma dinâmica específica na qual os fatores atitudinais e normativos determinam a disposição para compartilhar, enquanto a percepção elevada de CCP intensifica sua materialização em ação efetiva.

No contexto acadêmico, o CCP sobre compartilhamento de conhecimento envolve a crença dos docentes sobre a acessibilidade de recursos facilitadores desse Comportamento, bem como a percepção de sua própria capacidade e controle sobre essa ação (Ajzen, 2020; Asbari *et al.*, 2023; Paiman *et al.*, 2024). A confirmação de *H7* posiciona o CCP como elemento central nas políticas de gestão do conhecimento, oferecendo um caminho empiricamente fundamentado para transformar a disposição latente dos docentes em comportamentos efetivos de compartilhamento.

Diante desses achados, emergem importantes implicações práticas para as IES interessadas em otimizar o compartilhamento de conhecimento entre seus docentes. O fortalecimento estratégico do CCP demanda uma abordagem integrada que desenvolva tanto a Capacidade percebida quanto a Autonomia dos docentes.

Para fortalecer a Capacidade percebida, as IES devem focar em ações que forneçam recursos, habilidades e ferramentas necessárias para que os docentes se sintam aptos e competentes a compartilhar conhecimento efetivamente.

A infraestrutura tecnológica constitui elemento fundamental, exigindo investimentos em plataformas colaborativas e fóruns de discussão temáticos que expandam as possibilidades de compartilhamento (Asbari *et al.*, 2023; Fauzi, 2023b). Complementarmente, programas de capacitação devem ser priorizados, especialmente aqueles que aumentem a competência dos docentes no uso estratégico de mídias sociais, que demonstram efeito positivo significativo no CCP (Fauzi, 2023b; Paiman *et al.*, 2024).

O suporte organizacional e técnico emerge como elemento essencial, incluindo sistemas especializados de assistência e recursos básicos como laboratórios e equipamentos adequados (Abdur-Rafiu; Opesade, 2015; Al-Kurdi; El-Haddadeh; Eldabi, 2020). Facilitar o acesso a financiamento para pesquisa aumenta diretamente a Capacidade percebida dos docentes de produzir e compartilhar conhecimento, fornecendo os recursos materiais necessários para suas atividades acadêmicas (Fauzi *et al.*, 2019b).

Complementarmente às estratégias de fortalecimento da Capacidade percebida, as ações para desenvolver a Autonomia percebida requerem abordagem distinta. Para fortalecer a Autonomia percebida, as IES devem criar um ambiente que respeite a liberdade intelectual e conceda aos docentes controle sobre suas decisões de compartilhamento. Isso requer estratégias que removam impedimentos externos e promovam a percepção de que o comportamento de compartilhamento está sob controle pessoal.

A implementação de políticas que reduzam a sobrecarga administrativa e simpli-

fiquem processos burocráticos é fundamental para aumentar a Autonomia percebida. Essas medidas concedem aos docentes maior controle sobre como utilizar seu tempo e energia, permitindo que escolham voluntariamente se engajar em atividades colaborativas de PD&I sem que o excesso de tarefas funcione como impedimento externo (Al-Kurdi; El-Haddadeh; Eldabi, 2020; Fauzi *et al.*, 2019b).

A liderança ativa representa fator crucial, pois docentes demonstram maior motivação e senso de controle quando reitores e diretores se envolvem ativamente e compreendem suas necessidades, criando um clima organizacional de justiça e afiliação que empodere a tomada de decisão individual (Al-Kurdi; El-Haddadeh; Eldabi, 2020; Asbari *et al.*, 2023; Paiman *et al.*, 2024).

A promoção de uma cultura de colaboração e confiança é igualmente essencial. As IES devem incentivar ativamente atividades em grupos de pesquisa e programas que fortaleçam os laços entre docentes, criando um ambiente onde compartilhar conhecimento é visto como norma positiva e segura. Isso reduz o medo de exploração e plágio, proporcionando aos docentes confiança para exercer controle sobre suas decisões de compartilhamento (Abdur-Rafiu; Opesade, 2015; Asbari *et al.*, 2023).

A criação de espaços formais e informais facilita a interação e reforça a Autonomia percebida ao oferecer aos docentes controle sobre como, quando e onde se engajar colaborativamente. Fóruns, espaços de conhecimento e programas de rotação em laboratórios transformam o compartilhamento de uma obrigação implícita em uma escolha voluntária (Punniyamoorthy; Asumptha, 2019), estabelecendo uma cultura onde o intercâmbio de conhecimento é percebido como prática valorizada e controlável (Abdur-Rafiu; Opesade, 2015; Fauzi *et al.*, 2019b).

A expansão dos sistemas de reconhecimento e recompensa para incluir atividades interpessoais de compartilhamento, além das produções individuais, demonstra compromisso institucional com a colaboração. Isso reduz a pressão competitiva individualista e diminui o receio de que compartilhar possa prejudicar a carreira, concedendo aos docentes liberdade para agir sem medo de consequências negativas e fortalecendo a percepção de controle pessoal sobre suas decisões (Abdur-Rafiu; Opesade, 2015; Fauzi, 2023b).

O compromisso institucional em criar um ecossistema que facilite, reconheça e recompense o compartilhamento de conhecimento é fundamental para tornar as IES mais eficazes. Essa abordagem integrada, que combina o desenvolvimento de capacidades técnicas e recursos adequados com um ambiente que promove Autonomia e controle pessoal, permite que os docentes percebam o compartilhamento como uma ação natural, viável e controlável.

A sinergia entre o fortalecimento da Capacidade percebida e a promoção da Autonomia é essencial para reduzir efetivamente a lacuna Intenção–Comportamento, posicionando o CCP como elemento central para transformar fluxos de conhecimento

latentes em práticas colaborativas visíveis e impactantes no ambiente acadêmico.

Contudo, tais estratégias devem ser adaptadas às especificidades de cada IES, considerando seu perfil, recursos e cultura organizacional. A implementação efetiva dessas estratégias fortalecerá não apenas o compartilhamento de conhecimento, mas também contribuirá para a melhoria do ensino, o incremento da produção científica e o desenvolvimento de uma cultura institucional mais inovadora.

7 CONCLUSÃO

O presente estudo investigou duas lacunas centrais na literatura sobre compartilhamento de conhecimento no contexto acadêmico: a pouca atenção dada a barreiras cognitivas como a PPC e a carência de estudos sobre o papel moderador do CCP na conversão da Intenção em Comportamento de Compartilhamento de Conhecimento Científico-Tecnológico entre Docentes em IES.

Os resultados demonstram que, embora a disposição para compartilhar emergja como um ato de convicção pessoal governado primariamente pela Atitude, esta é desafiada pela PPC, que opera como barreira relevante. Mais significativamente, o CCP atua como catalisador substancial que facilita a conversão da Intenção em ação efetiva, oferecendo uma explicação parcial para a notória lacuna Intenção–Comportamento. O compartilhamento de conhecimento científico-tecnológico não é apenas questão de querer, mas fundamentalmente de se sentir empoderado para agir.

Este capítulo organiza-se em seis seções principais: síntese dos principais resultados (Seção 7.1); contribuições teóricas (Seção 7.2); implicações práticas para as IES (Seção 7.3); limitações da pesquisa (Seção 7.4); sugestões para investigações futuras (Seção 7.5); e considerações finais (Seção 7.6).

7.1 PRINCIPAIS RESULTADOS

O objetivo central desta tese foi investigar os determinantes da Intenção e do Comportamento de Compartilhamento de Conhecimento Científico-Tecnológico entre Docentes em IES, à luz da TCP. A análise, baseada em dados de 956 docentes de três IES públicas catarinenses, validou empiricamente um modelo que integra os construtos da teoria com a percepção de PPC e o papel moderador do CCP, preenchendo uma importante lacuna na literatura ao oferecer uma compreensão teórica do fenômeno no contexto acadêmico sul-americano.

Primeiramente, confirmou-se que a percepção de PPC atua como uma barreira cognitiva significativa, influenciando negativamente a Atitude dos docentes em relação ao compartilhamento ($H1$). Embora a maioria dos docentes tenha reportado baixa PPC, sua influência negativa na Atitude mostrou-se robusta ($\beta = -0,346$; $f^2 = 0,137$) e com magnitude superior à observada em outros contextos culturais, revelando uma particularidade importante do ambiente acadêmico catarinense.

Subsequentemente, a Atitude emergiu como o preditor claramente dominante da Intenção de compartilhar ($H2$), com uma influência de grande magnitude ($\beta = 0,700$; $f^2 = 1,016$), confirmando o postulado central da TCP de que avaliações pessoais favoráveis são cruciais para a formação da Intenção comportamental. A Norma Subjetiva também se mostrou um preditor positivo e significativo ($H3$), porém com um papel claramente secundário ($\beta = 0,177$; $f^2 = 0,065$). Este padrão evidencia que, no con-

texto específico investigado, as convicções pessoais dos docentes prevalecem sobre as pressões sociais percebidas. Juntas, Atitude e Norma Subjetiva explicaram uma parcela substancial da variância da Intenção ($R^2 = 0,649$).

A relação entre Intenção e Comportamento ($H4$) foi confirmada ($\beta = 0,456$; $f^2 = 0,263$), mas revelou uma expressiva lacuna Intenção–Comportamento, com a Intenção explicando apenas uma porção moderada da variância do Comportamento efetivo ($R^2 = 0,208$). Esta lacuna, amplamente reconhecida na literatura da TCP, evidenciou a necessidade de investigar fatores que facilitem a conversão da Intenção em ação efetiva.

Finalmente, a investigação do papel moderador do CCP revelou achados distintos que enriquecem a compreensão da TCP neste contexto. Embora o CCP não tenha alterado significativamente a influência da Atitude e da Norma Subjetiva sobre a Intenção ($H5$ e $H6$ não suportadas), ele demonstrou ser um moderador fundamental e positivo na relação entre Intenção e Comportamento ($H7$), com um efeito de interação ($\beta = 0,095$; $f^2 = 0,019$), aumentando substancialmente o poder explicativo do modelo final ($R^2 = 0,279$).

Este achado confirma a proposição teórica sobre o papel do CCP na execução da ação. Enquanto a Atitude impulsiona a Intenção de compartilhar, é a percepção de controle que efetivamente facilita a conversão desta Intenção em Comportamento.

Os resultados consolidam um modelo integrado que não apenas valida a aplicabilidade da TCP ao contexto específico do compartilhamento de conhecimento científico-tecnológico, mas também demonstra como barreiras cognitivas (PPC) e facilitadores (CCP) podem enriquecer a compreensão desse processo decisório complexo. Estas descobertas fundamentam as contribuições teóricas e práticas que serão detalhadas nas seções subsequentes.

7.2 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

Este trabalho contribui teoricamente ao demonstrar a aplicabilidade e as nuances da TCP no contexto específico do Compartilhamento de Conhecimento Científico-Tecnológico entre Docentes em três IES públicas de Santa Catarina, Brasil. Os achados revelam que a Atitude individual prevalece sobre a Norma Subjetiva e que a PPC constitui uma barreira saliente, padrões que se alinham às características culturais da região Sul do Brasil, reconhecidamente mais individualista e competitiva em comparação com a média nacional (Hofstede *et al.*, 2010). Dessa forma, o estudo demonstra como o contexto cultural modula as relações psicossociais propostas pela TCP, respondendo aos chamados por pesquisas que transcendam os contextos asiáticos predominantes na literatura e fornecendo evidências empíricas valiosas para o avanço teórico da área.

A pesquisa contribui significativamente para os campos da Gestão do Conhecimento e da Psicologia Social ao aplicar e testar a TCP neste cenário sul-americano

ainda pouco explorado. Esta delimitação temática e geográfica preenche uma lacuna importante na literatura, que predominantemente investiga o compartilhamento de conhecimento de forma ampla, sem focalizar especificamente o conhecimento científico-tecnológico em contextos regionais específicos. O estudo enriquece o campo ao aprofundar a compreensão dos fatores psicossociais que governam um processo fundamental e estratégico no ambiente acadêmico brasileiro.

Uma contribuição teórica central reside na investigação do CCP como moderador. A confirmação de sua importância na moderação positiva da relação Intenção–Comportamento (*H7*) demonstra empiricamente como a percepção de Capacidade e Autonomia dos docentes facilita a conversão da Intenção em ação efetiva, contribuindo para explicar parte da lacuna Intenção–Comportamento. Este achado reforça teoricamente que, mesmo com forte Intenção, a percepção de controle é essencial para a execução do Comportamento. Complementarmente, a ausência de suporte para a moderação nas relações antecedentes à intenção (*H5* e *H6*) indica que, no contexto investigado, o CCP desempenha papel mais determinante na execução comportamental do que na formação da Intenção.

A inclusão e validação empírica da PPC como antecedente negativo da Atitude representa outra contribuição substancial. Esta barreira cognitiva, caracterizada por crenças sobre consequências negativas do Comportamento, permanece subexplorada na aplicação da TCP ao compartilhamento de conhecimento. A confirmação do impacto negativo da PPC sobre a Atitude, com magnitude superior à observada em outros estudos, amplia a compreensão dos mecanismos inibidores. Tal achado incorpora ao modelo da TCP um fator de resistência especialmente relevante no ambiente acadêmico, onde o conhecimento científico-tecnológico detém alto valor estratégico.

O estudo também apresenta contribuições metodológicas importantes ao avançar na operacionalização de construtos centrais da TCP. A abordagem da Norma Subjetiva como construto de segunda ordem, composto pelas subdimensões Injuntiva e Descritiva, permitiu uma compreensão mais detalhada da pressão social. A investigação da Norma Descritiva, em particular, preenche uma lacuna na literatura, e o desenvolvimento de uma escala com evidências de validade para mensurá-la representa uma contribuição metodológica para futuras pesquisas, considerando que sua padronização ainda é um campo em evolução na teoria (Schmidt *et al.*, 2022).

De maneira complementar, a operacionalização do CCP como construto de segunda ordem, formado por Autonomia e Capacidade, foi essencial para investigar seu papel moderador e possibilitou uma análise mais refinada da percepção de controle dos docentes. A validação dessa estrutura hierárquica oferece suporte empírico para abordagens mais granulares na mensuração do construto, enriquecendo a compreensão teórica de suas influências distintas.

Em síntese, as contribuições teóricas deste estudo integram a PPC como bar-

reira cognitiva antecedente da Atitude e confirmam a relevância dos preditores centrais da TCP com ênfase na Atitude. O trabalho oferece uma análise granular da Norma Subjetiva que destaca a relevância de ambas as subdimensões Descritiva e Injuntiva, preenchendo lacunas sobre a investigação da Norma Descritiva. Adicionalmente, apresenta uma operacionalização refinada do CCP e estabelece seu papel moderador específico na relação Intenção–Comportamento. Metodologicamente, contribui para a operacionalização contextual dos construtos da TCP em ambientes acadêmicos específicos. Esses achados avançam o conhecimento teórico sobre os determinantes psicossociais do Compartilhamento de Conhecimento Científico-Tecnológico entre Docentes em IES, fornecendo uma base teórica mais robusta para futuras pesquisas.

7.3 CONTRIBUIÇÕES PRÁTICAS

As implicações práticas deste estudo são particularmente relevantes para gestores de IES que atuam em contextos culturais similares. O Brasil é considerado moderado tanto no Individualismo quanto na orientação para resultados (competição), mas na região sul estes fatores são ligeiramente mais acentuados (Hofstede *et al.*, 2010). Isso sugere que estratégias de gestão do conhecimento baseadas exclusivamente em motivações coletivas podem ter eficácia limitada. Neste sentido, as políticas institucionais devem alinhar os benefícios da colaboração com valores individuais de realização e progresso na carreira, ao mesmo tempo em que fortalecem os mecanismos de controle (CCP) para atender à necessidade de previsibilidade característica da alta aversão à incerteza da cultura nacional.

Com base na confirmação empírica de que o CCP é o determinante mais eficaz para converter a Intenção em Comportamento, as ações práticas devem priorizar estrategicamente o fortalecimento deste construto. A principal prioridade é fornecer as condições facilitadoras para que os docentes se sintam capazes e no controle ao compartilhar seus conhecimentos.

As intervenções devem focar nas duas subdimensões do CCP, começando pelo fortalecimento da Capacidade, que se refere à percepção de possuir recursos e habilidades necessárias. É fundamental garantir infraestrutura tecnológica adequada mediante implementação e manutenção de plataformas colaborativas, repositórios integrados de conhecimento e ferramentas digitais que facilitem o acesso e aumentem a eficácia da colaboração (Fauzi, 2023b; Paiman *et al.*, 2024).

Paralelamente, torna-se essencial oferecer capacitação contínua por meio de programas de formação focados não apenas no uso de plataformas digitais, mas também em metodologias de colaboração científica e networking acadêmico. Essa capacitação aumenta a competência técnica e a autoeficácia dos docentes, fortalecendo sua confiança para colaborar efetivamente (Fauzi *et al.*, 2019b; Punniyamoorthy; Asumptha, 2019).

A segunda dimensão do CCP a ser fortalecida é a Autonomia, que se refere à percepção de controle sobre a ação colaborativa. Para isso, é necessário assegurar tempo disponível para colaboração, integrando formalmente nos planos de trabalho docente horas dedicadas a atividades de PD&I colaborativo e minimizando tarefas administrativas que constituem barreiras externas (Abdur-Rafiu; Opesade, 2015; Fauzi, 2023b).

Complementarmente, deve-se promover um ambiente de suporte e confiança mútua. Isso requer liderança que demonstre visivelmente seu apoio à colaboração e fortalecimento de grupos de pesquisa, comunidades de prática e espaços que garantam segurança e liberdade na colaboração, transformando-a em uma escolha voluntária e valorizada (Al-Kurdi; El-Haddadeh; Eldabi, 2020; Paiman *et al.*, 2024).

Considerando a influência dominante da Atitude identificada no estudo, as IES públicas devem implementar ações estratégicas prioritárias para fomentar percepções positivas sobre o compartilhamento de conhecimento científico-tecnológico. As estratégias devem enfatizar e comunicar ativamente três categorias de benefícios: os intrínsecos, relacionados à satisfação pessoal em colaborar e ao prazer intelectual; os extrínsecos, que incluem reconhecimento profissional, oportunidades de coautoria e avanço na carreira; e os sociais, vinculados à contribuição para o desenvolvimento científico-tecnológico nacional e ao cumprimento da missão pública institucional (Al-Kurdi; El-Haddadeh; Eldabi, 2020; Fan; Beh, 2025; Paiman *et al.*, 2024).

Estratégias de comunicação institucional, eventos de divulgação de colaborações exitosas e sistemas de reconhecimento que valorizem práticas colaborativas são essenciais para maximizar o impacto dessas iniciativas (Al-Kurdi; El-Haddadeh; Eldabi, 2020; Chedid *et al.*, 2020; Fan; Beh, 2025). É fundamental também estimular a confiança e o desenvolvimento de redes ativas entre os docentes mediante iniciativas que promovam o *networking* e a interação acadêmica, criando um ambiente propício à materialização das atitudes favoráveis em comportamentos efetivos (Chedid *et al.*, 2020; Fauzi *et al.*, 2019b; Jolaei *et al.*, 2014).

Embora a Norma Subjetiva exerça influência positiva sobre a Intenção com menor magnitude que a Atitude, sua consolidação permanece importante. Para fortalecer a Norma Descritiva, as IES devem tornar visíveis as práticas colaborativas de sucesso, demonstrando que essa é uma prática comum e valorizada (Fauzi, 2023a). Isso pode ser alcançado mediante canais de comunicação institucional, divulgação de projetos colaborativos e eventos que celebrem conquistas conjuntas (Al-Kurdi; El-Haddadeh; Eldabi, 2020; Chedid *et al.*, 2020).

O reforço da Norma Injuntiva requer que as IES sinalizem publicamente sua aprovação dessa prática, assegurando suporte visível da gestão acadêmica (Al-Kurdi; El-Haddadeh; Eldabi, 2020; Fauzi, 2023b). Os gestores devem demonstrar ativamente o valor da colaboração, incorporando critérios de avaliação e promoção que reconhe-

çam o trabalho colaborativo (Al-Kurdi; El-Haddadeh; Eldabi, 2020). Essas ações permitem às IES estabelecer um contexto institucional que encoraje, normalize e sustente a colaboração entre docentes.

A identificação da PPC como barreira cognitiva relevante sublinha a necessidade de ações gerenciais específicas para mitigar essa percepção. Embora apenas uma pequena parcela dos docentes apresente alta PPC neste estudo, sua influência negativa sobre a Atitude foi confirmada. O receio de redução do status, influência ou valor único representa uma barreira significativa para essa parcela específica do corpo docente.

Para superar essa barreira, as ações devem focar em remodelar os sistemas de avaliação e reconhecimento acadêmico, valorizando explicitamente as contribuições colaborativas para contrapor a ênfase tradicional na produção individual. Adicionalmente, devem-se estabelecer diretrizes claras sobre propriedade intelectual que reduzam preocupações com apropriação indevida do conhecimento compartilhado (Fan; Beh, 2025).

Em síntese, essas contribuições práticas constituem um modelo integrado de intervenção institucional que reconhece tanto a hierarquia empírica dos determinantes quanto as especificidades do contexto das IES públicas catarinenses. A implementação bem-sucedida requer ações articuladas em quatro frentes estratégicas.

Primeiro, fortalecer prioritariamente o CCP por meio de condições institucionais que ampliem tanto a Capacidade (infraestrutura, recursos e capacitação) quanto a Autonomia (tempo, controle e liberdade de ação) dos docentes. Segundo, promover sistematicamente atitudes favoráveis mediante comunicação ativa dos benefícios múltiplos da colaboração e desenvolvimento de redes colaborativas. Terceiro, consolidar a Norma Subjetiva com a visibilização de práticas exitosas (Norma Descritiva) e o suporte explícito da gestão acadêmica (Norma Injuntiva). Finalmente, mitigar a PPC via estabelecimento de diretrizes claras sobre propriedade intelectual e remodelagem do sistema de avaliação docente.

O desafio central consiste em superar a cultura individualista historicamente enraizada nas IES públicas brasileiras, reequilibrando os mecanismos de reconhecimento para que a valorização do mérito acadêmico incorpore e estimule práticas colaborativas.

7.4 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Apesar dos resultados e contribuições teóricas e práticas deste estudo para a Gestão do Conhecimento em IES, é essencial reconhecer as limitações inerentes à sua abordagem metodológica e escopo. Uma limitação central reside no delineamento transversal adotado para a coleta de dados. Embora esta abordagem tenha permitido otimizar tempo e recursos, ela restringe significativamente a capacidade de estabelecer

inferências causais definitivas entre as variáveis investigadas (Hair Jr. *et al.*, 2022). A TCP postula uma sequência causal entre os construtos, mas o delineamento transversal impede a confirmação empírica dessa direção temporal, limitação particularmente relevante dado o caráter dinâmico do Comportamento (Ajzen, 2020; Hair Jr. *et al.*, 2021; Nguyen; Nham; Hoang, 2019).

Complementarmente, o uso exclusivo de dados autorrelatados para mensurar os construtos da TCP constitui outra limitação metodológica fundamental, podendo introduzir vieses de desejabilidade social e de método comum (Fan; Beh, 2025; Fishbein; Ajzen, 2010). Esses vieses podem superestimar as correlações entre os construtos, resultando em atitudes e intenções artificialmente positivas, além de subestimar a real percepção de PPC pelos respondentes. Embora tenham sido adotadas estratégias procedimentais para mitigar esses efeitos (como anonimato, instruções claras e randomização de itens), essas medidas podem não eliminar completamente os vieses inerentes aos autorrelatos (Fishbein; Ajzen, 2010).

Adicionalmente, ainda que o estudo tenha confirmado a Intenção como preditor significativo do Comportamento ($\beta = 0,456$; $f^2 = 0,263$) e demonstrado o papel moderador positivo do CCP na conversão da Intenção em ação, elevando o poder explicativo do Comportamento de 20,8% para 27,9%, a lacuna Intenção–Comportamento permanece substancial, com aproximadamente 72,1% da variância do Comportamento inexplicada pelo modelo final. Esta lacuna remanescente constitui uma limitação fundamental do poder explicativo do modelo em relação ao Comportamento efetivo. Tal discrepância pode ser atribuída, em parte, à utilização de escalas com formatos distintos para Intenção (escala tipo Likert) e Comportamento (ordinal de frequência), uma limitação metodológica que compromete a comparabilidade entre os construtos, bem como à influência de fatores contextuais e institucionais não contemplados integralmente no modelo teórico.

A ausência de uma etapa de pesquisa formativa para elicitare as crenças salientes (comportamentais, normativas e de controle) específicas da população alvo constitui uma limitação frequentemente negligenciada (Ajzen, 2015). Embora a revisão de literatura tenha identificado antecedentes relevantes, os instrumentos podem não estar otimizados para capturar as crenças que efetivamente moldam o Comportamento neste contexto específico.

O escopo amostral restrito a 956 docentes de três IES públicas do estado de Santa Catarina, combinado com o tratamento homogêneo de diferentes contextos acadêmicos, representa uma limitação importante para a generalização dos resultados. Adicionalmente, a utilização de uma amostragem não probabilística por conveniência, embora pragmática para o escopo do estudo, restringe a generalização estatística dos resultados. Portanto, as conclusões aplicam-se especificamente à amostra investigada. Essa heterogeneidade contextual pode mascarar diferenças significativas nos padrões

comportamentais entre distinções regionais, disciplinares e institucionais que influenciam as dinâmicas do Compartilhamento de Conhecimento Científico-Tecnológico entre Docentes em IES (Fan; Beh, 2025; Fauzi, 2023b; Khalil, O.; Marouf; Khalil, N., 2021).

O foco exclusivo no compartilhamento de conhecimento científico-tecnológico, embora responda a uma lacuna específica, limita a aplicabilidade direta dos resultados a outros tipos de conhecimento relevantes no ambiente acadêmico, como conhecimento pedagógico ou administrativo, que podem apresentar características motivacionais e barreiras distintas.

Do ponto de vista técnico, características dos dados, como assimetria e curtose, podem ter limitado o poder estatístico para detectar efeitos de interação mais sutis (Hagger *et al.*, 2022; Hair Jr. *et al.*, 2022; La Barbera; Ajzen, 2020). Adicionalmente, a complexidade do modelo, com sua arquitetura hierárquica e múltiplos termos de interação, inviabilizou a aplicação do método PLSpredict para a validação preditiva fora da amostra, uma limitação inerente a este tipo de análise (Shmueli *et al.*, 2016).

7.5 SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS

Para superar as limitações identificadas e aprofundar a compreensão sobre os Determinantes do Compartilhamento de Conhecimento Científico-Tecnológico entre Docentes em IES, recomendam-se caminhos investigativos que abordem tanto aspectos metodológicos quanto teóricos do fenômeno.

Uma recomendação metodológica fundamental refere-se ao aprimoramento da mensuração para reduzir a lacuna Intenção–Comportamento. O uso de escalas compatíveis e metodologicamente consistentes para mensurar tanto a Intenção quanto o Comportamento (ambas utilizando, por exemplo, escalas de frequência ou tipo Likert) poderia verificar se essa padronização fortalece a relação observada (Fishbein; Ajzen, 2010).

Além disso, futuras investigações devem continuar explorando as moderações do CCP nas relações entre os construtos Atitude e Norma Subjetiva com a Intenção, aplicando rigor metodológico aprimorado. Embora este estudo não tenha encontrado suporte empírico significativo para essas interações, a literatura da TCP fundamenta sua existência, sugerindo que um maior CCP tende a fortalecer a importância da Atitude e a enfraquecer a importância da Norma Subjetiva na previsão da Intenção (La Barbera; Ajzen, 2020, 2021). Para detectar esses efeitos de interação, devem ser empregadas técnicas estatísticas mais robustas, observando-se a distribuição das variáveis para mitigar a restrição de amplitude (La Barbera; Ajzen, 2020, 2021).

A adoção de delineamentos longitudinais é essencial para permitir inferências causais mais confiáveis e acompanhar a evolução temporal dos construtos (De Leeuw *et al.*, 2015). Tais estudos seriam especialmente valiosos para investigar como o CCP

influencia a conversão da Intenção em Comportamento ao longo do tempo (Fishbein; Ajzen, 2010; La Barbera; Ajzen, 2021). Recomenda-se também a adoção de métodos mistos, incorporando indicadores objetivos para mensurar o Comportamento, como registros de publicações conjuntas, propriedade intelectual, projetos colaborativos ou métricas de colaboração científica, reduzindo assim a dependência de autorrelatos.

Investigações futuras devem realizar pesquisas formativas preliminares, utilizando métodos qualitativos como entrevistas ou grupos focais para identificar as crenças específicas que moldam a Atitude, a Norma Subjetiva e o CCP, permitindo o desenvolvimento de instrumentos mais ajustados e intervenções mais eficazes (Ajzen, 2015; De Leeuw *et al.*, 2015). Complementando essa abordagem, futuras investigações poderiam focar nos antecedentes dos construtos, explorando fatores individuais, organizacionais, sociais e tecnológicos que moldam a formação dessas percepções. Nesse contexto, um caminho particularmente promissor seria investigar o papel do Uso de Mídias Sociais Digitais como fator tecnológico que influencia diretamente a CCP dos docentes, uma vez que evidências em outros contextos sugerem que a competência no uso dessas ferramentas fortalece a percepção de controle comportamental para o compartilhamento de conhecimento (Fauzi, 2023b; Paiman *et al.*, 2024).

Para aumentar a validade externa dos resultados, recomendam-se estudos com amostras ampliadas e diversificadas, incluindo diferentes perfis administrativos, regiões e contextos culturais. A utilização de análise multigrupo para testar estatisticamente diferenças institucionais e relacionadas às grandes áreas do conhecimento seria fundamental para compreender as nuances contextuais do fenômeno. Adicionalmente, estudos longitudinais permitiriam superar as limitações do delineamento transversal, possibilitando a confirmação empírica da direção causal postulada pela TCP e o acompanhamento da evolução dos padrões comportamentais ao longo do tempo. Tais investigações poderiam oferecer contribuições práticas valiosas para as IES sobre como as tecnologias de comunicação digital podem ser utilizadas para mitigar barreiras e potencializar a colaboração acadêmica (Asbari *et al.*, 2023; Chedid *et al.*, 2020; Fauzi, 2023b).

O foco deste estudo na região sul do Brasil constitui uma limitação que abre oportunidades para pesquisas futuras. Os achados de Hofstede *et al.* (2010) sugerem que o modelo validado pode se comportar diferentemente em outras regiões brasileiras com perfis culturais distintos. Estudos comparativos regionais são necessários para testar a generalização e sensibilidade contextual do modelo, aprofundando a compreensão da interação entre fatores psicológicos individuais, comportamento organizacional e contexto cultural.

Adicionalmente, investigações futuras podem expandir a compreensão dos determinantes explorando características individuais (gênero, idade, tempo de docência, titulação) e contextuais (vínculo com a IES e participação em grupos de pesquisa) que

distinguem os docentes em relação ao compartilhamento de conhecimento (Afshar Jalili; Ghaleh, 2021; Al-Kurdi; El-Haddadeh; Eldabi, 2020; Nguyen, 2021b).

A replicação deste estudo com foco em outras modalidades de conhecimento ou a inclusão de múltiplos tipos em um mesmo estudo poderia revelar nuances importantes sobre o Comportamento de compartilhamento em sua totalidade. Uma análise que diferencie os determinantes do compartilhamento de conhecimento explícito e tácito poderia oferecer subsídios valiosos sobre as dinâmicas específicas de cada tipo de conhecimento.

Finalmente, uma expansão natural desta pesquisa seria investigar a influência da colaboração externa sobre a dinâmica de compartilhamento de conhecimento, com especial atenção à interação Universidade–Empresa. Enquanto o presente estudo se ateve ao contexto interno entre pares, a colaboração com o setor produtivo pode reconfigurar os determinantes aqui analisados. Futuros estudos poderiam examinar, por exemplo, como a participação de docentes em acordos de PD&I com empresas impacta o CCP, a percepção de PPC, a atitude e as normas de compartilhamento.

Complementando essa perspectiva de diversificação contextual, sugere-se a aplicação do modelo proposto em outros tipos de organizações intensivas em conhecimento, como empresas de grande porte do setor de alta tecnologia. Tal abordagem permitiria não apenas avaliar a generalização do modelo, mas também comparar a magnitude relativa dos determinantes do compartilhamento de conhecimento entre os ambientes acadêmico e corporativo, que possuem culturas organizacionais, sistemas de incentivos e estruturas hierárquicas distintas. Essa comparação seria particularmente reveladora para compreender se a hierarquia de influências identificada neste estudo, com a Atitude prevalecendo sobre a Norma Subjetiva, se mantém em contextos onde as pressões hierárquicas e competitivas são mais acentuadas.

O desenvolvimento e avaliação de intervenções institucionais concretas, desenhadas com base na magnitude dos determinantes identificados, constitui passo fundamental para promover efetivamente o Compartilhamento de Conhecimento Científico-Tecnológico entre Docentes em IES. A TCP fornece uma estrutura valiosa para o desenho dessas intervenções (Ajzen; Schmidt, 2020; Fishbein; Ajzen, 2010; Hagger *et al.*, 2022). A combinação de métodos quantitativos com abordagens qualitativas seria particularmente valiosa para aprofundar a compreensão dos resultados e mecanismos dessas intervenções, fornecendo evidências mais sólidas para orientar a implementação efetiva dessas práticas no contexto institucional.

7.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho partiu da constatação de um paradoxo fundamental no ambiente acadêmico. A prática do compartilhamento de conhecimento, embora essencial ao avanço científico-tecnológico, enfrenta significativas barreiras que limitam sua efetivi-

dade. Existe uma lacuna na compreensão desses determinantes no contexto brasileiro.

Os achados desta pesquisa revelam uma narrativa clara sobre o Compartilhamento de Conhecimento Científico-Tecnológico entre Docentes em IES públicas de Santa Catarina. Neste contexto, embora o desejo de compartilhar seja fortemente moldado pelas atitudes pessoais (influenciadas pela PPC), a conversão dessa Intenção em Comportamento efetivo é positivamente moderada pelo CCP. Essa descoberta representa a principal contribuição empírica do estudo, demonstrando que, para o público investigado, o compartilhamento de conhecimento não é apenas uma questão de motivação (“querer”), mas fundamentalmente de capacidade percebida e senso de controle (“poder”).

Tal distinção conceitual fundamenta uma reorientação nas políticas institucionais, especialmente para as IES investigadas e outras com características análogas. Torna-se necessário transcender o fomento da simples “vontade de colaborar” e concentrar esforços na construção de ambientes que efetivamente capacitem os docentes. Os resultados evidenciam que remover barreiras estruturais e fortalecer o senso de capacidade dos docentes constituem estratégias mais promissoras que apenas estimular motivações individuais. A identificação da percepção de PPC como obstáculo relevante adiciona complexidade a esse desafio gerencial, demandando intervenções mais sofisticadas e contextualmente sensíveis.

Do ponto de vista teórico, esta pesquisa avança o entendimento sobre a aplicabilidade da TCP no contexto acadêmico brasileiro. Os achados confirmam sua relevância explicativa e identificam especificidades contextuais que enriquecem o corpus de conhecimento sobre Comportamento colaborativo em organizações do conhecimento.

Ao decifrar os mecanismos psicossociais que governam a colaboração acadêmica, este estudo contribui tanto para o avanço científico na compreensão do Comportamento quanto para inspirar transformações concretas na gestão do conhecimento. O modelo empírico desenvolvido oferece uma solução ao paradoxo inicial, fornecendo bases sólidas para estratégias institucionais que, com as devidas adaptações contextuais, podem efetivamente promover a produção científica-tecnológica, a inovação e o cumprimento da missão social das IES.

Tais implicações transcendem o âmbito acadêmico imediato, oferecendo subsídios valiosos para gestores de IES, formuladores de políticas públicas de ciência e tecnologia, e pesquisadores interessados na dinâmica organizacional de instituições baseadas em conhecimento. Ao demonstrar que o compartilhamento efetivo depende criticamente da percepção de controle e capacidade dos docentes, este estudo contribui, em última instância, para o fortalecimento do sistema nacional de ciência, tecnologia e inovação.

REFERÊNCIAS

- ABDUR-RAFIU, Misbau Abiola; OPESADE, Adeola O. Knowledge sharing behaviour of academics in the Polytechnic Ibadan. **Library Philosophy and Practice**, 0_1, 2015.
- AFSHAR JALILI, Yasha; GHALEH, Samaneh. Knowledge sharing and the theory of planned behavior: a meta-analysis review. **VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems**, v. 51, n. 2, p. 236–258, abr. 2021.
- AHMAD, Asad; ALAM, Md Sarwar; KIRMANI, Mohd Danish; MADSEN, Dag Øivind. Why do academicians share knowledge? A study of higher education institutions in India. **Frontiers in Psychology**, v. 14, p. 1181030, 2023.
- AJZEN, Icek. From intentions to actions: a theory of planned behavior. *In*: KUHL, Julius; BECKMANN, Jürgen (Ed.). **Action control**. Berlin, Heidelberg: [s.n.], 1985. p. 11–39. ISBN 9783642697463.
- AJZEN, Icek. The theory of planned behavior. **Organizational behavior and human decision processes**, v. 50, n. 2, p. 179–211, 1991.
- AJZEN, Icek. The theory of planned behavior: frequently asked questions. **Human Behavior and Emerging Technologies**, v. 2, n. 4, p. 314–324, jun. 2020.
- AJZEN, Icek. The theory of planned behaviour is alive and well, and not ready to retire: a commentary on Sniehotta, Pesseau, and Araújo-Soares. **Health psychology review**, v. 9, n. 2, p. 131–137, 2015.
- AJZEN, Icek; SCHMIDT, Peter. Changing behavior using the theory of planned behavior. *In*: HAGGER, Martin S.; CAMERON, Linda D.; HAMILTON, Kyra; HANKONEN, Nelli; LINTUNEN, Taru (Ed.). **The handbook of behavior change**. Cambridge, UK: [s.n.], 2020. p. 17–31.
- AKHAVAN, Peyman; HOSSEINI, S Mahdi; ABBASI, Morteza; MANTEGHI, Manuchehr. Knowledge-sharing determinants, behaviors, and innovative work behaviors: an integrated theoretical view and empirical examination. **Aslib Journal of Information Management**, v. 67, n. 5, p. 562–591, set. 2015.
- ANWAR, Sadia; SARAIH, Umami Naiemah. Digital leadership in the digital era of education: enhancing knowledge sharing and emotional intelligence. **International Journal of Educational Management**, v. 38, n. 6, p. 1581–1611, 2024.
- ASBARI, Masduki; PURBA, John Tampil; HARIANDJA, Evo Sampetua; SUDIBJO, Niko. The Mediating Role of Dynamic Leadership towards the Relationship between Knowledge-Sharing Behaviour and Innovation Performance in Higher Education. **International Journal of Learning, Teaching and Educational Research**, v. 22, n. 11, p. 466–485, 2023.

BANDURA, Albert. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological review**, v. 84, n. 2, p. 191, 1977.

BOCK, Gee-Woo; KIM, Young-Gul. Breaking the myths of rewards: An exploratory study of attitudes about knowledge sharing. **Information Resources Management Journal (IRMJ)**, v. 15, n. 2, p. 14–21, 2002.

BOSNJAK, Michael; AJZEN, Icek; SCHMIDT, Peter. The theory of planned behavior: Selected recent advances and applications. **Europe's journal of psychology**, v. 16, n. 3, p. 352, 2020.

BRASIL. **Lei nº 14.955/2024**. Brasília, DF: [s.n.], 2024. Confere o título de Capital Nacional das Startups à cidade de Florianópolis, no Estado de Santa Catarina. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14955.htm. Acesso em: 13 dez. 2024.

CABEZA-PULLÉS, Dainelis; FERNÁNDEZ-PÉREZ, Virginia; ROLDÁN-BRAVO, María Isabel. Internal networking and innovation ambidexterity: The mediating role of knowledge management processes in university research. **European Management Journal**, v. 38, n. 3, p. 450–461, 2020.

CASSEPP-BORGES, Vicente; BALBINOTTI, Marcus AA; TEODORO, Maycoln LM. Tradução e validação de conteúdo: uma proposta para a adaptação de instrumentos: Fundamentos e Práticas. In: INSTRUMENTAÇÃO psicológica. [S.l.: s.n.], 2010. p. 506–520.

CHATZOGLU, Prodromos D; VRAIMAKI, Eftichia. Knowledge-sharing behaviour of bank employees in Greece. **Business Process Management Journal**, v. 15, n. 2, p. 245–266, 2009.

CHEDID, Marcello; CALDEIRA, Ana; ALVELOS, Helena; TEIXEIRA, Leonor. Knowledge-sharing and collaborative behaviour: An empirical study on a Portuguese higher education institution. **Journal of Information Science**, v. 46, n. 5, p. 630–647, 2020.

CHENG, Ming-Yu; HO, Jessica Sze-Yin; LAU, Pei Mey. Knowledge sharing in academic institutions: a study of Multimedia University Malaysia. **Electronic Journal of Knowledge Management**, v. 7, n. 3, p. 313–324, jun. 2009.

CHENNAMANENI, Anitha; TENG, James TC; RAJA, MK. A unified model of knowledge sharing behaviours: theoretical development and empirical test. **Behaviour & Information Technology**, v. 31, n. 11, p. 1097–1115, nov. 2012.

CHIN, Wynne W; MARCOLIN, Barbara L; NEWSTED, Peter R. A partial least squares latent variable modeling approach for measuring interaction effects: results from a

Monte Carlo simulation study and an electronic-mail emotion/adoption study. **Information Systems Research**, v. 14, n. 2, p. 189–217, jun. 2003.

COHEN, Jacob. **Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences**. 2nd. Hillsdale, NJ: [s.n.], 1988. ISBN 0-8058-0283-5.

CRESWELL, John W; CRESWELL, J David. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 5ª ed. Porto Alegre: [s.n.], 2021. ISBN 9788537298657.

DALMARCO, Gustavo; HULSINK, Willem; BLOIS, Guilherme V. Creating entrepreneurial universities in an emerging economy: Evidence from Brazil. **Technological forecasting and social change**, v. 135, p. 99–111, 2018.

DE LEEUW, Astrid; VALOIS, Pierre; AJZEN, Icek; SCHMIDT, Peter. Using the theory of planned behavior to identify key beliefs underlying pro-environmental behavior in high-school students: Implications for educational interventions. **Journal of environmental psychology**, v. 42, p. 128–138, 2015.

DUBOU, Gabriela; BICHUETI, Roberto Schoproni; COSTA, Carlos Rafael Röhrig da; GOMES, Clandia Maffini; KNEIPP, Jordana Marques; KRUGLIANSKAS, Isak. Creating favorable local context for entrepreneurship: The importance of sustainable urban development in Florianópolis, SC, Brazil. **Sustainability**, v. 14, n. 16, p. 10132, 2022.

FAN, Zhenyu; BEH, Loo-See. Individual motivation and knowledge sharing: the hindering effect of perceived costs in higher education. **Studies in Higher Education**, v. 50, n. 2, p. 419–437, 2025.

FAN, Zhenyu; BEH, Loo-See. Knowledge sharing among academics in higher education: integrating positive and negative facets of organizational climate. **Journal of Professional Capital and Community**, v. 9, n. 4, p. 471–490, 2024.

FAUZI, Muhammad Ashraf. Knowledge hiding behavior in higher education institutions: a scientometric analysis and systematic literature review approach. **Journal of knowledge management**, v. 27, n. 2, p. 302–327, 2023.

FAUZI, Muhammad Ashraf. Research vs. non-research universities: Knowledge sharing and research engagement among academicians. **Asia Pacific Education Review**, v. 24, n. 1, p. 25–39, 2023.

FAUZI, Muhammad Ashraf; NYA-LING, Christine Tan; THURASAMY, Ramayah; OJO, Adedapo Oluwaseyi; SHOGAR, Ibrahim. Muslim academics' knowledge sharing in Malaysian higher learning institutions. **Journal of Islamic Marketing**, v. 10, n. 2, p. 378–393, fev. 2019.

FAUZI, Muhammad Ashraf; NYA-LING, Christine Tan; THURSAMY, Ramayah; OJO, Adedapo Oluwaseyi. Knowledge sharing: role of academics towards research productivity in higher learning institution. **VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems**, v. 49, n. 1, p. 136–159, mar. 2019.

FAUZI, Muhammad Ashraf; TAN, Christine Nya-Ling; THURASAMY, Ramayah; OJO, Adedapo Oluwaseyi. An integrative model of knowledge sharing in Malaysian higher learning institute. **Kybernetes**, v. 47, n. 5, p. 1031–1052, 2018.

FAUZI, Muhammad Ashraf; TAN, Christine Nya-Ling; THURASAMY, Ramayah; OJO, Adedapo Oluwaseyi. Evaluating academics' knowledge sharing intentions in Malaysian public universities. **Malaysian Journal of Library and Information Science**, v. 24, n. 1, p. 123–143, 2019.

FIGUEIREDO-COWEN, Maria de. Latin American universities, academic freedom and autonomy: a long-term myth? **Comparative Education**, v. 38, n. 4, p. 471–484, 2002.

FISCHER, Bruno Brandão; SCHAEFFER, Paola Rücker; VONORTAS, Nicholas S. Evolution of university-industry collaboration in Brazil from a technology upgrading perspective. **Technological forecasting and social change**, v. 145, p. 330–340, 2019.

FISHBEIN, Martin; AJZEN, Icek. **Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research**. Reading, MA: [s.n.], 1975. ISBN 0-201-02089-0.

FISHBEIN, Martin; AJZEN, Icek. **Predicting and changing behavior: the reasoned action approach**. New York, NY: [s.n.], 2010.

FLEISS, Joseph L. Measuring nominal scale agreement among many raters. **Psychological bulletin**, v. 76, n. 5, p. 378, 1971.

FORNELL, Claes; LARCKER, David F. Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. **Journal of marketing research**, v. 18, n. 1, p. 39–50, 1981.

FULLWOOD, Roger; ROWLEY, Jennifer; DELBRIDGE, Rachel. Knowledge sharing amongst academics in UK universities. **Journal of Knowledge Management**, v. 17, n. 1, p. 123–136, fev. 2013.

FULLWOOD, Roger; ROWLEY, Jennifer; MCLEAN, Jacqueline. Exploring the factors that influence knowledge sharing between academics. **Journal of Further and Higher Education**, v. 43, n. 8, p. 1051–1063, 2019.

GARCÍA-SÁNCHEZ, Paola; DÍAZ-DÍAZ, Nieves L; DE SAÁ-PÉREZ, Petra. Social capital and knowledge sharing in academic research teams. **International Review of Administrative Sciences**, v. 85, n. 1, p. 191–207, 2019.

GOH, See-Kwong; SANDHU, Manjit-Singh. The influence of trust on knowledge donating and collecting: an examination of Malaysian universities. **International Education Studies**, v. 7, n. 2, p. 125–136, jan. 2014.

GRANT, Robert M. Toward a knowledge-based theory of the firm. **Strategic management journal**, v. 17, S2, p. 109–122, 1996.

HAGGER, Martin S; CHEUNG, Mike W-L; AJZEN, Icek; HAMILTON, Kyra. Perceived behavioral control moderating effects in the theory of planned behavior: A meta-analysis. **Health Psychology**, v. 41, n. 2, p. 155, 2022.

HAIR, Joseph; ALAMER, Abdullah. Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) in second language and education research: Guidelines using an applied example. **Research Methods in Applied Linguistics**, v. 1, n. 3, p. 100027, 2022.

HAIR JR., Joseph F; HULT, G Tomas M; RINGLE, Christian M; SARSTEDT, Marko. **A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)**. 3rd. Thousand Oaks, California: [s.n.], 2022. ISBN 9781544396330.

HAIR JR., Joseph F; HULT, G Tomas M; RINGLE, Christian M; SARSTEDT, Marko; DANKS, Nicholas P; RAY, Soumya. **Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM) using R: a workbook**. Cham, Switzerland: [s.n.], 2021. ISBN 978-3-030-64978-4.

HAIR JR., Joseph F; SARSTEDT, Marko. Factors versus composites: guidelines for choosing the right structural equation modeling method. **Project Management Journal**, v. 50, n. 6, p. 619–624, dez. 2019.

HAU, Yong Sauk; KIM, Byoungsoo; LEE, Heeseok. What drives employees to share their tacit knowledge in practice? **Knowledge Management Research & Practice**, v. 14, n. 3, p. 295–308, 2016.

HENSELER, Jörg; RINGLE, Christian M; SARSTEDT, Marko. A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. **Journal of the Academy of Marketing Science**, v. 43, p. 115–135, ago. 2015.

HERNAUS, Tomislav; CERNE, Matej; CONNELLY, Catherine; POLOSKI VOKIC, Nina; ŠKERLAVAJ, Miha. Evasive knowledge hiding in academia: when competitive individuals are asked to collaborate. **Journal of Knowledge Management**, v. 23, n. 4, p. 597–618, 2019.

HOFSTEDE, Geert; GARIBALDI DE HILAL, Adriana V; MALVEZZI, Sigmar; TANURE, Betania; VINKEN, Henk. Comparing regional cultures within a country: Lessons from Brazil. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, v. 41, n. 3, p. 336–352, 2010.

HOSEN, Mosharrof; OGBEIBU, Samuel; LIM, Weng Marc; FERRARIS, Alberto; MUNIM, Ziaul Haque; CHONG, Yee-Lee. Knowledge sharing behavior among academics: Insights from theory of planned behavior, perceived trust and organizational climate. **Journal of Knowledge Management**, v. 27, n. 6, p. 1740–1764, 2023.

HOWELL, Kerry E; ANNANSINGH, Fenio. Knowledge generation and sharing in UK universities: a tale of two cultures? **International Journal of Information Management**, v. 33, n. 1, p. 32–39, fev. 2013.

IQBAL, Muhammad Jawad; RASLI, Amran; HENG, Low Hock; ALI, Mohamad Bin Bilal; HASSAN, Ibne; JOLAEI, Ali. Academic staff knowledge sharing intentions and university innovation capability. **African Journal of Business Management**, v. 5, n. 27, p. 11051, 2011.

JOLAEI, Ali; MD NOR, Khalil; KHANI, Naser; MD YUSOFF, Rosman. Factors affecting knowledge sharing intention among academic staff. **International Journal of Educational Management**, v. 28, n. 4, p. 413–431, mai. 2014.

KARIM, Dewan Niamul; CHOWDHURY, Suman Paul; MAJID, Abdul Halim Abdul; RUBEL, Mohammad Rabiul Basher; RIMI, Nadia Newaz; AMIN, Muhammad Ruhul. Linking HEXACO Personality Traits to Affective Commitment and Knowledge Sharing Behaviour in Higher Education Institutions. **Journal of Information & Knowledge Management**, v. 23, n. 06, p. 2450087, 2024.

KHALIL, Omar; MAROUF, Laila; KHALIL, Nadia. Academics' knowledge sharing intentions and behaviours: the influence of espoused culture, social norm, and attitude. **Journal of Information & Knowledge Management**, v. 20, n. 2, p. 2150016, abr. 2021.

KOCK, Ned; HADAYA, Pierre. Minimum sample size estimation in PLS-SEM: The inverse square root and gamma-exponential methods. **Information systems journal**, v. 28, n. 1, p. 227–261, 2018.

AL-KURDI, Osama F; EL-HADDADEH, Ramzi; ELDABI, Tillal. Knowledge sharing in higher education institutions: a systematic review. **Journal of Enterprise Information Management**, v. 31, n. 2, p. 226–246, mar. 2018.

AL-KURDI, Osama F; EL-HADDADEH, Ramzi; ELDABI, Tillal. The role of organisational climate in managing knowledge sharing among academics in higher

education. **International Journal of Information Management**, v. 50, p. 217–227, fev. 2020.

LA BARBERA, Francesco; AJZEN, Icek. Control interactions in the theory of planned behavior: Rethinking the role of subjective norm. **Europe's Journal of Psychology**, v. 16, n. 3, p. 401, 2020.

LA BARBERA, Francesco; AJZEN, Icek. Instrumental vs. experiential attitudes in the theory of planned behaviour: Two studies on intention to perform a recommended amount of physical activity. **International Journal of Sport and Exercise Psychology**, v. 22, n. 3, p. 632–644, 2024.

LA BARBERA, Francesco; AJZEN, Icek. Moderating role of perceived behavioral control in the theory of planned behavior: A preregistered study. **Journal of Theoretical Social Psychology**, v. 5, n. 1, p. 35–45, 2021.

MANSOR, ZD; SAPARUDIN, IN. Motivational factors for academicians in private universities to participate in knowledge-sharing activities. **Pertanika Journal of Social Science and Humanities**, v. 23, p. 101–116, 2015.

MORAES, Gustavo Hermínio Salati Marcondes de; SPERS, Eduardo Eugênio; MENDES, Luciano; SILVA, Hermes Moretti Ribeiro da. Corporate entrepreneurship at the university: the influence of managerial support, autonomy and reward on the innovative behavior of university professors. **Journal of Entrepreneurship in Emerging Economies**, v. 15, n. 2, p. 404–424, 2023.

NG, Peggy ML; WUT, Tai Ming; LO, Man Fung. Enhancing knowledge sharing behaviour in building academics' career capital in higher education: the mediating role of innovative climate. **Technology, Knowledge and Learning**, v. 29, n. 1, p. 91–111, 2024.

NGUYEN, Tuyet-Mai. A review of two psychological models in knowledge sharing: current trends and future agenda. **VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems**, v. 51, n. 4, p. 533–549, jul. 2021.

NGUYEN, Tuyet-Mai. Four-dimensional model: a literature review in online organisational knowledge sharing. **VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems**, v. 51, n. 1, p. 109–138, 2021.

NGUYEN, Tuyet-Mai; NHAM, Phong Tuan; HOANG, Viet-Ngu. The theory of planned behavior and knowledge sharing: a systematic review and meta-analytic structural equation modelling. **VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems**, v. 49, n. 1, p. 76–94, mar. 2019.

NONAKA, Ikujiro. A dynamic theory of organizational knowledge creation. **Organization science**, v. 5, n. 1, p. 14–37, 1994.

OECD. **Frascati Manual 2015: Guidelines for Collecting and Reporting Data on Research and Experimental Development**. 7. ed. Paris: [s.n.], 2015. OECD Science, Technology and Innovation Statistics. ISBN 9789264239012.

PACHECO, Renata. **Fatores cognitivos do compartilhamento do conhecimento em uma organização intensiva em conhecimento**: uma abordagem à luz da teoria do comportamento planejado. 2019. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

PAGE, Matthew J *et al.* The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. **International Journal of Surgery**, v. 88, p. 105906, mar. 2021.

PAIMAN, Norazha; FAUZI, Muhammad Ashraf; NORIZAN, Natrika; ABDUL RASHID, Aida; TAN, Christine Nya-Ling; WIDER, Walton; RAVESANGAR, Kamalesh; SELVAM, Gowri. Exploring personality traits in the knowledge-sharing behavior: the role of agreeableness and conscientiousness among Malaysian tertiary academics. **Journal of Applied Research in Higher Education**, v. 16, n. 5, p. 1884–1911, 2024.

PUNNIYAMOORTHY, M; ASUMPTHA, J Antonette. A Study on Knowledge Sharing Behavior among Academicians in India. **Knowledge Management & E-Learning**, v. 11, n. 1, p. 95–113, 2019.

QUARCHIONI, Sonia; PATERNOSTRO, Sergio; TROVARELLI, Francesca. Knowledge management in higher education: a literature review and further research avenues. **Knowledge Management Research & Practice**, v. 20, n. 2, p. 304–319, 2022.

RAMAYAH, T; YEAP, Jasmine A L; IGNATIUS, Joshua. An empirical inquiry on knowledge sharing among academicians in higher learning institutions. **Minerva**, v. 51, p. 131–154, mai. 2013.

RAZI, Mohamed Jalaldeen Mohamed; HABIBULLAH, Md; HUSSIN, Husnayati. Knowledge management behavior among academicians: The case of a Malaysian higher learning institution. **Journal of Information and Communication Technology**, v. 18, n. 2, p. 183–206, 2019.

RODRIGUES, Luci Mari Aparecida; CÁRIO, Silvio Antônio Ferraz; MARTINS, Cibeles Barsalini; MARIETTO, Márcio Luiz; CASSOL, Alessandra. The insertion of the universities UFSC and UDESC in the consolidation of the regional innovation system in the Brazilian state of Santa Catarina. **International Journal of Innovation: IJI Journal**, v. 11, n. 3, p. 4, 2023.

SARSTEDT, Marko; HAIR JR, Joseph F; CHEAH, Jun-Hwa; BECKER, Jan-Michael; RINGLE, Christian M. How to specify, estimate, and validate higher-order constructs in PLS-SEM. **Australasian marketing journal**, v. 27, n. 3, p. 197–211, 2019.

SCHMIDT, Peter; GORDONI, Galit; AJZEN, Icek; BEUTHNER, Christoph; DAVIDOV, Eldad; SILBER, Henning; STEINMETZ, Holger; WEISS, Bernd. Twitter users' privacy behavior: a reasoned action approach. **Social Media+ Society**, v. 8, n. 3, p. 20563051221126085, 2022.

SHMUELI, Galit; RAY, Soumya; ESTRADA, Juan Manuel Velasquez; CHATLA, Suneel Babu. The elephant in the room: Predictive performance of PLS models. **Journal of business Research**, v. 69, n. 10, p. 4552–4564, 2016.

TAN, Christine Nya-Ling; RAMAYAH, Thurasamy. The role of motivators in improving knowledge-sharing among academics. **Information Research: An International Electronic Journal**, v. 19, n. 1, n1, 2014.

TITI AMAYAH, Angela. Determinants of knowledge sharing in a public sector organization. **Journal of knowledge management**, v. 17, n. 3, p. 454–471, 2013.

WANG, Sheng; NOE, Raymond A. Knowledge sharing: A review and directions for future research. **Human resource management review**, v. 20, n. 2, p. 115–131, 2010.

YIGITCANLAR, Tan; SABATINI-MARQUES, Jamile; LORENZI, Cibele; BERNARDINETTI, Nathalia; SCHREINER, Tatiana; FACHINELLI, Ana; WITTMANN, Tatiana. Towards smart Florianópolis: what does it take to transform a tourist island into an innovation capital? **Energies**, v. 11, n. 12, p. 3265, 2018.

ZAREMOHZZABIEH, Zeinab; MOHD RASDI, Roziah. Revisiting the determinants of knowledge-sharing behavior in organizations: a meta-analytic structural equation model application. **Global Knowledge, Memory and Communication**, v. 74, n. 1/2, p. 1–22, 2025.

APÊNDICE A – ADAPTAÇÕES DOS ITENS DAS ESCALAS

Este apêndice apresenta as adaptações das escalas de pesquisa utilizadas na investigação. Para cada construto, são mostrados os itens originais em inglês e suas respectivas versões adaptadas ao português, considerando o contexto específico do Compartilhamento de Conhecimento Científico-Tecnológico entre Docentes em IES.

O Quadro 15 apresenta a adaptação da escala de Comportamento.

Quadro 15 – Adaptação da escala do Comportamento¹

Itens originais em inglês	Itens adaptados para o contexto
<i>How frequently do you use the following knowledge with your organisational members? ...</i>	No passado , com que frequência você compartilhou os seguintes tipos de conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da sua instituição? ...
<i>Reports, official documents</i>	Artigos e/ou livros
<i>Manuals, methodologies, models</i>	Manuais, metodologias e/ou modelos
<i>Experience, know-how</i>	Sua experiência e/ou know-how (saber como)
<i>Know-where, know-whom</i>	Onde encontrar esses conhecimentos e/ou quem contatar (know-where, know-whom)
<i>Expertise from education and training</i>	Sua expertise adquirida por meio da sua formação educacional e/ou treinamento

Fonte: adaptado de Chatzoglou e Vraimaki (2009).

Nota: ¹Compartilhamento de Conhecimento Científico-Tecnológico entre Docentes em IES.

O Quadro 16 apresenta a adaptação da escala de Intenção.

Quadro 16 – Adaptação da escala de Intenção

Itens originais em inglês	Itens adaptados para o contexto
<i>I am willing to ...</i>	Estou disposto(a) a compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição
<i>I intend to ...</i>	Pretendo compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição
<i>I will try to ...</i>	Vou tentar compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição
<i>I expect to ...</i>	Espero compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição

Fonte: adaptado de Fishbein e Ajzen (2010).

O Quadro 17 apresenta os itens da escala de CCP e suas adaptações.

Quadro 17 – Adaptação da escala do Controle Comportamental Percebido (CCP)

Itens originais em inglês	Itens adaptados para o contexto
<i>I have the necessary skills and abilities to perform the behavior</i>	Tenho as competências e habilidades necessárias para compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição
<i>I can perform the behavior if I want to</i>	Se eu quiser, posso facilmente compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição
<i>I believe I have the ability to perform the behavior</i>	Acredito que tenho capacidade de compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição
<i>Whether I do or do not perform the behavior is completely up to me</i>	Depende completamente de mim, se eu compartilho ou não conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição
<i>Whether or not I perform the behavior is entirely under my control</i>	Está inteiramente sob meu controle compartilhar ou não conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição
<i>I feel in complete control over whether I perform behavior x</i>	Sinto-me em total controle sobre se compartilho ou não conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição

Fonte: adaptado de Fishbein e Ajzen (2010).

O Quadro 18 apresenta os itens adaptados da Norma Subjetiva.

Quadro 18 – Adaptação da escala de Norma Subjetiva

Itens originais em inglês	Itens adaptados para o contexto
<i>Most people who are important to me ...</i>	A maioria das pessoas que são importantes para mim (amigos, colegas, etc.) acha que eu deveria compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição
<i>Most people whose opinions I value ...</i>	A maioria das pessoas cujas opiniões eu valorizo (amigos, colegas, etc.) acha que eu deveria compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição
<i>Most people I respect and admire ...</i>	A maioria das pessoas que admiro e respeito (amigos, colegas, etc.) acha que eu deveria compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição
<i>Most people like me perform behavior X</i>	Na sua instituição, a maioria dos docentes que você conhece compartilha conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes
<i>How many people similar to you perform behavior X?</i>	Quantos dos docentes do seu departamento compartilham conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes?
<i>How many of the men you know ...</i>	Na sua instituição, quantos dos docentes que você conhece compartilham conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes?

Fonte: adaptado de Fishbein e Ajzen (2010).

O Quadro 19 apresenta os itens adaptados da Atitude.

Quadro 19 – Adaptação da escala de Atitude

Itens originais em inglês	Itens adaptados para o contexto
<i>My knowledge sharing with other colleagues is ...</i>	Para mim, compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição é: ...
<i>... bad/good</i>	... ruim/bom
<i>... harmful/beneficial</i>	... prejudicial/benéfico
<i>... worthless/valuable</i>	... inútil/valioso
<i>... unpleasant/pleasant</i>	... desagradável/agradável
<i>... uninteresting/interesting</i>	... desinteressante/interessante

Fonte: adaptado de Fishbein e Ajzen (2010), Punniyamoorthy e Asumptha (2019) e Schmidt *et al.* (2022).

O Quadro 20 apresenta os itens adaptados da PPC.

Quadro 20 – Adaptação da escala de Perda do Poder do Conhecimento (PPC)

Itens originais em inglês	Itens adaptados para o contexto
<i>Sharing knowledge with my co-workers makes me lose my unique value in the organization</i>	Compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes faz com que eu perca meu valor único na instituição
<i>Sharing knowledge with my co-workers makes me lose my power base in the organization</i>	Compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes faz com que eu perca meu poder na instituição
<i>When I share knowledge with my co-workers, I believe I will lose my knowledge that no one else has</i>	Quando compartilho conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição , acredito que perderei o domínio exclusivo sobre estes conhecimentos
<i>Sharing knowledge with my co-workers makes me lose my knowledge that makes me stand out with respect to others</i>	Compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição faz com que eu perca os meus conhecimentos que me destacam em relação aos outros

Fonte: adaptado de Chennamaneni, Teng e Raja (2012)

APÊNDICE B – INSTRUMENTO AVALIADO PELOS JUÍZES

Questionário de avaliação de instrumento de pesquisa sobre comportamento de compartilhamento de conhecimentos científicos e/ou tecnológicos entre docentes de instituição de ensino superior

Prezado(a) Pesquisador(a),

Meu nome é [Alisson Luiz Lessak](#), doutorando no [Programa de Pós-Graduação em Engenharia, Gestão e Mídia do Conhecimento \(PPGEGC\)](#), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Sob a orientação do [Dr. Gregório Jean Varvakis Rados](#), estou conduzindo uma pesquisa para minha tese e gostaria de convidá-lo(a) para participar do processo de validação do instrumento de pesquisa como juiz(a)-avaliador(a).

Este instrumento visa investigar os determinantes que influenciam o comportamento de compartilhamento de conhecimentos científicos e/ou tecnológicos entre docentes em Instituições de Ensino Superior (IES), fundamentado na Teoria do Comportamento Planejado (TCP).

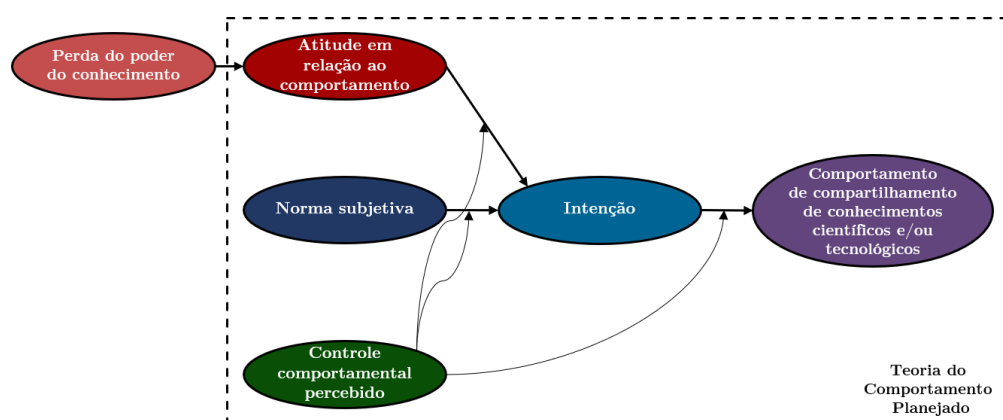
A pesquisa será realizada por meio de um questionário online autoaplicável, distribuído por e-mail. O critério de inclusão para a participação na pesquisa é que os participantes sejam docentes ativos em IES brasileiras. O questionário inclui itens autoavaliativos, com escalas do tipo Likert, diferencial semântico, e de frequência ou quantidade, todas em escalas de sete pontos.

Esta pesquisa parte do pressuposto teórico de que a **intenção** de realizar um **comportamento** específico é o seu principal determinante. O **controle comportamental percebido**, um substituto para o controle real, modera a relação entre a **intenção** e o **comportamento** ([Ajzen, 2020](#); [Fishbein; Ajzen, 2010](#)). A **intenção** pode ser prevista pela **atitude** em relação ao comportamento e pela **norma subjetiva** (pressão social), com o **controle comportamental percebido** moderando os efeitos da **atitude** e da **norma subjetiva** sobre a **intenção** ([Ajzen, 2020](#); [La Barbera; Ajzen, 2021](#)).

Além das variáveis originais da TCP, a pesquisa também investigará se a percepção de **perda do poder do conhecimento** afeta a **atitude**. A figura a seguir ilustra o modelo estrutural/teórico desta pesquisa, sendo que **todos os construtos estão diretamente relacionados ao comportamento de compartilhamento de conhecimentos científicos e/ou tecnológicos entre docentes em IES**.

Observação: ao efetuar login no Google, você ativa o recurso de salvamento automático, o que permite que você conclua o questionário em um momento posterior.

* Indica uma pergunta obrigatória



Definições

Neste estudo, o compartilhamento de conhecimentos científicos e/ou tecnológicos entre docentes da mesma IES é **definido como a troca ou disseminação contínua de textos, ideias, experiências ou tecnologias**. Esta interação, que ocorre em ambientes formais e informais, presenciais ou digitais, está intrinsecamente ligada às atividades de ensino, extensão, pesquisa, desenvolvimento e inovação.

Este estudo, em consonância com a maioria das pesquisas publicadas, não considerou o elemento temporal na investigação do comportamento de compartilhamento de conhecimento. Neste contexto, a ação é caracterizada pelo compartilhamento de conhecimentos científicos e/ou tecnológicos, tendo como população-alvo os docentes, e o contexto são IES brasileiras.

O **comportamento** será avaliado conforme as recomendações de [Fishbein e Ajzen \(2010\)](#), por meio da mensuração individual de cinco ações dentro da categoria comportamental que, quando agregadas, formarão um índice composto.

A **intenção**, conforme definida por [Fishbein e Ajzen \(2010\)](#), é a prontidão para se engajar em um comportamento. A avaliação da intenção será obtida ao questionar as pessoas sobre sua disposição para realizar o comportamento em consideração, por meio de itens avaliados em uma escala tipo Likert de sete pontos, variando de "discordo totalmente" a "concordo totalmente" [Fishbein e Ajzen \(2010\)](#).

O **controle comportamental percebido**, conforme definido por [Fishbein e Ajzen \(2010\)](#), é a crença no próprio controle sobre a execução de um comportamento. Ele se divide em duas **dimensões**: **capacidade** (confiança na habilidade de realizar o comportamento) e **autonomia** (percepção do controle sobre a realização do comportamento).

A **norma subjetiva**, que é a pressão social percebida para realizar ou não um determinado comportamento, é composta por duas **dimensões**: **injuntiva e descritiva** ([La Barbera; Ajzen, 2020](#)). A **dimensão injuntiva** reflete as expectativas das pessoas significativas sobre o que devemos fazer e é mensurada por meio de um agente social generalizado. Por outro lado, a **dimensão descritiva** reflete nossas percepções sobre o que os outros (pares, grupos importantes e/ou especialistas em relação ao comportamento) fizeram, estão fazendo ou provavelmente farão ([Fishbein; Ajzen, 2010](#)).

A **atitude** é uma predisposição ou inclinação latente de uma pessoa para responder a um comportamento específico com um grau de favorabilidade ou desfavorabilidade. Ela pode ser dividida em duas **dimensões principais**: **instrumental e experiencial**. A **dimensão instrumental** reflete as consequências previstas, sejam elas positivas ou negativas. Por outro lado, a **dimensão experiencial** representa as experiências percebidas, positivas ou negativas, associadas à execução do comportamento ([Fishbein; Ajzen, 2010](#); [La Barbera; Ajzen, 2024](#)).

Cada construto da TCP será avaliado por múltiplos itens, além disso, cada um dos três preditores proximais será considerado como construto unitário. Portanto, as dimensões de primeira ordem destes construtos serão tratadas como indicadores dos construtos de segunda ordem de **atitude, norma subjetiva e controle comportamental percebido**, conforme recomendam [Fishbein e Ajzen \(2010\)](#).

A **atitude** em relação ao comportamento é avaliada por meio de um diferencial semântico avaliativo. Este diferencial inclui adjetivos **experienciais** (por exemplo, desagradável/agradável) e adjetivos **instrumentais** (por exemplo, inútil/valioso). A **norma subjetiva** é avaliada por itens que perguntam diretamente o que os outros importantes acham que se deve fazer (**dimensão injuntiva**) ou o que esses outros importantes estão fazendo (**dimensão descritiva**). O **controle comportamental percebido** é avaliado por meio da pergunta se o comportamento está sob o controle do docente ou depende dele (**dimensão de autonomia**) e até que ponto o docente acredita que é capaz de realizar o comportamento (**dimensão de capacidade**).

Por fim, a percepção de **perda de poder do conhecimento** é um conceito que descreve o receio que as pessoas têm de perder seu status e valor único ao compartilhar seu conhecimento individual ([Chennanameni; Teng; Raja, 2012](#)). Esse conceito se aplica aos docentes em IES, que podem hesitar em compartilhar seus conhecimentos científicos e/ou tecnológicos, vendo-os como uma fonte de poder que pode ser perdida ao ser compartilhada.

Todos os itens do questionário foram baseados na TCP. Grande parte dos itens foi desenvolvida pelo autor, seguindo as diretrizes de [Fishbein e Ajzen \(2010\)](#), enquanto o restante foi traduzido e adaptado de estudos anteriores. Considerando a simplicidade relativa das escalas dos construtos e as necessárias adaptações contextuais nas escalas já publicadas, um profissional bilíngue realizou a tradução. As adaptações foram feitas em colaboração com o tradutor, o pesquisador e outros três membros do grupo de pesquisa do Núcleo de Gestão para Sustentabilidade (NGS) da UFSC.

Com base na definição dos construtos apresentados, solicitamos que você, como pesquisador(a) ou profissional da área, avalie cada item do instrumento de pesquisa com base em sua experiência.

- **Construto avaliado (Dimensão):** a qual construto você acredita que este item pertence? Se houver, qual é a dimensão?
- **Clareza da linguagem:** a linguagem deste item clara, compreensível e adequada para a população pesquisada? Em que nível?
- **Pertinência prática:** este item foi elaborado de forma a avaliar adequadamente o construto de interesse para a população em estudo? Em que nível?
- **Relevância teórica:** o conteúdo deste item é representativo do comportamento que se quer medir, ou de uma das suas dimensões, considerando a Teoria do Comportamento Planejado (TCP)? Em que nível?

Caso tenha alguma observação ou sugestão, sinta-se à vontade para compartilhá-la no campo "**Observações/Sugestões**". Este campo é opcional e pode ser preenchido se você considerar necessário.

Agradeço antecipadamente pela sua valiosa participação e estou à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Respeitosamente,
Alisson Luiz Lessak

1. Nome: *

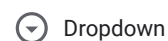
2. Área de atuação: *

3. Formação: *

De modo geral, com que frequência você pretende compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da sua instituição:

Alternativas: "**raramente**", "menos de uma vez por mês", "mensalmente", "algumas vezes por mês", "semanalmente", "várias vezes por semana" ou "**diariamente**"

4. Construto avaliado (Dimensão): *



Dropdown

Selecione o construto que está sendo avaliado e, se aplicável, identifique a dimensão correspondente.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Atitude (Experiencial)
- ☐ Atitude (Instrumental)
- ☐ Comportamento passado
- ☐ Controle comportamental percebido (Autonomia)
- ☐ Controle comportamental percebido (Capacidade)
- ☐ Intenção
- ☐ Norma subjetiva (Descritiva)
- ☐ Norma subjetiva (Injuntiva)
- ☐ Perda do poder do conhecimento

5. Critérios de avaliação: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 - pouquíssima	2 - pouca	3 - média	4 - muita	5 - muitíssima
Clareza da linguagem	☐	☐	☐	☐	☐
Pertinência prática	☐	☐	☐	☐	☐
Relevância teórica	☐	☐	☐	☐	☐

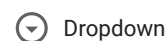
6. Observações / sugestões:

Caso o(a) avaliador(a) julgue necessário.

Para mim, compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição é:

Alternativas: "extremamente ruim", "ruim", "ligeiramente ruim", "nem bom, nem ruim", "ligeiramente bom", "bom" ou "extremamente bom"

7. Construto avaliado (Dimensão): *



Selecione o construto que está sendo avaliado e, se aplicável, identifique a dimensão correspondente.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Atitude (Experiencial)
- ☐ Atitude (Instrumental)
- ☐ Comportamento passado
- ☐ Controle comportamental percebido (Autonomia)
- ☐ Controle comportamental percebido (Capacidade)
- ☐ Intenção
- ☐ Norma subjetiva (Descritiva)
- ☐ Norma subjetiva (Injuntiva)
- ☐ Perda do poder do conhecimento

8. Critérios de avaliação: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 - pouquíssima	2 - pouca	3 - média	4 - muita	5 - muitíssima
Clareza da linguagem	☐	☐	☐	☐	☐
Pertinência prática	☐	☐	☐	☐	☐
Relevância teórica	☐	☐	☐	☐	☐

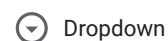
9. Observações / sugestões:

Caso o(a) avaliador(a) julgue necessário.

No passado, com que frequência você compartilhou os seguintes tipos de conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da sua instituição? **Artigos e/ou livros.**

Alternativas: "**raramente**", "menos de uma vez por mês", "mensalmente", "algumas vezes por mês", "semanalmente", "várias vezes por semana" ou "**diariamente**"

10. Construto avaliado (Dimensão): *



Dropdown

Selecione o construto que está sendo avaliado e, se aplicável, identifique a dimensão correspondente.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Atitude (Experiencial)
- ☐ Atitude (Instrumental)
- ☐ Comportamento passado
- ☐ Controle comportamental percebido (Autonomia)
- ☐ Controle comportamental percebido (Capacidade)
- ☐ Intenção
- ☐ Norma subjetiva (Descritiva)
- ☐ Norma subjetiva (Injuntiva)
- ☐ Perda do poder do conhecimento

11. Critérios de avaliação: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 - pouquíssima	2 - pouca	3 - média	4 - muita	5 - muitíssima
Clareza da linguagem	☐	☐	☐	☐	☐
Pertinência prática	☐	☐	☐	☐	☐
Relevância teórica	☐	☐	☐	☐	☐

12. Observações / sugestões:

Caso o(a) avaliador(a) julgue necessário.

APÊNDICE C – AVALIAÇÕES DOS JUÍZES

O instrumento de pesquisa passou por validação de conteúdo realizada por três juízes especialistas em Psicologia Organizacional e Gestão do Conhecimento, seguindo as diretrizes de Cassepp-Borges, Balbinotti e Teodoro (2010). Utilizou-se o CVC para avaliar a concordância dos especialistas quanto à clareza da linguagem, pertinência prática e relevância teórica de cada item. Com base nos resultados, foram realizados ajustes para aprimorar a qualidade e validade do instrumento, conforme detalhado na Quadro 21.

Quadro 21 – Avaliação dos critérios de validade e classificação dos construtos

Nº	Item	CVC (J1,J2,J3)			Construto (número de juízes)						Autor
		CL	PP	RT	PPC	ATT	NS	CCP	INT	COMP	
1	Para mim, compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição é: (ruim/bom)	0,90 (4,5,5)	0,90 (4,5,5)	0,90 (4,5,5)		3					ATT
2	No passado, com que frequência você compartilhou os seguintes tipos de conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da sua instituição? Artigos e/ou livros (raramente/diariamente)	0,83 (5,5,3)	0,90 (5,5,4)	0,90 (5,5,4)					1	2	COMP
3	A maioria das pessoas que são importantes para mim (amigos, colegas, etc.) acha que eu deveria compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição (discordo/concordo)	0,96 (5,5,5)	0,96 (5,5,5)	0,96 (5,5,5)			3				NS
4	Estou disposto(a) a compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição (discordo/concordo)	0,96 (5,5,5)	0,96 (5,5,5)	0,96 (5,5,5)					3		INT
5	Tenho as competências e habilidades necessárias para compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição (discordo/concordo)	0,96 (5,5,5)	0,96 (5,5,5)	0,96 (5,5,5)				3			CCP
6	Compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes faz com que eu perca meu valor único na instituição (discordo/concordo)	0,96 (5,5,5)	0,96 (5,5,5)	0,96 (5,5,5)	3						PPC
7	Quanto dos docentes do seu departamento compartilharam conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes (praticamente nenhuma/quase todos)	0,90 (4,5,5)	0,90 (4,5,5)	0,90 (4,5,5)			3				NS
8	No passado, com que frequência você compartilhou os seguintes tipos de conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da sua instituição? Sua expertise adquirida por meio da sua formação educacional e/ou treinamento (raramente/diariamente)	0,83 (5,5,3)	0,90 (5,5,4)	0,96 (5,5,5)						3	COMP
9	Para mim, compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição é (desmotivador/inspirador)	0,96 (5,5,5)	0,96 (5,5,5)	0,96 (5,5,5)		3					ATT

Nº	Item	CVC (J1, J2, J3)			Construto (número de juízes)						Autor
		CL	PP	RT	PPC	ATT	NS	CCP	INT	COMP	
10	Pretendo compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição (discordo/concordo)	0,96 (5,5,5)	0,96 (5,5,5)	0,96 (5,5,5)					3		INT
11	Sinto-me em total controle sobre se compartilho ou não conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição (discordo/concordo)	0,96 (5,5,5)	0,96 (5,5,5)	0,96 (5,5,5)				3			CCP
12	Acredito que tenho capacidade de compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição (discordo/concordo)	0,90 (4,5,5)	0,90 (4,5,5)	0,90 (4,5,5)				3			CCP
13	No passado, com que frequência você compartilhou os seguintes tipos de conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da sua instituição? Manuais, metodologias e/ou modelos (raramente/diariamente)	0,70 (3,5,3)	0,90 (4,5,5)	0,90 (4,5,5)						3	COMP
14	A maioria das pessoas cujas opiniões eu valorizo (amigos, colegas, etc.) acha que eu deveria compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição (discordo/concordo)	0,96 (5,5,5)	0,96 (5,5,5)	0,96 (5,5,5)			3				NS
15	Para mim, compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição é (prejudicial/benéfico)	0,96 (5,5,5)	0,96 (5,5,5)	0,96 (5,5,5)		3					ATT
16	Compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes faz com que eu perca poder na instituição (discordo/concordo)	0,90 (5,5,4)	0,90 (5,5,4)	0,90 (5,5,4)	3						PPC
17	Está inteiramente sob meu controle compartilhar ou não conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição (discordo/concordo)	0,90 (5,5,4)	0,90 (5,5,4)	0,90 (5,5,4)				3			CCP
18	Vou tentar compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição (discordo/concordo)	0,83 (4,5,4)	0,83 (4,5,4)	0,83 (4,5,4)					3		INT
19	Para mim, compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição é (desinteressante/interessante)	0,90 (4,5,5)	0,90 (4,5,5)	0,90 (4,5,5)		3					ATT
20	No passado, com que frequência você compartilhou os seguintes tipos de conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da sua instituição? Onde encontrar esses conhecimentos e/ou quem contatar (<i>know-where</i> , <i>know-whom</i>) (raramente/diariamente)	0,76 (2,5,5)	0,90 (4,5,5)	0,90 (4,5,5)						3	COMP
21	Na sua instituição, quantos dos docentes que você conhece compartilharam conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes? (praticamente nenhum/quase todos)	0,96 (5,5,5)	0,96 (5,5,5)	0,96 (5,5,5)			3				NS
22	A maioria das pessoas que admiro e respeito (amigos, colegas, etc.) acha que eu deveria compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição (discordo/concordo)	0,90 (5,5,4)	0,90 (5,5,4)	0,90 (5,5,4)			3				NS

Nº	Item	CVC (J1, J2, J3)			Construto (número de juízes)						Autor
		CL	PP	RT	PPC	ATT	NS	CCP	INT	COMP	
23	No passado, com que frequência você compartilhou os seguintes tipos de conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da sua instituição? Sua experiência e/ou <i>know-how</i> (saber como) (raramente/diariamente)	0,83 (3,5,5)	0,96 (5,5,5)	0,96 (5,5,5)						3	COMP
24	Se eu quiser, posso facilmente compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da minha instituição (discordo/concordo)	0,90 (4,5,5)	0,90 (4,5,5)	0,90 (4,5,5)				3			CCP
25	Para mim, compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição é (inútil/valioso)	0,83 (3,5,5)	0,90 (4,5,5)	0,90 (4,5,5)		3					ATT
26	Compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição faz com que eu perca o conhecimento que me destaca em relação aos outros (discordo/concordo)	0,83 (3,5,5)	0,96 (5,5,5)	0,96 (5,5,5)	3						PPC
27	Espero compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição (discordo/concordo)	0,76 (2,5,5)	0,83 (4,5,4)	0,83 (4,5,4)					3		INT
28	Para mim, compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição é (desagradável/agradável)	0,83 (3,5,5)	0,90 (4,5,5)	0,90 (4,5,5)		3					ATT
29	Quando compartilho conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição, acredito que perderei o domínio exclusivo sobre estes conhecimentos (discordo/concordo)	0,90 (4,5,5)	0,96 (5,5,5)	0,96 (5,5,5)	3						PPC
30	Depende completamente de mim, se eu compartilho ou não conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição (discordo/concordo)	0,96 (5,5,5)	0,96 (5,5,5)	0,96 (5,5,5)				3			CCP
31	Na sua instituição, a maioria dos docentes que você conhece compartilha conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes (discordo/concordo)	0,96 (5,5,5)	0,96 (5,5,5)	0,96 (5,5,5)			3				NS
CVC total		0,89	0,92	0,93							

Fonte: elaborado pelo autor.

Legenda: Nº: número do item; CVC: Coeficiente de Validade de Conteúdo; J: Juiz; CL: Clareza de Linguagem; PP: Pertinência Prática; RT: Relevância Teórica; PPC: Perda do Poder do Conhecimento; ATT: Atitude; NS: Norma Subjetiva; CCP: Controle Comportamental Percebido; INT: Intenção; COMP: Comportamento de Compartilhamento de Conhecimento Científico-Tecnológico entre Docentes em IES.

A análise de validação mostrou CVC satisfatório na maioria dos itens. Os itens 20 e 27, com valores abaixo de 0,80 em clareza, foram reformulados conforme sugestões dos juízes. O item 13 manteve-se inalterado pois sua crítica perdeu relevância quando os itens de Comportamento foram agrupados (Fishbein; Ajzen, 2010). Observou-se divergência pontual no item 2, classificado por um juiz como Intenção em vez de Comportamento.

O coeficiente Kappa de Fleiss (κ) avaliou a concordância entre juízes na atribuição dos itens aos construtos. Os resultados indicaram excelente confiabilidade ($\kappa = 0,974$; $z = 20,8$; $p < 0,001$), superando o limiar de 0,75 (Fleiss, 1971). A Tabela 16 detalha os valores por construto.

Tabela 16 – Coeficiente Kappa de Fleiss (κ) para cada construto

Construto	κ	z	p
Perda do Poder do Conhecimento (PPC)	1,000	9,644	< 0,001
Atitude	1,000	9,644	< 0,001
Norma subjetiva	1,000	9,644	< 0,001
Controle Comportamental Percebido (CCP)	1,000	9,644	< 0,001
Intenção	0,911	8,781	< 0,001
Comportamento ¹	0,916	8,833	< 0,001

Fonte: elaborado pelo autor.

Nota: ¹Compartilhamento de Conhecimento Científico-Tecnológico entre Docentes em IES

Intenção e Comportamento registraram valores menores ($\kappa = 0,911$ e $0,916$), mas ainda excelentes, devido à discordância pontual de um juiz.

O processo também examinou a concordância nas subdimensões de Atitude, Norma Subjetiva e CCP, fundamental para refinar a estrutura de mensuração. O Quadro 22 apresenta os resultados para Atitude.

Quadro 22 – Classificação das subdimensões da Atitude pelos juízes

Nº	Item	Número de juízes		Autor
		Experiencial	Instrumental	
1	Para mim, compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição é: (ruim/bom)	3		Instrumental
9	Para mim, compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição é: (desmotivador/inspirador)	3		Experiencial
15	Para mim, compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição é: (prejudicial/benéfico)	3		Instrumental
19	Para mim, compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição é: (desinteressante/interessante)	2	1	Experiencial
25	Para mim, compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição é: (inútil/valioso)	1	2	Instrumental
28	Para mim, compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição é: (desagradável/agradável)	3		Experiencial

Fonte: elaborado pelo autor.

Os resultados do Quadro 22 mostram divergências na classificação das subdimensões da Atitude. A maioria dos juízes associou os itens à dimensão Experiencial, exceto nas escalas inútil/valioso (classificada como Instrumental por dois juízes) e

desinteressante/interessante (classificada como Instrumental por um juiz). As escalas ruim/bom e prejudicial/benéfico foram majoritariamente classificadas como Experiencial, contrariando a proposta inicial do autor como Instrumental.

Para a Norma Subjetiva, os resultados evidenciam alta concordância entre os juízes, com apenas um item gerando divergência na classificação entre as dimensões Injuntiva e Descritiva, conforme detalhado no Quadro 23.

Quadro 23 – Classificação das subdimensões da Norma Subjetiva pelos juízes

Nº	Item	Número de juízes		Autor
		Descritiva	Injuntiva	
3	A maioria das pessoas que são importantes para mim (amigos, colegas, etc.) acha que eu deveria compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição (discordo/concordo)		3	Injuntiva
7	Quanto dos docentes do seu departamento compartilharam conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes (praticamente nenhuma/quase todos)	2	1	Descritiva
14	A maioria das pessoas cujas opiniões eu valorizo (amigos, colegas, etc.) acha que eu deveria compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição (discordo/concordo)		3	Injuntiva
21	Na sua instituição, quanto dos docentes que você conhece compartilharam conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes? (praticamente nenhum/quase todos)	3		Descritiva
22	A maioria das pessoas que admiro e respeito (amigos, colegas, etc.) acha que eu deveria compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição (discordo/concordo)		3	Injuntiva
31	Na sua instituição, a maioria dos docentes que você conhece compartilha conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes (discordo/concordo)	3		Descritiva

Fonte: elaborado pelo autor.

Em relação ao CCP, os resultados também demonstram um alto grau de concordância entre os juízes, conforme detalhado no Quadro 24.

Quadro 24 – Classificação das subdimensões do CCP pelos juízes

Nº	Item	Número de juízes		Autor
		Autonomia	Capacidade	
5	Tenho as competências e habilidades necessárias para compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição (discordo/concordo)		3	Capacidade
11	Sinto-me em total controle sobre se compartilho ou não conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição (discordo/concordo)	2	1	Autonomia
12	Acredito que tenho capacidade de compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição (discordo/concordo)		3	Capacidade
17	Está inteiramente sob meu controle compartilhar ou não conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição (discordo/concordo)	3		Autonomia
24	Se eu quiser, posso facilmente compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da minha instituição (discordo/concordo)	1	2	Capacidade
30	Depende completamente de mim, se eu compartilho ou não conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição (discordo/concordo)	3		Autonomia

Fonte: elaborado pelo autor.

Observa-se um alto nível de concordância entre os juízes na classificação dos

itens em suas respectivas dimensões. No entanto, dois itens geraram discrepâncias pontuais. Em um caso, o item 11 foi classificado erroneamente como pertencente à dimensão Capacidade por um dos juízes, enquanto a maioria optou pela dimensão Autonomia. Em outro caso, o item 24 foi classificado como pertencente à dimensão Autonomia por um juiz, embora a maioria tenha optado pela dimensão Capacidade.

No que diz respeito às observações gerais sobre o instrumento, os juízes também forneceram sugestões valiosas para melhorar a clareza e a precisão dos itens. Essas contribuições foram analisadas pelo comitê e resultaram em ajustes significativos, conforme apresentado no Quadro 25.

Quadro 25 – Sugestões gerais dos juízes especialistas

Nº	Item	Observações/sugestões
12	Acredito que tenho capacidade de compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição (discordo/concordo)	Juiz 1: “Fico em dúvida com esse item. O respondente pode responder automaticamente de forma positiva para não ser avaliado negativamente, mesmo que isso não represente a real percepção de capacidade”
25	Para mim, compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição é (inútil/valioso) (discordo/concordo)	Juiz 1: “Fiquei em dúvida se é experiencial ou instrumental”
26	Compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição faz com que eu perca o conhecimento que me destaca em relação aos outros (discordo/concordo)	Juiz 3: “Recomenda-se deixar mais claro, ao respondente, quem seriam ‘em relação aos outros’”
27	Espero compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição (discordo/concordo)	Juiz 1: “O verbo ‘esperar’, em minha visão, não tem tanta força aqui para descrever uma intenção”
30	Depende completamente de mim, se eu compartilho ou não conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição (discordo/concordo)	Juiz 2: “Difícil aceitar que essas dimensões de CCP não sejam a mesma dimensão”

Fonte: elaborado pelo autor.

Após a análise das classificações, observações e sugestões fornecidas pelos juízes, diversos itens do instrumento foram revisados e ajustados com o objetivo de melhorar a clareza, precisão e validade do questionário. As alterações foram realizadas considerando tanto os critérios quantitativos, como os valores de CVC abaixo de 0,80 no critério de clareza de linguagem, quanto as contribuições qualitativas dos juízes. Por exemplo, o item 2 (ruim/bom) foi substituído por improdutivo/produtivo para alinhar-se melhor à dimensão Instrumental da Atitude, enquanto o item 12 foi reformulado para reduzir o viés de desejabilidade social, tornando-o mais direto ao substituir “Acredito que tenho capacidade...” por “Tenho capacidade...”. Além disso, o item 27 foi ajustado para expressar uma intenção comportamental mais clara, substituindo o verbo “Espero...” por “Tenho a intenção de...”, garantindo maior consistência com a TCP.

Por último, o Quadro 26 apresenta as observações e sugestões encaminhadas pelos juízes-avaliadores para os itens referente ao Comportamento de Compartilhamento de Conhecimento Científico-Tecnológico entre Docentes em IES.

Quadro 26 – Sugestões dos juízes para a escala do Comportamento

Nº	Item referente ao Comportamento ¹	Observações/sugestões
2	No passado, com que frequência você compartilhou os seguintes tipos de conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da sua instituição? Artigos e/ou livros (raramente/diariamente)	Juiz 3: “Recomenda-se incluir os tipos de conhecimento na pergunta e não após, pois isso pode gerar dúvida ao respondente sobre quais seriam tais comportamentos.”
8	No passado, com que frequência você compartilhou os seguintes tipos de conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da sua instituição? Sua expertise adquirida por meio da sua formação educacional e/ou treinamento (raramente/diariamente)	Juiz 3: “Recomenda-se incluir os tipos de conhecimento na pergunta, e não após, para que o respondente não fique em dúvida sobre quais seriam os conhecimentos referidos na pergunta.”
13	No passado, com que frequência você compartilhou os seguintes tipos de conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da sua instituição? Manuais, metodologias e/ou modelos (raramente/diariamente)	Juiz 1: “Aqui fica o mesmo questionamento do item anterior. Se a pessoa compartilhou um artigo, isso não seria compartilhamento do conhecimento científico ou tecnológico? Talvez deixar o item mais genérico, usando as palavras conhecimento científico ou tecnológico e, eventualmente, entre parênteses, colocar metodologias, manuais, modelos, artigos, relatórios, etc.” Juiz 3: “Recomenda-se incluir os conhecimentos na pergunta, e não após, para evitar que o respondente fique em dúvida sobre quais seriam tais comportamentos.”
20	No passado, com que frequência você compartilhou os seguintes tipos de conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da sua instituição? Onde encontrar esses conhecimentos e/ou quem contatar (<i>know-where</i> , <i>know-whom</i>) (raramente/diariamente)	Juiz 1: “Você não especificou os tipos de conhecimento. A sentença parece estar incompleta.” Juiz 3: “Recomenda-se incluir os conhecimentos na pergunta, e não após, para evitar que o respondente fique em dúvida sobre quais seriam esses conhecimentos.”
23	No passado, com que frequência você compartilhou os seguintes tipos de conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da sua instituição? Sua experiência e/ou <i>know-how</i> (saber como) (raramente/diariamente)	Juiz 1: “Sugiro apenas uma revisão da sentença para ficar claro que o conhecimento é a experiência ou o <i>know-how</i> .” Juiz 3: “Recomenda-se incluir os tipos de conhecimento na pergunta, e não após, para evitar que o respondente fique em dúvida sobre quais seriam esses conhecimentos.”

Fonte: elaborado pelo autor.

Nota: ¹Compartilhamento de Conhecimento Científico-Tecnológico entre Docentes em IES

Os itens relacionados ao Comportamento de Compartilhamento de Conhecimento Científico-Tecnológico entre Docentes em IES foram avaliados pelos juízes de forma aleatória, conforme recomendado por Cassepp-Borges, Balbinotti e Teodoro (2010), para evitar que a disposição sequencial influenciasse a classificação dos construtos. No entanto, no instrumento final, esses itens foram agrupados no final do questionário, precedidos por um único enunciado introdutório que contextualiza as ações comportamentais, conforme sugerido por Fishbein e Ajzen (2010). Essa organização visa facilitar a compreensão dos respondentes ao mensurar a frequência de diferentes tipos de compartilhamento de conhecimento.

Neste contexto, apenas um item foi alterado com base nas observações qualitativas dos juízes: o item 20, que originalmente solicitava aos respondentes que indicassem a frequência com que compartilharam “os seguintes tipos de conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da sua instituição: Onde encontrar esses conhecimentos e/ou quem contatar (*know-where*, *know-whom*)”. A formulação inicial gerou dúvidas sobre a especificação dos tipos de conhecimento referidos, con-

forme apontado por dois juízes.

Para resolver essa ambiguidade, o item foi reformulado para explicitar que se refere a “informações sobre onde encontrar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos, ou quem contatar (*know-where*, *know-whom*)”. Essa alteração alinha-se às diretrizes metodológicas de Fishbein e Ajzen (2010), que enfatizam a importância de evitar ambiguidades na definição dos elementos comportamentais (ação, alvo e contexto) para garantir a validade do instrumento. Além disso, a revisão contribui para maior clareza e precisão na interpretação do item, reduzindo a possibilidade de respostas inconsistentes.

As demais sugestões relacionadas aos itens comportamentais não foram acatadas, pois estavam associadas à reorganização das sentenças para medir ações específicas. No entanto, como mencionado anteriormente, essas ações foram consolidadas no final do questionário com um único enunciado introdutório, atendendo às recomendações teóricas e metodológicas da literatura.

Portanto, a validação de conteúdo realizada por três juízes especializados em Psicologia Organizacional e Gestão do Conhecimento foi fundamental para garantir que os itens do questionário medissem adequadamente os construtos teóricos propostos. Os resultados demonstraram um alto nível de concordância entre os juízes, com exceção de alguns itens que foram revisados e ajustados com base nas sugestões fornecidas. Essas alterações contribuíram para melhorar a clareza, precisão e validade do instrumento, mitigando interpretações ambíguas e garantindo maior consistência com a TCP.

APÊNDICE D – INSTRUMENTO DE PESQUISA

Compartilhamento de conhecimento entre docentes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para **participar como voluntário** em uma pesquisa. Leia os termos abaixo e, caso aceite fazer parte do estudo, declare que concorda em participar da pesquisa.

Título da pesquisa: **Determinantes do comportamento de compartilhamento de conhecimentos científicos e/ou tecnológicos entre docentes em Instituições de Ensino Superior**

Pesquisador responsável (operador de dados): **Alisson Luiz Lessak**

Endereço: Rua 14 de Julho, 150, Coqueiros, CEP: 88075-010, Florianópolis, Santa Catarina

Contato: Celular (WhatsApp): [\(48\) 99830-4059](tel:(48)99830-4059) / E-mail: alisson@ifsc.edu.br / alisson.lessak@posgrad.ufsc.br

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEPSH) é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEPSH do Instituto Federal de Santa Catarina está localizado na Rua 14 de julho n° 150, 1° andar, sala 33B, Florianópolis-SC, CEP 88075-010. Para contato, caso necessário, telefone (48) 3877-9054 e e-mail cepsh@ifsc.edu.br.

Esta pesquisa tem como objetivo **investigar os determinantes que influenciam o comportamento de compartilhamento de conhecimentos científicos e/ou tecnológicos entre docentes em Instituições de Ensino Superior (IES)**, com base na Teoria do Comportamento Planejado (TCP). Para tanto, pretende-se identificar quais aspectos da atitude, pressão social, controle comportamental, intenção e a percepção da perda do poder do conhecimento são mais relevantes.

Sua participação na pesquisa envolve **responder a um questionário online autoaplicável, que deve levar cerca de 20 minutos**. O questionário solicita algumas características institucionais e pessoais **de forma anônima** e é composto por 40 questões, todas referentes ao comportamento de compartilhamento de conhecimento entre docentes em IES.

Os benefícios esperados pela sua participação na pesquisa incluem o fornecimento de dados empíricos para uma melhor compreensão científica sobre os determinantes do comportamento de compartilhamento de conhecimento entre docentes em IES. Além disso, os resultados desta pesquisa podem contribuir para melhorar as práticas de compartilhamento de conhecimento neste contexto.

Os procedimentos desta pesquisa podem, eventualmente, causar um mínimo desconforto ao responder o questionário. Se, em algum momento, você se sentir desconfortável ou preferir não responder a uma pergunta obrigatória, você tem total liberdade para interromper sua participação na pesquisa, sem qualquer prejuízo.

Em conformidade com a [Lei Geral de Proteção de Dados \(LGPD\) nº 13.709/2018](#), o questionário não solicita dados pessoais e/ou sensíveis. Além disso, as respostas são anônimas, portanto os riscos característicos do ambiente virtual, como vazamento de dados, são inexistentes.

As informações coletadas serão analisadas estritamente para fins científicos e de forma conjunta, não individual.

Após o envio do questionário, não será possível excluir os dados da pesquisa devido à impossibilidade de identificação do participante. A anuência que está sendo solicitada será considerada apenas quando o questionário for respondido e enviado.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. **CONSENTIMENTO COMO PARTICIPANTE DA PESQUISA** *

Declaro minha concordância em participar deste estudo. Fui adequadamente informado e esclarecido pelo pesquisador sobre a natureza da pesquisa, os procedimentos envolvidos, assim como os potenciais riscos e benefícios resultantes da minha participação. Estou de acordo com a divulgação dos resultados desta pesquisa de maneira coletiva e anônima.

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

Recomenda-se que você guarde uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em seus arquivos. Uma cópia pode ser obtida no seguinte endereço eletrônico: https://drive.google.com/file/d/1DWjqwpYhbbNCNhXZ5TlrAHy-68H0Z2_f

Objetivo da pesquisa

Investigar os determinantes que influenciam o **comportamento de compartilhamento de conhecimentos científicos e/ou tecnológicos entre docentes em Instituições de Ensino Superior**.

2. **Você atualmente exerce a função de docente em uma Instituição de Ensino Superior localizada no Brasil?**

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim, sou docente efetivo

☐ Sim, sou docente substituto/temporário

☐ Sim, sou docente voluntário

☐ Não

Características institucionais e individuais3. **Qual Instituição de Ensino Superior brasileira você atua? ***

4. **Há quantos anos você atua nesta instituição? ***

Caso não tenha completado um ano, responda 0

5. Qual é a sua principal grande área do conhecimento? *

⌵ Dropdown

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Ciências agrárias
- ☐ Ciências biológicas
- ☐ Ciências da saúde
- ☐ Ciências exatas e da terra
- ☐ Ciências humanas
- ☐ Ciências sociais aplicadas
- ☐ Engenharias
- ☐ Linguísticas, letras e artes
- ☐ Multidisciplinar

6. Participa **ativamente** como membro de algum grupo de pesquisa institucional? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, sou líder ou vice-líder
- ☐ Sim, sou membro
- ☐ Não

7. Qual a sua titulação máxima? *

⌵ Dropdown

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Doutorado
- ☐ Mestrado
- ☐ Especialização
- ☐ Graduação

8. Qual é o seu gênero? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Outro

12. Estou disposto(a) a compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	discordo totalmente	discordo	discordo um pouco	nem concordo, nem discordo	concordo um pouco	concordo	concordo totalmente
->	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐

13. Tenho as competências e habilidades necessárias para compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	discordo totalmente	discordo	discordo um pouco	nem concordo, nem discordo	concordo um pouco	concordo	concordo totalmente
->	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐

14. Compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes faz com que eu perca meu valor único na instituição. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	discordo totalmente	discordo	discordo um pouco	nem concordo, nem discordo	concordo um pouco	concordo	concordo totalmente
->	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐

15. Na sua instituição, quantos dos docentes do seu departamento compartilham conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes? *

Marcar apenas uma oval por linha.

[illegible]

16. Para mim, compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição é: *

Marcar apenas uma oval por linha.

extremamente desmotivador desmotivador ligeiramente desmotivador nem inspirador, nem desmotivador ligeiramente inspirador inspirador extremamente inspirador

-> ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

17. Pretendo partilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	discordo totalmente	discordo	discordo um pouco	nem concordo, nem discordo	concordo um pouco	concordo	concordo totalmente
->	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐

18. Sinto-me completamente no controle sobre se eu compartilho conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	discordo totalmente	discordo	discordo um pouco	nem concordo, nem discordo	concordo um pouco	concordo	concordo totalmente
->	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐

19. Tenho a capacidade de compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	discordo totalmente	discordo	discordo um pouco	nem concordo, nem discordo	concordo um pouco	concordo	concordo totalmente
→	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐

20. A maioria das pessoas cujas opiniões eu valorizo (amigos, colegas, etc.) acha que eu deveria compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição.

Marcar apenas uma oval por linha.

	discordo totalmente	discordo	discordo um pouco	nem concordo, nem discordo	concordo um pouco	concordo	concordo totalmente
->	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐

21. Para mim, compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição é: *

Marcar apenas uma oval por linha.

[illegible]

22. Compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes faz com que eu perca poder na instituição. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	discordo totalmente	discordo	discordo um pouco	nem concordo, nem discordo	concordo um pouco	concordo	concordo totalmente
→	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐

23. Está inteiramente sob meu controle compartilhar ou não conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	discordo totalmente	discordo	discordo um pouco	nem concordo, nem discordo	concordo um pouco	concordo	concordo totalmente
->	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐

24. Vou tentar compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição.

Marcar apenas uma oval por linha.

[illegible]

25. Para mim, compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição é:

Marcar apenas uma oval por linha.

[illegible]

26. Na sua instituição, quantos dos docentes que você conhece compartilham conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes?

Marcar apenas uma oval por linha.

[illegible]

27. A maioria das pessoas que admiro e respeito (amigos, colegas, etc.) acha que eu deveria compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição.

Marcar apenas uma oval por linha.

	discordo totalmente	discordo	discordo um pouco	nem concordo, nem discordo	concordo um pouco	concordo	concordo totalmente
->	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐

28. Se eu quiser, posso facilmente compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição.

*

Marcar apenas uma oval por linha.

	discordo totalmente	discordo	discordo um pouco	nem concordo, nem discordo	concordo um pouco	concordo	concordo totalmente
->	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐

29. Para mim, compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição é:

*

Marcar apenas uma oval por linha.

	extremamente inútil	inútil	ligeiramente inútil	nem valioso, nem inútil	ligeiramente valioso	valioso	extremamente valioso
→	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐

30. Compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição faz com que eu perca o conhecimento que me destaca em relação aos outros.

*

Marcar apenas uma oval por linha.

	discordo totalmente	discordo	discordo um pouco	nem concordo, nem discordo	concordo um pouco	concordo	concordo totalmente
->	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐

31. Tenho a intenção de compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição.

*

Marcar apenas uma oval por linha.

	discordo totalmente	discordo	discordo um pouco	nem concordo, nem discordo	concordo um pouco	concordo	concordo totalmente
->	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐

32. Para mim, compartilhar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição é: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	extremamente desagradável	desagradável	ligeiramente desagradável	nem agradável, nem desagradável	ligeiramente agradável	agradável	extremamente agradável
->	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

33. Quando compartilho conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição, acredito que perderei o domínio exclusivo sobre estes conhecimentos. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	discordo totalmente	discordo	discordo um pouco	nem concordo, nem discordo	concordo um pouco	concordo	concordo totalmente
->	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

34. Depende completamente de mim, se eu compartilho ou não conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da instituição. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	discordo totalmente	discordo	discordo um pouco	nem concordo, nem discordo	concordo um pouco	concordo	concordo totalmente
->	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

35. Na sua instituição, a maioria dos docentes que você conhece compartilha conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	discordo totalmente	discordo	discordo um pouco	nem concordo, nem discordo	concordo um pouco	concordo	concordo totalmente
->	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Comportamento de compartilhamento de conhecimento

36. No passado, com que frequência você compartilhou os seguintes tipos de conhecimentos científicos e/ou tecnológicos com outros docentes da sua instituição? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	raramente	menos de uma vez por mês	mensalmente	algumas vezes por mês	semanalmente	várias vezes por semana	diariamente
Artigos e/ou livros	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Manuais, metodologias e/ou modelos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sua experiência e/ou know-how (saber como)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Informações sobre onde encontrar conhecimentos científicos e/ou tecnológicos, ou quem contatar (know-where, know-whom)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sua expertise adquirida por meio da sua formação educacional e/ou treinamento	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

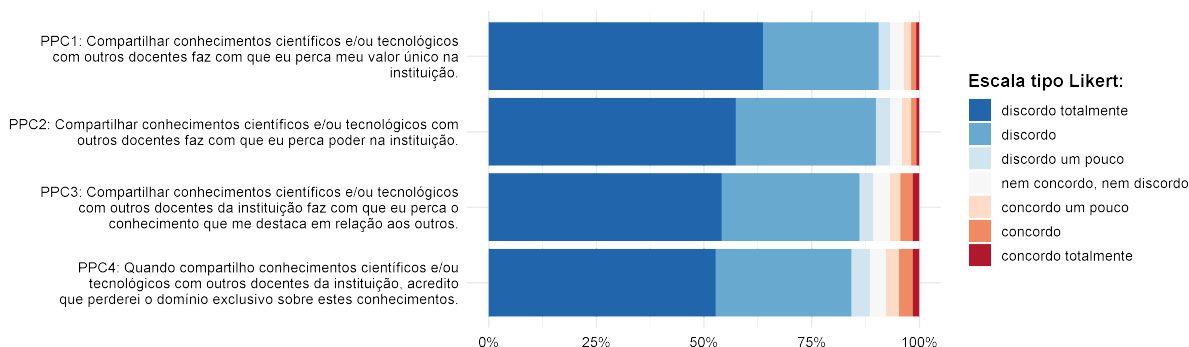
APÊNDICE E – DISTRIBUIÇÕES DAS RESPOSTAS AOS ITENS

Este apêndice apresenta graficamente o percentual detalhado das respostas dos docentes para os itens dos construtos. Cada figura ilustra a distribuição das respostas nas diferentes categorias da escala utilizada para cada construto.

Perda do Poder do Conhecimento (PPC)

Os itens referentes à PPC apresentaram forte concentração de respostas nos extremos inferiores da escala de concordância, conforme visualizado na Figura 19.

Figura 19 – Distribuição das respostas dos docentes aos itens da PPC



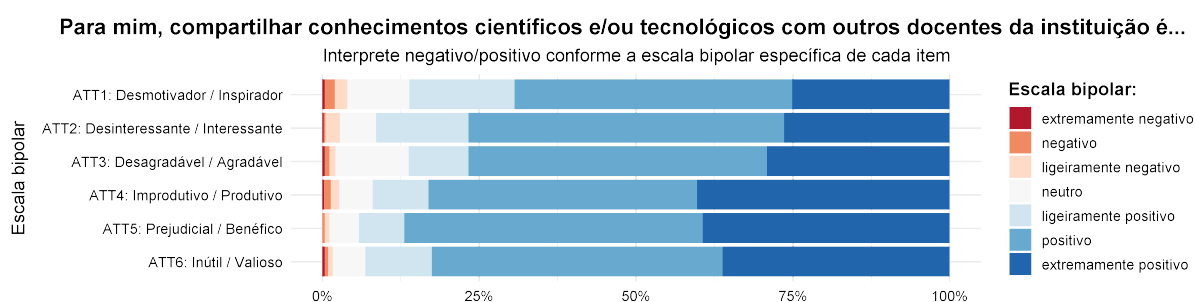
Fonte: elaborado pelo autor.

Os dados revelam que, para todos os itens (PPC1–PPC4), as categorias “discordo totalmente” e “discordo” são predominantes, enquanto as respostas indicativas de concordância são minoritárias. Este padrão evidencia que a maioria dos docentes de IES não percebe o compartilhamento de conhecimento científico-tecnológico com seus pares como ameaça substancial ao seu poder ou status.

Atitude

Os itens da Atitude, em clara oposição com os da PPC, caracterizaram-se por forte concentração de respostas nos extremos superiores das escalas de avaliação, conforme visualizado na Figura 20.

Figura 20 – Distribuição das respostas dos docentes aos itens da Atitude



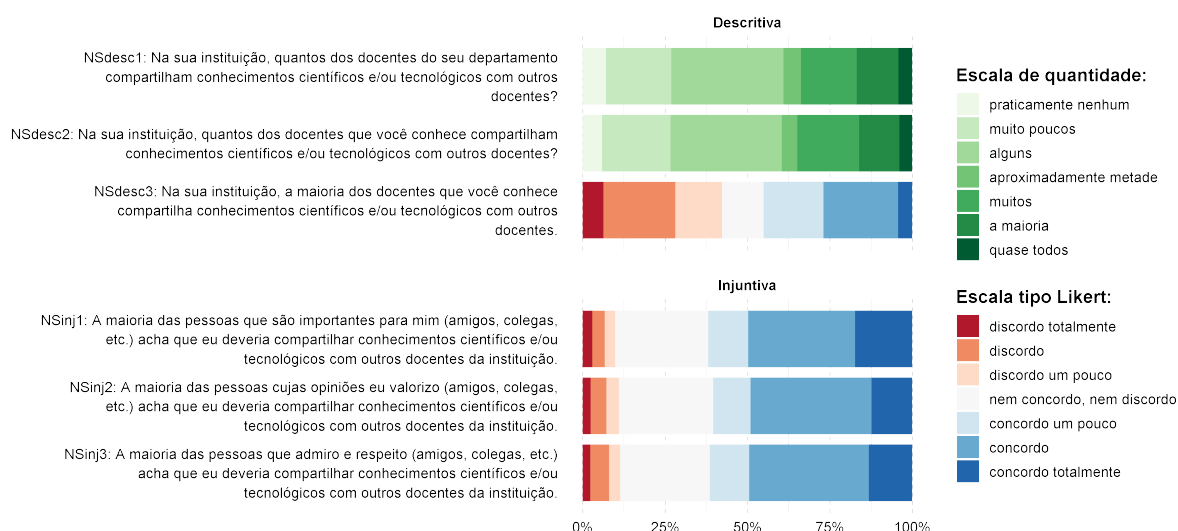
Fonte: elaborado pelo autor.

A distribuição apresentada revela padrão consistente nos seis itens (ATT1–ATT6), em que as categorias do polo positivo das escalas bipolares (inspirador, interessante, agradável, produtivo, benéfico e valioso) concentram a vasta maioria das respostas, enquanto avaliações neutras ou negativas apresentam frequência mínima. Este padrão evidencia Atitude majoritariamente favorável dos docentes de IES em relação ao compartilhamento de conhecimento científico-tecnológico com seus pares.

Norma Subjetiva

Para a Norma Subjetiva, a análise da distribuição das respostas evidencia notável contraste entre suas subdimensões, Injuntiva e Descritiva, como visualizado na Figura 21.

Figura 21 – Distribuição das respostas dos docentes aos itens da Norma Subjetiva



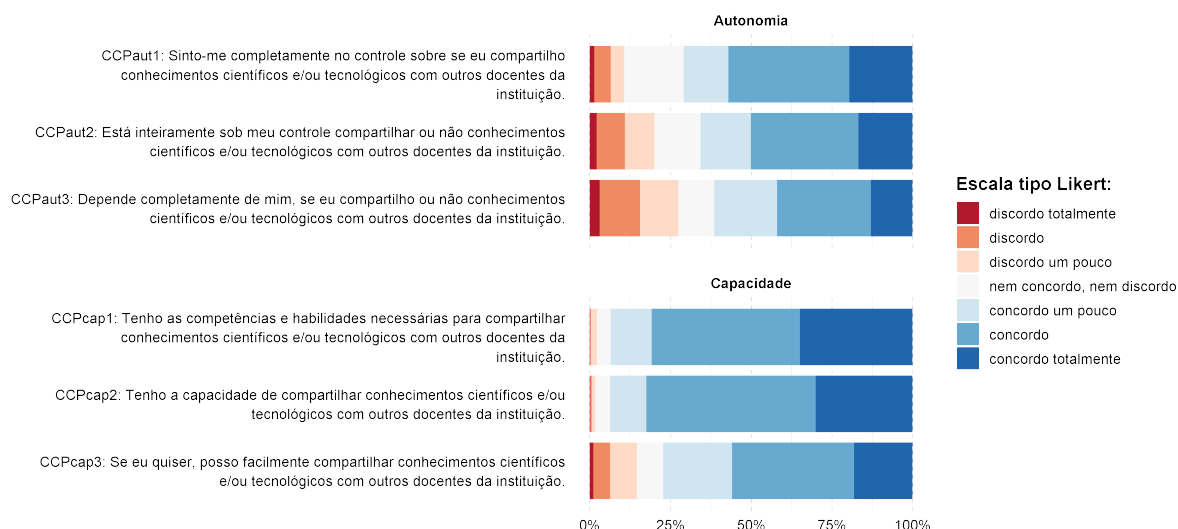
Fonte: elaborado pelo autor.

Os resultados confirmam este contraste. Na subdimensão Injuntiva, os três itens (NSinj1–NSinj3) concentram respostas nas categorias de concordância, com baixa expressão em discordância ou neutralidade, refletindo a percepção de que referentes importantes apoiam o compartilhamento. Na subdimensão Descritiva, observa-se padrão distinto onde os itens NSdesc1 e NSdesc2, que utilizam escalas de quantidade, apresentam distribuição mais equilibrada com concentração nas categorias intermediárias. O item NSdesc3 exibe dispersão considerável, com frequência significativa na categoria neutra e participações relevantes em ambos os polos da escala.

Controle Comportamental Percebido (CCP)

O CCP apresentou tendência a valores positivos em suas subdimensões, Autonomia e Capacidade, conforme visualizado na Figura 22.

Figura 22 – Distribuição das respostas dos docentes aos itens do CCP



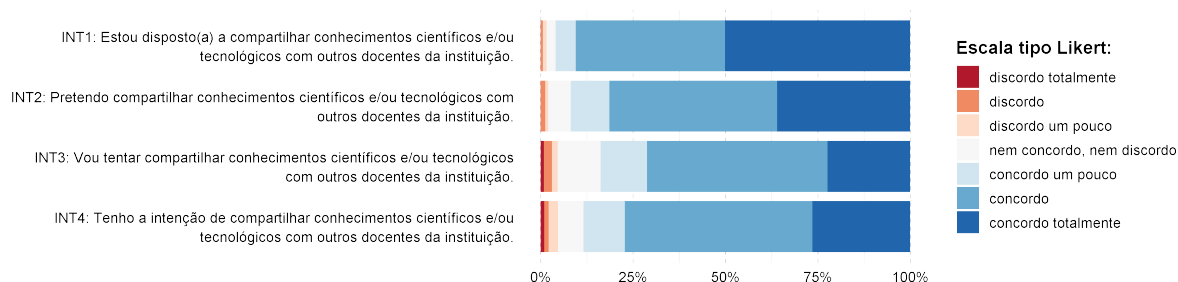
Fonte: elaborado pelo autor.

A observação dos dados evidencia as nuances dessas tendências. Na subdimensão Autonomia, os três itens (CCPaut1–CCPaut3) concentram respostas nas categorias de concordância, mas com participação expressiva de respostas neutras e discordância, resultando em distribuição mais equilibrada. Na subdimensão Capacidade, os itens (CCPcap1–CCPcap3) exibem padrão de concordância muito mais forte onde as categorias “concordo” e “concordo totalmente” são predominantes, com respostas negativas ou neutras consideravelmente menos frequentes. Este padrão indica que os docentes de IES se sentem mais convictos de suas capacidades individuais do que de sua completa Autonomia para o compartilhamento de conhecimento científico-tecnológico com seus pares.

Intenção

A Intenção de compartilhar conhecimento evidencia acentuada concentração de respostas no extremo superior da escala, conforme visualizado na Figura 23.

Figura 23 – Distribuição das respostas dos docentes aos itens da Intenção



Fonte: elaborado pelo autor.

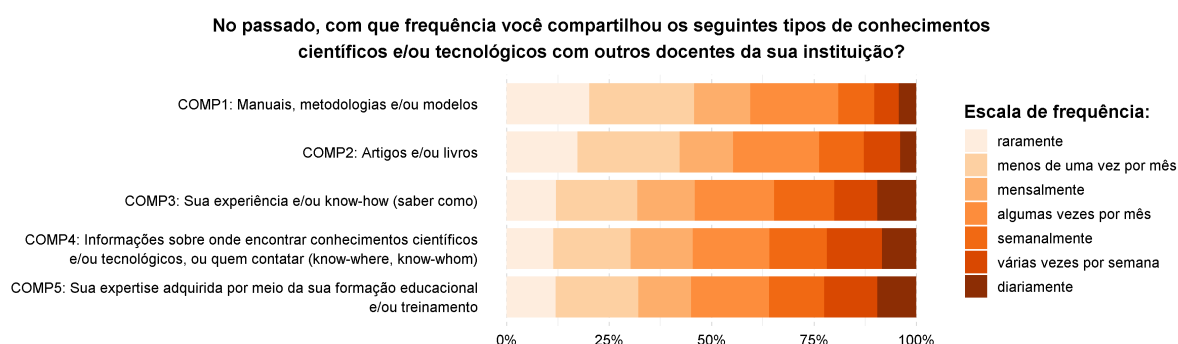
Os dados confirmam essa tendência extrema. Os quatro itens de Intenção

(INT1–INT4) exibem padrão consistente de concentração maciça nas categorias “concordo” e “concordo totalmente”, com respostas de discordância e neutralidade representando participação residual. Este agrupamento extremo no polo positivo da escala evidencia ampla disposição dos docentes de IES para compartilhar conhecimento científico-tecnológico com seus pares.

Comportamento

O Comportamento efetivo de compartilhamento revelou distribuição equilibrada, conforme visualizado na Figura 24.

Figura 24 – Distribuição das respostas dos docentes aos itens do Comportamento



Fonte: elaborado pelo autor.

A distribuição dos dados revela padrão consistente de frequência moderada, com as categorias de alta frequência registrando menor adesão em todos os cinco itens, enquanto a concentração principal ocorre nas frequências intermediárias.

Emerge diferenciação entre os tipos de conhecimento compartilhado, onde os itens COMP1 (manuais, metodologias e/ou modelos) e COMP2 (artigos e/ou livros) registram frequências sistematicamente menores que os itens COMP3 (experiência/*know-how*), COMP4 (informações sobre localização de conhecimentos) e COMP5 (expertise adquirida), sugerindo que conhecimentos tácitos são compartilhados com maior regularidade em comparação com os conhecimentos explícitos.