



PRÁTICAS DE GESTÃO DO CONHECIMENTO: ESTUDO DE CASO MÚLTIPLO EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA CONFSSIONAIS

PRACTICES OF KNOWLEDGE MANAGEMENT: MULTIPLE CASE STUDY IN CONFSSIONAL BASIC EDUCATION SCHOOLS

PRÁCTICAS DE GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO: ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLES EN ESCUELAS CONFESIONALES DE EDUCACIÓN BÁSICA

RESUMO

Objetivo: O objetivo principal desta pesquisa é analisar as principais práticas de Gestão do Conhecimento em Escolas de Educação Básica Privadas e Confessionais no Brasil.

Design | metodologia | abordagem: Esta pesquisa adotou a metodologia qualitativa, utilizando o estudo de caso múltiplo que envolveu diretores, supervisores e coordenadores de colégios privados de distintas redes de ensino confessionais. Foram entrevistados, de novembro de 2022 a março de 2023, sete gestores de quatro tradicionais escolas de educação básica confessionais.

Resultados: Os resultados demonstram que é unânime o entendimento da importância da Gestão do Conhecimento nas práticas de gestão escolar, porém a formalidade e maturidade com que a Gestão do Conhecimento é implementada é diferente entre as instituições de ensino estudadas. Foram identificadas práticas de GC categorizadas em sete dimensões: diagnóstico, tipos de conhecimento, alta administração, tecnologia, aprendizagem, dificuldades e benefícios.

Implicação teórica: Como contribuição teórica, este trabalho aprofunda o conhecimento sobre a Gestão do Conhecimento na Educação Básica em instituições privadas confessionais.

Implicações práticas: As contribuições práticas apresentam aos gestores uma possibilidade de analisar esses resultados em relação à sua realidade e identificar possíveis melhorias a serem adotadas.

Originalidade: A originalidade da pesquisa está na investigação das práticas de Gestão do Conhecimento em um perfil de escolas da Educação Básica que, segundo a literatura, é um tema pouco explorado nas pesquisas.

Limitação e estudos futuros: Uma limitação precisa ser

Palavras-chave: Gestão do Conhecimento. Educação

 Jader Luiz Henz

Doutorando

Pontifícia Universidade Católica do

Rio Grande do Sul – Brasil

jader.henz@edu.pucrs.br

 Mirian Oliveira

Doutora

Pontifícia Universidade Católica do

Rio Grande do Sul – Brasil

Universidade de Lisboa – Portugal

miriano@pucrs.br

Submetido em: 16/03/2024

Aprovado em: 15/05/2024

Como citar: Henz, J. L., & Oliveira, M. (2024). Práticas de gestão do conhecimento: estudo de caso múltiplo em escolas de educação básica confessionais. *Revista Alcance (online)*, 31(1), 80-97. Doi: [https://doi.org/10.14210/alcance.v31n1\(jan/abr\).80-97](https://doi.org/10.14210/alcance.v31n1(jan/abr).80-97)





Básica. Práticas de Gestão do Conhecimento. Conhecimento Explícito. Conhecimento Tácito.

ABSTRACT

Objective: The main objective of this research is to analyze the main Knowledge Management practices in Private and Confessional Basic Education Schools in Brazil.

Design | methodology | approach: This research adopted a qualitative methodology, using a multiple case study that involved directors, supervisors and coordinators of private schools from different confessional education networks. From November 2022 to March 2023, 7 managers from 4 traditional confessional basic education schools were interviewed.

Results: The results demonstrate that the understanding of the importance of Knowledge Management in school management practices is unanimous, however the formality and maturity with which Knowledge Management is implemented is different between the educational institutions studied. KM practices categorized into 7 dimensions were identified: diagnosis, types of knowledge, senior management, technology, learning, difficulties and benefits.

Theoretical implications: As a theoretical contribution, this work deepens knowledge about Knowledge Management in Basic Education in private confessional institutions.

Practical implications: Practical contributions present managers with the possibility of analyzing these results in relation to their reality and identifying possible improvements to be adopted.

Originality: The originality of the research is the investigation of the practices of Knowledge Management in a profile of Basic Education schools that, second to literature, is a topic that has not been explored in the research.

Keywords: Knowledge Management. Basic Education. Knowledge Management Practices. Explicit Knowledge. Tacit Knowledge.

RESUMÉN

Objetivo: El principal objetivo de esta investigación es analizar las principales prácticas de Gestión del Conocimiento en Escuelas de Educación Básica Privadas y Confesionales en Brasil.

Diseño | metodología | enfoque: Esta investigación adoptó una metodología cualitativa, utilizando un estudio de casos múltiples que involucró a directores, supervisores y coordinadores de escuelas privadas de diferentes redes educativas confesionales. Desde noviembre de 2022 hasta marzo de 2023, se entrevistó a 7 directivos de 4 escuelas de educación básica confesionales tradicionales.

Resultados: Los resultados demuestran que la comprensión de la importancia de la Gestión del Conocimiento en las prácticas de gestión escolar es unánime, sin embargo la formalidad y madurez con la que se implementa la Gestión del Conocimiento es diferente entre las instituciones educativas estudiadas. Se identificaron prácticas de GC categorizadas en 7 dimensiones: diagnóstico, tipos de conocimientos, alta dirección, tecnología, aprendizaje, dificultades y beneficios.

Implicaciones teóricas: Como aporte teórico, este trabajo profundiza el conocimiento sobre la Gestión del Conocimiento en la Educación Básica en instituciones confesionales privadas.

Implicaciones prácticas: Las contribuciones prácticas presentan a los gestores la posibilidad de analizar estos resultados en relación con su realidad e identificar posibles mejoras a adoptar.

Originalidad: La originalidad de la investigación es la investigación de las prácticas de Gestión del Conocimiento en un perfil de escuelas de Educación Básica que, según la literatura, es un tema poco explorado en la investigación.

Palabras clave: Gestión del Conocimiento. Educación Básica. Prácticas de Gestión del Conocimiento. Conocimiento Explícito. Conocimiento Tácito.



INTRODUÇÃO

A Gestão do Conhecimento (GC) é relevante para as organizações manterem a vantagem competitiva sustentável (Forés & Yánes, 2023). Porter (1989) afirma que a vantagem competitiva acontece quando uma empresa consegue criar uma capacidade ou valor superior, que a diferencia das demais, para seus clientes. A possibilidade de integrar a GC nos processos gerenciais da Educação Básica, apresentando um modelo possível de implementação, surge como uma alternativa de melhorar os processos de gestão, qualificar as entregas pedagógicas e, por consequência, incrementar a competitividade (Machado, Urpia, & Dal Forno, 2019). A Educação Básica, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), compreende as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

As escolas são sistemas intensivos em conhecimento, ao mesmo tempo em que criam recursos de natureza intangível, apoiam o desenvolvimento do capital intelectual e possibilitam a criação de valor para os *stakeholders* (Iacuzzi, Fedele, & Garlatti, 2021). As organizações educacionais que sustentam a base de formação acadêmica de todas as gerações em uma sociedade são consideradas espaços privilegiados de geração de conhecimento. Em relação aos professores que elaboram planos de estudos, criam projetos e os desenvolvem em sala de aula, Chu (2016) sugere que as escolas recuperem e armazenem esse conhecimento através de registros eletrônicos e sistemas de banco de dados. Nesse ínterim, a gestão escolar desempenha um papel fundamental, mas as pesquisas indicam que os líderes, muitas vezes, negligenciam a importância das estratégias de GC para alcançar o uso eficaz do conhecimento em diferentes ambientes organizacionais, incluindo escolas (Hansen *et al.*, 1999). Ainda, as escolas têm demorado a adotar práticas de GC (Asad, Rind, & Abdulmuhsin, 2021). A GC na Educação Básica ainda é um conceito pouco explorado na literatura (Cheng, 2020).

Em relação ao que já foi pesquisado, percebe-se que a GC impacta na melhoria da alfabetização e da qualidade educacional (Adhikari, 2010; Edge, 2005), fortalece os processos de ensino e aprendizagem (Tippins,

2003), e influencia a *performance* da educação básica (Cordeiro, Oliveira, & Sanchez-Segura, 2022).

Este estudo visa a analisar as principais práticas de GC em Escolas de Educação Básica Privadas e Confessionais no Brasil. Esta pesquisa contribui teoricamente para aumentar o conhecimento sobre a adoção da GC na área de educação básica privada e confessional no Brasil. Em termos práticos, os resultados desta pesquisa podem auxiliar os gestores a identificarem potenciais melhorias que a GC pode ter na educação básica privada e confessional.

O presente artigo, além desta introdução, contém mais quatro seções. Na segunda seção, encontra-se a revisão de literatura. Na terceira seção, é apresentado o método de pesquisa. A quarta seção constitui-se da análise e apresentação dos resultados e a quinta e última seção refere-se à conclusão, limitações e pesquisas futuras.

GESTÃO DO CONHECIMENTO: DIAGNÓSTICO E PRÁTICAS DE GC NA EDUCAÇÃO

Nonaka e Takeuchi (1997, p. 1) definem a GC como “a capacidade de uma empresa criar novo conhecimento, difundi-lo na organização como um todo e incorporá-lo a produtos, serviços e sistemas”. Takeuchi e Nonaka (2008) afirmam que o conhecimento pode ser de dois tipos que se complementam: conhecimento tácito e conhecimento explícito. “Existe algum conhecimento explícito em cada conhecimento tácito e algum conhecimento tácito em todo conhecimento explícito. Eles são contínuos, porém são inseparáveis” (Takeuchi & Nonaka, 2008, p. 22). O conhecimento tácito é pessoal, subjetivo, específico ao contexto e, por consequência, difícil de gerenciar e comunicar. O conhecimento explícito refere-se ao conhecimento que é transmitido na linguagem formal, sistemática, portanto é mais fácil de ser articulado e documentado. A conversão entre os dois tipos de conhecimentos é denominada espiral do conhecimento. Para o êxito na implementação da GC em uma organização, é necessário contemplar essas formas de conversão do conhecimento (Nonaka, 1994): socialização (tácito para tácito) externalização (tácito para explícito), combinação



(explícito para explícito e internalização (explícito para tácito).

Gestão do Conhecimento e Educação

Em uma era de competitividade, a GC tornou-se um fator significativo para o desenvolvimento sustentável das organizações educacionais (Asad, Rind, & Abdulmuhsin, 2021). Cheng (2021) postula que a gestão de escolas se tornou cada vez mais desafiadora nos últimos anos devido ao ambiente cada vez mais dinâmico e competitivo e, assim, acredita que a GC pode melhorar o desempenho organizacional nas escolas. A GC pode ser usada no sentido de melhorar os processos das instituições de ensino, identificando como auxiliá-los, ou seja, que formas, técnicas ou ferramentas a GC oferece para se aliar à estratégia de melhorias para a gestão da educação (Amorim, Rocha, & Da Matta, 2017). É compreensível que a GC auxilie na transformação dos micro e macro processos da escola (Amorim, Rocha, & Da Matta, 2017).

Todas as organizações enfrentam desafios na gestão e implementação de práticas de GC (Asad, Rind, & Abdulmuhsin, 2021). Fullan (2002, p. 409) afirma que “apesar das instituições educacionais estarem no mercado da aprendizagem, escolas e autoridades de educação são notoriamente pobres em compartilhar o conhecimento”, refletindo a dificuldade que os sistemas de educação possuem de estruturar processos de gestão de maneira mais integrada. Este diagnóstico, apontado por Fullan (2002), reforça que a dificuldade de compartilhamento de conhecimento (CC) repousa na interatividade constante que professores têm com os alunos, mas na baixa interatividade que mantém entre si.

Birasnav, Gantasala e Gantasala (2023) mostram que a implementação de processos de GC orientados para a segurança e a aceitação da diversidade nas escolas têm efeitos variados no desempenho escolar e na orientação acadêmica dos alunos. Assim, os autores identificam que, quando a gestão escolar está envolvida em processos de GC, são mais propensos a tomar decisões de alta qualidade no acompanhamento a qualquer questão que envolva indisciplina ou questões envolvidas com a qualidade da aprendizagem dos estudantes. Chu (2016)

explora a influência da liderança de um diretor no início da implementação da GC e reforça que a GC não pode ser implementada sem a liderança de conhecimento efetiva da direção escolar. Em situações de crise, também é percebido o potencial de processos de GC como facilitadores. Por exemplo, Iacuzzi, Fedele e Garlatti (2021) investigaram como as escolas se reorganizaram devido aos fechamentos exigidos pela pandemia da covid-19 e focaram em suas estratégias de GC. Assim, os papéis da liderança são considerados potentes e críticos para o processo de implementação da GC para facilitar o compartilhamento de conhecimento (CC) e nutrir uma cultura de compartilhamento e confiança.

A GC nas escolas é entendida como uma questão de gestão estratégica que apoia os gestores escolares e professores para alavancar e capitalizar os recursos de conhecimento da organização e planejar e realizar tarefas de ensino de forma eficaz (Hansen *et al.*, 1999); assim, ela tem potencial de formulação de estratégias eficazes para alavancar o Capital Intelectual nas escolas. Cheng (2016) afirma que o Capital Intelectual vem do conhecimento, experiência e habilidades transferíveis dos funcionários, da política de infraestrutura da escola e práticas que inovam e gerenciam a mudança e da relação entre a escola e seus *stakeholders*.

Diagnóstico de Gestão do Conhecimento na Educação

A implementação da GC nas organizações deve respeitar algumas etapas importantes como, em primeiro momento, a realização do diagnóstico (Ahmad & An, 2008; Akhavan, Zahedi, & Hosei, 2014). Os objetivos dessa primeira fase são entender a situação real da organização, identificando a visão da alta direção e a abertura da cultura institucional para a implementação da Gestão do Conhecimento. “A preparação de um diagnóstico detalhado e adequado é a maneira mais eficaz de implementar a GC para que todo o seu potencial seja explorado” (Ahmad & An, 2008, p. 148).

Para Akhavan, Zahedi e Hosei (2014) é importante que as políticas das organizações estejam abertas para a implementação da Gestão do Conhecimento. A partir disso, observa-se,



nos membros da organização, o que já sabem atualmente a respeito de GC e o que ainda necessitam desenvolver. Com esse diagnóstico, propõe-se estratégias educacionais adequadas frente ao que precisa ser desenvolvido. Os mesmos autores, também observam que metas relacionadas à Gestão do Conhecimento são necessárias para ter critérios adequados para avaliar o desempenho da organização (Akhavan, Zahedi, & Hosei, 2014). Assim, os objetivos específicos do conhecimento devem estar alinhados com os objetivos corporativos (Daghfous & Kah, 2006).

A avaliação de infraestrutura existente aparece como aspecto inicial no processo de implementação de GC para Gunawan, Kristian e Alianto (2019), que consiste em analisar a infraestrutura existente e alinhar GC com as estratégias de negócios. Também “é necessário avaliar a infraestrutura organizacional e tecnológica atual para ver a que distância eles estão do alvo e quais processos precisam ser adotados ao longo desse caminho” (Daghfous & Kah, 2006, p. 110). Para executar a GC, quanto mais poderosa for a infraestrutura de TI, maior será a tendência de atingir metas baseadas em conhecimento (Akhavan, Zahedi, & Hosei, 2014). A tecnologia é uma preocupação constante, mas isso não significa que GC seja sinônimo de tecnologia, ela se torna um facilitador de comunicação e base de armazenamento de conteúdo.

A estratégia de GC deve ser desenhada para que esteja alinhada com o planejamento estratégico e, por consequência, à estratégia de negócios (Coetzee, Van Beek, & Buys, 2012). Para que isso seja possível, os autores reforçam a importância da alta administração convencida das vantagens da GC na organização.

A cultura organizacional é outro aspecto a ser considerado no diagnóstico da GC. Para Akhavan, Zahedi e Hosei (2014, p. 111), a “cultura organizacional apoia a troca de conhecimento e sua transferência para os diferentes níveis da empresa de uma forma que emula como as pessoas compartilham seus conhecimentos e informações com seus colegas sem nenhum medo”.

A estrutura organizacional é fator a ser

considerado no diagnóstico de implementação da GC. Segundo Akhavan, Zahedi e Hosei (2014), estruturas organizacionais abertas facilitam fluxos claros de conhecimento. A cooperação não acontecerá quando a distância entre gerentes e funcionários for grande, e houver uma sensação de desconexão entre gerentes e funcionários. Daghfous e Kah (2006) salientam que a motivação é um componente essencial, sendo que os funcionários precisam entender o que é a GC e quais os benefícios que ganham ao aplicá-la. Para Oliveira, Caldeira e Romão (2012), a estrutura organizacional também influencia a implementação da GC, mas não é tão forte quanto a cultura organizacional e o apoio da alta administração.

Identificar a necessidade de processo de GC específico em cada organização auxilia na assertividade. Salzano *et al.* (2016) sugerem que as organizações devem procurar entender quais informações ou conhecimentos os funcionários, equipes de projeto ou unidades de negócios sentem que está faltando para desempenhar suas funções. Isso pode ser desenvolvido através de entrevistas com a gerência e as partes interessadas, levantamento de pontos problemáticos ou necessidades de conhecimento, ou ainda, uma autoavaliação para entender os desafios e riscos do conhecimento na organização.

Práticas de Gestão do Conhecimento na Educação

As mudanças rápidas e contínuas são características da sociedade contemporânea e as organizações dos diferentes setores se veem necessitadas a acompanhar essas mudanças. Tendo ciência que a GC tem sido considerada como promotora da melhoria na qualidade dos serviços prestados pelas organizações públicas e privadas, auxiliando estas organizações a atingirem maior eficiência na gestão de seus recursos (Urpia, Sartori, & Tenório, 2018), é interessante analisar as particularidades da GC que podem auxiliar na melhoria da qualidade dos serviços das organizações escolares.

Almeja-se, por meio dos processos de GC expressos em práticas, alcançar resultados positivos nas organizações, melhorando resultados acadêmicos e financeiros, fidelizando



estudantes e educadores e, conseqüentemente, crescendo em qualidade. Para Machado *et al.* (2020), a introdução dessas práticas de GC proporciona maiores índices de acerto nas tomadas de decisão, mesmo em situações de incerteza e, conseqüentemente, o alcance de melhores níveis de eficiência na gestão das organizações escolares.

Batista e Quandt (2015) apresentam um instrumento diagnóstico para analisar a situação atual das práticas de Gestão do Conhecimento em instituições públicas brasileiras. Machado *et al.* (2020), por sua vez, aplicou a escala de itens em uma pesquisa com gestores educacionais, na qual analisou nove práticas de GC, a saber: *benchmarking* interno e externo; melhores práticas (*best practices*); mapeamento ou auditoria do conhecimento; sistema de gestão por competências; banco de competências individuais; banco de competências organizacionais; memória organizacional/lições aprendidas/banco de conhecimentos; sistema de inteligência organizacional/empresarial/inteligência competitiva; e gestão do capital intelectual/gestão dos ativos intangíveis. As práticas analisadas no instrumento, podem ser consideradas ao envolver instituições de educação básica privadas, as quais são o foco desta pesquisa.

MÉTODOS DE PESQUISA

A estratégia qualitativa utilizada teve como objetivo entender como se estruturam os processos de GC nas escolas de educação básicas privadas e confessionais. Para isso, foi realizado um estudo de caso múltiplo envolvendo diretores, supervisores e coordenadores de colégios privados de distintas redes de ensino confessionais. Yin (2010, p. 39) define o estudo de caso como uma "investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre fenômeno e contexto não são claramente evidentes".

O estudo de caso foi realizado em quatro escolas de tradicionais redes de ensino confessionais. O critério para a escolha das instituições de educação se deu por conveniência do pesquisador (Yin, 2010), obedecendo,

contudo, critérios que se alinhavam ao objetivo de pesquisa: a) atuação da instituição educacional no mercado de educação básica privada e confessional; b) atuação da Instituição em todos os níveis de ensino da educação básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; c) instituições de redes de ensino tradicionais. O presente trabalho quanto ao objetivo é um estudo exploratório, o qual trata de problemas pouco conhecidos, objetivando definir hipóteses ou proposições para futuras pesquisas. A unidade de análise é a GC no contexto das escolas foco da pesquisa. Os dados qualitativos para a relação da pesquisa foram coletados no período de novembro de 2022 a março de 2023, por meio de entrevistas semiestruturadas com os gestores. O protocolo oferece informações acerca do pesquisador, dos objetivos da pesquisa, a maneira com que os dados serão utilizados e assegura a confidencialidade e a segurança nas informações que são fornecidas (Yin, 2010).

Coleta e análise de dados

Após os casos terem sido selecionados, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas de forma individual, com quatro diretores escolares, um supervisor educativo e dois coordenadores pedagógicos, os quais aceitaram serem entrevistados. Segundo Dubé e Paré (2003), a entrevista é a técnica de coleta de dados mais utilizada em estudos de caso. Enquanto análise documental, foram observados dois documentos que organizam a instituição educacional: Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar. Ambos os documentos são de acesso público nas escolas. Após, é realizada a triangulação das duas fontes de dados: entrevistas e análise documental. A triangulação, ou seja, a adoção de duas ou mais formas de coleta de dados, é uma das maneiras de tornar o estudo de caso robusto (Yin, 2010).

Para as entrevistas, foi realizado contato, primeiramente, com os entrevistados, oferecendo as informações sobre o estudo de acordo com Yin (2010): objetivos da pesquisa, de que maneira os dados seriam utilizados e assegurando a confidencialidade e a segurança nas informações que estavam sendo fornecidas. Em seguida, foi enviado aos participantes um comunicado de participação na pesquisa, agradecendo



a disponibilidade. O roteiro de entrevista semiestruturado foi desenvolvido considerando as dimensões encontradas na revisão de literatura. As dimensões sociodemográficas e institucionais foram definidas pelos autores. A dimensão “diagnóstico” trata de identificar se há proposições ou práticas de GC na Instituição (Akhavan *et al.*, 2014); a dimensão “tipos de conhecimento” busca entender se há conhecimentos pedagógicos e administrativos compartilhados na instituição (Cheng, 2015, 2017, 2019); dimensão “alta administração” busca investigar o apoio da alta administração na GC (Coetzee *et al.*, 2012); a dimensão “tecnologia” investiga o uso da tecnologia para compartilhamento de conhecimentos (Gunawan *et al.*, 2019; Daghfous & Kah, 2006); a dimensão “aprendizagem” que trata de como a organização aprende e como se relaciona com o meio em que se insere (Akhavan *et al.*, 2014; Scorsolini *et al.*, 2011); a dimensão “dificuldades” trata das dificuldades e das estratégias utilizadas para a implementação da GC (Daghfous & Kah, 2006; Salzano *et al.*, 2016); por último, a dimensão “benefícios” trata de identificar os benefícios que a implementação da GC traz para a instituição escolar (Akhavan *et al.*, 2014).

A partir do aceite dos convidados e alinhamentos de agenda, a entrevista foi realizada de forma *online* através do *Microsoft Teams*, gravadas para posterior transcrição. As entrevistas foram com sete pessoas, sendo quatro com diretores escolares, uma com Supervisor Educativo e outras duas com Coordenadores Pedagógicos. A opção por coordenadores pedagógicos e supervisores educativos se deu em virtude da nomenclatura adotada nas diferentes escolas. Em síntese, a responsabilidade de ambos é semelhante. Seis entrevistados eram mulheres e um homem. A duração média das entrevistas foi de 45 minutos. Ao longo da análise, os entrevistados são mencionados através dos seus códigos para facilitar a fluidez do texto e não identificar as pessoas e/ou instituições às quais se encontram vinculados. As entrevistas foram realizadas com sete gestores: quatro diretores escolares, um supervisor educativo e dois coordenadores pedagógicos de quatro escolas de redes de ensino tradicionais. A seguir, na Tabela 1, é apresentada a caracterização dos entrevistados, com o objetivo de facilitar as análises realizadas.

Tabela 1
Caracterização dos entrevistados

Entrevistado	Código	Sexo	Cargo	Formação	Tempo na Instituição
Entrevistado 1 – Escola 1	E1	Fem.	Diretora Escolar	Mestre em Educação	15 anos
Entrevistado 2 – Escola 2	E2	Masc.	Diretor Escolar	Mestre em Educação	1,5 anos
Entrevistado 3 – Escola 3	E3	Fem.	Superv. Educativa	Mestre em Educação	7 anos
Entrevistado 4 – Escola 2	E4	Fem.	Coord. Pedagógica	Mestre em Educação	2 anos
Entrevistado 5 – Escola 3	E5	Fem.	Diretora Escolar	Mestre em Educação	28 anos
Entrevistado 6 – Escola 4	E6	Fem.	Coord. Pedagógica	Mestre em Educação	33 anos
Entrevistado 7 – Escola 4	E7	Fem.	Diretora Escolar	MBA em Gestão de Pessoas	46 anos

Fonte: Autoria própria (2024).

As entrevistas gravadas foram transcritas, utilizando o editor de textos *Word Office 365* para posterior análise. Para a análise dos dados Dubé e Pará (2003) orientam que a clara descrição dos procedimentos de análise dos dados permite um melhor entendimento dos resultados e o julgamento de que o processo foi sistemático e rigoroso. O método para a análise de dados foi a Análise de Conteúdo de Bardin (2002), dividida nas três diferentes fases: pré-análise, exploração do material e tratamento e interpretação dos resultados.

Na pré-análise, os arquivos com as transcrições foi organizado e foi realizada a leitura das entrevistas e organizadas conforme as dimensões a serem analisadas; na exploração do material, com marcação do texto, foi realizada a codificação; no tratamento e interpretação dos resultados, as codificações foram relacionadas e discutidas com a literatura.

Caracterização das Instituições Escolares

A dimensão Institucional trata de



perguntas relativas à instituição de ensino na qual cada entrevistado está inserido. Dados da FENEP, Federação das Escolas Particulares (FENEP, 2022), demonstram que em 2021 havia 40,5 mil estabelecimentos privados de ensino básico. Um crescimento de 6,5% ante 2012. Dados do Censo Escolar 2022 retratam 9 milhões de estudantes matriculados na rede privada, um aumento de 10,6% ante 2021. Os gestores entrevistados pertencem a quatro diferentes escolas. Das escolas entrevistadas, apenas uma apresentou um decréscimo no número de alunos, de 2023 em relação ao ano anterior. Uma escola tem menos de 1000 estudantes, uma com mais de 3000 e duas escolas com aproximadamente 1500 estudantes. Todas as escolas são consideradas de grande porte, segundo categorização do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e SEBRAE, para a categoria comércio e serviços, tendo mais de 100 colaboradores. Quando à idade das instituições, três escolas pertencem a mantenedoras com mais de 100 anos de existência, e uma das escolas a mantenedora tem 95 anos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para a análise, cada dimensão do questionário irá compor uma seção, exceto as dimensões sociodemográfica e institucional, que já foram apresentadas na caracterização dos entrevistados.

No primeiro momento da categorização, a partir das dimensões apresentadas no instrumento de pesquisa, foram definidos os códigos para a organização da análise. O código é, na sua forma mais básica, um rótulo interpretativo para condensar um bloco de dados. No total, foram criados dez códigos que organizaram o conteúdo das entrevistas. Cada código recebeu uma nota explicativa condizente com sua organização e a relação deles com o objetivo do estudo, conforme quadro a seguir.

Tabela 2

Códigos utilizados na primeira categorização da pesquisa

CÓDIGO	NOTA EXPLICATIVA
1. Conhecimento explícito	Refere-se às considerações que tratam de conhecimento explícito, ou seja, aquele que está, de alguma maneira, codificado.
2. Conhecimento tácito	Refere-se às considerações que tratam do conhecimento tácito, ou seja, aquele que não está codificado.
3. Conhecimento educacional	Refere-se ao conhecimento citado pelos gestores, no que se refere a questões educacionais e pedagógicas.
4. Conhecimento administrativo	Refere-se ao conhecimento citado pelos gestores, no que se refere a questões administrativas.
5. conhecimento cultural	Refere-se ao conhecimento citado pelos gestores, no que se refere a questões de cultura organizacional.
6. Pessoas	Refere-se às pessoas e/ou equipes destinadas a trabalhar a GC nas organizações.
7. Tecnologia	Refere-se às respostas que falam das tecnologias utilizadas para a gestão e CC.
8. Aprendizagem	Refere-se à forma como as organizações aprendem.
9. Benefícios	Refere-se aos benefícios percebidos com a implementação de práticas de GC.
10. Dificuldades	Refere-se às dificuldades encontradas para a implementação da GC.

Fonte: Autoria própria (2024).

Realizada a organização dos dados dentro dos códigos e a leitura integrada das informações, foi procedida a análise e discussão da pesquisa, utilizando-se de citações dos entrevistados e sua aderência à literatura sobre a temática

Dimensão Diagnóstico

O entendimento da importância da GC nas práticas de gestão escolar é unânime entre os gestores, o que está alinhado com Machado et al. (2020), porém o nível de maturidade quanto à implementação difere entre as instituições. Enquanto os E1, E2, E4, E5, E6 e E7 indicam que há

práticas de GC dispersas, a E3 ressaltou que *“em 2019 foi organizado um grupo de trabalho de GC para desenhar o processo de implementação da GC na escola”*.

O conhecimento explícito é compartilhado por meio de diretrizes institucionais que definem fluxos e processos pedagógicos para alinhar os trabalhos na perspectiva de melhores resultados. O E2, por exemplo, resalta que *“alguns documentos institucionais construídos pela e para a rede de escolas garantem melhor qualidade no trabalho pedagógico e administrativo das escolas”*. A E4 trata das Matrizes Curriculares como *“aquelas*



que orientam as habilidades e competências que devem ser desenvolvidas com os estudantes em cada série de ensino". O CC tácito é mencionado pelos E5, E6 e E7 como os conhecimentos práticos que também podem ser ensinados e compartilhados entre gestores e educadores. Os dois tipos de conhecimento são complementares, e o desafio das instituições escolares é converter o conhecimento tácito em conhecimento explícito.

Na Tabela 3, a seguir, é apresentado o resumo das práticas e tipos de conhecimentos explícitos, onde se percebe que o foco são conhecimentos administrativos.

Na Tabela 4, é apresentado o resumo das práticas e dos tipos de conhecimentos tácitos que foram citados pelos gestores das escolas. Observa-se que existem conhecimentos pedagógicos e administrativos.

Tabela 3

Tabela resumos dos Conhecimentos Explícitos

Práticas de Conhecimento	Tipo de conhecimento	Total
Documentos online	Manual de procedimentos	5
	Mapa de competências	3
	Guias docente, discente, familiar	4
	Legislação	5
	Circulares para estudantes e famílias	2
Documentos impressos	Matrizes Curriculares	5
	Políticas Institucionais	2
	Diretrizes Pedagógicas e Administrativas	7
	Feedback	4
Sistemas	Resultados acadêmicos	5
	Compartilhamento de conhecimento administrativo e acadêmico (WhatsApp, e-mail, ClassApp, Office 365, Google Drive)	7
	Resultados financeiros (Fluxo de Caixa, Receita, Absorção de folha)	3
	Matrículas e rematrículas	3

Fonte: Autoria própria (2024).

Tabela 4

Quadro resumos dos Conhecimentos Tácitos

Práticas de Conhecimento	Tipos de Conhecimento	Total
Reuniões	Partilha de experiências didático-pedagógicas	7
	Reuniões de planejamento docente	5
	Reuniões de gestores com partilhas de boas práticas	4
	Reuniões com fornecedores para produtos e serviços	3
	Jornadas Pedagógicas	7
	Jornadas Administrativas	7
Conversas	Trocas de experiências	7
	Partilhas culturais	1
	Grupos online de partilhas pedagógicas	4
Eventos	Educacionais e Administrativos	7
Mentoring	Gestão	1
Coaching	Administrativo e educacional	1
Consultoria Externa	Gestão de Pessoas	1

Fonte: Autoria própria (2024).

Nas Tabelas 3 e 4 é possível verificar as práticas e tipos de conhecimento que foram mencionados pelos entrevistados para o CC nas instituições escolares, envolvendo gestores, educadores, funcionários, estudantes, famílias e fornecedores. O diagnóstico apresentado identifica uma série de práticas de GC que acontecem nas escolas e que há abertura para o CC tácito e ex-

plicito, o que, de acordo com Nonaka e Takeuchi (1997), pode gerar inovação. Para Cheng (2015), a GC pode fortalecer a cultura de CC e construir colegialidade na organização escolar. Apesar do autor se referir especificamente à GC direcionada aos professores, percebe-se na organização escolar que o conhecimento também é compartilhado com os demais personagens que compõe



a comunidade educativa por meio de práticas e diferentes tipos de conhecimento.

Ao analisar as Tabelas 3 e 4, pode-se considerar que existem práticas de conhecimento que podem ser comuns a todas as instituições escolares, enquanto outras farão parte da estratégia escolhida.

Dimensão Tipos de Conhecimento

Tabela 5
Tipos de Conhecimento

Administrativo	Pedagógico	Cultural
Financeiro	Didáticos	Relacional
Legislação	Metodológico	Cultura da Organização
Negócios	Ensino e Aprendizagem	Carisma Institucional
Planejamento	Avaliação	Comunicação
Inteligência de mercado	Planejamento	
Investimentos	Tecnologia	
	Inovação	

Fonte: Autoria própria (2024).

considera que a GC pode alavancar os resultados das escolas.

Os conhecimentos mencionados pelos entrevistados nas escolas podem ser classificados sob três perspectivas: administrativa, pedagógica e cultural. Na Tabelas 5, é possível visualizar os tipos de conhecimentos citados pelos gestores entrevistados.

Para estabelecer a GC na instituição escolar os gestores compreendem que há a necessidade de considerar o capital intelectual de cada tipo de colaborador, professor ou funcionário. O conhecimento administrativo é apresentado pelos entrevistados E1, E2, E6 e E7 na perspectiva da escola como uma organização que deve primar pela sustentabilidade financeira, social e ambiental. A E7 assinala a função de gestor como aquele que mobiliza a equipe, trazendo pessoas que possam ser suporte em todas as questões administrativas, desde a tesouraria, secretaria, matrículas, entre outros. Ela ressalta que *“Estamos fazendo o orçamento do ano seguinte, não quer dizer que eu vou fazer sozinha, mas eu vou me cercar de colaboradores que me assessoram com as melhores posições”*.

A necessidade de compartilhar conhecimentos pedagógicos foi citada por todos os gestores, considerando que todos têm a formação pedagógica no currículo. O compartilhamento de conhecimento (CC) pedagógico acontece en-

Os entrevistados E1, E2 e E4 apresentam a ideia da GC como sendo da natureza da escola, conseqüentemente, da educação e que ela é a propulsora para a melhoria de processos administrativos e pedagógicos. Essa afirmativa dos entrevistados corrobora com Cheng (2016), que

tre gestores e professores e, principalmente, entre os professores. A E5 cita que *“a minha experiência em sala de aula e coordenação pedagógica durante muitos anos, faz com que conheça com detalhes as necessidades dos professores”*.

A tecnologia é referida pelos E3 e E5, entendendo que a proposta pedagógica da escola deve primar pela inovação e a tecnologia pode ser propulsora desse movimento. Essa afirmativa corrobora com Cheng (2015), ao considerar que o gestor é responsável por criar a infraestrutura de tecnologia da informação.

É citada a perspectiva cultural com o CC próprio de cada instituição escolar. Nessa dimensão, são incluídas questões específicas de carisma institucional, cultura organizacional e comunicação interpessoal. Os E1, E2, E3, E4 e E7 tratam da cultura institucional como principal aspecto que diferencia as Escolas de Educação Básica Privadas e Confessionais, pois cada escola ou rede de escolas têm um carisma específico, uma identidade com valores e propósitos que as tornam únicas. O E2 ressalta que *“quando a escola contrata um novo professor, esse vem com uma série de conhecimentos didáticos e pedagógicos, mas não conhece o carisma da escola. Este conhecimento deve ser compartilhado”*.

O diagnóstico obtido por meio das entrevistas com os gestores dá conta de que uma série de conhecimentos que se materializam em práti-



cas de GC já acontecem nas escolas. No entanto, percebe-se que as escolas estão em estágios diferentes, sendo que apenas uma delas possui a intenção formal da adoção da GC, como pode-se identificar na fala da E3: *“na nossa escola a alta gestão entende que a GC pode contribuir na melhoria das práticas pedagógicas e administrativas. Então, a GC está presente, inclusive, como projeto no planejamento estratégico”*.

A necessidade de cada organização em relação à GC é específica, logo a estratégia de GC deve estar associada com a estratégia competitiva da organização (Akhavan *et al.*, 2006). Nas instituições escolares, essa realidade também se faz presente, pois, apesar da atividade-fim de todas as instituições ser a mesma, a realidade de cada uma difere da outra.

Para os entrevistados, o conhecimento escolar precisa ser mais compartilhado. Aqui, pode-se entender o conhecimento escolar como aquele conhecimento que perpassa pelas especificidades de cada componente curricular, com seus conteúdos e didáticas sob a tutela de um professor especialista formado na determinada licenciatura. O que parece um paradoxo, pois se tratando de escola, espaço destinado ao ensino e aprendizagem, o conhecimento deve, necessariamente, ser compartilhado. A E1 destaca que *“O próprio conhecimento escolar é pouco compartilhado. Por exemplo, cada professor tem a sua ciência, mas quando a gente fala das ciências? Um professor que terminou o doutorado, quando que ele vai compartilhar a sua pesquisa com os colegas?”* O compartilhamento de metodologias e didáticas de ensino, especialmente, com os novos professores que chegam às escolas é uma necessidade. A E7 apresentou esse aspecto, pois *“os novos professores vêm com pouca ou nenhuma experiência de sala de aula. Então é necessário a coordenação pedagógica e os próprios colegas professores compartilhar da sua experiência para poder ajudá-los”*.

Torna-se fator importante o incentivo ao CC, pois segundo Valentim (2008), o conhecimento construído por um indivíduo alimenta a construção do conhecimento coletivo e, por outro lado, o conhecimento coletivo alimenta a construção do conhecimento individual em ambientes organizacionais. Na Figura 1, é possível

observar o CC que acontece entre os diferentes *stakeholders* nas escolas. Nessa Figura, observa-se a relação entre o tipo de conhecimento (pedagógico ou administrativo) e os stakeholders (internos ou externos à organização).

Figura 1.

Compartilhamento do conhecimento entre stakeholders



Fonte: Autoria própria (2024).

Dimensão Alta Administração

As políticas da organização, propostas e apoiadas pela alta gestão, têm importância no processo de implementação da GC (Melati, Janissek-Muniz, & Curado, 2020). A partir das entrevistas, foi possível constatar que, em todos os casos, há apoio da alta administração em práticas de GC nas escolas, o que não significa que exista investimento. O apoio da alta administração com investimentos para a operacionalização, priorização de tempo e pessoas, configura-se como um aspecto crítico para o sucesso na implementação da GC, e isso pode ser percebido apenas na fala da E3, em que a adoção da GC está formalizada.

A materialização do apoio da alta gestão nas práticas e processos de GC acontecem a partir da implementação de algumas estruturas de trabalho. São citados processos que objetivam a melhoria nas entregas administrativas e pedagógicas, dentre elas, destacam-se: decisões baseadas em dados e análises de resultados; reuniões de gestores escolares com compartilhamento de boas práticas entre diferentes escolas de uma mesma rede e inter-redes. O E2 ressalta que *“as reuniões de diretores e supervisores das comunidades educativas do Brasil servem como possibilidade de alinhamentos, partilha de boas práticas e direcionamentos para todas as escolas da rede”*. Dentro da mesma rede de escolas, o CC aconte-



tece de forma simples, podendo ocorrer através de planejamentos pedagógicos comuns, alinhamentos de práticas avaliativas, relatórios, fóruns, reuniões, orientações, conversas paralelas, entre outros. Inter-redes (interorganizacional) acontecem através de alinhamentos comuns com escolas de outras redes confessionais, por exemplo. Pode-se citar, como exemplo, a segurança nas escolas, pauta comum a todas as redes que compartilham conhecimentos e práticas, garantindo ganhos comuns.

As reuniões periódicas de acompanhamento e os *feedbacks* propostos pelas lideranças com os seus times, apresentam uma preocupação com o acompanhamento de indicadores e resultados que buscam melhorar a *performance* pessoal e, conseqüentemente, melhorar as entregas institucionais. O E2 ressalta que

a alta administração, aqui falando dos gestores da mantenedora, apoiam e acompanham as iniciativas de cada comunidade educativa. Isso acontece por meio de reuniões periódicas realizada com os diferentes grupos de gestores, supervisores, e coordenadores das comunidades (E2, 2023).

Todos os gestores entrevistados fazem parte de colégios que trabalham em redes, gerenciadas por mantenedoras. As decisões e posicionamentos institucionais são balizados por decisões comuns que, posteriormente, são absorvidas por todas as mantidas. Assim, documentos e posicionamentos institucionais acerca de temas pedagógicos e administrativos ganham força e visibilidade. A E4 trata dessa questão ao falar que *"Outro exemplo são os documentos institucionais elaborados por várias mãos, para organizar e qualificar o fazer pedagógico e dar mais segurança para todas as escolas da rede"*.

A conscientização da importância do apoio da alta gestão na GC existe, de acordo com todos os entrevistados. Com alguns gestores isso já se materializa em práticas, para outros ainda está no nível de entendimento e não utilizam o conceito e as práticas de forma explícita. Entende-se, portanto, que parte do processo de implementação da GC se organiza a partir da conscientização por parte da alta gestão da importância que a temática tem junto à Instituição Escolar.

Dimensão Tecnologia

A dimensão tecnologia apresenta um panorama das ferramentas tecnológicas que são utilizadas nas escolas para o CC entre os colaboradores. Escrivão e Silva (2021) identificam que a GC precisa da tecnologia da informação, embora só ela não seja suficiente.

Os gestores educacionais destacaram que, na maioria das escolas, há uma infraestrutura tecnológica emergente, mas que facilita, especialmente, o CC. Aqui destacam-se os repositórios de materiais pedagógicos disponíveis para acesso dos educadores; *softwares* e programas de edição colaborativa; e desenvolvimento de aplicativos. A E7 afirma que *"o Google drive, por exemplo, auxilia no CC. Hoje os educadores conseguem muito bem elaborar vários trabalhos e provas em conjunto e compartilhar entre eles sugestões e ideias que melhoram o trabalho"*. O desenvolvimento de um aplicativo com foco no CC também foi destacado pela E3: *"é um aplicativo, uma ferramenta, na qual tu vais lá e coloca atividades que tu vais fazendo como prática educativa e os demais professores também tem acesso para conhecer e poder utilizar"*.

A tecnologia agrega valor quando reduz o custo, tempo e esforços necessários para pessoas compartilharem conhecimento e informação, facilitando a aplicação e uso do conhecimento (Servin & Brum, 2005). Porém, somente o investimento em tecnologia não agrega valor quando esta sobrecarrega as pessoas e não contribui para o objetivo fim do CC.

Dimensão Aprendizagem

A aprendizagem nas organizações é aqui entendida pela forma como as organizações aprendem, como a organização se relaciona com o meio e dele extrai observações que incorpora, com o objetivo de manter-se em constante desenvolvimento (Scorsolini, Inocente, & Miura, 2011). Os momentos formais de troca e partilha de conhecimento são organizados nas instituições escolares e, pode-se destacar aqui, as diferentes e variadas reuniões entre grupos administrativos e pedagógicos: reunião de professores, reunião de gestores, reunião de equipes diretas e reunião de equipes administrativas. Também



são considerados os momentos de CC que acontecem informalmente como, por exemplo, na sala dos professores durante os intervalos. A E5 destaca que *“os momentos de troca formais são semanais, mas os informais acontecem rotineiramente nos inícios de turno, nos intervalos na sala dos professores, em momentos de confraternização”*. Para Nonaka e Takeuchi (1997), o que gera o conhecimento é a interação entre os conhecimentos tácitos e explícitos que são motivados por pessoas que compõem as organizações. Uma prática destacada pela E3 são as reuniões de planejamento entre os professores das diferentes áreas do conhecimento de um mesmo ano. *“Antes planejávamos só por área do conhecimento. Agora, os 11 componentes curriculares do ano se encontram e trocam informações. Queremos que todos os professores do ano se olhem e digam o que e como estão fazendo”*.

Com o objetivo de auxiliar a instituição escolar a melhorar a relação interpessoal entre colaboradores e auxiliar os gestores na tomada de decisão, a E7 conta com o apoio de uma consultoria externa: *“nós temos uma consultoria que trabalha a questão das relações interpessoais com as diferentes equipes: como melhorar as relações para qualificar as entregas”*.

Há que se desenvolver uma cultura de incentivo ao aprendizado pessoal e organizacional que valoriza o conhecimento dentro da organização e, por conseguinte, o seu compartilhamento. Quando os colaboradores compartilham ideias a respeito de assuntos que consideram importantes, esse compartilhamento cria uma cultura de aprendizado que transforma o conhecimento no principal ativo da organização.

Dimensão Dificuldades

Nas instituições escolares, os entrevistados mencionaram que as dificuldades que se apresentam na implementação da GC perpassam por três aspectos principais: tempo, equipe e recursos financeiros. Essas barreiras identificadas são classificadas em apenas um dos tipos apresentados por Horta e Barbosa (2017), que definem as barreiras individuais, organizacionais e tecnológicas.

Em relação ao tempo, os E1, E2, E4, E6 e E7

mencionaram que é a maior dificuldade para a implementação ou o gerenciamento da GC. Essa constatação corrobora com Burguer et al. (2018) ao afirmarem que um dos elementos dificultadores na categoria “Expertise Insuficiente em GC” está relacionada com “Falta de tempo e prioridade por parte dos envolvidos”. Nesse sentido, a E1 ressalta que *“as demandas e responsabilidades de cada pessoa e setor fazem com que se entre em uma rotina e não se disponibilize tempo para a GC, que deveria ser um elemento estratégico na escola”*. Para enfrentar a barreira do tempo, o E3 sugere que uma equipe ou um colaborador tenham horas semanais destinadas especificamente para essa finalidade.

A equipe destinada a planejar a GC na escola é outra dificuldade apontada. Aqui, traduz-se na falta de pessoas destinadas a essa tarefa. A categoria “equipe” foi ressaltada por todos os entrevistados e, na fala da E3, é sugerida a necessidade de um coordenador, que possa dar as diretrizes e pensar nas estratégias de implementação, acompanhamento e avaliação da GC na instituição.

Por último, os entrevistados E2, E4, E5 e E7 mencionaram o orçamento como a maior dificuldade encontrada. *“Quando sugerimos que tenha pessoas ou uma equipe destinada a GC, com tempo exclusivo ou parcial para isso, precisamos pensar nos recursos financeiros destinados”*, menciona a E5. Sedighi et al. (2015) identificam e classificam os fatores críticos de sucesso mais importantes para a implementação de GC e, nesse sentido, os recursos humanos e financeiros são classificados como segundo, na ordem de importância estabelecida.

Dimensão Benefícios

A dimensão benefícios trata daqueles categorizados como tangíveis, por exemplo, número de estudantes matriculados, e, intangíveis, por exemplo, satisfação dos funcionários (Ward & Daniel, 2006). Na Tabela 6, são apresentados os benefícios tangíveis e intangíveis relatados pelos gestores.

**Tabela 6***Benefícios tangíveis e intangíveis*

Benefícios Tangíveis	Benefícios Intangíveis
Fidelização dos educadores	Qualidade na oferta do trabalho
Fidelização dos estudantes	Performance dos colaboradores
Resultados acadêmicos	Processos claros e transparentes
Captação de novos estudantes	Alavanca de melhorias
Sustentabilidade financeira	Imagem Institucional

Fonte: Autoria própria (2024).

Para os gestores entrevistados, os benefícios tangíveis da GC trazem uma melhoria constante nos resultados acadêmicos e financeiros da escola. A fidelização de educadores, com a diminuição de turnover favorece que projetos educacionais não sejam descontinuados. Consequentemente, fideliza e capta novos estudantes. A E4 lista os benefícios da GC na instituição escolar, como *“conseguir explorar o melhor o que cada professor tem a oferecer; reter talentos na instituição; fidelizar alunos; melhorar as práticas pedagógicas; qualificar os resultados acadêmicos”*.

Os benefícios intangíveis aparecem com mais frequência na fala dos entrevistados: qualidade na oferta do trabalho; melhora na performance das pessoas; processos mais claros e transparentes; e alavanca de melhorias. A E5 destaca que *“Um professor que tem um estudo aprofundado em avaliação pode compartilhar com outros colegas. Isso são trocas de experiência e de conhecimento e que vai agregar na prática de todos os professores e, consequentemente, da*

prática pedagógica da escola”.

Os benefícios da GC no que trata do desempenho organizacional também têm relação com as perspectivas do *Balanced Scorecard* (BSC), como mencionado por Cordeiro, Oliveira e Sanchez-Segura (2022). No entanto, nenhum entrevistado fez essa associação.

Práticas de GC

Ao discorrer sobre as práticas de GC, surgem diferentes estratégias adotadas pelos gestores das instituições escolares que buscam garantir o CC tácito e explícito entre as equipes administrativas e pedagógicas. Para cada equipe haverá uma prática ou ferramenta mais adequada para extrair conhecimento tácito e transformá-lo em conhecimento explícito. Na matriz a seguir, são apresentadas algumas práticas de GC adotadas no âmbito pedagógico e administrativo, sob a perspectiva de CC tácitos e explícitos.

Tabela 7*Matriz de Práticas de GC*

	PEDAGÓGICO	ADMINISTRATIVO
TÁCITO	Momentos de partilha de experiências didático-pedagógicas; Conversa na sala dos professores; Reuniões com famílias; Reuniões de planejamento; Palestras; Jornadas Pedagógicas; Grupos de WhatsApp para comunicação interna; Congressos de Educação; Reunião de gestores;	Conversas com partilha de experiências administrativas; Práticas de <i>Mentoring e Coaching</i> ; Reuniões com fornecedores; Reuniões semanais com equipe administrativa; Grupos de WhatsApp para comunicação interna; Consultoria Externa;
EXPLÍCITO	Disponibilização <i>online</i> de Guia Escolar, Docente e da Família; Disponibilização impressa e <i>online</i> de Legislação, Matrizes Curriculares, Documentos Institucionais; Envio de Circular para estudantes, educadores e famílias; Documentos com feedback; Sistemas de acompanhamento de resultados discente; Gestão de resultados acadêmicos; Aplicativos e ferramentas de CC.	Sistematização de processos administrativos; Mapa de competências dos cargos; Compartilhamento de documentos Institucionais; Fluxo de caixa; Receita, Absorção da folha de pagamento; Documentos com <i>feedback</i> ; Sistema de gestão de matrículas.

Fonte: Autoria própria (2024).



DISCUSSÃO

A percepção dos gestores educacionais (diretores, supervisores educativos e coordenadores pedagógicos) é que a GC é uma temática importante de ser discutida no âmbito escolar e tem muito a contribuir com a melhoria da qualidade da educação. De igual maneira, é unânime que a GC já acontece nas escolas, porém, em vários casos, não com esse nome e sem uma estrutura que possibilite extrair todo o seu potencial.

Como mencionado por Santo (2005), a GC é um aspecto importante para as organizações de educação básica. Nota-se, no decorrer das entrevistas, o papel e a importância da liderança escolar no processo de implementação da GC. Aqui, podem ser destacados os principais líderes escolares, os gestores, mas também a liderança em sala de aula, que são os professores e as lideranças em setores administrativos, que são os técnicos e especialistas que atuam em diferentes ambientes das escolas. Assim, o esforço na capacitação de lideranças para a GC não pode se concentrar apenas na alta administração, mas perpassar todos os setores e serviços da escola.

Com base na análise das entrevistas são colocadas as seguintes proposições:

Proposição 1 – A GC deve ser planejada na instituição. A adoção de alguns mecanismos de GC contribui para o resultado da organização, mas não extrai todo o potencial que a GC pode ter;

Proposição 2 – A gestão da instituição dá maior ênfase ao conhecimento administrativo do que ao pedagógico. O objetivo da GC vai depender de cada instituição, no entanto, o conhecimento de sala de aula ao ser gerido pode trazer benefícios para a instituição;

Proposição 3 – Os conhecimentos a serem tratados em instituições de ensino básico privadas confessionais podem ser classificados como administrativos, pedagógicos e cultural;

Proposição 4 – A alta administração precisa apoiar a adoção da GC, com comunicação e investimento. A GC precisa ser planejada, o que demanda uma equipe e tempo, além de tecnologia da informação;

Proposição 5 – a TI básica para a GC está disponível em instituições de educação básica privadas e confessionais para uso em outras atividades;

Proposição 6 – a cultura é um fator relevante para a GC;

Proposição 7 – As dificuldades podem ser específicas para cada instituição, no entanto, algumas tendem a ser comuns, por exemplo, investimento na GC, atribuição de tempo para os funcionários desenvolverem a GC;

Proposição 8 – Os benefícios da GC são tangíveis e intangíveis, e estão associados aos objetivos definidos para a GC;

Proposição 9 – Nas instituições de educação básica privadas e confessionais existem várias práticas de GC, mas poucas instituições estão implementando a GC.

CONCLUSÃO, LIMITAÇÕES E PESQUISAS FUTURAS

Este artigo analisou a adoção da GC em Escolas de Educação Básica Privadas e Confessionais no Brasil. Para alcançar o objetivo proposto, o artigo apresentou uma pesquisa empírica qualitativa.

Na revisão de literatura, foram identificados os principais autores e pesquisas do campo da GC e a Educação. Ao tratar da educação, há uma série de pesquisas realizadas no campo da educação superior relacionada com a GC, e um número menor de pesquisas no campo da educação básica, foco da presente pesquisa. A revisão de literatura resultou em um diagnóstico de GC na educação e de práticas de GC na educação que foram consideradas por meio das pesquisas empíricas.

A pesquisa empírica, aconteceu por meio de entrevista semiestruturada. O roteiro de entrevista foi criado com base na literatura, com perguntas abertas para explorar as ideias dos entrevistados a respeito da temática da pesquisa. É unânime o entendimento da importância da GC nas práticas de gestão escolar, porém o estágio de maturidade que se encontram é variado, e, na maioria dos casos analisados, inicial. O conhecimento tácito é compartilhado entre os



educadores em momentos formais, como reuniões pedagógicas, e em momentos informais, nos intervalos, por exemplo. No entanto, não existe uma preocupação de armazenamento. O conhecimento explícito é apresentado por meio de diretrizes e documentos institucionais que definem os fluxos e processos das escolas. A matriz de práticas de GC tácito e explícito, elaborada a partir dos dados das entrevistas, é apresentada no âmbito pedagógico e administrativo.

Este trabalho tem como contribuição teórica aprofundar o conhecimento sobre a GC na educação básica em instituições privadas confessionais. Além disso, foram elaboradas nove proposições a serem investigadas quantitativamente em pesquisas futuras. Em termos de contribuição organizacional, destaca-se que os gestores podem analisar esses resultados em relação à sua realidade e identificar possíveis melhorias a serem adotadas. A contribuição social desta pesquisa é indireta, considerando que, ao melhorarmos a competitividade das escolas, é possível ter uma oferta com mais qualidade para a formação de crianças e jovens.

Algumas limitações são previstas no trabalho, por se tratar de um estudo de natureza social aplicada. O universo de instituições de educação básica no Brasil é extenso e variado e, por isso, alguns recortes foram necessários, que acabaram limitando a pesquisa, a qual não pode ter seus resultados generalizados. Contudo, o recorte por escolas privadas e confessionais, contribuiu para analisar as práticas de GC de maneira mais detalhada e oferecer *insights* para os gestores dessas instituições conduzirem seus trabalhos em relação à GC.

Sugere-se, como possibilidade de pesquisas futuras, a ampliação da pesquisa para outras redes de escolas, podendo considerar e ampliar o universo de instituições de educação básica dentro e fora do Brasil.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem o suporte recebido do CNPQ (Brasil) e da FCT (Portugal), no âmbito do projeto de financiamento com a Referência UIDB/04521/2020.

REFERÊNCIAS

- Adhikari, R. D. (2010). Knowledge management in academic institutions. *International Journal of Educational Management*, 24(2), 94-104.
- Akhavan, P., Reza Zahedi, M., & Hosein, S. (2014). A conceptual framework to address barriers to knowledge management in project-based organizations. *Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues*, 7(2/3), 98-119.
- Ahmad, H. S., & An, M. (2008) Knowledge management implementation in construction projects: a KM model for Knowledge Creation, Collection and Updating (KCCU). *International Journal of Project Organisation and Management*, 1(2), 133-166.
- Amorim, A., Rocha, A. D., & Matta, A. E. (2017) Perspectiva da gestão do conhecimento e a educação de jovens e adultos: desafios e possibilidades. *Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, [S. I.] 1(1), 93-105.
- Asad, M.M., Rind, A. A. & Abdulmuhsin, A. A. (2022). The effect of knowledge management in educational settings: a study of education management organizations (EMOs) schools of Pakistan. *International Journal of Organizational Analysis*, 30(5), 1156-1171.
- Bardin, L. (2002). *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70.
- Batista, F. F., & Quandt, C. O. (2015). *Gestão do conhecimento na administração pública: resultado da pesquisa IPEA 2014 - Práticas de gestão do conhecimento*. Brasília: IPEA.
- Birasnav, M., Gantasala, P. V., & Gantasala, S. B. (2023). Improving school performance and student academic orientation: the role of safety-oriented knowledge management and diversity. *VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems*, 53(6), 1332-1355.
- Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996*.
- Cheng, E. C. K. (2015). *Knowledge management for school education*. Singapore: Springer.



- Cheng, E. C. K. (2017). Knowledge management strategies for capitalizing on school knowledge. *VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems*, 47(1), 94-109.
- Cheng, E. C. K. (2019). *Successful Transposition of Lesson Study: A Knowledge Management Perspective*, Springer, London.
- Cheng, E. C. K. (2020). Knowledge management strategies for sustaining Lesson Study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 9(2), 167-178.
- Cheng, E. C. K. (2021). Knowledge management for improving school strategic planning. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(5), 824-840.
- Chen, M. Y., Huang, M. J., & Cheng, Y. C. (2009). Measuring knowledge management performance using a competitive perspective: An empirical study. *Expert Systems With Applications*, 36(4), 8449-8459.
- Chu, K. W. (2016). Leading knowledge management in a secondary school. *Journal of Knowledge Management*, 20(5), 1104-1147.
- Coetzee, J. C., Van Beek, W. S. B. & Buys, A. (2012). A practical knowledge management framework within the pyrometallurgical industry. *Journal of the Southern African Institute of Mining and Metallurgy*, 112(7), 621-630.
- Cordeiro, M., Oliveira, M., & Sanchez-Se-gura, M. I. (2022). The influence of the knowledge management processes on results in basic education schools. *Journal of Knowledge Management*, 26(10), 2699-2717.
- Daghfous, A., & Kah, M. M. O. (2006). Knowledge management implementation in SMEs: a framework and a case illustration. *Journal of Information & Knowledge Management*, 5(2), 107-115.
- Dubé, L., & Paré, G. (2003). Rigor in information systems positivist case research: current practices, trends, and recommendations. *MIS Quarterly*, 597-636.
- Edge, K. (2005). Powerful public sector knowledge management: a school district example. *Journal of Knowledge Management*, 9(6), 42-52.
- Escrivão, G., & Silva, S. L. (2021). Maturidade da gestão do conhecimento: a importância da infraestrutura organizacional para o desenvolvimento dos estágios. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 25, 218-241.
- Fenep (2022). *Números da Educação Privadas Brasileira*. Publicação da Federação Nacional das Escolas Privadas. Recuperado em 10 de fevereiro de 2024 em https://www.fenep.org.br/wpcontent/uploads/2022/08/N_meros_da_Educa_o_Privada_Brasileira-7.pdf
- Forés, B., & Yáñez, J. M. F. (2023). Sustainability performance in firms located in a science and technology park: the influence of knowledge sources and absorptive capacity. *Journal of Knowledge Management*, 27(11), 112-135.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gunawan, W., Kristian, K. M., & Alianto H. (2019). Applying effective knowledge management maturity model. *International Journal On Advances In Life Sciences*.
- Hansen, M.T., Nohria, N., & Tierney, T. (1999). What's your strategy for managing knowledge. *Harvard Business Review*, 77(2), 106-112.
- Horta, V., & Barbosa, R. R. (2017). Desafios e barreiras à implantação da gestão do conhecimento em organizações. *Biblionline*, 13(2), 3-17.
- Iacuzzi, S., Fedele, P., & Garlatti, A. (2021). Beyond Coronavirus: the role for knowledge management in schools responses to crisis. *Knowledge Management Research & Practice*, 19(4), 433-438.
- Machado, C. P., Urpia, A. C., & Forno, L. F. (2019). Diagnóstico do nível de amplitude do alcance de práticas de gestão do conhecimento: um survey em escolas públicas. *Navus: Revista de Gestão e Tecnologia*, 9(1), 105-121.
- Machado, C. P., Urpia, A. C., & Dal Forno, L. F. (2020). Análise da implementação das práticas de gestão do conhecimento em escolas públicas. *Revista Alcance*, 27(3), 326-343.
- Melati, C., Janissek-Muniz, R., & Curado, C. M. M. (2020). Decision-making quality of public managers: Contributions from intelligence and knowledge management. *Revista de Administração Contemporânea*, 25.



Nonaka, I., Byosiere, P., Borucki, C. C., & Konno, N. (1994). Organizational knowledge creation theory: a first comprehensive test. *International Business Review*, 3(4), 337-351.

Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1997). Criação do conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. Rio de Janeiro: Campus.

Oliveira, M., Caldeira, M., & Romão, M. J. B. (2012). Knowledge management implementation: an evolutionary process in organizations. *Knowledge and Process Management*, 19(1), 17-26.

Porter, M. E. (1989). From competitive advantage to corporate strategy (p. 234-255). Macmillan Education, UK.

Salzano, K. A., Maurer, C. A., Wyvratt, J. M., Stewart, T., Peck, J., Rygiel, B., & Petree, T. (2016). A Knowledge management framework and approach for clinical development. *Therapeutic Innovation & Regulatory Science*, 50(5), 536-545.

Santo, S. A. (2005). Knowledge Management: An Imperative for Schools of Education. *TechTrends*, Washington, 49(6), 42-49.

Scorsolini, F. C., Inocente, D. F., Miura, I. K. (2011). Aprendizagem organizacional e gestão do conhecimento: pautas para a gestão de pessoas. *Revista brasileira de orientação profissional*, 12(2), 227-239.

Sedighi, M., Van Splunter, S., Zand, F., & Brazier, F. (2015). Evaluating Critical Success Factors model of knowledge management: An Analytic hierarchy process (AHP) approach. *International Journal of Knowledge Management*, 11(3), 17-36.

Takeuchi, H., & Nonaka, I. (2008). Criação e dialética do conhecimento. *Gestão do conhecimento*, 12, 17-38.

Tippins, M. J. (2003). Implementing knowledge management in academia: teaching the teachers. *International Journal of Educational Management*, 17(7), 339-345.

Urpia, A. C., Sartori, R., & Tenório, N. (2018). As práticas da gestão do conhecimento por meio de um diagnóstico das bases tecnológica e funcionais em prefeituras municipais da região da AMUSEP. *Revista Tecnologia e Sociedade*, 14(33),

86-106.

Valentim, M. L. P. (2008). Gestão da informação e gestão do conhecimento em ambientes organizacionais: conceitos e compreensões. *Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação*, 1(1).

Ward, J., & Daniel, E. (2006). *Benefits management: Delivering value from IS & IT investments*. Chichester: John Wiley & Sons.

Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.