

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**MARCO ANTONIO SPADA**

**SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO TÁCITO ENTRE  
PROFESSORES: UMA ALTERNATIVA DE FORMAÇÃO DOCENTE**

**São Caetano do Sul  
2020**



**MARCO ANTONIO SPADA**

**SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO TÁCITO ENTRE  
PROFESSORES: UMA ALTERNATIVA DE FORMAÇÃO DOCENTE**

**Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Área de Concentração: Formação de Professores e Gestores**

**Orientadora: Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**São Caetano do Sul  
2020**

## FICHA CATALOGRÁFICA

SPADA, Marco Antonio.

Socialização do conhecimento tácito entre professores: uma alternativa de formação docente/ Marco Antonio Spada – São Caetano do Sul – USCS, 2020. 238p.: il.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Maria do Carmo Romeiro

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, USCS, São Caetano do Sul, 2020.

1. Gestão Escolar 2. Conhecimento Tácito 3. Formação Profissional Continuada. 4. Ensino Fundamental Público I. Romeiro, Maria do Carmo. II. Título.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul  
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa  
Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação  
Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda  
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 30/06/2020 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro (orientadora)

Profa. Dra. Ana Silvia Moço Aparício (USCS)

Profa. Dra. Celia Maria Haas (UNICID)

## Dedicatória

Dedico este trabalho a minha esposa que, durante muitos momentos, neste período de dedicação ao mestrado, necessitei privar de minha companhia, para que fosse possível a conclusão desta pesquisa.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço em primeiro lugar a Deus pelo dom da vida, pela saúde e por todas as possibilidades que tive até aqui, afinal, sem Ele, nada seria possível. À minha orientadora Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro pelo apoio, paciência e dedicação a esta pesquisa. Aos professores do Mestrado Profissional em Educação pelas orientações diretas e indiretas realizadas por meio das aulas, em especial ao Prof. Antônio Aparecido de Carvalho coordenador do curso de administração da FASB que no momento mais difícil desse percurso, apoiou-me e fundamentalmente não me deixou desistir. À Faculdade São Bernardo (FASB) pelo apoio e estímulo educacional.



“Todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento do respeito das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer a espécie humana” Edgar Morin.

## **RESUMO**

O campo da gestão da educação com o foco na formação continuada do professor do Ensino Fundamental da rede pública está inserido neste estudo devido à intencionalidade de analisar a forma estrutural da socialização do conhecimento tácito como alternativa de formação continuada, no âmbito da relação entre professores e suas próprias atuações no Ensino Fundamental, de uma mesma unidade educacional ou unidades distintas. A análise específica deste estudo buscou a) identificar fatores de influência no âmbito da socialização do conhecimento tácito, nas vertentes do compartilhamento e do desejo de usar este conhecimento; b) delinear um modelo teórico de relacionamento entre fatores influenciadores e os construtos operadores da socialização do conhecimento tácito, sobretudo analisar consistência e significâncias das relações entre os professores; c) Identificar elementos de constituição de espaços de interações dialógicas cujo objetivo é viabilizar a socialização de conhecimento tácito, que inclui modelos de formação e característica de formadores, no âmbito da profissionalização docente. Como método para o presente estudo, foi utilizada pesquisa descritiva-quantitativa, com amostra não probabilística de 93 professores da rede pública, com atuação no Ensino Fundamental, na Região do Grande ABC. Os dados foram coletados por autopreenchimento de formulário disponibilizado na plataforma Google.Forms. O modelo teórico foi expresso pelo relacionamento dos fatores antecedentes Benevolência, Capacidade, Integridade, Clima Escolar e Liderança do Gestor Escolar com Disposição de Compartilhar e com Disposição de Usar o conhecimento tácito, sendo mediados pelas Confianças baseada na Cognição e Confiança baseada no Afeto. Os resultados, obtidos por modelagem de equações estruturais, com o apoio do software PLS 3, revelaram que 'Compartilhar' e 'Usar' o conhecimento tácito apresentam caminhos parcialmente distintos para sua efetivação, o que faz impor ao gestor o desafio de incluir ao perfil do docente formador o reconhecimento de seu status de Confiança baseada na Cognição e o seu status de Confiança baseado no Afeto, elementos, estes, que evidenciaram sentimentos apresentados pelo grupo ou docente individual a ser formado. Outros resultados revelaram que a preferência dos docentes entrevistados sobre o processo de socialização do conhecimento vai ao encontro de estratégias colaborativas de formação profissional, pois subsidiam a gestão escolar acerca das expectativas dos docentes quanto ao perfil do formador: características e da estruturação dos espaços e formatos de formação continuada/formação profissional. Como produto educacional decorrente deste estudo é tutorial para tomada de decisão pela gestão escolar com foco na socialização do conhecimento tácito entre professores enquanto uma das alternativas de formação profissional continuada.

**Palavras-chave:** Gestão Escolar. Conhecimento Tácito. Formação Profissional Continuada. Ensino Fundamental Público.

## ABSTRACT

The field of education management with a focus on the continuing education of public elementary school teachers is inserted in this study with the purpose of analyzing how the socialization of tacit knowledge is structured as an alternative for continuing education, within the scope of the relationship between teachers with performance in Elementary Education, from the same educational unit or different units. Specifically, the study sought to a) identify factors that influence the socialization of tacit knowledge, in terms of sharing and the desire to use this knowledge; b) to outline a theoretical model of the relationship between influencing factors and the constructs that operate the socialization of tacit knowledge, as well as to analyze the consistency and significance of the relationships between teachers; c) Identify elements of constitution of spaces for dialogical interactions with the objective of making the socialization of tacit knowledge viable, including models of training and characteristics of trainers, within the scope of teacher professionalization, based on the opinion of teachers. As a method for the present study, descriptive-quantitative research was used, with a non-probabilistic sample of 93 public school teachers, from the Elementary School of the Public School, working in the Greater ABC Region. The data were collected by filling out a form available on the Google.Forms platform. The theoretical model was expressed by the relationship of the antecedent factors Benevolence, Capacity, Integrity, School Climate and Leadership of the School Manager with Willingness to Share and Willingness to Use tacit knowledge, mediated by Trust based on Cognition and Trust based on Affection. The results, obtained by modeling structural equations, with the support of the PLS 3 software, revealed that 'Sharing' and 'Using' tacit knowledge present partially different paths for its effectiveness, which imposes the challenge of including the profile on the manager the teacher teacher recognizing his status of Trust based on Cognition and his status of Trust based on Affection, elements, these, which showed feelings presented by the group or individual teacher to be formed. Other results revealed that the preference of the teachers interviewed about the process of socialization of knowledge is in line with collaborative professional training strategies, as they support school management about the expectations of teachers regarding the profile of the trainer: characteristics and the structuring of spaces and formats continuing education / professional training. This set of results forms the basis of the final product, which consists of the elaboration of a tutorial for decision making by school management with a focus on the socialization of tacit knowledge among teachers as one of the alternatives for continuing professional training.

**Keywords:** School management. Tacit Knowledge. Continuing Professional. Training.Public. Elementary School.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	A importância do conhecimento tácito e explícito nas organizações .....	43
Figura 2	Aspectos visíveis e invisíveis no ambiente escolar.....	44
Figura 3	Modelo teórico da confiança.....	52
Figura 4	Modelo de mediação confirmado do efeito de avaliação de desempenho na confiança.....	53
Figura 5	Parâmetros Estruturais Incluídos no Modelo Teórico de McAllister (1995) .....	57
Figura 6	Modelo estrutural Hipotético e Resultados do Modelo Estrutural Final Estimado.....	61
Figura 7	Modelo Inicial de mensuração da Confiança .....	65
Figura 8	Modelo teórico completo apresentado por REGO (2012).....	73
Figura 9	Modelo Teórico Inicial de Rego; Freitas e Lima (2013): Compartilhamento e Uso do conhecimento Tácito .....	76
Figura 10	Representação conceitual do Ba .....	88
Figura 11	Modelo teórico Ilustrativo.....	99
Figura 12	Escala de mensuração	108
Figura 13	Resultados do Modelo Preliminar de Mensuração entre Indicadores Operacionais e Construtos (variáveis latentes) da Socialização do Conhecimento Tácito (antes de ajustes) .....	123
Figura 14	Resultados do modelo estrutural após ajustes iniciais.....	125
Figura 15	Modelo Estrutural da Disposição de Compartilhar e Disposição de Usar Conhecimento Tácito.....	129
Figura 16	Compartilhamento do Conhecimento Tácito.....	142

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Saberes profissionais dos professores.....	31
Quadro 2	As dimensões do clima escolar - Loukas .....	34
Quadro 3	As dimensões do clima escolar - Debarbieux et al.....	34
Quadro 4	As dimensões do clima escolar - Canguçu .....	35
Quadro 5	As dimensões do clima escolar - Moro.....	36
Quadro 6	Índice de liderança do diretor .....	37
Quadro 7	Índice de clima escolar e colaboração do docente.....	38
Quadro 8	Indicadores do clima escolar .....	39
Quadro 9	Uso do conhecimento explícito e tácito no local de trabalho.....	42
Quadro 10	Dois tipos de conhecimento .....	45
Quadro 11	Conhecimento tácito.....	46
Quadro 12	Conhecimento explícito .....	47
Quadro 13	Ilustração do questionário parcial aplicado por Mayer e Davis (1999).....	55
Quadro 14	Resultados da análise fatorial confirmatória para Respostas Comportamentais e Medidas de Confiança Interpessoal.....	58
Quadro 15	Confiança Interpessoal e Confiança Organizacional.....	60
Quadro 16	Questionário de Confiança Organizacional .....	63
Quadro 17	Desejo de usar e compartilhar o conhecimento tácito .....	77
Quadro 18	Antecedentes da Confiança Organizacional .....	78
Quadro 19	Modelo SECI com os quatro tipos de Ba.....	89
Quadro 20	Ba da Socialização.....	92
Quadro 21	Ba da Externalização .....	92
Quadro 22	Ba da Combinação.....	93

Quadro 23	Ba da Internalização .....	93
Quadro 24	Socialização - Troca de experiências entre os indivíduos .....	94
Quadro 25	Externalização - Transformar o conhecimento tácito individual em conhecimento organizacional .....	94
Quadro 26	Ações para Combinação .....	95
Quadro 27	Ações para Internalização .....	95
Quadro 28	Clima escolar .....	98
Quadro 29	Liderança do Diretor .....	98
Quadro 30	Fatores antecedentes da Confiança Interpessoal: Capacidade, Competência/Benevolência e Integridade .....	100
Quadro 31	Dimensões da Confiança Interpessoal: Confiança baseada na Cognição e Confiança baseada no Afeto .....	101
Quadro 32	Disposição em Compartilhar o Conhecimento Tácito e Disposição em Usar o Conhecimento Explícito.....	101
Quadro 33	Condições atuais do oferecimento e espaço de criação de conhecimento: da Socialização à Internalização .....	105
Quadro 34	Ações promotoras de estímulos a criação de conhecimento.....	106
Quadro 35	Hipóteses do modelo de Disposição para socializar e usar o conhecimento tácito entre professores do Ensino Fundamental .....	121
Quadro 36	Descrição dos Elementos Gráficos que representam a Modelagem de Equações Estruturais utilizando o SmartPLS 3.....	122
Quadro 37	Avaliação do Construto Clima Escolar.....	124
Quadro 38	Alteração das hipóteses estruturais do Modelo .....	128

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Idade dos Professores .....	111
Tabela 2	Formação Regular do Docente .....	111
Tabela 3	Síntese de Resultado AFE Clima Escolar .....	115
Tabela 4	Liderança do Diretor.....	116
Tabela 5	Capacidade .....	117
Tabela 6	Benevolência.....	117
Tabela 7	Integridade .....	117
Tabela 8	Confiança no Afeto.....	118
Tabela 9	Confiança na Cognição .....	119
Tabela 10	Disposição de Compartilhar o Conhecimento Tácito .....	119
Tabela 11	Disposição de Usar o Conhecimento Tácito .....	120
Tabela 12	Validade Discriminante e Confiabilidade Composta.....	126
Tabela 13	Estatística de Significância (valor de p) e de Multicolinearidade (VIF) .....	127
Tabela 14	Validade Discriminante, Confiabilidade Composta (CC) e Variância Explicada (AVE) .....	130
Tabela 15	Estatísticas selecionadas para avaliação do modelo .....	131
Tabela 16	Compartilhamento e Uso do Conhecimento Tácito.....	133
Tabela 17	Hierarquia de importância da Origem Institucional do Formador ....	135
Tabela 18	Hierarquia de importância das Características Pessoais do formador.....	135
Tabela 19	Preferencia pelo Formato do Processo de Formação .....	137
Tabela 20	Socialização: Troca de Experiência .....	139

Tabela 21	Externalização: Transformação do Conhecimento .....	140
Tabela 22	Ação de Combinação .....	140
Tabela 23	Ação de Internalização .....	141

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFC	Análise Fatorial Combinatória
AFE	Análise Fatorial Exploratória
AVE	Variância Média Extraída
Ba	Local de Criação do Conhecimento
CA	Confiabilidade Composta Alfa
CAC	Comunidade de Aprendizado Corporativo
CBB	Confiança Baseada na Benevolência
CBC	Confiança Baseada na Capacidade
CBI	Confiança Baseada na Integridade
CC	Confiabilidade Composta Cronbach
CF	Carga Fatorial
CV	Coeficiente de Variação
DCT	Desejo de Compartilhar o Conhecimento Tácito
DUT	Desejo de Usar o Conhecimento Tácito
GF	Grupo de Formação
GFs	Grupos de Formação por Componente Curricular
KMO	<i>Kaiser Meyer Olker</i>
MSA	<i>Measurement Systems Analysis</i>
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECI	Socialização, Externalização, Combinação e Internalização
PLS-PM3	<i>Software</i> para modelagem de equações estruturais
SME	Secretaria Municipal da Educação
SPSS	<i>Software</i> para análise estatístico de dados



VE	Variância Explicada
VIF	<i>Variance Inflation Factor</i>
VL	Variável Latente
VO	Variável Observada

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
1.1 Problema e Objetivos da Pesquisa .....	25
1.1.1 Objetivo geral .....	26
1.1.2 Objetivos específicos.....	26
1.2 Justificativa e Relevância da Pesquisa .....	26
1.3 Delimitações do Estudo.....	28
1.4 Estrutura do Trabalho.....	28
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>30</b>
2.1 Gestões da formação do professor e clima organizacional.....	30
2.2 Aspectos conceituais do conhecimento explícito e tácito .....	40
2.3 Estudos teóricos e teórico-empíricos envolvendo estruturas de socialização do conhecimento tácito ou de apoio aos processos de socialização: uma aproximação à formação continuada .....	48
2.3.1 Uma visão geral do contexto envolvendo a socialização do conhecimento .....	49
2.3.2 A confiança como elemento chave da socialização do conhecimento: abordagem em estudos selecionados .....	51
2.3.3 A Socialização do Conhecimento Tácito .....	66
2.3.3.1 O processo de socialização do conhecimento tácito apresentado em estudos selecionados.....	67
2.3.4 Espaços de interações dialógicas .....	80
2.3.4.1 Grupos de Formação.....	82
2.3.4.2 Comunidades de Aprendizado Colaborativas .....	85

2.3.4.3 A espiral do conhecimento e o (Ba) e espiral do conhecimento .....	87
2.3.4.4 O Processo SECI e a criação do conhecimento .....	89
2.3.4.5 O (Ba) nas organizações .....	91
<b>3 MÉTODO: PROCEDIMENTOS DA PESQUISA EMPÍRICA .....</b>	<b>96</b>
3.1 A estrutura dos conceitos (construtos) envolvidos na pesquisa .....	96
3.2 Populações Alvo, Estudo, Unidade Informante e Amostras.....	107
3.3 Coleta dos dados e análise dos dados .....	108
<b>4 ANÁLISE DOS RESULTADOS.....</b>	<b>110</b>
4.1 Caracterizações da Amostra.....	110
4.2. Resultados relativos ao objetivo “a” .....	111
4.2.1 Análise do construto Clima escolar.....	113
4.2.2 Análise do construto Liderança do diretor.....	116
4.2.3 Análise dos construtos Capacidade, Benevolência e Integridade. ....	116
4.2.4 Análise do construto Confiança baseada na Cognição e do construto baseada no Afeto.....	118
2.2.5 Análise do construto Disposição de Compartilhar e do Construto Disposição de Usar o Conhecimento Tácito .....	119
4.3. Resultados relativos ao objetivo “b” .....	120
4.4. Resultados relativos ao objetivo “c” .....	134
<b>5. PRODUTO.....</b>	<b>142</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>144</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>148</b>
<b>APÊNDICE A - ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO CLIMA ESCOLAR.....</b>	<b>155</b>
<b>APÊNDICE B - INDICADORES ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO CLIMA ESCOLAR .....</b>	<b>156</b>
<b>APÊNDICE C - ANTECEDENTES DA CONFIANÇA: ADAPTAÇÃO DOS INDICADORES PARA USO NA PESQUISA EMPÍRICA.....</b>	<b>157</b>
<b>APÊNDICE D- DIMENSÕES DA CONFIANÇA INTERPESSOAL: CONFIANÇA BASEADA NA COGNIÇÃO E CONFIANÇA BASEADA NO AFETO .....</b>	<b>159</b>
<b>APÊNDICE E - DISPOSIÇÃO DE COMPARTILHAR E DISPOSIÇÃO DE USAR O CONHECIMENTO TÁCITO: ADAPTAÇÃO DOS INDICADORES.....</b>	<b>160</b>

<b>APÊNDICE F - BA DA SOCIALIZAÇÃO A INTERNALIZAÇÃO.....</b>	<b>161</b>
<b>APÊNDICE G - AÇÕES PARA ESTÍMULO A CRIAÇÃO DE CONHECIMENTO.....</b>	<b>162</b>
<b>APÊNDICE H - QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>163</b>

## **1 INTRODUÇÃO**

A discussão sobre a formação do professor do Ensino Fundamental, mais precisamente, o avanço para o entendimento sobre o campo da formação continuada, bem como as condições de direcionar essa formação, cresceu de forma significativa nas últimas duas décadas. Contudo, a abordagem da temática estudada e apresentada por Gatti (2008) evidenciou que o significado de formação continuada apresentava-se diferenciado entre os estudos, visto o reducionismo ou a amplitude com o qual o significado desta expressão era apresentado. Ainda em Gatti (2008), os estudos envolvendo a formação continuada restringiam o seu significado, por vezes aos cursos estruturados e formalizados, oferecidos após a graduação [...], por vezes expandida a uma diversidade de atividades relacionadas ao desempenho profissional do professor, como:

[...] horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação (GATTI, 2008, p.57).

Imbernón (2010), analisa que os contextos sociais e educacionais que condicionam a formação do professor, embora tenham um histórico de mudanças, alteraram-se de forma brusca nessas últimas décadas, desde as relacionadas a nova ordem econômica mundial, após o fim da guerra fria, até todos os impactos

decorrentes do avanço tecnológico em especial na cultura e na comunicação, passando, então, pelo conhecimento de novas culturas e, mesmo, da mistura cultural [...], o que, segundo esse autor, deixou “muitas pessoas na ignorância, no desconcerto e, [...] em uma pobreza material e intelectual” (Imbernón, 2010, p.8).

O autor ainda explora que a formação continuada não se resolve com um único procedimento. Sobretudo, alerta sob uma análise mais crítica, que na década de 2010 continua presente “uma ortodoxia do ver e do realizar a formação, cursos padronizados ministrados por especialista”, os quais, portanto, sem qualquer protagonismo do professor em formação, deixando-se de lado processos como pesquisa-ação, projetos relacionados ao contexto, participação ativa dos professores, heterodoxia didática, criatividade didática, entre outros (IMBERNÓN, 2010).

Nóvoa (2007) ainda que indiretamente relacionado a isso, registra-se a abordagem de evidência que os modelos de organização de professores focaram muito os aspectos mais macro, como questões salariais e outras conquistas que, embora, não conseguiram “criar um modelo de organização mais centrado nas escolas” (Nóvoa, 2007, p.13). Assim, do ponto de vista profissional, do dia a dia, Nóvoa (2007) aponta para um expressivo déficit de colaboração.

Assim, do ponto de vista profissional, do dia a dia, Nóvoa (2007) aponta para um expressivo déficit de colaboração.

Um olhar simultâneo sobre as abordagens representadas pelos autores expostos, encontra um campo de significação da formação continuada, ou seja, no sentido de que essa não está restrita a conteúdos de formação ou atualização, mas incorpora a relevância dos espaços, das alternativas de oportunidades de formação.

Assim, na abordagem de Libâneo (2004), o conceito de formação continuada refere-se a um conjunto de conhecimentos apropriado pelos professores de forma paralela ao exercício da atividade de docência, buscando o aperfeiçoamento da prática docente a partir de processos promotores de reflexão.

Diante disto, o resgate de Gatti (2008) acerca compreensão ampliada em formação continuada, bem como as orientações de Imbernón (2010, p.10) sobre a necessidade de adoção de novas perspectivas para a formação continuada, no tocante aos planos estratégicos, as estratégias, processo de formação, entre outros, abrem um espaço de investigação sobre alternativas de oportunidades de socialização do conhecimento entre professores da unidade escolar.

Ao detalhar tais estímulos, registre-se que as novas perspectivas observadas por Imbermón (2010) focam as relações entre os professores, as atitudes, a mudança de relações de poder nos cursos de formação (sugerindo maior protagonismo do professor em formação), a autoformação, além de outros aspectos. Também, entre os estímulos promovidos pelos registros resgatados por Gatti (2008), relativos à formação continuada numa versão ampliada, encontram-se as atividades desenvolvidas como horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escola, entre outros.

Na linha continuada de estudo, Budin e Sarti (2017, p.578), tratam do papel que professores desempenham na formação continuada docente, elegendo como referencial empírico Grupos de Formação (GF) organizados em uma rede municipal de ensino, nos quais exercem o papel de formadores de seus pares. Haja vista que nesta experiência, os professores formadores são selecionados a partir de cinco critérios que vão da qualidade do trabalho didático-pedagógico a atitudes de liderança diante dos demais professores, passando por estabilidade na rede educacional, alto nível de formação acadêmica, capacidade de problematização e reflexão sobre a prática de ensino.

A partir dos resultados do estudo, Budin e Sarti (2017), relatam que o professor formador é aquele considerado de excelência; valorizado enquanto “prata da casa”, preferido pelos pares por ser alguém com proximidade da realidade cotidiana das escolas para falar do trabalho docente e por expressar confiança, visto conhecer a realidade da rede; apresenta elevada formação acadêmica exigida pela SME em acordo com a valorização que esse órgão atribui às relações estabelecidas com a pesquisa e o ambiente acadêmico, à capacidade de articulação entre a teoria e a prática e à capacidade de problematização e reflexão sobre a prática no sentido da busca de modos pelos quais os professores podem melhorá-las.

Vale ressaltar que os resultados revelam ainda o reconhecimento dos entrevistados da presença de atitudes e comportamento de liderança diante do grupo, estimulando a sua identificação com a figura do coordenador, do organizador do grupo de formação, o que favorece a construção coletiva no trabalho formativo, pois estimula a elaboração de sentimento de pertencimento a esse grupo profissional. Em síntese, o professor formador é reconhecido como um expert no ensino e como agente de socialização profissional (BUDIN e SARTI, 2017).

A socialização profissional evidenciada no estudo de Budin e Sarti (2017), descrita como a partilha de conhecimentos e de experiências vivenciadas entre as pessoas do mesmo grupo profissional. Ainda, a concepção tornada aparente nos depoimentos evidencia que a socialização profissional revela a necessidade de evitar o isolamento dos professores em suas escolas e salas de aula, para que os grupos de formação são percebidos pelos professores como uma oportunidade de formação e apoio mútuo entre profissionais, por meio da integração a uma equipe de trabalho.

Contudo, ao focar oportunidades de socialização do conhecimento entre professores registre-se que duas dimensões distintas são compreendidas nesse processo a partir da abordagem de Takaeuchi e Nonaka (2008). Uma é relativa ao conhecimento explícito, ou seja, aquele que pode ser expresso em palavras, números ou sons, e compartilhado na forma de dados, fórmulas científicas, recursos visuais, fitas de áudio, especificações de produtos ou manuais é então, rapidamente transmitido aos indivíduos, formal e sistematicamente (TAKAEUCHI; NONAKA, 2008, p.19). Outra é relativa ao conhecimento tácito, ou seja, aquele que está profundamente “enraizado nas ações e na experiência corporal do indivíduo, assim como nos ideais, valores ou emoções que ele incorpora” e, portanto não facilmente visível e explicável, visto ser altamente pessoal, o que o torna de comunicação e compartilhamento formal mais difícil (TAKAEUCHI; NONAKA, 2008, p.19).

Posto isto, observe-se que o interesse do presente estudo recai sobre a socialização do conhecimento tácito, bem como envolve uma situação restrita a uma relação de biunívoca entre um professor com disposição para o compartilhamento do conhecimento e outro com disposição para usar o compartilhamento, o que caracterizaria o evento de socialização do conhecimento.

Ademais, o processo de socialização a ser investigado é contextualizado no ambiente da unidade escolar, o que implica a relevância do clima escolar (ou clima organizacional) como um elemento da convivência na escola (MENDOZA e BALLESTEROS, 2014), e com perspectiva de influência sobre os eventos nesses ocorridos.

Registre-se que embora a temática da convivência e do relacionamento entre as pessoas há muito mais tempo seja abordada na área de administração, sob o enfoque da gestão de pessoas e da gestão do conhecimento no ambiente organizacional (LOPES 2014; ANTONELLO 2001), nos anos 1990, a promulgação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394/96 - que incorporou o termo

gestão na unidade escolar, impulsionou a realização de estudos na interface entre as capacitações do ambiente de gestão e o desempenho didático-pedagógico das instituições educacionais.

Sob essa ótica, Luck (2009, p. 24) registra que a gestão escolar é uma dimensão e um enfoque de atuação em educação, objetivando promover a organização e a articulação de condições materiais e humanas para a garantia do avanço dos processos socioeducacionais das escolas.

Segundo a análise da autora, todo processo social possui incertezas, contradições, conflitos, crises, é natural e gerador de oportunidades, crescimento e transformação. Para Luck (2000), a grande responsabilidade do gestor é o comando das competências, habilidades e atitudes de sua equipe, gerando uma cultura organizacional orientada para bons resultados e desenvolvimento conjunto. As características abordadas pela autora reforçam a relevância do clima organizacional como potencial elemento de influência sobre as condições de convivência na escola e, ao mesmo tempo, evidencia a figura do gestor como elemento relevante no comando desse processo.

Sendo um fator também importante e corroborando a relevância da condução da gestão escolar, registre-se que o planejamento da escola é fundamental para a incorporação de estratégias que possibilite um clima escolar favorável para disseminação do conhecimento. Para isso, é preciso uma gestão moderna e aberta a transições, bem como a valorização dos professores, promovendo uma rotina de diálogos que busquem a socialização do conhecimento entre coordenadores e professores (ÁQUILA; ALVES; GONÇALVES; KOEHLER, 2009).

Segundo Ribeiro (2005 p. 68) a organização escolar hoje é imprescindível e oportuna, visto que beneficia os objetivos estratégicos e assegura melhores condições de trabalho e de realização das atividades dos professores. Ao mesmo tempo, esse comando transfere as diretrizes ao ambiente escolar, formula padrões de qualidade, decide as ações necessárias e sanciona os erros (PERRENOUD, 2007, p.69).

Assim, pressupõe-se que quanto mais a gestão escolar atua na aproximação das diretrizes aos professores, por meio da participação, e, conseqüentemente, permitindo a todos os envolvidos a responsabilidade coletiva pela escola maior a propensão a um clima escolar favorável a processos de socialização do conhecimento tácito. Ademais, esta função tende a proporcionar o desenvolvimento dos professores, haja vista que estes também aprendem quando socializam seus anseios, seu contexto

de trabalho, ou seja, sua profissão. Esta reflexão compreende-se que a construção e consolidação do trabalho docente na prática traz para o interior da escola a formação continuada desses profissionais, uma vez que esta, necessita ser uma “formação mobilizadora, concreta, ampla e afinada no processo permanente de reflexão” (SILVA; SILVA, 2016, p. 43).

Contudo, registre-se que os métodos de planejamento são formalmente transmitidos através do conhecimento explícito, por especificações de procedimentos ou manuais (TAKAEUCHI e NONAKA, 2008).

Por outro lado, o conhecimento tácito na gestão organizacional é encontrado em Perrenoud (2007 p. 147) ao citar a obra de Polanyi “*Personal Knowledge*” (1958), que expressou o conhecimento pessoal na representação de um grande *iceberg*: a parte emersa seria o que é passível de explicitação e a submersa corresponderia ao que se sabe que existe, mas que não se consegue traduzir em palavras, ou, tornar explícito de alguma forma, correspondendo, então, à dimensão tácita do conhecimento.

Segundo Lins (2003), o conhecimento não explícito é transmitido através do desejo de socializar e, por outro lado é um desafio de aprendizagem e construção do conhecimento que ultrapassa os limites de abrangência do treinamento organizacional. Este desafio engloba a identificação, conversão, transferência e disseminação de um conhecimento que nem sempre é passível de explicitação (LINS 2003, p.12).

Conforme Rego (2012, p.67) Um fator a ser considerado bem-sucedido, o resultado da interação precisa ter um impacto positivo, no sentido de ter utilidade para as partes envolvidas na troca, no projeto, na organização.

Todavia, para que haja interação seria preciso haver propensão a confiar ou confiança (MAYER; DAVIS; SCHOORMAN, 1995; MAYER e DAVIS, 1999 e 2007; HOLSTE, 2003; KEATING; SILVA; VELOSO, 2010; RÊGO, 2012; RÊGO; FONTES; LIMA, 2013), sobre a qual teria influência o clima organizacional, o qual mantém relação com a confiança na direção escolar, em especial na liderança do diretor (OLIVEIRA e WALDHELM, 2015).

Na abordagem de Mayer, Davis e Schoorman (1995), a propensão a confiar pode ser pensada como a vontade geral de confiar nos outros. A propensão influenciará quanto de confiança se tem em um indivíduo antes que os dados sobre esse estejam disponíveis. Segundo esses autores, indivíduos com diferentes



experiências vivenciadas, tipos de personalidade e origens culturais variam em sua propensão à confiança (MAYER, DAVIS; SCHOORMAN, 1995, p.715).

Neste contexto, Limerick e Cunnington (1993, p.95) retrataram a confiança como o elemento que

[...] dá fluidez ao funcionamento calmo e harmonioso da organização, ao eliminar atritos e minimizar a necessidade de estruturas burocráticas que especificam o comportamento dos participantes que não se confiam mutuamente.

Keating, Silva e Veloso (2010) baseiam-se na ideia de que uma organização é uma forma de assegurar a cooperação entre pessoas com interesses diferentes.

De forma geral, os estudos expostos retrataram a propensão a confiar ou a confiança, explícita ou implicitamente, como influenciada por três fatores: capacidade, benevolência e integridade do transmissor do conhecimento tácito. Em Keating (2010), esses três fatores são testados enquanto antecedentes da confiança moderados pela propensão para confiar do sujeito focal. Um maior detalhamento sobre esses fatores é encontrado no capítulo 2, destinado ao referencial teórico.

Retomando a questão do clima organizacional, esse é, então, suposto como elemento mediador ou moderador do interesse ou propensão ou confiança para consecução da socialização do conhecimento tácito. Sobre isso, Mendoza e Ballesteros (2014, p.8) sintetizam o conceito de “clima escolar como o resultado das percepções dos integrantes do ambiente educacional quanto às relações interpessoais estabelecidas entre eles”. Portanto, o clima escolar é caracterizado por um conjunto de elementos que dão sentido, ou operacionalizam a realidade vivida no cotidiano da escola por estudantes, professores, funcionários técnicos e administrativos e diretores.

## **1.1 Problema e Objetivos da Pesquisa**

A socialização do conhecimento tácito e sua aprendizagem proporcionam mudanças na forma de agir dos indivíduos e no próprio ambiente, constituindo-se em “via de duas mãos” (ANTONELLO, 2011), dentro do escopo da formação continuada.

Desta forma, o problema de pesquisa envolve a seguinte investigação: Como se estrutura a socialização do conhecimento tácito como alternativa de formação continuada, no âmbito da relação entre professores com atuação no Ensino Fundamental, da mesma unidade educacional?

### **1.1.1 Objetivo geral**

Identificar e analisar os fatores que estruturam a socialização do conhecimento tácito entre professores do Ensino Fundamental da Rede Pública, na sua expressão de desejo de compartilhamento e de uso desse conhecimento, tendo como lócus o ambiente da unidade escolar de atuação dos professores envolvidos e, portanto, à luz da influência do clima escolar.

### **1.1.2 Objetivos específicos**

a) Identificar fatores de influência no âmbito da socialização do conhecimento tácito, nas vertentes do desejo de compartilhamento e do desejo de usar esse conhecimento, junto aos professores com atuação no Ensino Fundamental da Rede Pública.

b) Delinear um modelo teórico de relacionamento entre fatores influenciadores e os construtos operadores da socialização do conhecimento tácito, bem como analisar consistência e significâncias das relações.

c) Identificar elementos de constituição de espaços de interações dialógicas para a viabilização da socialização de conhecimento tácito, a partir da opinião dos professores integrantes da amostra sobre modelos de formação e característica de formadores no âmbito da profissionalização docente.

d) Elaborar documento orientador para criação de espaços de socialização de conhecimento tácito no ambiente escolar, como uma alternativa dentro do processo de profissionalização docente.

## **1.2 Justificativa e Relevância da Pesquisa**

A análise do processo de socialização do conhecimento tácito, (compartilhar e usar o conhecimento tácito) vem ao encontro do esforço de formação continuada ampliando o rol de alternativas que tomam o professor do Ensino Fundamental como protagonista do processo de formação, visto que a socialização, ocorre de um lado, a

partir da atuação de professor como formador de pares e, de outro, a partir da atuação do professor enquanto usuário do conhecimento.

Adicionalmente, a formação com lócus na unidade escolar amplia ou potencializa a possibilidade de formação dos docentes em práticas e saberes de qualidade técnica pedagógicas adquiridas no trabalho diário e integrados à vivência cotidiana, bem como aqueles que derivam de características intrinsecamente pessoais do professor formador, como valores e atitudes. Esta ampliação se intensifica na medida que tal processo pode dar-se por atividades planejadas e programadas pela gestão escolar, bem como por meios informais de relacionamentos entre os atores envolvidos.

Contrariamente a isso, observa-se que na abordagem de Nóvoa (2007) destaca o pouco cuidado com os professores jovens. Esse autor relata que tais professores são encaminhados para as piores escolas, são alocados nos piores horários e nas piores turmas, sem qualquer tipo de apoio (NÓVOA, 2007, p. 14).

Apesar de ser difícil aos professores explicitar o seu conteúdo – por exemplo, os saberes que se integram a habilidades de trabalhar com grupos, acalmar alunos agitados, atender suas inquietações, captar atenção, organizar atividades, manter o clima de trabalho com os alunos, é possível mediante a socialização tácita havida entre os profissionais, tornar essas experiências menos intensas (ANTONELLO, 2011).

Vale observar que o presente estudo foca a socialização de abordagens atitudinais, comportamentais expressas em conteúdos de formação relevantes e valorizados pela escola.

Registra-se, no entanto que no ambiente escolar estão presentes comportamentos profissionalmente negativos. Nóvoa (2007) destaca a presença, nesse ambiente de professores irresponsáveis, medíocres, incompetentes e que tem comportamentos éticos inaceitáveis com os alunos, os quais seriam também eventos passíveis de socialização.

Embora o ambiente escolar possa apresentar atitudes e comportamentos redutores de desempenho positivo, o presente estudo limita-se ao processo de socialização construído com foco na formação de qualidade do desenvolvimento profissional do educador.

### **1.3. Delimitação do Estudo**

O estudo será desenvolvido no âmbito de professores com atuação no Ensino Fundamental da Rede Pública instaladas no limite da Região da Grande São Paulo, o que insere os municípios da Região do Grande ABC.

### **1.4. Estrutura do Trabalho**

O presente documento está estruturado em seis partes, computando a primeira parte Introdutória. Assim, a segunda parte, relativa à fundamentação teórica, apresenta inicialmente uma abordagem conceitual sobre conhecimento tácito, incluindo um levantamento acerca da multiplicidade de terminologias que utilizadas sob esse conceito, bem como a explicitação de fatores influenciadores sobre esse conceito. A terceira parte apresenta os procedimentos metodológicos de coleta e análise dos dados do estudo, enquanto a quarta parte trata da apresentação dos resultados e sua discussão. A quinta parte apresenta uma breve descrição do produto a ser apresentado e, por fim, a última parte apresenta as considerações do estudo, limitações e sugestões para outros trabalhos.



## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Gestões da Formação do Professor e Clima Organizacional

Partindo da premissa de que “liderar é ensinar, mas também é aprender, é participar, é compartilhar” (PAMPLONA; HONORATO; CALDEIRA, 2013, p.3317), então, o trabalho do diretor, além de promover a gestão da escola, objetiva promover a formação continuada dos professores, possibilitando um ambiente propício e harmônico ao aprendizado, à participação e ao compartilhamento do conhecimento entre os professores. Para viabilizar este ambiente, o diretor influencia a sua comunidade e a incentiva para o desenvolvimento de um futuro melhor, ultrapassando, em conjunto, obstáculos interpostos no caminho, obtendo o sucesso e alcançando as grandes metas e objetivos que foram estipuladas por todos, dentro desse ambiente de harmonia e participação (PAMPLONA; HONORATO; CALDEIRA, 2013).

O ambiente harmonioso de uma escola emerge de uma avaliação subjetiva e compartilhada pelos atores escolares, em razão das vivências cotidianas no contexto educacional, nas diferentes dimensões da instituição (normas, objetivos, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa). Isto é, o clima de uma escola pode ter influência direta na dinâmica educacional, e esta, por sua vez, vai revelar um clima positivo ou negativo, incidindo na qualidade de vida escolar e no processo de ensino e aprendizagem, já que interfere na efetividade do trabalho docente e discente, bem como na qualidade das relações que ali serão estabelecidas (MORO, 2018, p. 48).

Em continuidade a esta análise, as relações entre professores presentes no objeto do presente estudo estão sob a influência de um clima escolar positivo ou negativo.

Tardif (2014) corrobora ao relatar que o saber dos professores, enquanto atores do contexto educacional estão, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação.

Ainda, segundo Tardif (2014), um professor competente pode ser definido a partir de cinco atributos dimensionais, a saber: preparado, disposto, capacitado,

reflexivo e comunitário. O primeiro atributo refere-se à abrangência e sensibilidade de sua visão de mundo; o segundo refere-se ao seu estado positivo de motivação; o terceiro refere-se ao conjunto de habilidades e competências que expressam o seu saber e de fazer; o quarto implica em aprender com a experiência e o quinto significa agir como membro de uma comunidade profissional. Cada uma das dimensões envolve aspectos do desenvolvimento pessoal e profissional e pode conectar-se com parte de um currículo de formação docente ou de formação continuada (TARDIF, 2014).

No Quadro 1 o autor aborda os saberes profissionais dos professores sugere serem esses uma combinação de saberes pessoais, de formação escolar, de formação profissional para o magistério, de livros e programas didáticos e de sua própria experiência em sala de aula (TARDIF, 2014), que tem como fontes, respectivamente a família/ambiente/educação no sentido lato; a escola primária/secundária/pós-secundários não especializados; o estabelecimento de formação de professores, estágios e cursos de reciclagem; os livros e materiais didáticos; a prática profissional em sala de aula e a experiência dos pares (TARDIF, 2014).

Quadro 1 - Saberes profissionais dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modelos de integração no trabalho do docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, cursos de aperfeiçoamento, etc.	Pela formação e pela socialização nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2014, p.63).

O conhecimento gerado sob essa ótica abarca as dimensões explícita e tácita, sendo essa última como aquela apreendida pelo conhecimento pessoal e contextual, de difícil formalização e comunicação (POLANYI, 1966), entretanto relevante na

formação continuada de professores, conforme já apontado por Budin e Sarti (2017), ao descreverem a socialização profissional entre professores, em específico a partilha de conhecimentos e de experiências vivenciadas entre as pessoas do mesmo grupo profissional.

Conforme tratado por Marin (2016, p.54 e p.55), “centrada na interação humana e interrogada por um novo tempo, a profissão docente reclama uma nova cognição e uma nova ética”.

Neste contexto, o conhecimento profissional docente se manifesta como competência interacional, ou seja, que se adquire por meio de interação entre professores. Por isso, a formação adequada ao professor não se incorpora com saberes especificamente acadêmicos, normas ou procedimentos técnicos. Referida formação se materializa através do conhecimento profissional que integra o crescimento pessoal, embasando suas origens em saberes exigentes de diferentes tipos, e se constrói de forma empírica, com autonomia e consciência reflexiva das suas próprias circunstâncias e particularidades (MARIN, 2016, p. 54 e p. 55).

Para desenvolvimento de uma nova perspectiva de ensino, é necessário que o professor busque experiências empíricas com professores mais experientes, promova análise de casos similares, assista a materiais de apoio, discuta situações com seus pares, estude e desenvolva artigos acadêmicos e se valha de materiais que auxiliem na ampliação da perspectiva acadêmica. Entretanto, ainda que o professor tenha a seu alcance todas as ferramentas acima elencadas, este pode não se sentir confiante o suficiente para querer colocar em prática essa nova perspectiva, seja por não haver motivação própria, ou de seus pares em seu ambiente de trabalho (SHULMAN, 2016, p. 126).

Essa abordagem de Shulman (2016) sugere a presença de elementos relevantes (como professores mais experientes, discutir com os pares, estudos de caso e outros) para apreensão de novos conhecimentos, contato com novos valores, adoção de novos comportamentos. Entretanto, revela também que os elementos identificados do ambiente não são suficientes para a adoção de uma nova perspectiva de ensino caso não haja motivação no ambiente de trabalho e, desta forma, evidencia-se situações relevantes desse ambiente para despertar a motivação dos docentes para a aprendizagem, como a liderança, a confiança entre atores da comunidade e o clima escolar.



Loukas (2007) expressa o sentido de clima escolar a partir de como os alunos, professores e funcionários sentem o comportamento, atitudes e as normas de grupo. A autora ressalta que o clima de uma escola não é necessariamente vivenciado da mesma maneira por todos os seus membros. Em vez disso, há variabilidade nas percepções individuais de um ambiente escolar, sugerindo que é a percepção subjetiva do ambiente que influencia os resultados individuais dos alunos e, por similaridade, dos docentes e outros membros da comunidade escolar.

Portanto, o clima escolar na abordagem de Loukas (2007) é operacionalizado como um construto multidimensional por meio de três dimensões, sendo denominadas: dimensão física, dimensão social e dimensão acadêmica. A autora ainda observa que as escolas possuem diferentes tipos de ambiente, algumas mais amigáveis e afetivas, outras hostis e não inclusiva. Sob essa ótica, Loukas (2007) conceitua clima escolar como os sentimentos e atitudes desencadeados pelo ambiente de uma escola.

Para expressar a dimensão física do clima escolar, a autora utiliza a observação da aparência da escola e suas salas de aulas, tamanho da escola e proporção de alunos para professores na sala de aula, organização das salas de aula na escola, sua ordenação e distribuição para um benefício dos seus alunos, a forma como os recursos são disponibilizados e o conforto e segurança dos alunos. A dimensão social é retratada por relações interpessoais entre alunos, professores e funcionários, tratamento igualitário e justo entre os atores da escola, a intensidade de competição e comparação social entre os alunos, gestão democrática entre alunos professores e funcionários. Por fim, a dimensão acadêmica, foca as competências do ensino, das expectativas dos professores no aspecto aprendizado de seus alunos, do desempenho do aluno e sua efetividade, a devolutiva dos resultados para os pais e alunos conforme Quadro 2.

Debarbieux *et al.* (2012), em seu estudo, mostra que o clima escolar é operacionalizado por meio de seis dimensões, apresentadas a seguir, cuja articulação pode gerar um sentimento, por vezes, negativo ou positivo.

Quadro 2 – As dimensões do clima escolar - Loukas

Dimensão	Definição
Física	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Infraestrutura da escola e de suas salas de aula;</li> <li>. Tamanho da escola e proporção de alunos para professores na sala de aula;</li> <li>. Ordem e organização das salas de aula na escola;</li> <li>. Disponibilidade de recursos;</li> <li>. Segurança e conforto.</li> </ul>
Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Qualidade das relações interpessoais entre e entre estudantes, professores e funcionários;</li> <li>. Tratamento imparcial e justo dos alunos por professores e funcionários;</li> <li>. Grau de competição e comparação social entre os alunos;</li> <li>. Grau em que estudantes, professores e funcionários contribuem para a tomada de decisões na escola.</li> </ul>
Acadêmica	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Qualidade da capacitação;</li> <li>. Expectativas do professor para o desempenho do aluno;</li> <li>. Acompanhar o desempenho dos alunos e informar os resultados aos alunos e pais.</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Loukas (2007, p.1).

Para os autores o clima escolar contempla as dimensões qualidade do prédio, contemplando ambiente físico, estado de conservação e níveis de ruído dentro da escola; qualidade da relação entre alunos e professores, explicitando regras vivenciadas e compartilhadas e senso de comunidade; motivação e empenho dos educadores integrando sentimentos e atitudes dos professores; ordem e disciplina contemplando elementos intervenientes de continuidade ou interrupção de atividades/tarefas acadêmicas; dificuldade de convivência com foco nas ocorrências de ordem moral, psicológica e física; e, por fim, engajamento dos alunos expressando características comportamentais Quadro 3.

Quadro 3 - As dimensões do clima escolar - Debarbieux *et al.*

Dimensões	Especificações
A qualidade do prédio escolar	Refere-se ao ambiente físico da instituição escolar, envolvendo aspectos como a limpeza, conservação, estado da estrutura (muros, salas de aula, banheiros, cantinas, escadas etc.), assim como os níveis de ruído no interior da escola.
A qualidade da relação entre professores e alunos	Diz respeito às regras vivenciadas e compartilhadas, ao senso de comunidade que orienta as relações interpessoais dos que compõem a escola (gestores, professores, funcionários, estudantes).
A motivação e o empenho dos educadores	Na medida em que os professores se apresentam desmotivados, abatidos, por conta de suas atividades como docentes, isso pode refletir negativamente no ambiente escolar.
A ordem e a disciplina	Se há desordem em sala de aula, excesso de barulho, agitação demasiada dos alunos; se são maiores as interrupções das atividades, maior o tempo para retomada das tarefas, menos os alunos prestam atenção ao professor e, nesse sentido, mais negativo é o clima disciplinar.
Dificuldades de convivência	Os problemas de agressões, assédios e intimidações, na escola, refletem negativamente na qualidade do clima escolar.
O engajamento dos alunos	Os problemas de absentismo, falta de assiduidade e desmotivação nas aulas, por parte dos alunos, são características de uma escola com o clima negativo.

Fonte: Adaptado de Debarbieux et al. (2012, p.4).

Em paralelo ao exposto, Canguçu (2015) expõe sobre clima escolar, foca a percepção e sensação de alunos em relação ao ambiente escolar e à qualidade das relações que lá se desenvolvem, traduzido notadamente em cinco dimensões presentes na instituição, a saber: aprendizagem e desenvolvimento, focando as oportunidades interessantes de aprendizagem e ao sentimento de satisfação e motivação para isso; conforto e segurança relacionada ao sentimento de segurança e bem estar; convivência e relacionamento, conforme indicado no Quadro 4.

Quadro 4 - As dimensões do clima escolar - Canguçu

Dimensões	Especificações
Aprendizagem e desenvolvimento	Foca nas percepções dos estudantes, no que tange à existência de oportunidades interessantes de aprendizagem e ao sentimento de que estudar na escola lhes traz satisfação e os motiva a continuar no caminho da aprendizagem;
Conforto e segurança	Refere-se ao sentimento de segurança e bem estar, no ambiente escolar, e à percepção de que a instituição é limpa, conservada e bem cuidada;
Convivência e relacionamento	Traduz a percepção de que o respeito é um valor compartilhado por todos e que há boa relação interpessoal entre os alunos e o sentimento de satisfação por estar junto aos colegas;
Pertencimento e inclusão	Remete à percepção de que há o cuidado e a valorização dos alunos, por parte da escola, e eles se sentem orgulhosos de serem parte integrante daquele ambiente;
Satisfação e motivação	Abarca o sentimento de prazer em estudar naquela escola, por se tratar de um ambiente motivador e animado.

Fonte: Adaptado de Canguçu (2015, p.61).

Em seu estudo sobre clima escolar, Moro (2018) amplia de quatro dimensões (social, organizacional, pedagógica, disciplinar) para oito dimensões, ressaltando que “não existe um único fator que, por si só, possa definir o clima da escola e a sua influência na aprendizagem dos alunos”.

Destacando cada dimensão, observa-se: na primeira dimensão, o autor foca as relações com o ensino e com a aprendizagem relacionando a interação aluno, professor e o gestor; a segunda dimensão traz as relações sociais e os conflitos na escola com foco no aluno, professor e o gestor; a terceira dimensão trata-se as regras, as sanções e a segurança na escola atuando nos aluno, professor e o gestor; a quarta dimensão é focada, exclusivamente, no aluno que são as situações de intimidação entre alunos; a quinta dimensão mostra a família, a escola e a comunidade, cujo, atores são alunos, professores e os gestores; na sexta dimensão qualifica a infraestrutura e a rede física da escola, com foco aluno, professor e gestor; na sétima dimensão como ocorrem as relações com o trabalho entre professor e gestor; oitava

dimensão é a gestão participativa entre professor e gestor, tais dimensões estão apresentados no Quadro 5.

Quadro 5 - As dimensões do clima escolar - Moro

Dimensão	Especificações
As relações com o ensino e com a aprendizagem.	Esta dimensão foca na percepção da escola como um lugar de trabalho de produção de conhecimento, que investe na efetividade do sucesso, motivação, pertencimento e bem-estar dos alunos, agregar o valor na aprendizagem. Presume-se também a atuação efetiva dos professores e a existência de estratégias, que auxiliam na aprendizagem de todos, e o acompanhamento de forma continuada e garantir que nenhum aluno fique para trás.
As relações sociais e os conflitos na escola.	Trata-se às relações e os conflitos e à percepção quanto ao nível de tratamento entre os atores da escola. E a identificação pelos adultos das situações de intimidação e maus tratos vivenciadas nas relações entre pares, e a corresponsabilidade dos profissionais da escola nos problemas de convivência. A boa qualidade do clima relacional é resultante das relações positivas que ocorrem nesse espaço, das oportunidades de participação efetiva, da garantia do bem-estar, respeito e apoio entre as pessoas, promovendo continuamente o sentimento de pertencimento.
As regras, as sanções e a segurança na escola.	Esta dimensão diz respeito às percepções dos gestores, professores e alunos em relação às intervenções nos conflitos interpessoais na escola. Abrange a elaboração, conteúdo, legitimidade e equidade na aplicação das regras e sanções, identificando também os tipos de punição geralmente empregados. Compreende, ainda, a ordem, justiça, tranquilidade, coerência e segurança no ambiente escolar.
As situações de Intimidação entre alunos	Esta dimensão trata da identificação de situações de intimidação e maus tratos nas relações entre pares e de <i>bullying</i> percebidos pelos alunos e dos locais em que ocorrem
A família, a escola e a comunidade.	Refere-se à percepção da qualidade das relações entre escola, família e comunidade, compreendendo o respeito, a confiança e o apoio entre esses grupos. Abrange a atuação da escola, considerando as necessidades da comunidade. Envolve o sentimento de ser parte integrante de um grupo que compartilha objetivos comuns.
A infraestrutura e a rede física da escola.	Trata-se da percepção da qualidade da infraestrutura e do espaço físico da escola, de seu uso, adequação e cuidado. Refere-se a como os equipamentos, mobiliários, livros e materiais estão preparados e organizados, para favorecer a acolhida, o livre acesso, a segurança, o convívio e o bem-estar nesses espaços.
As relações com o trabalho.	Trata-se dos sentimentos dos gestores e professores em relação a seu ambiente de trabalho e às instituições de ensino. Abrange as percepções quanto à formação e qualificação profissional, às práticas de estudos e reflexões sobre as ações, à valorização, satisfação e motivação para a função que desempenham e ao apoio que recebem dos gestores e demais profissionais.
A gestão e a participação.	Abrange a percepção quanto à qualidade dos processos empregados para identificação das necessidades da escola, intervenção e avaliação dos resultados. Inclui também a organização e articulação entre os diversos setores e atores que integram a comunidade escolar, no sentido de promover espaços de participação e cooperação, na busca de objetivos comuns.

Fonte: Moro (2018, p.130).

Por um lado, Oliveira e Waldhelm (2016), em seu estudo sobre o desempenho do aluno, conclui sobre a relevância da liderança do diretor e do clima escolar sobre esse desempenho. As autoras estruturaram as escalas dos conceitos liderança do

diretor e clima escolar a partir de indicadores presentes no Questionário do Professor inserido Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2013.

As autoras apresentam a liderança do (a) diretor (a), na prática da gestão escolar operacionalizada por nove indicadores extraídos do questionamento feito aos Professores sobre o comportamento do diretor em tarefas relativas à garantia do funcionamento da rotina escola. Esses indicadores estão presentes nas questões 58 a 67 do Questionário do Professor e foram mensurados por escala ordinal com cinco graduações, a saber: (1) Nunca; (2) Algumas vezes; (3) Frequentemente; (4) Sempre; (5) Quase sempre (OLIVEIRA; WALDHELM, 2016). O Quadro 6 apresenta os indicadores utilizados pelas autoras.

Quadro 6 - Índice de liderança do diretor

O(A) diretor(a) discute metas educacionais com os professores nas reuniões.
O(A) diretor(a) e os professores procuram assegurar que as questões de qualidade de ensino sejam uma responsabilidade coletiva.
O(A) diretor(a) informa os professores sobre as possibilidades de aperfeiçoamento profissional.
O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a aprendizagem dos alunos.
O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com as normas administrativas.
O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a manutenção da escola.
O(A) diretor(a) me anima e me motiva para o trabalho.
O(A) diretor(a) estimula as atividades inovadoras.
Sinto-me respeitado(a) pelo(a) diretor(a).
Tenho confiança no(a) diretor(a) como profissional.

Fonte: Oliveira; Waldhelm (2016, p.830).

Ainda, Oliveira e Waldhelm (2016) tomaram como base para operacionalização do clima escolar cinco indicadores também presentes nas questões de 53 a 57 do Questionário do Professor do Sistema de Avaliação da Educação Básica, SAEB, da Prova Brasil do rendimento escolar, 2013, admitindo que tais indicadores expressassem a percepção do grupo acerca do conceito clima escolar/colaboração docente nas instituições de ensino.

Esses indicadores trazem situações relativas ao planejamento do currículo e ações pedagógicas, a saber: participação no planejamento do currículo escolar; socialização de materiais didáticos com seus pares; participação em reuniões em diálogos com professores que atuam na mesma série e matéria; envolvimento em atividades conjuntas com diferentes professores sobre aprendizagem de determinados alunos, conforme descrito literalmente no Quadro 7. Para mensuração dos indicadores foi utilizada a mesma escala de cinco pontos apresentada na abordagem sobre liderança (OLIVEIRA E WALDHELM, 2016).

Quadro 7 - Índice de clima escolar e colaboração do docente

Participou do planejamento do currículo escolar ou parte dele.
Trocou materiais didáticos com seus colegas.
Participou de reuniões com colegas que trabalham com a mesma série (ano) para a(o) qual leciona.
Participou em discussões sobre o desenvolvimento da aprendizagem de determinados alunos.
Envolveu-se em atividades conjuntas com diferentes professores (por exemplo, projetos interdisciplinares).

Fonte: adaptado Oliveira; Waldhelm (2016, p.831).

Para fins do presente estudo, é suposto que tais abordagens sejam relevantes também no ambiente de aprendizagens dos professores, mais especificamente na dinâmica da socialização do conhecimento foco deste estudo.

Registre-se, também, que uma análise comparativa das abordagens sobre clima escolar nos autores anteriormente apresentados (LOUKAS, 2007; DEBARBIEX *et al.*, 2012; CANGUÇU, 2015; MORO, 2018) sugere que não somente os indicadores relativos ao clima organizacional, mas, também, os relativos a liderança, presentes no estudo de Oliveira e Waldhelm (2016) guardam correlação com o clima escolar.

De forma geral, o número de indicadores contemplados na operacionalização do conceito de clima escolar, nas abordagens de Loukas (2007), Debarbiex *et al.* (2012), Canguçu (2015) e Moro (2018) é bastante amplo. Em Moro (2018), os respondentes foram os professores, com validação de 94 indicadores; em Canguçu (2015) somam 42 indicadores validados e, em Loukas (2007), embora não sejam apresentados os indicadores das dimensões do construto clima escolar, são identificadas doze temáticas para abordagem qualitativa; enquanto Debarbiex (2012) não explicitou indicadores das dimensões.

Assim, na busca de complementação dos indicadores de clima organizacional propostos Oliveira e Waldhelm (2016), à luz das abordagens de Loukas (2007 e ou Debarbiex *et al.* (2012) e ou Canguçu (2015) e da lógica do Questionário do Professor do SAEB, foi realizada uma avaliação do conteúdo do referido questionário, sob a orientação dimensões de clima escolar por esses quatro autores.

A título de ilustrar o material orientador do processo de cotejamento, no apêndice é apresentado o conteúdo sintético das dimensões de clima organizacional dos autores aqui utilizados como referência para esse processo, ou seja, Loukas (2007), Debarbiex *et al.* (2012); Canguçu (2015) e Moro (2018).

Esse processo de cotejamento evidenciou 13 (treze) conteúdos pertinentes à pelo menos uma das abordagens (APÊNDICE 1), dos quais 9 (nove) ajustaram-se às

quatro abordagens, ou seja, de Loukas (2007), Debarbieux *et al.* (2012); Canguçu (2015) e Moro (2018), e, por isso, selecionados para complementação do conjunto de indicadores que operacionalizam a escala de clima escolar para uso no presente estudo, conforme Quadro 8.

Quadro 8 – Indicadores complementares da escala de Clima Escolar

Perguntas do questionário	Loukas	Debarbieux	Canguçu	Moro
Carência de infraestrutura física.	X	X	X	X
Carência ou ineficiência da supervisão, coordenação e orientação pedagógica.	X	X	X	X
Conteúdos curriculares inadequados às necessidades dos alunos.	X	X	X	X
Não cumprimento dos conteúdos curriculares ao longo da trajetória escolar do aluno.	X	X	X	X
Sobrecarga de trabalho dos professores, dificultando o planejamento e o preparo das aulas.	X	X	X	X
Insatisfação e desestímulo do professor com a carreira docente.	X	X	X	X
Desinteresse e falta de esforço do aluno.	X	X	X	X
Indisciplina dos alunos em sala de aula.	X	X	X	X
Alto índice de faltas por parte dos alunos.	X	X	X	X

Fonte: Elaborado pelo autor com base Questionário do Professor do Sistema de Avaliação da Educação Básica, SAEB, da Prova Brasil do rendimento escolar (2017) e Loukas (2007); Debarbieux (2012); Canguçu (2015); Oliveira; Waldhelm (2016); Moro (2018)

Nesse sentido, para fins do presente estudo, o rol de indicadores inicialmente proposto para expressar o construto clima organizacional será composto com cinco indicadores apresentados por Oliveira; Waldhelm (2016) apresentados no Quadro 7 e nove indicadores identificados no Quadro 8, totalizando 14 (quatorze) indicadores com base Questionário do Professor do Sistema de Avaliação da Educação Básica, SAEB, da Prova Brasil do rendimento escolar (2017) e Loukas (2007); Debarbieux (2012); Canguçu (2015); Oliveira; Waldhelm (2016); Moro (2018).

## 2.2 Aspectos conceituais do conhecimento explícito e tácito

O conceito conhecimento tácito foi introduzido na ciência a partir de 1958, quando o filósofo Michael Polanyi publicou sua obra, intitulada *Personal Knowledge* (POLANYI, 1958), do qual se apreende ser o conhecimento pessoal, contextual e, portanto, complexo de formalizar e comunicar, em contraposição com o explícito, que é passível de ser transmitido formal e sistematicamente através da linguagem.

Assim, o conhecimento tácito seria entendido como aquele conhecimento em que não somos capazes de formular regras, enquanto o explícito seria aquele capaz de ser passado através de instruções (POLANYI, 1958, p. 53).

De uma maneira lúdica, Oliveira (2000, p.9) compara o conhecimento como uma sopa de galinha com massinha, onde a peneira seria o conhecimento, o que fica na peneira são as massinhas, enquanto a sopa escorre pelos furos da peneira e se perde. As massinhas seriam os aspectos explícitos do conhecimento, enquanto a sopa seria o grande caldo, o conhecimento tácito.

Smith (2001), em sua abordagem sobre o uso de ambos os conhecimentos no local de trabalho, apresenta dez elementos de caracterização detalhados no (Quadro 9), ou seja, conceituação, processo de trabalho, aprender, ensinar, tipos de pensamento, compartilhar conhecimento, motivação recompensa, relacionamentos, tecnologia e avaliação. Nesse sentido, o conhecimento tácito é praticado no trabalho de forma espontânea; é aprendido por tentativa e erro e relacionado à experiências; é ensinado por compartilhamento individual de ideias no local de trabalho, *brainstroming*; usa tipo de pensamento criativo e flexível; é compartilhado por meio de bate papos, contar histórias; é motivado por líderes inspiradores; é recompensado por reconhecimento; é caracterizado por um relacionamento aberto e amigável; apoiado por tecnologias que facilitam o encontro e as conversas entre as pessoas; e, por fim, é avaliado de forma contínua e espontânea.

Takaeuchi e Nonaka (1997) apresentaram o conhecimento tácito composto por duas dimensões: uma de natureza técnica e, outra, de natureza cognitiva. Se por um lado a dimensão técnica tem relação com o conhecimento prático de saber realizar uma tarefa, e inclui o *know-how*, técnicas e habilidades informais (NONAKA e TAKEUCHI, 1997). As intuições, insights, palpites e inspirações, que procedem das experiências pertencem a esta dimensão (NONAKA E TAKEUCHI, 2004). Por outro lado, a dimensão cognitiva compreende em modelos mentais, percepções e crenças



que representam nossa ideia da realidade e a nossa visão de futuro (NONAKA e TAKEUCHI, 1997).

Em paralelo, o conhecimento explícito é caracterizado no trabalho por meio de tarefas rotineiras de conhecimento codificado; é aprendido por supervisores e líderes, reforça a confiança que, por sua vez, amplia a possibilidade de compartilhamento; é ensinado por formadores orientados por objetivos e necessidades organizacionais; usa tipo de pensamento lógico e já formalizado; é compartilhado por meio de mecanismos formais de transmissão de conhecimento codificado; é motivado com base na necessidade de desempenho e interesse de atingir objetivos específicos; é recompensado pela competitividade no local de trabalho; é caracterizado por um relacionamento hierárquico; apoiado por tecnologias de informação e comunicação de dados armazenados na organização; e, por fim, é avaliado por realizações tangíveis no trabalho, desempenho.

A título de ilustração, as qualificações apresentadas acima são melhores detalhadas no quadro a seguir.

Lins (2003) comenta que na maior parte das vezes, as pessoas confundem gestão da informação com gestão do conhecimento e a principal razão para esta confusão seria a incompreensão quanto aos diferentes tipos de conhecimento: tácito e explícito. O conhecimento explícito é todo aquele contido em manuais, documentos e rotinas, mas que não constitui nenhum diferencial competitivo para as organizações. Na realidade, o conhecimento explícito nada mais é do que informação e, sua gestão, pode ser eficientemente realizada por computadores, em decorrência da sua possibilidade de codificação e armazenamento. Por outro lado, o conhecimento tácito é um conhecimento subjetivo, que está interiorizado nas pessoas e, portanto, muito difícil de ser explicitado. Por esta razão, sua gestão é extremamente complexa (LINS, 2003, p.7 e 8).

Assim, o autor ainda destaca os estudos de Strassmann (2000) relatando que 50% dos conhecimentos necessários para o sucesso das organizações encontram-se na sua forma explícita (documentado ou não) dentro da própria organização, 25% são conhecimentos explícitos encontrados fora da organização e 25% são conhecimentos tácitos dos colaboradores da organização. Contudo, considerando o valor gerado pelos diferentes tipos do conhecimento tem-se que os 25% de conhecimento tácito são responsáveis por mais de 60% do total de valor criado pelos dois tipos de conhecimento (STRASSMANN, 2000 apud LINS, 2003 p.8).

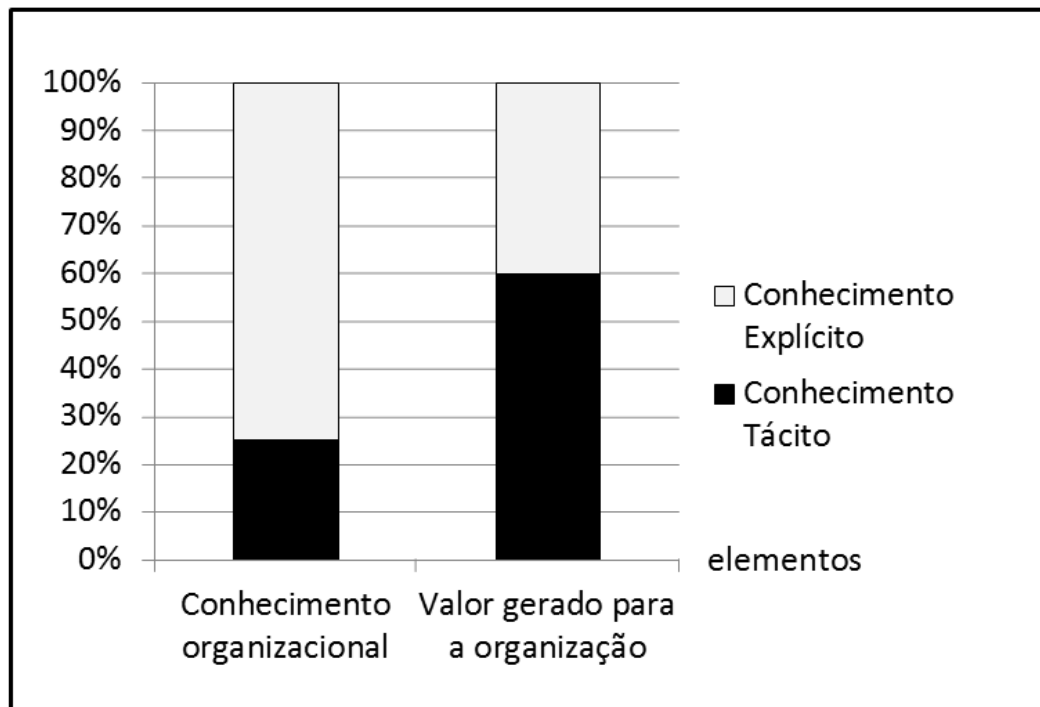
Quadro 9 - Uso do conhecimento explícito e tácito no local de trabalho

Discriminação	Conhecimento explícito	Conhecimento tácito
Conceito de conhecimento explícito versus conhecimento tácito	Conhecimento acadêmico ou "saber o que", descrito em linguagem formal, mídia impressa ou eletrônica, geralmente com base em processos de trabalho estabelecidos, usa a abordagem de pessoas para documentos.	Conhecimento prático, orientado para a ação ou "know-how" baseado na prática, adquirido pela experiência pessoal, raramente expresso abertamente, muitas vezes se assemelha à intuição.
Processo de trabalho	Tarefas organizadas, rotineiras, orquestradas, assumem um ambiente previsível, linear, reutilizam o conhecimento codificado, criam objetos de conhecimento.	Espontânea, improvisada, responde a um ambiente imprevisível e mutável, canaliza conhecimento individual, cria conhecimento.
Aprender	No trabalho, tentativa e erro, auto direcionado nas áreas de maior conhecimento, atenda às metas e objetivos de trabalho estabelecidos pela organização.	O supervisor ou líder de equipe facilita e reforça a abertura e a confiança para aumentar o compartilhamento de conhecimento.
Ensinar	Mentor designado utiliza procedimentos, usa formatos selecionados pela organização, com base nos objetivos e necessidades da organização.	Capacitação individual acontece em estágios, aperfeiçoamento no trabalho, aprendizagem, com base em competências, <i>brainstorm</i> , pessoas para pessoas.
Tipo de pensamento	Lógico, baseado em fatos, usa métodos comprovados, principalmente pensamento convergente.	Criativo, flexível, inexplorado, leva a pensamentos divergentes, desenvolve intuições.
Socialização do conhecimento	Extrair conhecimento de pessoas, códigos, armazene e reutilize conforme necessário para clientes, <i>e-mail</i> , discussões eletrônicas, fóruns.	Compartilhamento altruísta, <i>networking</i> , contato pessoal, videoconferência, bate-papo, contar histórias, conhecimento personalizado.
Motivação	Geralmente baseada na necessidade de desempenho para atingir objetivos específicos.	Inspirar através da liderança, visão e contato pessoal frequente com os funcionários.
Recompensa	Vinculada a objetivo de negócios, competitivo no local de trabalho, competir por recompensas, pode não ser recompensado pelo compartilhamento de informações.	Incorporar motivadores intrínsecos ou não monetários e recompensas por compartilhar informações diretamente, reconhecer criatividade e inovação.
Relacionamentos	Podem ser de cima para baixo, do supervisor ao subordinado ou do líder da equipe aos membros da equipe.	Abertos, amigáveis, não estruturados, baseados no compartilhamento aberto e espontâneo de conhecimentos.
Tecnologia	Relacionada ao trabalho, com base na disponibilidade e no custo, investe fortemente em TI para desenvolver uma biblioteca profissional com hierarquia de bancos de dados usando o conhecimento existente.	Ferramenta para selecionar informações personalizadas, facilitar conversas, trocar conhecimentos tácitos, investir moderadamente na estrutura de TI, permitir que as pessoas se encontrem.
Avaliação	Baseada em realizações tangíveis de trabalho, não necessariamente em criatividade e compartilhamento de conhecimento.	Com base no desempenho demonstrado, avaliação contínua e espontânea.

Fonte: adaptado de Smith (2001, p.314).

Sob a ótica ilustrada na Figura 1, tem-se uma das justificativas de relevância do presente estudo, visto que conforme os autores, o gerenciamento do conhecimento tácito é relevante no sentido de gerar valor mais que proporcional à sua presença na organização, o que também é suposto para ocorrência na unidade educacional.

Figura 1 – A importância do conhecimento tácito e explícito nas organizações

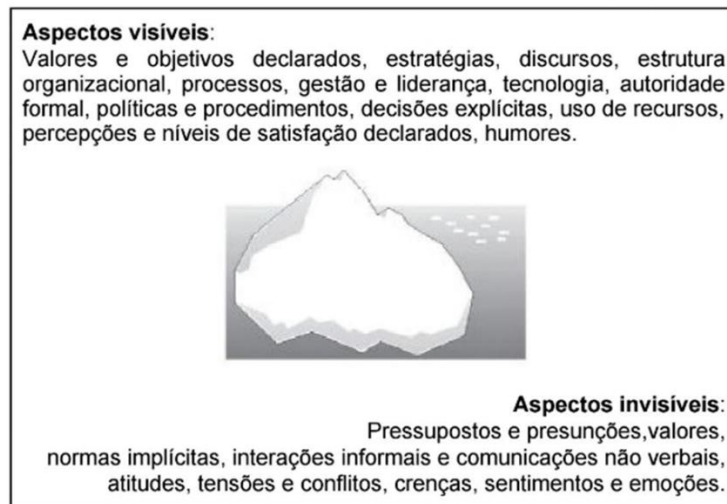


Fonte: Elaborado pelo autor a partir da abordagem de Strassmann (2000) apud Lins (2003, p.8).

Contudo, no gerenciamento de seus ativos tradicionais (estoque, matéria-prima e capital financeiro) e capital humano, ou sob o conceito de ativos tangíveis e intangíveis segundo Becker (2001), as organizações tendem a não mensurar a relevância do conhecimento tácito, priorizando o peso do conhecimento explícito (STRASSMANN, 2000 apud LINS, 2003 p.8).

Essa relevância encontra reforço na abordagem de Lück (2017) que utiliza os aspectos visíveis e invisíveis quando relata sobre o caráter subjacente e implícito das manifestações no ambiente escolar, sobretudo aqueles aspectos mais acentuados e aprofundados da cultura, utilizando um *iceberg* como metáfora para representar esse fenômeno, conforme ilustrado na Figura 2.

Figura 2 - Aspectos visíveis e invisíveis no ambiente escolar



Fonte: Lück (2017, p.19).

Com destaque os 10% de toda sua massa exposta acima do nível do mar, ou seja, os aspectos visíveis que corresponde seus valores e objetivos declarados, estratégias, discursos, estrutura organizacional, processos, gestão e liderança, tecnologia, autoridade formal, políticas e procedimentos, decisão explícitas, uso de recursos, percepções e níveis de satisfação declarados, humores. Já a parte submersa que corresponde a 1/9 de sua massa total são os aspectos invisíveis que são os pressupostos e presunção, valores, normas implícitas, interações informais e comunicações não verbais, atitudes, tensões e conflitos, crenças, sentimentos e emoções (LÜCK 2017, p.19).

A figura do iceberg é utilizada também por Perrenoud (2007 p. 147) que cita a obra de Polanyi (1958), *Personal Knowledge*. O autor descreve o conhecimento tácito como um grande iceberg, no qual a parte emersa seria o que é passível de explicitação e a submersa corresponderia à dimensão tácita do conhecimento ao que se sabe, mas se não se consegue traduzir em palavras, havendo dificuldade, portanto para torná-lo explícito de alguma forma.

Contudo, Takaeuchi e Nonaka (2008) apresentam os aspectos conceituais do conhecimento a partir de dois componentes dicotômicos e supostamente inversos: o conhecimento explícito e o conhecimento tácito. Conforme esses autores, o conhecimento explícito, na maioria das vezes, é expresso em palavras, números ou sons, e compartilhado na forma de dados, fórmulas científicas, recursos visuais, fitas de áudio, especificações de produtos ou manuais. Se por um lado o conhecimento explícito é rapidamente transmitido aos indivíduos, formal e sistematicamente. O conhecimento tácito, por outro lado, não é facilmente visível e explicável. Pelo

contrário, é muito pessoal e complexo de elaborar, de comunicação e compartilhamento difícil. As intuições e opiniões são subjetivas e estão sob a ação do conhecimento tácito. O conhecimento tácito está fundamentado nas ações e na experiência anteriores de cada indivíduo, assim como, os valores, crenças e sentimentos que ele incorpora (TAKAEUCHI; NONAKA, 2008, p.19).

Os autores sugerem algumas distinções entre conhecimento tácito e explícito as quais são mostradas no Quadro 10. As características geralmente associadas aos aspectos mais tácitos do conhecimento estão listadas à esquerda, enquanto as qualidades correspondentes relacionadas ao conhecimento explícito são mostradas à direita. E o conhecimento da experiência tende a ser tácito físico e subjetivo, enquanto o conhecimento da racionalidade tende a ser explícito, metafísico e objetivo (TAKAEUCHI; NONAKA, 2008, p.58 e 59).

Quadro 10 - Dois tipos de conhecimento

Conhecimento tácito (subjetivo)	Conhecimento explícito (objetivo)
Conhecimento da experiência (corpo)	Conhecimento da racionalidade (mente)
Conhecimento simultâneo (aqui e agora)	Conhecimento sequencial (lá e então)
Conhecimento análogo (prática)	Conhecimento digital (teoria)

Fonte: Takeuchi; Nonaka, (2008, p.58).

Nos Quadros 11 e 12, encontram-se uma síntese da abordagem de nove autores relativos aos dois tipos de conhecimento: Tácito e explícito. Assim, Polanyi (1966) destaca que o tácito é pessoal e o explícito pode ser transferido formalmente e sistêmico; Smith (2001) aponta que o conhecimento tácito é o conhecimento prático e o conhecimento explícito é o conhecimento acadêmico; Lins (2003) referência conhecimento tácito como o conhecimento subjetivo e o conhecimento explícito é o conhecimento contido nos manuais e documentos; Lara (2003) diferencia o conhecimento tácito como aquele adquirido pelas experiências e o conhecimento explícito pela educação formal; Cruz (2007) conceitua conhecimento tácito aquele que todos nós acumulamos internamente e o conhecimento explícito é o que passamos para os outros para que eles desenvolvam suas habilidades; Takeuchi e Nonaka (2008) apontam que o conhecimento tácito não é facilmente visível e o conhecimento explícito pode ser expresso em palavras, números em som e pode ser compartilhado em dados; Teixeira (2011) caracteriza o conhecimento tácito como um conhecimento espontâneo, já o conhecimento explícito como um conhecimento normativo; Di Giorgi (2015) esclarece que o conhecimento tácito é aquele que se conquista das experiências do dia a dia e o conhecimento explícito pode ser compartilhado em forma

de métodos; Bartolomeu (2017) conceitua conhecimento tácito como informal e o conhecimento explícito formal.

Quadro 11 - Conhecimento tácito

Autor (a), obra e data	Conhecimento tácito
POLANYI, M. <b>The tacit dimension. London: Routledge &amp; Kegan Paul, 1966.</b>	Apreende-se que é em geral definido como o conhecimento pessoal, contextual e, portanto difícil de formalizar e comunicar. Não somos capazes de formular regras.
SMITH, Elizabeth A. <b>The role of tacit and explicit knowledge in the workplace, Journal of Knowledge Management, 5(4), pp. 311-321. 2001.</b>	Conhecimento prático, orientado para a ação ou "Know-how" com base na prática, adquirida por experiência pessoal, raramente expressa abertamente, muitas vezes se assemelha à intuição.
LINS, Sergio. <b>Transferindo Conhecimento Tácito: Uma abordagem construtivista.</b> Rio de Janeiro: E Papers serviços educacionais, 2003.	Subjetivo, que está interiorizado nas pessoas e que é muito difícil de ser explicitado. Por esta razão, sua gestão é extremamente complexa.
LARA, Consuelo Rocha Dutra de. <b>A atual gestão do conhecimento.</b> São Paulo: Nobel, 2004.	Composto de experiências tácitas, ideias, insights, valores e julgamentos de pessoas. É dinâmico e somente pode ser acessado por meio da colaboração direta e de comunicação com pessoas que detêm o conhecimento.
CRUZ, Tadeu. <b>Gerência do Conhecimento.</b> Rio de Janeiro: E-papers. 2007.	Aquele que todos nós incorporamos dentro de nós mesmos, oriundo do ensinamento, da educação, da aptidão e da experiência de vida.
TAKEUCHI, Hirotaka; NONAKA, Ikujiro. <b>Gestão do conhecimento.</b> Porto Alegre RS: Bookman, 2008.	Não é facilmente visível e explicável. Pelo contrário, é muito pessoal e difícil de descrever, tornando-se de comunicação e transferência difícil.
TEIXEIRA, Lidiane. <b>A centralidade do conceito de conhecimento tácito na formação de professores: análise crítica da influência da epistemologia de Michael Polanyi na educação.</b> Tese de Doutorado, da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Araraquara, São Paulo, 2011.	Caracterizado como espontâneo, não declarativo, dependente de elementos internos como competências e habilidades para a realização da integração tácita de detalhes subsidiários à compreensão do todo. Dificuldade em apresentá-lo em termos lógicos (devido às suas características), resulta em sua identificação com habilidades inatas do indivíduo.
DI GIORGI, Graziela. <b>O Efeito Iguana — Descubra como as empresas inovadoras se diferenciam e saia da inercia.</b> Rio de Janeiro, Alfa Books, 2015.	A experiência conquistada no dia a dia. Ao realizar de forma automática, não somos conscientes para poder expressá-la verbalmente.
BARTOLOMEU, Alves. <b>Pilares das organizações do futuro: o que gestores públicos e privados devem conhecer.</b> São Paulo: Dash Editora, 2017.	Informal durante os intervalos, discussões nas áreas de bebedouro, café, lazer, refeitório, lanchonete, encontros nos corredores, redes informais, histórias e mitos.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das abordagens de Polanyi (1966); Smith (2001); Lins (2013); Lara (2004); Cruz (2007); Takeuchi, Nonaka (2008); Teixeira (2011); Di Giorgi (2015); Bartolomeu (2017).

Quadro 12 - Conhecimento explícito

Autor (a), obra e data	Conhecimento explícito
------------------------	------------------------

POLANYI, M. <b><i>The tacit dimension</i></b> . London: Routledge & Kegan Paul, 1966.	Passível de ser transferido formalmente e sistêmico através da linguagem, seria aquele capaz de ser passado através de instruções.
SMITH, Elizabeth A. <b><i>The role of tacit and explicit knowledge in the workplace</i></b> , <i>Journal of Knowledge Management</i> , 5(4), pp. 311-321. 2001.	Conhecimento acadêmico ou “saber o que” é descritos em linguagem formal, mídia impressa ou eletrônica, geralmente nos processos de trabalho estabelecidos, use a abordagem de pessoas para documentos.
LINS, Sergio. <b>Transferindo Conhecimento Tácito: Uma abordagem construtivista</b> . Rio de Janeiro: E Papers serviços educacionais, 2003.	Contido em manuais, documentos e rotinas, mas que não constitui nenhum diferencial competitivo para as empresas.
LARA, Consuelo Rocha Dutra de. <b>A atual gestão do conhecimento</b> . São Paulo: Nobel, 2004.	Adquirido principalmente pela educação formal e envolve conhecimento dos fatos. Muitas vezes chamado de informação que são armazenadas em um conteúdo semi-estruturado como documentos, correio eletrônico, correio de voz e multimídia.
CRUZ, Tadeu. <b>Gerência do Conhecimento</b> . Rio de Janeiro: E-papers. 2007.	Aquele socializado, que transferimos a outros para que estes, também, ampliem suas aptidões e possam produzir outros conhecimentos que por sua vez serão transferidos a outros e assim por diante em sequência de desenvolvimento científico, cultural, organizacional, emocional, emocional etc.
TAKEUCHI, Hirotaka; NONAKA, Ikujiro. <b>Gestão do conhecimento</b> . Porto Alegre RS: Bookman, 2008.	Pode ser expresso em palavras, números ou sons, e compartilhado na forma de dados, fórmulas científicas, recursos visuais, áudio, especificações de produtos ou manuais.
TEIXEIRA, Lidiane. <b>A centralidade do conceito de conhecimento tácito na formação de professores: análise crítica da influência da epistemologia de Michael Polanyi na educação</b> . Tese de Doutorado, da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Araraquara, São Paulo, 2011.	Normativo, declarativo e que permitem a presença de elementos externos determinantes e da própria possibilidade de uma ordem planejada. Passível de compreensão em decorrência da “acomodação” dos diferentes elementos presentes nas práticas dos indivíduos.
DI GIORGI, Graziela. <b>O Efeito Iguana — Descubra como as empresas inovadoras se diferenciam e saia da inercia</b> . Rio de Janeiro, Alfa Books, 2015.	Aquele que pode ser compartilhado em forma de métodos e práticas. Tais métodos e práticas, quando compartilhados,
BARTOLOMEU, Alves. <b>Pilares das organizações do futuro: o que gestores públicos e privados devem conhecer</b> . São Paulo: Dash Editora, 2017.	Formal com os memorandos, ofícios, relatórios, quadro de avisos, treinamentos rodízios no trabalho, encontros face a face.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das abordagens de Polanyi (1966); Smith (2001); Lins (20013); Lara (2004); Cruz (2007); Takeuchi, Nonaka (2008); Teixeira (2011); DI Giorgi (2015); Bartolomeu (2017).

### **2.3 Estudos teóricos e teórico-empíricos envolvendo estruturas de socialização do conhecimento tácito ou de apoio aos processos de socialização: uma aproximação à formação continuada**

Embora o objetivo deste estudo tenha como foco a formação de professores, especialmente do Ensino Fundamental, a construção aqui desenvolvida trouxe da área de gestão do conhecimento nas organizações uma prática para ser ilustrada na educação, com especial interesse na socialização do conhecimento tácito.

É certo que vários momentos dessa prática são comuns a abordagens como as relacionadas ao aprendizado colaborativo, o qual trata do ensino de professores por meio de relacionamentos e conversas (ANDERSON; LONDON, 2012) ou da concepção colaborativa do conhecimento para formação dos professores no espaço escolar (TORRA; MARTINS; VANZO, 2016).

Torra *et al.* (2016, p.76), por exemplo, desenvolve estudo que trata da formação dos professores a partir do binômio teoria e prática, considerando que essa formação pode “instituir-se no contexto escolar como uma ecologia da ação docente retroalimentada e colaborativa”. O estudo de Anderson e London (2012, p.22), parte de pressupostos filosóficos práticos, conformado por “partes das filosofias hermenêuticas pós-modernas e contemporâneas e da construção social, bem como teorias dialógicas” e os utiliza na educação como um guia para o desenvolvimento de uma comunidade de aprendizado colaborativo.

Nesses dois estudos, portanto, é evidenciada a relevância das parcerias ou grupos conversacionais compartilhando suas experiências, o que se apresenta como condição instrumental básica para a socialização do conhecimento tácito, visto suas características não transmissíveis do ponto de vista teórico-formal.

Ainda, ao tratarem do aprendizado colaborativo, esses estudos tratam de “uma cultura de aprendizado baseada na crença e no valor de bondade e nos motivos positivos dos professores [...] com relação a aprendizagem” (ANDERSON, 2012, p.24), o que vai ao encontro das práticas de modelagem da socialização do conhecimento tácito, que têm como pressuposto a importância da mediação do construto confiança interpessoal ou confiança organizacional, na relação entre elementos como benevolência, integridade, além da capacidade de um indivíduo e o desejo de compartilhar e o desejo de aprender/usar o conhecimento tácito.



De forma geral, observando neste sentido, a possibilidade de efetivação dos tipos de socialização de conhecimento tácito estaria “na disposição e capacidade dos indivíduos de compartilhar o que sabem e usar o que aprendem” (FOOS et al., 2006; O’DELL et al., 1998; SZULANSKI, 1995, 1996 apud HOLSTE e FIELDS, 2010).

Em conformidade as palavras de Michael Polanyi no texto de Takeuchi e Nonaka (2008, p.42), o conhecimento tácito expressa a condição em que “sabemos mais do que podemos dizer” e, por isso, por vezes o indivíduo não tem consciência do conhecimento tácito que possui, o que exemplificaria uma das barreiras para a socialização de conhecimento tácito (HOLSTE; FIELDS, 2010).

Outras barreiras ao processo de socialização decorrem da falta de disposição de colaboradores para o compartilhamento, bem como para o uso do conhecimento compartilhado; da dificuldade em evidenciar um conhecimento tácito, vinculado à ação mental e/ou física; bem como da dificuldade de replicar um conhecimento tácito específico a um contexto em outros contextos (HOLSTE; FIELDS, 2010).

Diante disto, o objetivo desta seção é evidenciar fatores relacionados a socialização do conhecimento tácito, no sentido de delinear o modelo de sua medição, buscando avaliar os fatores de influência sobre a decisão de compartilhar e de usar o conhecimento tácito, como uma possível estratégia de formação do professor, ou, talvez mais adequado dizer, aprendizagem ao longo da vida, particularmente sob a ótica que foca o saber dos professores como o resultado da atuação de várias dimensões que envolvem aspectos de desenvolvimento pessoal e profissional.

Observa-se, portanto, que abordagens de Perrenoud (1992) e Tardif (2006) evidenciam a relevância das dúvidas, dos sentimentos, dos pensamentos, das experiências e das necessidades no processo de formação do professor, o que parece mais próximo de processos de aprendizagem não hierarquizados, de processos pratico-reflexivos, investigativos, entre outros.

### **2.3.1 Uma visão geral do contexto envolvendo a socialização do conhecimento**

Discutir o processo de socialização do conhecimento tácito pressupõe considerar processos interativos, ajustáveis a diferentes perfis de atores, mas que estejam ancorados por metodologias, mecanismos e instrumentos sensíveis aos binômios: oportunidade e desejo de socializar e oportunidade e o desejo de usar.

De acordo com Szulanski (2000), a motivação de buscar e aceitar um conhecimento novo ou distinto depende de aspectos motivadores, como o reconhecimento da capacidade do detentor do conhecimento por aquele que está sob a ação de absorver o conhecimento. Ainda, segundo o autor, a falta desses motivadores pode gerar rejeição, ou, até mesmo, sabotagem na efetivação do uso do conhecimento socializado.

Neste contexto, a presença de elementos intangíveis nos processos de socialização do conhecimento é condição essencial para a sua efetivação. Inserem-se entre esses elementos intangíveis a abrangência e sensibilidade da visão de mundo do indivíduo disposto a compartilhar, o seu estado positivo de motivação; o conjunto de habilidades e competências que expressam o seu saber e seu fazer; o seu aprendizado com situações experimentadas e o seu agir como membro de uma comunidade profissional (TARDIF, 2014).

Ao analisar sob esta ótica, entre os elementos intangíveis que permeiam o relacionamento, está o reconhecimento da confiança nos agentes compartilhadores de conhecimento explícito e tácito, pelos agentes usuários.

A confiança é entendida como fator determinante nos relacionamentos dentro das organizações por vários autores (McALLISTER, 1995; MAYER e DAVIS, 1995; MAYER e GARVIN, 2005; HOLST e FIELDS, 2005; REGO, 2013), entretanto, mesmo entre esses são encontradas divergências quanto ao seu conceito e a forma de sua operacionalização (COLQUITT et al., 2016).

Sob a ótica conceitual, e tomando a abordagem de Conquitt et al. (2016), por vezes os termos confiabilidade, propensão a confiar e confiança foram utilizados de forma intercambiável. Contudo, em conformidade a esses autores os estudos de Mayer; Davis e Schoorman (1995) e Mayer e Davis (1999) contribuíram para explicitar a distinção entre os três conceitos. Assim, registre-se que a confiabilidade refere-se a dimensões que podem estimular a confiança, como capacidade, benevolência e integridade; a propensão a confiar refere-se à disposição em confiar em alguém com base nas expectativas favoráveis quanto às suas ações (COLQUITT et al., 2005).

Outro aspecto em discussão, segundo Conquitt et al. (2016), referia-se à verificação de quais antecedentes seriam efetivamente significantes quanto à sua influência sobre confiança e, sobre isso, os autores relataram que o estudo por eles realizado, utilizando meta-análise, revelou que capacidade, benevolência e

integridade, ainda que mantenham correlação entre si, apresentam relacionamentos estatisticamente significantes com confiança.

Operacionalmente, o construto confiança é tratado de forma diferente, conforme alerta Keating et al. (2010), em especial, no que tange a diferença entre confiança organizacional e confiança interpessoal, atribuindo à primeira um processo de avaliação mais complexo pela pessoa que confia em decorrência, entre outros fatores, da possibilidade de constrangimento experimentado diante de seu papel na estrutura de hierarquia relativamente ao da pessoa alvo da avaliação de confiança. Quanto a segunda, diante de uma situação de maior proximidade entre os atores, McAllister (1995), apresenta a confiança a partir de duas representações, ou seja, do sentimento de afeto e do reconhecimento da cognição.

Diante desses aspectos, o tópico a seguir busca sintetizar estudos selecionados envolvendo a confiança, no sentido de construir, no presente estudo, a estrutura de indicadores que possibilite a mensuração desse conceito, o qual viabiliza a socialização do conhecimento tácito.

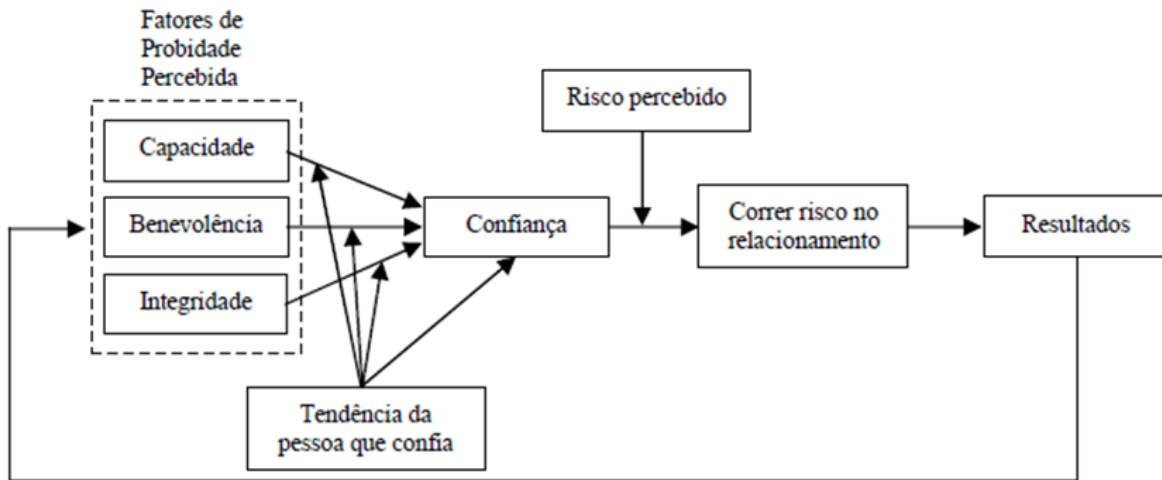
Portanto, com o propósito de registrar as abordagens selecionadas para o presente estudo e de orientar a construção teórica desse tópico, a seguir apresenta-se uma síntese do encadeamento dessas abordagens de forma a evidenciar os construtos e relações operacionais do processo de socialização do conhecimento, com foco na formação não linear do professor.

### **2.3.2 A confiança como elemento chave da socialização do conhecimento: abordagem em estudos selecionados**

Embora a confiança tenha sido tema de investigação desde a década de 1960, inicia-se essa síntese a partir da abordagem de Mayer, Davis e Schoorman, em 1995, com a apresentação de Modelo Teórico da Confiança tomada no âmbito organizacional com foco na alta gerência ou alta direção. Neste contexto, o construto Confiança Organizacional foi tomado como influenciado pelos seguintes antecedentes: Habilidade (capacidade), Benevolência e Integridade, bem como pelo construto Propensão a Confiar (o qual também influenciaria as três dimensões iniciais), e influenciariam o construto de Resultados moderados pela Percepção de Risco e mediado pelo construto Correr Risco no Relacionamento. Os autores não

apresentam no estudo os indicadores que operacionalizaria os respectivos construtos, conforme ilustração a seguir na Figura 3.

Figura 3 – Modelo teórico da confiança



Fonte: Mayer; Davis; Schoorman (1995, p. 715).

A confiança organizacional é apresentada pelos autores como a “disposição de uma parte em ser vulnerável nas ações de outra parte, baseada na expectativa de que a outra desempenhará uma ação particular importante para a pessoa que confia, sem consideração à capacidade de monitorar ou controlar aquela outra parte” (MAYER; DAVIS; SCHOORMAN, 1995, p. 712).

A partir de uma revisão teórica, os autores observaram que capacidade, benevolência e integridade são os fatores antecedentes da confiança que aparecem com mais intensidade entre os estudos, embora a tendência da pessoa em confiar também figure entre os antecedentes e, por isso, são aqui relatados.

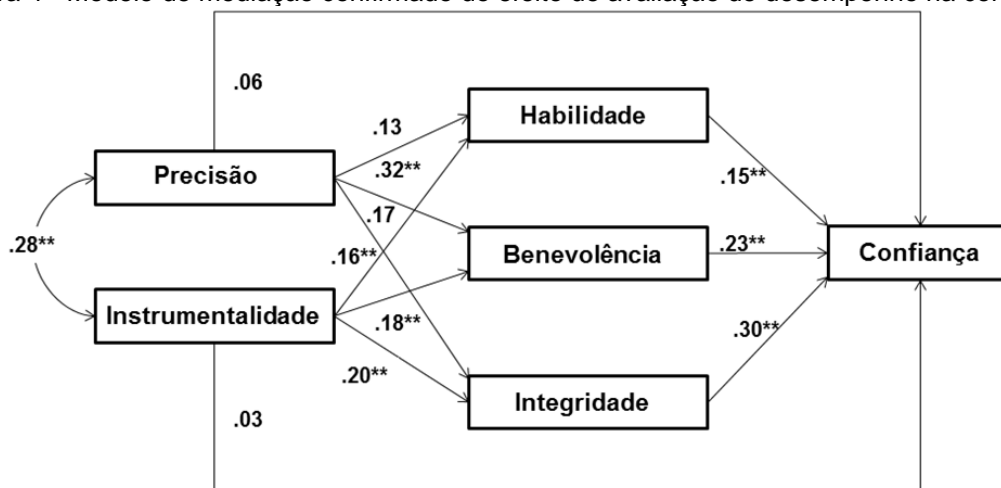
Considera-se, no entanto, que a capacidade agrega o grupo de habilidades, competências e características, como o conhecimento especializado, que em alguma medida influencia a confiança; a benevolência expressa o desejo de fazer o bem para o outro, com plena ausência de oportunismo na ação, o que conforme os autores, significa que o indivíduo benevolente não tirará qualquer vantagem da situação em detrimento da outra parte; e por fim, a integridade refere-se ao fato de o indivíduo ter como percepção que princípios e regras acordadas serão respeitados pela outra parte da relação (MAYER; DAVIS; SCHOORMAN, 1995).

Adicionalmente, esses autores trataram a tendência a confiar como um antecedente considerando que pessoas apresentam tipos de personalidades diferentes, culturas e experiências também diferentes variam em sua propensão a

confiar, o que impactaria sobre o nível de confiança do indivíduo sobre a outra parte. Em paralelo, essa influência também incidiria sobre as relações capacidade-confiança, benevolência-confiança e integridade-confiança, conforme explicitado no modelo de Mayer; Davis; Schoorman (1995).

Mayer e Davis (1999) avançaram na operacionalização desses construtos e, em estudo de 1999, apresentaram o conjunto de indicadores para os conceitos capacidade, benevolência, integridade e confiança, em estudo utilizando um quase experimento de quatorze meses objetivando analisar a influência de dois fatores de um sistema de avaliação de desempenho dos funcionários sobre a confiança na alta gerência. Nesse estudo, os fatores capacidade, benevolência e integridade foram utilizados como mediadores entre as percepções do sistema de avaliação (instrumentalidade e acurácia) e confiança, conforme ilustrado na Figura 4.

Figura 4 - Modelo de mediação confirmado do efeito de avaliação de desempenho na confiança



Fonte: Adaptado de Mayer e Davis (1999, p.136).

Registre-se que o construto propensão a confiar não fora explicitado no modelo estudado dada a avaliação realizada sobre a propensão em confiar e confiança no caso das relações organizacionais, ou seja, concluiu-se pela aparente utilidade, no estudo específico, de a confiança expressar a disposição para ser vulnerável nas relações organizacionais e, com isso, Mayer e Davis (1999) usaram o modelo delineado no estudo como base para investigar o desenvolvimento de confiança para a alta gerência sem a explicitação do construto propensão em confiar como havia sido apresentado em estudo de Mayer; Davis; Schoorman (1995).

Nessas concepções, mostra-se que o fator capacidade foi operacionalizado com seis indicadores, benevolência com cinco indicadores, integridade com seis

indicadores e confiança na alta gestão operacionalizada com quatro indicadores, estando os seus conteúdos customizados para o grupo foco da confiança, ou seja, a alta gerência, enquanto o fator propensão em confiar é apresentado no (Quadro 13). Confirma-se, ainda que a escala de mensuração dos indicadores utilizada foi tipo Likert com 5 pontos, com âncoras de concordância a cada ponto da escala, ou seja: 1 Discordo Fortemente; 2 Discordo; 3 Nem Concordo/Nem Discordo; 4 Concordo; 5. Concordo Fortemente.

Também é observável que as instruções fornecidas aos respondentes para a coleta de dados referiram-se à solicitação de pesquisa (questão formulada, explicitação da escala de mensuração relativa ao grau de concordância/discordância, referência ao objeto de pesquisa e ação a ser tomada para expressar sua resposta em atendimento a solicitação formulada. Os títulos dos nomes dos construtos são para maior clareza da exposição e não foram incluídos nas pesquisas.

Em paralelo, McAllister (1995), realizou estudo buscando a compreensão do papel da confiança interpessoal no relacionamento entre atores dentro da organização, particularmente, entre gerentes e profissionais das organizações. Nesse ínterim, apresentou modelo teórico distinguindo entre duas formas principais de confiança interpessoal, ou seja, a confiança baseada na cognição e a confiança baseada no afeto, entre outros objetivos de seu estudo.

Quadro 13 - Ilustração do questionário parcial aplicado por Mayer e Davis (1999).

<p>Indique o grau em que você concorda com cada afirmação usando a seguinte escala:  <b>1 Discordo totalmente 2 Discordo 3 Não concordo/nem discordo 4 Concordo 5 Concordo totalmente</b></p> <p>Pense na equipe de gerenciamento da alta direção da [nome da empresa] [nomes listados entre parênteses para maior clareza]. Para cada afirmação, escreva anote número que melhor descreve o quanto você concorda ou discorda de cada afirmação.</p>
<b>Habilidade/Capacidade/competência</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A alta gerência é muito capaz de executar seu trabalho.</li> <li>• Sabe-se que a alta gerência é bem-sucedida nas coisas que busca fazer.</li> <li>• A alta gerência tem muito conhecimento sobre o trabalho que deve fazer.</li> <li>• Sinto-me muito confiante com as habilidades da alta gerência.</li> <li>• A alta gerência possui recursos especializados que podem aumentar nosso desempenho.</li> <li>• A alta gerência é bem qualificada</li> </ul>
<b>Benevolência</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A alta administração está muito preocupada com meu bem-estar.</li> <li>• Minhas necessidades e desejos são muito importantes para a alta gerência.</li> <li>• A alta gerência não faria nada conscientemente para me machucar.</li> <li>• A alta gerência realmente se preocupa com o que é importante para mim.</li> <li>• A alta gerência fará o possível para me ajudar.</li> </ul>
<b>Integridade</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A alta gerência tem um forte senso de justiça.</li> <li>• Eu nunca tenho dúvida sobre se a alta gerência manterá sua palavra.</li> <li>• A alta gerência tenta ser justa ao lidar com os outros.</li> <li>• As ações e comportamentos da alta gerência não são muito consistentes. *</li> <li>• Eu gosto dos valores da alta gerência.</li> <li>• O comportamento da alta gerência parece ser orientado por princípios sólidos</li> </ul>
<b>Propensão a confiar</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• É preciso ter muito cuidado com estranhos.</li> <li>• A maioria das pessoas que são especialistas diz a verdade sobre os limites de seu conhecimento.</li> <li>• Pode-se contar com a maioria das pessoas para fazer o que elas dizem que farão.</li> <li>• Hoje em dia, você precisa estar atento ou é provável que alguém tire vantagem de você.</li> <li>• A maioria dos vendedores é honesta ao descrever seus produtos.</li> <li>• A maioria das pessoas que fazem o conserto não irá cobrar a mais das pessoas que não conhecem sua atividade..</li> <li>• A maioria das pessoas responde às pesquisas de opinião pública com sinceridade.</li> <li>• A maioria das pessoas é competente em seus trabalhos.</li> </ul>
<b>Confiança</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se eu pudesse, não deixaria a alta gerência ter nenhuma influência sobre questões importantes para mim. *</li> <li>• Eu gostaria de deixar a alta gerência ter controle total sobre o meu futuro nesta empresa.</li> <li>• Eu realmente gostaria de ter uma boa maneira de ficar de olho na alta gerência. *</li> <li>• Eu me sentiria à vontade para dar à alta gerência uma tarefa ou um problema crítico para mim, mesmo que não pudesse monitorar suas ações.</li> </ul>

\* Indicador reverso

Obs.: Tradução própria

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Mayer e Davis (1999, p.136).

Observe-se que o modelo de Mayer, Davis e Schoorman (1995) diferencia-se do modelo de McAllister (1995), quanto a natureza do construto confiança trabalhado, ou seja, os primeiros focaram a confiança organizacional, enquanto o segundo focou a confiança interpessoal.

Essa distinção do foco no tratamento da confiança (organizacional versus interpessoal) é uma questão relevante, em decorrência de resultar em diferentes operadores desse conceito.

McAllister (1995), por exemplo, diferentemente de Mayer Davis e Schoorman (1995), utilizou como base os fundamentos teóricos da literatura sociológica sobre confiança e a literatura psicopedagógica sobre confiança em relações próximas, identificando, então, as dimensões confiança baseada na cognição, fundamentada em crenças individuais sobre a confiabilidade, e confiança baseada no afeto, com base no cuidado e na preocupação interpessoais recíprocos (McALLISTER, 1995, p.25). Assim, refere-se a sentimentos e preferências envolvendo atores com maior proximidade dentro da organização.

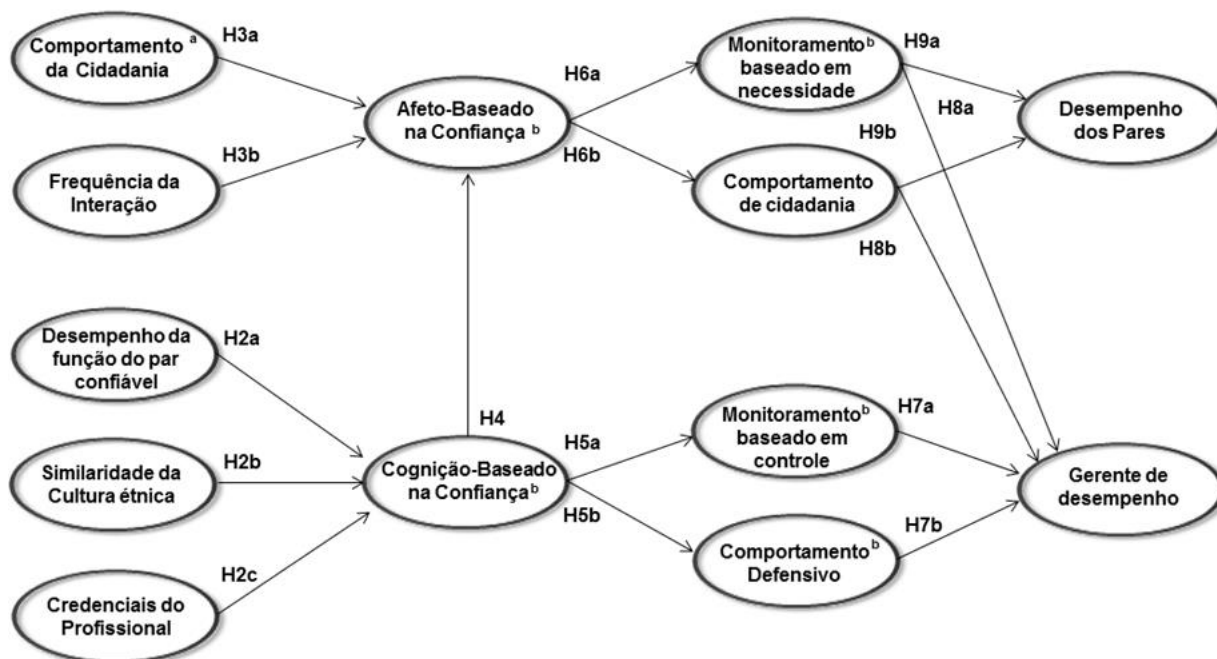
A partir dessas referências teóricas, foram identificados 48 (quarenta e oito) itens para os quais solicitou a um grupo de estudantes que os classificassem dentro dos dois tipos de dimensões previamente definidas pelo autor a partir de sua revisão da literatura. O resultado apontou para a seleção de 20 (vinte) itens, sendo 10 (dez) para cada dimensão de confiança. Na sequência, aplicando procedimento multivariado para identificação de fatores (Análise Fatorial Exploratório), o número de itens foi reduzido para 11 (onze) de carga mais forte, sendo cinco vinculadas à dimensão Confiança baseadas na cognição e seis itens vinculados a Confiança baseada no afeto (McALLISTER, 1995).

Assim, a confiança baseada na cognição é circunstancial e se fundamenta em uma escolha feita por boas razões baseadas, normalmente, na evidência de comportamento passado, no qual capacidade ou competência fazem parte (McALLISTER, 1995, p. 25), o que evidencia que seu reconhecimento pressupõe a necessidade de um tempo de convivência para tal. A confiança baseada no afeto reflete a preocupação com o bem estar, a crença na virtude intrínseca de tais relações e a crença de que esses sentimentos são recíprocos (PENNINGGS e WOICESHYN, 1987; REMPEL et al., 1985 apud McALLISTER, 1995. P.26).

A título de ilustração o modelo do estudo de McAllister (1995, p.27) é apresentado na Figura 5.



Figura 5 - Parâmetros Estruturais Incluídos no Modelo Teórico de McAllister (1995).



Fonte: Extraído de McAllister, 1995, p.27.

Os itens que operacionalizam as dimensões Confiança baseada no Afeto e Confiança baseada na Cognição, obtidos por aplicação da técnica estatística multivariada Análise Fatorial Confirmatória (AFC), são apresentados foram mensurados por escala de 7 pontos, onde a pontuação 1 expressou a posição Discordo Fortemente e a pontuação 7 expressou a posição Concordo Fortemente. Embora o questionário do estudo contemple 25 (vinte e cinco) itens, contemplando o conjunto de construtos/dimensões, para efeito do presente estudo somente o conjunto relativo às dimensões de confiança serão aqui apresentados no Quadro 14.

Quadro 14 - Resultados da análise fatorial confirmatória para Respostas Comportamentais e Medidas de Confiança Interpessoal

Confiança baseada em Afeto	Confiança baseada na Cognição
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Temos um relacionamento de compartilhamento. Nós dois podemos compartilhar livremente nossas ideias, sentimentos e esperanças.</li> <li>• Posso conversar livremente com [esse indivíduo] sobre as dificuldades que estou tendo no trabalho e sei que ele vai querer ouvir.</li> <li>• Nós dois sentiríamos uma sensação de perda se um de nós fosse transferido e não pudéssemos mais trabalhar juntos.</li> <li>• Se eu compartilhasse meus problemas com essa pessoa, sei que ela responderia de forma construtiva e carinhosa.</li> <li>• Eu diria que nós fizemos investimentos emocionais consideráveis em nossa relação de trabalho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• [Essa pessoa] aborda seu trabalho com profissionalismo e dedicação.</li> <li>• Dado o histórico [dessa pessoa], não vejo razão para duvidar de sua competência e preparação para o trabalho.</li> <li>• Posso confiar [nessa pessoa] para não dificultar meu trabalho por meio de trabalho descuidado.</li> <li>• A maioria das pessoas, mesmo aquelas que não são amigas íntimas [dessa pessoa], confiam e a respeitam como colega de trabalho.</li> <li>• Outros meus colegas de trabalho que precisam interagir com [essa pessoa] a consideram digna de confiança.</li> <li>• Se as pessoas conhecessem mais [essa pessoa] e seu histórico, ficariam mais preocupadas e monitorariam seu desempenho mais de perto (item reverso).</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de McAllister (1995, p.37).

Também, dentro desse período, Schoorman *et al.* (1996) apresentaram estudo sobre a confiança organizacional sob uma perspectiva conceitual filosófica, evidenciando a importância do longo prazo no estudo desse fator também na dimensão organizacional. Essa condição dar-se-ia em decorrência de que a confiança (ou desconfiança) no indivíduo, grupo ou organização seria influenciada pelo fator tempo, visto que possíveis fatores de influência sobre a confiança consolidam-se em tempos diferentes, pressupondo-se um tempo mínimo de interação entre as partes envolvidas para que seja formada uma opinião – positiva ou negativa – acerca dos elementos influenciadores e dos operacionalizadores da confiança organizacional, bem como da interpessoal.

Dessa forma, pressupõe-se na presente dissertação que o estudo da socialização do conhecimento tácito envolva situações em que o tempo de relacionamento entre o compartilhador e o usuário seja de no mínimo dois anos letivos, considerando esse tempo como suficiente para que tanto os indicadores de capacidade, benevolência, integridade e confiança pudessem ter sido observados pela parte usuária e, ao mesmo tempo, o potencial compartilhador pudesse ter

recebido estímulos que o levassem à intenção de compartilhar (ou não) conhecimento tácito.

Outro aspecto evidenciado no estudo de Schoorman *et al.* (1996) refere-se à influência da cultura organizacional, no tocante, por exemplo, ao fato de que as organizações orientadas por um processo de comunicação hierárquico, autocrático e dependente exclusivamente de comunicação impositiva, ou seja, de cima para baixo, tendem a não desenvolver alto nível de confiança, sugerindo, portanto, que os ambientes menos hierarquizados são mais promissores para a construção de níveis superiores de confiança.

Uma interpretação do ambiente escolar à luz desse aspecto sugere que a hierarquia das unidades escolares, prevista por legislação nas unidades públicas e também orientadoras das unidades privadas, tende a ser vivenciada com intensidade de interações, em decorrência do envolvimento dos gestores, supervisores e professores nas atividades de planejamento e acompanhamento pedagógico, estimuladoras de um contínuo de reuniões. Esse ambiente, portanto, tende a contribuir para a redução do distanciamento hierárquico entre os profissionais da educação, em especial entre docentes e supervisor pedagógico.

Por fim, aqueles autores evidenciam que benevolência e habilidades/capacidade são antecedentes da confiança (SCHOORMAN *et al.*, 1996).

Outro estudo de Mayer e Davis, realizado em 2005, apresentou o conceito confiança operacionalizado por meio de 10 (dez) indicadores, sendo parte da desses da escala original de quatro itens de Schoorman *et al.* (1996) e da escala original de cinco itens de Mayer e Davis (1999); um indicador da escala original de cinco itens de Mayer e Davis (1999) e quatro novos indicadores, conforme ilustrado no Quadro 15.

Quadro 15 – Confiança Interpessoal e Confiança Organizacional

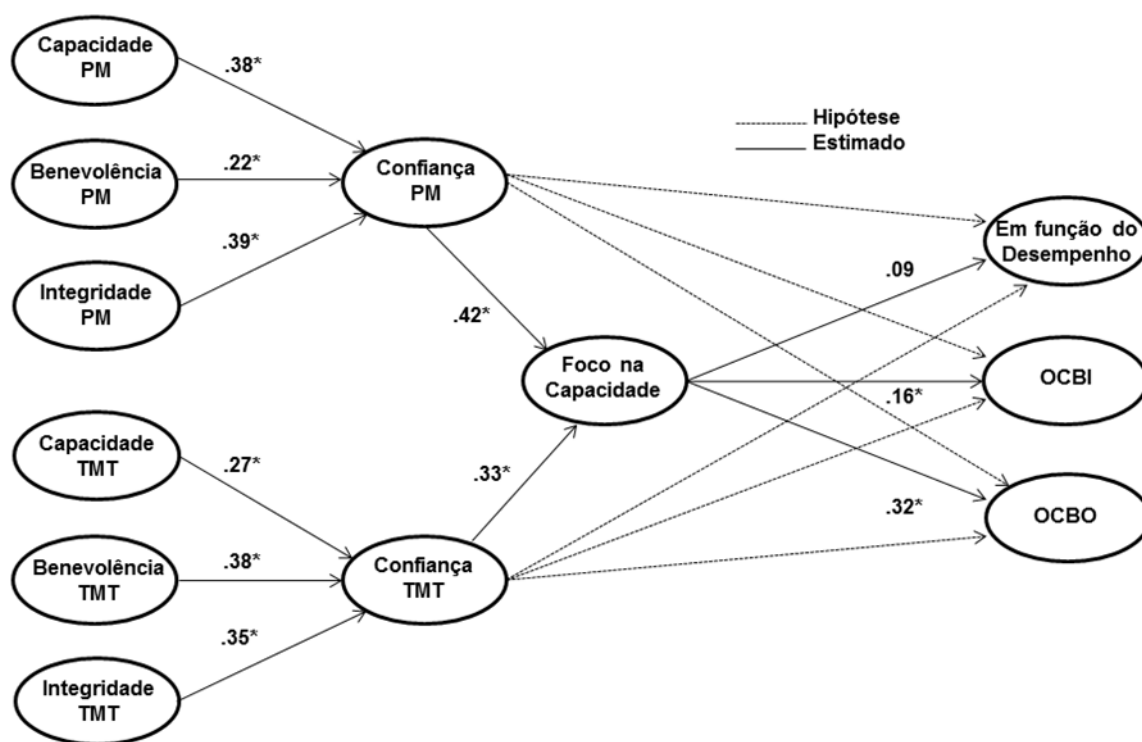
Texto Original	Texto a partir de tradução própria
<i>If I had my way, I wouldn't let ___ have any influence over issues that are important to me. (a, b)</i>	Se eu pudesse, não deixaria ___ influenciar questões importantes para mim. <sup>(a, b)</sup>
<i>I would be willing to let ___ have complete control over my future in this company. (a, b)</i>	Eu gostaria de deixar ___ ter controle total sobre o meu futuro nesta empresa. <sup>(a, b)</sup>
<i>I really wish I had a good way to keep an eye on ___. (a, b)</i>	Eu realmente gostaria de ter uma boa maneira de ficar de olho em ___. <sup>(a, b)</sup>
<i>I would be comfortable giving ___ a task or problem which was critical to me, even if I could not monitor his/her (its) actions. (a, b)</i>	Eu ficaria à vontade para dar a ___ uma tarefa ou problema que era crítico para mim, mesmo que eu não pudesse monitorar suas ações. <sup>(a, b)</sup>
<i>I would tell ___ about mistakes I've made on the job, even if they could damage my reputation.</i>	Eu falaria sobre os erros que cometi no trabalho, mesmo que possam prejudicar minha reputação.
<i>I would share my opinion about sensitive issues with ___ even if my opinion were unpopular.</i>	Gostaria de compartilhar minha opinião sobre questões delicadas com ___, mesmo que minha opinião seja impopular.
<i>I am afraid of what ___ might do to me at work.</i>	Tenho medo do que ___ possa fazer comigo no trabalho.
<i>If ___ asked why a problem happened, I would speak freely even if I were partly to blame.</i>	Se ___ perguntasse por que um problema aconteceu, eu falaria livremente, mesmo que eu fosse parcialmente culpado.
<i>If someone questioned ___ 's motives, I would give ___ the benefit of the doubt. (b)</i>	Se alguém questionasse os motivos de ___, eu daria o benefício da dúvida. <sup>(b)</sup>
<i>If ___ asked me for something, I respond without thinking about whether it might be held against me.</i>	Se ___ me pediu algo, eu respondo sem pensar se poderia ser contra mim.

Nota: Tradução própria; <sup>a</sup> Extraído da escala de Confiança original de quatro itens (Shoorman et al., 1996); <sup>b</sup> Extraído da escala de Confiança original de cinco itens (Mayer e Davis, 1999).

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Mayer e Garvon, (2005).

Essa aplicação do conceito ocorreu na investigação realizada pelos autores sobre as relações entre duas referências ou alvos de confiança (gerente da fábrica e equipe superior da hierarquia gerencial da organização) e três construtos de resultado (desempenho no cargo, comportamento de cidadania organizacional e comportamento de cidadania individual), mediado pela capacidade dos funcionários de focar a atenção em atividades geradoras de valor (foco de atenção). Registre-se, ainda, que capacidade, benevolência e integridade apresentam-se como antecedentes das duas situações de confiança (confiança do gerente da planta e confiança da equipe superior da hierarquia gerencial da organização). O modelo resultante do estudo é ilustrado na Figura 6, observando-se que a linha contínua expressa o resultado do modelo estrutural final e a linha tracejada expressa hipóteses sobre relações estruturais não confirmadas.

Figura 6 - Modelo estrutural Hipotético e Resultados do Modelo Estrutural Final Estimado



Nota 1: O subscrito "PM" indica que o gerente de fábrica de um funcionário foi a referência ou o alvo da medida designada. O subscrito "TMT" indica que a referência ou o alvo foi a equipe de gerenciamento da empresa estudada. "OCBI" é um comportamento de cidadania organizacional direcionado a indivíduos e "OCBO" é um comportamento de cidadania organizacional direcionado a uma organização.

Nota 2: Observe-se que o comportamento de cidadania (OCB) expressa no estudo desses autores contribuições dos funcionários que vão além das descrições de cargo.

Fonte: Extraído de Mayer e Garvin (2005, p. 878).

A consideração desse modelo no presente estudo ocorre no sentido de discutir duas possíveis contribuições. A primeira refere-se à possibilidade de utilização da estrutura de operacionalização do conceito confiança com 10 (dez) indicadores. A segunda refere-se à explicitação da distinção dos níveis hierárquicos na organização, o que nesse estudo de Mayer e Garvin (2005) é representado pelo gerente da planta (sugerindo confiança interpessoal funcionário-gerente de planta) e pela equipe superior na hierarquia gerencial da organização (sugerindo confiança organizacional do funcionário com a equipe diretiva da organização), o que num esforço de aproximação ao ambiente escolar recairia (de forma ilustrativa) ao supervisor pedagógico e a equipe diretiva da unidade escolar, respectivamente.

Ademais a essas situações, um novo construto denominado capacidade de focar a atenção sobre atividades geradoras de valor é evidenciado mediando a

atuação da confiança sobre variáveis de resultado, ou seja, a confiança em partes importantes da hierarquia de gerenciamento de uma empresa influenciaria os construtos de resultado de forma indireta por meio da capacidade de focar a atenção em atividades geradoras de valor.

Observe-se que os indicadores dos construtos capacidade, benevolência e integridade não foram aqui apresentados em decorrência de manterem a estrutura de indicadores apresentada no estudo de Mayer e Davis (1999).

Finalizando a seleção de estudos que retratam a confiança como elemento chave para viabilização do processo de socialização do conhecimento, registre-se o estudo de Keating, Silva e Veloso (2010), que teve como propósito exatamente avaliar a capacidade de medida da confiança organizacional do modelo proposto por Mayer, Davis e Schoorman (1995), e operacionalizado em Mayer e Davis (1999) e Mayer e Gavin (2005), utilizando uma amostra expressiva de trabalhadores.

Esses autores, portanto, utilizaram a estrutura operacional dos construtos competência (6 itens), benevolência (5 itens), integridade (6 itens) e confiança (10 itens) utilizados no estudo de Mayer e Garvin (2005), embora apresentem no Questionário de Confiança organizacional também o construto propensão para confiar (8 itens). O descritivo dos itens que compõem esse questionário é apresentado no Quadro 16.

O estudo contou com 903 casos válidos, a partir de uma amostra de 1100 pessoas com vínculo de trabalho sob uma relação hierárquica com a chefia imediata, em dez organizações empresarias, com predominância de unidades industriais, contudo com alguns casos de serviço.

Entretanto, os dados foram coletados por autopreenchimento, em diferentes locais de abordagem, contudo com predominância do local de trabalho. E, nesse sentido, os autores alertam que a opinião manifestada sobre a chefia, ainda que de forma anônima possa conter viés (KEATING, SILVA e VELOSO, 2010).

Quadro 16 - Questionário de Confiança Organizacional

<b>Competência</b>
1. A minha chefia é muito competente na realização do seu trabalho.
2. A minha chefia é conhecida por ser bem sucedido nas tarefas que tenta fazer.
3. A minha chefia conhece em profundidade o trabalho que precisa ser feito.
4. Sinto-me muito confiante nas capacidades da minha chefia.
5. A minha chefia tem capacidades especializadas que podem aumentar o nosso desempenho.
6. A minha chefia é muito qualificada.
<b>Benevolência</b>
7. A minha chefia preocupa-se muito com o meu bem estar.
8. As minhas necessidades e desejos são muito importantes para a minha chefia.
9. A minha chefia não faria nada para me prejudicar intencionalmente.
10. A minha chefia presta realmente atenção ao que é importante para mim.
11. A minha chefia alterará o seu modo de agir habitual para me ajudar.
<b>Integridade</b>
12. A minha chefia tem um forte sentido de justiça.
13. Nunca tenho que me preocupar se a minha chefia irá cumprir a sua palavra.
14. A minha chefia esforça-se por ser justa nas suas relações com os outros.
15. As ações e os comportamentos da minha chefia não são muito consistentes.
16. Eu partilho dos princípios da minha chefia.
17. O comportamento da minha chefia parece ser orientado por bons princípios.
<b>Propensão a confiar</b>
18. Devemos ser muito cautelosos com pessoas desconhecidas.
19. A maioria dos profissionais diz a verdade sobre os limites do seu próprio conhecimento.
20. A maioria das pessoas cumpre aquilo que diz.
21. Nos dias que correm, devemos estar alerta ou é provável que alguém se aproveite de nós.
22. A maioria dos vendedores é honesta na apresentação dos seus produtos.
23. A maioria das pessoas que conserta coisas não irá cobrar dinheiro a mais aos clientes que não percebem dessa especialidade.
24. A maioria das pessoas responde honestamente aos inquéritos de opinião pública.
25. A maioria dos adultos é competente no seu trabalho.
<b>Confiança</b>
26. Se eu pudesse, não deixaria que a minha chefia tivesse qualquer influência sobre os assuntos que são importantes para mim.
27. Estaria disposto a que a minha chefia exercesse total controle sobre o meu futuro nesta empresa.
28. Realmente gostaria de saber de uma boa maneira de ter a minha chefia “debaixo de olho”.
29. Sentir-me-ia à vontade para entregar a minha chefia uma tarefa ou um problema crítico para mim, mesmo que eu não pudesse verificar as suas ações.
30. Diria os erros que cometi na realização do meu trabalho à minha chefia, mesmo que isso manchasse a minha reputação.
31. Partilharia a minha opinião sobre assuntos “sensíveis” com a minha chefia mesmo que esta fosse impopular.
32. Estou receoso do que a minha chefia poderá fazer-me no meu local de trabalho.
33. Se a minha chefia me perguntasse por que é que aconteceu determinado problema, falaria livremente mesmo que eu tivesse também alguma culpa.
34. Se alguém questionasse os motivos da minha chefia, eu dar-lhe-ia o benefício da dúvida.
35. Se a minha chefia me perguntasse alguma coisa, responderia sem me questionar se essas informações poderiam ser utilizadas contra mim.

Fonte: Extraído de Keating, Silva e Veloso (2010, p.13).

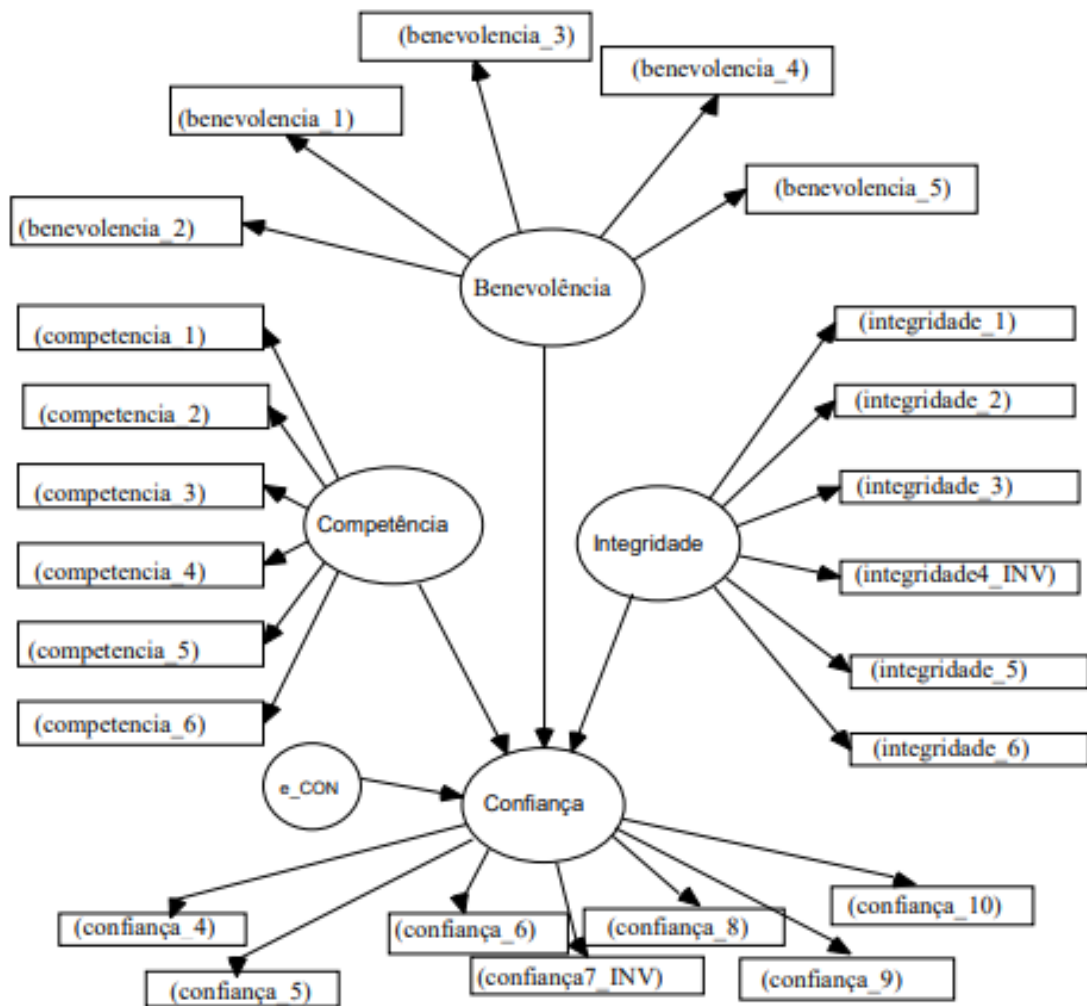
Com o objetivo de avaliar a capacidade de medição dos construtos envolvidos no modelo de medição da confiança (competência, benevolência, integridade e a própria confiança), os dados da base de casos válidos foram submetidos à análise fatorial confirmatória, cujos resultados evidenciaram a exclusão de três indicadores do construto confiança, reduzindo de dez para sete itens o conjunto de indicadores desse construto. Na sequência, foram estimadas as relações estruturais do modelo de confiança, ou seja, as relações entre o construto competência e confiança, benevolência e confiança e integridade e confiança, a partir do modelo inicial ilustrado na Figura 7.

Os resultados apontados por Keating, Veloso e Silva (2010) evidenciam inconsistências do modelo quanto ao seu ajustamento. Nessa linha, encontram-se a baixa consistência interna da medida do construto confiança, situação que Mayer e Garvin (2005) já haviam alertado em estudo anterior, sugerindo que tal situação decorreria da possibilidade do construto confiança não ser unidimensional, mas, sim, apresentar pelo menos duas dimensões: uma relativa a atitude geral de confiar e, outra, relativa a intenção do sujeito alvo do estudo se envolver em comportamentos exigentes de confiança. Sobre isso, lembre-se que McAllister (1995) apresenta o construto/conceito confiança ancorado em duas dimensões, ou seja, afeto e cognição, os quais foram utilizados também por Holste e Fields (2010) em seu estudo sobre a influência do construto da confiança baseada em afeto e confiança baseada na cognição sobre a disposição dos profissionais de compartilhar e usar o conhecimento tácito, tendo como público alvo colegas de trabalho em um conjunto diversificado de empresas.

Keating, Silva e Veloso (2010, p. 10), no entanto, também registram o alerta sobre o fato de que a mediação da vulnerabilidade no processo a que se submete o sujeito a confiar, não poderia ser circunscrito a um padrão simplificado de captura da confiança do tipo confia ou não confia no outro.



Figura 7 - Modelo Inicial de mensuração da Confiança



Fonte: Extraído de Keating, Silva e Veloso (2010, p. 8).

Ainda, os resultados apontados no estudo desses autores evidenciaram a presença de uma relação entre os construtos benevolência e integridade, ficando os itens dos dois construtos sob um mesmo fator, a que os autores sugerem a possibilidade de igual percepção pelos respondentes, ainda que parcial. No entanto, os autores observaram que os preditores competência e integridade também apresentam sobreposição, contudo os esses dois construtos foram confirmados, enquanto a influência direta do construto benevolência não fora confirmada, estando essa influência sobre a confiança ocorrendo por meio da integridade. Também o construto confiança situa-se com baixo grau de consistência, pressupondo-se melhor resultado se o construto fosse operacionalizado com duas dimensões (KEATING; SILVA; VELOSO, 2010), ao invés da posição unidimensional proveniente de Mayer e Davis (1999).

Portanto, de forma geral, mas, ainda provisoriamente, esses autores conferem ao preditor competência uma condição aceitável no modelo, enquanto integridade e benevolência ficam sob suspeição no modelo quanto à sua manutenção. Quanto ao construto confiança, os autores são claros sobre a necessidade de reavaliação da sua estrutura (KEATING; SILVA; VELOSO, 2010).

Nesse sentido, as conclusões do estudo de Keating, Silva e Veloso ((2010) alertam para alguns aspectos relevantes no tocante a decisões a serem tomadas no procedimento metodológico, seja quanto a abordagem de coleta de dados, seja quanto a estrutura dos construtos/conceitos ser utilizada no estudo da socialização do conhecimento tácito no ambiente escolar, embora essas decisões somente poderão ser tomadas após a complementação do capítulo que trata mais dedicadamente do modelo de socialização do conhecimento.

### **2.3.3 A Socialização do Conhecimento Tácito**

O conhecimento tácito, ainda que parcialmente, constitui uma dimensão técnica associada às habilidades do indivíduo, bem como uma dimensão cognitiva decorrente da presença de crenças, perspectivas e modelos mentais que moldam a visão de mundo dos indivíduos, conforme abordagem de Takeuchi e Nonaka (2008). Segundo esses autores, embora resida na mente das pessoas é de difícil transcrição e armazenamento em instrumentos tecnológicos.

Nas relações de aprendizagem professor-aluno é possível que uma parcela não tão pequena da aprendizagem esteja relacionada ao conhecimento tácito do professor, que detém experiências e competências construídas, além de suas habilidades natas que tornam as práticas docentes implementadas por esse docente mais útil ao aprendiz.

Também segundo aqueles autores, há quatro padrões básicos para criação do conhecimento em qualquer organização. Assim, são padrões de criação: a) de conhecimento tácito para conhecimento tácito, relativo a criação de conhecimento tácito a partir do compartilhamento de experiências; b) de conhecimento tácito para conhecimento explícito, relativo a externalização do conhecimento tácito de um indivíduo em conhecimento explícito por meio de sua conversão em palavras e

códigos durante um diálogo, por exemplo; c) de conhecimento explícito para conhecimento explícito, relativo a criação de novo conhecimento explícito a partir da combinação do conhecimento externalizado; d) de conhecimento explícito para conhecimento tácito, relativo à volta de conhecimento tácito como resultado do processo de incorporação do conhecimento explícito externalizado (TAKEUCHI ; NONAKA, 2008, p. 254-255).

Embora o presente estudo tenha como propósito verificar a estrutura de relações que viabilize a socialização do conhecimento entre atores da unidade escolar o que estaria, então, mais aderente à criação de conhecimento sob o padrão de tácito para tácito, é suposto que, uma vez desencadeado o processo de criação de conhecimento, a abrangência dos demais padrões dependeria da metodologia ou formato promotor de interação entre indivíduos com vista à criação do conhecimento.

Nesse sentido, esses formatos aderem-se ao processo e constituem um produto físico, virtual e mental a ser investigado de forma combinada com o processo de socialização do conhecimento tácito.

Assim, examinados à luz do ambiente escolar, esses processos de criação do conhecimento, constituem alternativas estratégicas de formação contínua docente, por meio do desenvolvimento de processos que viabilizem a prática dos padrões de criação de conhecimento.

### **2.3.3.1 O processo de socialização do conhecimento tácito apresentado em estudos selecionados**

O estudo de Holste e Fields (2010, p. 129) retoma o tratamento de McAllister ao construto confiança, apresentado em 1995, e testa a sua influência, a partir das dimensões confiança baseada no afeto e confiança baseada na cognição, sobre a disposição dos funcionários em compartilhar e usar o conhecimento tácito. Os autores atestam a relevância do estudo ao relatarem que esse relacionamento ainda não havia sido estudado.

Registre-se que a confiança baseada em afeto é orientada pelos cuidados e preocupações mútuas entre os indivíduos envolvidos na relação, enquanto a confiança baseada na cognição está ancorada em sentimento de confiabilidade e reconhecimento de competência de um indivíduo por outro (McAllister, 1995).

Sob a consideração do ineditismo da situação estudada, o estudo busca a verificação de três hipóteses, a saber (HOLSTE; FIELDS, p.,131-132):

H1 Tanto a confiança baseada em afeto quanto em cognição, em um colega de trabalho, terão relacionamentos positivos com a vontade de compartilhar e usar o conhecimento tácito.

H2. A confiança baseada no afeto de um colega de trabalho terá uma influência maior na disposição do profissional de compartilhar conhecimento tácito, do que a confiança baseada na cognição.

H3 A confiança baseada na cognição de um colega de trabalho terá uma influência maior na disposição de um profissional de usar o conhecimento tácito, do que a confiança baseada no afeto.

Nesse cenário, o estudo evidencia a relevância da prática do compartilhamento e do uso do conhecimento tácito, visto que sua contribuição para os resultados organizacionais permanece na organização enquanto o indivíduo detentor das experiências, da intuição e de outras habilidades diferenciadas e agregadoras de valor permanece na organização.

Sendo assim, o estudo busca oferecer à gestão organizacional informações empíricas que viabilizem o compartilhamento e o uso do conhecimento tácito gerador de valor, desencadeado a partir de relacionamentos formais ou informais, dos profissionais envolvidos, os quais seriam, então, estimulados pelos efeitos da confiança baseada na afeição e na cognição (HOLSTE; FIELDS, 2010).

Os autores reforçam o fato de que esse processo é entendido como sendo mais efetivo nas relações face a face, em decorrência do aprendizado e consequente uso resultar da observação e imitação do conhecimento compartilhado, seja por analogias, metáforas e histórias das experiências e de situações de intuição (HOLSTE; FIELDS, 2010).

Os autores relatam que operacionalizaram o construto Disposição para compartilhar o conhecimento tácito e o construto Disposição para usar o conhecimento tácito com 4 (quatro) itens cada, a partir da abordagem de vários outros autores, os quais são identificados nos respectivos itens das escalas adiante apresentadas. Registram, ainda, que o estudo contou com 202 casos de funcionários da equipe administrativa e técnica de organização internacional sem fins lucrativos que trabalham em áreas comuns, como planejamento estratégico, pesquisa, contabilidade, recursos humanos, tecnologia da informação, relações públicas etc., no apoio a missionários com atuação em diferentes localidades do mundo.

Os itens ou indicadores utilizados no estudo são reproduzidos a seguir (HOLSTE; FIELDS, 2010, p.132).

**Construto Disposição para compartilhar conhecimento organizacional tácito:**

- 1 Se solicitado, eu permitiria que esse indivíduo passasse um tempo significativo observando e colaborando comigo, a fim de entender e aprender melhor com meu trabalho (Choo, 2000; Clarke e Rollo, 2001; Davenport e Grover, 2001; Scott, 2000 apud HOLSTE e FIELDS, 2010).
- 2 Eu gostaria de compartilhar com essa pessoa regras práticas, truques do ofício e outras ideias sobre o trabalho do meu escritório e o da organização que aprendi (Haldin-Herrgard, 2000; Wong e Radcliffe, 2000 apud HOLSTE e FIELDS, 2010).
- 3 Gostaria de compartilhar minhas novas ideias com esse indivíduo (Epstein, 2000 apud HOLSTE e FIELDS, 2010).
- 4 Gostaria de compartilhar com esse indivíduo os últimos rumores organizacionais, se fossem apropriados/importantes (Epstein, 2000 apud HOLSTE e FIELDS, 2010).

**Construto Disposição para usar o conhecimento organizacional tácito:**

- 1 Se relevante para o meu trabalho, eu gostaria de ter a oportunidade de passar um tempo significativo observando e colaborando com esse indivíduo, a fim de entender e aprender melhor com seu trabalho (Choo, 2000; Clarke e Rollo, 2001; Davenport e Grover, 2001; Scott, 2000 apud HOLSTE e FIELDS, 2010).
- 2 Se relevante para o meu trabalho, eu gostaria de receber e usar quaisquer regras práticas, truques comerciais e outras ideias que ele aprendeu (Haldin-Herrgard, 2000; Wong e Radcliffe, 2000 apud HOLSTE e FIELDS, 2010).
- 3 Eu receberia com satisfação quaisquer novas ideias que esse indivíduo possa ter (Epstein, 2000 apud HOLSTE e FIELDS, 2010).
- 4 Eu acreditaria nos rumores organizacionais compartilhados por esse indivíduo e usaria esse conhecimento conforme apropriado/relevante (Epstein, 2000 apud HOLSTE e FIELDS, 2010).

Com relação aos itens relativos à confiança, ou seja, aos construtos Confiança baseada no Afeto e Confiança baseada na Cognição, utilizados por Holste e Fields (2010) a partir do conjunto original apresentado por McAllister (1995), são a seguir

novamente apresentados para fins de facilitação do acompanhamento, visto que já constam anteriormente do Quadro 15 (p.46).

**Confiança baseada em Afeto (McAllister (1995, p.37))**

- 1 Temos um relacionamento de compartilhamento. Nós dois podemos compartilhar livremente nossas ideias, sentimentos e esperanças.
- 2 Posso conversar livremente com [esse indivíduo] sobre as dificuldades que estou tendo no trabalho e sei que ele vai querer ouvir.
- 3 Nós dois sentiríamos uma sensação de perda se um de nós fosse transferido e não pudéssemos mais trabalhar juntos.
- 4 Se eu compartilhasse meus problemas com essa pessoa, sei que ela responderia de forma construtiva e carinhosa.
- 5 Eu diria que nós fizemos investimentos emocionais consideráveis em nossa relação de trabalho.

**Confiança baseada na Cognição (McAllister (1995, p.37))**

- [Essa pessoa] aborda seu trabalho com profissionalismo e dedicação.
- Dado o histórico [dessa pessoa], não vejo razão para duvidar de sua competência e preparação para o trabalho.
- Posso confiar [nessa pessoa] para não dificultar meu trabalho por meio de trabalho descuidado.
- A maioria das pessoas, mesmo aquelas que não são amigas íntimas [dessa pessoa], confiam e a respeitam como colega de trabalho.
- Outros meus colegas de trabalho que precisam interagir com [essa pessoa] a consideram digna de confiança.
- Se as pessoas conhecessem mais [essa pessoa] e seu histórico, ficariam mais preocupadas e monitorariam seu desempenho mais de perto (item reverso).

Holste e Fields (2010, p.133) ainda apresentam algumas observações relevantes para subsidiar o procedimento metodológico que estudam esse objeto, o que resultou o alerta sobre a necessidade de controle nas análises das variáveis idade, sexo e estabilidade/permanência na organização, como segue:

- a) **Idade:** em função de que a idade pode afetar a disposição de um trabalhador em compartilhar ou usar conhecimentos tácitos, visto que estudos sugeriram que os trabalhadores mais jovens são mais individualistas e menos confiantes dos outros do que os trabalhadores mais velhos.
- b) **Sexo:** em função de que as mulheres podem estar mais dispostas do que os homens a compartilhar e usar o conhecimento tácito dos colegas, visto

que as amizades entre pessoas do mesmo sexo entre as mulheres são mais confiantes do que as entre os homens.

- c) **Estabilidade/permanência na organização:** em função de que o tempo de organização do funcionário pode reduzir a tendência de usar o conhecimento tácito obtido de colegas de trabalho e aumentar a tendência de compartilhar esse conhecimento. A posse de um funcionário em uma organização pode variar, assim, idade, sexo e posse dos entrevistados foram controlados em nossas análises.

Ainda, outros procedimentos do estudo de Holste e Fields (2010, p. 133) observados foram:

- a) Estímulo do vice-presidente da organização, por meio de carta solicitando a participação na pesquisa mediante o preenchimento do questionário;
- b) O comportamento de disposição diferenciado tanto no compartilhamento quanto no uso dependendo da natureza das interações pessoas entre os colegas de trabalho, ou seja, agradável ou difícil, o que os levou a solicitar duas respostas, uma para colegas com quem mantinham relações agradáveis e outra para colegas com quem mantinham relações difíceis. Assim, os respondentes que apresentaram respostas para as duas situações tiveram seus dados computados a partir da média.
- c) A técnica principal de análise foi Análise de Regressão Múltipla, além da estatística básica por meio de estatísticas descritivas de tendência central, dispersão e correlação entre as variáveis.

Quanto aos resultados, os principais apontamentos sugeridos por Holste e Fields (2010) são:

- a) Suporte da Hipótese H1, visto que se encontra relacionamento positivo das duas modalidades de confiança com disposição de compartilhar conhecimentos tácitos e com a disposição de usar o conhecimento tácito.
- b) Suporte a H2. O coeficiente que mede a influência da confiança baseada no afeto sobre a disposição de compartilhar o conhecimento tácito é maior do que o coeficiente que mede a influência da confiança baseada em cognição.
- c) Suporte a H3. O coeficiente que mede a influência da confiança baseada na cognição sobre a disposição de usar o conhecimento tácito é maior do que o coeficiente da confiança baseada no afeto.
- d) O recebimento de informações completas pelo potencial usuário de conhecimento tácito é fundamental para sua eficácia, o que estaria

vinculado a um ambiente de relacionamento positivo e confiança no emissor desse conhecimento, nas duas modalidades, lembrando que o modelo estatístico evidenciou maior influência da confiança baseada na cognição.

- e) O aumento de frequência de interações entre colega de trabalho é fator de mudança nas avaliações dos colegas, tendendo a aumentar afeto. Contudo, pode reduzir reconhecimento cognitivo se os valores afetivos não corresponderem também a demonstrações de competências ou habilidades.

Tomando essas referências dos autores, vislumbra-se então a influência do clima organizacional sobre essas relações, embora os autores não façam referência a esse termo explicitamente no estudo. Contudo, em decorrência das considerações anteriores apresentadas por Holste e Fields (2010), supõe-se que quanto mais positivo o clima organizacional, no presente estudo o clima na unidade escolar, maior seu efeito impulsionador para o aprimoramento das relações entre professores ou entre os atores escolares e, conseqüentemente, para a construção da confiança que, por sua vez viabilizaria a socialização da memória, do conhecimento não escrito, não armazenado formalmente na escola.

Estudo desenvolvido por Rêgo (2012) investigou, em termos gerais, se a propensão ao compartilhamento do conhecimento era influenciado pela confiança organizacional, mediada pelo comprometimento organizacional e moderada pelo tempo de exposição à hierarquia nas organizações. Utilizou a técnica de modelagem, a partir do algoritmo de análise *PLS* – Partial Linear Square. A seguir são identificados os construtos presentes na estrutura de estimação do Compartilhamento do Conhecimento, estudado por Rêgo (2012)

- Construto Confiança Organizacional, operacionalizado pela estrutura das dimensões Competência, Benevolência e Integridade, estas apresentadas por Mayer e Davis (1999) e por Schoorman, Mayer e Davis (1996), citados em Rêgo (2012);
- Construto Comprometimento Organizacional, operacionalizado pelas dimensões Comprometimento Afetivo, Comprometimento Instrumental e Comprometimento Normativo, conforme Meyer e Allen (1997), citados em Rêgo (2012);



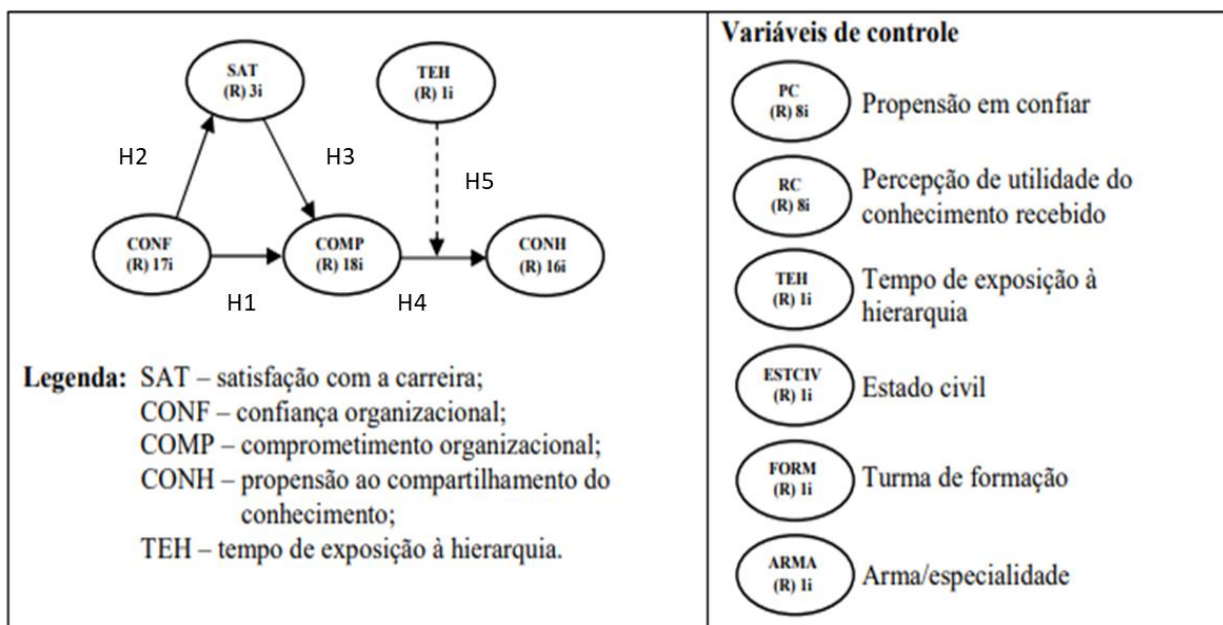
- Construto Satisfação com a Carreira baseada em baseado em Shin (2001, apud RÊGO, 2012);
- Construto Propensão ao Compartilhamento do Conhecimento, operacionalizado pelas dimensões Desejo de Compartilhar o conhecimento e Desejo de usar o Conhecimento, baseado em Holste (2003, apud RÊGO, 2012);

Construtos/Variáveis de controle

- Construto Propensão em Confiar baseado em Mayer e Davis (1999) e Schoorman, Mayer e Davis (1996b), conforme citados em Rêgo (2012);
- Percepção da Utilidade do Conhecimento Recebido baseado em Levin e Cross (2004 apud RÊGO, 2012);
- Variáveis: Tempo de exposição à hierarquia; Estado civil; Turma de formação (ano de formação); Arma/especialidade no Exército (RÊGO, 2012).

Nesse sentido, o modelo completo apresentado no estudo de Rego (2012) é ilustrado na Figura 8.

Figura 8 - Modelo teórico completo apresentado por REGO (2012).



Fonte: Adaptado de REGO (2012, p.82).

Nesse sentido, Rêgo (2012) sugere cinco hipóteses: a primeira, H1, reflete a interação positiva da Confiança Organizacional com o Comprometimento Organizacional; a segunda, H2, reflete a influência da Confiança Organizacional

sobre a Satisfação na Carreira, enquanto esse construto influencia também positivamente o Comprometimento Organizacional (H3), o qual influencia positivamente o Compartilhamento do Conhecimento (H4), sob a moderação do Tempo de Exposição do indivíduo a Hierarquia (H5)

Entre os resultados apresentados no estudo, destaque-se (RÊGO, 2012):

- a) Os construtos Confiança Organizacional e Comprometimento Organizacional poderiam ser tomados parcialmente como substitutos, de forma particular, no tocante a dimensão afetiva do Comprometimento Organizacional, visto que essa já estaria contemplada entre as dimensões da Confiança Organizacional.
- b) A dimensão instrumental do construto Comprometimento Organizacional não foi estatisticamente validado, visto não ter apresentado validade discriminante devido à alta correlação entre a confiança organizacional e o comprometimento. Com isso, o autor optou por redesenhar o modelo para estudo das dimensões Afetiva e Normativa separadamente. Sobre essas foi verificada a influência positiva do Construto Confiança Organizacional.
- c) O tempo de exposição à hierarquia apresentou-se positiva e estatisticamente relacionado com as dimensões afetiva e normativa do comprometimento organizacional, embora essa influência seja pequena. Contudo, de forma geral, o resultado sugere o aumento do comprometimento à medida que o indivíduo apresenta maior período de vínculo com a organização, bem como reconheça sentimentos agradáveis para com ela (dimensão afetiva) ou investimento para o seu bem-estar pessoal ou profissional por parte dela (dimensão normativa).
- d) A propensão em confiar apresentou efeito positivo, mas relativamente pequeno, somente com a dimensão normativa do comprometimento organizacional.
- e) A variável estado civil não apresentou influência estatisticamente significativa sobre o comprometimento organizacional, bem como com a Satisfação na Carreira.
- f) O construto Confiança Organizacional, operacionalizada por confiança baseada na capacidade, confiança baseada na benevolência e confiança baseada na integridade apresenta boa influência sobre a satisfação com a carreira no estudo de Rêgo (2012) nos resultados encontrados.

g) O construto Confiança Organizacional também apresenta influência maior sobre o Comprometimento Organizacional comparado à influência Satisfação com a Carreira sobre esse construto, o qual se revelou pequeno, contudo ambos estatisticamente significantes enquanto a satisfação com a carreira explicou somente 9,3% da variância do comprometimento afetivo e 3,6% do comprometimento normativo, a entrada da confiança organizacional, que elevou as explicações para 39,5% e 38,0% respectivamente (RÊGO, 2010 p. 143). Esses resultados evidenciarão que a satisfação pode gerar um sentimento de retribuição à instituição, aqui ilustrado pelo comprometimento afetivo, bem como, “uma sensação de obrigação em contribuir com ela, evidenciando o comprometimento normativo” (RÊGO, 2010 p. 143). Contudo, conclui o autor que a satisfação com a carreira é um construto importante para entendimento do Comprometimento Organizacional, particularmente da sua dimensão afetiva.

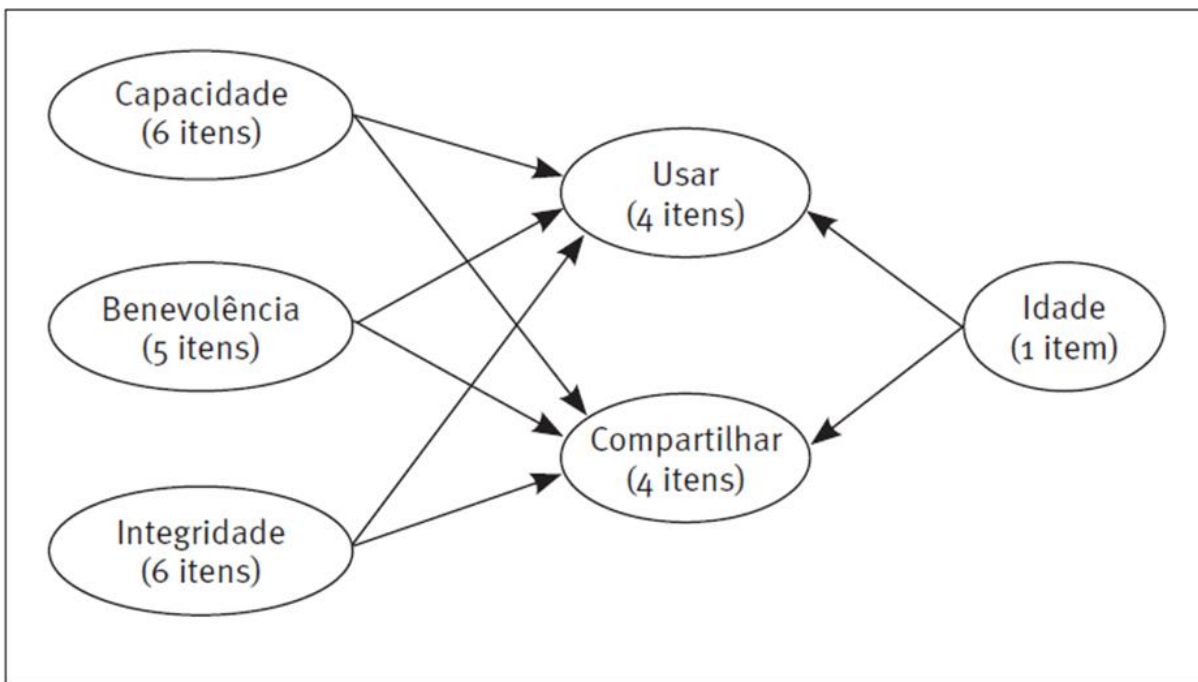
Registre-se que o autor sugere o prosseguimento do estudo no sentido de contemplar outras variáveis que possam contribuir para melhor clareza sobre, por exemplo, aspectos intrínsecos ao construto Conhecimento, como também sobre o ambiente organizacional, em especial sobre a influência de outros fatores emocionais.

Esse apontamento feito por Rêgo (2012) reforça o uso do Construto Clima Escolar como possível elemento de influência sobre o desejo ao compartilhamento e ao uso do conhecimento tácito.

Outro estudo também elaborado por Rêgo, em parceria com dois outros pesquisadores (REGO; FREITAS; LIMA, 2013), partiu das ocorrências e considerações do estudo anterior de Rêgo (2012) e buscou estimar o modelo de socialização do conhecimento tácito, operacionalizando dois construtos: o desejo de compartilhar o conhecimento e o desejo de usar esse conhecimento. Para isso, tomou como influenciadores a idade do indivíduo, capacidade, benevolência e integridade enquanto fatores interlocutores da confiança organizacional, conforme ilustrado na (Figura 9). O estudo fora realizado em três entidades de formação de oficiais, junto a uma amostra de 655 militares do Exército, instituição caracterizada por cultura de elevada exigência de confiança individual e organizacional instituição (REGO; FREITAS; LIMA, 2013, p. 500).

Registre-se que a idade do indivíduo fora incluída em função da hipótese de que “os mais jovens tendem a ser mais individualistas e a confiar menos nas outras pessoas, se comparados com os mais idosos” (RÊGO; FREITAS E LIMA, 2013, p.505), a partir de estudos anteriores de Holste e Fields (2010), citando Strauss e Howe (1993) e Tulgan (1995), conforme citado pelos autores.

Figura 9 - Modelo Teórico Inicial de Rego; Freitas e Lima (2013): Compartilhamento e Uso do conhecimento Tácito



Fonte: Rêgo; Fontes; Lima (2013 p.505).

O modelo teórico inicial, proposto para verificação, tem como variáveis dependentes os construtos Desejo de Usar o Conhecimento Tácito (DUT), definida como a vontade de colocar em prática o conhecimento tácito recebido de outra pessoa, e o Desejo de compartilhar o conhecimento tácito (DCT), definido como a vontade de transmitir o conhecimento tácito que possui RÊGO; FONTES; LIMA (2013, p. 505).

Ainda, conforme esses autores, entre as independentes estão idade, medida pelo número de anos de vida da pessoa, e Capacidade, Benevolência e Integridade, que operacionalizam o construto confiança organizacional, extraídas originalmente da abordagem de Mayer, Davis, Schoorman (1995, apud RÊGO; FONTES; LIMA, 2013), identificadas por Confiança baseada na Capacidade (CBC), significando o conjunto de habilidades, competências e características que permitem uma parte ter influência dentro de algum domínio específico; Confiança baseada na Benevolência (CBB), ou

seja, extensão com que um confiado é acreditado a querer fazer um bem a quem nele confia, longe de um motivo de benefício egocêntrico; e Confiança baseada na Integridade (CBI), ou seja, Percepção de que o confiado adere a um conjunto de princípios que a pessoa que confia julga aceitável.

A título de melhor compreender os fatores presentes no modelo, ilustra-se na sequência o conjunto de indicadores que operacionalizam as respectivas dimensões de conhecimento tácito, observando que quatro indicadores operacionalizam a dimensão DUT e DCT, respectivamente apresentado no Quadro 17.

Quadro 17 – Desejo de usa e compartilhar o conhecimento tácito

<b>Desejo de Usar o Conhecimento Tácito</b>
Se importante para o meu trabalho, eu acolheria e passaria um tempo relevante observando e colaborando com qualquer integrante de minha organização militar, com o propósito de eu melhor entender e aprender com seu trabalho.
Se importante para o meu trabalho, eu acolheria e usaria qualquer prática, estratégia de negociação e outras convicções que qualquer membro de minha organização militar tenha aprendido.
Eu ficaria muito feliz em receber e usar quaisquer novas práticas que qualquer membro de minha organização militar possa ter.
Eu acreditaria nas práticas organizacionais socializados por qualquer integrante de minha organização militar e usaria tal conhecimento como importante.
<b>Desejo de Compartilhar o Conhecimento Tácito</b>
Se convidado, eu permitiria que qualquer membro de minha organização militar estabelecesse um tempo importante observando e auxiliando comigo, com o objetivo de ele/ela melhor compreender e aprender com o meu trabalho.
Eu prontamente socializaria com qualquer membro da minha organização qualquer prática, estratégia de negociação e outras ideias no meu trabalho e na organização militar que eu tenha aprendido.
Eu prontamente socializaria minhas novas ideias com qualquer membro da minha organização.
Eu prontamente socializaria com qualquer integrante de minha organização militar as novas práticas organizacionais, se importantes.

Fonte: Adaptado de Rêgo; Fontes; Lima (2013 p.505).

Quanto às dimensões que operacionalizam o Construto Confiança organizacional apresentado no (Quadro 18), registre-se que seis, cinco e seis indicadores operacionalizam as dimensões CBC, CBB e CBI inicialmente. Contudo, a dimensão CBB, não se mostrou estatisticamente significativa ao final do processo de estimação do modelo, seja em relação ao DUT, seja em relação ao DCT, enquanto a dimensão CBI não se mostrou estatisticamente significativa em relação ao DCT. Ainda, em relação a essa última dimensão registre-se que o indicador que expressa que “as ações e comportamentos do Comando de minha OM não são muito coerentes” fora eliminado, observando-se que sua construção é reversa em relação aos demais indicadores da dimensão, o que poderia ter provocado um erro não amostral, fruto de

respostas equivocadas dos entrevistados. Contudo essa observação não é encontrada na discussão apresentada por Rego; Fontes e Lima (2013).

Quadro 18 – Antecedente da Confiança Organizacional

Indicador	Confiança Fundamentada na Capacidade
CBC1	O Comando de minha organização militar é muito preparado de efetuar o seu trabalho.
CBC2	O Comando de minha organização militar é admirado por ser bem-sucedido nas atividades que tenta fazer.
CBC3	O Comando de minha organização militar tem muito conhecimento sobre a atividade que precisa ser realizada.
CBC4	Eu me sinto confiante nas habilidades do Comando de minha organização militar.
CBC5	O Comando de minha organização militar tem capacidades específicos que podem agregar a <i>performance</i> .
CBC6	O Comando de minha organização militar é muito qualificado.
	<b>Confiança Fundamentada na Benevolência *</b>
CBB1	O Comando de minha organização militar é bastante interessado no meu bem-estar.
CBB2	Minhas necessidades/objetivos são muito relevantes para o Comando de minha organização militar.
CBB3	O Comando de minha organização militar não faria nada proporcionalmente para me prejudicar.
CBB4	O Comando de minha organização militar presta sua atenção ao que é significativo para mim.
CBB5	O Comando de minha organização militar alteraria seus planos para me auxiliar.
	<b>Confiança Fundamentada na Integridade **</b>
CBI1	O Comando de minha organização militar tem um sólido senso de justiça.
CBI2	Eu em nenhum momento tenho que questionar se o Comando de minha organização militar cumprirá sua palavra.
CBI3	O Comando de minha organização militar se esforça para ser imparcial ao lidar com os outros.
CBI4	As ações e a conduta do Comando de minha organização militar não são muito coerentes. (R)***
CBI5	Eu gosto dos valores do Comando de minha organização militar.
CBI6	Sólidos princípios parecem guiar o comportamento do Comando de minha organização militar.

\* Dimensão estatisticamente não validada no modelo. \*\* Dimensão estatisticamente não significativa na sua relação com o DCT. \*\*\* Indicador excluído da Dimensão CBI.

Fonte: adaptado de Rêgo; Fontes; Lima (2013 p.505).

Portanto, o estudo de Rêgo, Freitas e Lima (2013), sinaliza algum risco quanto ao uso de indicador na condição de questionamento reverso, conforme CBI4 e alerta sobre a pertinência do controle da variável idade do indivíduo.

Por outro lado, ao tratar da aplicação do modelo no âmbito da formação do professor julga-se que deve ser observada com restrição eventual exclusão integral das relações da dimensão Benevolência do modelo, ou seja, da relação entre DBB e

DUT e entre DBB e DCT, bem como a exclusão parcial da relação da dimensão Integridade, ou seja, entre DBI e DCT, visto a diferença de ambientes entre a Instituição Exército e a Instituição Escolar, sugerindo a possibilidade de comportamentos diferentes dos indivíduos quanto a essa última, aparentemente mais sensível a variações no comportamento de benevolência e integridade.

Contudo, no ambiente organizacional a confiança interpessoal parece mais ajustada ao perfil dos atores das unidades educacionais a serem envolvidos nesse estudo.

Assim, a opção metodológica a ser feita no presente estudo poderá considerar a seleção dos construtos Capacidade, Benevolência, e Integridade como antecedentes da Confiança Interpessoal, essa operacionalizada pelas dimensões Confiança baseada no Afeto e Confiança baseada na Cognição (McAILISTER, 1995).

De forma geral, esses estudos sugerem problemas com o construto Confiança, realçando especialmente a possibilidade de diferença relevante entre confiança organizacional e confiança interpessoal, atribuindo à primeira um processo de avaliação mais complexo pela pessoa que confia em decorrência, entre outros fatores, da possibilidade de constrangimento experimentado diante de seu papel na estrutura de hierarquia, relativa ao da pessoa alvo da avaliação de confiança (KEATING; SILVA; VELOSO, 2010). Essa situação corrobora o exposto anteriormente, a partir da abordagem de Schoorman et al. (1996), ou seja alerta sobre a possibilidade de que, no âmbito do ambiente escolar, seja pertinente observar o processo de socialização do conhecimento tácito entre indivíduos de forma funcional e com maior proximidade, ou seja, socialização do conhecimento entre indivíduos na função docente exclusivamente ou, no máximo na relação docente (usuário) e coordenador pedagógico, esse último em decorrência da aderência de sua função pedagógica ao objeto desse estudo.

Uma síntese envolvendo esse aspecto e outros evidenciados no referencial teórico aqui selecionado, potenciais indutores de decisões metodológicas, será apresentada na introdução do capítulo 3, o qual detalha o conjunto de procedimentos da pesquisa.

Posteriormente, Rêgo, Freitas e Lima (2013), estudam o compartilhamento do conhecimento tácito, a partir de estrutura de estimação do Desejo de Compartilhar o Conhecimento Tácito e do Desejo de Usar o conhecimento Tácito, tendo como

influenciadores os construtos Capacidade, Benevolência e Integridade, todos sem, contudo, explicitar o fator latente Confiança Organizacional.

#### **2.3.4 Espaços de interações dialógicas**

De acordo com Takeuchi e Nonaka (2008), o conhecimento é o resultado da combinação dos conhecimentos tácito e explícito. O primeiro, de natureza essencialmente pessoal, subjetivo, consubstanciado por palpites e intuição ancorados em comportamentos e ações que, por sua vez, estão apoiados em crenças e valores individuais. O segundo, de natureza formal, pode ser sistêmico e armazenado, pois desvincula do indivíduo, em meio impresso, eletrônico, virtual, tornando-se mais ampla e disponível para transmissão aos indivíduos pela maior facilidade de acesso e de maneira rápida, sendo expresso em palavras, números e/ou sons e compartilhado na forma de dados, fórmulas científicas, entre outras (TAKEUCHI; NONAKA, 2008).

Portanto, o conhecimento tácito tem restrição quanto a sua comunicação e, conseqüentemente, enquanto ao seu compartilhamento, enquanto o conhecimento explícito tem ampla acessibilidade.

Nesse sentido, lembre-se que o foco do presente estudo está voltado para o entendimento e sistematização do processo de compartilhamento e aprendizagem/uso do conhecimento tácito no âmbito dos atores da comunidade escolar, em especial entre professores ou entre esses com a inclusão de profissionais com funções pedagógicas funcionalmente próximas ao professor.

Assim, até o presente momento desse estudo, foi examinado material teórico que tratou da identificação das variáveis norteadoras do desejo de compartilhar e do desejo de aprender e usar o conhecimento tácito, tratando fundamentalmente do entendimento sobre a construção do sentimento de confiar em alguém, seja como condição antecedente do desejo de compartilhar, seja como antecedente do desejo de aprender e usar o conhecimento tácito.

Na sequência, então, a preocupação teórica se volta para a exploração do contexto em que se reconhece a socialização e a criação do conhecimento tácito necessita de um local físico, virtual e mental, visto que esse não poderia ser criado no vácuo, em função de que é necessariamente específico ao contexto em termos de tempo, espaço e relacionamento com os outros (TAKEUCHI; NONAKA, 2008, p. 99).



E, por isso, é abordado nesse tópico sobre os espaços de acolhida de procedimentos ou processos promotores de interações dialógicas entre indivíduos com fatores favorecidos à socialização do conhecimento, a partir do compartilhamento, aprendizagem colaborativa e uso do conhecimento tácito.

Torra *et al.* (2016) apresenta a escola como um espaço de contrastes culturais, complexidades intelectuais, entre outros atributos, capaz de promover as mudanças necessárias ao conhecimento, observando que “o conhecimento é sempre o conhecimento de uma prática, nunca da realidade natural ou social (SANTOS, 1992, p.29 apud TORRA *et al.*, 2016, p.81).

Nóvoa (2009), por sua vez, em estudo que buscou avaliar os princípios predominantes no discurso sobre a formação de professores pondera que essa formação pode ser construída dentro da própria profissão, enfatizando alguns componentes, entre os quais estão foco em práticas, baseado em estudo de casos concretos envolvendo o trabalho escolar; aquisição de cultura profissional, conferindo aos professores com mais experiência um papel central na formação dos mais jovens; dedicar esforço especial para a capacitação das dimensões pessoais da profissão de docente (capacidade de relacionamento e comunicação relativa ao componente pedagógico); valorizar as práticas coletivas na profissão; etc.

Essas abordagens reforçam a formação dos professores a partir das práticas para as práticas, e, assim, evidenciam um relevante espaço de formação reservado a socialização de conhecimento tácito, visto que se evidencia a necessidade de um repensar da maneira de atuar dos professores, articulando dimensões objetivas e subjetivas (FURLANETTO, 2011, p.133). Ainda, neste quadro, o espaço escolar e o próprio professor, adquirem protagonismo enquanto lócus e ator ativo na formação continuada, por meio de diferentes metodologias de aprendizagem.

Na sequência são apresentadas três abordagens relativas à socialização e criação do conhecimento, que envolvem em grande parte o conhecimento tácito. Uma resulta de estudo a posteriori por meio de pesquisa aplicada com os participantes (Grupos de Formação); outra resultada da realização da experiência pelos autores (Comunidade de Aprendizado Colaborativo) e, outra ainda, resulta de discussão teórica (Ba).

#### **2.3.4.1 Grupos de Formação**

Budin e Sarti (2017, p. 22) tomam os Grupos de Formação por Componente Curricular (GFs) como foco de estudo, particularmente examinando o caso de uma rede municipal de ensino do interior paulista, o qual evidencia o papel e o lugar que os professores da Educação básica desempenham na formação de seus pares.

A experiência retratada por Budin e Sarti (2017, p. 582) é reconhecida como uma experiência formativa afinada com o processo de profissionalização do magistério, centralizada no Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional ligado à Secretaria Municipal de Educação (SME). A título de detalhar o seu funcionamento, a seguir registra-se alguns elementos apontados pelos autores Budin e Sarti (2017, p. 582):

- Reuniões semanais, num mesmo dia da semana, com professores de um mesmo componente curricular, sob a coordenação de um colega, designado como formador, com duração de três horas.
- Participação dos professores nos Grupos é facultativa, contudo é estimulada pela administração municipal por meio de acréscimo na remuneração.
- Para efeitos de remuneração dos professores, é prevista uma quarta-hora aula como “atividade de estudo”.
- Os grupos parecem assumir um lugar de destaque entre as demais iniciativas de formação continuada implementadas no município, em função de uma formação mais diretamente articulada à prática docente e como espaço de socialização profissional dos professores.

Os professores selecionados como formadores precisam apresentar qualidade da atuação docente reconhecida pela SME. Inicialmente a SME, por meio da Coordenadora de Formação, faz uma sondagem para identificação de candidatos, os quais são indicados, geralmente, pelo orientador pedagógico. Em paralelo, um profissional específico da SME, faz a avaliação do currículo dos candidatos. O critério de seleção do professor formador orienta-se atributos qualitativos, desenvolvidos pelo professor em sua escola de origem, conforme segue: (BUDIN; SARTI, 2017, p. 583-589).

- Desenvolvimento de metodologias de trabalho/ações pedagógicas diferenciadas, ou seja, caracterizadas como não convencionais e reconhecidas com qualidade pela escola;
- Capacidade de articulação entre teoria e prática.
- Capacidade de problematização e reflexão da prática de ensino.
- Credibilidade (reconhecimento de competência) para discutir as práticas;
- Excelência didática junto aos alunos.
- Vinculação estável e intensa com a rede de ensino, ou seja, são efetivos da rede com vários anos de experiência. A preferência por professores da rede dá-se pela proximidade com a realidade cotidiana das escolas.

- Liderança
- Alto nível de formação (geralmente os professores formadores apresentam pelo menos Mestrado).
- Preferência por professores que estão em sala de aula, depreendendo-se a valorização dos saberes experienciais docentes (TARDIF, 2010), considerados importantes para o trabalho que os formadores realizam com professores já em exercício.
- Valorização de vínculo com pesquisa, especialmente dentro de temáticas importantes, diferenciadas, atrativas para o funcionamento do grupo de formação em termos de subsidiar os estudos realizados pelos professores no Grupo e suas reflexões sobre as práticas pedagógicas.
- Habilidade na condução de reflexão coletiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional, “através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de práticas é que os professores avigoram o sentimento de pertencimento e identidade profissional”, ideias relativas às “comunidades de prática” (NÓVOA, 2011) ou “comunidades de aprendizagem profissional” (HARGREAVES, 2004).

Portanto, conforme Budin e Sarti (2017, p. 590), o professor formador se revela, de um lado, como expert nos saberes docentes, valorizado em função de seus saberes experienciais e, de outro, como agente de socialização profissional, que se dá pela “partilha de conhecimento e experiências vivenciadas entre indivíduos do mesmo grupo profissional”, num formato metodológico que confere a esses Grupos de Formação um espaço fértil para a socialização de práticas e saberes docente.

Ainda, conforme esses autores, duas outras perspectivas evidenciam na prática dos Grupos de Formação, uma relacionada à escola enquanto lócus da formação docente (em termos genuínos das necessidades e perspectivas de troca de saberes) e, outra, relacionada ao acompanhamento que, embora não realizado de forma efetiva na sala de aula do professor em formação, é tomado como uma ação vivida de forma coletiva impulsionada pela integração do corpo de docentes fomentada pela liderança do formador (BUDIN; SARTI, 2017, P.591-592).

Contudo, algumas fragilidades são apontadas no estudo, como uma relativa precariedade quanto às condições de realização do trabalho, inibindo em parte a consolidação de uma identidade e de profissionalidade, conforme abordado por Contreras (2002, apud BUDIN; SARTI, 2017). Essas condições referem-se: a) excedente da jornada de trabalho convencional com os alunos, totalizando 48 horas de trabalho semanal, o que inibe a realização de atividades relevantes para o trabalho formativo que pedem investimento de mais tempo (em preparação atividades específicas e outros estudos); b) uma instabilidade nos GFs com relação ao papel do formador, visto o caráter provisório de permanência do professor na função de

formador (contudo, a rotatividade também seria vista como positiva, por promover a oportunidade a outros professores).

#### **2.3.4.2 – Comunidades de Aprendizado Colaborativas**

Estudo de Anderson e London (2012), retratando a constituição das Comunidades de Aprendizado Corporativo (CAC) evidencia diferenças em relação ao Grupo de Formação (GF), especialmente na metodologia de construção do processo de socialização dos saberes ou de construção do aprendizado colaborativo.

Assim, nas CACs, o aprendizado colaborativo é definido como:

[...] uma abordagem relacional e conversacional, na qual cada membro da comunidade de aprendizado, educadores e alunos, contribui para a produção de um novo aprendizado (conhecimento, habilidades, competência), incluindo a sua integração e aplicação, dividindo as responsabilidades de tudo isso (ANDERSON; LONDON, 2012).

Nessa modalidade metodológica, o conhecimento é criado em função de uma atividade comunitária desencadeadora de intercâmbio social em oposição à interação instrucional, como observado nos Grupos de Formação. Não há papéis estabelecidos, ao contrário, há uma flexibilidade que permite que tanto o líder como o seguidor esteja em movimento, num espaço de conversa dialógica, investigativa partilhada, ou seja, todos têm voz (ANDERSON; LONDON, 2012). Ainda, esses autores evidenciam que a meta desse processo é um aprendizado que transformador, exemplificando que “o desenvolvimento de novos conhecimentos, competências, habilidades etc. tem relevância e utilidade para além da sala de aula” (ANDERSON; LONDON, 2012, p. 26).

A experiência apresentada pelos autores propunha-se “a oferecer um programa para escolas da Rede Mexicana para capacitar professores a se tornarem-se diretores”, com “o papel de monitorar o desenvolvimento das crianças na escola, assim como apontar problemas acadêmicos e sociais”, ou, mais propriamente, “melhorar a qualidade da educação dentro da Rede, ajudando os professores a desenvolverem habilidades de ensino e de relacionamento melhores uns com os outros e seus alunos”, para o que fora proposto “um modelo de programa de treinamento que introduziria a filosofia das práticas colaborativas nas escolas e que

ajudaria a desenvolver as habilidades da conversação e relação dos professores dentro e fora da sala de aula” [...] (ANDERSON; LONDON, 2012, p.28).

Definida a escola secundária como a melhor opção, o projeto foi encaminhado seguindo os seguintes passos, após reuniões e esclarecimentos ao Conselho de Educação da Rede: (ANDERSON; LONDON, 2012, p30-35).

- 1) Marcação do local e horário para recebimento de cada participante como um ser humano único e para que se conhecessem formando uma comunidade de aprendizado colaborativo;
- 2) Isso foi feito por meio do que se chamou introduções conversacionais ou narrativas, conferindo a importância de cada participante;
- 3) Cada membro se apresenta e tem oportunidade de ser conhecido de um modo diferente, sendo possível vivenciar a oportunidade de conhecer o familiar de outra maneira;
- 4) Usou-se com três perguntas (qual seu nome, qual a história do seu nome como você quer ser chamado nesse grupo?) que estimulava os participantes a se apresentarem utilizando histórias pessoais que os conectavam às suas famílias e experiências. Ao final tinham compartilhado e discutido suas experiências;
- 5) O segundo exercício focou os objetivos dos participantes e estilos de aprendizado, operacionalizado por meio da primeira pergunta: o que você acha que precisa acontecer na formação durante os nossos dez encontros, que faria seu investimento em tempo, dinheiro e esforço valer a pena? E, na sequência, a segunda pergunta sobre seus estilos de aprendizado e preferências por formatos de aprendizado. Essas perguntas foram discutidas em três pequenos grupos. O retorno de cada um foi dado, o que resumiu seus objetivos e estilos de aprendizado pelos pontos principais da conversa.
- 6) Ao final do primeiro encontro tinha-se desenvolvido o início de uma comunidade de aprendizado e contextos de aprendizado e havia sido iniciada a conversa sobre possíveis maneiras de levar os conceitos e exercícios para suas salas de aula. Cada professor teve voz em todas as situações. O aprendizado em sala de aula é um estímulo para continuar o processo de aprendizado, tornando-se um aprendiz reflexivo fora da sala de aula. Da mesma forma é importante para aquele designado como treinador ou professor ajudar a facilitar a continuação do aprendizado fora da sala de aula
- 7) A discussão desse conceito com os participantes levou ao desenvolvimento da ideia de escrever uma crônica semanal no fim de cada sessão. Em cada uma um professor designado produziria um documento com o resumo do aprendizado juntamente com as reflexões sobre suas experiências da sessão, enviando o documento para os demais membros do grupo, encorajados a responder com comentários, perguntas e/ou reflexões sobre o documento do outro. Esse processo levaria cada um a reflexões sobre seu aprendizado e a criação de interações uns com os outros. A primeira crônica foi elaborada pelo autor da experiência, dando o tom para o restante do treinamento.
- 8) As reuniões começavam às 16 horas, após um dia normal de trabalho. Apesar de não ser as condições ideais todos mantiveram-se dispostos a participar e acharam o conteúdo desafiador e especialmente útil para ajudar na resolução de seus dilemas diários e escutar os outros proporcionou um ambiente seguro para compartilhar e perguntar.
- 9) A experiência com exercícios experimentais, entrevistas e processos reflexivos constituiu um laboratório para avaliar e praticar maneiras de ensinar e habilidades de relação.

- 10) A questão básica que direcionou todos os objetivos do trabalho foi: “Como os profissionais podem criar tipos de conversações e relações que permitam a todos os participantes da comunidade escolar acessar sua criatividade, forças e recursos para desenvolver possibilidades onde parecia não existir antes?”.
- 11) Por ser um projeto piloto, o Programa necessitava avaliar sua aplicabilidade em outra escola da Rede. A ferramenta usada (questionário VIA *Signature Strength*, disponível em [www.authentic happiness.com](http://www.authentic happiness.com)) foi selecionada com o propósito de ajudar os professores a terem consciência de suas forças e talentos e que os ajudasse a encontrar meios de usá-los em seu trabalho como professores e aprendizes.
- 12) As respostas trazidas para a segunda sessão foram utilizadas para discutir os pontos fortes e as possibilidades individuais e em grupo, Ao longo de sessões foram criados exercícios para praticar melhorias de seus pontos fortes em sala de aula, A experiência com o questionário e os exercícios possibilitou a criação de uma cultura e uma linguagem baseada em pontos fortes.
- 13) Ao final dos dez encontros, o retorno de nova rodada do questionário de avaliação, possibilitou a comparação dos resultados médios (antes e depois).
- 14) Além da avaliação proposta pelos autores, outra avaliação foi solicitada pela Universidade, orientando sobre resultados obtidos no processo, conforme a seguir.  
“O que você valoriza na nossa formação? • O que você aprendeu? • Como você planeja implementar o aprendizado em sua vida pessoal e profissional? • O que você aplicou até agora? • Para quem você recomendou esta formação e o que você diria ao recomendá-la? • Que recomendações você tem para a instituição onde você trabalha? • O que você sugere para melhorar este programa?”

### 2.3.4.3 Lócus de criação do conhecimento (Ba) e espiral do conhecimento

A expressão “Ba” foi inicialmente pensada por um filósofo japonês chamado Kitaro Nishida e posteriormente desenvolvida por Shimizu, podendo ser caracterizada como um espaço de compartilhamento de conhecimento para aflorar as relações entre os indivíduos envolvidos (NONAKA e KONNO, 1998).

Entretanto, a ideia de um lócus para transmissão do conhecimento, já foi objeto de estudo de grandes filósofos da antiguidade: Platão que o intitulou de “Chora”, como sendo o lugar para a gênese da existência; Aristóteles nomeou de lugar para uma coisa existir fisicamente de “Topos”; Heidegger chamou o lugar para a existência humana de “Ort”.

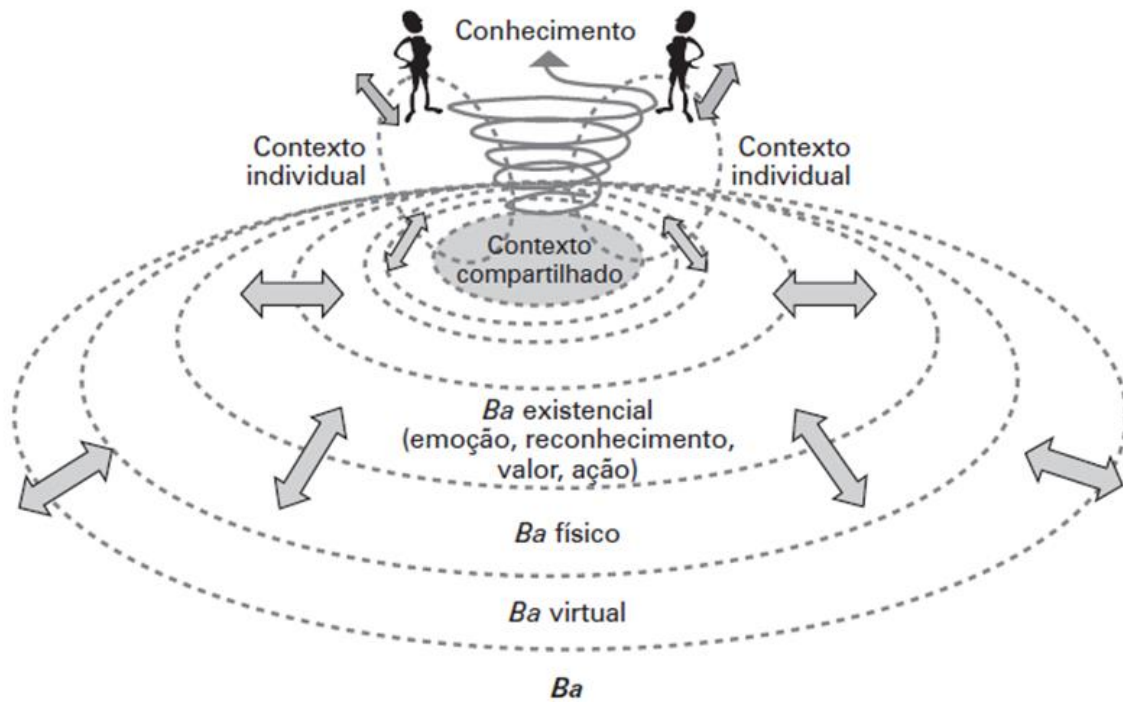
Não obstante, a ideia de um local físico para compartilhar o conhecimento tácito, este continua sendo aprimorado por pensadores contemporâneo. Conforme Hayek (1945) apud Takaeuchi e Nonaka (2008), o processo de criação do conhecimento emana um contexto específico relacionado ao tempo e espaço ao interagir com outros indivíduos. Assim, para viabilizar a comutação do conhecimento tácito é necessário um lócus físico, com fito de materializar referido espaço e tempo. Ou seja, o conhecimento não reside apenas na cognição do indivíduo, mas é manifestado e produzido em *práxis* físicas. Suchman (1987) apud Takaeuchi e Nonaka (2008).

Takaeuchi e Nonaka (2008) utilizam como base o pensamento de Kitaro Nishida, para conceituar o “Ba” como o espaço de socialização do conhecimento em uma organização, ressaltando não ser apenas um espaço físico para reuniões, mas, também, um espaço onde as pessoas possam interagir temporariamente e exercer a comutação dos seus conhecimentos.

Os autores em debate, interpretam o “Ba” como um lócus onde os participantes atuam com o pensamento de criar nos conceitos e significados, utilizando a interação como principal forma de conduta. Os participantes desse lócus trazem suas experiências em um ambiente propício a interações e significância do seu próprio contexto.

Em seu estudo, Takaeuchi e Nonaka (2008), utilizam como representação conceitual a Figura 10, ilustrando de maneira sistêmica o conceito de “Ba” em uma organização, utilizam uma rede de interação orgânica com 4 (níveis) de “Ba”, cuja finalidade é a interação entre os indivíduos.

Figura 10 - Representação conceitual do Ba



Fonte: Nonaka e Toyama, 2000 apud Takaeuchi e Nonaka (2008, p. 100).

No primeiro momento, o conhecimento é transferido e convertido em formato de espiral em seu contexto individual e depois compartilhado, chegando ao “Ba” existencial. Nesse lócus reside as emoções, reconhecimento, valores e ações, evoluindo para o “Ba físico” e, posteriormente, ao “Ba virtual”.

Referida teoria, aplicada ao objeto de estudo deste trabalho, busca compreender a interação de professores e profissionais que atuam no ambiente escolar, bem como as secretarias de educação, não como estrutura hierárquica, mas como base de seus conhecimentos. Sob essa ótica, seria possível avaliar o tipo de conhecimento que deve e pode ser socializado, quais são os atores educacionais com conhecimento inserido naquela instituição de ensino, e as interações necessárias para que esses atores possam absorver o conhecimento.

Lins (2003), corroborando em sua obra, considera que esse processo de espiral do conhecimento é de suma importância na transferência do conhecimento tácito, cujo processo amplia os saberes pessoais e os grupais. Os aspectos cognitivos são inseridos em modelos mentais, proporcionando esquemas conceituais, incluindo aspectos técnicos que incluem experiências concretas, conforme sugerido na Figura 10.



### 2.3.4.4 O Processo SECI e a criação do conhecimento

O “Ba” é um espaço de transferência do conhecimento tácito inicialmente, buscando a elaboração de processos mentais, com a combinação de conhecimento, para transformar referido conhecimento tácito em explícito. Essa transformação do conhecimento é chamada de processo SECI – Socialização, Externalização, Combinação e Internalização (NONAKA; TAKEUCHI, 2008), conforme Quadro 19.

Quadro 19 – Modelo SECI com os quatro tipos de Ba



Fonte: adaptado de Nonaka; Toyama; Konno, (2000, p16).

O primeiro quadrante é denominado “Ba da criação/ socialização”, que se dá por meio da interação entre os indivíduos, trocando experiências, emoções e modelos mentais. Este quadrante se caracteriza como o início do processo de transformação do conhecimento e equivale ao processo de socialização, que é a interação entre o conhecimento tácito versus tácito, mas também é responsável pelo surgimento de ativos de conhecimento como habilidades individuais e know-how (NONAKA; TOYAMA; KONNO, 2000).

Ao trazermos referido conceito a realidade educacional, o professor considerado excelente tenta socializar sua experiência com outros professores, por meio de conversas utilizando exemplos. Neste lócus, o professor excelente transfere

o seu conhecimento tácito para outros professores, que recebem esse conhecimento tácito e se apropriam de maneira sutil pela observação atenta de como se faz, pela tentativa de imitação, cujo objetivo é o conhecimento tácito compartilhado (LINS, 2003).

O segundo quadrante denominado “Ba da interação”, refere-se ao lócus da externalização, que tem por finalidade a interação entre o conhecimento tácito e o conhecimento explícito, onde os indivíduos compartilham com os grupos suas experiências e convertem a criação do conhecimento, por meio de documentos ou formas expressas, para propiciar que os outros indivíduos e outros grupos possam ter acesso. Os exemplos mais rotineiros são: os relatórios e manuais técnicos (NONAKA; TOYAMA; KONNO, 2000).

No âmbito escolar, o professor excelente, em conjunto com os demais professores, verbaliza o conhecimento tácito, trocam ideias, se utilizam de metáforas e esquemas, proporcionando um esforço de comutação entre o professor excelente e os demais professores, para que em conjunto possam, de maneira conceitual, obter o máximo de conhecimento em comum. O objetivo deste quadrante é o da explicitação, para conversão do conhecimento tácito em conhecimento explícito Lins (2003).

O terceiro quadrante denominado “Ba virtual/ sistemático”, é considerado o lócus da combinação destes conhecimentos. Este campo é conhecido por utilizar as ferramentas mais recentes, para facilidades modernas da tecnologia e da informática, como o uso de *chats*, vídeos conferências, redes *on-line*, bancos de dados, documentos, especificações etc. (NONAKA; TOYAMA; KONNO, 2000). Segundo Takeuchi e Nokata (2008), é chamado de combinação, porque promove a mescla entre os conhecimentos tácitos e explícito. Na organização, a combinação do conhecimento é relevante, pois trata da criação de uma cultura organizacional do conhecimento coletivo e individual, para que o conhecimento permaneça dentro da organização.

Já no ambiente educacional, são resgatados os conhecimentos de professor para professor, ou seja, os professores excelentes de outras escolas interagem em um processo de externalização do conhecimento. O objetivo é promover um conhecimento combinado que inclua as interações cognitivas e as técnicas. Nesse lócus, novos conceitos podem ser criados e inseridos a outros conceitos, com o objetivo de obter uma interação mais ampla, sendo que este modo se refere à conversão de conhecimento explícito para explícito (LINS, 2003).

O quarto e último quadrante denominado “Ba do treinamento”, é o campo do resultado das integrações dos conhecimentos organizacionais criados anteriormente, na socialização, externalização e combinação, dando origem à conversão do conhecimento explícito em tácito, chamados de internalização do conhecimento. O ativo oriundo neste “Ba” é conhecido como Know-how onde se criam procedimentos comportamentais na organização, pela prática (NONAKA; TOYAMA; KONNO, 2000).

No campo educacional, o modelo de conversão se materializa quando o professor excelente registra o conhecimento tácito externalizado e combinado a outros professores excelentes. Neste quadrante, o objetivo é documentar os conhecimentos explicitados e internalizados ao conhecimento tácito existente, compondo um esboço mais elaborado e relevante, buscando, assim, produzir boas práticas educacionais com base nos conhecimentos compartilhados entre professores excelentes e os demais professores. Nesse processo de conversão, novos conhecimentos podem ser incorporados ao conhecimento tácito inicialmente compartilhado, sendo que o resultado é um conhecimento tácito aperfeiçoado mais simples de socializar. Assim, a socialização fica mais fácil, pois o conhecimento tácito está parcialmente documentado em atas, currículos, procedimentos e esquemas conceituais, convertido de explícito para tácito novamente (LINS, 2003).

#### **2.3.4.5 O (Ba) nas organizações**

Buscando a aplicação dos conceitos do “BA”, os Autores Santos; Cavalcante (2009) implementaram espaços dedicados à criação de conhecimento existente em uma das agências da Caixa da Econômica Federal. O estudo fora promovido de maneira descritiva, sendo que os dados obtidos foram tratados de forma quantitativa por meio de média e desvio padrão. A análise foi desenvolvida com base no questionário aplicado com vinte e cinco funcionários de uma agência da Caixa Econômica Federal na cidade de João Pessoa (SANTOS; CAVALCANTE, 2009, p.5).

No referido estudo, os autores demostram no construto da socialização cinco variáveis: a primeira com relação ao local onde os funcionários se reúnem para discutir problemas; a segunda se refere aos espaços para comunicação entre funcionários; a terceira se refere as confraternizações entre funcionários; a quarta analisa a troca de experiência dos funcionários mais experientes com os funcionários menos

experientes; a quinta e última variável estuda a interação com os clientes para a produção de novos conhecimentos, conforme o Quadro 20.

Quadro 20 – Ba da Socialização

Os funcionários se reúnem para discutir problemas e assuntos relacionados à empresa.
A agência dispõe de espaços que facilitam a livre comunicação entre os funcionários.
Nós nos confraternizamos com frequência.
A agência promove a interação de funcionários mais experientes com outros menos experientes.
A interação com clientes contribui para o desenvolvimento de novos conhecimentos.

Fonte: Adaptado de Santos; Cavalcante (2009, p.5).

Santos; Cavalcante (2009) aponta o construto externalização representados por quatro variáveis: a primeira, foca nas informações como são disseminadas e traduzidas em conceitos nas reuniões; a segunda expõe como os gestores apresentam os conhecimentos em exemplos; a terceira demonstra em um local que os funcionários socializam suas ideias, opiniões e sugestões; a quarta estuda como o conhecimento é levado e aproveitado; conforme Quadro 21.

Quadro 21 – Ba da Externalização

As informações levantadas nas reuniões pelos funcionários da agência são traduzidas em novos conceitos, seja por meio do uso de analogias, metáforas e modelos.
Os gestores e funcionários se utilizam de exemplos para expor seus conhecimentos.
A agência dispõe de espaços que permitem aos funcionários demonstrar suas ideias, opiniões e sugestões.
O conhecimento levantado nesses espaços é aproveitado pela agência.

Santos; Cavalcante (2009, p.6).

Os autores em evidencia nomearam o construto combinação em cinco variáveis: a primeira, para determinar se acontece à socialização do conhecimento a partir do uso de manuais e documentos; a segunda se há socialização fazendo uso da tecnologia da informação; a terceira analisa se as conversas por telefone contribuem para a socialização do conhecimento entre funcionários; a quarta, variável menciona o incentivo da instituição na realização de trabalhos à distância; e a quinta e última variável, indica se todo conhecimento criado pelos atores na agência são codificados em um sistema demonstrado no Quadro 22.

Quadro 22 - Ba da Combinação

Há a troca de conhecimentos a partir do uso de manuais e documentos.
Há a troca de conhecimentos por meio do uso de tecnologias de informação, como <i>emails</i> , <i>chats</i> e vídeo conferências.

As conversas ao telefone contribuem para a troca de conhecimentos entre os funcionários.
A agência incentiva a realização de trabalhos a distância.
Os novos conceitos criados por funcionários e gerentes são codificados em um sistema de conhecimento.

Santos; Cavalcante (2009, p.6).

No Quadro 23, Santos; Cavalcante (2009), demonstram no construto combinação representados por seis variáveis: a primeira, compreende se a instituição disponibiliza o uso de novas tecnologias; a segunda, aponta se a agência proporciona treinamento de uma nova operação; a terceira, expõe o aprendizado no desenvolvimento de uma atividade dentro da instituição; a quarta, verifica o aprendizado ao acessar as tecnologias as documentações disponíveis na agência; a quinta variável, retrata a utilização das documentações nos processos rotineiros da instituição; e a sexta, analisa se a agência internaliza as melhores práticas e as transformam em lições aprendidas e se socializam com outras agências.

Quadro 23 – Ba da Internalização

A agência oferece treinamentos para o uso de novas tecnologias.
A agência oferece treinamentos para o desenvolvimento de uma atividade nova.
Eu aprendo ao desenvolver uma atividade nova dentro da organização.
Eu aprendo ao acessar documentos e tecnologias disponibilizadas pela agência.
O uso de documentos e manuais no desenvolvimento de minhas atividades é um processo rotineiro.
Há a incorporação por parte da agência de melhores práticas relatadas em lições aprendidas com outras agências.

Santos; Cavalcante (2009, p.6).

Sarpa e Golin (2010) em estudo realizado junto a uma instituição militar do departamento que os autores chamaram de “ALFA”, o local de aprendizado “Ba”, para entender a influência no processo de criação e retenção do conhecimento dentro daquela instituição, com o foco na gestão do conhecimento.

Os autores utilizaram quatro construtos para avaliar a socialização do conhecimento: o primeiro foi a socialização; o segundo a externalização; o terceiro a combinação; e o quarto a Internalização contemplando quinze variáveis

Em seu estudo, os autores elaboram cinco variáveis na promoção do construto socialização, “Ba da criação”: a primeira, demonstra a indicação de pessoas como ouvinte em cursos fora da área de atuação; a segunda, avalia o incentivo para que as pessoas ministrem palestras, visando absorver sua experiência; a terceira, analisa o incentivo de visitas técnicas para observar boas práticas, ou seja, o conhecimento em outras fábricas; a quarta, verifica a promoção de debates entre departamentos e palestras com os mais experientes para os menos experientes; a quinta e última

variável, incentiva os mais experientes a ensinar os mais novos e promover o acompanhamento em visitas técnicas apresentadas no Quadro 24.

Quadro 24: Socialização-Troca de experiências entre os indivíduos

Promover a participação de indivíduos como ouvintes em cursos fora de sua área de atuação, testes, trabalhos, etc;
Motivar e incentivar a prática de dar palestras após testes em equipamentos e materiais, ensaios, no intuito de absorver experiências bem sucedida e mal sucedida;
Promover a realização de visitas técnicas à fábricas de equipamentos e materiais, no país e no exterior, fim absorver conhecimento;
Promover e motivar debates (entre departamentos) e palestras do pessoal técnico, mais antigo.
Motivar os mais experientes a ensinar seus conhecimentos para os mais novos com o acompanhamento em visitas técnicas, testes, ensaios.

Fonte: Adaptado de Sarpa; Golin (2010, p.19).

No construto da externalização “Ba da interação”, os autores apresentam três variáveis: a primeira, visa a elaboração da documentação técnica após a participação de cursos, ou seja, a conhecimento absorvido em cursos codificados; a segunda, aponta a transformação dos acertos em erros nos teste realizados em equipamentos e materiais resultando em relatórios e conhecimento; a terceira, a inserção de salas virtuais para discussão e *Brainstorming* da gestão apresentadas no Quadro 25.

Quadro 25: Externalização - Transformar o conhecimento tácito individual em Conhecimento organizacional

Elaborar documentos técnicos após participação de cursos no exterior ou no país.
Transformar os conhecimentos e experiências obtidas em testes realizados nos equipamentos e materiais, em relatórios detalhados, enfatizando os procedimentos que levaram ao sucesso ou insucesso encontrado durante à realização e prováveis causas do insucesso.
Disponibilizar em rede os relatórios destas experiências para o acesso das pessoas autorizadas e permitir a troca de opiniões entre os departamentos.
Elaborar salas de reuniões virtuais ( <i>chats</i> ) para discussão de assuntos da superintendência, tipo <i>brainstorming</i> .

Fonte: Adaptado de Sarpa; Golin (2010, p.19).

O Quadro 26 apresenta o construto combinação Sarpa; Golin (2010) elaboram três variáveis na promoção das ações estratégicas na combinação, “Ba virtual – sistemático”: a primeira, busca à disponibilização em rede de todo os documentos a disposição para os departamentos da organização; a segunda, foca no resumo dos documentos técnicos de funcionamento de equipamentos e materiais após cursos realizados; a terceira, se refere a inserção dos conteúdos em uma biblioteca técnica.

Quadro 26 - Ações para Combinação

Disponibilizar em rede todos os documentos técnicos elaborados pelos departamentos;
---

Elaborar documentos técnicos (resumos) de funcionamento de equipamentos e materiais após cursos realizados no exterior ou no país;
Colocar a biblioteca próxima ao departamento técnico.

Fonte: Adaptado de Sarpa; Golin (2010, p.19).

Quanto ao construto Internalização, Sarpa; Golin (2010) elaboram três variáveis da Internalização, “Ba do treinamento”, sendo: a primeira, apresenta a promoção e a divulgação através de palestras para absorção do conhecimento por outros departamentos; a segunda, foca no incentivo e a participação de cursos externos para absorção do conhecimento; e a terceira, visa a criação de uma biblioteca técnica para os gestores na conversão do conhecimento explícito em conhecimento tácito apresentada abaixo no Quadro 27.

Quadro 27 - Ações para Internalização

Promover a realização de cursos extras e a divulgação de documentos elaborados pelos departamentos dos cursos realizados no exterior ou no país;
Incentivar o pessoal participar de cursos externos para absorção de conhecimento em instituição dentro e fora da organização, no exterior e no país;
Criar uma biblioteca técnica para superintendência, visando suprir esta deficiência e com intuito de promover a conversão do conhecimento explícito em tácito, por meio de manuais técnicos dos equipamentos e materiais que encontra-se distantes dos técnicos.

Fonte: Adaptado de Sarpa; Golin (2010, p.19).

### 3 MÉTODO: PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

No presente estudo, o procedimento metodológico que sustentou a pesquisa descrita nesse capítulo, é de natureza descritiva, a partir do que Creswell (2009) caracteriza por pesquisa quantitativa, do tipo levantamento.

Registre-se, ainda, que o levantamento objetivou o estudo do comportamento das variáveis em retrospectiva e verificando possíveis relações entre elas. Contudo, além do comportamento, o levantamento também foi planejado para medir crenças, atitudes e opiniões, atendendo, assim, aos objetivos específicos do presente estudo. Assim, o delineamento proposto buscou contemplar o objetivo desse estudo, no sentido de descrever o ambiente de disposição para o compartilhamento do conhecimento tácito e o uso do conhecimento, junto ao público de professores da Educação Fundamental da Rede Pública, na Região do Grande ABC Paulista.

#### 3.1 A estrutura dos conceitos (construtos) envolvidos na pesquisa

Com o propósito de compor o delineamento da pesquisa, esse tópico registra os atributos, bem como os itens/indicadores que explicitam e concretizam o significado dos conceitos/construtos, os quais viabilizaram a mensuração.

Inicialmente, foram apresentados os atributos que operacionalizam o conceito de conhecimento tácito e de conhecimento explícito que fundamentaram sua aplicação na presente pesquisa, tendo como lócus um ambiente dentro da unidade escolar em que atuam, mas que poderiam avançar para outros espaços físicos e virtuais de saber:

##### a) Atributos do conceito operacional de Conhecimento Tácito

- Conhecimento pessoal e decorrente do contexto e histórico de cada pessoa, portanto difícil de formalizar e comunicar POLANYI, M. (1966).
- Subjetivo, está interiorizado nas pessoas (LINS, S., 2003).
- Composto de experiências, ideias, insights, valores e julgamentos de pessoas. É dinâmico (LARA, C. R., 2004).
- Resulta de elementos internos como competências e habilidades inatas do indivíduo (TEIXEIRA, L., 2011).
- Experiência conquistada no dia a dia (DI GIORGI, G., 2015).



- Torna-se visível em situações informais, por meio de observação do comportamento, de conversas em áreas de café, lazer, refeitório, lanchonete, encontros nos corredores, redes informais, histórias e mitos (BARTOLOMEU, A. 2017).

#### **b) Atributos do conceito operacional de Conhecimento Explícito**

- Aquele capaz de ser passado formalmente [...] através da linguagem; através de instruções (POLANYI, M. 1966).
- Adquirido principalmente pela educação formal e envolve conhecimento dos fatos (LARA, C. R. D., 2004).
- Contido em manuais, documentos e rotinas [...] (LINS, S.; 2003).
- Expresso em palavras, números ou sons, e compartilhado na forma de dados, fórmulas científicas, recursos visuais, áudio, especificações de produtos ou manuais (TAKEUCHI; NONAKA, 2008);
- Expressos formalmente em memorandos, ofícios, relatórios, quadro de avisos, treinamentos [...] (BARTOLOMEU, A. 2017).

Assim, este levantamento amostral e mensuração de construtos e variáveis que atendem, em termos gerais, a identificação e análise de fatores que estruturam a socialização do conhecimento tácito entre professores do Ensino Fundamental, na sua expressão de desejo do compartilhamento e do uso desse conhecimento, tendo como lócus um ambiente dentro da unidade escolar em que atuam, inicialmente, mas que poderia avançar para outros espaços físicos e virtuais.

Nesse contexto, os construtos Competência/Capacidade, Benevolência e Integridade de professor/profissional de referência para outros professores (no presente estudo o coordenador/supervisor pedagógico) são potenciais antecedentes das dimensões que expressam o construto Confiança Interpessoal, ou sejam, Confiança baseada no Afeto e a Confiança baseada na Cognição, as quais influenciariam o construto Disposição em Compartilhar o conhecimento tácito e o construto Disposição em Usar o conhecimento tácito.

A Propensão a Confiar, Comprometimento com a Instituição e a Satisfação com a Carreira são construtos apresentados no modelo de Rêgo (2012) e que, como resultado, se mostrou sem aderência significativa, conforme apresentado no capítulo anterior. Por isso, foram excluídos do modelo operativo do presente estudo.

Contudo, outros construtos como o Clima organizacional Quadro 28 e a Liderança do Diretor da Unidade Escolar Quadro 29, foram incorporados ao modelo a ser tratado na dissertação, em decorrência de evidências do referencial teórico.

Assim, os construtos figuraram, também, como possíveis quanto fatores explicativos, seja direta e/ou indiretamente da Disposição em Compartilhar e da Disposição em Usar, enquanto procedimentos alternativos no processo de análise, caso essa necessidade seja percebida).

Quadro 28 - Clima escolar

Participo do planejamento do currículo escolar ou parte dele.
Troco materiais didáticos com seus colegas.
Participo de reuniões com colegas que trabalham com a mesma série (ano) para a(o) qual leciona.
Participo em discussões sobre o desenvolvimento da aprendizagem de determinados alunos.
Envolver-me em atividades conjuntas com diferentes professores (por exemplo, projetos interdisciplinares).
A unidade escolar apresenta carência de infraestrutura física.
A escola apresenta carência ou ineficiência da supervisão ou coordenação ou orientação pedagógica.
Os conteúdos curriculares são inadequados às necessidades dos alunos.
Os conteúdos curriculares não são cumpridos ao longo da trajetória escolar do aluno.
Há sobrecarga de trabalho dos professores, dificultando o planejamento e o preparo das aulas.
Há insatisfação e desestímulo do professor com a carreira docente.
Há desinteresse e falta de esforço do aluno.
Há indisciplina dos alunos em sala de aula.
O índice de faltas por parte dos alunos é alto.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Oliveira e Waldhelm (2016) e do Questionário do Professor inserido Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2013.

Quadro 29 - Liderança do Diretor

O(A) diretor(a) discute metas educacionais com os professores nas reuniões.
O(A) diretor(a) e os professores procuram assegurar que as questões de qualidade de ensino sejam uma responsabilidade coletiva.
O(A) diretor(a) informa os professores sobre as possibilidades de aperfeiçoamento profissional.
O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a aprendizagem dos alunos.
O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com as normas administrativas.
O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a manutenção da escola.
O(A) diretor(a) me anima e me motiva para o trabalho.
O(A) diretor(a) estimula as atividades inovadoras.
Sinto-me respeitado(a) pelo(a) diretor(a).
Tenho confiança no(a) diretor(a) como profissional

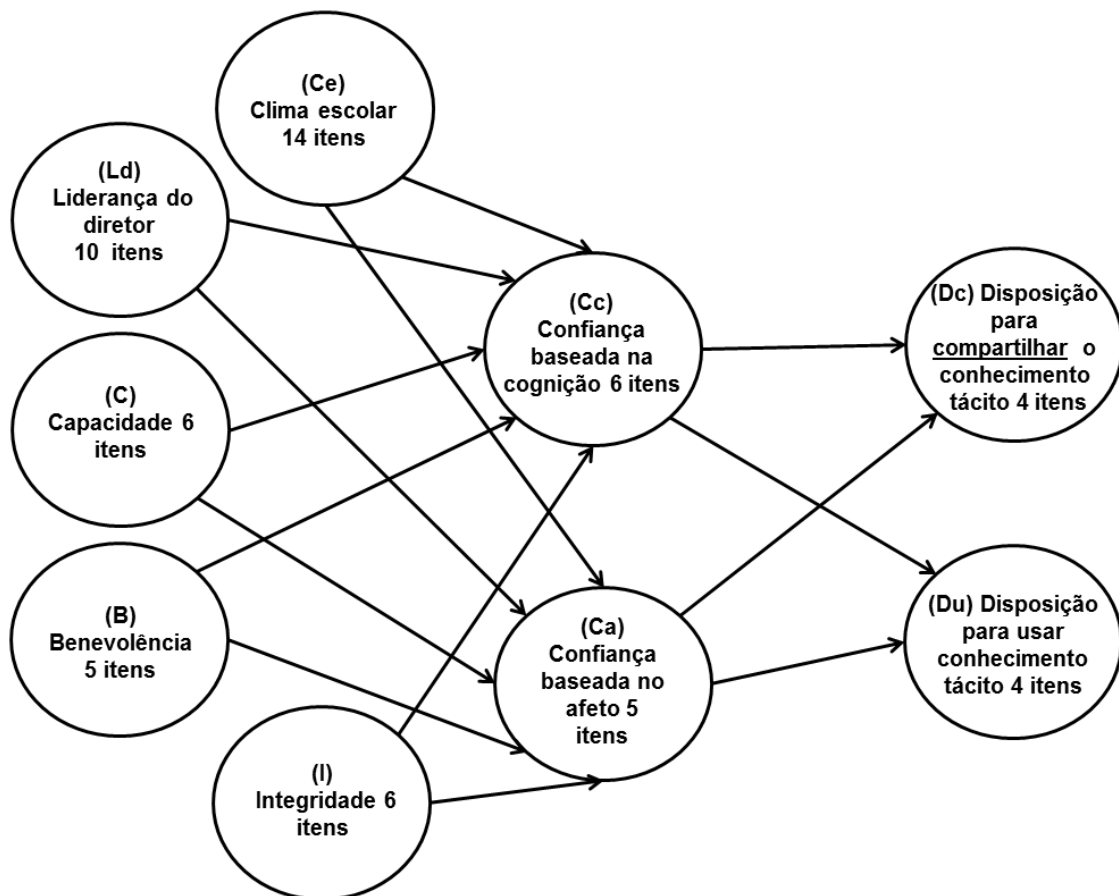
Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Oliveira e Waldhelm (2016).

Ainda, outras variáveis fazem parte do contexto desta investigação, como aqueles que conferem o perfil das unidades informantes como: idade, sexo, tempo de atuação como professor e tempo de atuação na Unidade Escolar (em anos completos)

Portanto, o desenho da pesquisa, no que se refere diretamente ao modelo sob teste é ilustrado na Figura 11, o que atende aos objetivos específico “a” - Identificar fatores de influência no âmbito da socialização do conhecimento tácito, nas vertentes

do desejo de compartilhamento e do desejo de usar esse conhecimento, junto aos professores da Educação - Ensino Fundamental - e ao objetivo específico “b” – Delinear um modelo teórico de relacionamento entre os fatores influenciadores e os construtos operadores da socialização do conhecimento tácito e analisar consistência e significâncias das relações.

Figura 11– Modelo Teórico Estrutural Ilustrativo submetido a teste de verificação por meio de processo de estimação por *Partial Linear Square* (PLS)



\*Construto não incorporado ao presente estudo

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do referencial teórico apresentado no Capítulo 2.

Por serem elementos subjetivos, os itens/indicadores que operacionalizam o significado dos construtos foram, por vezes, adaptados a partir da escala original, no sentido de atender ao objeto e público da presente investigação. Contudo, registre-se que nos Apêndices são apresentados os quadros comparativos entre escalas originais e resultados das adaptações realizadas.

Considerando que essas estruturas de itens/indicadores dos respectivos construtos vão compor o instrumento de coleta de dados (questionário) da pesquisa empírica, essas são apresentadas, na ordem: construtos Capacidade, Benevolência e Integridade (Quadro 30 e Apêndice 3); dimensões que operacionalizam o conceito de Confiança Interpessoal (Quadro 31 e Apêndice 4); Disposição em Compartilhar o Conhecimento Tácito e Disposição em Usar o Conhecimento Tácito Quadro 32, (Apêndice 5).

Quadro 30 - Fatores antecedentes da Confiança Interpessoal: Capacidade/Competência, Benevolência e Integridade

<b>Pesquisa Empírica</b>
<b>Capacidade/Competência</b>
1. A minha supervisão pedagógica é muito competente na realização do seu trabalho.
2. A minha supervisão pedagógica é admirada por ser bem sucedida nas tarefas que busca fazer.
3. A minha supervisão pedagógica tem muito conhecimento sobre o trabalho que precisa ser feito.
4. Sinto-me muito confiante com as habilidades de minha supervisão pedagógica.
5. A minha supervisão pedagógica tem capacidades especializadas que podem aumentar o nosso desempenho
6. A minha supervisão pedagógica é muito qualificada.
<b>Benevolência</b>
7. A minha supervisão pedagógica é bastante interessada no meu bem estar.
8. As minhas necessidades e objetivos são muito importantes para a minha supervisão pedagógica.
9. A minha supervisão pedagógica não faria nada intencionalmente para me prejudicar.
10. A minha supervisão pedagógica presta realmente atenção ao que é importante para mim.
11. A minha supervisão pedagógica alteraria seus planos para me ajudar.
<b>Integridade</b>
12. A minha supervisão pedagógica tem um forte senso de justiça.
13. Nunca tenho dúvida de que a minha supervisão pedagógica cumprirá sua palavra.
14. A minha supervisão pedagógica esforça-se para ser justa nas suas relações com os outros.
15. As ações e os comportamentos da minha supervisão pedagógica são pouco consistentes.
16. Eu gosto dos valores da minha supervisão pedagógica
17. O comportamento da minha supervisão pedagógica parece ser orientado por bons princípios

Fonte: Elaborado pelo autor a partir Mayer e Davis (1999, p.136); Keating, Silva e Veloso (2010, p.13); Rêgo; Fontes; Lima (2013 p.505).

Quadro 31 – Dimensões da Confiança Interpessoal: Confiança baseada na Cognição e Confiança baseada no Afeto

**Pesquisa Empírica**

<b>Confiança baseada na Cognição</b>
A(o) supervisora (supervisor) pedagógica(o) realiza seu trabalho com profissionalismo e dedicação.
Dado o histórico da (do) supervisora (supervisor) pedagógica(o), não vejo razão para duvidar de sua competência e preparação para o trabalho.
Posso confiar da (do) supervisora (supervisor) pedagógica(o) para não dificultar meu trabalho por meio de trabalho descuidado.
A maioria das pessoas, mesmo aquelas que não são amigas íntimas da (do) supervisora (supervisor) pedagógica(o), confiam e a(o) respeitam como colega de trabalho.
Outros meus colegas de trabalho que precisam interagir com da(o) supervisora (supervisor) pedagógica(o) a consideram digna de confiança.
Se as pessoas conhecessem mais da (do) supervisora (supervisor) pedagógica(o) e seu histórico, ficariam mais preocupadas e monitorariam seu desempenho mais de perto (item reverso).
<b>Confiança baseada em Afeto</b>
Temos um relacionamento de compartilhamento. Nós dois podemos compartilhar livremente nossas ideias, sentimentos e esperanças.
Posso conversar livremente com a (o) supervisora (supervisor) sobre as dificuldades que estou tendo no trabalho e sei que ela (ele) vai querer ouvir.
Nós dois sentiríamos uma sensação de perda se um de nós fosse transferido e não pudéssemos mais trabalhar juntos.
Se eu compartilhasse meus problemas com a(o) supervisora (supervisor), sei que ela (ele) responderia de forma construtiva e carinhosa.
Eu diria que nós fizemos investimentos emocionais consideráveis em nossa relação de trabalho.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de McAllister (1995, p.37) e Holste e Fields (2010, baseado em McAllister, 1995).

Quadro 32 - Disposição em Compartilhar o Conhecimento Tácito e Disposição em Usar o Conhecimento Explícito

**Pesquisa Empírica**

<b>Desejo de Compartilhar</b>
Se solicitado, eu permitiria que qualquer professor passasse um tempo significativo observando e colaborando comigo, a fim de entender e aprender mais com meu trabalho.
Eu gostaria de compartilhar com qualquer professor regras práticas, estratégias e outras ideias que experiências do meu trabalho e de outros lugares em que também aprendi.
Eu prontamente compartilharia minhas novas práticas de aula com qualquer professor da escola
Eu prontamente compartilharia com qualquer professor da escola as mais novas práticas pedagógicas se fossem relevantes.
<b>Desejo de Usar o Conhecimento Tácito</b>
Se relevante para o meu trabalho, eu gostaria de ter a oportunidade de passar um tempo significativo observando e colaborando com a(o) supervisora (supervisor) pedagógico, a fim de entender e aprender melhor com seu trabalho.
Se relevante para o meu trabalho, eu gostaria de receber e usar quaisquer regras práticas, estratégias e outras convicções que a(o) supervisora (supervisor) pedagógico aprendeu.
Eu receberia e usaria com satisfação quaisquer novas ideias que a supervisora (supervisor) pedagógica possa ter.
Eu acreditaria nas práticas pedagógicas compartilhadas por essa supervisora (supervisor) pedagógica e usaria esse conhecimento como sendo relevante.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Holste e Fields (2010, p.132) e Rêgo; Fontes; Lima (2013, p.505).

Adicionalmente, conforme encontrado em Holste e Fields (2010), com o intuito de obter uma confirmação da situação de compartilhamento e uso (ou não) do conhecimento tácito, e usando o seu conceito operacional anteriormente apresentado nesse capítulo, são propostos três outros questionamentos no sentido do informante a) classificar a vontade de compartilhar e usar o conhecimento tácito com um colega selecionado; b) informar até que ponto cada um de fato compartilhou conhecimento tácito com o colega; c) informar até que ponto cada um de fato usou conhecimento tácito fornecido pelo colega de trabalho.

Agregam-se a esse quadro complementar da investigação sobre o compartilhamento e uso do conhecimento tácito, duas propostas de questionamentos. Uma envolve a crença em oito tipos de profissionais quanto a condição de cada um compartilhar com o informante experiências que contribuíssem para ampliar o seu conhecimento e incorporar novas práticas pedagógicas. Os perfis profissionais são:

- Consultor especialista na área de educação
- Docente de outra unidade educacional com liderança reconhecida por sua competência didática (de fora da rede)
- Docente de outra unidade educacional com liderança reconhecida por suas práticas pedagógicas diferenciadas (de fora da rede)
- Docente de outra unidade educacional com liderança reconhecida junto aos alunos (de fora da rede)
- Docente da própria unidade educacional com liderança reconhecida por sua competência didática (da rede)
- Docente da própria unidade educacional com liderança reconhecida por suas práticas pedagógicas diferenciadas (da rede)
- Docente da própria unidade educacional com liderança reconhecida junto aos alunos (da rede)
- Supervisor pedagógico da unidade educacional

Outra proposta remete o informante ao pensamento sobre a formação contínua do professor e solicita a indicação de seu grau de preferência quanto ao formato de ocorrência do processo de relacionamento formador-formado, conforme a seguir:

- Diálogo pessoal com profissional do mercado (*coaching*)

- Diálogo pessoal com outro professor de sua unidade escolar com reconhecidas habilidades e reconhecido conhecimento
- Diálogo pessoal com outro professor de outra unidade escolar com reconhecidas habilidades e reconhecido conhecimento
- Observação das práticas em aula de professor com reconhecidas habilidades e reconhecido conhecimento
- Participação em grupo de formação liderado por docente da própria unidade escolar com reconhecidas habilidades e reconhecido conhecimento
- Participação em grupo de formação liderado por docente de outra unidade escolar com reconhecidas habilidades e reconhecido conhecimento
- Atividade de Treinamento externo ministrado por profissional do mercado
- Participação em Comunidades de aprendizagem contínua com envolvimento da comunidade escolar, famílias e outros atores educacionais.

Ainda, duas outras orientações teóricas são consideradas aqui para subsidiar questionamento sobre indicadores para composição de critério de seleção de professor referência ou líder do processo inicial de compartilhamento do conhecimento tácito, a saber, as orientações de Tardif (2014) ao definir atributos do professor competente e a abordagem de Budin e Sarti (2017), no caso dos grupos de formação.

Os atributos dimensionais que caracterizam um professor competente, na abordagem de Tardif (2014) são:

- Preparado (abrangência e sensibilidade de sua visão de mundo).
- Disposto (estado positivo de motivação).
- Capacitado (domínio de habilidades e competências que expressam o seu saber e fazer).
- Reflexivo (abertura/sensibilidade para aprender com a experiência);
- Comunitário (comportamento orientado pela proposta coletiva e profissional).

Os atributos extraídos de Budin e Sarti (2017) são:

- Desenvolvimento de metodologias de trabalho/ações pedagógicas diferenciadas, ou seja, caracterizadas como não convencionais e reconhecidas com qualidade pela escola;
- Capacidade de articulação entre teoria e prática.
- Capacidade de problematização e reflexão da prática de ensino.
- Credibilidade (reconhecimento de competência) para discutir as práticas;
- Excelência didática junto aos alunos.
- Vinculação estável e intensa com a rede de ensino, ou seja, são efetivos da rede com vários anos de experiência. A preferência por professores da rede dá-se pela proximidade com a realidade cotidiana das escolas.

- Liderança
- Alto nível de formação (geralmente os professores formadores apresentam pelo menos Mestrado).
- Preferência por professores que estão em sala de aula, depreendendo-se a valorização dos saberes experienciais docentes (TARDIF, 2014), considerados importantes para o trabalho que os formadores realizam com professores já em exercício.
- Valorização de vínculo com pesquisa, especialmente dentro de temáticas importantes, diferenciadas, atrativas para o funcionamento do grupo de formação em termos de subsidiar os estudos realizados pelos professores no Grupo e suas reflexões sobre as práticas pedagógicas.
- Habilidade na condução de reflexão coletiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional (gerando sentimento de pertencimento e identidade profissional)

Os objetivos “c” e “d” tem como foco o fortalecimento da construção o produto da pesquisa. Desta maneira, o resultado do estudo pressupõe a apresentação de um caderno de procedimentos que orientem a criação de espaços dinâmicos de criação de conhecimento nas unidades escolares e entre essas, à luz das opiniões e preferências dos atores desse processo, ou seja, os professores.

Especificamente quanto ao objetivo específico “c” - Identificar elementos de constituição de espaços de interações dialógicas para a viabilização da socialização de conhecimento tácito, a partir de modelos e/ou experiências e/ou práticas de socialização de conhecimento ou formação continuada, registre-se as decisões de pesquisa aqui adotada examinarão empiricamente as condições atuais do oferecimento de espaços de compartilhamento, envolvendo os quatro quadrantes apresentados por Takaeuchi e Nonaka (2008), ou seja, socialização, externalização, combinação e internalização.

Isso significa a adoção do conceito de “Ba” como referência desse espaço, ou seja, a dinâmica que caracteriza um processo de criação de conhecimento, iniciado pela socialização do conhecimento tácito e, posteriormente envolvendo outros estágios transformadores desse conhecimento, criando valor a Unidade Escolar a partir da formação contínua dos professores promovida por esse processo.

Para isso, as referências teóricas da escala que orienta a avaliação das condições básicas de oferecimento desses espaços são adaptadas a partir de escala de conceito de Santos; Cavalcante (2009), apresentada no Quadro 33 seguir.

Registre-se que no Quadro 33 e no Apêndice 6 apresenta-se o quadro comparativo dos indicadores originais de Santos e Cavalcante (2009) e a escala adaptada para uso na presente pesquisa.



Quadro 33 - Condições atuais do oferecimento e espaço de criação de conhecimento: da Socialização à Internalização

<b>Ba da criação – socialização</b>
Os professores se reúnem para discutir problemas e assuntos relacionados ao contexto escolar.
A escola dispõe de espaços que facilitam a livre comunicação entre os professores.
Nós, professores, nos confraternizamos com frequência.
A escola promove a interação de professores mais experientes com outros menos experientes.
A interação entre professores contribui para o desenvolvimento de novos conhecimentos.
<b>Ba da Interação – Externalização</b>
As informações levantadas nas reuniões pelos professores da escola são traduzidas em novos conceitos, por meio do uso de analogias, metáforas, modelos.
Os professores se utilizam de exemplos para expor seus conhecimentos.
A escola dispõe de espaços que permitem aos professores demonstrar suas ideias, opiniões e sugestões.
O conhecimento levantado nesses espaços é aproveitado pela escola.
<b>Ba Virtual – Combinação</b>
Há a troca de conhecimentos entre os professores a partir do uso de manuais e documentos.
Há a troca de conhecimentos por meio do uso de tecnologias de informação, como <i>e-mails</i> , <i>chats</i> e vídeo conferências.
As conversas ao telefone contribuem para a troca de conhecimentos entre os professores.
A escola incentiva a realização de trabalhos a distância pelos os professores
Os novos conceitos criados por professores são codificados em um sistema de conhecimento.
<b>Ba Treinamento – Internalização</b>
A escola oferece capacitação/treinamento para o uso de novas tecnologias.
A escola oferece capacitação/treinamento para o desenvolvimento de uma atividade nova.
Eu absorvo conhecimento que não possuía ao desenvolver uma atividade nova dentro da escola.
Eu absorvo conhecimento que não possuía ao acessar documentos e tecnologias disponibilizadas pela escola.
O uso de documentos e manuais no desenvolvimento de minhas atividades é um processo rotineiro
Há a incorporação por parte da escola de melhores práticas relatadas em lições aprendidas com outras escolas

Fonte: Adaptada de Santos e Cavalcante (2009, p.5).

A abordagem de Sarpa e Golin (2010) também é considerada para construir a argumentação ao objetivo “c”. Nessa linha, são utilizados 15 (quinze) indicadores, cujos conteúdos expressam ações a serem realizadas pelas Instituições no sentido de estimular a implementação da dinâmica de criação do conhecimento a partir da sua dimensão tácita, representada no “Ba”, tendo como objetivo a produção de boas práticas na estruturação de espaços de criação de conhecimento vinculados às unidades escolares, ainda que o processo conceba a possibilidade de interações com outras unidades no sentido de ampliar a base potencial de conhecimento tácito dominado por atores de outras instituições e que possam ser compartilhados no Quadro 34 e no **APÊNDICE G**.

Quadro 34 – Ações promotoras de estímulos a criação de conhecimento

**Pesquisa**

<b>Socialização - Troca de experiências entre os indivíduos</b>
Promover a participação de professores como ouvintes em cursos fora de sua área de especialidade
Motivar e incentivar a prática de dar palestras sobre suas experiências pedagógicas no intuito de compartilhar experiências bem sucedidas e mal sucedidas;
Promover a realização de visitas técnicas à outras escolas da rede pública e rede privada em outras localidades nacionais ou internacionais
Promover e motivar debates e palestras envolvendo entre áreas disciplinares distintas.
Promover encontros de professores considerados mais competentes em determinadas habilidades ou com maior domínio de algum conteúdo relevante para passar esses conhecimentos aos professores mais novos.
<b>Externalização - Transformação do conhecimento individual em Organizacional</b>
Solicitar elaboração de relatórios técnicos por professores que participarem de cursos de formação no país ou no exterior para armazenamento institucional do conteúdo.
Transformar os conhecimentos e experiências obtidos em projetos/oficinas em relatório detalhados, enfatizando os procedimentos que levaram ao sucesso ou insucesso encontrado durante a realização e prováveis causas do insucesso.
Disponibilizar em rede os relatórios das experiências/projetos/oficinas para acesso das dos professores e outros profissionais autorizados, permitindo a troca de opiniões entre esses profissionais.
Elaborar salas de reuniões virtuais ( <i>chats</i> ) para discussão de assuntos da escola, tipo reuniões de “tempestade de ideias”.
<b>Ações para combinação</b>
Disponibilizar em rede todos os documentos técnicos elaborados pelas áreas da escola.
Elaborar documentos técnicos (resumos) sobre funcionamento de aplicativos, equipamentos após curso de formação país ou no exterior.
Colocar a biblioteca próxima a sala de professores.
<b>Ações para internalização</b>
Promover a realização de cursos extras e a divulgação de documentos elaborados pelos departamentos dos cursos realizados no exterior ou no país;
Incentivar os professores a participar de cursos externos para absorção de conhecimento dentro e fora da instituição no país e no exterior;
Criar uma biblioteca técnica, visando dar acesso aos professores de conteúdos técnicos, de formação atitudinal, comportamental e outros registros de experiências e casos da área educacional.

Fonte: Adaptado de Sarpa; Golin (2010, p.19).

Portanto, a ampliação da base de professores excelentes com disposição ao compartilhamento com outros professores oportuniza a construção de uma dinâmica para a disseminação de boas práticas com base nos conhecimentos compartilhados entre professores excelentes e outros professores. A sinergia dessa dinâmica decorre da conversão, ou seja, novos conhecimentos podem ser incorporados ao conhecimento tácito inicial, resultando um conhecimento tácito aperfeiçoado e mais simples de socializar, em virtude de parte deste já estar documentada em atas, currículos, procedimentos e esquemas conceituais, assim temos um conhecimento convertido de tácito para explícito (LINS, 2003).

### 3.2 Populações Alvo, População do Estudo, Unidade Informante e Amostras

A população de abrangência do objeto desse estudo inclui os professores com atuação no Ensino Fundamental da Rede Pública. Contudo, a partir de um recorte geográfico que atenda a viabilização do estudo, a população acessível (MAROCO, 2014) restringe-se aos professores com atuação no ensino fundamental anos iniciais e/ou finais em escolas da rede pública da região do Grande ABC.

Ainda, registre-se que, para fins do presente estudo, um novo recorte foi imposto no sentido de contemplar professores com atuação mínima de 2 (dois) anos na unidade escolar de vínculo, configurando, então, o público de interesse para pesquisa, o qual define a unidade informante, a saber: professor com atuação no ensino fundamental da rede pública localizada na região do Grande ABC, com pelo menos dois anos de vínculo à essa unidade.

Observe-se que esse recorte fora sugerido em estudos ilustrados no referencial teórico que alertaram para o fato de que o tempo de relacionamento ou conhecimento do profissional de referência (profissional a confiar) é fator relevante, visto que quanto menor o tempo, menos condições tem o professor de avaliar os indicadores antecedentes da confiança (Capacidade/competência, Benevolência e Integridade), bem como os indicadores das dimensões de Confiança Interpessoal (Confiança baseada no Afeto e Confiança baseada na Cognição), presentes no modelo de estudo da Socialização do Conhecimento Tácito.

Do ponto de vista amostral, esse estudo situa-se na categoria teórica de amostragem não probabilística, visto que será utilizada a combinação de dois processos amostrais não probabilísticos, a saber: “conveniência” (facilidade de acesso) e bola de neve (indicação de outros casos a partir de cada participante efetivado no processo anterior).

Isso significa que serão abordados professores a partir de alternativas virtuais, eletrônicas, bem como a partir de contatos já realizados com de unidades escolares que viabilizarão acessos aos professores das respectivas unidades. aos quais autorização obtida junto a gestores de unidades escolares para acesso aos professores dessas unidades.

O tamanho da amostra se caracterizou em 93 casos válidos, o que atendeu o número de análises para a realização do tratamento estatístico. É suposto para as técnicas multivariadas utilizadas no processo de análise dos dados aqui realizado um número mínimo de cinco casos amostrais para cada indicador integrante do conjunto

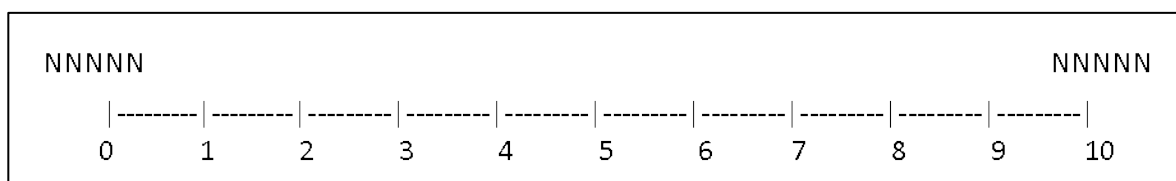
de variáveis analisadas simultaneamente, visto o número de indicadores por construto entre os analisados no presente estudo.

### 3.3 Coletas dos dados e análise dos dados

Os dados foram coletados na modalidade formulários estruturados e padronizados para coleta por autopreenchimento, disponibilizado na plataforma de pesquisa *Google Forms*. O instrumento utilizado é apresentado no (Apêndice 8).

Registre-se que a mensuração dos itens/indicadores dos construtos dessa investigação utilizou escala métrica, intervalar de “0” a “10” pontos, apresentando também rótulos verbais nas extremidades numéricas da escala, sendo a semântica ajustada a cada intenção de questionamento. A escala inserida no formulário é ilustrada a seguir.

Figura 12 - Escala de mensuração



Fonte: Adaptado de Likert (1932, p.17).

A análise foi pautada no uso da técnica de análise fatorial exploratória e de análise fatorial exploratória com perspectiva confirmatória para tratamento dos construtos, bem como na análise mínimos quadrados parciais - PLS-SEM (HAIR, Jr, 2014), para estimação e verificação do modelo de Disposição ao compartilhamento e avaliação das relações estruturais estatisticamente significantes, ainda que ilustrativamente em função da amostra não for probabilística.

Ainda, o tratamento por estatística descritiva básica (MAROCO, 2014) foi utilizado para avaliação das variáveis essencialmente relacionadas ao produto dessa dissertação, ou seja, a preferência quanto ao formato de ocorrência do processo de relacionamento formador-formado; crença em cada tipo de profissional envolvido no compartilhamento de suas experiências, sob a perspectiva de contribuição para ampliar o conhecimento e incorporar novas práticas pedagógicas ao respondente; identificação de indicadores mais relevantes para composição de critério de seleção de professor referência ou líder do processo inicial de compartilhamento do conhecimento tácito, avaliação das condições atuais do oferecimento de espaço de

criação de conhecimento – da socialização à internalização, bem como das ações promotoras de estímulos à criação de conhecimento.

Assim, o delineamento aqui proposto buscou contemplar o objetivo desse estudo, no sentido de descrever o ambiente de disposição para o compartilhamento do conhecimento tácito e o uso do conhecimento, junto ao público de professores da Educação Fundamental, restrito aqueles com atuação no Ensino Fundamental da Rede Pública, na Região do Grande ABC Paulista, tendo como propósito sequencial a identificação de elementos de constituição de espaços de interações dialógicas para a viabilização da socialização de conhecimento tácito, a partir da opinião dos professores, como uma alternativa dentro do processo de profissionalização docente.

## 4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Esse capítulo está dividido em três partes. A primeira caracteriza o perfil sócio demográfico do conjunto amostral de docentes atuantes na Educação Fundamental da Rede Pública, no limite geográfico da Região Metropolitana de São Paulo, os quais responderam a um questionário estruturado disponibilizado no google forms. A segunda apresenta o tratamento e análise dos dados segundo cada um dos objetivos específicos; enquanto a terceira apresenta a discussão desses resultados à luz do referencial teórico que orientou a construção da pesquisa.

### 4.1 Caracterizações da Amostra

A amostra foi construída a partir de uma seleção de 93 (noventa e três) docentes da Educação Fundamental da Rede Pública. Registre-se que a partir dos contatos efetivados em redes sociais informais de docentes foram propagados novos contatos, processo que se aproximou, então, da amostragem “bola de neve”.

Embora, a expectativa inicial fosse utilizar amostra de 100 casos, após processo de qualificação dos questionários respondidos, optou-se pelo descarte de sete casos em função do preenchimento incompleto do instrumento de coleta de dados. Assim, a amostra validada apresentou 85 casos (91,4%) do sexo feminino e oito casos (8,6%) do masculino.

O grupo amostral apresentou faixa etária entre 21 e 69 anos, com idade média de 42,5 anos e idade mediana 42 anos, observando-se que o coeficiente de variação (CV), da ordem de 23%, qualifica a média enquanto estatística representativa da tendência central da distribuição etária (Tabela 1).

O grupo amostral apresenta tempo mediano de formação de 16 anos, ou seja, 50% da amostra formou-se na primeira graduação há até 16 anos e os outros 50% a partir desse patamar, sendo que os 25% do grupo com menor tempo de formação apresenta até 9 anos de formação na primeira graduação dos docentes estão formados na primeira graduação em paralelo, o tempo mediano de atuação como professor é de 10,5 anos Tabela 1.

Tabela 1 - Idade dos Professores

Estatísticas	Idade (anos)	Tempo de formação (anos)	Tempo de profissionalização	Número de professores
Quartil 1 (25%)	21 a 36	9 anos	7 anos	25
Quartil 2 (50%)	21 a 41	16 anos	10,5 anos	26
Quartil 3 (75%)	21 a 51	17 anos	13,5 anos	30
Idade máxima	69 anos			
Idade mínima	21 anos			
Média	42,5 anos			
Mediana	42 anos			
CV	23%			

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos resultados da pesquisa (2020).

Ainda, a título de caracterizar a amostra, registre-se que a formação em Pedagogia é apresentada por, 82,8% dos professores da amostra; 11,8% apresentam graduação em Ciências Exatas exemplo: Matemática, Física, Química, e ou similar; e 5,4% apresentam graduação em História, Geografia, Sociologia e Filosofia.

Mais da metade dos professores da amostra apresenta pós-graduação lato Sensu (60,2%), embora a formação Stricto Sensu reduz-se a 8,6% dos docentes com Mestrado e apenas 2,2% concluíram o doutorado conforme Tabela 2.

Tabela 2 - Formação Regular do Docente

Formação Regular do Docente	N	%
Graduação Pedagogia.	77	82,8%
Graduação em Ciências Exatas - Básica (Matemática, Física, Química e similar).	11	11,8%
Graduação – História, Geografia, Sociologia e Filosofia.	5	5,4%
Graduação – Informática ou Similares.	1	1,1%
Graduação – Outros Cursos.	29	31,2%
Pós-graduação Lato Sensu.	56	60,2%
Mestrado	8	8,6%
Doutorado	2	2,2%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos resultados da pesquisa (2020).

#### 4.2. Resultados relativos ao objetivo “a”- Fatores de influência no âmbito da socialização do conhecimento tácito.

Em atendimento ao objetivo “a” desse estudo, ou seja, identificar fatores de influência sobre a socialização do conhecimento tácito nas vertentes do desejo de compartilhar e desejo de usar esse conhecimento, no segmento de professores da Educação fundamental, foram analisadas as estruturas de operacionalização de construtos (conceitos) de abrangência coletiva, como clima escolar e liderança da gestão, bem como de construtos de natureza pessoal ou individual, como capacidade,

benevolência, integridade, confiança em suas vertentes de afeição e de reconhecimento da cognição.

Adicionalmente, esse objetivo incorpora a verificação da estrutura dos construtos que operacionalizam a temática da socialização do conhecimento, a partir do construto desejo de compartilhar o conhecimento tácito e o de usar esse conhecimento.

Nesse sentido, o tratamento dos dados apoiou-se na aplicação da técnica de Análise Fatorial Exploratória (AFE) para análise dos construtos clima escolar e liderança da gestão, visto que esses tiveram a sua estrutura de indicadores construída sob a orientação do referencial teórico selecionado nesse estudo e, portanto, exigindo o tratamento de exploração acerca de possíveis dimensões operacionalizadoras dos respectivos construtos, aos quais os indicadores medidos na pesquisa estariam mais associados. Por outro lado, outros fatores de possível influência sobre a disposição de socialização (de compartilhamento e de uso) presentes no referencial teórico, referiram-se a construtos já validados anteriormente, em estudos internacionais e em estudos nacionais, e, portanto, exigiram a análise fatorial confirmatória (AFC), no sentido de verificar a sua pertinência junto ao público alvo do presente estudo, visto que o objeto fora o mesmo, ou seja, compartilhamento e uso do conhecimento tácito.

Registre-se que a verificação confirmatória foi realizada utilizando-se a análise fatorial exploratória com perspectiva confirmatória, ou seja, submetendo os dados à restrição da presença de apenas uma dimensão à qual os indicadores medidos na pesquisa deveriam se ajustar com estatísticas aceitáveis enquanto premissas da técnica.

Posto isso, a seguir registre-se o conjunto de premissas adotadas para as estatísticas de avaliação dos resultados da aplicação da técnica, seja sob a perspectiva exploratória, seja, confirmatória.

Antes, porém, observe-se que, na perspectiva exploratória (AFE), a análise fatorial foi processada sob as opções de uso da Técnica de Componentes Principais para extração de fatores, o método Varimax para rotação (apresentada somente quando utilizada análise fatorial exploratória, situação em que também se fixou a extração de fatores para autovalor - *eigenvalue* – a partir de 1). Na perspectiva confirmatória, também foi utilizada a técnica de Componentes Principais, entretanto, fixando inicialmente a extração de um único fator e, portanto, não mais é considerado a extração de fatores sob a orientação do *eigenvalue*.



Ainda, para a análise, outras premissas foram adotadas, tais como KMO a partir de 0,60 (*Kaiser-Meyer Olker* - teste de adequação dos dados para aplicação da técnica); MSA (Medida de Adequação da Amostra para cada variável) a partir de 0,50; carga fatorial (CF) idealmente a partir de 0,70 (correlação de cada variável com o fator) e, no mínimo 0,50; variância explicada (VE) maior que 50% e, por fim, comunalidade maior que 0,50 (FIELD, 2009, cap.15, MARÔCO, 2014, cap. 10).

Nessa ordem foram tomadas as decisões quanto a exclusão de indicadores (o que se deu sempre um por vez, ou seja, iniciando-se pelo indicador com pior resultado e fazendo apreciação dos resultados após nova rodada).

#### **4.2.1 Análise do construto Clima Escolar**

Conforme descrito no conteúdo introdutório, o clima escolar tende a influenciar diretamente na dinâmica educacional, visto que afetaria a rotina dos atores educacionais, ou seja, docentes, funcionários, discentes e gestores, de forma positiva ou negativa bem como na qualidade das relações estabelecidas na unidade escolar (MORO, 2018, p. 48). A operacionalização inicial desse conceito no presente estudo, deu-se a partir de 14 (quatorze) indicadores, construídos sob as orientações extraídas do referencial teórico.

Vale observar que os indicadores submetidos a opinião dos entrevistados para avaliação do clima escolar, utilizando escala de pontos de zero a dez, distribuíram-se em 5 (cinco) indicadores descritos com atributos positivos, do ponto de vista de composição do ambiente escolar, e 9 (nove) indicadores com atributos desfavoráveis. Assim, esses últimos, identificados como indicadores reversos, tiveram suas pontuações revertidas para compatibilização das avaliações em convergência com a seguinte situação: maiores pontuações atribuídas ao indicador sugerem uma condição mais favorável do clima escolar e menores pontuações sugerem uma condição menos favorável ao clima escolar.

Nesse contexto, a uso da técnica estatística multivariada Análise Fatorial Exploratório (AFE) buscou evidenciar a dimensão ou as dimensões latentes que caracterizam esse conceito, por meio da identificação de agrupamentos de variáveis presentes nesse conceito.

Uma análise preliminar dos resultados relativos à qualidade estatística da aplicação da técnica aos dados da pesquisa evidencia boa adequação dos dados à

técnica (KMO = 0,802); bem como evidencia a adequação das variáveis/indicadores do construto/conceito, visto que a medida de Bartlett rejeita a hipótese nula desse teste de que a matriz de correlações original é uma matriz identidade ( $p < 0,01$ ), indicando que a matriz de correlação original apresenta relacionamento significativo entre as variáveis tomadas duas a duas, premissa necessária à essa técnica de análise; evidencia, ainda, a adequação da amostra para cada variável, o que é explicitado pelos valores de MSA para cada variável maior do que 0,50 (estatísticas presentes na diagonal principal da matriz inversa da matriz de correlação (matriz anti-imagem) conforme (Tabela 3).

Registre-se, ainda, que a carga fatorial (CF) das variáveis nos respectivos fatores de sua maior aderência fora predominantemente superior a 0,70 (exceto para os indicadores “A unidade escolar apresenta carência de infraestrutura” (P41) e “Há sobrecarga de trabalho dos professores, dificultando o planejamento e o preparo das aulas” (P45), contudo ambos acima de 0,50 valor mínimo admitido). Por fim, destaque-se que a variância explicada pelo conjunto dos três fatores extraídos somou 72,2%, valor também acima do mínimo DE 50% apontado por Marôco (2014, p.483).

Tabela 3 – Síntese de Resultados AFE Clima Escolar

Variáveis	KMO	MAS	Carga Fatorial			V.E.
Clima Escolar	0,802		1	2	3	72,2%

P53. Participo de discussões sobre o desenvolvimento da aprendizagem de determinados alunos.	0,739	<b>0,896</b>	0,073	-0,165
P52. Participo de reuniões com colegas que trabalham na mesma série ou ano em que leciono.	0,833	<b>0,885</b>	0,105	-0,038
P54. Envolver-me em atividades conjuntas com diferentes professores (por exemplo, projetos interdisciplinares)	0,773	<b>0,875</b>	0,055	-0,076
P51. Troco de materiais didáticos com colegas.	0,829	<b>0,867</b>	0,061	-0,076
P50. Participo do planejamento do currículo escolar, ainda que seja em parte dele.	0,817	<b>0,802</b>	-0,064	0,057
P47. Há desinteresse e falta de esforço do aluno.	0,830	0,038	<b>0,899</b>	0,085
P48. Há indisciplina dos alunos em sala de aula.	0,837	0,111	<b>0,898</b>	0,085
P46. Há insatisfação e desestímulo do professor com a carreira docente.	0,840	-0,015	<b>0,798</b>	0,218
P49. O índice de faltas por parte dos alunos é alto.	0,777	0,004	<b>0,740</b>	0,207
P41. A unidade escolar apresenta carência de infraestrutura.	0,825	0,120	<b>0,655</b>	0,362
P45. Há sobrecarga de trabalho dos professores, dificultando o planejamento e o preparo das aulas.	0,777	0,029	<b>0,547</b>	0,366
P44. Os conteúdos curriculares não são cumpridos ao longo da trajetória escolar do aluno.	0,701	-0,094	0,116	<b>0,908</b>
P42. A escola apresenta carência ou ineficiência da supervisão ou coordenação ou orientação pedagógica.	0,786	-0,096	0,295	<b>0,828</b>
P43. Os conteúdos curriculares são inadequados às necessidades dos alunos.	0,867	-0,063	0,372	<b>0,779</b>

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos resultados da pesquisa (2020).

O conteúdo dos indicadores que estão carregados no mesmo fator, ou seja, que apresentam cargas fatoriais mais elevadas (acima de 0,50) podem ser considerados a fim de identificar temas comuns, sugerindo a nomeação do fator a partir dessa identificação.

Concomitantemente, o clima escolar contemplaria três dimensões conceituais, uma dada pelo fator 1 que estaria sugerindo a “dinâmica de atividades do docente na escola”; outra, evidenciada no fator 2 que sugeriria as “condições operacionais do ambiente escolar”; e, outra ainda, dada pelo fator 3 que expressaria as “condições pedagógicas da escola”.

#### 4.2.2 Análise do construto Liderança

Os resultados da AFE aplicada ao construto liderança extraiu um único fator, atendendo às estatísticas selecionadas para avaliação da qualidade da aplicação da técnica aos dados desse estudo, observando o expressivo valor de KMO, do MSA de cada variável, as elevadas cargas fatoriais acima de 0,88 e a variância explicada de 72, %.

Nesse sentido, esse construto será expresso diretamente pelos seus dez indicadores conforme Tabela 4.

Tabela 4 - Liderança do Diretor

Variáveis	KMO	MAS	Carga Fatorial	V.E.
<b>Liderança do Diretor</b>	<b>0,921</b>			<b>72,6%</b>
P62. O(A) diretor(a) estimula as atividades inovadoras.		0,904	0,907	
P56. O(A) diretor(a) e os professores procuram assegurar que as questões de qualidade de ensino sejam uma responsabilidade coletiva.		0,954	0,902	
P57. O(A) diretor(a) informa os professores sobre as possibilidades de aperfeiçoamento profissional.		0,935	0,897	
P64. Tenho confiança no(a) diretor(a) como profissional.		0,915	0,888	
P61. O(A) diretor(a) me anima e me motiva para o trabalho.		0,920	0,886	
P63. Sinto-me respeitado (a) pelo(a) diretor(a).		0,927	0,882	
P55. O(A) diretor(a) dessa escola discute metas educacionais com os professores nas reuniões.		0,955	0,880	
P58. O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a aprendizagem dos alunos.		0,937	0,876	
P59. O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com as normas administrativas.		0,885	0,824	
P60. O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a manutenção da escola.		0,881	0,740	

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos resultados da pesquisa (2020).

#### 4.2.3 Análise dos construtos Capacidade, Benevolência e Integridade

Os construtos Capacidade, Benevolência e Integridade foram operacionalizados utilizando-se escalas já validadas e, por isso, foram submetidos a análise fatorial confirmatória utilizando a AFE com a fixação da extração de apenas um fator, o que aqui foi identificado por análise fatorial exploratória com perspectiva confirmatória.

Registre-se que os três construtos tiveram sua estrutura de indicadores confirmados na íntegra, atendendo aos parâmetros selecionados de avaliação da qualidade da aplicação da técnica aos dados do estudo, conforme apresentado nas Tabelas 5, 6 e 7 a partir dos valores elevados de KMO (acima de 0,88); do MSA das variáveis (acima de 0,80); das cargas fatoriais (maiores do que 0,79); e das variâncias explicadas (VE acima de 82%).

Tabela 5 - Capacidade

Variáveis	KMO	MSA	Carga Fatorial	V.E.
<b>Capacidade</b>	<b>0,910</b>			<b>91,1%</b>
P68. Sinto-me muito confiante com as habilidades do(a) coordenador(a) pedagógico(a).		0,892	0,974	
P66. O(a) coordenador(a) pedagógico(a) é admirado(a) por ser bem sucedida nas tarefas que busca fazer.		0,919	0,957	
P65. O(a) coordenador(a) pedagógico(a) é muito competente na realização do seu trabalho		0,890	0,955	
P67. O(a) coordenador(a) pedagógico(a) tem muito conhecimento sobre o trabalho que precisa ser feito.		0,914	0,951	
P69. O(a) coordenador(a) pedagógico(a) tem capacidades especializadas que podem aumentar o nosso desempenho.		0,920	0,948	
P70. O(a) coordenador(a) pedagógico(a) é muito qualificado(a).		0,928	0,941	

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos resultados da pesquisa (2020).

Tabela 6 - Benevolência

Variáveis	KMO	MAS	Carga Fatorial	V.E.
<b>Benevolência</b>	<b>0,887</b>			<b>82,5%</b>
P74. O(a) coordenador(a) pedagógico(a) presta realmente atenção ao que é importante para mim.		0,855	0,962	
P71. O(a) coordenador(a) pedagógico(a) é bastante interessado(a) no meu bem estar.		0,836	0,948	
P72. As minhas necessidades e objetivos são muito importantes para o(a) coordenador(a) pedagógico(a)		0,872	0,945	
P75. O(a) coordenador(a) pedagógico(a) alteraria seus planos para me ajudar.		0,904	0,879	
P73. O(a) coordenador(a) pedagógico(a) não faria nada intencionalmente para me prejudicar.		0,959	0,799	

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos resultados da pesquisa (2020)

Tabela 7 - Integridade

Variáveis	KMO	MAS	Carga Fatorial	V.E.
<b>Integridade</b>	<b>0,923</b>			<b>92,6%</b>
P80. Eu gosto dos valores do(a) coordenador(a) pedagógico(a).		0,877	0,971	
P78. O(a) coordenador(a) pedagógico(a) esforça-se para ser justa nas suas relações com os outros.		0,937	0,966	
P77. Nunca tenho dúvida de que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) cumprirá sua palavra.		0,943	0,963	
P81. O comportamento do(a) coordenador(a) pedagógico(a) parece ser orientado por bons princípios.		0,911	0,960	
P76. O(a) coordenador(a) pedagógico(a) tem um forte senso de justiça.		0,961	0,958	
79. As ações e os comportamentos do(a) coordenador(a) pedagógico(a) são consistentes.		0,956	0,957	

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos resultados da pesquisa (2020).

#### 4.2.4 Análise do construto Confiança baseada na Cognição e do construto Confiança baseada no Afeto

Os construtos relacionados a Confiança, em função de expressarem escalas já validadas, foram submetidos a procedimento fatorial confirmatório, sendo que somente o construto Confiança baseada no Afeto teve a sua estrutura de indicadores validada integralmente.

Tabela 8 - Confiança baseada no Afeto

Variáveis	KMO	MAS	Carga Fatorial	V.E.
<b>Confiança no Afeto</b>	<b>0,884</b>			<b>78,2%</b>
P89. Posso conversar livremente com o(a) coordenador(a) pedagógico(a) sobre as dificuldades que estou tendo no trabalho e sei que ele (ela) vai querer ouvir		0,839	0,918	
P91. Se eu compartilhasse meus problemas com o(a) coordenador(a) pedagógico(a), sei que ele (ela) responderia de forma construtiva e carinhosa.		0,884	0,906	
P88. O relacionamento entre o(a) coordenador(a) pedagógico(a) e eu possibilita que compartilhem livremente nossas ideias, sentimentos e esperanças.		0,888	0,892	
P92. Eu diria que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) e eu fizemos investimentos emocionais consideráveis em nossa relação de trabalho.		0,912	0,866	
P90. O(a) coordenador(a) pedagógico(a) e eu sentiríamos uma sensação de perda se um de nós fosse transferido e não pudéssemos mais trabalhar juntos.		0,914	0,839	

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos resultados da pesquisa (2020).

O construto Confiança baseada na Cognição teve o seu indicador P82 - Se as pessoas conhecessem mais o(a) coordenador(a) pedagógico(a) e seu histórico, ficariam preocupadas e monitorariam seu desempenho mais de perto (reverso) – submetido a reversão dos valores de sua mensuração original, visto a natureza de seu conteúdo ser contrária à natureza dos conteúdos dos demais indicadores do construto, para os quais maiores pontuações sugerem maior confiança e menores pontuações sugerem menor confiança. Contudo, esse indicador foi excluído da estrutura do construto para fins da modelagem da Socialização do Conhecimento tácito, a ser tratada no tratamento ao objetivo “b” desse estudo, em decorrência do baixo valor de sua carga fatorial (0,303).

Tabela 9 - Confiança baseada na Cognição

Variáveis	KMO	MSA	Carga Fatorial	V.E.
<b>Confiança na Cognição</b>	<b>0,855</b>			<b>68,2%</b>

P83. Dado o histórico do(a) coordenador(a) pedagógico(a), não vejo razão para duvidar de sua competência e preparação para o trabalho.	0,872	0,916
P87. O(a) coordenador(a) pedagógico(a) realiza seu trabalho com profissionalismo e dedicação.	0,902	0,915
P85. A maioria das pessoas, mesmo aquelas que não são amigas íntimas do(a) coordenador(a) pedagógico(a), confiam e o(a)respeitam como colega de trabalho.	0,802	0,913
P86. Meus outros colegas de trabalho que precisam interagir com o(a) coordenador(a) pedagógico(a) o(a) consideram digno(a) de confiança.	0,914	0,908
P84. Posso confiar no (a) (coordenador(a) pedagógico(a) quanto a realização de trabalho que, se fosse realizado de forma descuidada, poderia prejudicar o meu trabalho.	0,911	0,817
P82 Se as pessoas conhecessem mais o(a) coordenador(a) pedagógico(a) e seu histórico, ficariam preocupadas e monitorariam seu desempenho mais de perto (reverso).	0,848	0,303

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos resultados da pesquisa (2020).

#### 4.2.5 Análise do construto Disposição de Compartilhar e do Construto Disposição de Usar o Conhecimento Tácito

Os dois construtos foram submetidos ao procedimento confirmatório de suas estruturas de indicadores, as quais foram integralmente validadas, atendendo aos parâmetros orientadores da qualidade da técnica conforme Tabelas 10 e 11.

Tabela 10 – Disposição de Compartilhar o conhecimento tácito

Variáveis	KMO	MSA	Carga Fatorial	V.E.
<b>Desejo de Compartilhar</b>	<b>0,677</b>			<b>75,4%</b>
P95. Eu prontamente compartilharia com qualquer professor da escola as mais novas práticas pedagógicas se fossem relevantes.		0,636	0,923	
P96. Eu prontamente compartilharia minhas novas práticas de aula com qualquer professor da escola.		0,635	0,889	
P94. Eu gostaria de compartilhar com qualquer professor regras práticas, estratégias e outras ideias que advêm de experiências do meu trabalho e de outros lugares em que também aprendi.		0,742	0,876	
P93. Se solicitado, eu permitiria que qualquer professor passasse um tempo significativo observando e colaborando comigo, a fim de entender e aprender mais com meu trabalho.		0,735	0,780	

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos resultados da pesquisa (2020).

Tabela 11 - Disposição de Usar o conhecimento tácito

Variáveis	KMO	MAS	Carga Fatorial	V.E.
<b>Desejo de Usar</b>	<b>0,736</b>			<b>73,3%</b>

P98. Se relevante para o meu trabalho, eu gostaria de receber e usar quaisquer regras práticas, estratégias e outras convicções que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) aprendeu.	0,772	0,890
P100. Eu acreditaria nas práticas pedagógicas compartilhadas por esse(a) coordenador(a) pedagógico(a) e usaria esse conhecimento como sendo relevante.	0,724	0,885
P99. Eu receberia e usaria com satisfação quaisquer novas ideias que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) possa ter.	0,706	0,883
P98. Se relevante para o meu trabalho, eu gostaria de ter a oportunidade de passar um tempo significativo observando e colaborando com o(a) coordenador(a) pedagógico(a), a fim de entender e aprender melhor com seu trabalho.	0,747	0,760

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos resultados da pesquisa (2020).

#### **4.3. Resultados relativos ao objetivo “b” - Delinear um modelo teórico de relacionamento entre fatores influenciadores e os construtos operadores da socialização do conhecimento tácito e analisar consistência e significâncias das relações.**

O modelo teórico delineado retrata um conjunto de 14 (quatorze) hipóteses construídas a partir do referencial teórico e mantidas até o momento conforme estrutura de mensuração identificada na análise fatorial exploratória (para as situações de construção de indicadores a partir de evidências do referencial teórico desse próprio estudo) e análise fatorial exploratória com perspectiva confirmatória (para as situações de uso de estrutura de indicadores presente em escalas de mensuração dos respectivos construtos já validadas em outros estudos).

Registre-se que o construto Liderança do Gestor e Clima Escolar são as situações em que suas estruturas de mensuração não se referem a escalas validadas.

Ainda, registre-se que o construto Clima Escolar se diferencia dos demais construtos por ser operacionalizado por três dimensões, as quais agregam grupos de indicadores destacados do total de 14 indicadores que o definem. Em função disso, esse construto é identificado como um construto de segunda ordem, enquanto os demais são identificados como construtos de primeira ordem por estarem diretamente associados aos indicadores (variáveis medidas na pesquisa).

Portanto, o procedimento de estimação do modelo orientado pelo conjunto de hipóteses acerca do processo de socialização do conhecimento tácito inclui um processo de validação das estruturas de mensuração dos construtos relacionados nas



hipóteses, conforme analisado ao longo da análise dos resultados aqui elaborada no Quadro 35.

Quadro 35 - Hipóteses do modelo de Disposição para socializar e usar o conhecimento tácito entre professores do Ensino Fundamental

H1a	Hipótese 1a: Capacidade influencia positivamente a confiança baseada no Afeto.
H1b	Hipótese 1b: Capacidade influencia positivamente a confiança baseada na cognição.
H2a	Hipótese 2a: Benevolência influencia positivamente a confiança baseada no afeto.
H2b	Hipótese 2b: Benevolência influencia positivamente a confiança baseada na cognição.
H3a	Hipótese 3a: Integridade influencia positivamente a confiança baseada no afeto.
H3b	Hipótese 3b: Integridade influencia positivamente a confiança baseada na cognição.
H4a	Hipótese 4a: Confiança baseada no afeto influencia positivamente na disposição para compartilhar o conhecimento tácito.
H4b	Hipótese 4b: Confiança baseada no afeto influencia positivamente na disposição para usar o conhecimento tácito.
H5a	Hipótese 5a: Confiança baseada na cognição influencia positivamente na disposição para compartilhar o conhecimento tácito.
H5b	Hipótese 5b: Confiança baseada na cognição influencia positivamente na disposição para usar o conhecimento tácito.
H6a	Hipótese 6a: Clima Escolar influencia positivamente a Confiança baseada no Afeto
H6b	Hipótese 6b: Clima Escolar influencia positivamente a Confiança baseada na Cognição
H7a	Hipótese 7a: Liderança do diretor influencia positivamente a Confiança baseada no Afeto.
H7b	Hipótese 7b: Liderança do diretor influencia positivamente a Confiança baseada na Cognição

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).



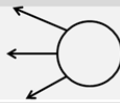
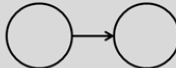
O desenho ilustrativo do modelo teórico retrata o conjunto de relações de estruturais, ratificando-se que cada construto teve a sua estrutura de mensuração submetida à confirmação no mesmo processo. Assim, a análise estatística aqui utilizada buscou verificar a situação de confirmação (ou não) dos indicadores integrantes da estrutura de mensuração de cada construto e, após essa verificação, que incluiu recorrentes processos de estimação em todas as indicações de exclusão de algum indicador dos respectivos construtos, estimar as relações estruturais entre os construtos.

Retoma-se, então, o registro de que a técnica estatística de abordagem multivariada se referiu à modelagem de equações estruturais, aplicada com o apoio do software SmartPLS 3 (RINGLE; BECKER, 2015).

Para a estimação inicial registre-se que os indicadores das dimensões Pontos fracos pedagógicos e Fragilidades ambientais do construto Clima Escolar tiveram a sua mensuração revertida, com o propósito de convergência da ótica analítica entre as três dimensões, ou seja, no sentido de que maiores pontuações representariam situações favoráveis ao Clima Escolar. Também, o indicador P82 (Se as pessoas conhecessem mais o(a) coordenador(a) pedagógico(a) e seu histórico, ficariam preocupadas e monitorariam seu desempenho mais de perto) do Construto Confiança baseada na Cognição foi submetido a reversão, com o mesmo propósito de convergência citado anteriormente. Nesses casos os indicadores/variáveis passaram a apresentar a letra “R” em seu código numérico de identificação.

A fim de esclarecimento sobre o significado no modelo das formas gráficas que o expressam, é registrado abaixo uma breve descrição desses elementos.

Quadro 36 – Descrição dos Elementos Gráficos que representam a Modelagem de Equações Estruturais utilizando o SmartPLS 3

Descrição	Elementos gráficos
Variável Latente – (Construto –C)	
Variável Observada – VO (ou indicador - I) do Construto	
Modelo de mensuração reflexivo	
Modelo de caminhos (relação estrutural entre construtos/Variáveis Latentes)	

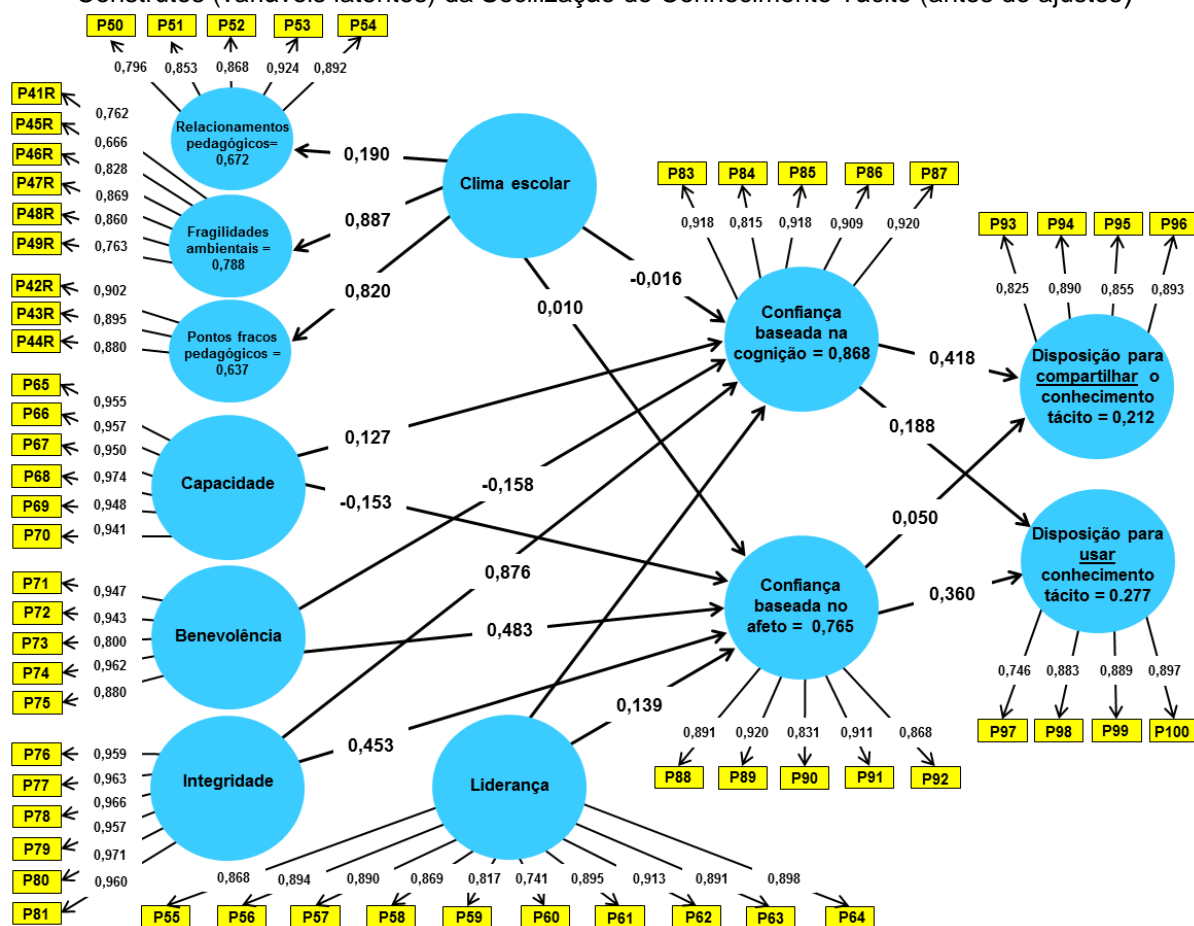
Fonte: Elaboração do autor a partir de Hair, Jr et al. (2014).

A Figura 13 apresenta a primeira saída gráfica de resultados, observando-se que a essa está associado um conjunto de estatísticas a partir das quais sustenta-se um processo analítico sequencial para avaliação da qualidade do ajuste do modelo.

Esse processo é iniciado pela avaliação do modelo de mensuração (validação ou não da estrutura de indicadores que expressa o construto ou variável latente) e, somente após eventuais ajustes dessa estrutura de indicadores, o é avaliado modelo de caminhos (relações estruturais). Observe-se, ainda, que os ajustes durante o processo de avaliação do modelo de mensuração são realizados em hierarquia, ou seja, parte-se de situação estatística e teoricamente considerada mais crítica,

procede-se ao ajuste e estima um novo modelo, o qual é avaliado e, em havendo ajuste a ser feito, recorre-se ao mesmo processo. As aplicações de ajustes são recorrentes até o momento em que a estrutura de mensuração atenda às exigências da técnica aplicada, conforme evidenciado na sequência da análise, habilitando que o modelo de caminhos/modelo estrutural seja analisado.

Figura 13 - Resultados do Modelo Preliminar de Mensuração entre Indicadores Operacionais e Construtos (variáveis latentes) da Socialização do Conhecimento Tácito (antes de ajustes)



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos resultados da pesquisa (2020).

A análise do modelo de mensuração evidenciou a não validação da dimensão relacionamentos pedagógicos proposto no construto Clima Organizacional, apesar das correlações dos indicadores vinculados a essa dimensão latente apresentarem correlações acima de 70% (MAROCO, 2014), conforme ilustrado na Tabela 12.

Tabela 12 - Avaliação do Construto Clima Escolar

Coeficientes estruturais					
Construto	Amostra original (O)	Média de amostra (M)	Desvio Padrão (STDEV)	Estatística T (OSTDEV)	Valores de P
Clima escolar → Fragilidade ambientais	0,887	0,848	0,091	9,774	0,000 ***
Clima escolar → Pontos fracos pedagógicos	0,820	0,779	0,074	11,135	0,000***
Clima escolar → Relacionamentos pedagógicos	0,190	0,257	0,366	0,518	0,604 NS

Nota: .\* Sig. < 0,05 \*\* Sig. < 0,01; \*\*\* Sig. < 0,001; NS – Não significativa

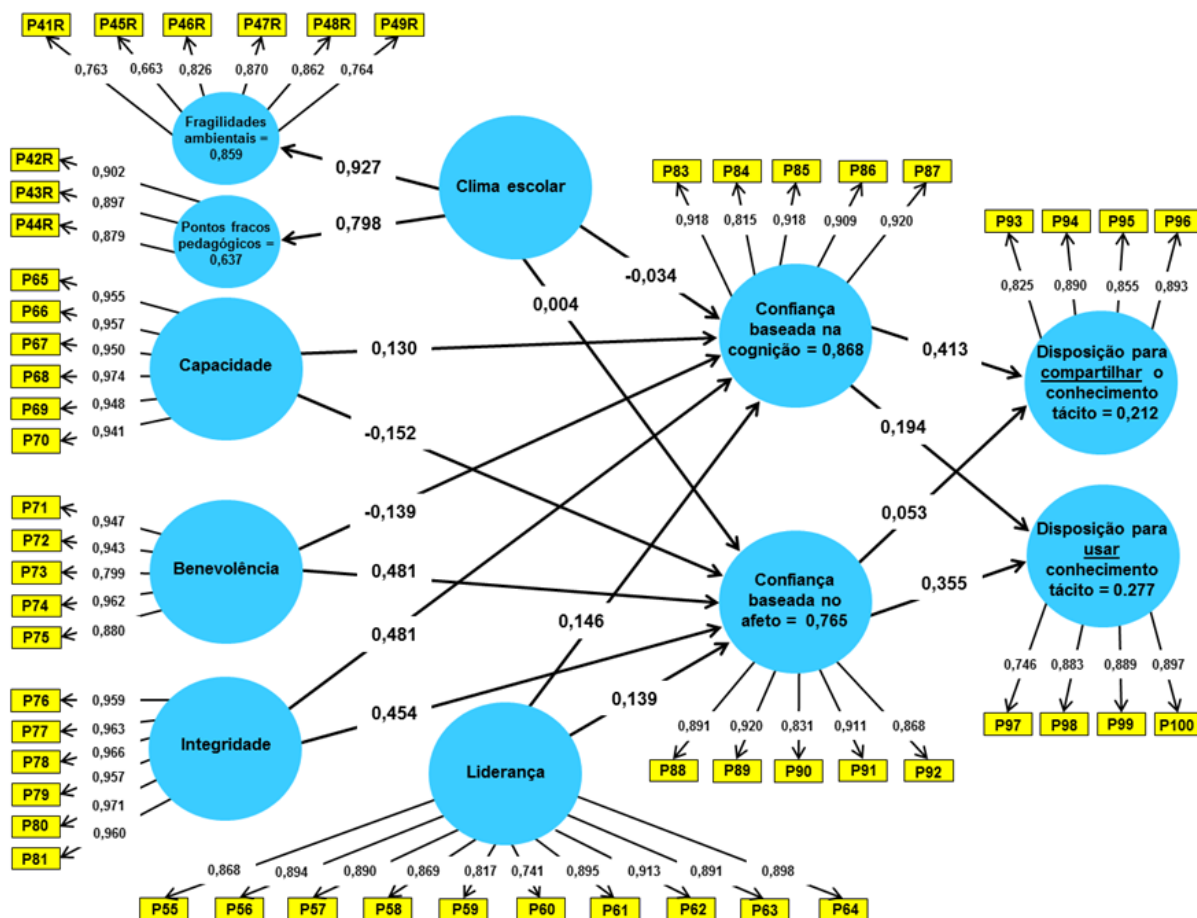
Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos resultados da pesquisa (2020).

Ainda, o indicador P82R da dimensão Confiança baseada na Cognição apresentou carga fatorial equivalente a 0,292, o que é muito abaixo do esperado (>0,70) e nesse sentido, também foi excluída da estrutura de indicadores desse construto.

Nesse sentido, a sequência da análise somente ocorre após esse ajuste inicial, lembrando que um novo procedimento de estimação.

O novo modelo estimado permaneceu com cinco construtos antecedentes aos construtos Confiança baseada no Afeto e Confiança baseada na Cognição e dois construtos consequentes desses, os quais expressam o objeto desse estudo, ou seja, Disposição de Compartilhar o conhecimento tácito e Disposição de Usar o Conhecimento Tácito, conforme ilustrado na Figura 14.

Figura 14 – Resultados do modelo estrutural após ajustes iniciais



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos resultados da pesquisa (2020).

A sequência da análise da qualidade do modelo, no sentido de verificar sua habilitação para análise das relações estruturais, foi orientada pela síntese apresentada por De Souza Bido e Da Silva (2019), a qual é apoiada nos conceitos de Fornell e Lackder (1981) e de abordagem de Henseler et al., 2009, é apresentada a seguir, na ordem:

- Análise das Validades Convergentes, por meio da análise das Variâncias Médias Extraídas (AVE) para as quais, segundo critério de Fornell e Lacker, tem-se como premissa que seus valores superem a porção de 50% em termos de explicação dos dados, nas respectivas variáveis, pelos respectivos construtos ou variáveis latentes de vínculo, ou o quanto as variáveis, em média, se correlacionam com seus respectivos construtos ou variáveis latentes. Nesse sentido, é esperado  $AVE > 0,50$ .
- Após (eventual) ajuste orientado pela validade convergente, avaliam-se as estatísticas relacionadas a Consistência Interna, expressa por Alfa de Cronbach e Confiabilidade Composta (CC), expressa pelo coeficiente  $\rho$  de Dillon Goldstein. Os autores alertam que a CC é mais adequada ao PLS-PM, pois prioriza as variáveis de acordo com as suas confiabilidades, enquanto o AC é muito sensível ao número de variáveis em cada constructo. Conceitualmente, ambas estatísticas (AC e CC) são usadas para se avaliar se a amostra está livre de vieses, ou seja, se as respostas no conjunto amostral são confiáveis, para o que são consideradas as seguintes premissas para seus valores:  $AC > 0,60$  a  $0,70$  e  $CC > 0,70$  e  $0,90$  CC.

Os resultados do modelo com ajustes iniciais evidenciaram problemas na validade discriminante, o que é detectado nos resultados apresentados na tabela a seguir, diante da presença de valores fora da diagonal principal da matriz maiores do que os da diagonal principal.

A investigação de outras estatísticas resultantes da estimação reforçou a presença de multicolinearidade forte entre alguns construtos, especialmente entre integridade, benevolência e capacidade. Com isso os resultados de significância das relações estruturais perdem a credibilidade.

Tabela 13 - Validade Discriminante e Confiabilidade composta

	Benevolência	Capacidade	Clima escolar	Confiança baseada no afeto	Confiança baseada na cognição	Disposição de Compartilhar o conhecimento tácito	Disposição de usar o conhecimento tácito	Integridade	Liderança do diretor
Benevolência	0,9084	-	-	-	-	-	-	-	-
Capacidade	0,8737	0,9542	-	-	-	-	-	-	-
Clima escolar	0,2237	0,2355	0,8649	-	-	-	-	-	-
Confiança baseada no afeto	0,8595	0,7621	0,2011	0,8847	-	-	-	-	-
Confiança baseada na cognição	0,8725	0,8685	0,1900	0,8307	0,8970	-	-	-	-
Disposição de Compartilhar o conhecimento tácito	0,3120	0,3660	0,0806	0,3961	0,4571	0,8665	-	-	-
Disposição de usar o conhecimento tácito	0,3120	0,3660	0,0806	0,3961	0,4571	0,8665	0,8665	-	-
Integridade	0,9598	0,9060	0,2410	0,8544	0,9214	0,3474	0,4635	0,9626	-
Liderança do diretor	0,5481	0,5848	0,1147	0,5661	0,6213	0,3753	0,3986	0,5547	0,8690
Confiabilidade Composta (CC)	0,9592	0,9839	0,8552	0,9473	0,9536	0,9233	0,9161	0,9870	0,9685
Variância Média Extraída (AVE)	0,8252	0,9105	0,7481	0,7826	0,8046	0,7508	0,7328	0,9267	0,7551

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos resultados da pesquisa (2020).

Tabela 14 - Estatística de Significância (valor de p) e de Multicolinearidade (VIF)

Relações estruturais	Hipótese	F2	Coefficiente estrutural	Valores de p	VIF
Benevolência -> Confiança no Afeto	H2a	0,0846	0,4814	0,0474	11,671
Benevolência -> Confiança na Cognição	H2b	0,0130	-0,1393	0,3443	11,671
Capacidade -> Confiança no Afeto	H1a	0,0167	-0,1524	0,3201	5,934
Capacidade -> Confiança na Cognição	H1b	0,0222	0,1301	0,1729	5,934
Clima Escolar -> Confiança no Afeto	H6a	0,0001	0,0039	0,9431	1,065
Clima Escolar -> Confiança na Cognição	H6b	0,0086	-0,0343	0,3587	1,065
Confiança no afeto -> D. de Compartilhar	H4a	0,0011	0,0528	0,8239	3,227
Confiança no afeto -> Disposição de Usar	H4b	0,0539	0,3545	0,0363	3,227
Confiança na cognição -> D. de compartilhar	H5a	0,0670	0,4132	0,0457	3,227
Confiança na cognição -> Disposição de Usar	H5b	0,0161	0,1936	0,3207	3,227
Integridade -> Confiança no afeto	H3a	0,0571	0,4543	0,0850	15,411
Integridade -> Confiança na Cognição	H3b	0,3772	0,8638	0,0000	15,411
Liderança -> Confiança no afeto	H7a	0,0536	0,1389	0,1163	1,535
Liderança -> Confiança na Cognição	H7b	0,1087	0,1464	0,0027	1,535

Nota: Embora sejam apresentadas as estatísticas de significância (valor de p), essas são imprecisas em função de valores de VIF elevados (>3)

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos resultados da pesquisa (2020).

Assim, para tratar esse problema, duas alternativas são apresentadas em Hair Jr. et al. (2016), ou seja, uma mais simples do ponto de vista da ação, que se refere a retirada de preditores (VL's), mas, conceitualmente mais complexa, visto que um preditor importante pode ser retirado indevidamente e, assim, comprometendo a validade nomológica do modelo, ou seja, fragilização da rede de hipóteses sob verificação; outra, mais complexa e refere-se a criar uma variável latente, agrupando as variáveis correlacionadas, o que implica na criação de uma VL de segunda ordem que apresente consistência teórica para esse agrupamento.

Considerando, o exposto pelos autores Keating, Veloso e Silva (2010) sobre a inconsistência no modelo por eles estimados e, em especial, sobre a presença de correlação entre os construtos benevolência e integridade, bem como entre competência (capacidade) e integridade e, ao mesmo tempo, considerando a necessidade de se manter a validade nomológica do modelo, ou seja, buscar a preservação da rede de variáveis cuja influência sobre a disposição de compartilhamento e de uso do conhecimento tácito se busca medir com o estudo, optou-se pela criação de variável latente de segunda ordem, agrupando os construtos benevolência, capacidade e integridade.

Esse agrupamento encontra suporte teórico, visto que tais fatores são vistos por alguns autores como um grupo de dimensões da confiança (REGO, 2012), ou

interlocutores da confiança. Portanto, um novo procedimento de estimação foi processado à luz das novas hipóteses, conforme apresentação no (Quadro 38).

Quadro 38 – Alteração das hipóteses estruturais do Modelo

	Hipóteses Iniciais		Hipóteses Finais
H1a	Hipótese 1a: Capacidade influencia positivamente a confiança baseada no Afeto.	H8a	Fator de Interlocução da Confiança influencia positivamente a Confiança baseada no Afeto
H1b	Hipótese 1b: Capacidade influencia positivamente a confiança baseada na cognição.		
H2a	Hipótese 2a: Benevolência influencia positivamente a confiança baseada no afeto.		
H2b	Hipótese 2b: Benevolência influencia positivamente a confiança baseada na cognição.	H8b	Fator de Interlocução da Confiança influencia positivamente a Confiança baseada na Cognição
H3a	Hipótese 3a: Integridade influencia positivamente a confiança baseada no afeto.		
H3b	Hipótese 3b: Integridade influencia positivamente a confiança baseada na cognição.		
H4a	Hipótese 4a: Confiança baseada no afeto influencia positivamente na disposição para compartilhar o conhecimento tácito.	H4a	Hipótese 4a: Confiança baseada no afeto influencia positivamente na disposição para compartilhar o conhecimento tácito.
H4b	Hipótese 4b: Confiança baseada no afeto influencia positivamente na disposição para usar o conhecimento tácito.	H4b	Hipótese 4b: Confiança baseada no afeto influencia positivamente na disposição para usar o conhecimento tácito.
H5a	Hipótese 5a: Confiança baseada na cognição influencia positivamente na disposição para compartilhar o conhecimento tácito.	H5a	Hipótese 5a: Confiança baseada na cognição influencia positivamente na disposição para compartilhar o conhecimento tácito.
H5b	Hipótese 5b: Confiança baseada na cognição influencia positivamente na disposição para usar o conhecimento tácito.	H5b	Hipótese 5b: Confiança baseada na cognição influencia positivamente na disposição para usar o conhecimento tácito.
H6a	Hipótese 6a: Clima Escolar influencia positivamente a Confiança baseada no Afeto	H6a	Hipótese 6a: Clima Escolar influencia positivamente a Confiança baseada no Afeto
H6b	Hipótese 6b: Clima Escolar influencia positivamente a Confiança baseada na Cognição	H6b	Hipótese 6b: Clima Escolar influencia positivamente a Confiança baseada na Cognição
H7a	Hipótese 7a: Liderança do diretor influencia positivamente a Confiança baseada no Afeto.	H7a	Hipótese 7a: Liderança do diretor influencia positivamente a Confiança baseada no Afeto.
H7b	Hipótese 7b: Liderança do diretor influencia positivamente a Confiança baseada na Cognição	H7b	Hipótese 7b: Liderança do diretor influencia positivamente a Confiança baseada na Cognição

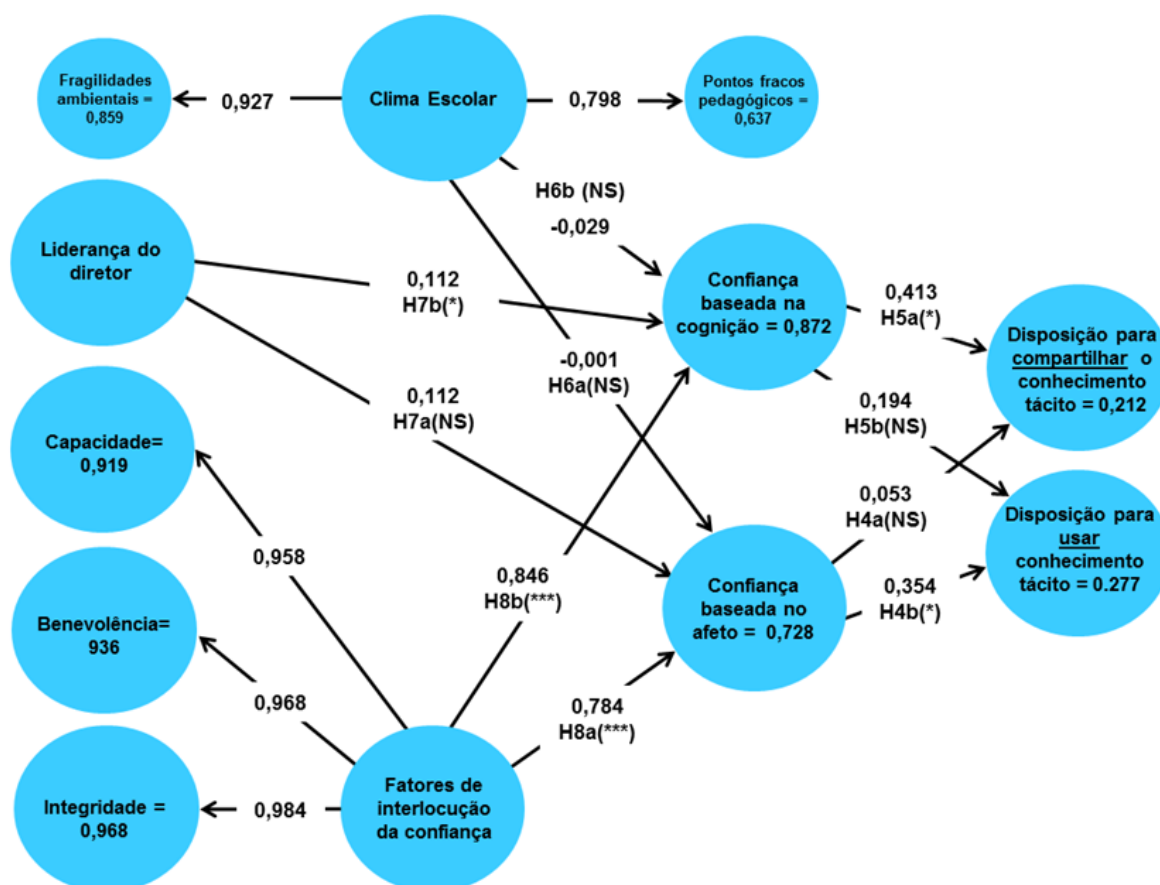
Fonte: Elaborado pelo autor (2020).



O modelo estimado e ilustrado na figura a seguir, identifica as hipóteses associadas às relações estruturais e os respectivos níveis de significância apresentados nos testes “T”.

Observe-se que os indicadores de mensuração de cada VL foram omitidos buscando tornar mais claros esses resultados registrados na Figura 15.

Figura 15 – Modelo Estrutural da Disposição de Compartilhar e Disposição de Usar Conhecimento Tácito



Nota: (\*) Sig< 0,05; (\*\*) Sig< 0,01; (\*\*\*) Sig< 0,001

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos resultados da pesquisa (2020).

A seguir são apresentadas as principais estatísticas que conferem o nível de qualidade do modelo para fins de extrapolação de seus resultados conforme Tabela 14.

Tabela 15 – Validade Discriminante, Confiabilidade Composta (CC) e Variância Explicada (AVE)

	Clima escolar	Confiança baseada no afeto	Confiança baseada na cognição	Disposição de Compartilhar o conhecimento tácito	Disposição de usar o conhecimento tácito	Fatores avaliados	Liderança do diretor
Clima escolar	<b>0,8649</b>	-	-	-	-	-	-
Confiança baseada no afeto	0,2013	<b>0,8846</b>	-	-	-	-	-
Confiança baseada na cognição	0,1901	0,8309	<b>0,8970</b>	-	-	-	-
Disposição de Compartilhar o conhecimento tácito	0,0806	0,3962	0,4571	<b>0,8665</b>	-	-	-
Disposição de usar o conhecimento tácito	0,1882	0,5154	0,4883	0,7168	<b>0,8561</b>	-	-
Fatores avaliados	0,2413	0,8485	0,9164	0,3544	0,4727	<b>0,9700</b>	-
Liderança do diretor	0,1146	0,5668	0,6212	0,3753	0,3986	0,5805	<b>0,8690</b>
<b>Confiabilidade Composta (CC)</b>	<b>0,8552</b>	<b>0,9473</b>	<b>0,9536</b>	<b>0,9233</b>	<b>0,9161</b>	<b>0,9795</b>	<b>0,9685</b>
<b>Variância Media Extraída (AVE)</b>	<b>0,7481</b>	<b>0,7826</b>	<b>0,8046</b>	<b>0,7508</b>	<b>0,7328</b>	<b>0,9410</b>	<b>0,7551</b>

Nota: Os valores da diagonal são a raiz da AVE

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos resultados da pesquisa (2020).

A validade discriminante melhorou significativamente em relação a situação apresentada no processo anterior. A confiabilidade composta é superior ao mínimo de 0,70, em todos os construtos e a variância explicada (AVE) também supera o valor mínimo de 0,50, apresentando valores entre 0,7481 e 0,9410.

A melhora da discriminação ocorre de forma paralela com a redução da multicolinearidade (correlação elevada entre as VL's). O indicador de aferição da multicolinearidade é o fator de inflação da variância (VIF) das VL's e, consequentemente da variância dos parâmetros estimados, resultando na perda de credibilidade da conclusão do teste das hipóteses do modelo. Enquanto no modelo anterior a multicolinearidade apresentou VIF de 11 ou até 15, o modelo atual apresenta o valor máximo de 3,23, considerado aceitável.

Com isso, os testes de significância passam a apresentar credibilidade de seus resultados, visto a redução do efeito de subestimação da estatística "T" do Teste de *Student*, viabilizando a interpretação analítica da significância estatística (valor de *p*)

dos coeficientes estruturais estimados, validando ou não as relações estruturais que direcionam expressadas pelo modelo.

A redução da multicolinearidade também é percebida a partir da proximidade dos valores de  $R^2$  e  $R^2$  ajustado, observando-se que valores de  $R^2 = 2\%$  implica em um resultado considerado pequeno; o valor 13% implica um  $R^2$  considerado médio e um valor de 26% já eleva a sua classificação para “grande” (COHEN, 1988 apud DE SOUZA BIDO; DA SILVA, 2019) registrado na Tabela 16.

Tabela 16 – Estatísticas selecionadas para avaliação do modelo

Relações estrutural	Hipótese	R2	R2 ajustado	VIF	Amostra original (O)	Desvio Padrão	Estatística T	Valores de P
Confiança no Afeto -> D. Compartilhar	H4a(+)	0,2098	0,1922	3,2304	0,0529	0,2385	0,2219	0,8244
Confiança na Cognição -> D. Compartilhar	H5a(+)			3,2304	0,4131	0,2385	1,9817	0,0476
Confiança no Afeto -> D. Usar	H4b(+)	0,2773	0,2612	3,2304	0,3543	0,1698	2,0866	0,0370
Confiança na cognição -> D. Usar	H5b(+)			3,2304	0,1939	0,1955	0,9921	0,3212
Clima Escolar -> Confiança no Afeto	H6a(+)	0,7283	0,7191	1,0629	-0,0006	0,0550	0,0116	0,9907
Liderança -> Confiança no Afeto	H7a(+)			1,5099	0,1119	0,1003	1,1162	0,2644
Fatores de Interlocução-> Conf. no Afeto	H7a(+)			1,5821	0,7834	0,0790	9,9146	0,0000
Clima Escolar -> Confiança na Cognição	H6a(+)	0,8526	0,8476	1,0629	-0,0293	0,0386	0,7590	0,4479
Liderança -> Confiança na Cognição	H7b(+)			1,5099	0,1334	0,0447	2,9832	0,0029
Fatores de Interlocução-> Conf.na Cognição	H8b(+)			1,5821	0,8460	0,0324	26,0982	0,0000

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos resultados da pesquisa (2020).

A redução da multicolinearidade também é percebida a partir da proximidade dos valores de  $R^2$  e  $R^2$  ajustado, observando-se que valores de  $R^2 = 2\%$  implica em um resultado considerado pequeno; o valor 13% implica um  $R^2$  considerado médio e um valor de 26% já eleva a sua classificação para “grande” (COHEN, 1988 apud De Souza Bido, 2019).

Os construtos Disposição para Compartilhar o conhecimento tácito e Disposição para usar esse conhecimento apresentam  $R^2$  equivalente a 20,98% e 20,73%, respectivamente, portanto, aproximando-se da classificação “grande” quanto ao potencial de explicação do modelo de Compartilhamento e Uso do Conhecimento Tácito.

Todavia, as relações validadas sugerem o seguinte caminho para o compartilhamento do conhecimento tácito: o Fator de interlocução, refletido nas dimensões Benevolência, Integridade e Capacidade, influencia a Confiança baseada na Cognição que, por seu turno, influencia o Desejo de Compartilhar o Conhecimento.

Relembre-se que Benevolência, Capacidade e Integridade foram mensuradas a partir da opinião do entrevistado sobre indicadores operacionalizadores desses conceitos com foco no coordenador pedagógico da unidade escolar do Ensino Fundamental da Rede Pública, como também os indicadores de Confiança baseada na Cognição. Assim, o entrevistado, ao autodeclarar sobre o seu desejo de compartilhar o conhecimento tácito com outros, teria o estímulo de sua opinião acerca do coordenador pedagógico, numa relação direta, ou seja, quanto mais favorável a opinião sobre coordenador pedagógico, nos conceitos avaliados, maior o desejo de compartilhar o conhecimento tácito e vice-versa.

Situação equivalente ocorre entre o Construto Liderança do Gestor (que também apresenta relação estatisticamente significativa com a Confiança baseada na Cognição) e o construto Desejo de Compartilhar o Conhecimento Tácito.

Portanto, a Confiança baseada na Cognição tem o papel de mediação entre esses fatores antecedentes (Fator de Intermediação e Liderança do Gestor) e o Desejo de Compartilhar Conhecimento Tácito.

Contudo, não foi verificada significância estatística na relação entre a Confiança Baseada na Cognição e o Desejo de Usar o Conhecimento Tácito, o que estaria sugerindo que o reconhecimento de aspectos cognitivos do Coordenador Pedagógico não influenciaria o Desejo de Usar o Conhecimento Tácito de pares.

Entretanto, o Desejo de Usar Conhecimento Tácito apresentou ser influenciado pelo Fator Interlocução (refletido nas dimensões Benevolência, Integridade e Capacidade) quando mediado pela Confiança baseada no Afeto, mas essa mesma confiança não influencia o Desejo de Compartilhar Conhecimento Tácito.

Observe-se que ‘Compartilhar’ e ‘Usar’ o conhecimento tácito decorre de caminhos parcialmente distintos no ambiente de construção a Confiança, ou seja, o compartilhar estaria vinculado a um reconhecimento de cognição, enquanto a ação ou comportamento de uso estaria vinculado a um reconhecimento de afeto do ator tomado como referência.

Ainda, observe-se que, isoladamente, ao longo de todo processo de estimação – avaliação da qualidade – (re) estimação do modelo, pareceu que o relacionamento

entre esse fator de interlocução com o a disposição em compartilhar e a disposição em usar o conhecimento tácito, mediado pela confiança baseada no afeto e na confiança baseada, estaria apoiado em hierarquias aparentemente diferenciadas.

Sobre isso, ainda que num ambiente fragilizado pela presença da multicolinearidade, registre-se que esse caminho sugere que o Desejo de compartilhar receberia maior influência do reconhecimento da integridade, sendo mediado pela confiança baseada na cognição, enquanto o Desejo de usar o conhecimento receberia maior influência do reconhecimento de benevolência, mediado pela confiança baseada no afeto (o que, estatisticamente pode ser observado pela estatística  $f_2$ , na Tabela 12, p.124).

Adicionalmente, registre-se que, ao serem questionados sobre a disposição de compartilhar e a de receber/usar o conhecimento tácito, os resultados sugerem um posicionamento mais aderente à disposição de receber/usar o conhecimento tácito do que de compartilhar.

Assim, os professores apresentam-se pouco proativo quanto ao seu papel de formador, compartilhando o conhecimento tácito detido, apresentando, ao contrário, uma disposição maior em receber, resultado que alerta para a menor disponibilidade de estoque de conhecimento a ser compartilhado, em função da restrição da diversidade de professores com essa disposição conforme registrado Tabela 17.

Tabela 17 – Compartilhamento e Uso do Conhecimento Tácito

<b>Comportamentos e disposições avaliadas</b>	<b>Média</b>	<b>Mediana</b>	<b>CV (%)</b>	<b>Parcela menos aderente *</b>	<b>Parcela mais aderente **</b>	<b>Índice Promotor ***</b>
P101. Você já compartilhou de fato o seu conhecimento tácito com algum colega professor?	8,4	9,0	17,0	6,9%	62,7%	55,8
P102. Já usou de fato o conhecimento tácito fornecido ou compartilhado por algum professor?	8,3	8,0	15,5	6,4%	53,3%	46,9
P103. Disposição de compartilhar o seu eu conhecimento tácito.	8,0	8,0	19,8	8,0%	34,1%	26,1
P104. Disposição de receber e usar o conhecimento tácito oferecido por algum professor?	8,6	9,0	14,5	5,9%	67,6%	61,7

Nota: \*\* refere-se ao percentual de notas 9 e 10; \* refere-se ao percentual de ponto de 0 a 6.

\*\*\* Índice promotor = diferença entre a parcela mais aderente a a parcela menos aderente ao evento avaliado.

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Portanto, os resultados aqui apresentados são relevantes no sentido da articulação de ações promotoras do compartilhamento e uso do conhecimento tácito enquanto alternativa de formação/profissionalização entre pares no ambiente escolar, ao evidenciar possíveis fragilidades e fortalezas desse ambiente.

É relevante que tais articulações relacionam-se desde a garantia de presença dos elementos evidenciados como influenciadores desses comportamentos, como liderança da gestão escolar, reconhecimento de pares segundo os fatores de interlocução – benevolência, integridade, capacidade, reconhecimento da confiança nesses pares, até a identificação das características credenciadas pelos respondentes, quanto ao perfil do formador e procedimentos metodológicos da formação, o que discutido no tópico a seguir.

#### **4.4 Resultados relativos ao objetivo “c” - Identificar elementos de constituição de espaços de interações dialógicas para a viabilização da socialização de conhecimento tácito, a partir de modelos e/ou experiências ou práticas de socialização de conhecimento ou formação continuada.**

Os respondentes opinaram sobre a) a origem institucional do formador; b) competências e habilidades do formador (à luz da eficácia para aumentar conhecimento e incorporar novas práticas pedagógicas); c) a preferência por formato do processo de formação e d) o lócus da socialização e criação de conhecimento (tempo, espaço e relacionamento com os outros).

Registre-se que, conforme apresentado no referencial teórico, Nóvoa (2009) ponderou sobre a possibilidade da formação continuada do professor ser construída dentro da própria profissão, o que Furlanetto (2011) reforçou ao evidenciar o protagonismo do espaço escolar e do próprio professor enquanto lócus e ator ativo na formação continuada, por meio de diferentes metodologias de aprendizagem.

Portanto, é para atender a essa perspectiva que os resultados da pesquisa com os docentes são apresentados a partir da hierarquia obtida para as características ou situações avaliadas, tomando as estatísticas descritivas, instrumentos para essa hierarquização.

### a) Origem Institucional do Formador

Ser originário da própria unidade escolar é o ponto mais valorizado na caracterização do formador, vai ao encontro da abordagem de Budin e Sarti (2017), que evidenciaram a valorização do formador enquanto “prata da casa”, atrelado, na ordem, com sua liderança junto aos alunos e reconhecida por sua competência didática e práticas pedagógicas diferenciadas.

A formação praticada pela coordenação pedagógica situa-se num plano seguinte, enquanto que alternativas com docentes de outras unidades educacionais situam-se num terceiro plano, ficando no nível inferior a alternativa envolvendo consultor especialista na área.

Por isso, no contexto avaliado, a liderança reconhecida junto aos alunos apresenta ligeiro diferencial da liderança reconhecida por competência didática, a qual praticamente divide posição com liderança reconhecida por práticas pedagógicas diferenciadas.

Portanto, esse conjunto evidencia dois atributos de destaque, a saber, vínculo com a própria unidade educacional do professor a ser formado e reconhecida liderança holística conforme a Tabela 18.

Tabela 18 – Hierarquia de importância da Origem Institucional do Formador

<b>Indicadores de Origem Institucional do Formador</b>	<b>Média</b>	<b>Mediana</b>	<b>CV</b>	<b>Quartil1</b>	<b>Quartil 3</b>
P15. Docente da própria unidade educacional com liderança reconhecida junto aos alunos (da rede).	8,3	8,0	18,7%	8,0	10,0
P14. Docente da própria unidade educacional com liderança reconhecida por suas práticas pedagógicas diferenciadas (da rede).	8,2	8,0	20,7%	8,0	10,0
P13. Docente da própria unidade educacional com liderança reconhecida por sua competência didática (da rede).	8,2	8,0	19,5%	8,0	10,0
P16. Coordenador(a) pedagógico(a) da unidade educacional.	7,9	8,0	24%	7,0	10,0
P11. Docente de outra unidade educacional com liderança reconhecida por suas práticas pedagógicas diferenciadas (de fora da rede)	7,8	8,0	23%	7,0	9,0
P12. Docente de outra unidade educacional com liderança reconhecida junto aos alunos (de fora da rede)	7,6	8,0	25%	7,0	9,0
P10. Docente de outra unidade educacional com liderança reconhecida por sua competência didática (de fora da rede)	7,5	8,0	24%	6,0	8,0
P9. Consultor especialista na área de educação	7,1	8,0	33,8%	6,0	8,0

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

### b) Competências e habilidades do Formador

Uma síntese das competências e habilidades desse formador aglutina à reflexão, a disposição, a facilidade didática junto ao aluno (o que é sustentado pelo amplo domínio do saber, articulando teoria e prática). Num plano seguinte situam-se suas habilidades enquanto pesquisador ao mesmo tempo da experiência em sala de aula. Num plano seguinte, são posicionadas a competência no desenvolvimento de metodologias não convencionais, mas, de abordagem coletiva e profissional e, assim, reconhecidas como de qualidade pela unidade escolar conforme Tabela 19.

Mais uma vez, esse conjunto encontra-se convergente às características trazidas por Budin e Sarti (2017).

Tabela 19 - Hierarquia de Importância das Características Pessoais do Formador

Indicadores do Perfil Pessoal do Formador.	Média	Mediana	CV	Quartil1	Quartil3
P29. Reflexivo (abertura/sensibilidade para aprender com a experiência).	9,0	9,0	12,2%	8,0	10,0
P28. Disposto (estado positivo de motivação)	8,9	9,0	13,4%	8,0	10,0
P31. Capacitado (domínio de habilidades e competências que expressam o seu saber e fazer, ou seja, capacidade de articulação entre teoria e prática).	8,9	9,0	13,5%	8,0	10,0
P35. Excelente didática junto aos alunos.	8,9	9,0	12,3%	8,0	10,0
P27. Visão múltipla e ampliada de mundo.	8,9	9,0	11,2%	8,0	10,0
P38. Habilidade e competências de Professor e de Pesquisador/Orientador envolvendo reflexões sobre práticas pedagógicas.	8,8	9,0	14,7%	8,0	10,0
P37. Experiência consolidada em sala de aula	8,8	9,0	14,7%	8,0	10,0
P33. Capacidade de problematização e reflexão da prática de ensino.	8,8	9,0	13,6%	8,0	10,0
P34. Credibilidade (reconhecimento de competência) para discutir as práticas.	8,8	9,0	13,6%	8,0	10,0
P32. Desenvolvimento de metodologias de trabalho/ações diferenciadas, ou seja, caracterizadas como não convencionais e reconhecidas com qualidade pela escola.	8,7	9,0	14,9%	8,0	10,0
P30. Comunitário (comportamento orientado pela proposta coletiva e profissional)	8,7	9,0	13,4%	8,0	10,0
P36. Experiência significativa dentro da rede de ensino fundamental.	8,6	9,0	15,1%	8,0	10,0
P26. Alto nível de formação educacional	8,5	9,0	17,6%	8,0	10,0
P25. Liderança	8,5	9,0	16,4%	8,0	10,0

Fonte: Dados da pesquisa (2020).



### c) Formato do Processo de Formação

Ao opinar sobre o formato do processo de formação, os repondentes reforçaram a preferência pelo diálogo pessoal com outro professor da unidade escolar com reconhecidas habilidades e, assim, abrindo espaço para a efetivação da socialização do conhecimento tácito cotidiano do exercício da profissão.

De forma muito próxima, evidencia-se a relação desse formador com um grupo, sempre envolvendo atores da própria unidade escolar, abrindo o espaço para os encontros programados e demandantes de espaços próprios, assim registrados na Tabela 20.

Tabela 20 - Preferência pelo Formato do Processo de Formação

Variáveis da Preferência pelo Processo de Formação Continuada	Média	Mediana	CV	Quartil1	Quartil3
P18. Diálogo pessoal com outro professor de sua unidade escolar com reconhecidas habilidades e reconhecido conhecimento.	8,3	8,0	16,8%	8,0	10,0
P21. Participação em grupo de formação liderado por docente <u>da própria</u> unidade escolar com reconhecidas habilidades e reconhecido conhecimento.	8,3	8,0	16,8%	7,0	10,0
P20. Observação das práticas em aula de professor com reconhecidas habilidades e reconhecido conhecimento.	8,2	8,0	16,8%	7,0	9,0
P19. Diálogo pessoal com outro professor de outra unidade escolar com reconhecidas habilidades e reconhecido conhecimento.	8,1	8,0	18,5%	7,0	9,0
P22. Participação em grupo de formação liderado por docente <u>de outra</u> unidade escolar com reconhecidas habilidades e reconhecido conhecimento.	8,0	8,0	18,7%	7,0	9,0
P24. Participação em Comunidades de aprendizagem contínua com envolvimento da comunidade escolar, famílias e outros atores educacionais.	7,7	8,0	27,2%	7,0	9,5
P23. Atividade de Treinamento externo ministrado por profissional do mercado.	7,3	8,0	31,5%	6,0	9,0
P17. Diálogo pessoal com profissional do mercado ( <i>coaching</i> ).	6,6	7,0	39,3%	5,5	8,0

Fonte: Resultados da pesquisa (2020).

d) O *locus* da socialização e criação de conhecimento (tempo, espaço e relacionamento com os outros).

Na sequência, os resultados retratam a opinião dos respondentes sobre tempo, espaço e relacionamento com os outros, num contexto de exploração de seu potencial para a socialização e a criação do conhecimento tácito, orientado pela abordagem de Takaeuchi e Nonaka (2008).

A abordagem analítica desse tópico, portanto, busca descrever os resultados relativos aos momentos que operacionalizam o processo de socialização e criação conhecimento - socialização (troca de experiência), externalização (transformação do conhecimento), ação de combinação e ação de internalização, evidenciando os pontos frágeis do processo, ou seja, aqueles que não são reconhecidos com maior valor pelos respondentes e, por consequência, abrem lacunas no processo de efetivação da criação do conhecimento, iniciado pela socialização do conhecimento tácito.

O questionamento foi apresentado aos respondentes sob a abordagem geral a seguir.

As perguntas a seguir buscam identificar as formas que são julgadas mais adequadas ou efetivas para promover a formação/profissionalização dos professores, mediante quatro etapas.

Na sequência, em cada momento, foi evidenciado o seu objetivo e apresentada a escala de mensuração a ser utilizada para a resposta.

Um olhar sobre os quatro momentos evidencia que os dois intermediários, externalização e ação combinada, que solicitam uma atuação direta do professor na elaboração de procedimentos e documentos que discipline o professor a uma dinâmica que lhe dê autonomia para a continuidade de sua formação, bem como formalize o conhecimento compartilhado, tornando-o explícito e disponível para consultas a outros pares, são avaliados com potencial menores de promover formação, possivelmente pela menor adesão que receberiam dos professores.

Por outro lado, o primeiro momento que trata da troca de experiências e o último momento que demanda a participação em eventos de formação a partir do diálogo, de debates, exposições/palestras (situações do primeiro momento), bem como a participação em eventos externos e a divulgação de documentos já elaborados têm melhor avaliação dos respondentes.

As tabelas abaixo sugere que a alternativa de formação a partir da socialização do conhecimento tácito encontra maior aderência em situações cotidianas com menor grau de demanda quanto a processos de formalização do conhecimento compartilhado, o que expõe fragilidade quanto à perenidade dos conhecimentos gerados, em decorrência da ausência de sua formalização conforme as (Tabela 21, 21, 23 e 24).

Tabela 21 – Socialização: Troca de Experiência

Essa primeira etapa apresenta cinco frases com situações que objetivam a formação/profissionalização docente por meio do compartilhamento de conhecimento tácito. Pensando no seu interesse e preferências, indique uma pontuação entre 0” e “10” para expressar o potencial (ou não) de cada situação apresentada nas frases atender aos objetivos de formação/profissionalização dos professores. Observe que “0” significa NENHUM POTENCIAL e “10” significa MÁXIMO POTENCIAL

Variáveis da Troca de experiência	Média	Mediana	CV	Quartil1	Quartil3
P109. Promover encontros de professores considerados mais competentes em determinadas habilidades ou com maior domínio de algum conteúdo relevante para passar esses conhecimentos aos professores mais novos	8,3	8,0	19,2%	8,0	10,0
P108. Promover e motivar debates e palestras envolvendo entre áreas disciplinares distintas	8,2	8,0	19,5%	8,0	10,0
P106. Motivar e incentivar a prática de dar palestras sobre suas experiências pedagógicas no intuito de compartilhar experiências bem sucedidas e mal sucedidas	8,1	8,0	19,7%	8,0	9,5
P107. Promover a realização de visitas técnicas à outras escolas da rede pública e rede privada em outras localidades nacionais ou internacionais	7,9	8,0	26,5%	8,0	10,0
P105. Promover a participação de professores como ouvintes em cursos fora de sua área de especialidade	7,4	8,0	29,7%	7,0	9,0
Pontuação do momento	8,03	8,0	17,6%	7,3	9,0

Fonte: Resultados da Pesquisa (2020).

Tabela 22 - Externalização: Transformação do Conhecimento

As frases abaixo apresentam situações que objetivam criar uma dinâmica de autonomia do docente para se disciplinar e dar continuidade a sua formação/profissionalização. Pensando no interesse, preferências e forma de ser de professores como você, indique uma pontuação entre 0” e “10” para expressar o potencial (ou não) de cada situação apresentada nas frases para atender aos objetivos de formação/profissionalização continuada. Observe que “0” significa NENHUM POTENCIAL e “10” significa MÁXIMO POTENCIAL

Variáveis da Transformação do conhecimento	Média	Mediana	CV	Quartil1	Quartil3
P112. Disponibilizar em rede os relatórios das experiências/projetos/oficinas para acesso dos professores e outros profissionais autorizados, permitindo a troca de opiniões entre esses profissionais.	8,0	8,0	23,7	7,0	10,0
P113. Realização de reuniões virtuais ( <i>chats</i> ) para discussão de assuntos da escola, tipo reuniões de “ <i>tempestade de ideias</i> ” ( <i>brainstorming</i> ).	7,7	8,0	25,9%	7,0	9,0
111. Transformar os conhecimentos e experiências obtidos em projetos/oficinas em relatórios detalhados, enfatizando os procedimentos que levaram ao sucesso ou insucesso encontrado durante a realização e prováveis causas do insucesso.	7,7	8,0	28,5%	7,0	9,5
P110. Solicitação da elaboração de relatórios técnicos por professores que participarem de cursos de formação no país ou no exterior para armazenamento institucional do conteúdo.	7,0	8,0	35,7%	6,0	9,0
Pontuação do momento	7,62	7,75	25,08	7,0	8,75

Fonte: Resultados da Pesquisa (2020).

Tabela 23 – Ação de Combinação

As frases abaixo apresentam situações que objetivam registrar e formalizar o conhecimento compartilhado na etapa anterior para torná-lo disponível e acessível aos professores e outros profissionais da área, dando continuidade ao esforço de formação/profissionalização docente. Pensando nos seus interesses e preferências, indique uma pontuação entre 0” e “10” para expressar o potencial (ou não) de cada situação apresentada nas frases atender aos objetivos apresentados. Observe que “0” significa NENHUM POTENCIAL e “10” significa MÁXIMO POTENCIAL

Variáveis da Ação de combinação	Média	Mediana	CV	Quartil1	Quartil3
P114. Disponibilização em rede de todos os documentos técnicos elaborados pelas áreas da escola	7,8	8,0	28,2%	7,0	10,0
P115. Elaboração pelo professor de documentos técnicos (resumos) sobre o funcionamento de aplicativos, equipamentos após curso de formação.	7,6	8,0	28,9%	7,0	9,0
P116. Colocar a biblioteca próxima à sala de professores para que esses usem com frequência.	7,6	8,0	26,3%	7,5	10,0
Pontuação do momento	7,85	8,0	24,9%	7,33	9,0

Fonte: Resultados da Pesquisa (2020).

Tabela 24 – Ação de Internalização

As frases abaixo apresentam situações que objetivam criar uma dinâmica de autonomia do docente para se disciplinar e dar continuidade a sua formação/profissionalização. Pensando no interesse, preferências e forma de ser de professores como você, indique uma pontuação entre 0” e “10” para expressar o potencial (ou não) de cada situação apresentada nas frases para atender aos objetivos de formação/profissionalização continuada. Observe que “0” significa NENHUM POTENCIAL e 10” significa MÁXIMO POTENCIAL

Variáveis da Ação de Internalização	Média	Mediana	CV	Quartil1	Quartil3
P117. Incentivar os professores a participar de cursos externos para absorção de conhecimento dentro e fora da instituição no país e no exterior.	8,5	9,0	20%	8,0	10,0
P118. Elaborar e divulgar documentos acerca desses cursos realizados no exterior ou no país.	8,1	8,0	20,9%	7,5	10,0
P119. Criar uma biblioteca técnica, visando dar acesso aos professores de conteúdos técnicos, de formação atitudinal, comportamental e outros registros de experiências e casos da área educacional.	8,0	8,0	25%	7,5	10,0
Pontuação do momento	8,24	8,33	21,7%	7,67	10,0

Fonte: Resultados da Pesquisa (2020).

Considera-se os demais resultados gerados por essa pesquisa, o produto a ser desenvolvido buscará contemplar orientações/práticas de compartilhamento conhecimento tácito e para concepção de espaços e formatos de socialização do conhecimento tácito, no ambiente escolar, conforme previsto no objetivo “d” dessa dissertação, no formato cartilha.

Contudo, a sua apresentação estruturada dar-se-á oportunamente, ou seja, após as considerações do momento de defesa do presente estudo. Por ora o tópico a seguir, registra as principais bases que contemplem o produto em construção.

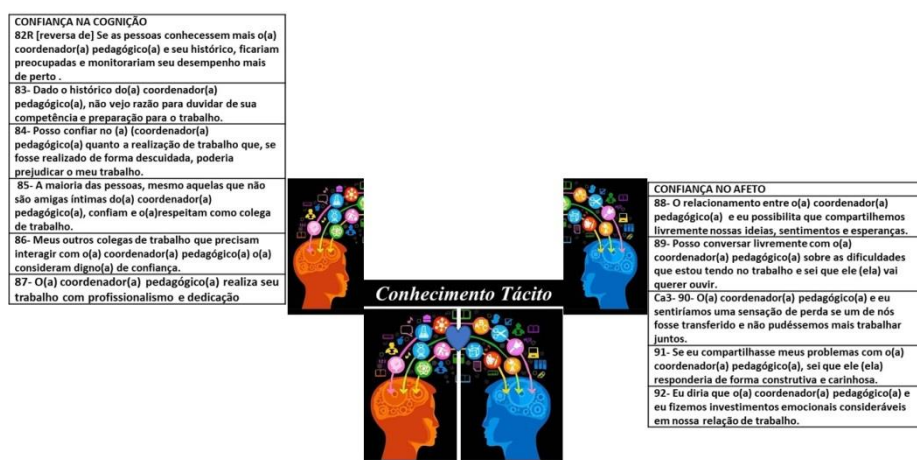
## 5. PRODUTO

### Tutorial da Socialização do Conhecimento Tácito entre Professores: Uma Alternativa de Formação Docente

O material de pesquisa teórica e de natureza empírica utilizado no presente estudo possibilitou compreender inicialmente a relevância do conhecimento tácito enquanto elemento de propagação de práticas pedagógicas, didáticas e outras competências entre professores no ambiente escolar. Adicionalmente, esse material contribuiu para o aprendizado sobre os fatores que influenciam sobre a disposição de compartilhar e sobre a disposição de (receber e) usar o conhecimento tácito. Esse aprendizado revelou caminhos diferenciados da Disposição para Compartilhar Conhecimento Tácito e da Disposição para Usar o Conhecimento Tácito recebido.

A influência da Confiança baseada na Cognição, no primeiro e a influência da Confiança baseada no Afeto no segundo imprime uma dinâmica decisória mais complexa para a seleção de formadores em processos de socialização do conhecimento tácito, enquanto uma alternativa de formação entre professores, no ambiente escolar. Isso porque aquele que apresenta o Desejo de Compartilhar, segundo o resultado do modelo de equações estruturais estimado, teria sido influenciado foi estimulado pela Confiança baseada na Cognição, enquanto que aquele que está no papel de (receber e) usar o conhecimento compartilhado é estimulado pelo reconhecimento de confiança baseada no afeto em relação ao formador.

Figura 16 – Compartilhamento do Conhecimento Tácito



Fonte: Elaborada pelo autor a partir de Figuras adaptadas de <https://administracaonoblog.blogspot.com/2017/11/conhecimento-tacito.html>

Com o exposto, o formador necessita apresentar um perfil híbrido aderente a um ambiente de confiança, de um lado, baseada na cognição e, de outro, no afeto. Com relação a esse perfil, o estudo identificou um conjunto de características desejáveis no formador a partir de estudos diversos registrados no referencial teórico e hierarquizados como resultado da pesquisa empírica, as quais serão base para a construção do perfil do formador a ser ilustrado nesse tutorial.

Ainda, dentro da abordagem ilustrativa, o tutorial apresentará as orientações evidenciadas acerca dos espaços e formatos de socialização do conhecimento tácito, no ambiente escolar.

Portanto, a estrutura formal do produto contemplará:

#### 1. Introdução

Apresentação do estudo, evidenciando o problema, os objetivos, os principais autores nas principais temáticas desse estudo.

#### 2. Conceitos Fundamentais

Esse tópico sintetiza as abordagens que estruturam a pesquisa, ou seja. Formação continuada/profissionalização docente Socialização do conhecimento tácito como alternativa de formação (conceitos e aplicações); seleção de fatores do ambiente da socialização do conhecimento (liderança do gestor, clima escolar, confiança, disposição para compartilhar e disposição para usar o conhecimento tácito, o modelo de socialização desse conhecimento).

#### 3. Uso do conhecimento tácito como alternativa de formação

Espaços e formatos da socialização e características do formador.

#### 4. Considerações

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, ao encontrar sustentação na abordagem de diversos autores que direta ou indiretamente discutiram ou discutem a formação continuada ou a profissionalização docente sob um olhar colaborativo, no sentido de pensar entre as estratégias de profissionalização e a socialização do conhecimento tácito entre professores, como uma alternativa que possa subsidiar a gestão das unidades escolares e, de forma ampliada, as Secretarias de Educação.

Paralelamente, nas investigações de Nóvoa (2007) resgatou-se a referência sobre um expressivo déficit de colaboração nas decisões de organização dos professores; de Libâneo (2004), resgatou-se a referência conceitual sobre formação continuada no sentido do aperfeiçoamento a partir de processos reflexivos; de Imbernón (2010), a abertura de espaço de investigação sobre alternativas de formação a partir de oportunidades de socialização do conhecimento entre professores da unidade escolar; de Gatti (2008), a diversidade de espaços e atividades potenciais de formação, como horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar; e de Budin e Sarti (2017) resgatou-se o papel que professores desempenham na formação continuada de seus pares.

Diante deste aspecto, as buscas empreendidas enquanto objetivos do estudo revelaram que existe disposição em compartilhar o conhecimento tácito, como disposição para receber e usar o conhecimento compartilhado. Contudo, em questionamento específico sobre esses comportamentos, a disposição de compartilhamento revelou-se menos proativa que a de receber/usar o conhecimento tácito, o que impôs um esforço da gestão da unidade escolar para implementar a formação de professores sob a ótica colaborativa.

Observe-se que 'Compartilhar' e 'Usar' o conhecimento tácito decorre de caminhos parcialmente distintos no ambiente de construção Confiança, ou seja, o compartilhar estaria vinculado a um reconhecimento de cognição, enquanto a ação ou comportamento de uso estaria vinculado a um reconhecimento de afeto do ator tomado como referência.

Adicionalmente, sob uma abordagem descritiva quantitativa, ainda que exploratória quanto a extrapolação dos resultados, o estudo evidenciou uma estrutura hierarquizada de atributos que, à luz das demandas do modelo de socialização do



conhecimento tácito, contribui para a definição do perfil do professor formador, ou seja, daquele que estaria no papel de compartilhar conhecimento tácito, bem como para a estruturação de espaços e formatos do processo de socialização desse conhecimento.

Conforme resultados do estudo, a gestão escolar atenderia a perspectiva dos docentes que descrevem o formador eficaz com um perfil atitudinal e comportamental que enseja a reflexão na discussão entre a teoria e a prática de ensino/práticas pedagógicas, servindo-se, portanto, de sua competência como professor pesquisador e de sua experiência consolidada em sala de aula; que utilize sua visão múltipla e ampliada de mundo e sua excelência em didática para compartilhar metodologias de trabalho/ações diferenciadas e reconhecidas com qualidade pela escola. Teria, ainda, que, preferencialmente, encontrar esse perfil no grupo de docentes da própria unidade escolar. Avaliando, no entanto, que o coordenador pedagógico e docentes de outras unidades vêm num segundo e terceiro níveis de preferência.

Ao expressar a opinião dos docentes sobre o lócus da formação, os resultados subsidiam a gestão escolar com reforço da estratégia de socialização do conhecimento tácito como uma alternativa da formação profissional continuada, visto que as práticas colaborativas foram as preferidas pelos docentes entrevistados, tendo o diálogo pessoal ou, em grupo, com professor cujas reconhecidas habilidades e reconhecido conhecimento, sendo da própria ou de outra unidade e a observação em aula de docente com tais características nas cinco primeiras posições da hierarquia de preferências.

Ainda, a consolidação dessas preferências é apoiada nos resultados da modelagem do Desejo de Compartilhar e do Desejo de (receber) Usar o Conhecimento Tácito, pois evidenciaram a significância de aspectos intangíveis do relacionamento nas preferências e escolhas que os docentes fazem no ambiente de formação. Desta forma, sentimentos e percepções de natureza pessoal envolvendo o formador e o formado, como, as dimensões do conceito Fatores de Interlocução da Confiança (benevolência, capacidade e integridade), a Confiança baseada no Afeto, a Confiança baseada na Cognição, foram validados no modelo do Desejo de Compartilhar e Desejo de Usar o conhecimento Tácito.

Registre-se que entre as hipóteses que estruturam essa modelagem não se confirmou a influência do clima escolar, resultado que não significa que esse fator não influencie o processo, mas que a estrutura de indicadores utilizada ao contexto

investigado neste estudo pode não ter se expressado adequadamente ao contexto. Também não foi confirmado o relacionamento estrutural da Liderança do Gestor com a Confiança baseada no Afeto, mas, foi validado o relacionamento estrutural da Liderança do Gestor com a Confiança baseada na Cognição do formador.

Ainda, o ambiente de análise do processo de modelagem do Desejo de Compartilhar e do Desejo de Usar o Conhecimento Tácito impeliu que os construtos inicialmente selecionados como fatores individuais de influência sobre a Confiança baseada no Afeto e sobre a Confiança baseada na Cognição passassem a figurar como dimensões de uma nova variável, denominada Fatores de Interlocação da Confiança, criada como alternativa para minimização do problema de multicolinearidade, entre esses conceitos, os quais impedia a análise dos testes das hipóteses teóricas colocadas à prova no ambiente de socialização do conhecimento tácito.

Essa alternativa de solução para o problema sustentou-se teoricamente e, ao mesmo tempo, minimizou de forma significativa o problema da multicolinearidade entre aqueles conceitos.

Isso posto, registre-se que 'Compartilhar' e 'Usar' o conhecimento tácito apresentam caminhos parcialmente distintos para sua efetivação. Assim, o Desejo de Compartilhar, no contexto aqui estudado, é o resultado da influência dos Fatores de Interlocação com a Confiança (benevolência, capacidade e integridade do percebidos no formador tomado como referência) e da Liderança do Gestor da unidade escolar sobre a Confiança baseada na Cognição que, por sua vez, influencia o Desejo de Compartilhar o conhecimento Tácito. Em paralelo, o Desejo de (receber e) Usar o Conhecimento Tácito deriva da influência do mesmo construto Fatores de Interlocação com a Confiança sobre a Confiança baseada no Afeto, o qual influencia o Desejo de (receber e) Usar esse conhecimento.

Evidencia esse resultado que a implementação de ações de socialização do conhecimento tácito impõe ao gestor um novo desafio, ou seja, incluir ao perfil do docente formador o reconhecimento de seu status de Confiança baseada na Cognição e o de Confiança baseada no Afeto, enquanto sentimento apresentado pelo grupo ou docente individual a ser formado em relação ao formador.

Contudo, os resultados obtidos são exploratórios, visto que a amostra de professores do Ensino Fundamental da Rede Pública, não é probabilística, o que sugere cautela quanto a inferência desses resultados. Entretanto, esses resultados

abrem a oportunidade para novos estudos, seja quanto a sua reprodução em outros ambientes geográficos, ou, mesmo no segmento privado de unidades escolares, ou, ainda, no âmbito do ensino médio.

Também, os resultados podem ser subsídios para formatação de pesquisa experimental, a qual possibilitaria, por exemplo, mensurar resultados da prática da socialização sob diferentes desenhos de espaços ou sob diferentes formatos de socialização desse conhecimento em unidades educacionais.

## **REFERÊNCIAS**

ANDERSON, Harlene; LONDON, Sylvia. **Aprendizado Colaborativo: Ensino de professores por meio de relacionamentos e conversas.** Rio de Janeiro: Nova Perspectiva Sistêmica, 2012.

ANTONELLO, Claudia Simone. **Aprendizagem Organizacional no Brasil.** Porto Alegre: Bookman, 2011.

ÁQUILA, Tatiane Grazielle Domingues; ALVES, Talita Alvarenga; GONÇALVES, Priscilla Leite; KOEHLER, Sonia Maria Ferreira. Cultura organizacional, clima escolar e incivildades: o que os alunos esperam da atitude do professor no ambiente escolar. IX Congresso Nacional de Educação – **EDUCERE**, 2009.

BARTOLOMEU, Alves. **Pilares das organizações do futuro.** São Paulo: Dash Editora, 2017.

BIDO, Diógenes de Souza; SILVA, Dirceu. **SMARTPLS 3: SPECIFICATION, ESTIMATION, EVALUATION AND REPORTING.** RJ: Scientific Editor, 2019.

BUDIN, Clayton José; SARTI, Flavia Medeiros. **O professor da educação básica como formador de seus pares: possibilidades para a profissionalização docente.** Perspectiva, v. 35, n. 2, p. 578-597, 2017.

CANGUÇU, Katia Lilliane Alves. A. **Estudos da associação entre clima escolar e o desempenho médio de alunos do 5º ano do ensino fundamental.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de MG, Belo Horizonte, MG: 2015.

CHOO, Chun Wei. **The knowing organization: how to use information to construct meaning, create knowledge, and make decisions.** New York: Oxford University, 2006.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

CRUZ, Tadeu. **Gerência do Conhecimento.** Rio de Janeiro: E-papers. 2007.

DEBARBIEUX, Eric; ANTON, Nathalie; ASTOR, Ron Avi; BENBENISHTY, Rami; BISSON-VAIVRE, Claude; COHEN, Jonathan; GIORDAN, André; HUGONNIER, Bernard; NEULAT, Nadine; ORTEGA RUIZ, Rosario; VELTCHEFF, Caroline; VRAND, Roger Le **«Climat scolaire»: définition, effets et conditions d'amélioration. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire: Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École,** 2012.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**: 2008.

HAIR JR., Joseph, HULT, Tomas, RINGLE, Christian, SARSTEDT, Marko. **A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)**. Sage Publications – California - 2016.

HARGREAVES, Andy, **O Ensino na Sociedade do Conhecimento: Educação na Era da Insegurança**, Porto Alegre, Art Med, 2004.

HARDIN, RUSSELL. **Trust in government**. In V. Braithwaite & M. Levi (Eds.), *Trust and governance (vol. 1, pp. 09-27, Series of Trust)*. New York: Russell Sage Foundation, (1998).

HARDIN, RUSSELL. **Trust and trustworthiness**. New York: Russell Sage Foundation, (2002).

HOLSTE, J. Scott. **A study of the effects of affect-based trust and cognition-based trust on intra-organizational knowledge sharing and use**. 2003. 153 f. Tese (Doutorado em Filosofia em Liderança Organizacional) – *Regent University*, Virginia Beach, Virginia, EUA, 2003.

HOLSTE, J. Scott; FIELDS, D. HOLSTE, J. S; FIELDS, D. **Trust and tacit knowledge sharing and use**. *Journal of Knowledge Management*, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Artmed Editora, 2010.

KEATING, José; SILVA, Silva; VELOSO, Ana. **Confiança organizacional: teste de um modelo**. Associação Portuguesa de Psicologia, 2010.

LARA, Consuelo Rocha Dutra de. **A atual gestão do conhecimento**. São Paulo: Nobel, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5ª ed. Goiânia (GO): Alternativa, 2004.

LINS, Sergio. **Transferindo Conhecimento Tácito: Uma abordagem construtivista.** Rio de Janeiro: E Papers serviços educacionais, 2003.

LIKERT, Rensis. *A technique for the measurement of attitudes.* **Archives of Psychology.** v. 22, n. 140, p. 44-53, 1932.

LOPES, Boanerges. **Transformações e tendências.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2014.

LOUKAS, Alexandra. **What is school climate? High-quality school climate is advantageous for all students and may be particularly beneficial for at-risk students.** Leadership Compass, v. 5, n.1, 2007.

LÜCK, Heloísa. **Indicadores para a qualidade na gestão escolar e ensino. Gestão em Rede,** v. 25, p. 15-18, 2000.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, p. 47-69, 2009.

MARÔCO, João. **Análise de equações estruturais: Fundamentos teóricos, software e aplicações.** Pêro Pinheiro: ReportNumber, 2014.

MAYER, Roger. C; DAVIS, James H. *Academy of Management Review.* **Academy of Management Review** Vol. 32, No. 2, 344–354, 2007.

MAYER, Roger C.; GAVIN, Mark B. *Trust in management and performance: who minds the shop while the employees watch the boss?.* **Academy of management journal,** v. 48, n. 5, p. 874-888, 2005.

MAYER, Roger. C; DAVIS, James H. *The effect of the performance appraisal system on trust for management: a field quasi-experiment.* **Journal of Applied Psychology,** v. 84, n. 1, p. 123-136, 1999.

MAYER, Roger C; DAVIS, James. H; SCHOORMAN, F. David. *An integrative model of organizational trust.* **The Academy of Management Review,** v. 20, n. 3, p. 709-734, 1995.

MARIN, Alda Junqueira. **Práticas e saberes docentes: os anos iniciais em foco.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2016.

McALLISTER Daniel J. *Affect- And Cognition-Based Trust as Foundations for Interpersonal Cooperation in Organizations* *Academy of Management Journal* 1995. Vol. 38, No. 1, 24-59.

MENDOZA, Ketty Herrera; BALLESTEROS Reinaldo Rico. *El Clima Escolar Como Elemento Fundamental de la Convivencia en la Escuela*. **Escenarios** • Vol. 12, No. 2, Julio-Diciembre de 2014

MORO, Adriano; MORAIS, Alessandra de; VINHA Telma Pileggi; TOGNETTA Luciene Regina Paulino. Avaliação do clima escolar por estudantes e professores: construção e validação de instrumentos de medida. Cuiabá: **Revista de Educação Pública**, v. 27, n. 64, jan./abr. 2018.

MORO, Adriano. **A construção e as evidências de validade de instrumentos de medida para avaliar o clima escolar**. Campinas, SP: 2018.

MOTTA, Paulo Roberto; SCHMITT, Valentina, Gomes, Haensel; VASCONSELOS, Carlos, Antonio, Raposo. **Desafios gerenciais em defesa**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação de conhecimento**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1995.

NONAKA, Ikujiro. KONNO, Noboru. **The concept of “Ba”**: building a foundation for knowledge creation. *California Management Review*, v.40, n. 3, 1998.

NONAKA, Ikujiro; TOYAMA, Ryoko; KONNO, Noboru. **SECI, Ba, and leadership**: a unified model of dynamic knowledge creation'. *Long Range Planning*, 33, pp 5-34, 2000.

NÓVOA, António. **Palestra**: Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. São Paulo: SINPRO, 2007.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de.; WALDHELM, Andrea Paula Souza. **Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos**: qual a relação? Rio de Janeiro: Ensaio: aval. pol. públ. Educ., 2016.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de. **As relações entre direção, liderança e clima escolar em escolas municipais do Rio de Janeiro**. Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2015.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Epistemologia e educação: Bases conceituais e racionalidades científicas e históricas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

OLIVEIRA, Vitória Peres de. **Uma informação tácita ou o aspecto tácito nos processos de geração e transferência de informação na ciência e no sufismo.** Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade Federal do RJ, 1996.

OLIVEIRA, Vitória Peres de. **O conhecimento tácito na transferência de conhecimento científico – Mr. data aprende a dançar.** Campinas: UNICAMP, 2000.

OSTROM, Elinor; WALKER, James. **Trust & Reciprocity, Russell Sage Foundation.** New York, pp.19- 79, 2003.

PAMPLONA, Roberta Moore; HONORATO, Hercules Guimarães; CALDEIRA, Adriana Normand. **Gestão escolar: um caminho de liderança participativa e democrática.** Curitiba: **XI Congresso Nacional de Educação.** Curitiba, 2013.

PERRENOUD, Philippe. **As Competências para Ensinar no Século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

POLANYI, Michael. *Personal knowledge – towards a post-critical Philosophy.* Chicago: **The University of Chicago Press**, 1958.

POLANYI, Michael. **The tacit dimension.** London: Routledge & Kegan Paul, 1966.

POLANYI, Michael. **Personal knowledge: towards a post-critical philosophy** [1958]. London Routledge & Kegan Paul, 1969.

RÊGO, Reinaldo Costa de Almeida: **Compartilhamento do conhecimento e confiança organizacional em ambientes fortemente hierarquizados.** Tese (doutorado) - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa. FGV, 2012.

RÊGO; Reinaldo Costa Almeida; FONTES; Joaquim Rubens filho; LIMA; Diego de Faveri Pereira. **Confiança Organizacional e Compartilhamento e uso do conhecimento Tácito.** São Paulo: **Revista** de Administração de Empresas, 2013.

RINGLE, Christian M., Wende, Sven; BECKER, Jan-Michael. 2015. **"SmartPLS 3."** **Boenningstedt: SmartPLS GmbH**, <http://www.smartpls.com>.



SANTOS, Jailson Raimundo dos; CAVALCANTE, Carlos Eduardo. Espaços de criação do conhecimento (ba) em uma agência da Caixa Econômica Federal. Fortaleza: **XVI Congresso Brasileiro de Custos**, 2009.

SAEB, Sistema de Avaliação da Educação Básica, Questionário do Professor, **Prova Brasil do rendimento escolar** (2017).

SARPA, Roberto; GOLIN, Marcelo Santos. Importância do “ba” no compartilhamento do conhecimento institucional em uma organização militar: estudo de caso. **VI Congresso nacional de excelência em gestão Energia, Inovação, Tecnologia e Complexidade para a Gestão Sustentável**. Niteroi, RJ: 2010.

SHULMAN, Lee S. *Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. Educational Researcher*. v.15, n.2. fev. 1986.

SHULMAN Lee S.; SHULMAN, Judith H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. São Paulo: **cadernos cenpec**, 2016.

SMITH, Elizabeth A. *The role of tacit and explicit knowledge in the workplace, Journal of Knowledge Management*, 5(4), pp. 311-321. 2001.

SZULANSKI, Gabriel. *The process of knowledge transfer: a diachronic analysis of Stickness. Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 82(1), 9-27. 2000

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAKEUCHI, Hirotaka; NONAKA, Ikujiro. **Gestão do conhecimento**. Porto Alegre RS: Bookman, 2008.

TEIXEIRA, Lidiane. **A centralidade do conceito de conhecimento tácito na formação de professores**: análise crítica da influência da epistemologia de Michael Polanyi na educação. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Araraquara, São Paulo, 2011.

TORRA, Carlos Henrique; MARTINS, OLIVER Pura Lúcia; VANZO, Adriane. A formação docente no espaço escolar em sua concepção colaborativa de conhecimento. **Revista educação**. PUC-Camp., Campinas, 21(1):75-87, jan./abr., 2016.

## APÊNDICE A - ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO CLIMA ESCOLAR

Autor (a) ano	Dimensão
LOUKAS, A. <i>What is school climate? High-quality school climate is advantageous for all students and may be particularly beneficial for at-</i>	<b>Dimensão física</b> .Infraestrutura da escola e de suas salas de aula; .Tamanho da escola e proporção de alunos para professores na sala de aula;

**risk students.** Leadership Compass, v. 5, n.1, 2007.

- .Ordem e organização das salas de aula na escola;
- .Disponibilidade de recursos;
- .Segurança e conforto.

#### **Dimensão Social**

- .Qualidade das relações interpessoais entre e entre estudantes, professores e funcionários;
- .Tratamento imparcial e justo dos alunos por professores e funcionários;
- .Grau de comparação social entre os alunos;
- .Grau em que estudantes, professores e funcionários contribuem para a tomada de decisões na escola.

#### **Dimensão Acadêmica**

- .Qualidade da capacitação;
- .Expectativas do professor para o desempenho do aluno;
- .Acompanhar o desempenho dos alunos e informar os resultados aos alunos e pais.

DEBARBIEX *et al* R. **Le «Climat scolaire»: définition, effets et conditions d'amélioration. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire: Ministère de l'éducation nationale.** MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École, 2012.

- . A qualidade do prédio escolar;
- . A qualidade da relação entre professores e alunos;
- . A motivação e o empenho dos educadores;
- . A ordem e a disciplina;
- . Dificuldades de convivência;
- . O engajamento dos alunos.

CANGUÇU, K. L. A. **Estudos da associação entre clima escolar e o desempenho médio** 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2015.

- . Aprendizagem e desenvolvimento;
- . Conforto e segurança;
- . Convivência e relacionamento;
- . Pertencimento e inclusão;
- . Satisfação e motivação.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de.; WALDHELM, Andrea Paula Souza. **Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação?**. Rio de Janeiro: Ensaio: aval. pol. públ. Educ., 2016.

- . Planejamento do currículo escolar ou parte dele;
- . Trocou materiais didáticos com seus colegas;
- . Reuniões com colegas que trabalham com a mesma série (ano) para a (o) qual leciona;
- . Discussões sobre o desenvolvimento da aprendizagem de determinados alunos;
- . Atividades conjuntas com diferentes professores;
- . Liderança do diretor.

MORO, Adriano. **A construção e as evidências de validade de instrumentos de medida para avaliar o clima escolar.** Campinas, SP: 2018.

- . As relações com o ensino e com a aprendizagem;
- . As relações sociais e os conflitos na escola;
- . As regras, as sanções e a segurança na escola;
- . As situações de Intimidação entre alunos;
- . A família, a escola e a comunidade;
- . A infraestrutura e a rede física da escola;
- . As relações com o trabalho;
- . A gestão e a participação.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Loukas (2007); Debarbieux (2012); Canguçu (2015); Oliveira; Waldhelm (2016); MORO (2018).

### **APÊNDICE B- INDICADORES ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO CLIMA ESCOLAR**

Perguntas do questionário	Loukas	Debarbieux	Canguçu	Moro
Carência de infraestrutura física.	X	X	X	X
Carência ou ineficiência da supervisão, coordenação e orientação pedagógica.	X	X	X	X

Conteúdos curriculares inadequados às necessidades dos alunos.	X	X	X	X
Não cumprimento dos conteúdos curriculares ao longo da trajetória escolar do aluno.	X	X	X	X
Sobrecarga de trabalho dos professores, dificultando o planejamento e o preparo das aulas.	X	X	X	X
Insatisfação e desestímulo do professor com a carreira docente.	X	X	X	X
Meio social em que o aluno vive.	X			X
Nível cultural dos pais dos alunos.	X			X
Falta de assistência e acompanhamento dos pais na vida escolar do aluno.	X			X
Baixa autoestima dos alunos.	X		X	X
Desinteresse e falta de esforço do aluno.	X	X	X	X
Indisciplina dos alunos em sala de aula.	X	X	X	X
Alto índice de faltas por parte dos alunos.	X	X	X	X

Fonte: Elaborado pelo autor com base Questionário do Professore do Sistema de Avaliação da Educação Básica, SAEB, da Prova Brasil do rendimento escolar (2017) e Loukas (2007); Debarbieux (2012); Canguçu (2015); Oliveira; Waldhelm (2016); Moro (2018)

## APÊNDICE C - ANTECEDENTES DA CONFIANÇA: ADAPTAÇÃO DOS INDICADORES PARA USO NA PESQUISA EMPÍRICA– PARTE 1

Tradução própria a partir de Mayer e Davis (1999, p.136)	Extraído de Keating, Silva e Veloso (2010, p.13)	Adaptado de Rêgo; Fontes; Lima (2013 p.505)	<b>Pesquisa Empírica</b>
<b>Habilidade/Capacidade/competência</b>	<b>Competência</b>	<b>Competência</b>	<b>Competência</b>
1. A alta gerência é muito capaz de executar seu trabalho.	1. A minha chefia é muito competente na realização do seu trabalho.	1.O Comando de minha organização militar é muito preparado de efetuar o seu trabalho.	1. A minha supervisão pedagógica é muito competente na realização do seu trabalho.
2. Sabe-se que a alta gerência é bem-sucedida nas coisas que busca fazer.	2. A minha chefia é conhecida por ser bem sucedido nas tarefas que tenta fazer.	2.O Comando de minha organização militar é admirado por ser bem-sucedido nas atividades que tenta fazer.	2. A minha supervisão pedagógica é admirada por ser bem sucedida nas tarefas que busca fazer.
3. A alta gerência tem muito conhecimento sobre o trabalho que deve fazer.	3. A minha chefia conhece em profundidade o trabalho que precisa ser feito.	3.O Comando de minha organização militar tem muito conhecimento sobre a atividade que precisa ser realizada.	3. A minha supervisão pedagógica tem muito conhecimento sobre o trabalho que precisa ser feito.
4. Sinto-me muito confiante com as habilidades da alta gerência.	4. Sinto-me muito confiante nas capacidades da minha chefia.	4.Eu me sinto confiante nas habilidades do Comando de minha organização militar.	4. Sinto-me muito confiante com as habilidades de minha supervisão pedagógica.
5. A alta gerência possui recursos especializados que podem aumentar nosso desempenho.	5. A minha chefia tem capacidades especializadas que podem aumentar o nosso desempenho	5.O Comando de minha organização militar tem capacidades específicas que podem agregar a <i>performance</i> .	5. A minha supervisão pedagógica tem capacidades especializadas que podem aumentar o nosso desempenho
6. A alta gerência é bem qualificada	6. A minha chefia é muito qualificada.	6.O Comando de minha organização militar é muito qualificado.	6. A minha supervisão pedagógica é muito qualificada.
<b>Benevolência</b>	<b>Benevolência</b>	<b>Benevolência</b>	<b>Benevolência</b>
7. A alta administração está muito preocupada com meu bem estar.	7. A minha chefia preocupa-se muito com o meu bem estar.	7.O Comando de minha organização militar é bastante interessado no meu bem estar.	7. A minha supervisão pedagógica é bastante interessada no meu bem estar.
8. Minhas necessidades e desejos são muito importantes para a alta gerência.	8. As minhas necessidades e desejos são muito importantes para a minha chefia.	8.Minhas necessidades/objetivos são muito relevantes para o Comando de minha organização militar.	8. As minhas necessidades e objetivos são muito importantes para a minha supervisão pedagógica.
9. A alta gerência não faria nada conscientemente para me machucar.	9. A minha chefia não faria nada para me prejudicar intencionalmente.	9.O Comando de minha organização militar não faria nada proporcionalmente para me prejudicar.	9. A minha supervisão pedagógica não faria nada intencionalmente para me prejudicar.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir Mayer e Davis (1999, p.136); Keating, Silva e Veloso (2010, p.13); Rêgo; Fontes; Lima (2013 p.505).

## CONTINUAÇÃO DO APÊNDICE C - ANTECEDENTES DA CONFIANÇA: CAPACIDADE/COMPETÊNCIA, BENEVOLÊNCIA, INTEGRIDADE – PARTE 2

Integridade	Integridade	Integridade	Integridade
1. A alta gerência tem um forte senso de justiça.	12. A minha chefia tem um forte sentido de justiça.	1. O Comando de minha organização militar tem um sólido senso de justiça.	12. A minha supervisão pedagógica tem um forte senso de justiça.
2. Eu nunca tenho dúvida sobre se a alta gerência manterá sua palavra.	13. Nunca tenho que me preocupar se a minha chefia irá cumprir a sua palavra.	2. Eu em nenhum momento tenho que questionar se o Comando de minha organização militar cumprirá sua palavra.	13. Nunca tenho dúvida de que a minha supervisão pedagógica cumprirá sua palavra.
3. A alta gerência tenta ser justa ao lidar com os outros.	14. A minha chefia esforça-se por ser justa nas suas relações com os outros.	3. O Comando de minha organização militar se esforça para ser imparcial ao lidar com os outros.	14. A minha supervisão pedagógica esforça-se para ser justa nas suas relações com os outros.
4. As ações e comportamentos da alta gerência não são muito consistentes.*	15. As ações e os comportamentos da minha chefia não são muito consistentes.	4. As ações e a conduta do Comando de minha organização militar não são muito coerentes. (R)***	15. As ações e os comportamentos da minha supervisão pedagógica são pouco consistentes.
5. Eu gosto dos valores da alta gerência.	16. Eu partilho dos princípios da minha chefia.	5. Eu gosto dos valores do Comando de minha organização militar.	16. Eu gosto dos valores da minha supervisão pedagógica
6. O comportamento da alta gerência parece ser orientado por princípios sólidos	17. O comportamento da minha chefia parece ser orientado por bons princípios.	17. Sólidos princípios parecem guiar o comportamento do Comando de minha organização militar.	17. O comportamento da minha supervisão pedagógica parece ser orientado por bons princípios

Fonte: Elaborado pelo autor a partir Mayer e Davis (1999, p.136); Keating, Silva e Veloso (2010, p.13); Rêgo; Fontes; Lima (2013 p.505).

## APÊNDICE D – DIMENSÕES DA CONFIANÇA INTERPESSOAL: CONFIANÇA BASEADA NA COGNIÇÃO E CONFIANÇA BASEADA NO AFETO

<b>McALLISTER (1995, p.37)</b>	<b>Pesquisa Empírica</b>
<b>Confiança baseada na Cognição</b>	<b>Confiança baseada na Cognição</b>
[Essa pessoa] aborda seu trabalho com profissionalismo e dedicação.	A(o) supervisora (supervisor) pedagógica (o) realiza seu trabalho com profissionalismo e dedicação.
Dado o histórico [dessa pessoa], não vejo razão para duvidar de sua competência e preparação para o trabalho.	Dado o histórico da (do) supervisora (supervisor) pedagógica(o), não vejo razão para duvidar de sua competência e preparação para o trabalho.
Posso confiar [nessa pessoa] para não dificultar meu trabalho por meio de trabalho descuidado.	Posso confiar da (do) supervisora (supervisor) pedagógica(o) para não dificultar meu trabalho por meio de trabalho descuidado..
A maioria das pessoas, mesmo aquelas que não são amigas íntimas [dessa pessoa], confiam e a respeitam como colega de trabalho.	A maioria das pessoas, mesmo aquelas que não são amigas íntimas da (do) supervisora (supervisor) pedagógica(o), confiam e a(o) respeitam como colega de trabalho.
Outros meus colegas de trabalho que precisam interagir com [essa pessoa] a consideram digna de confiança.	Outros meus colegas de trabalho que precisam interagir com da(o) supervisora (supervisor) pedagógica(o) a consideram digna de confiança.
Se as pessoas conhecessem mais [essa pessoa] e seu histórico, ficariam mais preocupadas e monitorariam seu desempenho mais de perto (item reverso).	Se as pessoas conhecessem mais da (do) supervisora (supervisor) pedagógica(o) e seu histórico, ficariam mais preocupadas e monitorariam seu desempenho mais de perto (item reverso).
<b>Confiança baseada em Afeto</b>	<b>Confiança baseada em Afeto</b>
Temos um relacionamento de compartilhamento. Nós dois podemos compartilhar livremente nossas ideias, sentimentos e esperanças.	Temos um relacionamento de compartilhamento. Nós dois podemos compartilhar livremente nossas ideias, sentimentos e esperanças.
Posso conversar livremente com [esse indivíduo] sobre as dificuldades que estou tendo no trabalho e sei que ele vai querer ouvir.	Posso conversar livremente com a (o) supervisora (supervisor) sobre as dificuldades que estou tendo no trabalho e sei que ela (ele) vai querer ouvir.
Nós dois sentiríamos uma sensação de perda se um de nós fosse transferido e não pudéssemos mais trabalhar juntos.	Nós dois sentiríamos uma sensação de perda se um de nós fosse transferido e não pudéssemos mais trabalhar juntos.
Se eu compartilhasse meus problemas com essa pessoa, sei que ela responderia de forma construtiva e carinhosa.	Se eu compartilhasse meus problemas com a(o) supervisora (supervisor), sei que ela (ele) responderia de forma construtiva e carinhosa.
Eu diria que nós fizemos investimentos emocionais consideráveis em nossa relação de trabalho	Eu diria que nós fizemos investimentos emocionais consideráveis em nossa relação de trabalho.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de **McAllister (1995, p.37)** e **Holste e Fields (2010, baseado em McAllister, 1995)**

## **APÊNDICE E – DISPOSIÇÃO DE COMPARTILHAR E DISPOSIÇÃO DE USAR O CONHECIMENTO TÁCITO: ADAPTAÇÃO DOS INDICADORES**

Extraído de Holste e Fields (2010, p.132)	Adaptado de Rêgo; Fontes; Lima (2013, p.505)	Pesquisa Empírica
<b>Disposição para compartilhar conhecimento organizacional tácito:</b>	<b>Desejo de Compartilhar o Conhecimento Tácito</b>	<b>Desejo de Compartilhar</b>
Se solicitado, eu permitiria que esse indivíduo passasse um tempo significativo observando e colaborando comigo, a fim de entender e aprender melhor com meu trabalho.	Se convidado, eu permitiria que qualquer membro de minha organização militar estabelecesse um tempo importante observando e auxiliando comigo, com o objetivo de ele/ela melhor compreender e aprender com o meu trabalho.	Se solicitado, eu permitiria que qualquer professor passasse um tempo significativo observando e colaborando comigo, a fim de entender e aprender mais com meu trabalho.
Eu gostaria de compartilhar com essa pessoa regras práticas, truques do ofício e outras ideias sobre o trabalho do meu escritório e o da organização que aprendi.	Eu prontamente socializaria com qualquer membro da minha organização qualquer prática, estratégia de negociação e outras ideias no meu trabalho e na organização militar que eu tenha aprendido.	Eu gostaria de compartilhar com qualquer professor regras práticas, estratégias e outras ideias que experiências do meu trabalho e de outras lugares em que também aprendi.
Gostaria de compartilhar minhas novas ideias com esse indivíduo.	Eu prontamente socializaria minhas novas ideias com qualquer membro da minha organização.	Eu prontamente compartilharia minhas novas práticas de aula com qualquer professor da escola
Gostaria de compartilhar com esse indivíduo os últimos rumores organizacionais, se fossem apropriados/importantes.	Eu prontamente socializaria com qualquer integrante de minha organização militar as novas práticas organizacionais, se importantes.	Eu prontamente compartilharia com qualquer professor da escola as mais novas práticas pedagógicas se fossem relevantes.
<b>Disposição para usar o conhecimento organizacional tácito:</b>	<b>Desejo de Usar o Conhecimento Tácito</b>	<b>Desejo de Usar o Conhecimento Tácito</b>
Se relevante para o meu trabalho, eu gostaria de ter a oportunidade de passar um tempo significativo observando e colaborando com esse indivíduo, a fim de entender e aprender melhor com seu trabalho.	Se importante para o meu trabalho, eu acolheria e passaria um tempo relevante observando e colaborando com qualquer integrante de minha organização militar, com o propósito de eu melhor entender e aprender com seu trabalho.	Se relevante para o meu trabalho, eu gostaria de ter a oportunidade de passar um tempo significativo observando e colaborando com a(o) supervisora (supervisor) pedagógico, a fim de entender e aprender melhor com seu trabalho.
Se relevante para o meu trabalho, eu gostaria de receber e usar quaisquer regras práticas, truques comerciais e outras ideias que ele aprendeu.	Se importante para o meu trabalho, eu acolheria e usaria qualquer prática, estratégia de negociação e outras convicções que qualquer membro de minha organização militar tenha aprendido.	Se relevante para o meu trabalho, eu gostaria de receber e usar quaisquer regras práticas, estratégias e outras convicções que a(o) supervisora (supervisor) pedagógico aprendeu.
Eu receberia com satisfação quaisquer novas ideias que esse indivíduo possa ter.	Eu ficaria muito feliz em receber e usar quaisquer novas práticas que qualquer membro de minha organização	Eu receberia e usaria com satisfação quaisquer novas ideias que a supervisora (supervisor) pedagógico

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Holste e Fields (2010, p.132) e Rêgo; Fontes; Lima (2013, p.505)

## APÊNDICE F – BA DA SOCIALIZAÇÃO A INTERNALIZAÇÃO



<b>Santos; Cavalcante (2009, p.5-6) Ba criação - socialização</b>	<b>Pesquisa Empírica - Ba da criação - socialização</b>
Os funcionários se reúnem para discutir problemas e assuntos relacionados à empresa.	Os professores se reúnem para discutir problemas e assuntos relacionados ao contexto escolar.
A agência dispõe de espaços que facilitam a livre comunicação entre os funcionários.	A escola dispõe de espaços que facilitam a livre comunicação entre os professores.
Nós nos confraternizamos com frequência.	Nós, professores, nos confraternizamos com frequência.
A agência promove a interação de funcionários mais experientes com outros menos experientes.	A escola promove a interação de professores mais experientes com outros menos experientes.
A interação com clientes contribui para o desenvolvimento de novos conhecimentos.	A interação entre professores contribui para o desenvolvimento de novos conhecimentos.
<b>Santos; Cavalcante (2009, p.5-6) Ba da Interação - Externalização</b>	<b>Pesquisa Empírica - Ba da Interação - Externalização</b>
As informações levantadas nas reuniões pelos funcionários da agência são traduzidas em novos conceitos, seja por meio do uso de analogias, metáforas e modelos.	As informações levantadas nas reuniões pelos professores da escola são traduzidas em novos conceitos, por meio do uso de analogias, metáforas, modelos.
Os gestores e funcionários se utilizam de exemplos para expor seus conhecimentos.	Os professores se utilizam de exemplos para expor seus conhecimentos.
A agência dispõe de espaços que permitem aos funcionários demonstrar suas ideias, opiniões e sugestões.	A escola dispõe de espaços que permitem aos professores demonstrar suas ideias, opiniões e sugestões.
O conhecimento levantado nesses espaços é aproveitado pela agência.	O conhecimento levantado nesses espaços é aproveitado pela escola.
<b>Santos; Cavalcante (2009, p.5-6) Ba Virtual - Combinação</b>	<b>Pesquisa Empírica - Ba Virtual - Combinação</b>
Há a troca de conhecimentos a partir do uso de manuais e documentos.	Há a troca de conhecimentos entre os professores a partir do uso de manuais e documentos.
Há a troca de conhecimentos por meio do uso de tecnologias de informação, como <i>emails</i> , <i>chats</i> e <i>vídeo conferências</i> .	Há a troca de conhecimentos por meio do uso de tecnologias de informação, como <i>e-mails</i> , <i>chats</i> e <i>vídeo conferências</i> .
As conversas ao telefone contribuem para a troca de conhecimentos entre os funcionários.	As conversas ao telefone contribuem para a troca de conhecimentos entre os professores.
A agência incentiva a realização de trabalhos a distância.	A escola incentiva a realização de trabalhos a distância pelos os professores
Os novos conceitos criados por funcionários e gerentes são codificados em um sistema de conhecimento.	Os novos conceitos criados por professores são codificados em um sistema de conhecimento.
<b>Santos; Cavalcante (2009, p.5-6) Ba Treinamento - Internalização</b>	<b>Pesquisa Empírica - Ba Treinamento - Internalização</b>
A agência oferece treinamentos para o uso de novas tecnologias.	A escola oferece capacitação/treinamento para o uso de novas tecnologias.
A agência oferece treinamentos para o desenvolvimento de uma atividade nova.	A escola oferece capacitação/treinamento para o desenvolvimento de uma atividade nova.
Eu aprendo ao desenvolver uma atividade nova dentro da organização.	Eu absorvo conhecimento que não possuía ao desenvolver uma atividade nova dentro da escola.
Eu aprendo ao acessar documentos e tecnologias disponibilizadas pela agência.	Eu absorvo conhecimento que não possuía ao acessar documentos e tecnologias disponibilizadas pela escola.
Há a incorporação por parte da agência de melhores práticas relatadas em lições aprendidas com outras agências	Há a incorporação por parte da escola de melhores práticas relatadas em lições aprendidas com outras escolas

Fonte: Baseado em Santos; Cavalcante (2009, p.5-6)

## APÊNDICE G - AÇÕES PARA ESTÍMULO A CRIAÇÃO DE CONHECIMENTO

Extraído de Sarpa e Golin (2010)	Pesquisa Empírica
Troca de experiências entre os indivíduos	Troca de experiências entre os indivíduos
Promover a participação de indivíduos como ouvintes em cursos fora de sua área de atuação, testes, trabalhos, etc;	Promover a participação de professores como ouvintes em cursos fora de sua área de especialidade
Motivar e incentivar a prática de dar palestras após testes em equipamentos e materiais, ensaios, no intuito de absorver experiências bem sucedida e mal sucedida;	Motivar e incentivar a prática de dar palestras sobre suas experiências pedagógicas no intuito de compartilhar experiências bem sucedidas e mal sucedidas;
Promover a realização de visitas técnicas à fábricas de equipamentos e materiais, no país e no exterior, fim absorver conhecimento;	Promover a realização de visitas técnicas à outras escolas da rede pública e rede privada em outras localidades nacionais ou internacionais
Promover e motivar debates (entre departamentos) e palestras do pessoal técnico, mais antigo.	Promover e motivar debates e palestras envolvendo entre áreas disciplinares distintas.
Motivar os mais experientes a ensinar seus conhecimentos para os mais novos com o acompanhamento em visitas técnicas, testes, ensaios.	Promover encontros de professores considerados mais competentes em determinadas habilidades ou com maior domínio de algum conteúdo relevante para passar esses conhecimentos aos professores mais novos.
<b>Transformação do conhecimento individual em Organizacional</b>	<b>Transformação do conhecimento individual em Organizacional</b>
Elaborar documentos técnicos após participação de cursos no exterior ou no país.	Solicitar elaboração de relatórios técnicos por professores que participarem de cursos de formação no país ou no exterior para armazenamento institucional do conteúdo.
Transformar os conhecimentos e experiências obtidas em testes realizados nos equipamentos e materiais, em relatórios detalhados, enfatizando os procedimentos que levaram ao sucesso ou insucesso encontrado durante a realização e prováveis causas do insucesso.	Transformar os conhecimentos e experiências obtidos em projetos/oficinas em relatório detalhados, enfatizando os procedimentos que levaram ao sucesso ou insucesso encontrado durante a realização e prováveis causas do insucesso.
Disponibilizar em rede os relatórios destas experiências para o acesso das pessoas autorizadas e permitir a troca de opiniões entre os departamentos.	Disponibilizar em rede os relatórios das experiências/projetos/oficinas para acesso das pessoas autorizadas e outros profissionais autorizados, permitindo e a troca de opiniões entre esses profissionais.
<b>Ações para combinação</b>	<b>Ações para combinação</b>
Disponibilizar em rede todos os documentos técnicos elaborados pelos departamentos;	Disponibilizar em rede todos os documentos técnicos elaborados pelas áreas da escola.
Elaborar documentos técnicos (resumos) de funcionamento de equipamentos e materiais após cursos realizados no exterior ou no país;	Elaborar documentos técnicos (resumos) sobre funcionamento de aplicativos, equipamentos após curso de formação país ou no exterior.
Colocar a biblioteca próxima ao departamento técnico.	Colocar a biblioteca próxima a sala de professores..
<b>Ações para internalização</b>	<b>Ações para internalização</b>
Promover a realização de cursos extras e a divulgação de documentos elaborados pelos departamentos dos cursos realizados no exterior ou no país;	Promover a realização de cursos extras e a divulgação de documentos elaborados pelos departamentos dos cursos realizados no exterior ou no país;
Incentivar o pessoal participar de cursos externos para absorção de conhecimento em instituição dentro e fora da organização, no exterior e no país;	Incentivar os professores a participar de cursos externos para absorção de conhecimento dentro e fora da instituição no país e no exterior.
Criar uma biblioteca técnica para superintendência, visando suprir esta deficiência e com intuito de promover a conversão do conhecimento explícito em tácito, por meio de manuais técnicos dos equipamentos e materiais que encontra-se distantes dos técnicos.	Criar uma biblioteca técnica, visando dar acesso aos professores de conteúdos técnicos, de formação atitudinal, comportamental e outros registros de experiências e casos da área educacional.

Fonte: Adaptado de Sarpa; Golin (2010, p.19)

## APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO

P1	Número do questionário
----	------------------------

<b>Bloco 1 – Perfil dos respondentes</b>	
P2	Sexo
P3	Idade
P4	Indique o mais alto nível de escolaridade que você concluiu.
P5	Indique se frequentou e concluiu o curso de nível superior apresentado.
P5.1	Graduação Pedagogia.
P5.2	Graduação - em Ciências Exatas - Básica (Matemática, Física, Química).
P5.3	Graduação - Informática ou Similares
P5.4	Graduação - História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Letras e Direito.
P5.5	Graduação - Outros Cursos.
P5.6	Pós-graduação Lato Sensu.
P5.7	Mestrado
P5.8	Doutorado
P6	Conclusão de sua graduação.
P7	Há quantos anos completos você exerce a função de professor.
P8	Situação de atividade atual em cada nível de ensino.
P8.1	Ensino Básico entre o 1º e o 5º ano.
P8.2	Ensino Básico entre o 6 e o 9º ano.
P8.3	Ensino Médio (Técnico e/ou Regular).
<b>Bloco 2 - Opinião e Preferências sobre Formação Continuada ou Profissionalização Docente</b>	
Oito tipos de profissionais que podem (ou não) contribuir para a profissionalização docente com o seguinte: aumentar o conhecimento e incorporar novas prática pedagógicas.	
P9	Consultor especialista na área de educação
P10	Docente de outra unidade educacional com liderança reconhecida por sua competência didática (de fora da rede).
P11	Docente de outra unidade educacional com liderança reconhecida por suas práticas pedagógicas diferenciadas (de fora da rede).
P12	Docente de outra unidade educacional com liderança reconhecida junto aos alunos (de fora da rede).
P13	Docente da própria unidade educacional com liderança reconhecida por sua competência didática (da rede).
P14	Docente da própria unidade educacional com liderança reconhecida por suas práticas pedagógicas diferenciadas (da rede).
P15	Docente da própria unidade educacional com liderança reconhecida junto aos alunos (da rede).
P16	Coordenador (a) pedagógico (a) da unidade educacional.
Grau de preferência em relação a cada tipo de processo de formação continuada.	
P17	Diálogo pessoal com profissional do mercado ( <i>coaching</i> ).
P18	Diálogo pessoal com outro professor de sua unidade escolar com reconhecidas habilidades e reconhecido conhecimento.
P19	Diálogo pessoal com outro professor de outra unidade escolar com reconhecidas habilidades e reconhecido conhecimento.
P20	Observação das práticas em aula de professor com reconhecidas habilidades e reconhecido conhecimento.
P21	Participação em grupo de formação liderado por docente da própria unidade escolar com reconhecidas habilidades e reconhecido conhecimento.
P22	Participação em grupo de formação liderado por docente de outra unidade escolar com reconhecido habilidades e reconhecido conhecimento.
P23	Atividade de Treinamento externo ministrado por profissional do mercado.

**CONTINUAÇÃO DO APÊNDICE H - QUESTIONÁRIO – PARTE 2**

P24	Participação em Comunidades de aprendizagem contínua com envolvimento da comunidade escolar, famílias e outros atores educacionais.
O quanto é importante para você	
P25	Liderança
P26	Alto nível de formação educacional.
P27	Visão múltipla e ampliada de mundo.
P28	Disposto (estado positivo de motivação).
P29	Reflexivo (abertura/sensibilidade para aprender com a experiência).
P30	Comunitário (comportamento orientado pela proposta coletiva e profissional).
P31	Capacitado (domínio de habilidades e competências que expressam o seu saber e fazer, ou seja, capacidade de articulação entre teoria e prática).
P32	Desenvolvimento de metodologias de trabalho/ações diferenciadas, ou seja, caracterizadas como não convencionais e reconhecidas com qualidade pela escola.
P33	Capacidade de problematização e reflexão da prática de ensino.
P34	Credibilidade (reconhecimento de competência) para discutir as práticas.
P35	Excelente didática junto aos alunos
P36	Experiência significativa dentro da rede de ensino básico
P37	Experiência consolidada em sala de aula
P38	Habilidade e competências de Professor e de Pesquisador/Orientador envolvendo reflexões sobre práticas pedagógicas
<b>Bloco 3 – O dia a dia do Professor</b>	
P39	Escola em que você tem maior carga horária de trabalho.
P40	Nível de ensino que atua.
P40.1	Ensino Básico entre o 1º e o 5º ano.
P40.2	Ensino Básico entre o 6 e o 9º ano.
P40.3	Ensino Médio – Técnico e/ou Regular.
Características do ambiente escolar	
P41R	A unidade escolar apresenta carência de infraestrutura.
P42R	A escola apresenta carência ou ineficiência da supervisão ou coordenação ou orientação pedagógica.
P43R	Os conteúdos curriculares são inadequados às necessidades dos alunos.
P44R	Os conteúdos curriculares não são cumpridos ao longo da trajetória escolar do aluno.
P45R	Há sobrecarga de trabalho dos professores, dificultando o planejamento e o preparo das aulas.
P46R	Há insatisfação e desestímulo do professor com a carreira docente.
P47R	Há desinteresse e falta de esforço do aluno.
P48R	Há indisciplina dos alunos em sala de aula.
P49R	O índice de faltas por parte dos alunos é alto.
As frases a seguir podem representar ou não o seu dia a dia nessa mesma Escola	
P50	Participo do planejamento do currículo escolar, ainda que seja em parte dele.
P51	Troco materiais didáticos com colegas.
P52	Participo de reuniões com colegas que trabalham na mesma série ou ano em que leciono.
P53	Participo de discussões sobre o desenvolvimento da aprendizagem de determinados alunos.
P54	Envolver-me em atividades conjuntas com diferentes professores (por exemplo, projetos interdisciplinares).

Diretor Escola	
P55	O(A) diretor(a) dessa Escola discute metas educacionais com os professores nas reuniões.
P56	O(A) diretor(a) e os professores procuram assegurar que as questões de qualidade de ensino sejam uma responsabilidade coletiva.
P57	O(A) diretor(a) informa os professores sobre as possibilidades de aperfeiçoamento profissional.
P58	O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a aprendizagem dos alunos.
P59	O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com as normas administrativas.
P60	O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a manutenção da escola.
P61	O(A) diretor(a) me anima e me motiva para o trabalho.
P62	O(A) diretor(a) estimula as atividades inovadoras.
P63	Sinto-me respeitado (a) pelo (a) diretor (a).
P64	Tenho confiança no (a) diretor (a) como profissional.
CAPACIDADE – Coordenador (a) Pedagógico (a)	
P65	O(a) coordenador(a) pedagógico(a) é muito competente na realização do seu trabalho.
P66	O(a) coordenador(a) pedagógico(a) é admirado(a) por ser bem sucedida nas tarefas que busca fazer.
P67	O(a) coordenador(a) pedagógico(a) tem muito conhecimento sobre o trabalho que precisa ser feito.
P68	Sinto-me muito confiante com as habilidades do(a) coordenador(a) pedagógico(a).
P69	O(a) coordenador(a) pedagógico(a) tem capacidades especializadas que podem aumentar o nosso desempenho.
P70	O(a) coordenador(a) pedagógico(a) é muito qualificado(a).
BENEVOLENÇA - Coordenador (a) Pedagógico (a)	
P71	O(a) coordenador(a) pedagógico(a) é bastante interessado(a) no meu bem estar.
P72	As minhas necessidades e objetivos são muito importantes para o(a) coordenador(a) pedagógico(a).
P73	O(a) coordenador(a) pedagógico(a) não faria nada intencionalmente para me prejudicar.
P74	O(a) coordenador(a) pedagógico(a) presta realmente atenção ao que é importante para mim.
P75	O(a) coordenador(a) pedagógico(a) alteraria seus planos para me ajudar.
INTEGRIDADE - Coordenador (a) Pedagógico (a)	
P76	O(a) coordenador(a) pedagógico(a) tem um forte senso de justiça.
P77	Nunca tenho dúvida de que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) cumprirá sua palavra.
P78	Coordenador(a) pedagógico(a) esforça-se para ser justa nas suas relações com os outros.
P79	As ações e os comportamentos do(a) coordenador(a) pedagógico(a) são consistentes.
P80	Eu gosto dos valores do(a) coordenador(a) pedagógico(a).
P81	O comportamento do(a) coordenador(a) pedagógico(a) parece ser orientado por bons princípios.

CONFIANÇA NA COGNIÇÃO - Coordenador (a) Pedagógico (a)	
P82R	Se as pessoas conhecessem mais o(a) coordenador(a) pedagógico(a) e seu histórico, ficariam preocupadas e monitorariam seu desempenho mais de perto. (R)
P83	Dado o histórico do(a) coordenador(a) pedagógico(a), não vejo razão para duvidar de sua competência e preparação para o trabalho.
P84	Posso confiar no (a) (coordenador(a) pedagógico(a) quanto a realização de trabalho que, se fosse realizado de forma descuidada, poderia prejudicar o meu trabalho.
P85	A maioria das pessoas, mesmo aquelas que não são amigas íntimas do(a) coordenador(a) pedagógico(a), confiam e o(a)respeitam como colega de trabalho.
P86	Meus outros colegas de trabalho que precisam interagir com o(a) coordenador(a) pedagógico(a) o(a) consideram digno(a) de confiança.
P87	O(a) coordenador(a) pedagógico(a) realiza seu trabalho com profissionalismo e dedicação.
CONFIANÇA NO AFETO - Coordenador (a) Pedagógico (a)	
P88	O relacionamento entre o(a) coordenador(a) pedagógico(a) e eu possibilita que compartilhemos livremente nossas ideias, sentimentos e esperanças.
P89	Posso conversar livremente com o(a) coordenador(a) pedagógico(a) sobre as dificuldades que estou tendo no trabalho e sei que ele (ela) vai querer ouvir.
P90	Coordenador(a) pedagógico(a) e eu sentiríamos uma sensação de perda se um de nós fosse transferido e não pudéssemos mais trabalhar juntos.
P91	Se eu compartilhasse meus problemas com o(a) coordenador(a) pedagógico(a), sei que ele (ela) responderia de forma construtiva e carinhosa.
P92	Eu diria que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) e eu fizemos investimentos emocionais consideráveis em nossa relação de trabalho.
DESEJO DE COMPARTILHAR- Coordenador (a) Pedagógico (a)	
P93	Se solicitado, eu permitiria que qualquer professor passasse um tempo significativo observando e colaborando comigo, a fim de entender e aprender mais com meu trabalho.
P94	Eu gostaria de compartilhar com qualquer professor regras práticas, estratégias e outras ideias que advém de experiências do meu trabalho e de outros lugares em que também aprendi.
P95	Eu prontamente compartilharia minhas novas práticas de aula com qualquer professor da escola.
P96	Eu prontamente compartilharia com qualquer professor da escola as mais novas práticas pedagógicas se fossem relevantes.
DESEJO DE USAR- Coordenador (a) Pedagógico (a)	
P97	Se relevante para o meu trabalho, eu gostaria de ter a oportunidade de passar um tempo significativo observando e colaborando com o(a) coordenador(a) pedagógico(a), a fim de entender e aprender melhor com seu trabalho.
P98	Se relevante para o meu trabalho, eu gostaria de receber e usar quaisquer regras práticas, estratégias e outras convicções que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) aprendeu.
P99	Eu receberia e usaria com satisfação quaisquer novas ideias que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) possa ter.
P100	Eu acreditaria nas práticas pedagógicas compartilhadas por esse(a) coordenador(a) pedagógico(a) e usaria esse conhecimento como sendo relevante.

<b>Bloco 4 – Conhecimento e Formação/Profissionalização do Professor</b>	
Conhecimento tácito	
P101	Você já compartilhou de fato o seu conhecimento tácito com algum colega professor?
P102	Com qual pontuação você expressaria se já usou de fato o conhecimento tácito fornecido ou compartilhado por algum professor?
P103	Disposição de compartilhar o seu conhecimento tácito?
P104	Disposição de receber e usar o conhecimento tácito oferecido por algum professor?
Situações que objetivam a formação/profissionalização docente por meio do compartilhamento de conhecimento tácito, pensando no seu interesse e preferências.	
P105	Promover a participação de professores como ouvintes em cursos fora de sua área de especialidade.
P106	Motivar e incentivar a prática de dar palestras sobre suas experiências pedagógicas no intuito de compartilhar experiências bem sucedidas e mal sucedidas.
P107	Promover a realização de visitas técnicas a outras escolas da rede pública e rede privada em outras localidades nacionais ou internacionais
P108	Promover e motivar debates e palestras envolvendo entre áreas disciplinares distintas.
P109	Promover encontros de professores considerados mais competentes em determinadas habilidades ou com maior domínio de algum conteúdo relevante para passar esses conhecimentos aos professores mais novos.
Situações que objetivam registrar e formalizar o conhecimento compartilhado	
P110	Solicitação da elaboração de relatórios técnicos por professores que participarem de cursos de formação no país ou no exterior para armazenamento institucional do conteúdo.
P111	Transformar os conhecimentos e experiências obtidos em projetos/oficinas em relatórios detalhados, enfatizando os procedimentos que levaram ao sucesso ou insucesso encontrado durante a realização e prováveis causas do insucesso.
P112	Disponibilizar em rede os relatórios das experiências/projetos/oficinas para acesso dos professores e outros profissionais autorizados, permitindo a troca de opiniões entre esses profissionais.
P113	Realização de reuniões virtuais ( <i>chats</i> ) para discussão de assuntos da escola, tipo reuniões de “tempestade de ideias” ( <i>brainstorming</i> ).
P114	Disponibilização em rede todos os documentos técnicos elaborados pelas áreas da escola.
P115	Elaboração pelo professor de documentos técnicos (resumos) sobre o funcionamento de aplicativos, equipamentos após curso de formação.
P116	Colocar a biblioteca próxima à sala de professores para que esses usem com frequência.
Situações que objetivam criar uma dinâmica de autonomia do docente para se disciplinar e dar continuidade a sua formação/profissionalização.	
P117	Incentivar os professores a participar de cursos externos para absorção de conhecimento dentro e fora da instituição no país e no exterior.
P118	Elaborar e divulgar documentos acerca desses cursos realizados no exterior ou no país.
P119	Criar uma biblioteca técnica, visando dar acesso aos professores de conteúdos técnicos, de formação atitudinal, comportamental e outros registros de experiências e casos da área educacional.

Nota (R) pergunta reversa

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)