



A GESTÃO DO CONHECIMENTO NO PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA: PERCEPÇÃO DOS GESTORES DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE JUIZ DE FORA (MG)

Heloisa Baia da Costa

Faculdade de Administração / UERJ - heloisabaiadacosta@yahoo.com.br

Décio Santiago da Silva Júnior

Faculdade de Administração / UERJ - derciosjr@gmail.com

O processo de democratização da educação brasileira tem propiciado discussões sobre a gestão participativa como alternativa de melhoria na qualidade da educação, incluindo, nesse contexto, os desafios para atender às demandas de uma sociedade que se democratiza e se transforma. Diante disso, o objetivo principal desta pesquisa é investigar a percepção de alguns gestores de escolas municipais de Juiz de Fora (MG) sobre as práticas de gestão do conhecimento (GC) adotadas na gestão escolar assim como na gestão do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). A metodologia adotada é pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, por meio de aplicação de entrevistas. Os resultados da pesquisa sugerem as seguintes interpretações: os treinamentos oferecidos pela Secretaria de Educação (SE) para a formação de gestores escolares é uma prática considerada importante pelos respondentes; o Suporte disponibilizado pela SE é percebido como sendo um diferencial para os gestores escolares; o processo de transição entre os mandatos dos gestores requer uma formalidade por parte da SE; necessidade de estímulo para usufruir dos benefícios da Plataforma interativa do PDDE, assim como difusão de treinamentos e outras práticas de GC existentes e disponíveis na Secretaria de Educação e as melhorias que podem ser alcançadas pela adoção dessas ferramentas.

Palavras-chave: Gestão do conhecimento; Gestão escolar; Programa Dinheiro Direto na Escola; Práticas de gestão.

1. Introdução

O princípio democrático de gestão escolar foi sancionado com a Constituição Federal (CF) de 1988, em seu artigo 206. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, põe em ação esse princípio, por meio do qual ocorre a escolha dos diretores pela via eleitoral e a sua formação para o exercício da função. Nesse contexto, o município de Juiz de Fora (MG) constituiu, em 1999, seu sistema municipal de ensino, promulgando lei 9611/99, que regulamenta, até os dias atuais, as eleições para as funções de gestor e vice, nas escolas da sua rede pública municipal.

Com os avanços tecnológicos e com essas novas perspectivas de democratização na educação, a prática profissional passou por mudanças que exigiram investimento na busca de novos conhecimentos por parte dos gestores para a eficiência na sua gestão, no âmbito do Programa

Dinheiro Direto na Escola. Por outro lado, essa mudança exigiu formação permanente dos gestores para garantir a autonomia das escolas.

Atualmente, embora seja fundamental a capacidade de implementar a gestão do conhecimento e torná-la um processo contínuo, é um dos desafios enfrentados pelos gestores. Inserida neste contexto, a questão problema que orienta a realização desta pesquisa consiste em questionar o seguinte aspecto: qual a percepção dos gestores sobre as práticas de gestão do conhecimento utilizadas em Escolas Municipais de Juiz de Fora (MG), no Programa Dinheiro Direto na Escola?

O objetivo geral desse estudo é contribuir para o entendimento da utilização das práticas de gestão do conhecimento como ferramenta de apoio à implementação do Programa Dinheiro Direto na Escola em escolas municipais de Juiz de Fora (MG) e os objetivos específicos é: identificar as práticas de gestão do conhecimento utilizadas espontaneamente pelos gestores no âmbito do Programa Dinheiro Direto na Escola em instituições públicas de ensino da rede municipal de Juiz de Fora (MG) e investigar a percepção dos gestores sobre a influência das práticas de gestão do conhecimento espontaneamente adotadas na aplicação do Programa Dinheiro Direto na Escola em escolas municipais de Juiz de Fora (MG).

2 Referencial teórico

Este capítulo visa apresentar os conceitos teóricos que embasaram o estudo e as informações expostas são relevantes para o entendimento do artigo como um todo.

2.1 *Gestão do conhecimento*

A era do conhecimento aliado à globalização expõe a necessidade das organizações se adaptarem à realidade de que as atividades exercidas nas entidades baseia-se no desenvolvimento e utilização do conhecimento.

Nonaka (2008, p. 41) defende que “[...] qualquer empresa que queira competir com o conhecimento deve também aprender com as técnicas japonesas de criação de conhecimento”. Takeuchi e Nonaka (2008) lembram que, no Japão, a criação do conhecimento é de responsabilidade de todos na organização, e os administradores desempenham importante papel na mediação entre a alta administração e os trabalhadores da linha de frente.

No entendimento de Davenport e Prusak (1998, p. 6), o conhecimento é definido como “uma mistura fluída de experiência condensada, valores, informação contextual, e *insight* experimentado, a qual proporciona uma estrutura para a avaliação e incorporação de novas experiências e informações”. O conhecimento é tácito na mente dos conhecedores e explícito nas empresas por meio de suas rotinas e processos.

Com o permanente processo de mudança e evolução da sociedade, as organizações precisam também estar em constante transformação substituindo o conhecimento obsoleto por novos modelos capazes de gerar a autotransformação, reconhecendo a necessidade da introdução de dois componentes: o conhecimento tácito e o conhecimento explícito (DRUCKER, 2002). Corroborando o pensamento de Drucker (2002), Nonaka e Takeuchi (2004, p. 19) afirmam que “o conhecimento em si é formado por dois componentes dicotômicos e aparentemente opostos – isto é, o conhecimento explícito e o conhecimento tácito”.

Silva (2002, p. 6) define conhecimento tácito como aquele que o indivíduo absorve por meio de suas experiências, sendo “incorporado à experiência individual envolvendo fatores intangíveis”. Por ser “subjetivo e inerente às habilidades de uma pessoa”, a externalização do conhecimento tácito é difícil. Diante disso, para Leite (2004), o conhecimento tácito é pouco aproveitado pelas organizações brasileiras, pela ingerência de processos na socialização entre as pessoas.

O conhecimento explícito, por já ser externalizado, pode ser expresso em palavras, compartilhado na forma de dados, procedimentos, manuais e, rapidamente, transmitido às pessoas, sistematicamente, com formalidade. A criação do conhecimento organizacional é uma interação contínua e dinâmica entre o tácito e o explícito. Mediante essa viabilização do conhecimento acumulado, que é novamente compartilhado com a equipe, forma-se a espiral do conhecimento (SILVA, 2002).

A espiral do conhecimento é um “modelo de criação e transmissão do conhecimento” desenvolvido por Takeuchi e Nonaka (2008, p.23), que representa a ampliação do conhecimento, indo de tácito a tácito, de explícito a explícito, de tácito a explícito e de explícito a tácito.

Como o conhecimento em uma organização é criado pelas pessoas e compartilhado, inicialmente, pelo processo de socialização, é importante que a entidade promova e estimule o processo de ampliação do conhecimento. O conhecimento é transformado e desenvolvido à medida que passa pelas quatro maneiras de conversão, conforme descritos por Nonaka e Takeuchi (2004): Socialização, Externalização, Combinação, Internalização

As organizações criam, utilizam e desenvolvem o conhecimento convertendo-o de tácito para explícito através da sequencia proposta. Assim os conhecimentos são transferidos do indivíduo para o grupo e, então, para o nível organizacional. Nonaka e Takeuchi (2004) afirmam que, se utilizado como ferramenta estratégica para a entidade, desenvolvem-se as práticas da gestão do conhecimento.

2.2 Práticas de Gestão do Conhecimento

Os processos que permitem à organização gerir as informações de apoio às tomadas de decisão são definidas por variados autores ora por ferramentas, ora por práticas de Gestão do Conhecimento (GC). Esta dissertação, que está direcionada à instituição escolar pública, aborda as práticas de GC que melhor atendem ao seu objetivo.

Para Bukowitz e Williams (2002, p. 17), a GC é uma ferramenta estratégica capaz de modificar a realidade das organizações, dando suporte à tomada de decisão e gerando riquezas com o desenvolvimento de novas oportunidades. Os autores destacam que “a gestão do conhecimento é o processo pelo qual a organização gera riqueza, a partir do seu conhecimento ou capital intelectual”. Essa riqueza ocorre quando as organizações transformam esses recursos de forma eficaz, criando novos processos, preservando, portanto, a memória organizacional.

A informação e o conhecimento estão diretamente relacionados à medida que o conhecimento isolado uma vez registrado em um suporte, resulta em informação. Esta, uma vez internalizada pelas pessoas, transforma-se em um novo conhecimento. Diante disso, o desafio

para as organizações é registrar o conhecimento existente, caso contrário, poderá ser perdido, causando prejuízo para a entidade (BARBOSA, 2008; KRUCKEN; ABREU, 2000).

Em seus estudos, Binotto (2005, p. 229) acrescenta que “Há um grande distanciamento entre a existência do conhecimento e a capacidade de torná-lo uma atitude”. Nesse sentido, a capacidade de articular conhecimento e transformá-lo em recurso competitivo é a essência do aprendizado organizacional.

As práticas que conduzem a GC não constituem algo necessariamente novo e baseiam-se em recursos que estão à disposição da organização. Davenport e Prusak (1998) destacam como ferramenta a gestão organizacional e informacional, além de boas práticas do capital intelectual. Somando-se a isso, as atividades relacionadas à GC deverão envolver no seu ciclo as três etapas: geração, codificação e transferência de conhecimento. A disseminação do conhecimento deverá ser estimulada e gerida de maneira eficaz, visando proporcionar um espaço propício ao aprendizado empresarial.

A implementação coordenada das práticas de GC cria uma estratégia que propicia a competição, a versatilidade e inibe a imitação, porque está intrínseca na organização. Embora os recursos físicos possam ser influenciados por essa prática de gestão, eles podem ser copiados pelos concorrentes. A vantagem competitiva gerada pela GC pode ser evidenciada pela maneira como a empresa apresenta sua relação com o conhecimento e a capacidade de inovação e aprendizado, podendo proporcionar ações oportunas para lidar com as adversidades (SILVA, 2002). Para Batista, (2004) as práticas de GC envolvem a assimilação e disseminação do conhecimento de forma a possibilitar o progresso das organizações. Considera práticas de gestão do conhecimento as atividades que reúnam as seguintes ações e características: “são executadas regularmente; sua finalidade é gerir a organização; são voltadas para produção, retenção, disseminação, compartilhamento ou aplicação do conhecimento dentro das entidades, e na relação destas com o mundo exterior. (BATISTA, 2004, p. 15)

De acordo com Terra (2000), é necessário não só reportar na literatura casos de organizações que aderiram a processos de mudanças, mas também avaliar as experiências expostas por meio, principalmente, de estudos de casos, os quais geralmente ressaltam os esforços de conscientização e a ativa participação da diretoria. Dessa forma, as práticas e modelos de GC precisam ser apoiados por mudanças de processos, estruturas, sistemas de informação e de incentivo individual e coletivo.

Por outro lado, para Carlucci, Mar e Schiuma (2004), os processos de GC estão relacionados aos níveis de implementação efetiva em uma organização. Os autores argumentam que existem basicamente três dimensões: a estratégica; a gerencial e a operacional.

Uma das práticas de GC defendida por Terra (2000) e Bax (2003) é o Portal Corporativo, cujas ferramentas podem armazenar e registrar o conhecimento, direcionando a tomada de decisões em três níveis: estratégico, tático e operacional. Sendo um ambiente de trabalho digital e repositório de conhecimento para a organização e os indivíduos, é baseado em um sistema/aplicação *web* que incentiva o acesso a diversos sistemas corporativos e repositórios de conhecimento e competências.

A Educação Corporativa está focada na aprendizagem dos colaboradores para que estes desenvolvam as competências técnicas e comportamentais de acordo com as metas e objetivos da organização. Para isso, a organização deve facilitar a aprendizagem das pessoas, por meio

de compartilhamento e de diálogos, debates, trocas de experiência e observações (TARAPANOFF, 2006).

Os Sistemas de apoio à decisão (SAD) consistem em uma plataforma de tecnologia da informação que oferece conhecimentos e subsídios que permitem tomadas de decisão em níveis gerenciais, individualmente ou em grupo, combinando a capacidade humana com a informação explicitada em sistemas computacionais (BEUREN; MARTINS, 2001).

A gestão de documentos arquivísticos é necessária para garantir a organização e preservação do acervo documental, recuperando a informação e mantendo a memória institucional, seja ela pública ou privada (RONCAGLIO; SZVARÇA; BOJANOSKI, 2004).

Como se pode perceber, as práticas de GC são ações que objetivam a “produção, retenção, disseminação, compartilhamento e aplicação do conhecimento dentro das organizações” (BATISTA, 2004, p. 10), precisando, para isso, ser gerenciadas de maneira interligada.

2.3 Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE

No final da década de 1980, com as atenções voltadas para a Constituinte e com um ambiente de mobilização social, as reivindicações por mudanças no campo educacional ganharam força. Para Kalam (2011), essas solicitações foram efetivadas nos protestos por uma educação pública, gratuita e de qualidade; na valorização dos professores; na implementação da gestão democrática; no financiamento da educação por parte do Poder público, com aumento de recursos para a área e destinação para a escola pública; na eliminação do analfabetismo.

Em virtude dessas manifestações, as políticas educacionais começaram a sofrer mudanças na forma de gestão. Segundo Dourado (2007, p. 6) as mudanças garantiram “uma concepção ampla de educação e sua inscrição como direito social inalienável, bem como a partilha de responsabilidade entre os entes federados e a vinculação constitucional de recursos para a educação”.

Antes da CF/88, a manutenção do sistema de ensino era de responsabilidade da União, composto pelas Instituições de Ensino Superior (IES) e Escolas Técnicas. Os Estados assumiram a responsabilidade pelo ensino fundamental e médio, após a Constituição Federal de 1988 os municípios passaram a atuar de forma prioritária no ensino fundamental e pré-escolar (BRASIL, 1988).

A municipalização do ensino fundamental, prevista na Constituição Federal de 1988, Art. 211, passou a ter maior impulso com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), além de outros programas federais de apoio ao sistema municipal de ensino. A partir da CF/88, iniciava-se no Brasil a descentralização do poder, ou seja, a transferência pelo governo central de atribuições administrativas para as esferas subnacionais com o objetivo de simplificar, popularizar e melhorar a gestão dos sistemas de ensino (BONAMINO, 2003). A descentralização financeira, administrativa e pedagógica vinha se desenhando desde esta década de 1980. Essas lutas políticas em benefício da descentralização no cenário educacional foram objeto de disputas ideológicas sob diversos projetos políticos de sociedade e educação.

O financiamento na reforma educacional implementada a partir dos anos 1990, foi concretizado na instituição de várias mudanças legislativas. A criação do Fundo Social de Emergência (FSE), que

causou um impacto significativo para a educação, foi instaurado por Emenda Constitucional em 1994. Mais tarde transformou-se em Fundo de Estabilização Fiscal (FEF) e, posteriormente, em Desvinculação de Receitas Orçamentárias (DRU). Sua lógica consistia em permitir que 20% da receita vinculada de alguns impostos federais pudessem ser utilizados pelo Governo para investimentos em áreas diversas (KALAM, 2011).

É nesse contexto que foi criado o PDDE, por meio da Resolução 12 de maio de 1995. O PDDE, criado pelo Governo Federal e que tem imposto novos desafios à educação fundamental em termos de melhoria da qualidade dos serviços de formação. Bonamino (2003) destaca que esse programa surge dentro de uma perspectiva que trouxe à tona uma multiplicidade de conselhos. Sendo, assim os defensores da municipalização, especialmente do ensino fundamental, veem com destaque esse programa do governo.

O PDDE é um programa do Ministério da Educação (MEC) de descentralização de recurso financeiro federal voltado para o atendimento do ensino fundamental regular. “O programa compreende as escolas públicas de ensino fundamental administradas pelas redes de ensino estadual, do Distrito Federal e municipal de todo o país” e as escolas privadas de educação especial, mantidas por ONG, ou entidades similares sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) e que atendem às normas do programa. (BRASIL, 2006).

Segundo Silva (2005, p. 32) o MEC faz declarações, de maneira oficial que os “representantes da comunidade escolar passam então a ter papel central, partir do PDDE, na gestão dos recursos transferidos às escolas, sendo agora os responsáveis primeiros pelo seu recebimento, administração e prestação de contas”. Cardoso e Santos (2009, p. 2) afirmam que o MEC “pretende estimular a participação da sociedade na esfera pública, tendo como finalidade a aproximação entre financiamento e gestão”.

Os recursos provenientes do PDDE são destinados à cobertura de despesas de custeio (que compreende a manutenção predial e de pequenos gastos), devendo ser observada a Resolução Nº 17 de 19 de abril de 2011 da CF/88 que prevê algumas restrições quanto a utilização do recurso; portanto, a utilização dos recursos deve ser aliada a uma gestão eficiente dos mesmos.

No início do Programa, em 1995, os recursos eram repassados às secretarias de educação ou às Unidades Executoras das escolas por meio de convênio firmado entre estados e municípios para o repasse dos recursos. Posteriormente, em 1997, foram introduzidas as escolas de educação especial de caráter filantrópico e, além do convênio, exigiu-se a criação das Unidades Executoras (UEX), entidades de direito privado, como condição para o repasse dos recursos. Estas UEX passaram a ser pré-requisito para o recebimento da verba (KALAM, 2011). Segundo Dourado (2007), a existência das UEX possibilita a agilidade e flexibilização na gestão dos recursos públicos, pois secundariza a participação dos Conselhos Escolares existentes, uma vez que a implementação de UEX permite a instituição de entes privados na gestão de recursos públicos.

Com a extinção da exigência do convênio, o que possibilitou a transferência direta dos valores, exigindo-se apenas o termo de compromisso dos estados e municípios e Distrito Federal, aumentou o rigor na prestação de contas, sob a condição de suspensão do repasse em caso de irregularidades (VALENTE, 2011).

2.4 Prestação de contas

O PDDE legisla sobre a importância e fortalecimento de conselhos escolares nas organizações de ensino. Os conselhos escolares apresentam-se, como espaços de participação de professores, funcionários, pais, alunos, gestores e comunidade nas unidades escolares. Constituem-se também em espaços coletivos de deliberação, assumindo, desse modo, o papel de órgão corresponsável pela gestão administrativa e pedagógica das instituições, principalmente, na validação da prestação de contas, que em alguns momentos, foram adaptadas em unidades executoras em função do PDDE (DOURADO, 2007).

A prestação de contas que estão obrigadas as UEx ou Associação de Pais, Mestres e Funcionários, e Similares (APMF), deverão ser realizadas em datas predeterminadas, após o emprego da verba recebida por intermédio do PDDE e deverão ser realizadas atendendo as seguintes normas definidas pelo FNDE.

Para Peroni (2007), o controle social da destinação dos recursos disponibilizados pelo governo, deve ser estendido a tais organizações tanto no que tange à utilização desses recursos quanto ao desenvolvimento das atividades, porém, é de responsabilidade da sociedade a fiscalização na gestão de recursos públicos, essa participação da sociedade na gestão pública consiste no controle social.

O FNDE (2009) poderá suspender o repasse dos recursos do PDDE nas seguintes hipóteses: omissão na prestação de contas; irregularidades na prestação de contas; e utilização dos recursos em desacordo com os critérios estabelecidos para a execução do PDDE, conforme constado por análise documental ou de auditoria. Porém, serão restabelecidos as condições para repasse dos recursos do PDDE às Entidade Executora (EEx), Unidades Executora Própria (UEx) ou Entidade Mantenedora (EM), após a regularização das pendências. Em algumas hipóteses o FNDE (2009) poderá exigir a devolução de recursos, mediante notificação direta à EEx, UEx ou EM.

O ganho de autonomia gerencial que as escolas municipais obtiveram com a implementação do PDDE é notório, porém burocrático, com isto, o processo que motiva a prestação de contas é considerado pelos gestores é equivocado, assim destaca Yanaguita (2013, p. 58): “Na esfera dos órgãos de gestão dos sistemas/redes de ensino, também existe este enfoque à prestação de contas, cuja motivação deveria ser o estímulo ao controle do Estado pela sociedade civil e não o medo das exigências do TCU”.

Para atingir o objetivo de prestação de contas, é fundamental que sejam aperfeiçoados os conceitos, a fiscalização e o *accountability* desse setor. Segundo Almeida e Ferreira (2007) o *accountability* refere-se ao cumprimento, transparência e responsabilidade das entidades em prestarem contas aos vários envolvidos (membros/voluntários/clientela/fontes financiadoras). Portanto, as entidades devem prestar contas das ações desenvolvidas com os recursos recebidos e como seus recursos estão sendo utilizados, já que, de uma forma simplificada a *accountability* é o dever de prestar contas.

3. Métodos e técnicas de pesquisa

Considerando a variedade de tipologias existentes na literatura sobre metodologia, para condução do presente estudo foram utilizados os conceitos resultantes dos trabalhos de Raupp e Beuren (2003), que classificam a pesquisa quanto aos objetivos e à abordagem do problema.

Para atender o objeto desta pesquisa optou-se pela abordagem qualitativa, que segundo Perdigão

(2011, p. 114) “é a que se preocupa com a profundidade e qualidade das informações e trata de aspectos subjetivos do mundo emocional e complexo do entrevistado, sem pretensões de generalização para o universo”.

Quanto aos objetivos, esta pesquisa classifica-se como descritiva. A pesquisa descritiva é “um tipo de pesquisa conclusiva que tem como principal objetivo a descrição de algo (MALHOTRA, 2001, p. 108)”. O autor ainda afirma que esse tipo de pesquisa é “pré-planejada e estruturada”.

Buscando a identificação do perfil dos entrevistados, foram abordados o tempo de experiência na gestão escolar e a formação acadêmica. Em seguida, procurou-se identificar a percepção de cada gestor sobre a GC e sua relação com a gestão do PDDE, partindo do princípio de que as práticas de GC podem ser adotadas, ainda que intuitivamente. Para assimilar as práticas leva-se em consideração os seguintes elementos: treinamento, suporte, e material de apoio fornecidos pela Secretaria de Educação. Além disso, foram abordados o processo de transição de uma gestão para outra e a manutenção e guarda de documentos.

As entrevistas realizadas por meio de perguntas pré-estruturadas possibilitaram a identificação de fatores relacionados à GC que influenciam na gestão do PDDE e sua prestação de contas. Para Batista (2004), as práticas de gestão do conhecimento objetivam capturar, assimilar e dar suporte ao conhecimento para desenvolver uma organização.

3.1 População alvo e seleção da amostra

A população alvo deste estudo é a rede municipal de ensino de Juiz de Fora, que atende à 44.101 alunos, em 127 unidades vinculadas ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). O montante de recursos estimado para 2015 foi de R\$1.018.380,00 (FNDE, 2015).

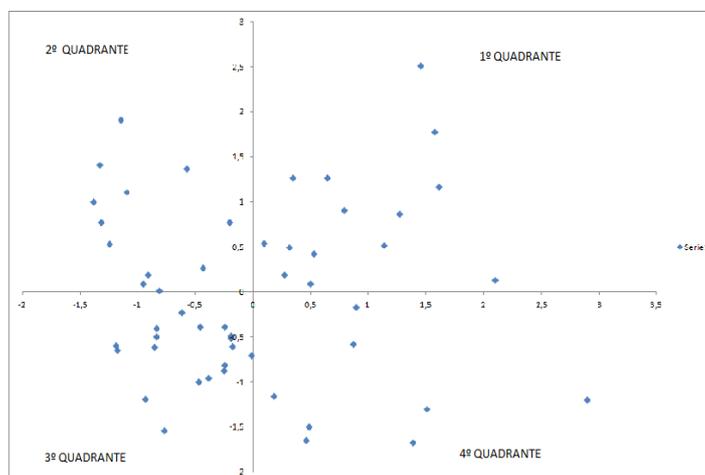
Da totalidade de 127 escolas municipais, foram excluídas as instituições de ensino que não são avaliadas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): Creches Escolares; Centro de Educação ao Professor; Centro Educacional de Jovens e Adultos; e as escolas criadas recentemente e que ainda não passaram por tal avaliação. Após as exclusões, sobraram 52 escolas para as quais foram criados dois índices de desempenho, levando em consideração o resultado do IDEB e o valor recebido pelo PDDE, denominados índices de “Resultado” e de “Recurso”, respectivamente.

O *software* SPSS foi utilizado para elencar os índices das escolas. O método estatístico fez comparação entre as 52 escolas com as notas obtidas desde a criação do IDEB, em 2007 (quatro avaliações: 2007, 2009, 2011 e 2013). O menor índice de “Resultado” identificado foi -1, 67153, e o maior índice foi 2,51983. Quanto ao índice “Recurso”, foram comparados os valores recebidos ou a receber do PDDE, nos anos de 2013, 2014 e 2015. O menor índice foi -1,38533, e o maior foi 2, 8901. Da junção dos índices “Resultado” e “Recurso” foi gerado o Gráfico 1, de dispersão, com quatro quadrantes: o 1º quadrante é composto por 27% da população; o 2º, por 24%; o 3º, por 17%; e o 4º, por 16% da população alvo.

Como alvo deste estudo, foi selecionado o 1º quadrante, ou seja, o que apresenta maior índice de “Resultado” e de “Recurso”. A definição do quadrante objeto deste estudo se

deu a partir da orientação da Secretaria de Educação, que limitou a pesquisa a uma amostra de até 30% da população.

Gráfico 1 – Resultado e Recurso



Fonte: Os autores, 2016.

No 1º quadrante, alvo deste estudo, foram identificadas 14 escolas como representativas da amostra, para as quais foram solicitadas autorizações à Secretaria de Educação do Município de Juiz de Fora, que aprovou a pesquisa em 13 delas.

A população e amostra final das escolas, ficou assim representada por região na cidade de Juiz de Fora (MG): região Sul, 01 escola; região Sudeste, 01 escola; região Leste, 02 escolas; região Nordeste, 02 escolas; região Oeste, 03 escolas e região Norte com 04 escolas. A amostra representa 25% da população, e nenhuma das escolas situadas na região Central e Zona Rural faz parte da pesquisa por não se enquadrar no Gráfico 1, de desempenho, no 1º quadrante maior “Resultado” e maior “Recurso”. Por outro lado, 75% das escolas situadas na região Oeste foram alvo de estudo, pelo seu destaque no gráfico de dispersão.

Em média, cada escola atende a 678 alunos, desde a educação básica ao ensino fundamental, sendo que a de maior número de alunos é a 10 (com 921) e a de menor número é a 5 (com 521) e a coleta dos dados foi realizada nos meses de novembro e dezembro de 2015, pessoalmente, direcionadas por meio de questionário com perguntas pré-estruturadas, que foram gravadas e posteriormente transcritas.

4 Análise e discussão dos dados

A seção aborda o perfil da amostra e a interpretação dos dados coletados de modo a responder às questões estabelecidas neste estudo.

4.1 Perfil da amostra

O presente mandato dos gestores das Escolas Municipais de Juiz de Fora (MG) teve início em 2015, com duração de dois anos.

A amostra é composta por 13 respondentes: 12 entrevistados estão exercendo a função de gestor escolar, e um, a função de vice, que, desde setembro de 2015, substituiu o gestor que está afastado, realizando, assim, todas as tarefas de gestão.

Percebe-se nas entrevistas que a graduação dos respondentes é variada, sendo que o curso de Pedagogia (38%), Letras com (19%), Matemática (19%), e as mais pontuadas.

Na coleta de dados, identificou-se ainda que 50% da amostra tem curso de especialização *Lato Sensu*, nas seguintes áreas: Avaliação em políticas públicas e educacionais; Educação; História do Brasil; Matemática; Planejamento e implementação de gestão em EAD e Psicopedagogia. Nesse universo, pode-se perceber que os entrevistados não têm formação nas áreas de Contabilidade ou de Administração, o que justifica a aplicação de GC espontaneamente.

Os gestores das Escolas 1, 5, 10 e os vices das Escolas 7 e 13 possuem Mestrado nas seguintes áreas: Ciências Políticas, Educação e Cidadania; Educação; Gestão e Avaliação da Educação Pública; Linguística.

Os respondentes das escolas 1, 7 e 10 afirmaram que a Secretaria de Educação incentiva os gestores na sua formação por meio de convênio com a Universidade Federal de Juiz de Fora para promover o mestrado, o que nos leva a interpretar que a formação é um diferencial percebido pela SE quanto ao exercício das atividades dos gestores.

Em relação à experiência do Gestor na função, identificou-se que 56% dos respondentes estão no segundo mandato, e 100% têm quatro anos ou mais de atuação, seja à frente da gestão seja como vice.

4.2 Interpretação dos dados coletados

Esta subseção apresenta a interpretação dos dados resultantes da pesquisa estudo. Nesse contexto, versa-se sobre as percepções dos gestores em relação a: Treinamento; material de apoio; suporte propiciado pela SE; processo de transição dos gestores; guarda e conservação de documentos; e Plataforma Interativa do PDDE.

4.2.1 Treinamento da Secretaria de Educação para gestores

A questão 1 (Como você avalia o treinamento da Secretaria de Educação para os gestores?) traz os seguintes resultados.

Os cursos de formação de gestores oferecidos pela SE atendem às necessidades de 10 respondentes das 13 escolas que fazem parte da amostra deste estudo. O assunto treinamentos foi abordado na primeira questão do questionário. As falas dos gestores nos levam a interpretar que a SE deve continuar investindo na formação dos gestores escolares, proporcionando cursos, sejam eles presenciais ou a distância.

O respondente da Escola 1 relata com detalhes os vários cursos e treinamentos oferecidos pela SE, tanto para a formação dos gestores quanto para os educadores da escola, esclarecendo que procura motivar sua equipe a aperfeiçoar e aproveitar as oportunidades de crescimento.

O gestor esclarece ainda que, mesmo com os treinamentos à disposição, por vezes surgem questões que fogem à sua área de formação, dando como exemplo as tarefas voltadas para a área Contábil. Nesse caso, recorre àqueles colegas de trabalho que têm mais habilidade com o assunto, de modo que uns ajudam os outros conforme seu nível de conhecimento.

Nesse contexto, Almeida e Ferreira (2007) afirmam que, para atingir o objetivo de prestação de contas, é fundamental que sejam aperfeiçoados os conceitos, a fiscalização e o *accountability* desse setor. Os autores Almeida e Ferreira (2017) definem *Accountability* como: “cumprimento, transparência e responsabilidade das entidades em prestarem contas aos vários envolvidos (membros/voluntários/clientela/fontes financiadoras).

O respondente da Escola 10 faz uma avaliação da experiência quanto aos treinamentos de que participou:

[...] a experiência que eu tive de treinamento foi muito boa. Quando eu entrei a Secretaria de Educação fez um acordo com o CAED (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora) de dar um treinamento para os gestores, que era assim: quando ainda estávamos em processo de candidatar, nós fizemos um primeiro momento de curso, que era de 30 horas; então, antes de a gente ser eleita, [...] todo mundo que estava candidatando teve oportunidade de fazer essa formação via plataforma. Após as eleições teve mais quarenta horas que era obrigatório e que faz parte do edital.

Os respondentes das Escolas 3, 5, 6, 7, 8, 9, 12 e 13, reforçam as experiências positivas dos respondentes das Escolas 1 e 10, porém é recorrente a justificativa de que não usufruem mais dos cursos de aperfeiçoamento por falta de tempo, em virtude das várias atividades no dia-a-dia da escola.

O compartilhamento e a disseminação do conhecimento que é explícito pode ser inserido em procedimentos ou transferido em documentos e base de dados e transferido com eficiência. A troca do conhecimento tácito, requer, normalmente um contato interpessoal mais próximo (NONAKA; TAKEUCHI, 1997; DAVENPORT; PRUSAK, 1998).

Para Lück (p.18, 2000), sem as competências dos gestores, as escolas não atingiram nível satisfatório de qualidade, de modo que a melhoria da “competência da escola exige maior competência de sua gestão e a formação de gestores escolares passa a ser uma necessidade e um desafio para os sistemas de ensino”. Dessa forma, a capacitação consiste um processo de formação constante.

Sugere-se que a SE divulgue as práticas de gestão disponíveis assim como a disseminação dos resultados positivos alcançados por outros gestores que adotam essas práticas. Nesse contexto, é importante a implementação da Educação Corporativa, defendida por Tarapanoff (2006), como sendo um sistema de aprendizagem com foco nos profissionais da escola para que estes desenvolvam as competências técnicas e comportamentais de acordo com as metas e objetivos da organização.

4.2.2 Suporte disponibilizado pela Secretaria de Educação para gestores

A segunda questão do questionário (Como você avalia o suporte dado pela Secretaria de Educação?) versa sobre a utilização do suporte direcionado aos gestores escolares por parte dos responsáveis pela assessoria e orientação quanto possíveis dúvidas durante suas

atividades. Deve-se esclarecer que, mesmo passando por treinamentos, as dúvidas surgem no exercício cotidiano de suas funções.

Percebe-se pelas falas dos gestores a efetividade do suporte oferecido pela SE bem como a concreta aplicabilidade das orientações no exercício das suas funções. O respondente da escola 1 enfatiza que se defronta com assuntos complexos na sua gestão e que, embora as regras sobre a prestação de contas tenham muitas mudanças, nunca teve maiores problemas em resolvê-los, pois sempre conseguiu esclarecer suas dúvidas com o pessoal da SE.

De acordo com o respondente da escola 3, os técnicos responsáveis da SE “estão sempre abertos, para qualquer dúvida. A gente pode ligar ou dar um pulinho lá, o pessoal nos recebe, explica. Esse ano a gente teve dúvida, porque a verba do ano passado caiu, tem que fazer outra ata? Pode ser a ata do ano passado?”.

O respondente da escola 9 elogia o apoio obtido pela SE e relata que alguns gestores só procuram o setor de suporte depois de constados problemas que eventualmente surgem em virtude da falta de orientação, quando o comportamento deveria ser oposto, ou seja, procurar orientações antes de tomar decisões.

Os resultados dos questionamentos indicam que os respondentes consideram o suporte satisfatório, levando-nos a acreditar que a transmissão do conhecimento está sendo efetiva. As percepções dos gestores escolares corroboram a afirmativa de Probst, Raub e Romhardt (2002), para os quais, apesar de todo ser pensante ser capaz de obter conhecimento, é preciso saber transmiti-lo.

4.2.3 Material de apoio para a gestão escolar

A questão 3 (Vocês recebem material de apoio como complemento aos cursos realizados?). Os respondentes relatam que os recebem e os avaliam como sendo apropriados, no entanto, alguns alegam não usarem efetivamente por falta de tempo.

O respondente da Escola 1 cita: “Recebemos sim. Todos os cursos são enviados por e-mail”. O respondente da Escola 5 enfatiza que é importante receber e passar os materiais para a equipe: “Tudo é passado por e-mail, e muita coisa do que a gente adquire nós passamos nas reuniões pedagógicas, porque nós precisamos informar também. Passar para frente”. Por fim, de acordo com o respondente Escola 13, logo no dia seguinte aos treinamentos a Secretaria de Educação envia todo o material por e-mail.

Por outro lado, O Gestor da Escola 6 relata necessidade de conhecer o material de apoio antes da realização dos treinamentos, justificando que assim conheceria um pouco do assunto e o curso seria melhor aproveitado.

Dos 13 respondentes, somente 3 (Escolas, 2, 4 e 11) relataram insatisfação com relação ao material de apoio disponibilizado pela SE, conforme o depoimento do respondente da Escola 2: “Em relação ao material de apoio, eles passam, mas mesmo assim eu achei que foi bem pouco, para quem está começando é pouco, eu nunca tinha feito caixa e nem mexido com isso”.

Pelas entrevistas, constata-se afirmativas de falta de tempo até mesmo para acessar a caixa de e-mail e imprimir os materiais. Essa avaliação por parte dos respondentes revela incoerência,

na medida em que reclamam da escassez de tempo para ler o material e, simultaneamente, sugerem que os materiais de apoio fornecidos pela SE são reduzidos.

4.2.4 Processo de transição dos gestores

Quanto à questão 4 do questionário (Como foi a transição de uma gestão para outra? Houve algum apoio da gestão anterior? Existe algum documento que formaliza a transição?). Na opinião de 10 dos 13 respondentes, esse processo de transição se deu de forma harmoniosa, como se verifica por meio dos depoimentos: segundo o respondente da escola 3 a “vice diretora atual fazia parte da gestão anterior, ela era responsável inclusive pela prestação de contas, com isto facilitou a transição”; o respondente da escola 12 justifica “até porque nós tínhamos uma relação muito próxima com a gestão anterior”; por fim, de acordo com o respondente da escola 5 “a transição foi perfeita, já vinha sendo preparada com uma certa antecedência, isto foi muito bom, tivemos vários encontros semanais então foi nos passando tudo”.

O respondente da Escola 6 enfatiza que participa aos seus vices todos os atos inerentes à gestão escolar, com intuito de deixá-los preparados, visto que é prática comum que o vice se candidate para a direção da escola na eleição seguinte.

As justificativas dos respondentes são similares no que tange ao processo de transição, indicando-nos que a transição se torna mais tranquila em virtude do tempo de trabalho na mesma escola e/ou do fato de a gestão anterior ter apoiado o processo de eleição.

Pelos depoimentos, constata-se que os gestores fazem carreira nas escolas, iniciando-se como professores e vão desenvolvendo sua carreira profissional com outras atividades, como secretários, tesoureiros, etc. Com isso passam muito tempo na escola, de modo que estreita a relação com a comunidade escolar, facilitando a reeleição.

Como a legislação prevê somente uma reeleição consecutiva, nota-se pelas falas que há uma inversão: o gestor fica dois mandatos na direção e se candidata a vice no mandato seguinte, e vice-versa.

Os gestores das Escolas 1, 2 e 7 demonstraram ter vivido uma experiência diferente dos demais respondentes.

Depoimento do respondente da Escola 1:

Olha, eu não tive nada, orientação nenhuma mesmo, porque a minha chapa era contrária à da antiga diretora. Não tive transição na verdade, eu não sabia nada, foi uma aprendizagem. O primeiro ano foi um aprendizado, a Secretaria de Educação que me deu suporte e a próprias secretárias da escola que já trabalhavam há muito tempo na escola. Até o Projeto Político Pedagógico da escola foi retirado, e eu fiquei sem nada. A transição foi muito, muito dificultada.

O depoimento do respondente da Escola 2 revela que o processo de transição foi bastante árduo, na medida em que o gestor anterior dificultou a transição, quer seja na passagem de informações, quer seja no acolhimento dos membros da nova gestão, quer seja na burocracia bancária: “até acontecer isso que a gente faz no máximo março, a antiga gestora continuou assinando cheque. Ela me deu um talão de cheque assinado e falou [...], é o que tem para você começar a sua gestão”. Esse relato refere-se ao primeiro mandato do gestor da Escola 2, pois

nesse no ano de 2015 ele iniciou o segundo mandato, já não mais com as dificuldades enfrentadas na gestão anterior.

O respondente da Escola 7 inicia sua fala com a seguinte expressão: “‘eu estou vice’, pois na verdade eu ‘sou professora’, e temporariamente estou nessa função, mas voltarei para a sala de aula”. Os depoimentos das Escolas 1, 2, e 7 nos levam a refletir sobre indícios de necessidade de melhoria e formalidades para o processo de transição, corroborando as palavras de Paro (1996, p. 130):

A aspiração de que com a introdução da eleição, as relações na escola se dariam de forma harmoniosa e de que as práticas clientelistas desapareceriam, mostrou-se ingênua e irrealista, posto que a eleição de diretores, como todo instrumento de democracia, não garante o desaparecimento de conflitos. Constitui apenas uma forma de permitir que eles venham à tona e estejam ao alcance da ação de pessoas e grupos para resolvê-los.

Dessa maneira, entende-se que é importante superar os interesses individuais e de grupos particulares, bem como eleger o melhor e mais competente profissional para o cargo, pensando no bem da comunidade escolar, que é uma área de atuação que merece empenho.

Nas escolas analisadas em que predomina a eficiência na transição, observa-se a prática de disseminação do conhecimento, tanto o conhecimento tácito quanto o explícito, embora as afirmações dos respondentes nos levem a interpretar que há indícios de interesses pessoais nessa prática, uma vez que a gestão que está deixando o mandato atual vislumbra a possibilidade de uma reeleição no futuro.

Segundo Takeuchi e Nonaka (p. 199, 2008), o conhecimento necessita ser totalmente utilizado, “e se você depender demasiadamente do conhecimento tácito e da conversão do conhecimento em torno do conhecimento tácito, perderá tempo e também o valor da coordenação”, portanto a externalização rápida e a combinação da conversão do conhecimento são os segredos para serem atingidas a eficiência de uma gestão.

Os depoimentos nos levam a considerar a necessidade de um investimento por parte da SE no que tange à formalização no processo de transição entre os gestores, com intuito de preservar e disseminar conhecimentos que vão perpassando os sucessivos mandatos. Percebe-se também a necessidade de implementação de prática de GC, para registrar, documentar e otimizar processos de trabalho da organização, visando à qualidade e previsibilidade na execução dos mesmos.

4.2.5 Conservação e guarda de documentos

A questão 5 (Como é o processo da guarda e conservação de documentos?) tem o objetivo de compreender da importância atribuída pelos gestores escolares na gerência e preservação de seus acervos documentais, aborda a conservação e guarda dos documentos referentes à gestão escolar e principalmente àqueles que envolvem a prestação de contas do PDDE.

Os acervos documentais são gerenciados pelos gestores escolares sem influência da Secretaria de Educação e todos os atos da gestão serão respondidos pelos gestores até por 5 anos após o término do mandato. Isso nos leva a interpretar que a importância do zelo pelo acervo documental da escola é pré-requisito demandado pela SE.

Para o respondente da Escola 1, a guarda e conservação do acervo documental é igualmente importante e afirma: “tem um arquivo morto da escola, fica até numa parte separada, desde que a escola foi municipalizada, em 1994. A única coisa assim, de problemas, tem documentos, da secretaria (secretaria escolar) na época em que eu entrei na gestão que foram apagados”.

Após essa fala, solicitamos ao depoente esclarecimentos sobre a afirmação de que documentos da gestão anterior foram apagados. Ele nos esclareceu que os documentos relativos ao período da gestão anterior à sua (anos de 2012, 2013 e 2014) não foram encontrados no acervo da escola, inclusive o Projeto Político Pedagógico (PPP), o documento que define a identidade escolar.

Diante dessas informações, percebe-se a necessidade de a SE atentar-se para a Lei 8.159/1991, no seu artigo 9º que determina: “A eliminação de documentos produzidos por instituições públicas e de caráter público será realizada mediante autorização da instituição arquivística pública, na sua específica esfera de competência” (BRASIL, 1991).

Já os demais entrevistados, que totalizam 11 respondentes e representam 85% da amostra, mencionaram que somente os documentos referentes à prestação de contas do PDDE são preservados de forma efetiva, que inclusive uma cópia autenticada desses documentos fica arquivada na SE. Esses depoimentos levam-nos a interpretar que há uma necessidade de um mecanismo de orientação e informação quanto à guarda e conservação do acervo escolar, visto que os documentos relativos à prestação de contas do PDDE, que são conferidos pela SE, estão sendo manipulados e arquivados de forma eficiente.

Na análise das escolas pesquisadas, o que ficou patente no item sobre guarda e conservação do acervo documental é que os gestores das Escolas 1 e 7 demonstraram, por meio de suas falas, uma preocupação com a guarda dos documentos. Analisando o perfil desses gestores, constata-se que o gestor da Escola 1 e o vice da Escola 2 são Mestres em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Essa informação, aliada à importância atribuída desses gestores ao acervo documental da escola, leva-nos a considerar que o grau de instrução poderá ser um fator importante na gestão. Ressalta-se ainda que somente quatro gestores têm formação de nível *strictu sensu*.

A Lei no 8.159, de 08 de janeiro de 1991 (BRASIL, 1991), dispõe sobre a política de arquivos públicos e privados: “É dever do Poder Público a gestão documental e a proteção especial a documentos de arquivos, como instrumento de apoio à administração, à cultura, ao desenvolvimento científico e como elementos de prova de informação”.

As reflexões apresentadas nesta subseção induzem-nos a acreditar que os gestores escolares necessitam de apoio para implementação de práticas de GC, nos aspectos teóricos e práticos, que devem ser levados em consideração na implantação da gestão de documentos.

4.2.6 Utilização da Plataforma Interativa do PDDE

A questão 6 (Como você avalia a Plataforma do PDDE?), tem por objetivo entender o grau de compreensão e interação dos gestores com o preenchimento dessa ferramenta de gestão.

O respondente da Escola 1 afirma que utiliza a Plataforma e que identificou diversos benefícios não só para a obtenção da verba do PDDE mas também na gestão, frisando que incentiva a equipe escolar (professores, secretários, tesoureiros e demais funcionários da escola) a abraçar esse projeto. O gestor da Escola 1 demonstra entusiasmo ao falar dos benefícios da Plataforma, e do *feedback* que recebe por meio desse portal interativo. Esclarece que o acesso à Plataforma é de sua responsabilidade, mas como considera primordial a participação de sua equipe, concedeu acesso para que todos possam participar, porém qualquer modificação que um usuário entenda ser necessária tem que ser discutida em grupo.

Concordando com os relatos anteriores das escolas 1, 5 e 7, o respondente da Escola 9 considera que a Plataforma veio para auxiliar na gestão escolar e ressalta que fica mais fácil transmitir para a comunidade escolar as necessidades da escola, uma vez que essas necessidades são apontadas por meio do *feedback* da Plataforma, e não por uma opinião pessoal do gestor. Ele entende que, dessa forma, suas reivindicações de apoio terão mais credibilidade, deixando de ser uma opinião subjetiva.

O respondente da Escola 10 relativiza a importância da Plataforma: embora ele reconheça que essa ferramenta na gestão, auxilia nas análises, relata como pontos negativos seus aspectos estritamente técnicos e burocráticos:

Eu penso que deve ajudar na gestão, embora eu ache que a plataforma é fria entendeu, ela analisa aquilo ali a partir dos dados. Ela não está aqui no contexto para ver a realidade, para ver a situação mesmo real das coisas, os dados nem sempre eles ajudam, eles favorecem a gente fazer uma análise, mas eles não podem ser analisados friamente assim, tem que ver o contexto daqueles dados não é? E eu acho que o computador não tem essas condições de fazer essa análise dentro do contexto.

Dentre os entrevistados, 62% demonstraram que têm dificuldades de utilizar a ferramenta quer seja por falta de tempo, quer seja por inabilidade com a tecnologia. Apesar dessas dificuldades, recai sobre todos os gestores uma preocupação básica: O não preenchimento dos dados na Plataforma, que implica o não recebimento da verba do PDDE.

Percebe-se, pela análise dos perfis dos respondentes, que as escolas 1, 5, 7, 9 e 10, que relataram um uso efetivo da Plataforma e conseguiram identificar fatores importantes para a tomadas de decisão, quatro gestores têm formação em Mestrado, voltado para a área da Educação; já os 62% da amostra que demonstraram não conhecer, não saber utilizar a plataforma, ou não conseguir perceber que a Plataforma lhe trará benefícios na gestão escolar, somente um gestor tem formação *Stricto Sensu*, sugerindo que a formação influencia no desempenho das atividades de gestão escolar.

Identifica-se nesta pesquisa um nível elevado de dificuldade com o uso das Tecnologias de Informação (TI) por parte dos respondentes, ficando prejudicada a utilização da ferramenta Plataforma Interativa do PDDE. Isso fortalece os estudos de Terra (2000), segundo os quais o avanço das tecnologias de comunicação e dos sistemas de informação influencia fundamentalmente nos processos de geração, difusão e armazenamento de conhecimento no ambiente organizacional.

Pelos estudos, pode-se afirmar a Plataforma Interativa do PDDE como sendo uma prática de GC equivalente à defendida por Bax e Terra (2003), que é o Portal Corporativo. Este é baseado em um sistema/aplicação *web* que fomenta o acesso a sistemas corporativos e repositórios de conhecimento e competências, proporcionando uma plataforma para

comunidades de prática e gestão documental. Trata-se de um ambiente de trabalho digital e repositório de conhecimento para a organização e os indivíduos.

5. Considerações finais

O papel do Gestor Escolar e suas competências envolvem tarefas complexas e desafiadoras frente às escolas, principalmente se forem considerados que os profissionais que assumem essa função sempre estiveram em sala de aula como professor; somando-se a isso, são pessoas com formação em áreas diversas do conhecimento, e não especificamente voltadas para a gestão.

O estudo mostrou que as respostas apresentadas no questionário respondem ao problema da pesquisa, que é investigar a percepção dos gestores sobre as práticas de GC utilizadas em Escolas Municipais de Juiz de Fora (MG), no Programa Dinheiro Direto na Escola. Foram identificadas algumas práticas de Gestão do Conhecimento disponibilizadas e incentivadas pela Secretaria de Educação para os gestores escolares, entre as quais destacam-se: Educação Continuada; Comunidade de Práticas; Portal Cooperativo; e Gestão de Documentos. Essas práticas de GC identificadas nas escolas são efetivadas de maneira intuitiva, havendo uma necessidade de coordenar sua implementação para que seja utilizada como ferramenta estratégica de gestão. Evidenciaram também, que os gestores estão em sua maioria satisfeitos com as informações disponibilizadas pela Secretaria de Educação e com o suporte oferecido, seja por telefone ou pessoalmente.

Apesar dessa satisfação, algumas práticas de GC merecem ser melhor difundidas entre os gestores escolares por parte da SE, como é o caso da importância da guarda e conservação de documentos. Pelas informações colhidas nas escolas, consideramos um baixo nível de controle e organização do acervo documental, representando uma ameaça à memória organizacional.

Os gestores demonstraram que estão satisfeitos com a variedade de cursos e treinamentos oferecidos pela SE para a sua formação. Por outro lado, alguns respondentes justificaram sua ausência nos cursos por falta de disponibilidade de tempo. Essa realidade aponta para a necessidade de a SE investir na motivação dos gestores no sentido de orientá-los na organização de suas agendas, enfatizando a importância dos treinamentos.

Nas escolas analisadas, predomina eficiência na transição dos gestores, sendo identificadas práticas de disseminação do conhecimento tácito e do explícito. As afirmações dos respondentes sugerem que há interesses pessoais nessas práticas, uma vez que a gestão que está deixando o mandato vigente vislumbra a possibilidade de uma reeleição. Porém, é visível a existência da transmissão do conhecimento, o que é considerado um fator positivo para a gestão.

A prática da guarda e conservação do acervo documental escolar ressam de um mecanismo de orientação e informação para a sua preservação. Essa constatação exige que a SE procure implementar práticas de GC, para que haja uma padronização nesse aspecto, preservando com isto a memória organizacional e em relação à Plataforma Interativa do PDDE, considera-se que, ainda que existam benefícios por ser uma ferramenta de apoio à decisão na gestão escolar, a falta de habilidades com as novas tecnologias é um fator limitador de sua utilização. Diante dessas considerações, a utilização das práticas de GC está condicionada à formação acadêmica dos gestores contribuindo para uma gestão mais eficiente.



Os debates teóricos sobre GC nas organizações têm-se intensificado, mas a adaptação de modelos teóricos à prática tem sido um grande desafio. Nesse estudo, identificamos que nem todas as maneiras (dimensões) da “espiral do conhecimento” são utilizadas nas instituições pesquisadas.

Recomenda-se que sejam realizados estudos subseqüentes, mais extensos e aprofundados, considerando-se a tentativa de se descobrirem outras práticas de GC utilizadas nas escolas, bem como expandir o questionário para identificar outras que não foram detectadas nesta pesquisa. Outro aspecto que merece maior investigação é a limitação do tempo disponível como influência na gestão escolar. Somando a isso, pode-se ampliar a pesquisa para outros municípios, estados ou regiões na busca de informações, propiciando comparação sobre as práticas de GC adotadas nas escolas de diferentes jurisdições. Esses estudos futuros poderão identificar as práticas de GC adotadas em diversas partes do Brasil assim como as vantagens geradas pela sua adoção na opinião de diversos gestores escolares.

Referências

ALMEIDA, Mônica Cordeiro; FERREIRA, Eliane Schamaltz. Terceiro setor: prestação de contas e suas implicações. *Horizonte científico*, v. 1, n. 1, 2007.

ALVARENGA NETO, R. C. D. *Gestão do conhecimento em organizações*: proposta de mapeamento conceitual Integrativo. São Paulo: Saraiva, 2008

BARBOSA, Ricardo Rodrigues. Gestão da informação e do conhecimento: origens, polêmicas e perspectivas/Gestión de información y del conocimiento: origen, polémicas y perspectivas. *Informação & Informação*, v. 13, n. 1esp, p. 1-25, 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/1843>>. Acesso em: 19 out. 2015.

BATISTA, Fábio Ferreira. *Modelo de gestão do conhecimento para a administração pública brasileira*: como implementar a gestão do conhecimento para produzir resultados em benefício do cidadão. Brasília: IPEA, 2004.

_____; QUANDT, Carlos Olavo; PACHECO, Fernando Flávio; TERRA, José Cláudio Cyrineu. *Gestão do conhecimento na administração pública*. Brasília: IPEA, 2005. 125p.

BEUREN, Ilse Maria; MARTINS, Luciano Waltrick. Sistema de informações executivas: suas características e reflexões sobre sua aplicação no processo de gestão. *Revista Contabilidade & Finanças*, v. 12, n. 26, p. 6-24, 2001. <<http://www.scielo.br/pdf/rcf/v12n26/v12n26a01.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2015.

BINOTTO, Erlaine. *Criação de conhecimento em propriedades rurais no Rio Grande do Sul, Brasil e em Queensland, Austrália*. 2005. 268 f. Tese (Doutorado em Agronegócios) – Programa de pós-graduação em agronegócios, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

BONAMINO, Alicia Maria Catalano de. O público e o privado na educação brasileira: inovações e tendências a partir dos anos 80. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 3, n. 1, p. 253-276, jan./jun. 2003.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE (Brasil) - Resolução No 17, de 19 de abril de 2011. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3440-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-17-de-19-4-2011>>. Acesso em: 15 set. 2015.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/pdde/manual_orientacao_escolas_2006_pdde.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2015.

BRASIL. Fundo Nacional Desenvolvimento da Educação - PDDE 2015 - Ministério da Educação – IDEB Apresentação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ideb-sp-1976574996>>. Acesso em: 24 dez. 2015.

_____. Lei no 8.159, de 08 de janeiro de 1991. Dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e provados e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8159.htm>. Acesso em: 15 dez 2015.



_____. Lei Municipal 9569/99; Regulamento Interno da Secretaria Municipal de Educação - Resolução 028/2009. Dispõe sobre as eleições para os cargos de Diretor e Vice-Diretor das escolas públicas municipais de ensino de Juiz de Fora. Disponível em: <http://www.jflegis.pjf.mg.gov.br/c_norma.php?chave=0000023430>. Acesso em: 07 mar. 2016.

_____. Lei 11.947, de 16 de junho de 2009 - FNDE - Dispõe sobre os critérios de repasse e execução do Programa Dinheiro Direto na Escola. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&n_um_ato=00000010&seq_ato=000&vlr_ano=2013&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC. Acesso em 15 nov. 2015.

_____. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. 140 p.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 09 set. 2015.

_____. Resolução/CD/FNDE nº 10, de 18 de abril de 2013. Dispõe sobre os critérios de repasse e execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em cumprimento ao disposto na Lei 11.947, de 16 de junho de 2009. Acesso em: <http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-legislacao/item/4386-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-10,-de-18-de-abril-de-2013>. Acesso em 14 mar. 2016.

BUKOWITZ, Wendi R.; WILLIAMS, Ruth L. *Manual de Gestão do Conhecimento: ferramentas e técnicas que criam valor para a empresa*. Porto Alegre: Bookman, 2002.

CARDOSO, José Carlos Martins; SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro. 2009. *Refletindo sobre o fazer de uma UEX municipal na gestão do PDDE*. Disponível em <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/160.pdf> Acesso em: 19 set. 2015.

CARLUCCI, Daniela; MARR, Bernard; SCHIUMA, Gianni. *The knowledge value chain: how intellectual capital impacts on business performance*. International Journal of Technology Management, v. 27, n. 6-7, p. 575-590, 2004.

CORREIA, Kwami Samora Alfama; LEAL, Fabiano; DAGOBERTO, Almeida de. Mapeamento de processo: uma abordagem para análise de processo de negócio. *XXII Encontro Nacional de Engenharia de Produção*, 2002.

DAVENPORT, Thomas H.; PRUSAK, Laurence. *Working knowledge: How organizations manage what they know*. Harvard Business Press, 1998.

DOURADO, Luis Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação e Sociedade*, v 28, n. 100. Campinas, out. 2007.

DRUCKER, Peter F. *Administrando para obter resultados*. São Paulo: Pioneira Pioneira Thomson Learning, 2002.

HENDRIKSEN, Eldon S.; VAN BREDÁ, Michael. *Teoria da contabilidade*. S. Paulo: Atlas, 1999.

KALAM, Roberto Jorge Abou. *O Programa Dinheiro Direto na Escola no contexto do financiamento público da educação: implementação de políticas e implicações de políticas na gestão escolar* 2011. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

KRUCKEN, Lia; ABREU, Aline França de. *Gestão da informação e do conhecimento*. 2000. Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/_repositorio/2010/06/pdf_8b7033187c_0011020.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2015.

LEITE, Eliane Santos. *Gestão do conhecimento nas empresas brasileiras: relações entre estratégia empresarial, gestão de competências e de resultado e impactos no desempenho de negócios*. 2004. 186 f. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) - Programa de Pós-graduação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. *Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, 2000.



MACHADO, Clóvis L.; BARBOSA, Solange de Lima. Estratégia, fatores de competitividade e contexto de referência das organizações: uma análise arquetípica. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 6, n. 3, p. 7-32, 2002.

MALHOTRA, Naresh. K. *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. Tradução Nivaldo Montingelli Jr. e Alfredo Alves de Farias. Porto Alegre: Bookman, 2001.

NEVES, José Luis. *Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades*. Caderno de pesquisas em administração, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 2, 1996.

NONAKA, Ikjiro (Orgs.). *Gestão do conhecimento*. Porto Alegre: Bookman, 2008

_____, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. *Criação de conhecimento na empresa*. Elsevier Brasil, 2004.

_____; _____. *Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação*. Rio de Janeiro. Campus, 1997.

NONAKA, Ikjiro; TAKEUCHI, Hirotaka. *Criação de conhecimento na organização*. Rio de Janeiro, 1998.

PARO, Vitor Henrique. *Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

PERDIGÃO, Dulce Mantella. Introdução à pesquisa quantitativa. In: *Teoria e prática da pesquisa aplicada*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

PERONI, Vera Maria Vidal. *Programa Dinheiro Direto na Escola: uma proposta de redefinição do papel do Estado na educação*. Brasília: INEP, 2007.

PROBST, Gilbert; RAUB, Steffen; ROMHARDT, Kai. *Gestão do conhecimento: os elementos construtivos do sucesso*. Porto Alegre: Bookman, 2002.

RAUPP, Fabiano Maury; BEUREN, Ilse Maria. Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais. *Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática*, v. 3, p. 76-97, 2003.

RONCAGLIO, Cynthia; SZVARÇA, Décio Roberto; BOJANOSKI, Silvana de Fátima. Arquivos, gestão de documentos e informação. *Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação*, v. 9, n. 2, p. 1-13, 2004.

ROSSETTI, Adroaldo Guimarães; MORALES, Aran Bey Tcholakian. O papel da tecnologia da informação na gestão do conhecimento. *Ciência da Informação*, v. 36, n. 1, p. 124-135, 2007.

SANTIAGO JR. José Renato Sátiro; SANTIAGO. José Renato Sátiro. *Capital Intelectual: o grande desafio das organizações*. São Paulo: Novatec, 2007

SILVA, Luizete Cordovil Ferreira da. *Estado e políticas de gestão financeira para a escola pública: a autonomia da escola no PDDE*. 2005. 240F. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

SILVA, Sergio Luis da. Informação e competitividade: a contextualização da gestão do conhecimento nos processos organizacionais. *Ciência da Informação*, v. 31, n. 2, p. 142-151, 2002.

STEWART, Thomas A. *Capital intelectual: A nova vantagem competitiva das empresas*. 8. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TAKEUCHI, Hirotaka; NONAKA, Ikujiro. *Gestão do conhecimento*. São Paulo: bookman, 2008

TARAPANOFF, Kira. *Inteligência, informação e conhecimento em corporações*. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), 2006.

TEIXEIRA FILHO, Jayme. *Recursos humanos na gestão do conhecimento*. 2000. Disponível em: <http://tupi.fisica.ufmg.br/michel/docs/Artigos_e_textos/Ciencia_da_informacao/RH_na_GC.pdf>. Acesso em: 13 set. 2015

TERRA, José Cláudio Cyrineu. *Gestão do conhecimento: o grande desafio empresarial*. São Paulo: Negócio Editora, 2000



_____; BAX, Marcelo Peixoto. Portais corporativos: instrumento de gestão de informação e de conhecimento. A *Gestão da Informação e do Conhecimento*, v. 1, p. 33-53, Belo Horizonte.2003.

VALENTE, Lucia de Fátima. *Permanências e mudanças na organização do trabalho escolar nas Geraes: uma análise do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do PDE- Escola*. 2011. 202 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

YANAGUITA, Adriana Inácio. *Financiamento da educação no Brasil (1990-2010): impactos no padrão de gestão do ensino fundamental*. 2013. 142 f. Tese (Doutora em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, campus de Marília, São Paulo, 2013.