

GESTÃO DO CONHECIMENTO E QUALIDADE DO ENSINO: ESTUDO EM ESCOLAS DE MUTARARA, PROVÍNCIA DE TETE KNOWLEDGE MANAGEMENT AND QUALITY OF EDUCATION: A STUDY IN SCHOOLS IN MUTARARA, TETE PROVINCE

Ana Carla Vicente Ussene¹

anaussene@gmail.com

Augusto João Joaquim²

augustojoaquim@gmail.com

Carlos Wachena Semo³

Wachenacarlos@gmail.com

Delfina Jaime Jordão⁴

delfinajaimjordao@gmail.com

Ossufo Alfredo Muchanga⁵

ossufomuchanga47@gmail.com

Paulo Clemente Mabica⁶

pauloclementemabica54@gmail.com

Resumo

Este artigo analisa a relação entre a gestão do conhecimento e a qualidade do ensino em escolas secundárias de Mutarara, Província de Tete. O estudo tem como objectivo compreender de que forma a gestão do conhecimento contribui para a melhoria dos processos pedagógicos e dos resultados de aprendizagem. Identifica-se como problema central a frágil articulação entre as práticas de gestão do conhecimento e as estratégias pedagógicas adoptadas por professores e gestores escolares, o que compromete a eficácia do ensino. A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, de carácter descritivo e baseada em estudo de caso, envolvendo entrevistas semiestruturadas com nove professores e análise documental em três escolas secundárias e uma escola básica do distrito de Mutarara. Os resultados revelam que, embora existam iniciativas pontuais de partilha de informação, a gestão do conhecimento permanece fragmentada e sem estratégias consistentes de disseminação. Verificou-se também a escassez de formação contínua e o uso limitado das tecnologias de informação, factores que restringem a circulação de saberes. Conclui-se que o fortalecimento da gestão do conhecimento — por meio da capacitação docente, institucionalização de boas práticas e integração de ferramentas digitais — pode melhorar significativamente a qualidade do ensino e da aprendizagem. Recomenda-se, por fim, a promoção de uma cultura de colaboração entre professores e gestores escolares, de modo a transformar o conhecimento acumulado em recurso efectivo para a melhoria pedagógica.

Palavras-chave: Formação contínua. Gestão do conhecimento. Qualidade de ensino.

Abstract

This article analyzes the relationship between knowledge management and the quality of education in secondary schools in Mutarara, Tete Province. The study aims to understand how knowledge management contributes to the improvement of pedagogical processes and learning outcomes. The central problem identified is the weak link between knowledge management practices and the pedagogical strategies adopted by teachers and school administrators, which compromises teaching effectiveness. The research followed a qualitative approach, descriptive in nature and based on a case study, involving semi-structured interviews with nine teachers and document analysis in three secondary schools and one primary school in the Mutarara district. The results reveal that, although there are occasional initiatives for information sharing, knowledge management remains fragmented and lacks consistent dissemination strategies. There was also a noted shortage of continuous training and limited use of information technologies, factors that restrict the circulation of knowledge. It is concluded that strengthening knowledge management — through teacher training, institutionalization of best practices, and integration of digital tools — can significantly improve the quality of teaching and learning. Finally, it is recommended to promote a culture of collaboration between teachers and school managers in order to transform accumulated knowledge into an effective resource for pedagogical improvement.

Keywords: Continuous training. Knowledge management. Teaching quality.

¹Licenciada em gestão de recursos humanos -inspecção na Universidade Pedagógica - Maputo e mestranda em Gestão e Administração Educacional na Faculdade de Gestão dos Recursos Naturais e Mineralogia-Universidade Católica de Moçambique.

²Licenciado em ensino de Química na Universidade Católica de Moçambique e mestrando em Gestão e Administração Educacional na Faculdade de Gestão dos Recursos Naturais e Mineralogia-Universidade Católica de Moçambique.

³Licenciado em ensino de Biologia na Universidade Católica de Moçambique e mestrando em Gestão e Administração Educacional na Faculdade de Gestão dos Recursos Naturais e Mineralogia- Universidade Católica de Moçambique

⁴ Licenciada em ensino de Geografia na Universidade Católica de Moçambique e mestranda em Gestão e Administração Educacional na Faculdade de Gestão dos Recursos Naturais e Mineralogia-Universidade Católica de Moçambique.

⁵Licenciado em ensino de História na Universidade Pedagógica-Namppuula e mestrando em Gestão e Administração Educacional na Faculdade de Gestão dos Recursos Naturais e Mineralogia-Universidade Católica de Moçambique.

⁶Licenciado em ensino de História na Universidade Católica de Moçambique e mestrando em Gestão e Administração Educacional na Faculdade de Gestão dos Recursos Naturais e Mineralogia-Universidade Católica de Moçambique.

Introdução

A qualidade do ensino constitui um dos maiores desafios enfrentados pelos sistemas educacionais contemporâneos, sobretudo em países em desenvolvimento, onde as políticas públicas buscam responder à crescente demanda por escolarização em meio a limitações de recursos. Nesse contexto, a gestão do conhecimento emerge como um processo essencial que envolve a criação, organização, partilha, aplicação e atualização contínua dos saberes produzidos no ambiente escolar. Trata-se de transformar experiências e informações dispersas em recursos efetivos para a tomada de decisão e para a inovação pedagógica.

Em Moçambique, os esforços governamentais após a independência resultaram em avanços significativos na universalização do ensino, mas ainda persistem fragilidades quanto à qualidade das aprendizagens. Entre os fatores que explicam essa realidade destacam-se: a formação insuficiente dos professores, a escassez de recursos didáticos, a fraca supervisão pedagógica e, sobretudo, a ausência de sistematização e circulação do conhecimento produzido no cotidiano escolar. Assim, a gestão do conhecimento, no contexto das escolas, configura-se como uma estratégia essencial para promover a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, uma vez que valoriza a partilha, a criação e a aplicação de saberes coletivos entre professores, alunos, gestores e comunidade educativa.

No distrito de Mutarara, Província de Tete, as escolas secundárias refletem essa realidade de contrastes. Embora se observe empenho de professores e gestores na busca por melhores práticas, a ausência de mecanismos formais de gestão do conhecimento compromete a consolidação de uma cultura de partilha e inovação. As reuniões pedagógicas, os relatórios e as capacitações ocasionais representam esforços válidos, mas insuficientes diante da necessidade de articular de forma consistente os saberes pedagógicos e administrativos. Deste modo, a escola precisa posicionar-se como uma organização aprendente, capaz de aprender com sua própria experiência e reinventar-se continuamente para responder aos desafios contemporâneos da educação.

Diante desse contexto, surge a seguinte questão central que orienta esta investigação: **Como a gestão do conhecimento contribui para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas secundárias e Básicas de Mutarara, Província de Tete?**

O objectivo geral deste estudo é analisar a contribuição da gestão do conhecimento para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas secundárias e básicas de Mutarara, Província de Tete. Especificamente pretende-se com esta pesquisa: (i) Identificar as práticas de gestão do conhecimento adotadas nas escolas secundárias e básicas de Mutarara (ii) Examinar a relação entre gestão do conhecimento e desempenho pedagógico; (iii) Avaliar o papel da formação contínua e das tecnologias educacionais na disseminação de saberes.

A relevância teórica do estudo assenta na contribuição que oferece ao campo de explorar conceitos ainda pouco aprofundado no contexto moçambicano: a gestão de conhecimento aplicada à escola. Ao revisitar diferentes perspectivas teóricas sobre gestão de conhecimento e qualidade de ensino, esta pesquisa busca sistematizar fundamentos que poderão servir de base para estudos posteriores, tanto em Moçambique como em outros países.

Do ponto de vista prático, a investigação apresenta-se como um recurso estratégico para os gestores escolares, professores e decisores políticos da Província de Tete. As constatações obtidas permitirão repensar formas de utilização do conhecimento

produzido na escola, de modo a transformá-lo em instrumento efectivo de melhoria pedagógica. Além disso, podem inspirar políticas públicas mais direccionadas para a integração entre gestão de conhecimento e qualidade de ensino.

A relevância social desta pesquisa consiste em demonstrar que a gestão de conhecimento permite fortalecer as práticas pedagógicas, promover a troca de experiências e melhorar o atendimento às necessidades dos alunos. Isso é particularmente importante em contextos onde a qualidade da educação é um dos pilares para o desenvolvimento social, reduzindo desigualdades e ampliando as oportunidades de transformação socioeconómica. Além disso, uma gestão de conhecimento eficiente ajuda a criar um ambiente colaborativo, aumentando a motivação e a capacitação contínua dos professores.

Do ponto de vista académico, o estudo da gestão de conhecimento nas escolas, com enfoque nos professores formados na base de bolsas de estudo, contribui significativamente para o campo da pesquisa educacional. Ele explora as intersecções entre educação, gestão de conhecimento e desenvolvimento profissional, destacando como esses elementos podem ser integrados para gerar práticas mais eficazes e inovadoras. Além disso, este tema preenche uma lacuna importante na literatura sobre a implementação prática do conhecimento adquirido em contextos reais e diversificados. A pesquisa oferece bases teóricas e empíricas para repensar as estratégias de formação docente, incentivando abordagens que considerem o contexto local e as especificidades culturais.

Âmbito pessoal, a realização desta pesquisa permite ao investigador desenvolver competências analíticas, críticas e investigativa, fortalecendo a capacidade de compreender de forma profunda os desafios do sistema educativo local. O estudo também contribui para o crescimento do investigador enquanto agente de transformação social, ao reconhecer a importância da gestão do conhecimento para a melhoria da prática educativa.

Âmbito profissional, a pesquisa oferece ferramentas e recomendações práticas para gestores escolares, professores e formuladores de políticas educacionais. A compreensão de como os processos de gestão do conhecimento influenciam o desempenho pedagógico pode orientar decisões estratégicas, promover a inovação educativa e aprimorar a formação contínua dos docentes, resultando em impactos concretos na qualidade do ensino e na eficiência da gestão escolar.

Portanto, esta pesquisa justifica-se como um esforço integral para compreender e aplicar a gestão do conhecimento como um instrumento estratégico capaz de transformar as escolas de Mutarara em espaços de aprendizagem contínua, colaboração e melhoria pedagógica.

Metodologia

O presente estudo adopta uma abordagem qualitativa de natureza descritiva, Configurando-se como um estudo de caso realizado em três escolas secundárias e uma escola básica do distrito de Mutarara, na Província de Tete. Essa abordagem foi escolhida por permitir compreender em profundidade as percepções, experiências e práticas dos professores em relação à gestão do conhecimento e sua influência na qualidade do ensino. Segundo Gil (2020) e Selltiz et al. (2014), pesquisas qualitativas de natureza descritiva buscam detalhar fenómenos em contextos reais, proporcionando compreensão aprofundada dos significados e interpretações dos participantes.

Estudos de Yin (2018) indicam que o estudo de caso é particularmente eficaz nesse tipo de investigação, permitindo análise detalhada e contextualizada.

Participaram do estudo nove professores, todos beneficiários de bolsas de estudo, seleccionados por amostragem intencional, considerando-se que esses profissionais possuem experiências relevantes e diferenciadas na aplicação de práticas de gestão do conhecimento para a melhoria da qualidade educativa. De acordo com Creswell (2014), a amostragem intencional é recomendada quando se deseja obter participantes capazes de fornecer informações ricas e aprofundadas sobre o fenómeno investigado.

Foram definidos os seguintes critérios de inclusão: a) Ser professor em exercício nas escolas seleccionadas; b) Ter concluído formação financiada por bolsas de estudo e c) Possuir, no mínimo, dois anos de experiência docente após a formação.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, elaboradas com base nas questões de investigação. As entrevistas foram conduzidas individualmente, em horários previamente acordados com os participantes, e posteriormente transcritas integralmente para análise. Conforme Flick (2014), entrevistas semiestruturadas são adequadas para compreender percepções e experiências complexas, permitindo flexibilidade para explorar detalhes importantes e contextuais.

Os dados obtidos foram tratados utilizando a análise de conteúdo temática, seguindo as etapas de pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados, conforme Bardin (2011). A pré-análise envolve a leitura flutuante do material e a organização inicial; a exploração do material compreende a codificação e categorização; e a interpretação dos resultados permite identificar categorias e subcategorias emergentes relacionadas às percepções dos professores sobre gestão do conhecimento e qualidade do ensino. A interpretação dos resultados também contou com triangulação de informações e referência à literatura teórica pertinente, como destacado por Silva e Almeida (2020), garantindo validade e consistência das conclusões do estudo.

Conceitos de palavras-chave

Formação contínua

A formação contínua é considerada um pilar essencial para garantir a actualização e inovação das práticas pedagógicas.

Esse apontamento permite compreender que a formação isolada não garante melhorias automáticas, sendo necessário criar estruturas de monitoria, partilha e integração dos novos saberes na prática pedagógica.

Já Day (2018) ressalta que a aprendizagem profissional impacta directamente a motivação e a eficácia do professor em sala de aula.

As pesquisas recentes em Moçambique (Machava, 2021) confirmam que a carência de programas de formação contínua voltados para a gestão do conhecimento é um dos principais obstáculos para melhorar a qualidade do ensino. Assim, investir na capacitação dos professores é uma estratégia central para transformar o conhecimento individual em recurso colectivo e institucionalizado.

Gestão do conhecimento

Refere-se ao conjunto de práticas sistemáticas que permitem criar, partilhar, armazenar e utilizar o conhecimento dentro de uma organização, visando a melhoria contínua do desempenho.

No contexto educacional, essa gestão abrange a forma como professores adquirem competências, trocam experiências pedagógicas e aplicam saberes na prática de ensino (Martins 2021).

Segundo Bhatt (2001) **Gestão do conhecimento** é também um mecanismo estratégico que permite transformar conhecimento individual em conhecimento organizacional, essencial para a melhoria da aprendizagem escolar.

Nesse sentido, Alavi e Leidner (2021) reforçam que a gestão de conhecimento envolve não apenas ferramentas tecnológicas, mas também dimensões sociais e culturais. Para eles, “a gestão do conhecimento requer um equilíbrio entre sistemas de informação, processos organizacionais e comportamentos humanos que permitam a circulação eficiente de saberes” (p. 41). Essa visão indica que a gestão do conhecimento não pode ser reduzida ao uso de plataformas digitais, mas exige uma cultura de colaboração, aprendizagem contínua e valorização da experiência dos indivíduos.

Na mesma linha, Serenko (2021) acrescenta que a gestão de conhecimento deve ser compreendida como um campo interdisciplinar, que integra áreas como gestão estratégica, tecnologia da informação, comportamento organizacional e ciência da informação. O autor destaca que “o maior desafio contemporâneo da gestão do conhecimento é alinhar as práticas de partilha e inovação ao contexto da transformação digital” (p. 8).

Em estudos mais aplicados, Ragab e Arisha (2018) defendem que a gestão do conhecimento é um mecanismo essencial para melhorar a capacidade de aprendizagem organizacional. Para eles, “o conhecimento é um recurso intangível que deve ser gerido de forma sistemática para ser convertido em inovação e desempenho superior” (p. 396).

Já para Kianto, Vanhala e Heilmann (2019), a gestão de conhecimento está intimamente relacionada ao capital intelectual das organizações. Os autores argumentam que “a gestão eficaz do conhecimento aumenta a capacidade das organizações em reter talentos, estimular a criatividade e fortalecer o seu capital humano” (p. 27). Isso evidencia que o conhecimento não deve ser encarado apenas como informação, mas como um activo humano que precisa ser continuamente desenvolvido e valorizado.

Além disso, autores como Maqsood, Finegan e Walker (2020) destacam que a gestão do conhecimento é essencial em ambientes de incerteza e mudança acelerada. Eles afirmam que “a capacidade de criar e mobilizar conhecimento organizacional é hoje o diferencial mais relevante para a sobrevivência das instituições” (p. 57). Assim, a gestão do conhecimento é vista não apenas como um processo administrativo, mas como um factor determinante de resiliência e inovação.

No contexto educacional, a gestão de conhecimento ganha relevância à medida que escolas e universidades enfrentam o desafio de partilhar práticas pedagógicas eficazes e promover a aprendizagem colaborativa.

Para Santos e Laita (2020), “a gestão do conhecimento no sector educacional implica a sistematização de saberes docentes, a circulação de boas práticas e a integração de metodologias inovadoras que favoreçam a qualidade do ensino” (p. 112). Esta visão, sublinha que a criação e difusão de conhecimento são essenciais para melhorar os resultados de aprendizagem.

De forma convergente, Bueno e Braga (2021) explicam que a gestão de conhecimento contribui para a melhoria da qualidade dos serviços públicos, incluindo a educação, porque permite às organizações “aprender com a experiência, evitar a repetição de erros e promover inovação contínua” (p. 75). Ou seja, a gestão de conhecimento funciona como uma ponte entre conhecimento adquirido e sua aplicação prática.

Com base nas diferentes concepções apresentadas, percebe-se que o conceito de gestão do conhecimento evoluiu de uma visão técnica, centrada em sistemas de informação, para uma abordagem holística que integra pessoas, processos, tecnologias e cultura organizacional. Essa evolução é fundamental para entender a gestão de

conhecimento como prática estratégica em qualquer instituição que busque excelência e inovação.

Portanto, pode-se afirmar que gestão de conhecimento é, na actualidade, um campo multidimensional e interdisciplinar, que articula dimensões tecnológicas, humanas e organizacionais. Sua principal finalidade é de transformar informações e experiências em conhecimentos úteis e aplicáveis, possibilitando às organizações maior capacidade de adaptação, inovação e sustentabilidade.

Qualidade de Ensino

Qualidade do ensino é vista como um fenómeno complexo e multidimensional, não restrito a insumos formais, mas envolvido também com factores extra-escolares.

Qualidade do ensino é entendida como capacidade das escolas em promover aprendizagens significativas, desenvolver competências cognitivas e socioemocionais dos alunos e preparar cidadãos para desafios sociais e profissionais (UNESCO, 2015). Esse entendimento revela que não basta garantir o acesso à escola, mas é necessário assegurar que o processo educativo contribua para a formação integral do indivíduo. Tal visão enfatiza que o papel do professor é determinante, não apenas pela sua formação inicial, mas também pela capacidade de renovar métodos e responder aos desafios emergentes do contexto escolar. Esta perspectiva complementa a visão anterior ao deslocar o foco de resultados imediatos (como notas ou exames) para aprendizagens que tenham relevância prática, contribuindo para a cidadania ativa e o desenvolvimento pessoal.

Além disso, Oliveira (2021) destaca que “a qualidade no ensino contemporâneo depende cada vez mais da articulação entre a formação continuada dos professores e a implementação de metodologias ativas que promovam a autonomia discente” (p. 56). Neste sentido, percebe-se que a qualidade do ensino, no contexto atual, encontra-se fortemente vinculada à inovação pedagógica e ao investimento contínuo na capacitação docente.

Conceitos de Termos

Tecnologias educacionais

As tecnologias educacionais são ferramentas fundamentais para potencializar a circulação e sistematização do conhecimento. Para Moran (2015), a integração das tecnologias no ensino amplia a comunicação, diversifica metodologias e favorece a aprendizagem autónoma. Kenski (2017) argumenta que as tecnologias, quando aplicadas de forma crítica, não substituem o professor, mas o apoiam no processo de ensino-aprendizagem. Selwyn (2020) reforça que o uso pedagógico das tecnologias deve estar associado à formação docente, caso contrário, corre o risco de ser limitado a práticas burocráticas.

Estudos realizados em escolas secundárias africanas (Tchamwa, 2021; Mário & Mucavel, 2022) apontam que a baixa adesão às tecnologias decorre da falta de capacitação docente e de infra-estrutura, mas ressaltam que, quando integradas às práticas pedagógicas, elas aumentam a colaboração, a partilha de conhecimento e os índices de aprendizagem.

Colaboração docente

A colaboração entre docentes é vista como um dos mecanismos mais eficazes de gestão do conhecimento no espaço escolar. Hargreaves e Fullan (2012) defendem que a aprendizagem colaborativa dos professores fortalece a qualidade do ensino, pois estimula a partilha de experiências, a reflexão conjunta e a inovação pedagógica. Bolívar (2018) complementa que a cultura colaborativa é essencial para transformar a escola em uma organização aprendente. Já Darling-Hammond (2019) destaca que professores que trabalham de formas colaborativa conseguem desenvolver maior autonomia profissional e melhorar significativamente o desempenho dos alunos.

Pesquisas realizadas em Moçambique (Vilanculos, 2020; Laita, 2021) mostram que, embora as reuniões pedagógicas representem uma prática de colaboração, ainda prevalece a cultura de trabalho isolado, o que limita a disseminação do conhecimento. A promoção da colaboração docente, portanto, aparece como elemento-chave para fortalecer a gestão do conhecimento e, conseqüentemente, a qualidade do ensino.

Processo de gestão de conhecimento na escola

O processo de gestão de conhecimento nas escolas compreende um conjunto de etapas que envolvem a criação, armazenamento, partilha e aplicação do conhecimento no ambiente educacional. Nonaka e Takeuchi (1997) destacam que esse processo se fundamenta na conversão do conhecimento tácito em explícito e vice-versa, permitindo que a experiência individual se transforme em património coletivo.

Para Davenport e Prusak (1998), o processo é sustentado pela capacidade da organização em identificar, organizar e utilizar informações de modo a gerar inovação e resultados concretos. Mais recentemente, Silva e Gomes (2020) sublinham que nas escolas, a gestão de conhecimento deve estar diretamente ligada ao planeamento pedagógico e à formação contínua dos professores, uma vez que o conhecimento gerado só adquire valor quando se converte em práticas que elevam a qualidade do ensino.

Assim, a gestão de conhecimento no contexto escolar é um processo dinâmico que articula saberes pedagógicos, experiências docentes e estratégias institucionais.

Barreiras na gestão de conhecimento

Apesar dos benefícios, existem barreiras que dificultam a aplicação do conhecimento, como infra-estrutura insuficiente, sobrecarga de trabalho e limitações nos recursos didáticos (Hargreaves & Fullan, 2012). Essas condições estruturais afetam diretamente a capacidade dos professores de inovar na prática. Complementarmente, Probst, Raub e Romhardt (2012) destacam que a ausência de estruturas organizacionais adequadas e de recursos tecnológicos limita o fluxo de informações e a partilha de experiências. Esse desafio revela que o impacto da formação não depende apenas da motivação do docente, mas também de um contexto escolar propício.

Em perspectiva mais recente, Costa e Matos (2021) referem que no sector educativo, essas barreiras estão associadas não apenas à escassez de recursos materiais e tecnológicos, mas também à sobrecarga de trabalho docente, que reduz o tempo disponível para actividades colaborativas. Tais obstáculos demonstram que a gestão de conhecimento exige mudanças culturais e estratégicas para superar resistências e garantir sua efectividade na melhoria do ensino. Esta análise demonstra que a questão cultural - a falta de colaboração entre professores pode ser tão limitadora quanto a

questão material. Assim, a superação dessas barreiras exige tantos investimentos em infra-estrutura quanto a construção de uma mentalidade de partilha entre os docentes.

Gestão de conhecimento e uso de metodologias activas

A gestão de conhecimento tem relação direta com a adoção de metodologias ativas, uma vez que estas dependem do uso crítico e criativo das informações disponíveis para estimular a autonomia do estudante. Moran (2018) afirma que metodologias ativas, como aprendizagem baseada em problemas ou projetos, só produzem impacto real quando os professores possuem acesso a conhecimentos atualizados e conseguem compartilhá-los em rede. Já Bacich e Moran (2018) salientam que a Gestão de Conhecimento promove um ambiente colaborativo entre professores, favorecendo o planejamento coletivo e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inovadoras. Dessa forma, a Gestão de Conhecimento torna-se alicerce para a utilização adequada de metodologias que priorizam o protagonismo do aluno.

Relação entre gestão de conhecimento e qualidade de ensino

Quando bem implementada, a gestão do conhecimento contribui para a melhoria da qualidade do ensino, aumentando a eficácia das estratégias pedagógicas, fortalecendo a autonomia docente e promovendo um ensino mais centrado no aluno (Martins, 2021; Argote & Ingram, 2000). Isso sugere que a gestão de conhecimento não é apenas um suporte à gestão escolar, mas um motor de transformação pedagógica.

Estudos empíricos indicam que escolas com práticas consolidadas de gestão do conhecimento apresentam melhores indicadores de desempenho acadêmico e maior satisfação de professores e alunos (Santos, 2020; Lemos, 2018). Essas evidências reforçam a ideia de que investir em gestão de conhecimento é investir directamente na qualidade do ensino.

Segundo Fernandes (2022), “a gestão de conhecimento influencia directamente a qualidade do ensino, pois possibilita que as práticas pedagógicas sejam constantemente revistas, atualizadas e contextualizadas” (p. 146). Essa visão coloca a gestão do conhecimento como um processo dinâmico e contínuo, que evita a estagnação metodológica e favorece uma aprendizagem significativa.

No mesmo sentido, Matola (2021) argumenta que “quando há partilha efetiva do conhecimento adquirido em programas de formação, observa-se uma melhoria significativa no rendimento dos alunos e na motivação dos professores” (p. 93). Esta constatação permite concluir que a GC atua como elo entre a formação docente e a qualidade educacional, garantindo que o investimento em bolsas e capacitações não se perca, mas reverta em impacto positivo no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Oliveira e Machado (2021), quando as escolas organizam e disseminam conhecimentos pedagógicos e administrativos, criam condições para um ensino mais eficaz, centrado no aluno e alinhado às demandas sociais. Portanto, a GC constitui um elo fundamental entre a gestão escolar e a promoção de uma educação de qualidade.

Papel da liderança escolar na promoção da gestão de conhecimento e da qualidade de ensino

A liderança escolar exerce papel determinante na promoção da gestão de conhecimento e na elevação da qualidade de ensino. Segundo Fullan (2014), líderes

educacionais são responsáveis por criar culturas colaborativas, nas quais o conhecimento é valorizado e compartilhado entre todos os atores da escola.

Para Hargreaves e O'Connor (2018), a liderança deve ser distribuída, garantindo que professores participem ativamente da produção e circulação do saber, o que potencializa a inovação pedagógica. Já Lopes e Pereira (2022) reforçam que cabe ao gestor escolar não apenas coordenar recursos, mas também estimular a formação contínua e o uso de práticas baseadas em evidências, fortalecendo o vínculo entre gestão de conhecimento e qualidade educativa. Assim, a liderança escolar funciona como motor que dinamiza processos de aprendizagem institucional e garante que o conhecimento seja aplicado de forma estratégica em benefício dos alunos.

Discussão Teórica

A gestão do conhecimento na escola é reconhecida como um factor crítico para a melhoria da qualidade do ensino, especialmente em contextos nos quais os professores recebem formação através de bolsas. Os resultados do estudo indicam que, embora os docentes adquiram competências significativas, a efectividade da formação depende fortemente da capacidade de aplicar, partilhar e organizar o conhecimento adquirido, corroborando as ideias sobre a criação e transferência de conhecimento nas organizações.

Os resultados mostram que professores que participam de programas de bolsas tendem a melhorar suas práticas pedagógicas quando existe colaboração entre colegas e suporte institucional. Isso confirma a visão de Argote & Ingram (2000) de que o conhecimento organizacional se fortalece quando há mecanismos estruturados de partilha e aplicação do saber.

De forma similar, Bhatt (2001) destaca que tecnologias, técnicas e interação humana são fundamentais para transformar conhecimento individual em conhecimento colectivo, um princípio evidente no contexto das escolas analisadas.

Além disso, a pesquisa evidenciou que a gestão do conhecimento impacta directamente na qualidade do ensino, reflectindo-se em aulas mais inovadoras, aumento da autonomia docente e melhoria no desempenho dos alunos. Estes resultados convergem com estudos de Martins (2021) e Santos (2020), que demonstram que a aplicação sistemática de estratégias de gestão do conhecimento potencializa os efeitos da formação docente, especialmente quando acompanhada de supervisão pedagógica e de um ambiente colaborativo.

No entanto, divergências foram identificadas entre a teoria e a prática. Enquanto a literatura sugere que a simples formação docente resulta em melhoria da qualidade do ensino (Tedesco, 2011; Hargreaves & Fullan, 2012), os dados empíricos mostram que a formação isolada, sem mecanismos de aplicação e partilha do conhecimento, tem impacto limitado. Esse achado evidencia a necessidade de políticas educacionais que assegurem não apenas a formação, mas também o acompanhamento e a gestão contínua do conhecimento na escola.

Além disso, barreiras estruturais, como falta de recursos e sobrecarga de trabalho, foram identificadas como limitadoras da aplicação efectiva do conhecimento. Isso amplia a discussão teórica sobre gestão do conhecimento, destacando que factores contextuais e organizacionais são determinantes para a eficácia das práticas pedagógicas (Bolisani & Bratianu, 2018).

Os resultados reforçam teorias de gestão do conhecimento, demonstrando que a transformação do saber individual em conhecimento organizacional depende de processos sistemáticos de aplicação, partilha e monitoramento. O estudo contribui para

a literatura ao contextualizar esses conceitos no sistema educacional moçambicano, mostrando que a gestão do conhecimento é um vector estratégico para escolas que desejam melhorar a qualidade do ensino a partir de programas de formação docente.

Além disso, evidencia que a melhoria da qualidade do ensino não é apenas uma questão de aquisição de competências, mas de criação de uma cultura escolar colaborativa, em que professores compartilham experiências, adaptam metodologias e sistematizam boas práticas. Essa perspectiva amplia a compreensão teórica de Bhatt (2001) sobre a dinâmica da criação e transferência de conhecimento em organizações complexas, adaptando-a ao contexto educativo.

Em síntese, a discussão teórica mostra que a gestão do conhecimento é crucial para a eficácia da formação docente baseada em bolsas. A convergência com autores clássicos e recentes reforça que a aplicação, partilha e documentação do conhecimento são determinantes para a melhoria da qualidade do ensino. Ao mesmo tempo, as divergências observadas, relacionadas a barreiras estruturais e à formação isolada, destacam a necessidade de políticas e estratégias que criem condições favoráveis à operacionalização da gestão do conhecimento nas escolas moçambicanas.

Resultados e Discussões

Os resultados obtidos evidenciam a originalidade deste estudo no contexto moçambicano, especialmente por analisar de forma articulada a gestão do conhecimento e a qualidade do ensino em escolas secundárias e básicas de Mutarara.

Embora autores como Bhatt (2001), Nonaka e Takeuchi (1997), Ragab e Arisha (2018) e Serenko (2021) já tenham discutido amplamente os processos de criação, partilha e utilização do conhecimento nas organizações, a maioria dessas abordagens concentra - se em contextos empresariais ou em sistemas educativos de países desenvolvidos. A presente pesquisa avança ao transpor e adaptar tais referenciais teóricos à realidade educacional moçambicana, caracterizada por desafios estruturais, limitações de recursos e desigualdades regionais que influenciam a gestão do conhecimento no ambiente escolar.

Ao investigar as percepções dos professores sobre as práticas de partilha e sistematização do saber, o estudo contribui para preencher uma lacuna de conhecimento sobre como a gestão do conhecimento se manifesta em escolas de contextos periféricos e rurais. Mesmo diante de restrições materiais, observa-se a existência de padrões de colaboração, trocas de experiências e práticas pedagógicas inovadoras, demonstrando a capacidade dos docentes de organizar e compartilhar saberes de forma eficiente. Essa abordagem permite compreender como a criação de ambientes de aprendizagem colaborativa favorece o desenvolvimento profissional contínuo e a melhoria da qualidade do ensino.

Além disso, ao relacionar as práticas de gestão do conhecimento aos indicadores de qualidade do ensino, conforme Oliveira (2021) e UNESCO (2015), a pesquisa evidencia que a melhoria das aprendizagens depende não apenas de recursos materiais, mas também da construção de culturas escolares colaborativas. A formação contínua dos professores, destacada por Day (2018) e Machava (2021), surge como um elemento central, pois promove reflexão crítica sobre a prática pedagógica, atualização metodológica e consolidação de comunidades profissionais de aprendizagem, fortalecendo a partilha e aplicação do conhecimento pedagógico.

Portanto, a investigação demonstra que o fortalecimento da cultura de partilha entre professores, aliado à formação contínua, constitui uma estratégia eficaz para elevar a qualidade do ensino em Moçambique. Os resultados não apenas confirmam as bases teóricas existentes, mas também as expandem, oferecendo subsídios concretos para políticas educacionais e práticas de liderança escolar voltadas à promoção da gestão do conhecimento em contextos rurais e periféricos, reforçando a importância do capital humano e do conhecimento coletivo para a melhoria da educação.

Considerações finais

A análise realizada permite concluir que a gestão do conhecimento exerce um papel estratégico na melhoria da qualidade do ensino nas escolas, ao transformar o conhecimento individual em património coletivo. A implementação eficaz da gestão do conhecimento contribui para a valorização e disseminação de boas práticas pedagógicas, fortalece a tomada de decisões baseadas em evidências e estimula metodologias inovadoras no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a gestão do conhecimento não apenas aumenta a eficiência organizacional, mas também reforça a missão central das escolas de Mutarara: oferecer um ensino de qualidade, centrado no desenvolvimento integral dos alunos e alinhado às necessidades da comunidade educativa.

Em relação ao primeiro objetivo específico, que visava identificar as práticas de gestão de conhecimento adotadas nas escolas secundárias e básicas de Mutarara, constatou-se que as instituições de ensino ainda enfrentam limitações significativas na sistematização e partilha do conhecimento pedagógico e administrativo. As práticas existentes são, em grande parte, informais e dependem da iniciativa individual dos professores e gestores. Observou-se, contudo, uma crescente consciência sobre a importância da gestão do conhecimento como instrumento de melhoria da qualidade do ensino, ainda que faltem políticas estruturadas e mecanismos tecnológicos adequados para a sua efetiva implementação.

No que se refere ao segundo objetivo específico, que procurou examinar a relação entre gestão de conhecimento e desempenho pedagógico, verificou-se que há uma correlação positiva entre escolas que promovem a troca de experiências, formação interna e partilha de boas práticas e aquelas que apresentam melhores resultados pedagógicos. O estudo evidenciou que a gestão do conhecimento contribui para a inovação didática, o fortalecimento da cultura colaborativa e a melhoria da planificação pedagógica. No entanto, essa relação ainda é enfraquecida pela falta de instrumentos sistemáticos de avaliação e acompanhamento das práticas de ensino e aprendizagem.

Quanto ao terceiro e último objetivo específico, que teve como propósito avaliar o papel da formação contínua e das tecnologias educacionais na disseminação de saberes, os resultados apontam que a formação contínua desempenha um papel crucial na actualização dos professores e na consolidação de uma cultura de aprendizagem organizacional. As tecnologias educacionais, embora disponíveis em número limitado, mostraram potencial para ampliar o acesso à informação e favorecer a partilha de conhecimento entre docentes. Todavia, persistem desafios relacionados à infra-estrutura tecnológica, conectividade e competências digitais dos profissionais da educação.

De modo geral, o estudo conclui que a gestão de conhecimento nas escolas de Mutarara é um processo em construção, com avanços pontuais, mas que ainda carece de uma estratégia integrada que envolva todos os atores escolares. O fortalecimento da liderança pedagógica, o incentivo à colaboração entre docentes e o investimento em

tecnologias e formações contínuas são fundamentais para consolidar uma cultura de gestão do saber voltada à excelência educativa.

Diante o exposto, sugere-se o seguinte para os trabalhos futuros:

- ✓ Realizar estudos comparativos entre diferentes distritos, de modo a compreender as variações nas práticas de gestão do conhecimento em contextos distintos.
- ✓ Investigar o impacto direto das plataformas digitais de partilha de conhecimento no desempenho dos professores e alunos.
- ✓ Desenvolver programas de capacitação voltados para a literacia digital e a cultura colaborativa entre os profissionais da educação.
- ✓ Analisar a influência da liderança escolar na criação de ambientes favoráveis à gestão e inovação do conhecimento.
- ✓ Propor um modelo de gestão de conhecimento adaptado à realidade das escolas moçambicanas, com base nos resultados empíricos obtidos.

Essas recomendações abrem caminho para novas investigações e práticas educativas mais eficazes, capazes de transformar o conhecimento em um recurso estratégico para o desenvolvimento sustentável da educação em Mutarara e em todo o país.

Portanto, pode-se afirmar que gestão de conhecimento é, na actualidade, um campo multidimensional e interdisciplinar, que articula dimensões tecnológicas, humanas e organizacionais. Sua principal finalidade é de transformar informações e experiências em conhecimentos úteis e aplicáveis, possibilitando às organizações maior capacidade de adaptação, inovação e sustentabilidade.

Referências Bibliográficas

- Alavi, M., & Leidner, D. E. (2001). Knowledge management and knowledge management systems: Conceptual foundations and research issues. *Journal of Management Information Systems*, 18(1), 37–76. <https://doi.org/10.1080/07421222.2001.11045617>
- Bacich, L., & Moran, J. (2018). *Metodologias ativas para uma aprendizagem inovadora*. Porto Alegre: Penso Editora.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bhatt, G. D. (2001). *Knowledge management in organizations: Examining the interaction between technologies, techniques, and people*. *Journal of Knowledge Management*, 5 (1), 68 –75. <https://doi.org/10.1108/13673270110384419>
- Bolívar, A. (2018). *Gestão do conhecimento e aprendizagem colaborativa nas escolas*. Madrid: Narcea.
- Bueno, E., & Braga, M. J. (2021). Gestão do conhecimento e inovação nos serviços públicos: Desafios e oportunidades. *Revista de Administração Pública*, 55(1), 65–84. <https://doi.org/10.1590/0034-761220200032>

- Cossa, P. (2022). Formação contínua de professores: Impacto na qualidade de ensino em Moçambique. *Revista Moçambicana de Educação*, 14 (1), 23 –38.
- Costa, L., & Matos, A. (2021). Barreiras à gestão do conhecimento em escolas públicas. *Revista Brasileira de Educação*, 26(2), 1–18.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.)*. SAGE Publications.
- Darling-Hammond, L. (2019). *The professional learning of teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Davenport, T., & Prusak, L. (1998). *Working knowledge: How organizations manage what they know*. Boston: Harvard Business School Press.
- Day, C. (2018). Professional learning and development: *The impact on teachers' motivation and effectiveness*. London: Routledge.
- Fernandes, R., & Silva, T. (2020). Gestão do conhecimento e metodologias ativas no ensino. *Revista Educação em Foco*, 8(2), 34–50.
- Gil, A. C. (2020). *Métodos e técnicas de pesquisa social (7ª ed.)*. Atlas.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Thousand Oaks: Corwin.
- Kenski, V. (2017). Educação e tecnologias: *Desafios e perspectivas*. São Paulo: Papirus.
- Kianto, A., Vanhala, M., & Heilmann, P. (2019). The impact of knowledge management on job satisfaction. *Journal of Knowledge Management*, 20(4), 621–636. <https://doi.org/10.1108/JKM-10-2015-0398>
- Laita, M. (2021). Colaboração docente e gestão do conhecimento em escolas secundárias de Moçambique. *Revista Moçambicana de Educação*, 13(2), 45–62.
- Lopes, P., & Pereira, S. (2022). Liderança escolar e gestão do conhecimento em contextos educativos. *Revista Brasileira de Gestão Escolar*, 16(1), 45–60.
- Machava, R. (2021). Formação contínua docente e desafios na implementação da gestão do conhecimento em Moçambique. *Educação e Sociedade*, 42(152), 120–138.
- Maqsood, T., Finegan, A., & Walker, D. (2020). *Knowledge management in uncertain environments*. London: Routledge.
- Mário, L., & Mucavel, J. (2022). Tecnologias educacionais e aprendizagem colaborativa em escolas africanas. *Revista Africana de Educação*, 10(2), 77–95.
- Martins, J. P. (2021). *Gestão do conhecimento no contexto educacional*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Moran, J. (2015). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. São Paulo: Loyola.

- Moran, J. (2018). Metodologias ativas e gestão do conhecimento. *Revista Educação e Tecnologias*, 12 (1), 11 – 28.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1997). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Oliveira, R., & Machado, P. (2021). Gestão do conhecimento e qualidade do ensino: Perspectivas contemporâneas. *Revista Educação em Debate*, 15(3), 55–72.
- Probst, G., Raub, S., & Romhardt, K. (2012). *Managing knowledge: Building blocks for success*. Chichester: Wiley.
- Ragab, M. A. F., & Arisha, A. (2018). Knowledge management and measurement: A critical review. *Journal of Knowledge Management*, 17(6), 873–901. <https://doi.org/10.1108/JKM-12-2012-0381>
- Santos, M. V. S. L., & Laita, M. V. (2020). A gestão do conhecimento no sector educacional: Perspectivas e práticas. *Revista Moçambicana de Educação*, 5(2), 101–120.
- Selltiz, C., Wrightsman, L. S., & Cook, S. W. (2014). *Pesquisa social: Métodos e técnicas (3ª ed.)*. Editora Morais.
- Selwyn, N. (2020). *Education and technology: Key issues and debates*. London: Bloomsbury.
- Serenko, A. (2021). Knowledge management's hot topics and application areas: A bibliometric analysis of 25 years of research. *Journal of Knowledge Management*, 25(9), 2087–2113. <https://doi.org/10.1108/JKM-10-2020-0767>
- Silva, L., & Gomes, P. (2020). Processos de gestão do conhecimento em escolas: Práticas e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 33 (1), 101 – 120.
- Silva, M. A. P., & Almeida, S. M. (2020). O recurso da triangulação como ferramenta para validação de dados nas pesquisas qualitativas em educação. *Fronteira: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 9(3), 441–456. <https://doi.org/10.21664/2238-8869.2020v9i3.p441-456>
- Tchamwa, P. (2021). Tecnologias educacionais em escolas secundárias africanas: Desafios e oportunidades. *Revista Africana de Tecnologia Educacional*, 5 (1), 33 – 51.
- UNESCO. (2015). *Education for all 2000–2015: Achievements and challenges*. Paris: UNESCO Publishing.
- Yin, R. K. (2018). *Estudo de caso: Planejamento e métodos (6ª ed.)*. Bookman.