

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
DOUTORADO**

Marcia Eleane Braghini Deus Deu

**Capacidades Dinâmicas das Instituições de Educação Básica:
desafios e oportunidades**

**São Caetano do Sul
2025**

MARCIA ELEANE BRAGHINI DEUS DEU

**Capacidades Dinâmicas das Instituições de Educação Básica:
desafios e oportunidades**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito para a obtenção do título de Doutor em Administração.

Área de Concentração: Gestão Regionalidade e Inovação

Orientador: Prof. Dr. Celso Machado Júnior

“O presente trabalho é realizado com o apoio de Bolsa de Demanda Social da CAPES e de pesquisa, ofertado pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS. Código de financiamento: 88887.133647/2025-00”.

São Caetano do Sul

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Deus Deu, Marcia Eleane Braghini

Capacidades Dinâmicas das Instituições de Educação Básica: desafios e oportunidades / Marcia Eleane Braghini Deus Deu – 2025.

248 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Celso Machado Júnior

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Administração, Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS, São Caetano do Sul, 2025.

1. Capacidades Dinâmicas. 2. Capacidades Dinâmicas Gerenciais. 3. Gestão Escolar. 4. Inovação. 5. *Sensemaking*. I. Machado Júnior, Celso. II. Capacidades Dinâmicas das Instituições de Educação Básica: desafios e oportunidades.

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Leandro Campi Prearo

Pró-reitor de Pós-graduação e Pesquisa

Prof. Dr. Eduardo de Camargo Oliva

Gestor do Programa de Pós-graduação em Administração

Prof. Dr. Celso Machado Júnior

Tese de doutorado defendida em 15/12/2025.

Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Celso Machado Júnior – orientador (Universidade Municipal de São Caetano do Sul)

Prof. Dr. Edson Keyso de Miranda Kubo (Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS)

Profa. Dra. Adriana Backx Noronha Viana (Universidade de São Paulo - USP)

Profa. Dra. Elza Fátima Rosa Veloso (Fundação Instituto de Administração - FIA)

Profa. Dra. Luisa Veras de Sandes-Guimarães (Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS)

Dedico este trabalho a meus pais, que plantaram a semente da Educação em meu corpo e minha alma. E a todos os diretores de escolas privadas, verdadeiros guerreiros que lutam pela Educação em nosso país. Mesmo diante de desafios silenciosos, eles erguem pontes onde outros veem barreiras.

Agradecimentos

Meu primeiro agradecimento é a Deus, que me concedeu saúde, discernimento, força e resiliência ao longo desta trajetória.

Agradeço à minha família, meu alicerce permanente, por compreender minhas ausências. Agradeço o amor que recebo de cada um de vocês, é ele que me sustenta.

Cabral, meu grande amor, agradeço por caminhar a meu lado, por apoiar cada uma das minhas escolhas – inclusive as “loucuras” – e por me incentivar a ir sempre além.

Gratidão a meus filhos, Luís Carlos e Marcella, por continuarem meu legado, e à Marianna, por me ensinar a ver o mundo com outros olhos. Cada um, com seu jeitinho, com meus netos, me oferecem abrigo emocional e é parte fundamental da minha razão de persistir.

Meu reconhecimento aos professores e coordenadores da Escola Monteiro Lobato, da cidade de Diadema, pelo vínculo profissional e afetivo com nossa escola, mesmo eu estando distante. Essa minha jornada se entrelaça à de cada um que faz parte da família EMOL, e por isso levo comigo um sentimento de agradecimento.

Agradeço, em especial, ao meu professor orientador Celso Machado Júnior, cuja presença marcou profundamente minha trajetória acadêmica e humana. Sua gentileza, paciência e capacidade didática extrapolam o papel de professor: ele se tornou uma referência de generosidade intelectual e de humanidade. Com ele aprendi não apenas conteúdos e métodos, mas como dialogar com o conhecimento. Ao longo desta caminhada, sua escuta atenta, sua orientação segura e seu compromisso genuíno com minha formação fizeram dele não apenas um mentor, mas um amigo que guardarei para além do doutorado.

Estendo meus agradecimentos aos professores da USCS, que contribuíram de forma decisiva para minha formação nesta etapa: Aline Bento, Marco Antonio Pinheiro, Edson Kubo, Luisa Veras-Guimarães, Milton Farina, Nonato de Miranda, Raquel Pereira, Renato Telles e Sergio Crispim, pela generosidade intelectual e pelo compromisso com o conhecimento. Manifesto um agradecimento especial ao professor Eduardo Oliva e à Professora Maria do Carmo Romeiro, que ampliaram meus horizontes e me impulsionaram a buscar saberes que transcendem o escopo acadêmico tradicional.

Aos meus colegas de doutorado, minha gratidão pelas horas que passamos juntos, resolvendo desafios estatísticos e de casos de ensino, trocando inquietações e celebrando as conquistas do doutorado, Em especial, agradeço a Deus por colocar a Carla Vecchi em meu caminho neste percurso formativo. Sem ela, eu não teria chegado até o fim! Tenho certeza de que nunca mais soltaremos as nossas mãos!

Agradeço também a toda a equipe da USCS. Cada setor por onde passei, cada gesto, cada sorriso e cada palavra de incentivo contribuíram para que eu pudesse alcançar meus objetivos.

Finalmente, agradeço à USCS pela Bolsa de Estudos integral e à CAPES pelo apoio concedido por meio da Bolsa de Estudos – Demanda Social, fundamental para a conclusão desta pesquisa.

DEUS DEU, Marcia Eleane Braghini. **Capacidades Dinâmicas das instituições de Educação Básica: desafios e oportunidades.** Universidade Municipal de São Caetano do Sul. São Caetano do Sul, SP, 2025.

RESUMO

No cenário da Educação Básica privada brasileira, diretores enfrentam o desafio de equilibrar a excelência pedagógica com a sustentabilidade financeira, muitas vezes sem formação administrativa formal. O problema de pesquisa central abarca a forma como a gestão administrativa do diretor influencia as capacidades dinâmicas dessas instituições em um mercado volátil. O objetivo geral consiste em analisar como a gestão administrativa do diretor atua na formação e no desenvolvimento das Capacidades Dinâmicas das Instituições de Educação Básica privadas. A pesquisa adota uma abordagem mista e exploratória, combinando um levantamento com 83 diretores de diversas regiões do País e entrevistas semiestruturadas com nove gestores, cujos dados foram submetidos a testes estatísticos e análise de conteúdo sob a lente do *sensemaking*. Os resultados revelam uma distinção estrutural significativa: enquanto escolas com maior número de alunos operam com racionalidade sistêmica e processos formalizados, as instituições menores desenvolvem uma Capacidade Adaptativa tática, caracterizada pela Inovação Compensatória e pela agilidade reativa diante da escassez de recursos. Identifica-se que as Capacidades Dinâmicas não são ativos presentes em todas as organizações, mas fenômenos ativados pela Cognição Gerencial do diretor. Conclui-se com a proposição do modelo de Capacidade Estratégica Contextual, demonstrando que a gestão escolar eficaz, especialmente em contextos de restrição, opera por meio de Tensão Sustentada e Autorregulação Estratégica, em que o diretor preenche as lacunas estruturais da escola com seus próprios ativos cognitivos e relacionais para assegurar a sobrevivência da instituição.

Palavras-chave: capacidades dinâmicas; capacidades dinâmicas gerenciais; gestão escolar; inovação; *sensemaking*.

DEUS DEU, Marcia Eleane Braghini. **Dynamic Capabilities of basic education institutions: challenges and opportunities**. Universidade Municipal de São Caetano do Sul. São Caetano do Sul, SP, 2025.

ABSTRACT

In the Brazilian private basic education scenario, principals face the challenge of balancing pedagogical excellence with financial sustainability, often without formal administrative training. The central research problem investigates how the director's administrative management influences the dynamic capabilities of these institutions in a volatile market. The general objective consists of analyzing the role of administrative management in the formation and development of Dynamic Capabilities in these schools. The research adopted a mixed and exploratory approach, combining a survey with eighty-three principals from diverse regions of the country and semi-structured interviews with nine managers, the data of which were subjected to statistical tests and content analysis under the lens of sensemaking. The results revealed a significant structural distinction: while schools with a larger number of students operate with systemic rationality and formalized processes, smaller institutions develop a tactical Adaptive Capability, characterized by Compensatory Innovation and reactive agility in the face of resource scarcity. It was identified that Dynamic Capabilities are not assets present in all organizations, but phenomena activated by the director's Managerial Cognition. It concludes with the proposition of the Contextual Strategic Capability model, demonstrating that effective school management, especially in restricted contexts, operates through Sustained Tension and Strategic Self-Regulation, where the director fills the structural gaps of the school with their own cognitive and relational assets to ensure the institution's survival.

Keywords: dynamic capabilities; managerial dynamic capabilities; school administration; innovation; sensemaking.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEP	Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa
BI	<i>Business Intelligence</i>
BNCC	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAFe	Comunidade Acadêmica Federal
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEO	<i>Chief Executive Officer</i>
CG	Cognição Gerencial
CHA	Conhecimento, Habilidade e Atitude
CNE	Conselho Nacional de Educação
CHG	Capital Humano Gerencial
CSG	Capital Social Gerencial
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FENEP	Federação Nacional das Escolas Particulares
KSAO	Conhecimento, habilidades, capacidade cognitiva
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96
ONU	Organização das Nações Unidas
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
P&D	Pesquisa e Desenvolvimento
PMEs	Pequenas e Médias Empresas
PIB	Produto Interno Bruto
RBV	Teoria da Visão Baseada em Recursos
RSC	Responsabilidade Social Corporativa
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
TI	Tecnologia da Informação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Estrutura da Educação no Brasil.....	25
Figura 2. Número de matrícula na Educação Básica, segundo rede de ensino (2020-2024)	28
Figura 3. Número de Instituições Privadas de Educação Básica.....	29
Figura 4. Tipo de estabelecimentos de ensino como proporção do total de estabelecimentos de Educação Básica privados	30
Figura 5. Taxa de Variação Anual das Instituições de ensino privadas por Região.....	31
Figura 6. Valor Adicionado Bruto da Educação Privada.....	32
Figura 7. Participação da Educação Privada no Valor Adicionado Bruto (em %)	33
Figura 8. Condições intraorganizacionais das Capacidades Dinâmicas.....	59
Figura 9. Fluxograma das Capacidades Dinâmicas Gerenciais.....	78
Figura 10 Média do valor de mensalidade por Estado e classe social.....	123
Figura 11. Recursos humanos x número de alunos matriculados.....	125
Figura 12. Atuação x vínculo societário.....	134
Figura 13. Planejamento administrativo estratégico na perspectiva das Capacidades Dinâmicas.....	144
Figura 14. Gestão administrativa na perspectiva do Capital Social Gerencial	148
Figura 15. Planejamento financeiro da escola	152
Figura 16. Sustentabilidade financeira da escola.....	155
Figura 17. Resistência aos processos inovativos na escola com mais de 400 alunos.. ..	157
Figura 18. Elementos da Cognição Gerencial – diretores de escolas com até 400 alunos.....	183
Figura 19. Elementos da Cognição Gerencial – diretores de escolas com mais de 400 alunos.....	185
Figura 20. Palavras-chave – Capacidade de Inovação em escolas com até 400 alunos.....	192
Figura 21. Palavras-chave – Capacidade de Inovação em escolas com mais de 400 alunos.....	194
Figura 22. Capacidades Dinâmicas mediadas pela Cognição Gerencial.....	217
Figura 23. Capacidade Estratégica Contextual.....	221

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Órgãos administrativos responsáveis pela Educação no Brasil.....	26
Quadro 2 - Organização administrativa do ensino.....	26
Quadro 3 - Protocolo de pesquisa.....	39
Quadro 4 - Estrato de artigos científicos que abordam a administração escolar.....	39
Quadro 5 - Competências do Diretor Escolar.....	45
Quadro 6 - Designações dos elementos das Capacidades Dinâmicas.....	50
Quadro 7 - Configurações da Organização.....	63
Quadro 8 - Categorização dos estudos de Fabrizio <i>et al.</i> (2021)	68
Quadro 9 - Principais resultados de estudos sobre Capacidades Dinâmicas.....	71
Quadro 10 - Estudos sobre as Capacidades Dinâmicas Gerenciais.....	74
Quadro 11 - Principais resultados de pesquisas sobre Capacidades Dinâmicas Gerenciais.....	85
Quadro 12 - Matriz de Amarração.....	99
Quadro 13 - Cursos de Especialização <i>latu sensu</i>	130
Quadro 14 - Outros cursos de aprimoramento.....	131
Quadro 15 - Comparação da Cognição Gerencial entre os diretores de escolas....	188
Quadro 16 - Capacidade de Inovação: um comparativo entre as escolas.....	197
Quadro 17 - Roteiro semiestruturado das entrevistas.....	239

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matriz dos cursos de Licenciatura em Pedagogia.....	44
Tabela 2 - Distribuição de acordo com o número de alunos matriculados	119
Tabela 3 - Frequências de Estados em que a escola está localizada.....	120
Tabela 4 - Frequências dos segmentos de ensino ofertados.....	121
Tabela 5 - Frequência do tempo de atuação dos diretores.....	121
Tabela 6 - Frequências de classes das famílias a que a escola atende.....	122
Tabela 7 - Frequências de prédios da escola x número de alunos matriculados....	122
Tabela 8 - Frequências de prédios da escola x classe social atendida.....	122
Tabela 9 - Frequências de gêneros na pesquisa.....	128
Tabela 10 - Frequências em cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i>	129
Tabela 11 - Frequências em cursos de especialização <i>lato sensu</i>	130
Tabela 12 - Frequências em outros cursos relevantes.....	131
Tabela 13 - Frequências de atuação na Escola.....	133
Tabela 14 - Formação <i>strictu sensu</i> do diretor x número de alunos.....	135
Tabela 15 - Número de alunos x foco na atuação dos diretores.....	136
Tabela 16 - Número de alunos x foco na atuação dos diretores.....	139
Tabela 17 - Códigos com nível de significância $p < 0,05$	143
Tabela 18 - Frequência de codificação por códigos a partir das entrevistas.....	160
Tabela 19 - Frequência de codificação das Capacidades Dinâmicas na perspectiva de David Teece (2007).....	164
Tabela 20 - Frequência de codificação das Capacidades Dinâmicas Configuracionais	171
Tabela 21 - Frequência de codificação das Capacidades Dinâmicas Transformadoras	175
Tabela 22 - Frequência de codificação das Capacidades Dinâmicas Gerenciais....	78

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	Problema e questão de pesquisa.....	20
1.2	Objetivos da pesquisa.....	20
1.2.1	Objetivo geral.....	20
1.2.2	Objetivos específicos.....	21
1.2.3	Percurso metodológico.....	21
1.2.4	Justificativa e delimitação.....	22
1.2.5	Cenário da pesquisa.....	24
1.2.6	Organização do trabalho.....	33
1.2.7	Contribuições da pesquisa.....	34
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	35
2.1	Levantamento da literatura relacionada à administração escolar.....	37
2.2	Estudos e pesquisas sobre as Capacidades Dinâmicas	49
2.3	As Capacidades Dinâmicas Gerenciais.....	73
2.4	A Capacidade de Inovação	88
3	PERCURSO METODOLÓGICO	99
3.1	Delineamento da pesquisa.....	99
3.2	Caracterização da pesquisa.....	101
3.3	População e amostra.....	104
3.4	Coleta de dados.....	104
3.5	Tratamento e análise dos dados.....	108
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	118
4.1	Características das instituições de ensino.....	119
4.1.1	Número de alunos matriculados.....	119
4.1.2	Localização das Escolas.....	119
4.1.3	Prédio e segmentos ofertados.....	120
4.1.4	Tempo de atuação do diretor na escola.....	121
4.1.5	Classe social atendida pelas escolas pesquisadas	121
4.1.6	Valor médio das mensalidades escolares.....	123
4.1.7	Recursos humanos.....	124
4.2	Perfil dos diretores participantes da pesquisa.....	127

4.2.1	Gênero.....	128
4.2.2	Formação acadêmica.....	128
4.2.3	Experiências em outras áreas profissionais.....	132
4.2.4	Prevalência da atuação do diretor (administrativa e/ou pedagógica) ...	133
4.2.5	Comparativos de alguns dados.....	135
4.3	Capacidades Dinâmicas, Capacidades Dinâmicas Gerenciais.....	141
4.3.1	Dados gerais obtidos na análise estatística.....	143
4.3.2	Dados gerais obtidos na análise qualitativa das entrevistas.....	159
4.3.3	Dados obtidos nas Capacidades Dinâmicas e nas Capacidades Dinâmicas Gerenciais.....	163
4.3.3.1	Capacidades Dinâmicas na perspectiva de Teece (2007).....	164
4.3.3.2	Capacidades Dinâmicas Configuracionais	170
4.3.3.3	Capacidades Dinâmicas Transformadoras.....	174
4.3.3.4	Capacidades Dinâmicas Gerenciais.....	178
4.4	Capacidade de Inovação.....	191
5	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	199
6	CONCLUSÃO.....	219
	REFERÊNCIAS.....	225
	APÊNDICE A – Questionário (survey).....	238
	APÊNDICE B - Roteiro semiestruturado das entrevistas.....	239
	APÊNDICE C - Dados análise qualitativa	247
	APÊNDICE D - Dados análise estatística	248

1 INTRODUÇÃO

Dirigir uma escola privada é habitar uma fronteira tênue entre a missão de educar e a necessidade de empreender. No Brasil, diretores de instituições privadas enfrentam diariamente o desafio de equilibrar a excelência pedagógica com a sustentabilidade financeira, muitas vezes sem a bússola de uma formação administrativa formal. Como essas escolas, operando em um mercado cada vez mais competitivo e volátil, conseguem não apenas resistir, mas se reinventar? Esta tese convida o leitor a desvendar os processos administrativos da gestão escolar, revelando que, por trás da aparente improvisação ou da rigidez burocrática, existe uma complexa direção administrativa, permeada de estratégias, intuições e identidades que define o sucesso ou o fracasso de uma instituição de ensino.

A educação transcende sua condição de direito universal, consolidando-se como um dos pilares fundamentais de uma sociedade democrática e sustentável. Ela é a chave para a mobilidade socioeconômica ascendente e para o desenvolvimento de políticas públicas robustas (ONU, 2016). Como bem define Benevides (1996, p. 224), educar é formar o ser humano para desenvolver suas potencialidades de conhecimento, julgamento e escolha, capacitando-o para viver conscientemente em sociedade. Essa visão é reforçada por Souza, Araújo e da Silva (2017), que destacam a formação do indivíduo em suas dimensões cognitiva, ética e moral, preparando-o para uma atuação consciente e participativa.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 regulamenta a educação formal, estabelecendo suas finalidades, organização e estrutura, além dos processos de gestão (Brasil, 1996). A legislação confere às instituições de ensino a autonomia para definir suas formas de gestão e estrutura, respeitando as normas vigentes. Isso significa que cada escola deve administrar seus recursos pedagógicos, físicos, materiais e humanos de acordo com sua realidade específica, considerando a comunidade em que está inserida e os desafios socioeconômicos da região.

A estrutura organizacional de uma escola é complexa, envolvendo docentes, equipe técnico-pedagógica e pessoal de apoio operacional. Nesse cenário, o diretor escolar frequentemente acumula múltiplas funções, gerenciando tanto os aspectos pedagógicos quanto os administrativos (Stynes; Macnamara; O'Hara, 2018). A LDB preconiza que o diretor deve não apenas planejar e monitorar os processos

educacionais, mas também promover uma gestão participativa e democrática, articulando os interesses de todos os atores envolvidos.

Em uma instituição de ensino brasileiro, conforme preconiza a LDB (Brasil, 1996), cabe a um diretor escolar gerenciar tanto os aspectos pedagógicos quanto os administrativos de uma instituição de ensino. Ele precisa realizar a gestão pedagógica (planejar, organizar e monitorar os processos educacionais; estar atento aos resultados pedagógicos, para, a partir deles, replanejar), e promover uma gestão participativa, na consolidação de uma cultura escolar democrática. Nesta perspectiva, o gestor da instituição de ensino desenvolve uma administração que incorpora todos os atores envolvidos, com o desafio de estabelecer consenso entre as partes.

Além das questões pedagógicas, o diretor escolar deve realizar a gestão administrativa da instituição, ou seja, coordenar e gerenciar os recursos financeiros, físicos e materiais, e monitorar a organização da escrituração, tanto da vida escolar do aluno como de seu corpo docente e técnico-pedagógico (Lück, 2009). Momentos programados antecipadamente, como planejamento pedagógico, replanejamento, elaboração de documentos escolares que vão conduzir o ano letivo em termos de currículo, calendário, entre outros, parecem ser mais pertinentes à rotina de um diretor escolar do que os processos administrativos inerentes à instituição (Núñez Rojas; Díaz Castillo, 2017). No entanto, a direção escolar se situa em dois contextos que precisam ser articulados e não vistos de forma dissociada. Ou seja, o cotidiano de uma instituição escolar exige capacidades específicas de seu diretor para lidar com diversas tarefas: as que envolvem organização de planejamentos pedagógicos e administrativos, discussões com os demais líderes da gestão escolar, reflexões sobre os erros e acertos dos processos escolares, além daquelas que são emergentes. Tais capacidades devem (ou deveriam) ser desenvolvidas na formação profissional do diretor escolar.

De acordo com a LDB (Brasil, 1996), a formação mínima exigida para os profissionais que assumem a direção de uma instituição de Educação Básica é o curso de graduação de Licenciatura em Pedagogia. O mesmo curso forma o indivíduo como professor de Educação Básica, supervisor de ensino, coordenador pedagógico, orientador educacional e diretor escolar. Nessa perspectiva, a formação em Licenciatura em Pedagogia não privilegia o conhecimento em direção escolar, principalmente no que se refere aos conhecimentos da área de administração. A

literatura converge para a interpretação de que as competências de um diretor escolar se desenvolvem ao longo da prática na função (Stynes; Macnamara; O'Hara, 2018).

Nesse sentido, as competências de um diretor escolar são entendidas de forma multidimensional, como um conjunto de conhecimentos e habilidades que gera impactos no seu processo de gestão. À vista disso, os processos de gestão de um diretor escolar afetam os resultados dos processos de ensino e aprendizagem da instituição escolar (Leithwood; Harris; Hopkins, 2019).

Em síntese, embora o diretor escolar tenha como bases diretrizes legais para orientar sua ação, ele está circunscrito a uma cultura organizacional escolar específica e a um conhecimento e prática profissional experienciais. Isso significa que a escola, enquanto estrutura, assim como a educação, enquanto processo, não encontram prescrições ou orientações legais para uma gestão baseada em modelos e fórmulas burocráticas ou acadêmicas (Beycioglu; Klineç; Polatcan, 2019). Entretanto, a prática do diretor escolar, envolvendo delineamento de estratégias, adoção de objetivos e gerenciamentos de conflitos, por exemplo, demanda perspectivas efetivas e essencialmente gerenciais. Quer dizer, para desempenhar a função de diretor administrativo escolar, é necessário que o profissional possua conhecimentos técnicos específicos relacionados à administração escolar, bem como habilidades para gerenciar pessoas e processos, além de atitudes adequadas, como liderança, comunicação eficaz e capacidade de tomar decisões.

Em um cenário educacional em constante transformação, esta pesquisa se insere nas Capacidades Dinâmicas das Instituições de Ensino privadas e no impacto que elas geram na promoção da criatividade e da inovação.

Diante desse contexto, a pergunta que norteia esta pesquisa é: como a gestão administrativa do diretor escolar influencia nas Capacidades Dinâmicas das Instituições de Educação Básica privadas?

Capacidades Dinâmicas são as habilidades da organização e de seus gestores de integrar, desenvolver e reconfigurar competências para atuar em ambientes de rápida mudança. Representam uma nova forma de pensar estratégia, na qual a empresa precisa antecipar tendências, mobilizar recursos e se reinventar continuamente, e não apenas reagir ao que acontece a seu redor. São um conjunto de processos de alta gestão voltados à inovação, à reconfiguração organizacional e à adaptação estratégica permanente (Teece, 2023).

Estudar sobre a prática do diretor escolar, trazendo os processos de administração para dentro da organização escolar, relacionando-os à direção pedagógica de forma interdependente, e não de forma oposta e dissociada de determinados processos pedagógicos, torna-se uma contribuição significativa nos estudos sobre administração escolar. A literatura pesquisada (Núñez Rojas; Díaz Castillo, 2017; Stynes; Macnamara; O'Hara, 2018; Leithwood; Harris; Hopkins, 2019; Beycioglu; Klineç; Polatcan, 2019) converge para isso. Esses estudos foram realizados em diferentes países, como Peru e Turquia, e na África, e mostram que os diretores escolares não desenvolvem habilidades de gestão nem adquirem conhecimentos específicos suficientes para atuar na função na formação profissional inicial, assim como acontece no Brasil. As habilidades de gestão de um diretor escolar são desenvolvidas ao longo da sua prática na função (Sepuru; Mohlakwana, 2020).

Apoiada no contexto apresentado, a próxima seção aborda a questão da pesquisa.

1.1 Problema e questão de pesquisa

As rápidas mudanças e inovações da sociedade contemporânea repercutem diretamente nos processos das instituições de Educação Básica, exigindo de seus diretores competências que vão além do pedagógico, alcançando a esfera administrativa, para transformar e renovar essas organizações (Freitas Vieira; Silva, 2020).

O cargo de diretor torna-se cada vez mais complexo, demandando um conjunto específico de conhecimentos, habilidades e atitudes para enfrentar os desafios impostos (Yirci *et al.*, 2023).

1.2 Objetivos da pesquisa

Esta seção apresenta o objetivo geral da pesquisa, bem como os objetivos específicos, empregados para identificar a resposta à questão de pesquisa.

1.2.1 Objetivo geral

O objetivo geral consiste em analisar como a gestão administrativa do diretor atua na formação e no desenvolvimento das Capacidades Dinâmicas das Instituições de Educação Básica privadas.

1.2.2 Objetivos específicos

Tem-se como objetivos específicos, na convergência do objetivo geral:

1. Identificar as Capacidades Dinâmicas das Instituições de Educação Básica privadas.
2. Identificar, nas Capacidades Dinâmicas das Instituições de Educação Básica privadas, a incorporação de elementos de inovação.
3. Identificar as Capacidades Dinâmicas Gerenciais expressas nas práticas dos diretores de Instituições de Educação Básica privadas, no contexto da direção administrativa.
4. Identificar se as Capacidades Dinâmicas Gerenciais dos diretores de Instituições de Educação Básica privadas, no contexto da direção administrativa, incorporam elementos de inovação.

1.2.3 Percurso metodológico

Esta pesquisa adota uma abordagem mista (quanti-quali) e exploratória, estruturada para capturar a complexidade da direção escolar administrativa em suas dimensões objetivas e subjetivas. O delineamento metodológico foi desenhado para integrar a abrangência do levantamento quantitativo com a profundidade da análise qualitativa, permitindo uma compreensão sistêmica das Capacidades Dinâmicas.

Na primeira etapa, realizou-se um *survey* com diretores de escolas de Educação Básica privadas de diversas Regiões do Brasil. O instrumento de coleta, um questionário estruturado com 113 questões baseadas na escala *Likert*, foi desenvolvido a partir do referencial teórico de Capacidades Dinâmicas (Teece, 1997, 2007; Helfat; Martin, 2015) e validado por meio de testes piloto. A análise dos dados quantitativos utilizou testes estatísticos não paramétricos – *Mann-Whitney* (The Jamovi Project, versão 2024) –, para identificar padrões e diferenças significativas

entre escolas de diferentes números de alunos, além de estatística descritiva para caracterização da amostra.

Na segunda etapa, buscou-se o aprofundamento qualitativo por meio de entrevistas semiestruturadas com uma amostra intencional de diretores selecionados a partir do *survey*. O roteiro de entrevistas foi concebido sob a ótica teórica do *sensemaking* (Weick, 1995, 2006), visando captar não apenas os fatos, como também os processos de construção de sentido, identidade e tomada de decisão em contextos de ambiguidade. A análise desse material textual foi realizada com o apoio de software de análise qualitativa ATLAS.ti (versão 2024), focando na identificação de categorias emergentes e padrões narrativos.

Ferramentas de Inteligência Artificial generativa (ChatGPT, versão X e Gemini, versão 2024) foram utilizadas de forma responsável apenas para revisão de linguagem, aprimoramento da clareza textual e elaboração de versões preliminares de seções descritivas, além da criação de algumas figuras. Nenhuma análise, interpretação dos dados ou decisão teórica foi delegada à IA; todas as escolhas metodológicas e analíticas são de responsabilidade exclusiva da autora.

Por fim, a pesquisa procedeu à análise dos resultados, confrontando os achados estatísticos com as evidências narrativas. Esse movimento analítico permitiu validar as hipóteses iniciais e fundamentar a proposição de um modelo teórico original adaptado à realidade das escolas estudadas. O detalhamento de cada etapa, bem como a matriz de amarração entre objetivos, teoria e método, encontra-se no Capítulo 3 desta tese.

1.2.4 Justificativa e delimitação

Este projeto busca ampliar os estudos relacionados à gestão de instituições de Educação Básica. Uma análise mais aprofundada parece ser de relevância, entendendo-se que, atualmente, assim como toda organização, as instituições de ensino precisam se adaptar de forma ágil e dinâmica às mudanças sociais, tecnológicas, econômicas, entre tantas outras, que vêm ocorrendo nos últimos anos.

Uma das necessidades de uma instituição de ensino é aperfeiçoar de forma contínua e relevante os processos educacionais e se adaptar à realidade de incertezas e do ritmo acelerado das transformações que surgem de forma, às vezes, abrupta e inovar (Yirci *et al.*, 2023).

O foco desse estudo está nos processos da direção escolar administrativa de forma interdependente com a direção pedagógica, e não paralelamente ou oposta. Entende-se que a relação entre gestão administrativa e gestão pedagógica é relevante para a compreensão de como as ferramentas teóricas e metodológicas da área de administração podem ser pensadas como elementos de fortalecimento da organização da gerência pedagógica e de planejamentos de atividades na comunidade escolar. Assim, este estudo multidisciplinar pode ampliar os conhecimentos a serem aplicados no cotidiano do diretor escolar de instituições de ensino, para ele, conseqüentemente, obter melhores resultados no cumprimento de suas metas e objetivos. Além disso, considera-se que aspectos imprevisíveis e contraditórios de um ambiente escolar devem originar novos processos de organização e planejamento na relação entre administração e educação.

A prática do diretor escolar com foco em administração se justifica pela ideia de que um estudo aprofundado das particularidades da área administrativa escolar merece atenção, tendo em vista que a área da direção escolar trata com dois universos – o administrativo e o educacional – ao mesmo tempo. Os conhecimentos da área de administração podem ser relevantes se inseridos no contexto escolar considerando-se as especificidades da área educacional e os desafios vividos pelas instituições de ensino atualmente.

Realizar um estudo teórico e experimental sobre as formas de aplicabilidade das questões administrativas, visando as especificidades da escola de Educação Básica (mesmo que tenham em sua gestão particularidades) pode ter implicações práticas, colaborando na prática diária do gestor escolar. Além disso, o conhecimento gerado pode ajudá-lo a conquistar os propósitos educacionais da instituição.

Toda instituição escolar, guardados seus fins e especificidades, traz, em sua estrutura administrativa, aspectos da gerência empresarial, ou seja, tem recursos que precisam ser geridos para que consiga cumprir seus objetivos e metas. E, assim como toda organização, a instituição escolar de Educação Básica vem operando cada vez mais em um mercado global dinâmico, de transformações rápidas e desafios cada vez mais complexos. Para sobreviver a esse cenário, seus gestores necessitam de conhecimentos e competências para responder aos desafios que lhe são impostos.

A gestão de organizações dinâmicas, como as escolas, precisa se modificar, renovar, reconfigurar, transformar, inovar seus processos para atender às necessidades e às expectativas de seus *stakeholders* diante das mudanças que a sociedade lhes impõe (Leithwood; Harris; Hopikins, 2019; Freitas Vieira; Silva, 2020; Ventura, 2020; Zydeck, 2020; Hallinger; Kovacevic, 2019).

A investigação partiu da premissa de que os diretores escolares, em sua maioria, assumem a complexidade da gestão sem a devida instrumentação administrativa em sua formação inicial. O que se observou, contudo, não foi a paralisia diante do desconhecimento, mas um processo de autoconstrução profissional. Os dados confirmam que a lacuna de conhecimentos técnicos não é preenchida em sala de aula, mas na prática diária. É justamente no enfrentamento dos desafios – equilibrando as demandas pedagógicas com a urgência administrativa – que o diretor forja sua identidade e desenvolve, de maneira situada e experiencial, as competências essenciais para dirigir a escola (Núñez Rojas; Díaz Castillo, 2017; Stynes; Macnamara; O’Hara, 2018; Leithwood; Harris; Hopkins, 2019; Beycioglu; Klineç; Polatcan, 2019).

Este estudo ganha ainda mais dimensão ao situar essas microgestões em um cenário macroeconômico. O setor de educação privada no Brasil não é apenas um coadjuvante; com seu crescimento expressivo e impacto direto no Produto Interno Bruto (PIB), ele se revela um motor importante da economia e da oferta de vagas na Educação Básica.

1.2.5 Cenário da pesquisa

Com o propósito de estabelecer uma base de compreensão para a pesquisa, esta subseção inicia com a contextualização da Educação no Brasil, abordando: sua estrutura e funcionamento; o curso de formação de diretor escolar e a realidade da educação privada.

Inicialmente aborda-se como a Educação no Brasil está estruturada e em seguida descreve-se a formação do diretor escolar, encerrando com um panorama da educação privada.

No Brasil, a normativa que regulamenta a Educação é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (Brasil, 1996). Com base nos princípios contidos na Constituição Federal, ela expressa a finalidade da educação

brasileira, como deve ser organizada e de que maneira deve ser estruturado o ensino (seus níveis e modalidades), que estão expressos na Figura 1.

A Educação Básica se refere às três primeiras etapas: educação infantil, que se divide em creche e pré-escola; ensino fundamental (do 1º ao 9º ano), nas modalidades regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), e ensino médio, nas modalidades regular, educação profissional e tecnológica, educação indígena, educação de campo e EJA. Já o ensino superior é organizado em graduação, que compreende o bacharelado, a licenciatura e os cursos de tecnólogo (Figura 1).

O bacharelado e a licenciatura têm duração média de quatro a cinco anos, enquanto o curso de tecnólogo varia de dois a três anos. A licenciatura é voltada à formação de educadores para a Educação Básica, e o tecnólogo tem como objetivo formar profissionais em áreas específicas do mercado de trabalho (Figura 1).

Figura 1 - Estrutura da Educação no Brasil



Fonte: Brasil (1996, p. s/n)

No curso superior se inserem também os cursos de pós-graduação, divididos em duas modalidades: *lato sensu* e *stricto sensu*. O curso de pós-graduação *lato sensu* é destinado à especialização em áreas específicas, com duração média de um a dois anos. Já o *stricto sensu* abrange o mestrado (com duração de dois a quatro anos) e o doutorado (com duração de quatro a seis anos), que têm como finalidade a formação de pesquisadores e professores universitários, além do pós-doutorado (Figura 1).

Em cada nível há os órgãos administrativos responsáveis: pelas políticas públicas em educação; pelo planejamento, orientação e coordenação dessas políticas no âmbito do Estado e do Município e pelas normatizações e controle das demandas educacionais (Quadro 1).

Quadro 1 - Órgãos administrativos responsáveis pela Educação no Brasil

Nível Federal	Ministério da Educação (MEC)
	Conselho Nacional de Educação (CNE)
Nível Estadual	Secretaria Estadual de Educação (SEE)
	Conselho Estadual de Educação (CEE),
	Delegacia Regional de Educação (DRE)
Nível Municipal	Secretaria Municipal de Educação (SME)
	Conselho Municipal de Educação (CME)

Fonte: Brasil (1996, p. s/n).

Em cada nível há os órgãos administrativos responsáveis pelas políticas públicas em educação; pelo planejamento, orientação e coordenação dessas políticas no âmbito do Estado e do Município e pelas normatizações e controle das demandas educacionais.

No Brasil, o ensino é organizado em sistema público e privado, cujas instituições estão sob responsabilidade da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, conforme expresso no Quadro 2.

Quadro 2 - Organização administrativa do ensino

Esfera Administrativa	Responsabilidade	Atribuições
União	Instituições de educação superior criadas e mantidas pelos órgãos federais	<ul style="list-style-type: none"> Elaborar o Plano Nacional de Educação, organizar, manter e desenvolver os órgãos e as instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos territórios;

	de educação e iniciativa privada	<ul style="list-style-type: none"> • Prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; • Estabelecer competências e diretrizes para a Educação Básica; • Cuidar das informações sobre o andamento da educação nacional e disseminá-las; • Baixar normas sobre cursos de graduação e pós-graduação; • Avaliar e credenciar as instituições de ensino superior.
Estados e Distrito Federal	Instituições estaduais de nível fundamental e médio e instituições privadas de educação básica	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar, manter e desenvolver as instituições oficiais de ensino que estão a seus cuidados, em regime de colaboração com os municípios; • Dividir proporcionalmente as responsabilidades da educação fundamental; • Elaborar e executar políticas e planos educacionais; • Autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar os cursos das instituições; • Assumir a responsabilidade de prover o transporte para os alunos da rede municipal.
Município	Instituições de ensino infantil e fundamental; instituições de ensino médio e superior mantidas pelo poder público municipal (pode optar por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de Educação Básica)	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar, manter e desenvolver os órgãos e as instituições oficiais dos seus sistemas de ensino; • Exercer ação redistributiva em relação às suas escolas; • Autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino; • Oferecer educação infantil em creches e pré-escolas; • Assumir a responsabilidade de prover o transporte para os alunos da rede municipal.

Fonte: Brasil (1996, p. s/n).

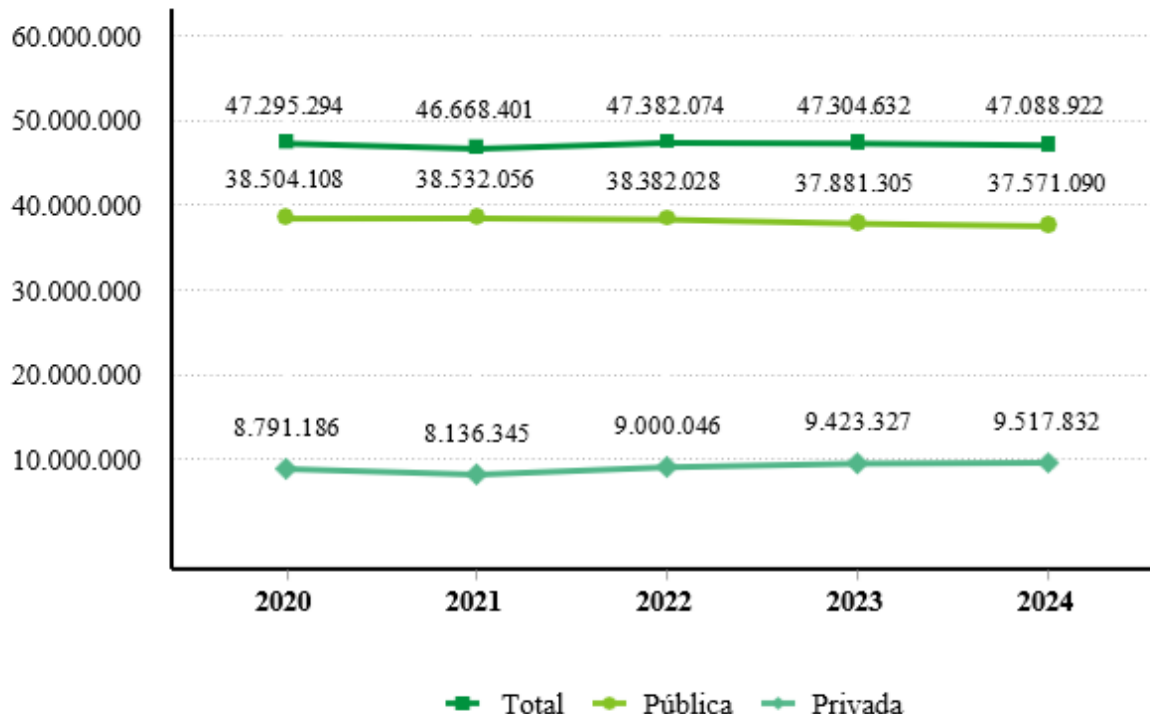
É possível observar no Quadro 2 que cada esfera administrativa tem a responsabilidade de organizar, manter e desenvolver as instituições escolares de seus sistemas de ensino.

A LDB (Brasil, 1996) explicita que as instituições de ensino, com suas particularidades, podem definir suas próprias formas de gestão e estrutura de ensino, desde que cumpram as normas estabelecidas. Nesse sentido, cada instituição de ensino estabelece seus processos pedagógicos e administra os recursos (físicos, materiais, humanos) de acordo com sua realidade. Uma realidade permeada de especificidades, que se revelam de acordo com a comunidade em que a instituição está inserida, a realidade socioeconômica da região, os segmentos em que atua, entre outros aspectos. Isso significa que a instituição escolar tem certa autonomia em seus processos.

Os números do Censo Escolar 2024 trazem informações importantes para a contextualização do cenário educacional brasileiro.

A Figura 2, a seguir, apresenta a evolução do número de matrículas na Educação Básica brasileira entre os anos de 2020 e 2024, segmentadas por dependência administrativa. Observa-se que o total de matrículas se manteve relativamente estável ao longo do período, oscilando próximo à marca de 47 milhões, com uma leve retração em 2021 (46,6 milhões). No entanto, ao analisar as redes separadamente, nota-se um comportamento divergente a partir de 2022. A rede pública, após manter-se na casa dos 38,5 milhões nos primeiros dois anos da série, iniciou uma trajetória de leve declínio, atingindo 37,5 milhões em 2024. Em contrapartida, a rede privada, que sofreu uma queda acentuada em 2021 (recuando para 8,1 milhões), apresentou recuperação nos anos seguintes, superando o patamar inicial e alcançando 9,5 milhões de matrículas em 2024.

Figura 2 - Número de matrículas na Educação Básica, segundo a rede de ensino (2020-2024)



Fonte: INEP (2025, p. s/n).

Em 2024, a rede pública teve uma queda de cerca de 310 mil matrículas, enquanto a rede privada expandiu 1% (INEP, 2025) (Figura 2).

Existem quatro tipos de escolas privadas no Brasil: as comunitárias, as confessionais, as filantrópicas e as particulares (Brasil, 1996).

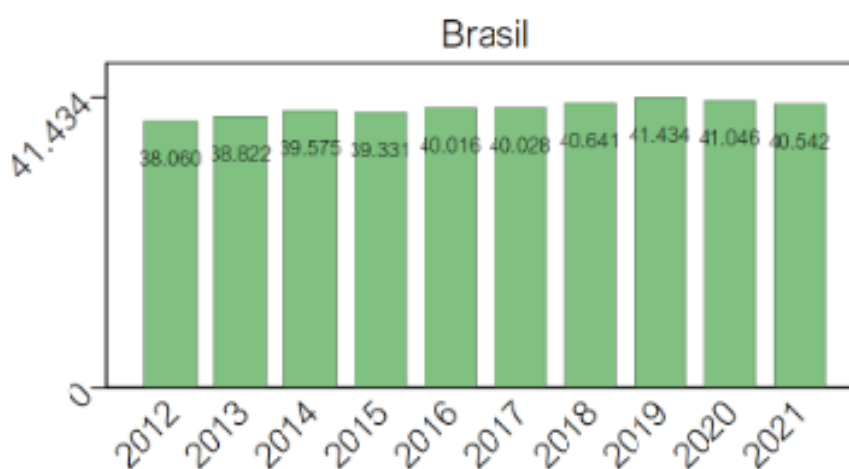
De acordo com a Federação Nacional das Escolas Particulares (FENEP, 2022), o Brasil enfrentou uma forte desaceleração econômica a partir de 2014 e, posteriormente, uma recessão sem precedentes nos últimos 10 anos, seguida pela paralisação das escolas devido à pandemia da COVID-19. No entanto, as escolas particulares conseguiram reagir às diversidades, superando os desafios que se apresentavam.

Os números apresentados a seguir são resultado de uma pesquisa realizada pela FENEP (2022) no período entre 2013 e 2022.

A pesquisa mostra ainda que o setor educacional particular é um dos maiores empregadores dentre os empregos formais privados brasileiros, correspondendo a 3,4% (FENEP, 2022).

A Figura 3, que está apoiada nos dados da pesquisa realizada pela FENEP (2022), indica que, em 2021, havia no Brasil um total de 178.370 instituições de ensino que ofereciam pelo menos um dos níveis de ensino da Educação Básica, sendo que 22,7% delas eram privadas, totalizando 40.542 instituições. Apesar de haver mais escolas públicas, as escolas privadas têm uma proporção maior de estabelecimentos em relação ao número de matrículas.

Figura 3 - Número de Instituições Privadas de Educação Básica



Fonte: FENEP (2022, p. 142).

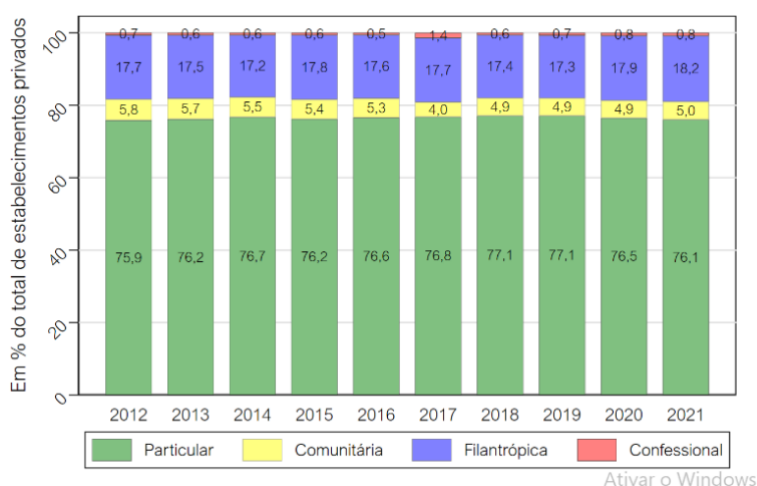
Em 2023, das 178.476 escolas de Educação Básica, 23,3% eram de escolas privadas (Brasil, 2024).

No período de 2013 a 2022, houve um crescimento no número de estabelecimentos privados de Educação Básica, apesar de, em 2020 e 2021, haver uma queda devido à pandemia da COVID-19 (FENEP, 2022). Importante destacar que, a pesquisa da FENEP (2022) mostra ainda que, entre 2012 e 2021, houve um aumento de 6,5% no número total de estabelecimentos privados, mesmo com a queda de 2,2% no número de matrículas. As taxas de variação anual no número de estabelecimentos privados foram maiores do que as de matrículas, e o número de estudantes por estabelecimento privado diminuiu, conforme a Figura 3 (FENEP, 2022).

A pesquisa da FENEP (2022) mostra também que o percentual dessas escolas tem variado pouco nos últimos dez anos, oscilando entre 0,5% e 1,4%. Já as escolas comunitárias, também conhecidas como cooperativas, administradas por grupos de pais ou organizações, representam apenas 5% dos estabelecimentos privados. O percentual dessas escolas apresentou uma pequena queda: de 5,8% em 2012 para 5% em 2021, com o menor valor registrado em 2017, de 4%.

As escolas particulares são a maioria, representando 76% das instituições privadas de Educação Básica, seguidas pelas escolas filantrópicas, aquelas sem fins lucrativos e que prestam serviços de educação e assistência social, e que representam 18,2%, conforme a Figura 4 (FENEP, 2022).

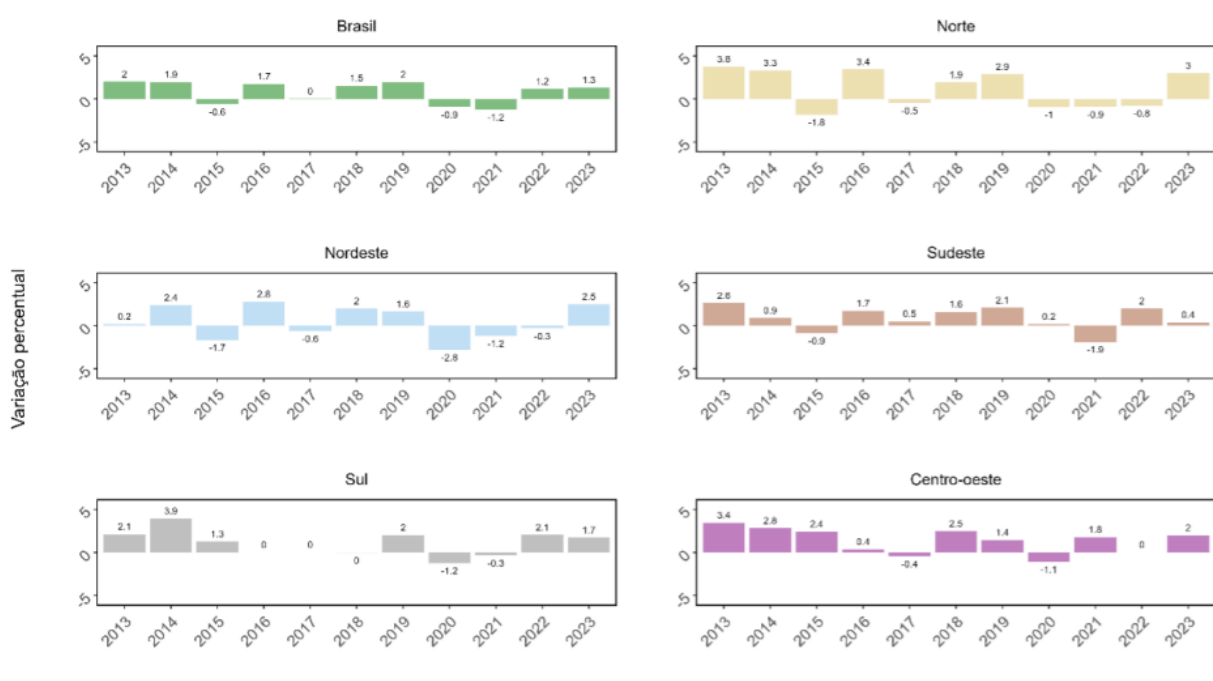
Figura 4 - Tipo de estabelecimentos de ensino como proporção do total de estabelecimentos de Educação Básica privados.



Fonte: FENEP (2022, p. 145).

A distribuição das escolas particulares no Brasil apresenta forte concentração regional. Segundo dados da FENEP (2024), a Região Sudeste detém a maioria das instituições (49%), seguida pela Nordeste (25,9%) e pela Sul (14,4%), enquanto a Centro-Oeste (6,3%) e a Norte (4,3%) possuem as menores participações (Figura 5).

Figura 5 - Taxa de Variação Anual das Instituições de Ensino Privadas por Região



Fonte: FENEP (2024, p. 88).

Ao analisar a variação percentual anual apresentada na Figura 5 (período de 2013 a 2023), observa-se uma dinâmica de crescimento heterogênea e fortemente impactada pela pandemia. Houve retração consecutiva em 2020 (-0,9%) e 2021 (-1,2%). Regionalmente, o impacto foi diverso: o Nordeste sofreu a queda mais acentuada no primeiro ano da pandemia (2020), com retração de -2,8%, enquanto o Sudeste sentiu o maior impacto tardio, recuando -1,9% em 2021.

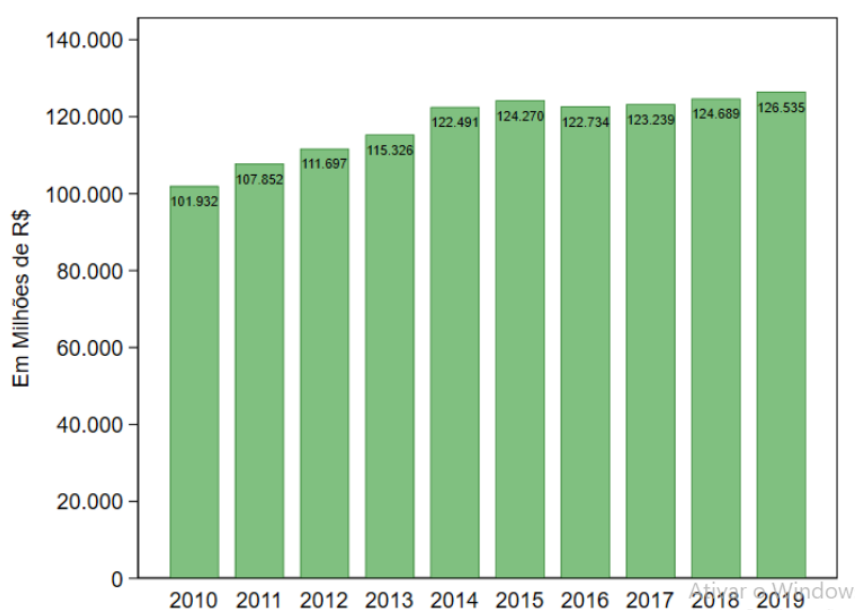
O período de retomada (2022-2023) aponta para uma recuperação do setor. Em 2023, destacam-se as Regiões Norte e Nordeste, que apresentaram as maiores taxas de variação positiva, alcançando 3,0% e 2,5%, respectivamente. A Região Sul também consolidou sua recuperação com crescimentos constantes em 2022 (2,1%) e 2023 (1,7%). Em contrapartida, a Sudeste, apesar da recuperação expressiva em 2022 (+2,0%), demonstrou desaceleração no crescimento em 2023 (+0,4%).

A pesquisa revela ainda que o Estado de São Paulo se destaca por ter o maior número de instituições de ensino privadas (FENEP, 2024).

Nesse cenário, o setor do ensino privado se revela importante no Brasil. Afinal, o aumento do número de escolas privadas nos últimos anos contribui para ampliar a oferta de vagas na Educação Básica.

De acordo com a pesquisa da FENEP (2022), o Produto Interno Bruto (PIB) sobre os serviços educacionais indica que o setor de ensino privado tem um indicador significativo. Com uma contribuição de 126,5 bilhões de reais em 2019 e com uma participação de 1,65%, observa-se que o PIB do setor continuou crescendo entre 2015 e 2019, com um aumento de 1,8% (Figura 6).

Figura 6 - Valor Adicionado Bruto da Educação Privada



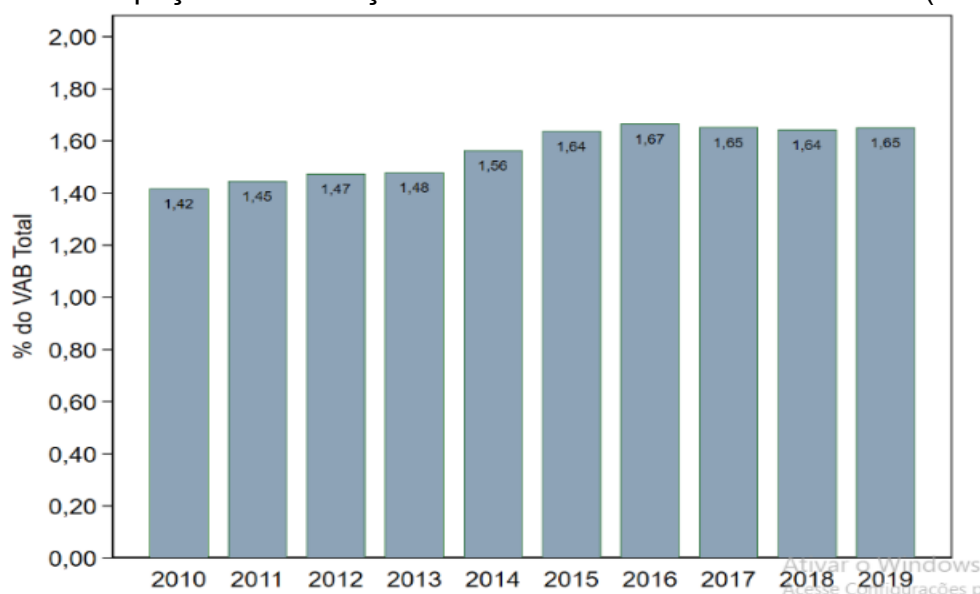
Fonte: FENEP (2022, p. 285).

Conforme ilustra a Figura 6, nos últimos anos houve uma tendência positiva de crescimento no PIB da Educação Privada, com um aumento de cerca de 20% em termos reais entre 2010 e 2014. No entanto, devido à crise econômica, o crescimento desacelerou a partir de 2015, resultando em uma estagnação do setor. Entre 2015 e 2019, o PIB da Educação Privada cresceu apenas 1,8%, 10 vezes menos do que nos primeiros 5 anos do período analisado (FENESP, 2022).

A mesma pesquisa da FENEP (2022) indica que, durante o período de 2010 a 2015, o crescimento do PIB do setor de Ensino Privado foi maior do que o

crescimento da economia brasileira como um todo (Figura 7). Isso resultou em um aumento na participação do setor de Ensino Privado no PIB do País, de 1,42% em 2010 para 1,64% em 2015, como mostrado na Figura 8. Mesmo com o crescimento quase nulo do setor a partir de 2016, a participação no PIB permaneceu próxima ao nível mais alto. Em 2019, o Ensino Privado representou 1,65% do PIB, o último ano em que os dados estavam disponíveis (FENEP, 2022).

Figura 7 - Participação da Educação Privada no Valor Adicionado Bruto (em %)



Fonte: FENEP (2022, p. 286).

A importância do ensino privado pode ser reconhecida pelo seu significativo impacto no PIB, contribuindo de forma significativa na economia brasileira. Embora a crise econômica tenha reduzido esse crescimento e levado a uma estagnação do setor durante o período anterior, o crescimento do PIB do Ensino Privado contribuiu para o PIB do País. Ou seja, mesmo com o crescimento desacelerado do setor, sua participação no PIB permaneceu significativa.

1.2.6 Organização do trabalho

A compreensão do desenvolvimento das atividades nas organizações escolares demanda um olhar atento sobre as capacidades mobilizadas pelo gestor. Para tanto, este estudo alicerça-se na teoria das Capacidades Dinâmicas, com foco específico na figura do diretor e em suas Capacidades Dinâmicas Gerenciais. É a

partir dessa lente teórica, articulada com as capacidades organizacionais, que a investigação foi desenhada e organizada.

Para operacionalizar esse percurso investigativo, a tese está estruturada em seis capítulos. Após esta Introdução, o Capítulo 2 (Referencial Teórico) revisita as bases conceituais das Capacidades Dinâmicas, da Inovação e da Cognição Gerencial, estabelecendo o alicerce para a análise. O Capítulo 3 (Percurso Metodológico) detalha a abordagem mista (qualitativa e quantitativa) utilizada, descrevendo os instrumentos de coleta e as técnicas de análise de dados. O Capítulo 4 (Apresentação dos Resultados) expõe os dados coletados com as entrevistas e os questionários. O Capítulo 5 (Discussão dos Resultados) realiza a triangulação entre teoria e dados, propondo o modelo da Capacidade Estratégica Contextual. Por fim, o Capítulo 6 (Conclusão) retoma os objetivos da pesquisa, sintetiza as contribuições teóricas e práticas e sugere caminhos para estudos futuros.

1.2.7 Contribuições da pesquisa

Este estudo contribui com a proposição de um modelo teórico original – a Capacidade Estratégica Contextual –, que complementa a teoria das Capacidades Dinâmicas para ambientes de restrição e ambiguidade, integrando a perspectiva do *sensemaking*. A pesquisa avança ao demonstrar que a inovação nessas organizações não é deficitária, mas compensatória.

Ao identificar mecanismos como a Autorregulação Estratégica e a Tensão Sustentada, a pesquisa oferece um referencial teórico para que mantenedores e gestores compreendam melhor seus próprios processos decisórios, podendo aprimorar a eficiência, reduzir a mortalidade das escolas e profissionalizar a gestão sem perder a identidade institucional.

Nesse sentido, ao contribuir para o fortalecimento da gestão das escolas, a pesquisa contribui indiretamente para a qualificação do ambiente onde o processo educativo ocorre. Escolas geridas com maior consciência estratégica tendem a ser mais sustentáveis e capazes de entregar valor pedagógico consistente à comunidade, preservando a diversidade de propostas educacionais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As escolas privadas de Educação Básica têm seu mercado em crescimento e se posicionam como organizações comerciais, que, para serem operacionalizadas, contam com uma equipe de trabalho e um gestor responsável por sua administração, no caso, o diretor escolar.

De acordo com Abdukhalilovich (2023), a atuação do administrador se revela importante dentro de uma organização. O autor preconiza a importância já trazida por Henry Fayol, que definiu administração como um processo que envolve planejamento, organização, comando, coordenação e controle, ou seja, uma dinâmica que pode ser ensinada e aprendida. Pode-se dizer que o impacto mais significativo da concepção de Fayol reside na demarcação do trabalho dos diretores como uma função distintiva, separada das operações técnicas, que constituem o cerne de uma organização.

Segundo Hatchuel e Segrestin, (2019), Fayol desempenhou papel importante no desenvolvimento do conhecimento administrativo moderno. O sistema de administração proposto por ele foi estruturado em três componentes fundamentais:

- 1 A administração é uma função distinta, separada das demais em qualquer empreendimento humano, abrangendo domínios como família, negócios e governo;
- 2 A administração é um processo composto por fases de planejamento, organização, comando, coordenação e controle;
- 3 O sistema de administração pode ser objeto de ensino e aprendizagem.

As principais funções do administrador propostas por Fayol (Hatchuel e Segrestin, 2019), são descritas como: o planejamento, que se refere à elaboração de estratégias que precisam ser colocadas em prática diante de diferentes situações; a organização, que consiste em estruturar a instituição por meio da delegação de tarefas, poderes e responsabilidades e na alocação eficiente dos recursos; a direção, que envolve o uso de diferentes estilos de liderança e condução para motivar e orientar as pessoas rumo aos objetivos propostos; o controle, que visa verificar a aderência dos resultados alcançados aos objetivos esperados, fornecendo informações para futuras tomadas de decisão (Berber; Harding; Mughal, 2022).

Ainda no contexto dos ensinamentos de Fayol, um estudo sobre as habilidades de gestão administrativa de dirigentes de instituições de ensino em Bangladesh mostra que “[...] há uma ineficiência geral na gestão dos institutos educacionais” (Ali *et al.*, 2021, p. 10). As pesquisas feitas por Berber; Harding; Mughal (2022) e Abdukhalilovich (2023) revelam que, no que diz respeito às competências administrativas propostas por Fayol, os diretores apresentam lacunas e deficiências em planejamento, organização, direção (incentivo e coordenação), bem como em controle (Ali *et al.*, 2021, p. 10).

O estudo das teorias organizacionais vem sendo constantemente revisitado à luz de pensadores que marcaram de forma significativa a compreensão do comportamento humano no contexto das organizações. Entre esses autores, destaca-se Herbert Alexander Simon (Balestrin, 2013), economista estadunidense laureado com o Prêmio Nobel de Economia em 1978, cuja principal contribuição foi a formulação da teoria da racionalidade limitada. Considerado o “pai” do behaviorismo no campo da Administração, Simon preocupou-se em compreender não apenas os modelos normativos de gestão, mas principalmente os aspectos reais e complexos do processo decisório humano (Balestrin, 2013).

Simon foi um crítico contundente dos modelos econômicos e administrativos tradicionais. Ele argumentava que a Administração Clássica apresentava análises superficiais, negligenciando a complexidade da tomada de decisão e as múltiplas influências que afetam o comportamento humano. Do mesmo modo, questionava a noção de racionalidade absoluta defendida pela Economia Neoclássica, que pressupunha indivíduos oniscientes e plenamente racionais. Para Simon, essa visão era “absurda”, pois desconsiderava a afetividade, os limites cognitivos e os condicionantes sociais que permeiam as escolhas humanas (Balestrin, 2013).

Como alternativa a esses modelos, Simon formulou a teoria da racionalidade limitada. Segundo sua perspectiva, os indivíduos tomam decisões intencionais, porém restritas, por suas capacidades cognitivas, pelas informações disponíveis e pelas pressões do ambiente organizacional. Assim, em vez de buscarem soluções ideais, as pessoas procuram alternativas satisfatórias. Esse princípio inaugura uma abordagem realista e pragmática para a administração, pois conecta a ação organizacional à maneira como os seres humanos efetivamente pensam, sentem e decidem, colocando o ser humano – com suas limitações e potencialidades – no

centro da análise organizacional, constituindo base essencial para compreender os desafios da gestão contemporânea.

2.1 Levantamento da literatura relacionada à administração escolar

A Administração Escolar ou Gestão Escolar é um campo de estudo que se concentra na organização e na administração de instituições educacionais. Nesse contexto, os estudos de Sander (2007) trazem contribuições significativas. De acordo com ele, o campo da Administração Escolar evoluiu ao longo do século 20, passando por diversas fases de desenvolvimento e reformulação, em resposta às mudanças sociais, políticas e econômicas do nosso país e do mundo.

Inicialmente, as teorias e os modelos administrativos que predominavam no Brasil vieram de modelos estrangeiros, ajustados às realidades e às necessidades nacionais ao longo do tempo. Do início do século 20 até meados de 1970, a administração escolar era caracterizada pela tentativa de sistematizar o conhecimento de uma maneira mais técnica e pragmática. Durante esse período, o foco estava em estruturar as escolas de maneira eficiente, com ênfase em processos e procedimentos administrativos, visando o funcionamento otimizado das instituições educacionais. Nessa época, as práticas administrativas escolares foram fortemente influenciadas por conceitos legalistas, positivistas e funcionalistas, com uma base no direito romano (Sander, 2007).

Em 1980, houve uma mudança dos modelos de gestão educacional vigentes, vistos como rígidos e ultrapassados. Essa fase reflete uma revisão dos paradigmas da Administração Escolar, com uma inclinação para abordagens mais flexíveis e participativas, considerando o papel da escola no desenvolvimento social e político (Sander, 2007). A Administração Escolar no Brasil começa a incorporar abordagens mais holísticas e multidimensionais, considerando a eficiência, a eficácia, a efetividade e a relevância como critérios de desempenho administrativo. Esses critérios refletiam diferentes capacidades administrativas, desde a utilização econômica de recursos até a resposta às demandas concretas da comunidade e a importância cultural das práticas educacionais.

A partir de 1990 surge uma reconfiguração do campo da administração escolar, agora vista como “Gestão Escolar”, influenciada pelas mudanças globais no capitalismo e por uma reavaliação das práticas e das teorias anteriores. A Gestão

Escolar começa a ser vista não apenas como uma questão técnica, e sim como uma prática multidimensional que envolve aspectos políticos, culturais e ideológicos (Sander, 2007).

A cada fase, surgia também a necessidade de novas reconstruções teóricas que considerassem as complexidades e os desafios contemporâneos da gestão educacional.

De acordo com Sander (2007), o conhecimento do passado e a compreensão crítica desses modelos de gestão são essenciais para avançar na prática da administração escolar, garantindo que ela contribua de maneira efetiva e contextualizada para o desenvolvimento educacional.

A educação, em particular no Brasil, tem passado por desafios e transformações nos últimos anos e, por isso, tem sido objeto de estudo em diversos campos da ciência (Freitas Vieira; Silva, 2020). As instituições de ensino têm vivenciado situações adversas e enfrentado desafios cada vez mais complexos, deixando evidente a importância do papel do gestor: na liderança, no apoio, na avaliação e na promoção de um ambiente propício ao desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem; na definição de metas, avaliações e resultados e nos processos de administração dos recursos humanos e financeiros.

Para a elaboração desta tese, foi realizada uma revisão na literatura que trata dos aspectos de formação inicial dos diretores escolares e suas competências para lidar com os processos administrativos de instituições de Educação Básica, a fim de avançar na compreensão desses aspectos. Nessa perspectiva, apresentam-se alguns estudos sobre administração escolar com ênfase no papel do diretor escolar e na necessidade de este profissional ter habilidades e competências específicas para atuar nessa função.

Da literatura disponível (de 2017 a 2021) construiu-se um itinerário de pesquisa dos artigos associados ao tema de administração escolar, com foco em conteúdo e atualidade. A base de dados selecionada foi a Biblioteca virtual da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que contém o Portal de Periódicos, por meio da rede da Comunidade Acadêmica Federada (CAFe). O protocolo dessa investigação está detalhado no Quadro 3.

Quadro 3 - Protocolo de pesquisa

Protocolo de pesquisa	Descrição dos detalhes
Banco de dados pesquisados	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES) - Comunidade Acadêmica Federada (CAFe).
Tipos de publicação	Considerados apenas artigos de acesso aberto em periódicos revisados por pares
Idioma	Qualquer
Campos de Pesquisa	Títulos, resumos e palavras-chave
Descritores	<i>[School Administration] OR [School Management]</i>
Período	de 2017 a 2021

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Com base nesse protocolo de pesquisa, a partir dos descritores *[School Administration] OR [School Management]*, foram lidos os títulos, os resumos e as palavras-chave e encontrados os resultados descritos no Quadro 4.

Quadro 4 - Estrato de artigos científicos que abordam a administração escolar

Total artigos	Nº de Artigos	Foco
133	54	Área pedagógica (processos de ensino e aprendizagem)
	32	Revisão de literatura; aspectos políticos, históricos, sociológicos
	22	Gestão de pessoas; liderança
	10	Relações entre o gestor escolar e a comunidade (pais, alunos, professores)
	08	Contribuição de ferramentas digitais no processo de gestão escolar
	07	Questões administrativas: marketing; metodologia de gestão; cultura organizacional e outros

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Considerando os artigos mencionados no Quadro 4, constatou-se que a maior parte deles (54) é de natureza pedagógica, privilegiando aspectos curriculares e a prática docente. Apenas alguns estudos (7) trazem o papel do diretor escolar no processo de administração, sendo a maioria no ambiente do ensino superior.

Uma revisão sistemática sobre a evolução da pesquisa em Administração Escolar dos anos de 1960 a 2018 (Hallinger; Kovačević, 2019) corrobora essa afirmação. Na próxima seção discutem-se alguns desses estudos.

A pesquisa de Hallinger e Kovačević (2019) documentou a dimensão, a trajetória do processo evolutivo e a distribuição geográfica da pesquisa em

administração escolar. Os dados coletados pelos autores permitiram verificar a taxa de crescimento acelerado e o aumento da diversidade em termos geográficos de pesquisas na área, durante o período de 1960 a 2000. Os autores também identificaram quatro Escolas de Pensamento que delineiam a estrutura intelectual subjacente à base de conhecimento em administração escolar: Liderança para Aprendizagem; Liderança Docente, Cultura Escolar, Eficácia Escolar com Melhoria de Escolas. Os estudos realizados a partir da análise de palavras revelou estes temas, acrescentando-se ainda que a Liderança para Aprendizagem emergiu como um constructo fundamental na estrutura cognitiva da administração escolar (Hallinger; Kovačević, 2019).

Observou-se que, ao longo dos anos de 2014 a 2019, o termo 'administração escolar' deu lugar a 'liderança escolar', com foco nos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos como "(...) âncora cognitiva da estrutura intelectual da base de conhecimento da Administração Escolar" (Hallinger; Kovačević, 2019, p. 335). Tal resultado pode ser percebido como intuitivo, no entanto os autores sugerem que, historicamente, antes dos anos de 1980, a pesquisa em administração escolar concentrava-se primariamente na gestão e na administração, com escassa atenção às questões de liderança e aprendizagem, marcando, dessa forma, um deslocamento paradigmático significativo no foco deste campo de estudo, conforme também descrito por Sander (2007).

O processo de compreensão da gestão de uma instituição escolar tem merecido a atenção de outros pesquisadores. Estudos como o de Núñez Rojas e Díaz Castillo (2017) sugerem que há uma necessidade efetiva de competências para a gestão administrativa de uma instituição de ensino, assim como o acesso aos conhecimentos específicos da área.

Núñez Rojas e Díaz Castillo (2017) tiveram como objetivo a elaboração de um perfil por competências de diretores de Instituições de Ensino de Educação Básica do Peru, para gerenciá-las com foco na melhoria da educação. Os autores indicaram que é possível identificar três competências necessárias ao diretor escolar, apesar das diferenças do contexto socioeducativo: liderança, gestão da mudança e gestão gerencial (está relacionada não apenas aos processos de gestão acadêmica, como também aos processos de gestão administrativa da escola, numa abordagem humanista de todos os processos e avanços científicos e tecnológicos). A pesquisa sugere a relevância associada aos conhecimentos que os diretores escolares devem

possuir, envolvendo projetos e planejamentos estratégicos, assim como visão e missão da sua instituição escolar.

Nesse mesmo contexto, um estudo realizado com diretores escolares na Turquia (Beycioglu; Klincç; Polatcan, 2019) faz referência a essas questões, ao focar no desenvolvimento histórico do treinamento e das atribuições dos diretores escolares nesse país. No panorama turco, a direção escolar não é profissionalizada, mas vista como função temporária de professores, sem exigência de formação específica. Isso limita a influência das universidades e afasta a pesquisa da prática escolar. Além disso, a carreira acadêmica, marcada por altas cargas didáticas e foco em quantidade de publicações, dificulta investigações de campo e de longo prazo.

Os temas mais comuns são comportamento organizacional (cultura, confiança, compromisso) e liderança (instrucional, transformacional, distribuída). Contudo, tópicos cruciais como resultados educacionais, justiça social, diversidade e gênero são pouco explorados. Nos modelos conceituais, predominam os focos em práticas de liderança e dimensões organizacionais, mas há escassez de estudos sobre resultados, o que limita a compreensão de quais práticas realmente melhoram a aprendizagem. A literatura é majoritariamente quantitativa, com uso frequente de estatística avançada, mas aplicada a modelos conceituais simples e geralmente importados do Ocidente, com pouca adaptação ao contexto local. O estudo conclui que, embora numerosa e tecnicamente sofisticada, a produção turca em *educational leadership and management* carece de contextualização cultural, diversificação temática e ênfase em resultados escolares. Os resultados sugerem que é necessário profissionalizar a direção, ampliar o acesso a dados e incentivar métodos e agendas que aproximem pesquisa e prática educacional.

Uma pesquisa realizada na África do Sul (Sepuru; Mohlakwana, 2020) traz cenário semelhante. O estudo explorou como os diretores escolares sul-africanos que estavam iniciando na função percebiam-se em seus papéis, chamando a atenção para o fato de que se espera que os diretores tenham as habilidades necessárias para gerir as escolas – é com base nas experiências como docentes que muitas vezes eles assumem esse cargo. Os resultados da pesquisa sugerem que os diretores sul-africanos recém-chegados ao cargo de direção não se sentem preparados para liderar e gerenciar escolas. A falta de experiência em liderança e gestão, seja em currículo, recursos humanos, finanças escolares, relações com

stakeholders, seja até mesmo para interpretar a legislação, foi apontada como seu maior desafio.

Dessa maneira, a literatura pesquisada conflui para a interpretação de que um diretor escolar desenvolve suas habilidades de gestão ao longo da prática na função (Núñez Rojas; Díaz Castillo, 2017; Beycioglu; Klincç; Polatcan, 2019; Sepuru; Mohlakwana, 2020).

Admitidas as diferenças entre a legislação educacional da África do Sul, do Peru e da Turquia, verifica-se, todavia, a presença de alguns pontos em comum entre esses países e o Brasil. A direção das escolas nesses países é realizada por profissionais formados e com experiência no magistério, porém, na sua maioria, sem capacitação em nível de graduação, pós-graduação ou especialização orientada à gestão escolar. No Brasil, o curso de graduação em Licenciatura em Pedagogia é o mínimo exigido para um diretor escolar atuar nessa função – o mesmo curso que certifica profissionais para atuar como docentes da educação infantil e/ou ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O curso de graduação em Licenciatura em Pedagogia capacita o indivíduo para atuar como professor de Educação Básica, supervisor de ensino, coordenador pedagógico, orientador educacional e diretor escolar. No entanto, essa formação em Licenciatura em Pedagogia não enfatiza o conhecimento necessário para a direção escolar, especialmente no que se refere aos aspectos da área de administração.

Para melhor compreensão deste curso, é importante compreender sua trajetória no Brasil.

O curso de Pedagogia foi criado em 1939 pela Lei nº 1.190/39 (Brasil, 1939), que previa a formação de profissionais em Bacharelado em Pedagogia, Técnico em Educação ou Especialista em Educação. Mais de duas décadas depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 - LDB nº 4.024/61 (Brasil, 1961) reformula o curso de Pedagogia para atender ao modelo educacional da época. E somente em 1996, a LDB (Brasil, 1996) estabelece uma nova regulação para o curso de Pedagogia, agora com o objetivo de preparar não apenas professores, como também pensadores educacionais (Gatti, 2010). Assim, o curso de Pedagogia deve promover uma formação multidisciplinar, atendendo às diferentes tarefas que ele poderá vir a realizar numa instituição de Educação Básica: administrar, planejar, inspecionar, supervisionar e orientar o processo de aprendizagem.

Em 2006, o curso passa a ser reconhecido como Licenciatura em Pedagogia, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2006), ampliando seu escopo e deixando de lado as especializações, não diferenciando mais a formação de professores que vão atuar nos níveis de educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) dos que vão assumir cargos de gestores (coordenadores, diretores). O documento estabelece as diretrizes sobre a formação da docência e da gestão e o incentivo à pesquisa e ao aprofundamento de estudos teóricos a partir de reflexões sobre a prática pedagógica.

As normativas mais recentes que tratam de mudanças nesse curso são de dezembro de 2019: as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (Brasil, 2019). Este documento amplia a carga horária do curso de Licenciatura em Pedagogia, com foco maior nas práticas pedagógicas, e as instituições de ensino superior tinham até 2024 para colocar em prática essas novas diretrizes.

Para compreender melhor esse processo de formação dos administradores escolares, realizou-se uma pesquisa a partir das matrizes curriculares de cursos de Pedagogia de algumas instituições de ensino superior. Os resultados revelam que há um privilégio de disciplinas focadas nas questões pedagógicas.

Selecionaram-se universidades qualificadas com indicadores de organizações, como a *Quacquarelli Symonds*, que reconheceu a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), que obtiveram nota 5 (cinco) no curso de Pedagogia, no ano de 2022, pelo Ministério da Educação (Estratégias Vestibulares, 2022).

Conforme apresentado na Tabela 1, a formação em Licenciatura em Pedagogia não privilegia o conhecimento em direção escolar, principalmente no que se refere aos conhecimentos da área de administração. Como se pode ver, na contabilização do total das disciplinas obrigatórias e optativas, calculando uma média das quatro universidades, o percentual não chega nem a 3% (três por cento).

Tabela 1 - Matriz – Cursos de Licenciatura em Pedagogia qualificados a partir de indicadores de organizações

Matriz – Matriz dos cursos de Licenciatura em Pedagogia				
Universidade	Nº de disciplinas obrigatórias	Nº de disciplinas optativas/ eletivas	Nº de disciplinas com foco em direção escolar	Referência*
USP	34	91	5	USP (2022)
Unicamp	41	153	3	Unicamp (2022)
UFSCAR	41	02	0	UFSCAR (2022)
PUC/SP	64	04	3	PUC/SP (2022)

Fonte: Dados da pesquisa (2024) coletados em sites indicados na última coluna desta tabela.

*Universidade de São Paulo: USP; Universidade Estadual de Campinas: Unicamp; Universidade Federal de São Carlos: UFSCAR; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: PUC/SP.

Knapp, Araújo e Casagrande (2023), em seus estudos, reafirmam que a formação dos educadores geralmente não abrange a dimensão da preparação para a gestão escolar, visto que muitas universidades não incorporam em seus currículos aspectos mais amplos da administração escolar, apesar de muitos desses educadores aspirarem a essa função ao longo de seu desenvolvimento profissional. Entre as principais razões, mencionam: a especialização inconsciente e a fragmentação dos conhecimentos; a formação estritamente técnica dos profissionais da educação e a demanda por uma formação mais curta, imediatista e técnica, influenciada pelo cenário econômico que permeou o campo educacional. Diante dessa realidade, os autores afirmam que os cursos de licenciatura devem não apenas capacitar o futuro docente em técnicas, metodologias e conteúdos, mas também contribuir para uma formação mais abrangente, integral e integradora, que desenvolva competências voltadas para a gestão escolar. Além da formação acadêmica, para o pleno exercício da gestão escolar, o gestor precisa conhecer a sala de aula, isto é, a experiência como professor deve ser um pré-requisito para a escolha para essa função, pois seu trabalho é educativo e abrange todas as ações pedagógicas da escola (Knapp; Araújo; Casagrande, 2023).

Em 2021, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o texto da Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (Brasil, 2021), com o objetivo de orientar as políticas de formação, seleção e apoio aos diretores escolares. Esse texto aborda as competências do diretor escolar em quatro dimensões: político-institucional; pedagógica; administrativo-financeira; pessoal e relacional. As competências da dimensão administrativo-financeira estão descritas no Quadro 5.

Quadro 5 – Competências do Diretor Escolar

Competências do Diretor Escolar na Dimensão Administrativo-Financeira	Descrição	Atribuições
Coordenar as atividades administrativas	<p>O diretor assina a documentação, de acordo com os dispositivos legais do sistema/rede de ensino, relativa à vida escolar dos estudantes, bem como assina declarações, ofícios e outros documentos, responsabilizando-se pela sua atualização, expedição, legalidade e autenticidade.</p> <p>O diretor deve saber utilizar novas tecnologias de informação e comunicação, enquanto recursos importantes para a gestão escolar.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1 Conhecer princípios e práticas de desenvolvimento organizacional da escola. 2 Coordenar a matrícula na unidade escolar, com transparência e impessoalidade. 3 Acompanhar e monitorar os processos de vida funcional dos trabalhadores da educação e a vida escolar dos estudantes. 4 Elaborar com a equipe e a comunidade, respeitando as regras do sistema/rede de ensino, os horários e as rotinas de funcionamento da escola e garantir seu cumprimento por todos. 5 Supervisionar o fornecimento da alimentação escolar, do transporte escolar e de materiais, bem como dos demais serviços prestados. 6 Utilizar ferramentas tecnológicas e aplicativos que promovam uma melhor gestão escolar, tanto no planejamento e uso dos recursos quanto na prestação de contas.
Zelar pelo patrimônio e pelos espaços físicos	<p>O diretor se responsabiliza pela manutenção e pela conservação do espaço físico, pela segurança do patrimônio escolar e pela manutenção atualizada do tombamento dos bens públicos sob a guarda da instituição que dirige.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1 Garantir dos canais competentes que os serviços, os materiais e os patrimônios sejam adequados e suficientes às necessidades das ações e dos projetos da escola. 2 Coordenar a utilização dos ambientes e patrimônios da escola. 3. Elaborar orientações sobre os usos dos espaços, dos equipamentos e dos materiais da escola de acordo com o Projeto Político-Pedagógico. 4 Elaborar plano de segurança patrimonial, bem como o conhecimento das normas legais sobre gestão do patrimônio.
Coordenar as equipes de trabalho	<p>O diretor escolar organiza o quadro de pessoal da escola com a devida distribuição de funções, construindo coletivamente critérios de atribuições de turmas aos docentes, priorizando as necessidades dos estudantes.</p> <p>Acompanha o desenvolvimento profissional e estimula o comprometimento das pessoas e das equipes.</p> <p>Conduz o trabalho de forma colaborativa com a</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1 Trabalhar em equipe. 2 Delegar atribuições e dividir responsabilidades, construindo uma liderança distributiva que engaje todo o grupo para o funcionamento eficaz da organização escolar. 3 Motivar a equipe com foco em melhorias e resultados. 4. Coordenar e articular professores e funcionários em equipes de trabalho com compromisso, objetivos e metas comuns, previamente discutidos e acordados. 5 Definir com a equipe de gestão, e sem perder de vista o Projeto Político Pedagógico, critérios de distribuição de professores e estudantes nas turmas e séries/anos, considerando as definições legais locais quando for o caso. 6 Identificar soluções para os problemas detectados em diálogo e de acordo com os profissionais da escola.

	<p>equipe, promovendo sua motivação, proatividade, resiliência, sensibilidade e ética.</p>	<p>7 Controlar a frequência dos profissionais da escola. 8 Monitorar e comunicar às instâncias superiores a necessidade de substituições temporárias ou definitivas de docentes e demais profissionais da escola, evitando o prejuízo para as atividades letivas e escolares. 9 Aplicar ou coordenar a aplicação, quando couber, de sanções disciplinares regimentais a professores, servidores e estudantes, garantindo amplo direito de defesa. 10 Elaborar e conduzir a avaliação de desempenho da equipe, dando retorno aos avaliados e discutindo os aspectos coletivos nas instâncias participativas, como o conselho escolar. 11 Instituir ações de reconhecimento e valorização dos profissionais da escola com base em critérios bem definidos e compartilhados com toda a equipe. 12 Acompanhar a atuação dos profissionais da educação alocados na escola, mantendo diálogo constante, identificando pontos a ser desenvolvidos na equipe tanto do ponto de vista do conhecimento profissional quanto da prática profissional e do engajamento, propondo soluções.</p>
<p>Gerir, com as instâncias constituídas, os recursos financeiros da escola</p>	<p>O diretor se responsabiliza pela administração financeira e pela prestação de contas dos recursos materiais e financeiros recebidos. Deve incentivar a participação da comunidade na indicação de elementos que possam tornar o plano de aplicação de recursos financeiros consistente com os anseios da comunidade e do Projeto Político Pedagógico da escola.</p>	<p>1 Informar-se sobre legislação e normas referentes ao uso e à prestação de contas dos recursos financeiros da escola. 2 Elaborar orçamentos com base nas necessidades da escola, monitorar as despesas e os registros de acordo com as normas vigentes e com a participação do Conselho Escolar. 3 Elaborar com o Conselho Escolar planos de aplicação dos recursos financeiros e prestação de contas, divulgando à comunidade escolar, de forma transparente e efetiva, os balancetes fiscais. 4 Manter dados e cadastros da escola devidamente atualizados junto aos órgãos oficiais para recebimento de recursos financeiros. 5 Identificar, conhecer e buscar programas e projetos que oferecem recursos materiais e financeiros para a escola.</p>

Fonte: Brasil (2021, s/n).

Nota: Citação direta da Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (Brasil, 2021, s/n)

Esse documento explora de forma detalhada as diversas responsabilidades do diretor escolar em quatro áreas principais: coordenação administrativa, manutenção do patrimônio, gestão de equipes e administração financeira. Observa-se que, no que tange à administração financeira, as atribuições são mais voltadas à

gestão da escola pública, como, por exemplo, supervisionar a alimentação, o transporte e o fornecimento de materiais, utilizando ferramentas tecnológicas para otimizar o planejamento, o uso de recursos e a prestação de contas.

Nesse contexto, sendo o curso de Licenciatura em Pedagogia focado nos aspectos pedagógicos, é importante compreender como os diretores escolares enfrentam os desafios dessa função, que alia o setor pedagógico e o administrativo no dia a dia das instituições escolares, e de que maneira a experiência interfere na sua atuação e no alcance de seus objetivos.

Uma pesquisa realizada com diretores escolares em Portugal (Cunha *et al.*, 2020) identificou a necessidade de formação desses profissionais em temas relacionados à gestão administrativa. Os resultados revelaram como os diretores se percebem na função e as necessidades de maior conhecimento na busca por treinamentos e oportunidades de desenvolvimento de diferentes habilidades. Por exemplo, diretores escolares, como líderes, podem sentir a necessidade de aprender a lidar com questões pessoais, interpessoais e socioemocionais em seu cotidiano, sendo um tema que pode ser trabalhado de forma colaborativa e que promova a reflexão sobre suas capacidades para lidar melhor com essas questões.

Os estudos realizados e discutidos a seguir sugerem que o cotidiano dinâmico de uma escola por vezes sobrecarrega seus profissionais em tarefas emergentes e necessárias (Núñez Rojas; Díaz Castillo 2017; Stynes; Macnamara; O'Hara, 2018; Beycioglu; Klineç; Polatcan, 2019; Sepuru; Mohlakwana, 2020).

O estudo de Stynes, Macnamara e O'Hara (2018), a partir das atividades diárias de diretores de escolas primárias da Irlanda, aponta o baixo índice de pesquisas sobre o dia a dia de diretores escolares e as exigências e os desafios que enfrentam. Realizada pesquisa de campo partindo da observação minuto a minuto na realização de microtarefas cotidianas por diretores de escolas primárias do país, os resultados evidenciaram que eles levam demasiado tempo nos aspectos práticos diários de sua função, raramente se dedicando às questões macro, como, por exemplo, a um processo de liderança planejado e estruturado teoricamente.

Sob outra perspectiva, mas abordando os mesmos aspectos, um estudo realizado por Poubel e Junquillo (2019), com o intuito de compreender a gestão de uma escola de ensino fundamental pública brasileira, sugere que o cotidiano de uma organização escolar é como um:

(...) processo dinâmico de *managing*, no qual a gestão é (re)construída a partir das contínuas interações entre as pessoas e as situações vivenciadas por elas no cotidiano escolar – um cotidiano processual, produto de constantes diálogos, interações e vivência de emergências e momentos críticos (Poubel; Junquilha, 2019, p. 539).

Durante o estudo, os autores observaram as vivências de uma diretora escolar nas relações com outros atores da escola, os dilemas, os momentos críticos e as dificuldades relacionais. E era nesses momentos que “(...) ela, cotidianamente, ia tornando-se diretora e aprendendo a ‘fazer’ gestão escolar” (Poubel; Junquilha, 2019, p. 550).

Entre os anos de 1960 e 2000, os estudos sobre administração escolar cresceram, no entanto, com foco nas questões pedagógicas (Hallinger; Kovacevic, 2019). Distinguindo-se deste cenário, o presente estudo parte da premissa de que o diretor escolar não tem conhecimentos da área da administração na sua formação inicial e que só quando na função, na prática diária profissional, é que ele se conscientiza da necessidade (ou não) de buscar tais conhecimentos e desenvolve as competências para gerir administrativamente e enfrentar os desafios atuais impostos às instituições de ensino.

Os estudos destacados até aqui sugerem que o diretor escolar necessita de competências específicas para assumir seu papel de gestor pedagógico e administrativo e, reconhecidamente, nem mesmo na sua formação inicial elas são privilegiadas ou se encontram em equilíbrio. A falta de conhecimentos relacionados à ciência da administração é constatada pelo próprio diretor escolar ao longo da experiência cotidiana na função e nos desafios que lhe são impostos – é nesse contexto que ele constrói o seu papel de diretor escolar.

Ao fazer uma análise da evolução da Administração e Gestão Escolar no Brasil, esta subseção revela uma trajetória de adaptação e reformulação em resposta às exigências sociais, políticas e econômicas ao longo dos anos. As contribuições das pesquisas em gestão escolar mostram a necessidade de capacitação contínua dos diretores escolares, cuja formação deve equilibrar competências administrativas e pedagógicas para enfrentar os desafios contemporâneos da educação, revelando a importância de um diálogo contínuo entre teoria e prática na formação desses profissionais.

2.2 Estudos e Pesquisas sobre as Capacidades Dinâmicas

Esta seção é dedicada a revisar estudos e pesquisas relevantes sobre as capacidades dinâmicas, fornecendo um panorama da literatura existente e contribuindo para a melhor compreensão dessas teorias no contexto das instituições de ensino.

A estrutura aqui apresentada permite a análise das capacidades dinâmicas, bem como do papel do diretor escolar e das práticas gerenciais como recurso que se articula com essas capacidades na promoção e na evolução da instituição escolar. Além disso, ao incorporar uma subseção dedicada a estudos e pesquisas, o capítulo enriquece a discussão com base em evidências e contribuições da comunidade acadêmica.

No âmbito das organizações, existem dois tipos distintos de capacidades: as operacionais, que permitem a execução eficaz das atividades diárias da organização, e as dinâmicas, que se concentram na habilidade de adaptar, inovar e criar capacidades operacionais (Correa *et al.*, 2018). Enquanto as Capacidades Operacionais garantem a sobrevivência em ambientes estáveis, as Capacidades Dinâmicas alteram a maneira como uma organização obtém seu sustento, sendo, portanto, estratégicas (Apascaritei; Elvira, 2021).

As Capacidades Dinâmicas são construídas internamente nas organizações e representam processos estratégicos de alto nível. Elas dependem fortemente da aprendizagem organizacional, envolvendo trajetórias e processos organizacionais para identificar, alavancar e reconfigurar ativos e competências, em resposta às demandas do ambiente, para manter sua vantagem competitiva (Correa *et al.*, 2018).

A teoria das Capacidades Dinâmicas tem sua origem na Teoria da Visão Baseada em Recursos (RBV), na Teoria Comportamental da Firma e na de Schumpeter, que trouxe uma nova perspectiva sobre inovação nas organizações (Teece, 2023).

O conceito de Capacidades Dinâmicas ganhou destaque no final da década de 90 e início dos anos 2000, à medida que o ambiente competitivo global e a abertura dos mercados impulsionaram pesquisas na área de estratégia. A RBV considera a organização como um conjunto de recursos valiosos e raros, desempenhando um papel central nas pesquisas sobre Capacidades Dinâmicas, e a

vantagem competitiva é interpretada como derivada de recursos difíceis de ser imitados por outras organizações (Zaluski *et al.*, 2021). Essa abordagem tornou-se uma referência na análise de estratégia organizacional.

Existem várias interpretações para o conceito de "Capacidades Dinâmicas" na literatura acadêmica. Diferentes pesquisadores usam terminologias diversas para descrever essas capacidades em contextos organizacionais, conforme expresso no Quadro 6.

Quadro 6 - Designações dos elementos das Capacidades Dinâmicas

Autores	Capacidades Dinâmicas
Teece, Pisano e Shuen (1997) Eisenhardt e Martin (2000) Zollo e Winter (2002)	Conjunto de processos e rotinas organizacionais
Collis (1994) Andreeva e Chaika (2006) Helfat <i>et al.</i> (2007) Wang e Ahmed (2007)	Habilidades, comportamentos e capacidades organizacionais

Fonte: Zaluski *et al.* (2021, p. 6).

O primeiro grupo, apresentado no Quadro 6, enfatiza que as Capacidades Dinâmicas consistem em processos e rotinas organizacionais, como as práticas e os métodos que uma organização emprega para se manter ágil e responsiva às mudanças (Teece; Pisano; Shuen, 1997; Eisenhardt; Martin, 2000; Zollo; Winter, 2002). Por outro lado, o segundo grupo define as Capacidades Dinâmicas como habilidades, comportamentos e capacidades organizacionais, incluindo talentos humanos e a capacidade de aprender, inovar e se adaptar (Collis, 1994; Andreeva; Chaika, 2006; Helfat *et al.*, 2007; Wang; Ahmed, 2007).

Tondolo e Bitencourt (2014) já criticavam a falta de clareza terminológica e a variedade de métodos utilizados nas pesquisas sobre Capacidades Dinâmicas, levando a múltiplas interpretações e dificuldades em distinguir diferentes tipos de capacidades. Essa variedade de abordagens reflete a complexidade do conceito de Capacidades Dinâmicas e a necessidade de se compreender como diferentes acadêmicos interpretam e aplicam essa ideia em suas análises organizacionais. Vale destacar a importância da intencionalidade na gestão das mudanças organizacionais para impulsionar a competitividade e gerar vantagem competitiva sustentável, dificultando a replicação por parte dos concorrentes (Tondolo;

Bitencourt, 2014). Esses autores analisam os antecedentes, os processos e os resultados associados às Capacidades Dinâmicas, considerando-as como um conjunto de processos que permite às organizações se adaptar às mudanças no ambiente competitivo.

As diversas definições de Capacidades Dinâmicas compartilham elementos convergentes, especialmente no que diz respeito à implementação de inovações nas práticas operacionais internas das organizações. Apesar das convergências observadas, o conceito de Capacidades Dinâmicas não é isento de controvérsias, com divergências nas definições e na compreensão teórica. Assim, embora as Capacidades Dinâmicas tenham características peculiares e de difícil imitação, compartilham alguns aspectos comuns, entre diferentes organizações. Principalmente no que diz respeito à vantagem competitiva.

O dinamismo do ambiente em que as capacidades dinâmicas operam também não é consensual, existindo diferentes perspectivas. A análise desenvolvida por Correa *et al.* (2018) aponta a existência de três vertentes, na interpretação do ambiente no desenvolvimento das Capacidades Dinâmicas: enquanto uma perspectiva argumenta que ambientes altamente dinâmicos são essenciais para justificar o desempenho das capacidades dinâmicas, outra perspectiva sinaliza que diferentes graus de dinamismo ambiental podem influenciar as Capacidades Dinâmicas; já outras reconhecem a relevância dessas capacidades mesmo em ambientes estáveis e simplesmente não consideram as características específicas do ambiente em seus estudos (Correa *et al.*, 2018).

De acordo com os estudos de Pulsiri e Vatanana-Thesenvtz (2021), os principais autores que abordam a teoria das Capacidades Dinâmicas são: Teece, Pisano, Shuen (1997), Heaft e Peteraf (2016), Zollo e Winter (2002) e Helfat *et al.* (2007). Nesses mesmos estudos, Teece (2007) aparece como o autor com o maior número de citações em trabalho, motivo pelo qual, inicialmente, os autores se concentram na sua definição de Capacidades Dinâmicas.

De acordo com Teece (2007), a teoria das Capacidades Dinâmicas engloba a capacidade de detectar oportunidades e ameaças, aproveitar oportunidades e manter a competitividade, aprimorando e reconfigurando seus ativos. Também envolve a capacidade da organização de moldar seu ecossistema, desenvolver novos produtos e processos, projetar modelos de negócios diferenciados e inovar.

Essas capacidades influenciam positivamente a premência no mercado e a rentabilidade da organização. Embora fatores externos, como o ambiente de negócios, possam influenciar o desempenho de uma organização, o desenvolvimento e o exercício de Capacidades Dinâmicas internas são cruciais para seu sucesso ou fracasso (Teece, 2007).

À medida que se explora a teoria, identifica-se que as complexidades do ambiente organizacional, especialmente em cenários globais e de rápida mudança, demandam o melhor entendimento das necessidades dos consumidores, das oportunidades tecnológicas e das atividades dos concorrentes.

Frogeri *et al.* (2019) corroboram essa afirmação ao justificarem seus estudos. De acordo com eles, as organizações precisam se adaptar e se reconfigurar, por se tratar de um fator essencial para impulsionar a inovação e obter vantagem competitiva. A capacidade de aprender tornou-se um indicativo importante na obtenção do conhecimento, orientando a aprendizagem organizacional e a gestão do conhecimento como parte de um processo que visa aprimorar o desempenho da organização diante das mudanças no ambiente. Na verdade, esse processo é chamado de "Capacidades Dinâmicas". O objetivo principal do estudo de Frogeri *et al.* (2019) foi desenvolver um modelo que relacionasse os conceitos de Aprendizagem Organizacional, Gestão do Conhecimento e Capacidades Dinâmicas. Os autores identificaram a Aprendizagem Organizacional como elemento fundamental para o início de atividades inovadoras, e a Gestão do Conhecimento, quando institucionalizada, como fator vital no contexto das Capacidades Dinâmicas, orientando a inovação e melhorando o desempenho da organização.

Nesse contexto, novas oportunidades podem surgir, tanto para as organizações estabelecidas quanto para as novas. Entretanto é difícil discernir a maioria das trajetórias emergentes, o que pode colocar em risco as organizações já estabelecidas (Teece, 2007). Assim, o conceito de Capacidades Dinâmicas proposto por Teece pode ajudar a compreender se as instituições de ensino têm recursos para enfrentar os desafios administrativos que surgem.

É relevante destacar o crescente interesse e a pesquisa acadêmica em torno desse conceito, pois, conforme apontam Zaluski *et al.* (2021), houve, nos últimos anos, um notável aumento na aplicação e na exploração das Capacidades Dinâmicas em diversas áreas da gestão administrativa, como marketing,

empreendedorismo e gestão estratégica, ampliando a compreensão do seu conceito, por isso alguns desses estudos são destacados na próxima seção.

Em síntese: na abordagem do conceito de Capacidades Dinâmicas no contexto das organizações, foram apresentados dois enfoques fundamentais: um que define as Capacidades Dinâmicas como um conjunto de processos, práticas e histórias organizacionais, e outro que as descreve como habilidades, comportamentos e competências da organização. Ambas as perspectivas realçam a importância da aprendizagem organizacional para a construção das Capacidades Dinâmicas, que possibilitam à organização adaptar-se, inovar e aperfeiçoar-se continuamente em resposta às mudanças ambientais.

Também foi colocada em destaque a origem da Teoria das Capacidades Dinâmicas, que tem raízes na Teoria da Visão Baseada em Recursos (RBV), e seu impacto na análise estratégica das organizações, bem como foi apontada a diversidade de interpretações e definições encontradas na literatura acadêmica em relação a esse conceito, destacando-se a complexidade e a variedade de abordagens adotadas por pesquisadores.

A importância das Capacidades Dinâmicas é enfatizada, visto que elas podem fornecer uma vantagem competitiva, especialmente em ambientes altamente dinâmicos e desafiadores. Os estudos acadêmicos trazidos indicam que as Capacidades Dinâmicas desempenham um papel importante na capacidade de adaptação das organizações e na capacidade de enfrentar crises e mudanças no ambiente, principalmente em ambientes organizacionais voláteis.

De acordo com as pesquisas de Wang e Ahmed (2007), as Capacidades Dinâmicas consistem em três elementos fundamentais, que explicam como as organizações relacionam seus recursos internos à vantagem competitiva no mercado externo:

- Capacidade Adaptativa, que se refere à aptidão da organização em identificar e aproveitar oportunidades emergentes no mercado. Essa capacidade destaca a habilidade da organização em se adaptar no momento adequado, utilizando flexibilidade nos recursos e alinhando-os com as mudanças ambientais;
- Capacidade Absortiva, definida como a habilidade da organização em identificar e assimilar conhecimentos de novas informações externas, assimilando-as e aplicando-as. A capacidade de avaliar e utilizar

conhecimento externo está fortemente relacionada ao nível prévio de conhecimento da organização, indicando que essa capacidade é influenciada pela trajetória da organização ao longo do tempo;

- Capacidade Inovativa, que representa a habilidade da organização em desenvolver novos produtos e mercados através da orientação estratégica para comportamentos e processos inovadores.

Tondolo e Bitencourt (2014) afirmam que as Capacidades Dinâmicas não devem ser consideradas como uma única capacidade, mas sim como um conjunto de fatores dentro das organizações: antecedentes, processos e resultados.

Os antecedentes são os fatores que levam as organizações a desenvolver essas capacidades especiais. Esses antecedentes podem ser divididos em dois tipos: externos e internos (Tondolo; Bitencourt, 2014).

Os antecedentes externos incluem fatores relacionados ao ambiente externo da organização: ambiente e mercado dinâmico, demandas do mercado e do cliente. Ambientes organizacionais dinâmicos e em constante evolução são um estímulo para o desenvolvimento de Capacidades Dinâmicas. Isso ocorre porque as organizações que enfrentam desafios constantes e mudanças no ambiente são mais propensas a investir em desenvolver as capacidades necessárias para se adaptar e prosperar (Tondolo; Bitencourt, 2014). Assim como ambientes de mercado em constante mudança, que também incentivam o desenvolvimento de Capacidades Dinâmicas, pois as organizações precisam se adaptar rapidamente às demandas dos clientes e às mudanças nas preferências do mercado. *Feedback* e pressões externas, como concorrência acirrada, mudanças tecnológicas e demandas do cliente também desempenham um papel importante como antecedentes das Capacidades Dinâmicas. Organizações que recebem *feedback* externo podem ser motivadas a desenvolver as capacidades necessárias para responder a essas pressões de forma eficaz (Tondolo; Bitencourt, 2014).

Antecedentes internos estão relacionados aos fatores dentro da organização, tais como: reconhecimento de necessidades ou oportunidades; grupos internos orientados para o desenvolvimento de capacidades; gestão empreendedora. Os gestores e os líderes da organização devem ser capazes de identificar necessidades ou oportunidades que justifiquem o desenvolvimento de Capacidades Dinâmicas. A organização pode ter grupos internos que se concentram especificamente no

desenvolvimento de capacidades e habilidades necessárias para enfrentar desafios futuros. E a gestão empreendedora, que busca de forma proativa por oportunidades e adaptação às mudanças, pode ser outro antecedente importante das Capacidades Dinâmicas (Tondolo; Bitencourt, 2014). Em termos amplos, o desenvolvimento das Capacidades Dinâmicas é motivado por uma combinação desses fatores internos e externos.

Quanto aos processos, Tondolo e Bitencourt (2014) categorizaram em cinco áreas as Capacidades Dinâmicas: processos gerenciais e organizacionais; processos que destacam posições organizacionais; dependência da trajetória; aspectos gerenciais e individuais; capacidades específicas comuns entre organizações. Esses processos são as habilidades organizacionais que permitem que uma organização se adapte e prospere em ambientes de negócios em constante mudança.

As Capacidades Dinâmicas, de acordo com Tondolo e Bitencourt (2014), são vistas como processos de ordem superior que envolvem um conjunto de subprocessos inter-relacionados: reconfiguração; alavancagem; aprendizado e integração criativa.

A reconfiguração envolve a transformação e a recombinação de ativos e recursos da organização. Isso pode incluir a consolidação de funções internas, reorganização de estruturas ou mesmo aquisições. O objetivo é ajustar a forma como os recursos e as capacidades da organização interagem entre si, permitindo uma reestruturação interna para atender às demandas do ambiente em mudança.

A alavancagem refere-se à replicação de processos ou sistemas que estão funcionando bem em uma unidade de negócios e sua aplicação em outras áreas ou domínios. Isso pode envolver a expansão do uso de um recurso existente em novos produtos ou mercados. A alavancagem é essencial para a vantagem competitiva, pois permite que a organização aproveite o que já funciona eficazmente.

O aprendizado nas Capacidades Dinâmicas envolve a melhoria contínua das tarefas organizacionais por meio da experimentação e da reflexão sobre o sucesso e o fracasso. O aprendizado gera novos conhecimentos e promove uma abordagem mais eficiente na realização de atividades, o que é fundamental para permitir que a organização se adapte rapidamente e aprimore suas operações.

A Integração Criativa refere-se à capacidade de a organização integrar seus ativos e recursos de maneira inovadora, resultando em uma nova configuração de

recursos. Isso não apenas envolve a reconfiguração interna, como também a integração de novos recursos e capacidades ao conjunto existente. Essa capacidade de criação e integração é fundamental para a adaptação da organização a novos desafios e oportunidades.

Além desses processos, Tondolo e Bitencourt (2014) trazem a perspectiva de Teece (2007) sobre outros elementos relacionados às Capacidades Dinâmicas – *sensing* (percepção), *seizing* (apreensão) e *reconfiguring* (reconfiguração) – como constituintes das Capacidades Dinâmicas.

Sensing é a capacidade de uma organização perceber mudanças no ambiente competitivo, que podem incluir inovações tecnológicas, alterações no comportamento do consumidor, mudanças na regulamentação ou movimentos da concorrência. Este processo é vital, pois permite à organização identificar oportunidades de inovação e crescimento, que são essenciais para o empreendedorismo dentro de corporações maiores. De acordo com Tondolo e Bitencourt (2014), é essencial que esse processo continue, pois ele desempenha papel específico na capacidade de a organização se adaptar e prosperar em ambientes dinâmicos em face de desafios e oportunidades em evolução. Depois que a oportunidade é identificada por meio do *sensing*, o *seizing* é o processo de aproveitamento dessas oportunidades. Isso requer a reconfiguração de recursos, tanto tangíveis quanto intangíveis. Os recursos tangíveis, mais facilmente observáveis, geralmente incluem ativos físicos e humanos (Penrose, 1968); em contraste, os recursos intangíveis, que são mais difíceis de identificar e quantificar, geralmente englobam o conhecimento organizacional.

Outro ponto destacado por Tondolo e Bitencourt (2014) faz referência a críticas que surgem na literatura sobre como as Capacidades Dinâmicas afetam o desempenho das organizações. A principal questão debatida é se o desempenho das organizações é diretamente impactado pelas Capacidades Dinâmicas ou se esse impacto é indireto. Baseando-se em revisão de literatura, os autores concordam com pesquisas que demonstram que o impacto das Capacidades Dinâmicas sobre a performance das organizações é influenciada de forma indireta pelas Capacidades Dinâmicas.

Antes de gerar qualquer outro resultado, a função imediata dessas capacidades é modificar e renovar a base de recursos existentes na organização. Isso significa que as Capacidades Dinâmicas contribuem para o desenvolvimento de

competências específicas relacionadas a uma estratégia particular. O resultado de segunda ordem das Capacidades Dinâmicas é composto por duas partes: a capacidade de se adaptar às mudanças nos requisitos ambientais e, como consequência, o desempenho geral das organizações (Tondolo; Bitencourt, 2014).

Além disso, de acordo Tondolo e Bitencourt (2014), a literatura oferece vários indicadores de resultados das Capacidades Dinâmicas, que podem ser agrupados em três categorias distintas:

1. efeitos sobre rotinas, recursos, ativos e capacidades organizacionais, que incluem a renovação dessas rotinas e capacidades e o desenvolvimento de capacidades de alto desempenho;
2. a criação de novas configurações de recursos;
3. a remodelação da base de recursos e capacidades da organização.

As Capacidades Dinâmicas têm efeitos na capacidade da organização de se ajustar internamente de forma contínua; de se adaptar aos requisitos do ambiente; de explorar seus recursos e capacidades; de criar mudanças no mercado; de adotar novas estratégias; de ser flexível estrategicamente e de explorar oportunidades. De maneira que o resultado das Capacidades Dinâmicas é a melhoria da posição competitiva e da competitividade da organização. Isso significa que, após operarem no conjunto de recursos e capacidades da organização, as Capacidades Dinâmicas capacitam a organização a lidar com os requisitos ambientais e de mercado, resultando em uma vantagem competitiva (Tondolo; Bitencourt, 2014).

Wilhelm, Maureer e Ebers. (2021) destacam que as Capacidades Dinâmicas têm recebido grande atenção na gestão estratégica por representarem um meio de promover adaptação organizacional e gerar benefícios de desempenho. Essas capacidades são compreendidas como padrões de atividades coletivas recorrentes, que permitem às organizações responder a mudanças ambientais, enfrentar desafios inovadores e explorar oportunidades por meio da modificação sistemática de seus processos operacionais.

Apesar da ampla pesquisa sobre o tema, permanecem questões em aberto, sobretudo quanto à conceituação das Capacidades Dinâmicas como “rotineiras”. Tal debate gira em torno de saber se elas devem ser entendidas como padrões altamente estruturados e executados com alta frequência ou se assumem formas menos previsíveis. Segundo Wilhelm, Maureer e Ebers. (2021), essa discussão é relevante, pois a definição de rotina afeta a própria compreensão do conceito e

influencia a análise das condições em que as organizações recorrem a essas capacidades em ambientes dinâmicos.

A literatura acadêmica apresenta diferentes posicionamentos sobre o caráter rotineiro das Capacidades Dinâmicas. Wilhelm, Maureer e Ebers. (2021), Helfat e Peteraf (2016), Peteraf, Di Stefano e Verona (2013) e Wenzel *et al.* (2021) discutem o tema em nível conceitual, mas com pouca investigação empírica. A falta de consenso tem prejudicado a coesão da teoria, dificultando o diálogo construtivo entre diferentes correntes. Além disso, observa-se uma lacuna de estudos empíricos que investiguem em que situações as organizações utilizam Capacidades Dinâmicas rotineiras ou não rotineiras.

Buscando avançar nessa discussão, Wilhelm, Maureer e Ebers. (2021) propõem uma estrutura teórica que reconcilia diferentes abordagens, fundamentada no modelo de Teece (2007), já explorado por Tondolo e Bitencourt (2014). A partir desse modelo, que identifica as três atividades constituintes das Capacidades Dinâmicas – *sensing* (percepção), *seizing* (apreensão) e *reconfiguring* (reconfiguração) –, Wilhelm, Maureer e Ebers. (2021) argumentam que elas não podem ser classificadas simplesmente como rotineiras ou não rotineiras, pois cada atividade pode variar em termos de frequência e grau de estruturação. Assim, o debate não deve ser reduzido a uma dicotomia, mas considerar que as duas dimensões da rotina – frequência e estruturação – podem estar apenas parcialmente acopladas.

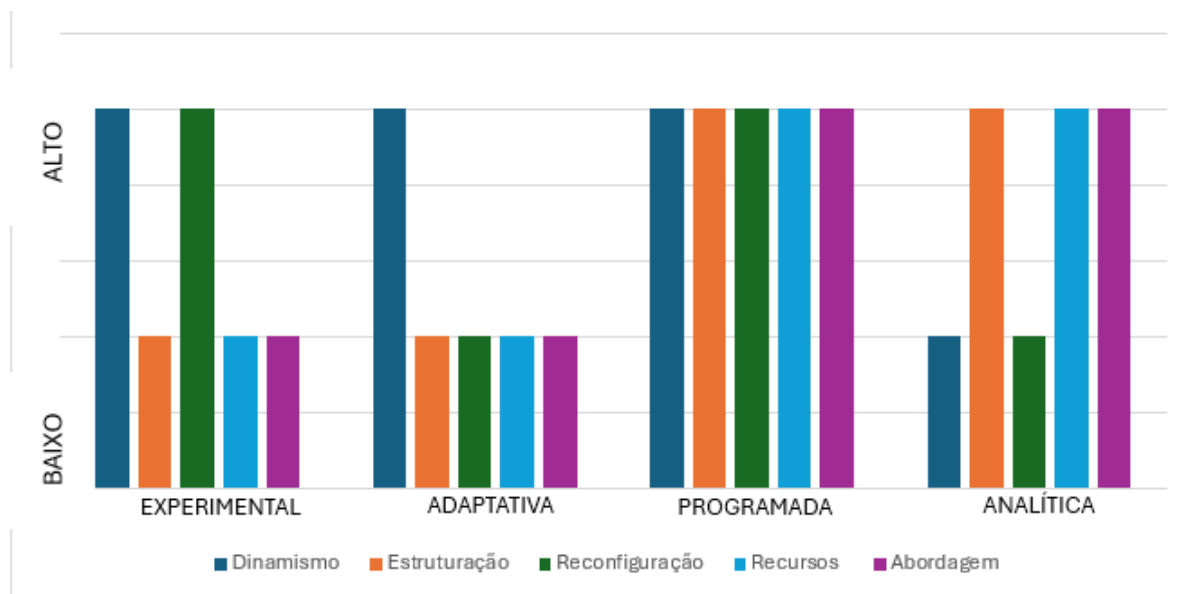
Nesse contexto, alguns pesquisadores defendem que organizações utilizam Capacidades Dinâmicas rotineiras em ambientes dinâmicos, enquanto outros argumentam que a rotina tende a gerar rigidez, tornando preferível a adoção de capacidades não rotineiras, experimentais ou semiestruturadas.

Para investigar empiricamente essa questão, Wilhelm, Maureer e Ebers. (2021) realizaram um estudo com pequenas e médias empresas industriais alemãs de setores dinâmicos, utilizando uma abordagem mista, qualitativa e quantitativa. Os resultados indicaram que o dinamismo ambiental não é o único fator determinante para a escolha entre atividades rotineiras ou não rotineiras. Aspectos como orientação da aprendizagem organizacional (empreendedora ou solucionadora de problemas) e alocação de recursos também influenciam o modo como as empresas empregam suas Capacidades Dinâmicas. De modo geral, essas capacidades

correspondem à habilidade de integrar, adaptar e reconfigurar recursos internos e externos para responder a ambientes de negócios em constante transformação.

Por fim, os autores identificaram quatro configurações distintas de Capacidades Dinâmicas nas organizações estudadas: Experimental, Adaptativa, Programada e Analítica. Cada uma delas se diferencia quanto ao grau de estruturação, à forma de realizar processos de reconfiguração e à abordagem adotada na gestão, refletindo diferentes respostas organizacionais às condições do ambiente (Figura 8).

Figura 8 - Condições intraorganizacionais das Capacidades Dinâmicas



Fonte: Elaborado pela autora (2025), a partir dos estudos de Wilhelm, Maureer e Ebers (2021).

A Configuração Experimental é característica de empresas que operam em ambientes com alto nível de dinamismo e que adotam um modelo de gestão de Capacidades Dinâmicas com baixa estruturação, mas com alta frequência de execução, especialmente em atividades de reconfiguração. Em outras palavras, segundo Wilhelm, Maureer e Ebers. (2021), as empresas desta configuração operam em ambientes que apresentam rápidas e frequentes mudanças, com baixa estruturação nas atividades, quer dizer, têm poucas regras ou procedimentos formais para perceber mudanças no ambiente (*sensing*), aproveitar oportunidades ou enfrentar desafios (*seizing*) e reconfigurar processos (*reconfiguring*). Isso significa que essas atividades são realizadas de maneira mais informal e intuitiva. Outra

característica é a alta frequência em atividades de reconfiguração, ou seja, apesar da baixa estruturação, as empresas realizam atividades de reconfiguração (como alterações no processo de compras) com alta frequência, pelo menos mensalmente. Essas empresas também tendem a ter uma orientação voltada ao aprendizado empreendedor, o que apoia a realização frequente de atividades de reconfiguração.

A baixa estruturação nas atividades de Capacidades Dinâmicas muitas vezes é resultado de recursos limitados, como orçamento, pessoal e tempo, impedindo a formalização e a estruturação dessas atividades. Há uma preferência por abordagens práticas e informais, sem a necessidade percebida de processos mais estruturados – as decisões são tomadas de maneira rápida e direta, sem muita formalidade.

Em suma, a configuração Experimental descreve empresas que, em ambientes dinâmicos, optam por uma abordagem flexível e ágil em relação às Capacidades Dinâmicas, com pouca formalização, mas com alta frequência de mudanças, especialmente nas atividades de reconfiguração. Esta abordagem parece ser influenciada pela orientação para aprendizado empreendedor e pela limitação de recursos.

A configuração Adaptativa das Capacidades Dinâmicas difere da Experimental, principalmente na frequência das atividades que constituem as Capacidades Dinâmicas. Para Wilhelm, Maureer e Ebers. (2021) assim como na configuração Experimental, na configuração Adaptativa, as empresas operam em ambientes que mudam rapidamente. Mas, diferentemente da configuração Experimental, na Adaptativa as empresas executam as atividades de percepção (*sensing*), aproveitamento (*seizing*) e reconfiguração (*reconfiguring*) com baixa frequência. Há uma baixa estruturação, especialmente *sensing*, sendo as atividades baseadas em intuição, não guiadas por procedimentos estruturados e codificados. Por outro lado, percebem a necessidade de procedimentos formalizados para atividades de reconfiguração, para evitar descoordenação. As empresas nesta configuração apresentam uma orientação para a solução de problemas, o que implica uma execução menos frequente das Capacidades Dinâmicas, sendo que as mudanças nos processos operacionais são geralmente desencadeadas por problemas específicos.

Assim como na configuração Experimental, na Configuração Adaptativa as empresas possuem recursos limitados para desenvolver Capacidades Dinâmicas, o

que reflete na baixa frequência e estruturação das atividades relacionadas. Muitas dessas empresas são de pequeno e médio porte, o que contribui para a limitação de recursos e a abordagem menos estruturada. São empresas que valorizam uma abordagem menos profissionalizada e mais flexível, que é vista como adequada devido ao tamanho e à estrutura organizacional.

Em síntese, a configuração Adaptativa caracteriza empresas que, em ambientes de alto dinamismo, adotam uma abordagem mais reativa e baseada em soluções de problemas para suas Capacidades Dinâmicas. Elas tendem a realizar mudanças nos processos operacionais menos frequentemente e de maneira menos estruturada, frequentemente em resposta a problemas específicos e limitações de recursos.

A Programada é uma configuração das Capacidades Dinâmicas em empresas que operam em ambientes com altos níveis de dinamismo ambiental. Segundo Wilhelm, Maureer e Ebers. (2021), essa configuração se distingue das anteriores pela alta frequência e alta estruturação na execução das atividades de Capacidades Dinâmicas. As empresas realizam atividades de percepção (*sensing*), aproveitamento (*seizing*) e reconfiguração (*reconfiguring*) de forma frequente e altamente estruturada. Por exemplo, elas podem realizar treinamentos semanais e auditorias mensais para apoiar as atividades de *sensing* e *seizing*. A implementação frequente e estruturada de Capacidades Dinâmicas nessas empresas está associada a uma orientação empreendedora e a uma alocação substancial de recursos para o desenvolvimento dessas capacidades. As empresas dessa configuração seguem procedimentos detalhados e estruturados, com regras claras, execução sistemática e processos formalizados. Isso inclui o uso de termos específicos para programas de otimização de processos internamente desenvolvidos e institucionalizados. Ao contrário da configuração Experimental, as empresas, na configuração Programada, realizam mudanças nos processos operacionais com uma mentalidade menos baseada em tentativa e erro, sendo elas mais programadas e sistemáticas.

De forma sintética, a configuração Programada caracteriza empresas que, em ambientes de alto dinamismo, adotam uma abordagem altamente frequente e estruturada para suas capacidades dinâmicas. Elas se diferenciam por uma execução sistemática e planejada, com uma forte orientação empreendedora e recursos significativos dedicados ao desenvolvimento dessas capacidades.

A última configuração – a Analítica – descreve um tipo específico de configuração de Capacidades Dinâmicas que ocorre em empresas operando sob condições de baixo dinamismo ambiental. Para Wilhelm, Maureer e Ebers. (2021), esta configuração se distingue pelas seguintes características: as empresas nesta configuração executam todas as três atividades de Capacidades Dinâmicas (*sensing*, *seizing* e *reconfiguring*) de maneira altamente estruturada; apesar disso, as atividades de percepção do ambiente e de reconfiguração são realizadas com baixa frequência, geralmente apenas quando problemas concretos exigem ação; de forma semelhante à configuração Programada, na configuração Analítica as empresas possuem recursos materiais e humanos consideráveis para apoiar a estruturação de Capacidades Dinâmicas. São empresas que contam com pessoal dedicado, como donos de processos ou pessoal da divisão de *staff* da sede, responsáveis pela auditoria e pela adaptação dos processos operacionais da empresa; os funcionários recebem treinamentos específicos que lhes dão um conhecimento considerável em gestão de processos, apoiando suas reconfigurações em toda a empresa com procedimentos padronizados; as atividades de Capacidades Dinâmicas são altamente regulamentadas, executadas de acordo com planos de ação claros e uniformes, e centralizadas em posições autorizadas dentro da organização; as atividades de *sensing* e *reconfiguring* ocorrem com baixa frequência, diferindo das configurações Experimental e Programada, que apresentam atividades de percepção diárias ou semanais; as empresas exibem uma orientação para a solução de problemas, o que é consistente com a baixa frequência de execução das atividades, e possuem alocações consideráveis de recursos para as Capacidades Dinâmicas, associadas à alta estruturação; as melhorias nos processos são frequentemente desencadeadas por necessidades específicas ou insatisfações com os processos existentes.

Concisamente, a configuração Analítica caracteriza empresas em ambientes de baixo dinamismo que utilizam uma abordagem altamente estruturada para suas Capacidades Dinâmicas, com atividades executadas com baixa frequência e focadas na solução de problemas específicos. Essas empresas dispõem de recursos consideráveis e enfatizam a gestão de processos padronizados e centralizados.

A pesquisa de Wilhelm, Maureer e Ebers. (2021) ressalta também que a orientação de aprendizagem da organização desempenha um papel essencial na forma como as Capacidades Dinâmicas são implantadas. Isso pode incluir tanto uma

orientação proativa e empreendedora quanto uma abordagem reativa de solução de problemas. Além disso, parece que as organizações com maiores recursos tendem a implantar Capacidades Dinâmicas de maneira sistemática e estruturada, enquanto as organizações com recursos limitados também podem utilizar Capacidades Dinâmicas, como ilustrado pelas configurações Experimental e Adaptativa.

Os resultados do estudo de Wilhelm, Maureer e Ebers. (2021) contribuem para a teoria emergente sobre as condições sob as quais as organizações implantam diferentes configurações de Capacidades Dinâmicas, superando divisões conceituais e teóricas em pesquisas sobre Capacidades Dinâmicas. E desafiam a noção de que depende do dinamismo do ambiente, se as organizações implantam Capacidades Dinâmicas rotineiras ou não rotineiras, sugerindo que, em ambientes dinâmicos, as organizações podem implantar tanto as capacidades rotineiras (configuração Programada) quanto as não rotineiras (configuração Experimental). Além disso, o estudo revela que as organizações também implantam Capacidades Dinâmicas em ambientes caracterizados por baixo dinamismo (configuração Analítica). A pesquisa demonstra, ainda, que as organizações podem realizar outras combinações mais complexas de Capacidades Dinâmicas, indo além da simplificação de capacidades rotineiras *versus* não rotineiras, e que as dimensões principais da rotina das Capacidades Dinâmicas – estruturação e frequência – estão apenas vagamente acopladas e podem variar independentemente. Concluindo, os autores sugerem que reconhecer condições intraorganizacionais que moldam distintamente a implantação de Capacidades Dinâmicas é uma maneira de superar a divisão conceitual e teórica (Wilhelm; Maureer; Ebers, 2021), conforme descrito no Quadro 7.

Quadro 7 – Configurações da Organização

Configurações da Organização	Nível	Características
Dinamismo	alto	Apresentam rápidas e frequentes mudanças
	baixo	As mudanças pouco acontecem e de maneira esporádica
Estruturação	alto	As regras e os procedimentos são formais, detalhados para perceber mudanças no ambiente (<i>sensing</i>), para aproveitar oportunidade e enfrentar desafios (<i>seizing</i>) e para reconfigurar processos (<i>reconfiguring</i>). Essas atividades acontecem de maneira frequente em processos estruturados e sistemáticos. Seu nível alto pode estar relacionado também ao nível alto de recursos
	baixo	Poucas regras e procedimentos formais para perceber mudanças no ambiente (<i>sensing</i>), para aproveitar oportunidade e enfrentar

		desafios (<i>seizing</i>) e para reconfigurar processos (<i>reconfiguring</i>). Essas atividades acontecem numa abordagem mais flexível. Seu nível baixo pode estar relacionado ao nível baixo de recursos.
Processos de Reconfiguração	alto	Orientação para o aprendizado empreendedor acontece sem muitas regras e procedimentos formais, baseada em intuição.
	baixo	Procedimentos formalizados para atividades de reconfiguração para evitar descoordenação tende a acontecer de maneira menos estruturada em resposta a problemas específicos e/ou limitações de recursos.
Recursos	alto	Recursos materiais e humanos consideráveis para apoiar a estruturação das Capacidades Dinâmicas. Há pessoal específico treinado e especializado na gestão dos processos.
	baixo	Escassez de recursos no orçamento, falta de pessoal e tempo.
Abordagem	Flexível	As atividades costumam ser informais e mais intuitivas e as decisões são tomadas de maneira rápida e direta, sem muita formalidade, baseadas em problemas específicos e muitas vezes por tentativas e erros.
	Rígida	As atividades são mais programadas e sistemáticas, profissionalizadas, com base em uma gestão empreendedora.

Fonte: Elaborado pela autora (2025), a partir dos estudos de Wilhelm, Maureer e Ebers. (2021)

O estudo de Apascaritei e Elvira (2021) investiga o desenvolvimento das Capacidades Dinâmicas por meio da gestão de recursos humanos, destacando a importância da integração desses elementos para uma compreensão mais abrangente das habilidades gerenciais, e examina como essas capacidades podem contribuir para a estrutura das Capacidades Dinâmicas, considerando as habilidades técnicas e a influência da agência humana. Esse enfoque vai além da literatura anterior, que se concentrava principalmente nas vantagens competitivas em mercados de fatores estratégicos. As capacidades de construção de conhecimento; integração social; aprimoramento e reconfiguração alteram as Capacidades Dinâmicas e a maneira como uma organização obtém seu sustento, configurando-se, portanto, como elementos estratégicos do negócio (Apascaritei; Elvira, 2021).

Existem diferentes classificações para sistemas de recursos humanos, como práticas de trabalho de alto desempenho, sistemas de alto envolvimento, sistemas de alto comprometimento, suporte, entre outros sistemas estrategicamente direcionados. Esses sistemas equipam os funcionários com o conhecimento e as habilidades necessárias, motivações extrínsecas e intrínsecas para realizar seu trabalho, além de oportunidades para causar impacto organizacional e avançar na carreira (Apascaritei; Elvira, 2021).

Os recursos organizacionais, que compreendem atributos e conhecimento, bem como o capital físico, humano e social, são considerados precursores das Capacidades Dinâmicas, representando ativos específicos da organização, que são

de difícil – se não impossível – replicação. O potencial de criação de valor reside na interseção entre recursos e capacidades, com o capital humano e o social atuando como impulsionadores de múltiplas capacidades (Apascaritei; Elvira, 2021).

O capital humano, enquanto detentor de conhecimento, está intrinsecamente relacionado às capacidades de construção de conhecimento. Colaboradores que possuem uma combinação única de habilidades e autonomia desempenham um papel especialmente relevante no contexto das Capacidades Dinâmicas. É importante destacar que a liderança desempenha um papel fundamental na promoção do desenvolvimento do capital humano, mas estilos de liderança incongruentes com os sistemas de recursos humanos podem ter efeitos prejudiciais. A diversidade do capital humano é proposta como um precursor das capacidades distintivas, uma vez que indivíduos diversos acumulam conhecimentos diferentes (Apascaritei; Elvira, 2021).

A participação dos funcionários em redes sociais, que podem facilitar ou dificultar as operações organizacionais, é igualmente relevante. Uma compreensão sólida das estruturas sociais formais e informais permite prever como as mudanças afetam a construção de conhecimento e a reconfiguração organizacional. Tanto o capital social dos funcionários quanto o capital humano (envolvendo aspectos emocionais, comportamentais e cognitivos) contribuem para moldar as capacidades de integração social, que são essenciais para a gestão das relações externas com clientes, concorrentes e instituições. No entanto, é importante notar que um excesso de capital social pode comprometer as capacidades de integração social, levando à rigidez das estruturas relacionais e à fragmentação dos funcionários em grupos com interesses potencialmente conflitantes (Apascaritei; Elvira, 2021).

Resumidamente, o desenvolvimento das Capacidades Dinâmicas por meio de recursos humanos e sociais abrange a flexibilidade dos colaboradores, a coordenação dos recursos humanos, o gerenciamento de tensões e conflitos, bem como a gestão e a reconfiguração organizacional (Apascaritei; Elvira, 2021). Neste contexto, presume-se que os sistemas de recursos humanos exerçam um impacto positivo no desempenho organizacional, à medida que aprimoram as habilidades, a motivação e as oportunidades dos funcionários.

A pesquisa de Apascaritei e Elvira (2021), inserida na perspectiva da teoria das Capacidades Dinâmicas, contribui substancialmente para a compreensão dos processos estratégicos subjacentes que conectam os sistemas de recursos

humanos ao desempenho das organizações. Esta investigação não apenas examina os efeitos comportamentais no desempenho individual dos funcionários, mas também avalia as capacidades de nível organizacional, integrando, assim, abordagens teóricas mais abrangentes.

O estudo de Apascaritei e Elvira (2021) propõe uma integração entre a gestão estratégica de recursos humanos e as Capacidades Dinâmicas, visando aprofundar a compreensão da interação entre recursos humanos e desempenho organizacional. O foco principal das autoras foi apresentar um modelo em que as Capacidades Dinâmicas emergem das práticas e de recursos humanos, influenciando tanto o bem-estar dos colaboradores quanto o desempenho organizacional. O estudo destaca os desafios no desenvolvimento de sistemas de recursos humanos que suportam as Capacidades Dinâmicas, como o risco de aumentar o estresse e a carga de trabalho.

Além disso, a pesquisa de Apascaritei e Elvira (2021) sublinha a importância da flexibilidade e coordenação em recursos humanos para o desenvolvimento de Capacidades Dinâmicas. E reconhece que mudanças organizacionais intensas e estratégias de curto prazo em recursos humanos podem afetar negativamente o bem-estar dos funcionários. Ademais, fatores contextuais, como o tamanho e a estrutura da organização, são considerados essenciais para determinar o nível adequado de investimento em recursos humanos e as Capacidades Dinâmicas. O estudo conclui que um entendimento aprofundado de como a força de trabalho contribui para as Capacidades Dinâmicas de Recursos Humanos pode auxiliar gestores a equilibrar as demandas de desempenho e bem-estar dos colaboradores.

Já Fabrizio *et al.* (2021) fazem uma revisão sistemática da literatura e apresentam uma tipologia sobre Capacidades Dinâmicas para pequenas e médias empresas (PMEs). A análise identificou cinco classes, indicando que as Capacidades Dinâmicas influenciam positiva, direta e indiretamente a vantagem competitiva e que as variáveis de desempenho medeiam o impacto na capacidade de inovação.

Os autores propõem o papel moderador da paixão pelo trabalho na relação entre orientação empreendedora e desempenho da organização em ambientes dinâmicos. A realidade dinâmica e inovadora do mercado torna difícil para as organizações alcançar seus objetivos e manter um desempenho sustentável. Para as pequenas e médias empresas (PMEs), o desafio é maior, pois elas enfrentam

dificuldades agravadas pela escassez de recursos estratégicos, o que pode diminuir suas fontes de vantagem competitiva (Fabrizio *et al.*, 2021).

De acordo com Fabrizio *et al.* (2021), vários estudos mostram que as Capacidades Dinâmicas são essenciais para as PMEs tomarem melhores decisões, sendo um ponto focal para qualquer análise estratégica, pois ajudam a examinar o ambiente, entender o mercado e criar e aproveitar oportunidades.

Dentre os autores que estudaram as Capacidades Dinâmicas, destacam-se os de Wang e Ahmed (2007), Chang, Chen e Lin (2014), Ardyan *et al.* (2017), Zhang e Hartley (2018), Wendra *et al.* (2019), Rua (2019), e Ferreira e Coelho (2020).

Wang e Ahmed (2007) identificaram três fatores principais que compõem as Capacidades Dinâmicas: (i) capacidade adaptativa; (ii) capacidade de absorção e (iii) capacidade inovadora. Para eles, essas capacidades são essenciais para as PMEs, ligando a inovação inerente a uma organização e as vantagens associadas em termos de novos produtos e mercados. Processos de inovação resultam do desenvolvimento das Capacidades Dinâmicas que as empresas precisam obter para inovar ou melhorar o desempenho. Abordaremos melhor esse assunto na seção 2.4.

O estudo de Chang, Chen e Lin (2014) examina os determinantes e a capacidade de absorção de recursos e desempenho nas indústrias de manufatura e serviços de Taiwan; o de Ardyan *et al.* (2017) foca na capacidade de inovação verde como um motor para vantagens competitivas sustentáveis e desempenho de marketing em PMEs; o de Zhang e Hartley (2018) trata de sistemas de TI e capacidade de inovação em PMEs chinesas; o artigo de Wendra *et al.* (2019) discorre sobre Capacidades Dinâmicas, capital intelectual e desempenho inovador na indústria de vestuário; a pesquisa de Rua (2019) analisa a influência das capacidades de absorção na vantagem competitiva das PMEs portuguesas; e o trabalho de Ferreira e Coelho (2020) aborda a influência das Capacidades Dinâmicas no desempenho competitivo e das PMEs em Portugal. Em síntese, os resultados destes diferentes estudos refletem a importância das Capacidades Dinâmicas no contexto das PMEs.

A análise de Fabrizio *et al.* (2021) possibilitou a identificação de clusters de estudos com temas similares, indicando áreas de pesquisa interconectadas. Certos estudos foram identificados como centrais na rede de pesquisa, indicando sua influência no campo. Termos como 'inovação' e 'desempenho' são frequentemente mencionados, sugerindo a centralidade desses conceitos no contexto das PMEs. Os

autores propuseram uma categorização dos estudos com base em temas como: metodologias utilizadas, gestão do conhecimento, desempenho organizacional, redes de negócios e pesquisa organizacional.

Na tipologia proposta no Quadro 8, em relação à perspectiva teórica, o *cluster* 1 mostra métodos comumente usados envolvendo os tópicos de pesquisa em questão. Em termos de implicações práticas, ao analisar as Classes 2 e 3 da tipologia, identificaram-se elementos que facilitam o desenvolvimento de Capacidades Dinâmicas, como a gestão da cultura organizacional e do conhecimento (capital intelectual), com foco na qualidade e na inovação, partindo da definição do perfil da organização com base em objetivos e expectativas, e considerando a disponibilidade de recursos, estabelecendo uma rede de negócios adequada com base no *corpus* analisado.

O estudo de Fabrizio *et al.* (2021) contribui no entendimento de que uma pequena organização não é necessariamente um obstáculo para obter vantagem competitiva e desempenho superior. Neste cenário, o desenvolvimento contínuo de Capacidades Dinâmicas é o fator decisivo, combinado com um equilíbrio entre manter a qualidade e a adaptabilidade às mudanças resultantes dos avanços tecnológicos (Quadro 8).

Quadro 8 - Categorização dos estudos de Fabrizio *et al.* (2021).

Cluster	Categorias	Características
Cluster 1	Procedimentos Metodológicos	Destaca-se pela relação com as outras quatro classes, indicando uma tendência nos estudos em utilizar pesquisas quantitativas e técnicas estatísticas como modelagem de equações estruturais. Sugere a necessidade de estudos qualitativos complementares
Cluster 2	Gestão do Conhecimento e Qualidade	Ressalta a importância de promover uma cultura de gestão do conhecimento para sustentar vantagens competitivas. Também sugere a necessidade de considerar o desenvolvimento de competências de qualidade em produtos, serviços e inovação.
Cluster 3	Desempenho Organizacional	Enfatiza a influência das Capacidades Dinâmicas no desempenho indireto, efetivo, apenas quando resulta em vantagem competitiva. O desempenho organizacional também depende de recursos ordinários.
Cluster 4	Redes de Negócios e Capacidade de Inovação	Destaca as redes de negócios como facilitadoras do desenvolvimento da capacidade de inovação em PMEs, enfatizando vários papéis gerenciais para minimizar diferenças geográficas, culturais e funcionais na rede.
Cluster 5	Pesquisa Organizacional	Mostra a relação entre pesquisa, desenvolvimento, inovação e vantagem competitiva. A pesquisa organizacional é direcionada tanto para inovação quanto para melhoria de processos internos.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Parafraseando Teece (2007), pode-se afirmar que, para manter uma vantagem competitiva, as organizações precisam de Capacidades Dinâmicas, que são habilidades únicas e difíceis de replicar, para poder criar, estender, proteger e adaptar continuamente seus ativos.

Essa abordagem da adaptação pode ser vista em Lima (2019), que realizou uma pesquisa com o intuito de identificar como as Capacidades Dinâmicas de uma organização afetam sua capacidade de se adaptar. Especificamente, o autor procurou determinar se é possível avaliar a capacidade de adaptação de uma organização analisando os elementos específicos que compõem suas Capacidades Dinâmicas. Para tanto, investigou a importância de cada um desses elementos individuais na determinação da capacidade de adaptação de uma organização e se cada elemento individual varia de acordo com o contexto organizacional, em diferentes cenários competitivos. A investigação buscou informações de funcionários de organizações com cargos de gerência e superiores na hierarquia de organizações nos Estados Unidos e na Alemanha. Foram coletadas respostas de participantes desses dois países, a fim de comparar as duas nações ocidentais com níveis socioeconômicos semelhantes, mas diferentes níveis de dinamismo em seus ambientes organizacionais. Os resultados do estudo indicam que as Capacidades Dinâmicas podem, de fato, ser usadas para avaliar a capacidade de adaptação de uma organização. A análise estatística revelou que cerca de 80% da capacidade de adaptação das organizações pesquisadas pode ser explicada pelas suas Capacidades Dinâmicas.

Além disso, Lima (2019) mostra que a relação entre as Capacidades Dinâmicas e a adaptabilidade era mais significativa nos Estados Unidos do que na Alemanha, sugerindo que o nível de dinamismo do ambiente organizacional afeta a importância dos elementos individuais na determinação da adaptabilidade de uma organização.

O estudo de Silva (2022) corrobora esta abordagem ao buscar compreender o papel das habilidades adaptativas relacionadas às cadeias de suprimentos, por meio da compreensão da influência das competências organizacionais na gestão eficaz das operações de fornecimento e, ainda, como elas podem se adaptar às mudanças no ambiente e inovar. O objetivo do autor foi avaliar as habilidades adaptativas em cadeias de suprimentos a partir da perspectiva de cenários futuros e

entender como essas habilidades se relacionam com diferentes contextos de cenários. Para alcançar esse objetivo, foi necessário examinar as Capacidades Dinâmicas em cadeias de suprimentos: agilidade, adaptabilidade e alinhamento. Os resultados obtidos pelo autor mostram que essas três habilidades são igualmente importantes, embora tenha havido destaque para outras duas capacidades. No cenário otimista, a adaptabilidade recebeu maior priorização, enquanto no cenário pessimista, o alinhamento foi mais valorizado. Isso indica que, em situações extremas, pode ser mais vantajoso focar no desenvolvimento individual de uma dessas capacidades, em vez de desenvolver todas simultaneamente.

Ademais, Silva (2022) destaca que a visibilidade da demanda e a gestão logística desempenham um papel crucial em todas as situações, já que a capacidade de responder a necessidades imprevistas e manter um fluxo eficiente de materiais é fundamental em uma cadeia de suprimentos. Nesse contexto, foi possível priorizar as Capacidades Dinâmicas e suas práticas associadas, estabelecendo uma compreensão mais profunda, das mais relevantes, em cada cenário variável.

No mesmo contexto dos estudos de Silva (2022), Pospichil *et al.* (2022) avaliaram em que extensão as capacidades de adaptação e inovação das organizações desempenham um papel na sua capacidade de lidar em diferentes cenários, em especial nas situações de crise, como a pandemia de Covid-19. Ancorados na teoria das Capacidades Dinâmicas, os autores realizaram uma pesquisa quantitativa e demonstraram que as organizações que investiram no desenvolvimento de suas Capacidades Dinâmicas conseguiram responder de maneira mais eficaz à crise, uma vez que a crise representa um ambiente altamente incerto, e as Capacidades Dinâmicas desempenham um papel importante na gestão de oportunidades em ambientes dinâmicos e instáveis.

Um artigo conceitual de autores indianos endossa a abordagem de Teece (2007), ao discutir a interação entre Tecnologia da Informação (TI) e Capacidades Dinâmicas Gerenciais. Os autores enfatizam como a TI, incluindo as mídias sociais, as ferramentas de *Business Intelligence* (BI), os sistemas empresariais e a análise de dados, desempenham um papel crítico na coleta de informações de mercado e inteligência competitiva em tempo real. Em ambientes organizacionais caracterizados pela volatilidade e incerteza, o desenvolvimento das Capacidades

Dinâmicas é essencial para manter a vantagem competitiva, introduzindo o conceito de Capacidades Dinâmicas Gerenciais Habilitadas por TI (Majhi; Anand, 2023). Os autores propõem esse modelo conceitual estabelecendo conexões entre o uso individual de TI, denominado Capacidade de Alavancagem Individual de Tecnologia da Informação, que envolve o conhecimento e as habilidades para utilizar eficazmente sistemas de TI, e os fundamentos das Capacidades Dinâmicas, que incluem capital social gerencial, cognição gerencial e capital humano gerencial (Majhi; Anand, 2023). Esses conceitos são abordados com mais detalhes na seção 2.3.

Na mesma temática de pesquisa, identificam-se os estudos realizados com empresas da Indústria 4.0 na Alemanha (Heubeck; Meckl, 2022b; Heubeck, 2023), que destacam a importância das Capacidades Dinâmicas Gerenciais no contexto da economia digital e da transformação digital de modelos de negócios e suas interações em relação ao desempenho dessas organizações na economia digital. Os autores enfatizam a necessidade de considerar as competências de gestão em um contexto integrado, em vez de isoladamente, para alcançar resultados positivos.

Uma reflexão breve sobre os estudos de Majhi e Anand (2023) e Heubeck (2023) aponta uma discrepância em relação ao papel das habilidades de liderança na transformação digital. Essa aparente contradição pode ser explicada pelas diferenças nos níveis de análise e nas áreas específicas de foco de cada estudo/organização. De qualquer forma, ambos os estudos contribuem para a compreensão da complexa interação entre tecnologia, capacidades gerenciais e transformação digital, mesmo em contextos diferentes.

O Quadro 9 apresenta a síntese dos diferentes estudos acadêmicos na área de gestão estratégica, com foco na teoria das Capacidades Dinâmicas, vistos nesta subseção.

Quadro 9 - Principais resultados de estudos sobre Capacidades Dinâmicas

Autores	Discussão sobre as Capacidades Dinâmicas
Wang e Ahmed (2007)	<p>As Capacidades Dinâmicas consistem em três elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Capacidade Adaptativa (habilidade da organização em identificar e aproveitar oportunidades emergentes no mercado e se adaptar); ● Capacidade Absortiva (habilidade da organização em reconhecer o valor de novas informações externas, assimilando-as e aplicando-as); ● Capacidade Inovativa (habilidade da organização em desenvolver novos produtos, serviços e mercados através da orientação estratégica para comportamentos e processos inovadores)
Tondolo e Bitencourt	As organizações são afetadas indiretamente pelas Capacidades Dinâmicas, que são um conjunto interligado de capacidades dentro dos processos organizacionais, e

(2014)	<p>envolvem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • antecedentes (relacionados ao ambiente externo – relativos ao reconhecimento de necessidades –, ou interno, voltado para o desenvolvimento de capacidades e gestão empreendedora); • processos de reconfiguração, alavancagem, aprendizado e integração criativa, que permitem à organização se adaptar a ambientes de negócios em constante mudança; • resultados que afetam as competências organizacionais, a capacidade de lidar com mudanças ambientais e a vantagem competitiva.
Wilhelm, Maureer e Ebers. (2021)	<p>As Capacidades Dinâmicas na gestão estratégica são importantes para a adaptação organizacional e seu desempenho. A dinâmica ambiental não é o único determinante para o uso de atividades rotineiras ou não rotineiras das organizações. A orientação de aprendizagem organizacional e a alocação de recursos influenciam significativamente as Capacidades Dinâmicas. Os autores identificaram quatro configurações de Capacidades Dinâmicas: Experimental, Adaptativa, Programada e Analítica, que variam em frequência e estruturação de atividades e são influenciadas pela alocação de recursos e orientação de aprendizado, demonstrando a complexidade e a heterogeneidade nas formas como as organizações respondem a ambientes em constante mudança.</p>
Apascaritei e Elvira (2021)	<p>Há relevância dos sistemas de gestão de RH no desenvolvimento das Capacidades Dinâmicas. Uma integração eficaz entre a Gestão Estratégica de Recursos Humanos e as Capacidades Dinâmicas pode melhorar tanto o desempenho organizacional quanto o bem-estar dos funcionários.</p>
Fabrizio <i>et al.</i> (2021)	<p>Por meio de uma revisão sistemática da literatura, os autores desenvolveram uma tipologia para explorar a relação entre Capacidades Dinâmicas e vantagem competitiva em PMEs. As Capacidades Dinâmicas influenciam a vantagem competitiva, tanto direta quanto indiretamente, e as variáveis de desempenho atuam como mediadoras no impacto da capacidade de inovação. Foram identificadas cinco classes principais nos estudos sobre as Capacidades Dinâmicas: Procedimentos Metodológicos; Gestão do Conhecimento e Qualidade; Desempenho Organizacional, Redes de Negócios e Capacidade de Inovação; Pesquisa Organizacional.</p>
Silva (2022)	<p>Examinou as Capacidades Dinâmicas em cenários futuros e sua relação com diferentes contextos. Os resultados indicaram que, dependendo do cenário (otimista ou pessimista), diferentes Capacidades Dinâmicas – adaptabilidade ou alinhamento – são priorizadas.</p>
Majhi e Anand (2023)	<p>Discutiram a interação entre Tecnologia da Informação (TI) e Capacidades Dinâmicas Gerenciais, seguindo a abordagem de Teece (2007). Introduziram o conceito de Capacidades Dinâmicas Gerenciais habilitadas por TI, conectando o uso individual de TI com aspectos como capital social gerencial, cognição gerencial e capital humano gerencial. Este estudo, juntamente com uma pesquisa na Indústria 4.0 na Alemanha, realça a importância das Capacidades Dinâmicas no contexto da economia digital e da transformação de modelos de negócios.</p>
Heubeck e Meckl (2022a e 2022b)	<p>As Capacidades Dinâmicas Gerenciais são importantes no contexto das Capacidades Dinâmicas.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Coletivamente, esses estudos contribuem para a compreensão da complexa relação das Capacidades Dinâmicas e das Capacidades Dinâmicas Gerenciais. Eles destacam a necessidade de integrar competências de gestão e a importância de adaptabilidade e flexibilidade em diferentes cenários econômicos e operacionais, fornecendo *insights* valiosos para a gestão estratégica em ambientes dinâmicos e incertos.

As pesquisas apresentadas reforçam a ideia de que as Capacidades Dinâmicas são essenciais para o sucesso organizacional, especialmente em cenários que exigem adaptação rápida e inovação contínua.

A próxima subseção aborda a teoria das Capacidades Dinâmicas e a existência de elementos fundamentais que colaboram no entendimento das Capacidades Dinâmicas nas organizações. De acordo com Teece (2007), a descoberta e a criação de oportunidades podem emergir das capacidades cognitivas e criativas individuais ou dos processos organizacionais. No entanto, a habilidade de criar ou perceber oportunidades, ajustar, aprimorar, mudar quando necessário não é uniformemente distribuída entre indivíduos, até mesmo de uma mesma organização.

Nesse sentido, no contexto educacional, os diretores escolares desempenham um papel importante na concepção e na reconfiguração dos recursos das instituições de ensino. Eles precisam fazer uso de suas competências, experiências e conhecimentos para desenvolver estratégias que estimulem o aprimoramento, a inovação e o crescimento da instituição.

Nesse contexto, a figura do diretor escolar é central no processo de tomada de decisões, principalmente porque pode incluir aspectos positivos e/ou negativos, tais como otimismo excessivo, aversão à perda, erros de isolamento, decepção estratégica e persistência em procedimentos arcaicos. Toda organização deve ser capaz de se adaptar a mudanças, reconfigurar ativos e manter sua agilidade para ter sucesso (Teece, 2007). O papel do diretor escolar deve se concentrar em detectar oportunidades, tomar medidas para aproveitá-las e encontrar novas maneiras de criar valor para a instituição de ensino em que atua. Assim, as pessoas não se posicionam como mero recurso para a organização, elas são a fonte de valor, que está no centro do seu processo de desenvolvimento estratégico (Iosefescu, 2018).

2.3 As Capacidades Dinâmicas Gerenciais

As Capacidades Dinâmicas Gerenciais são estudadas desde o início da década de 2000 – a partir de 2003 já é possível encontrar pesquisas sobre elas (Correa *et al.*, 2018).

Inicialmente, as Capacidades Dinâmicas Gerenciais foram entendidas como aquelas que os gestores utilizam para criar, integrar e reconfigurar os recursos e as competências das organizações que lideram. Com o avanço dos estudos, essa

definição se amplia, referindo-se às Capacidades Dinâmicas Gerenciais como a habilidade de os gestores de criar, expandir ou modificar a base de recursos de uma organização (Correa *et al.*, 2018). Apoiando-se nesse conceito, os gestores corporativos, em sua amplitude, passaram a ser vistos como gerentes de recursos, destacando-se a importância da liderança de alto escalão na forma como as organizações enfrentam as mudanças ambientais (Correa *et al.*, 2018).

As Capacidades Dinâmicas Gerenciais tendem a evoluir em resposta ao ambiente organizacional, e mudanças no contexto de trabalho podem influenciar e estimular o desenvolvimento dessas capacidades. Há estudos que indicam que as organizações que operam em setores altamente dinâmicos apresentam maior probabilidade de desenvolver capacidades de gestão de ativos mais robustas, o que contribui para um desempenho superior em situações de crise, conforme apresentado no Quadro 10.

Quadro 10 – Estudos sobre as Capacidades Dinâmicas Gerenciais

Autores e data	Estudos sobre Capacidades Dinâmicas Gerenciais
Barrales-Molina; Bustinza; Gutiérrez-Gutiérrez (2013)	As Capacidades Dinâmicas Gerenciais evoluem como resposta ao ambiente organizacional; mudanças no ambiente de trabalho podem direcionar e promover essas capacidades.
Fainshmidt, Nair e Mallon (2017)	Quanto mais dinâmico for o setor em que uma organização atua, maiores serão as chances de a organização desenvolver capacidades de gestão, o que resulta em desempenho superior quando a organização enfrenta momentos de crise.
Buil-Fabregà, Del Mar Alonso - Almeida e Bagur-Femenías (2017)	As Capacidades Dinâmicas Gerenciais ajudam os gestores a lidar com as mudanças (por vezes imprevisíveis) do mercado; gestores com essas capacidades são mais hábeis em detectar as mudanças necessárias.

Fonte: Correa *et al.* (2018, p. 3)

Autores como Buil-Fabregà, Del Mar Alonso-Almeida e Bagur-Femenías (2017) afirmam que as Capacidades Dinâmicas Gerenciais capacitam os gestores a lidar com as mudanças de mercado, mesmo quando estas são imprevisíveis, permitindo uma detecção ágil dessas mudanças (Correa *et al.*, 2018).

O estudo de Helfat e Martin (2015) aborda o conceito de Capacidades Dinâmicas Gerenciais e sua influência na relação entre as decisões gerenciais, a mudança estratégica e o desempenho organizacional. De acordo com os autores, essas capacidades dizem respeito à habilidade de os gestores de criar, integrar e reconfigurar os recursos e as competências de uma organização para se adaptar às mudanças no ambiente de negócios. E destacam a importância da Cognição

Gerencial, do Capital Social Gerencial e do Capital Humano Gerencial como bases fundamentais para a capacidade de direcionar a mudança estratégica (Helfat; Martin, 2015). Esses fatores são discutidos na literatura acadêmica, e podem inclusive ser quantificados, pois suas características são mensuráveis (Correa *et al.*, 2018).

A Cognição Gerencial (CG) é um conceito que engloba os modelos mentais, as crenças, os processos mentais e as emoções dos gestores no contexto da tomada de decisões e ações gerenciais (Helfat; Martin, 2015). Segundo esses autores, essas estruturas desempenham um papel fundamental nas Capacidades Dinâmicas Gerenciais, pois os modelos mentais e as crenças são utilizados pelos gerentes para representar a vasta quantidade de informações com as quais lidam em suas atividades de gestão. Essas estruturas influenciam os vieses (como o viés de confirmação, aquela tendência de buscar informações que confirmam suas crenças existentes; ou o viés de disponibilidade, a tendência de dar mais peso a informações prontamente disponíveis na memória), e regras práticas e atalhos mentais que os gestores usam para tomar decisões rápidas e eficientes. Por exemplo, um gerente que tem uma crença sólida na eficácia de uma estratégia específica pode usar a heurística: "(...) sempre siga essa estratégia (...)", sem analisar completamente todas as opções disponíveis e, por fim, tomar medidas (Helfat; Martin, 2015, p. 1285).

Os gerentes frequentemente enfrentam desafios ao tentar aplicar suas estruturas de conhecimento em diferentes contextos, embora alguns possam desenvolver a capacidade de fazer associações entre essas estruturas em contextos diversos, o que lhes permite identificar oportunidades que podem não ser imediatamente aparentes (Helfat; Martin, 2015). Além disso, para os autores, a exposição prévia dos gerentes às mudanças em um contexto específico pode aumentar sua capacidade de transferir conhecimento para diferentes situações ao longo do tempo.

As estruturas de conhecimento e os processos mentais desempenham um papel importante nas Capacidades Dinâmicas Gerenciais. A capacidade cognitiva gerencial, que compreende atividades mentais como atenção, percepção, raciocínio e resolução de problemas, faz parte de um alicerce crítico dessas capacidades (Helfat; Martin, 2015). Estas atividades mentais são essenciais para a tomada de decisões eficazes em ambientes de mudança.

As emoções, por sua vez, desempenham um papel importante nas Capacidades Dinâmicas Gerenciais. A regulação emocional, que se refere à habilidade de um gerente em gerir e modificar suas próprias emoções, é crucial para que ele mantenha a estabilidade emocional e tome decisões racionais em meio a situações desafiadoras e dinâmicas (Helfat; Martin, 2015). Assim, a cognição gerencial, juntamente com os processos mentais e emocionais, constitui pilar das Capacidades Dinâmicas Gerenciais, influenciando a forma como os gestores enfrentam os desafios da tomada de decisões e da ação gerencial em ambientes em constante evolução.

O conceito de Capital Social Gerencial (CSG) engloba o valor que os gestores adquirem por meio de seus relacionamentos com outras pessoas, sejam esses relacionamentos formais, sejam informais. Essas conexões podem ser exploradas pelos gestores para obter recursos e informações e ser de utilidade na identificação de novas oportunidades. Portanto, as relações de trabalho formais e informais oferecem aos gestores canais que podem ser aproveitados para obter informações relevantes para a identificação de oportunidades estratégicas (Helfat; Martin, 2015), uma vez que elas envolvem a capacidade de explorar e reconfigurar recursos de forma ágil e eficaz. Por exemplo, os vínculos sociais, que se estendem para além dos limites da organização, podem proporcionar acesso a recursos críticos, como financiamento e pessoal qualificado, necessários para investir em oportunidades estratégicas. Além disso, posições estratégicas em redes de relacionamento internas, como aquelas que conferem centralidade, podem conceder poder sobre recursos essenciais para a exploração de oportunidades (Helfat; Martin, 2015).

O capital social também pode conferir poder e influência dentro da organização, o que é valioso para efetuar mudanças no pessoal, na estrutura organizacional e nos ativos físicos necessários para a reconfiguração (Tondolo; Bitencourt, 2014; Teece, 2007). As organizações não seriam capazes de adquirir, reorganizar e mobilizar recursos de forma eficaz sem considerar o capital social das pessoas envolvidas (Helfat; Martin, 2015).

O termo Capital Humano Gerencial (CHG) faz referência às competências e aos conhecimentos adquiridos por indivíduos através de experiências anteriores, treinamento e educação. A conceitualização mais recente desse termo se estende para além de mera expertise e habilidades, abrangendo também atributos psicológicos, como capacidade cognitiva (inteligência geral) e outras características

pessoais, como personalidade, valores e interesses, denominadas "KSAOs" (*knowledge, skills, cognitive ability and other abilities*) – conhecimento, habilidades, capacidade cognitiva e outras habilidades (Helfat; Martin, 2015). Em outras palavras, o capital humano abrange conhecimento, educação, experiência e habilidades.

Parte do capital humano gerencial é específica para áreas funcionais e tecnológicas, empresas, indústrias, equipes e outros tipos de contextos, enquanto outras dimensões desse conhecimento são de natureza mais genérica. Cada uma dessas formas de capital humano gerencial pode trazer benefícios para a organização.

Gestores podem empregar seus conhecimentos e experiência na identificação de oportunidades e ameaças, bem como na exploração e na reconfiguração de recursos, capacidades e estruturas organizacionais (Helfat; Martin, 2015). Assim, os gestores com diferentes especializações em áreas funcionais, tecnológicas, específicas da indústria e da empresa, tendem a diferir na capacidade de assimilação de informações em relação a diferentes tipos de contexto, distinguindo-se em suas percepções de oportunidades.

Quanto à exploração das Capacidades Dinâmicas Gerenciais, é provável que haja variações nos investimentos e nos compromissos dos gestores, resultado de suas distintas experiências acumuladas. Uma lógica similar se aplica à reconfiguração: diferenças na experiência gerencial decorrentes do capital humano geram variações na capacidade dos gestores de reconfigurar recursos organizacionais (Helfat; Martin, 2015).

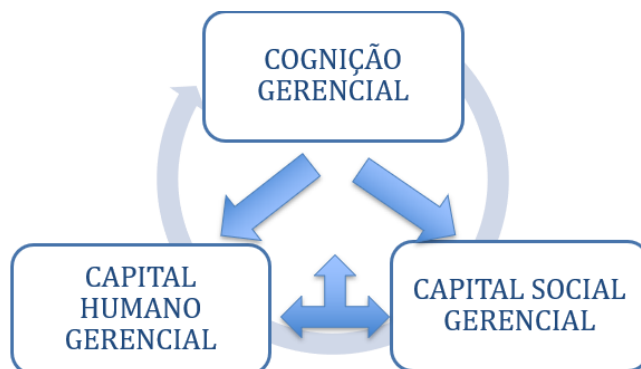
Ademais, o conceito de Capacidades Dinâmicas Gerenciais abrange igualmente as equipes de gestores, que significa levar em conta o conjunto de conhecimentos e habilidades do capital humano em uma equipe. Isso implica que as sinergias e as complementaridades entre os membros da equipe, relacionadas a seu capital humano, podem ter um efeito benéfico sobre o desempenho da organização.

Existe uma interconexão das três bases fundamentais das capacidades gerenciais dinâmicas – cognição gerencial, capital social e capital humano –, de acordo com os estudos de Helfat e Martin (2015).

Essas bases não apenas exercem efeitos individuais, como também interagem mutuamente, desenvolvem-se através da experiência prévia, o que implica que uma mesma experiência pode simultaneamente contribuir para o

fortalecimento das três bases das Capacidades Dinâmicas Gerenciais. Além disso, cada uma dessas bases pode influenciar as outras, conforme ilustra a Figura 9.

Figura 9 - Fluxograma das bases das Capacidades Dinâmicas Gerenciais



Ativar c

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base nos estudos de Helfat e Martin (2015).

A cognição gerencial influencia o desenvolvimento do capital humano, moldando a aquisição e a aplicação de conhecimento e informações. Por outro lado, o capital humano pode afetar a cognição gerencial, sendo que a experiência dos gestores impacta na atenção e na tomada de decisões. Da mesma forma, o capital social pode influenciar o desenvolvimento do capital humano, uma vez que os relacionamentos sociais podem fornecer conhecimento valioso. O capital humano, por sua vez, também pode afetar o desenvolvimento do capital social, à medida que os gestores buscam relações para aproveitar suas experiências. Todas essas relações também podem impactar as crenças gerenciais sobre o ambiente externo e as competências internas da organização (Helfat; Martin, 2015).

A medição das Capacidades Dinâmicas Gerenciais é um processo complexo e envolve avaliar seu impacto nas mudanças estratégicas e, subsequentemente, no desempenho da organização. Essa abordagem evita o equívoco de medir o desempenho da organização como uma mera presença ou ausência das Capacidades Dinâmicas Gerenciais, proporcionando uma avaliação mais precisa do seu impacto (Helfat; Martin, 2015).

Helfat e Martin (2015) analisaram diversas pesquisas que exploram as dimensões das Capacidades Dinâmicas Gerenciais, para compreender a cognição gerencial, o capital social gerencial e o capital humano gerencial. Essas investigações ofereceram evidências claras sobre o impacto dos gestores nas

mudanças estratégicas e no desempenho das organizações em cenários de mudanças.

Como já visto, as três bases das Capacidades Dinâmicas Gerenciais estão inter-relacionadas, e é fundamental considerar todas elas em conjunto na análise para obter conclusões robustas. Os estudos de cognição gerencial abordam as crenças gerenciais e os processos mentais, evidenciando que diferenças na cognição gerencial estão ligadas a variações nas mudanças estratégicas e no desempenho. Além disso, o capital humano, em muitos casos, não parece prejudicar a mudança estratégica e o desempenho sob condições de mudança, frequentemente exibindo um efeito positivo, mesmo ao controlar a cognição gerencial e o capital social (Helfat; Martin, 2015).

Ancorados pela teoria de Helfat e Martin (2015), alguns estudos revelam a importância dessas bases – Cognição Gerencial, Capital Social Gerencial, Capital Humano Gerencial – na capacidade de os gerentes direcionar as mudanças que são necessárias dentro da organização (Heubeck; Meckl, 2022a, 2022b; Morais, 2022; Roth; Rau; Neyer, 2023; Houessou *et al.*, 2023; Kirova, 2023; Budiman *et al.*, 2023; Forés; Camizon-Zornoza, Fernández-Yáñez, 2023; Guo; Hu 2023).

O estudo de Roth, Rau e Neyer (2023) em três empresas de aviação na Europa, com gestores de níveis médio e inferior, abordou a aplicação do *Design Thinking* para a inovação e a resolução de problemas nas organizações (o *Design Thinking* é frequentemente empregado nas fases de geração de ideias e desenvolvimento no processo de inovação, influenciando de forma positiva o desempenho inovador e as práticas organizacionais). Os autores identificaram o *Design Thinking* como um fator fundamental para o desenvolvimento das Capacidades Dinâmicas Gerenciais

Roth, Rau e Neyer (2023) afirmam que as Capacidades Dinâmicas Gerenciais desempenham um papel essencial na capacidade de o gestor construir, integrar e configurar recursos e competências organizacionais, permitindo a percepção, o aproveitamento e a transformação de oportunidades, conforme visto também em Tondolo e Bitencourt (2014) e Teece (2007). Nesse contexto, Roth, Rau e Neyer (2023) reconheceram a falta de compreensão dos mecanismos subjacentes ao desenvolvimento dessas capacidades por meio do *Design Thinking*.

Para preencher essa lacuna, o estudo concentrou-se na cognição gerencial como uma variável crítica, envolvendo as crenças dos gestores, os modelos e os

processos mentais utilizados para tomar decisões. A cognição gerencial é a única base que pode ser influenciada diretamente por meio de treinamento, com foco na resolução criativa de problemas, como um mecanismo potencial para essa influência (Roth; Rau; Neyer, 2023).

Numa perspectiva mais dinâmica das Capacidades Gerenciais, o estudo de Houessou *et al.* (2023) introduz o tema da importância das capacidades dos empreendedores agrícolas, especificamente os proprietários-gerentes de fazendas de piscicultura em Benin, na África, no contexto das mudanças no ambiente de mercado. De acordo com os autores, as práticas agrícolas estão evoluindo em razão de mudanças tecnológicas, desenvolvimento de mercado e preferências do consumidor, criando oportunidades e desafios na tomada de decisões gerenciais, o que revela a importância de habilidades gerenciais coerentes e estratégicas entre empreendedores locais, especialmente em países em desenvolvimento como Benin, para lidar com as mudanças no mercado. Os resultados do estudo qualitativo indicam que as Capacidades Dinâmicas Gerenciais – capital social, cognição dos proprietários-gerentes e a capacidade de aproveitar oportunidades no mercado – são relevantes.

O estudo de Houessou *et al.* (2023) não encontrou efeito direto significativo das experiências anteriores dos gerentes – experiência de trabalho, empreendedorismo, treinamento e experiência gerencial – na capacidade de aproveitar oportunidades de mercado e no desempenho. Isso sugere que os gestores de fazendas de peixes em Benin podem carecer de conhecimento e habilidades gerenciais, possivelmente devido à falta de programas de treinamento em gestão estratégica.

Houessou *et al.* (2023) revelaram que o capital social dos proprietários-gerentes desempenha um papel significativo no fortalecimento da capacidade de aproveitar oportunidades no mercado local, sendo que as conexões de negócios parecem ser mais significativas do que as conexões políticas na melhoria do desempenho das fazendas de piscicultura. Esta perspectiva se alinha aos resultados obtidos nos estudos de Heubeck e Meckl (2022a), que mostram que o capital social é uma habilidade importante nos gestores de organizações digitais. Há necessidade de abordagens mais holísticas e integradas na gestão estratégica e na transformação digital, reconhecendo as interações complexas entre as capacidades de gestão (Houessou *et al.*, 2023).

A capacidade cognitiva dos proprietários-gerentes tem um efeito significativo na capacidade de aproveitar oportunidades de mercado e no desempenho corporativo. Isso implica que os fazendeiros podem confiar em suas habilidades de raciocínio e resolução de problemas para tomar decisões estratégicas eficazes relacionadas a oportunidades de mercado. E sugere ainda que os proprietários-gerentes devem se concentrar no desenvolvimento de suas capacidades gerenciais e na capacidade de aproveitar oportunidades de mercado, para alcançar um desempenho superior (Houessou *et al.*, 2023).

Pode-se concluir que o estudo de Houessou *et al.* (2023) destaca a importância do desenvolvimento de recursos gerenciais no nível individual dos proprietários-gerentes, para o sucesso das ações estratégicas nas organizações agrícolas, em contextos de países em desenvolvimento, bem como a necessidade de políticas e programas de treinamento para fortalecer essas capacidades gerenciais

Como visto, as três bases fundamentais das capacidades gerenciais – cognição gerencial, capital social gerencial e capital humano gerencial – desempenham um papel central na orquestração de ativos e influenciam funções-chave relacionadas a percepção, aproveitamento e reconfiguração, destacando suas interconexões.

O conceito de Capacidades Dinâmicas Gerenciais proposto por Helfat e Martin (2015) enfatiza a capacidade dos gestores, individualmente ou em equipes, de liderar mudanças estratégicas nas organizações. E isso tem implicações importantes para as organizações alcançarem seus resultados em ambientes dinâmicos.

O estudo de Morais (2022) ilustra bem como a articulação das Capacidades Dinâmicas pelos gerentes colabora para que a organização tenha vantagem competitiva. Sua pesquisa se baseou na análise da história de uma organização do segmento de serviços, seu crescimento, as dificuldades enfrentadas e como os gerentes conduzem as operações, contribuindo no entendimento de como as Capacidades Dinâmicas se desenvolvem ao longo do tempo. Os resultados mostram que essas capacidades se tornam evidentes quando a organização avalia suas características internas e mobiliza recursos para se adaptar às mudanças no mercado.

O autor realizou um estudo de caso e mostrou a importância dos gerentes na gestão estratégica de uma organização, destacando que eles desempenham um papel essencial na identificação de carências e oportunidades, na formulação de respostas eficazes, na implementação e na reconfiguração de Capacidades Dinâmicas.

Morais (2022) sugere que os gerentes desempenham um papel de liderança na organização, tomando decisões importantes e integrando iniciativas de planejamento e estratégia ao longo do ano. Assim, eles também são responsáveis por detectar oportunidades e reconfigurar eficazmente as capacidades da organização, como visto em Tondolo e Bitencourt (2014) e Teece (2007). Isso envolve combinar rotinas simples com capacidades essenciais, incorporar novas capacidades e habilidades, bem como promover o desenvolvimento das Capacidades Dinâmicas. Deve também haver uma visão voltada para a inovação, buscando constantemente formas de melhorar a eficiência e a eficácia da organização em que se atua. Nesse contexto, a comunicação entre as áreas e a busca por inovação são essenciais para manter a vantagem competitiva, como visto em Wang e Ahmed (2007) e em Wilhelm, Maureer e Ebers. (2021). Os gerentes precisam garantir que as informações sejam compartilhadas de forma eficiente e que a organização esteja sempre adaptada às mudanças do mercado. Enfim, a pesquisa de Moraes (2022) revela a importância dos microfundamentos das Capacidades Dinâmicas e como os gerentes desempenham um papel fundamental nesse processo.

A questão da competitividade também é abordada por Heubeck e Meck (2022b) em um estudo quantitativo que buscou compreender a importância das capacidades em nível individual dos principais gestores, em uma decisão estratégica crítica de uma organização: o nível de investimento em Pesquisa e Desenvolvimento (P&D). Os resultados do estudo confirmam que as organizações lideradas por CEOs (CEO refere-se ao presidente das organizações) com altos níveis de Capacidades Dinâmicas Gerenciais investem mais recursos em P&D. E que, embora o capital social dos gestores influencie os gastos com P&D, nem o capital humano nem a cognição afetam essas decisões críticas de investimento.

Tais resultados avançam significativamente na literatura de gestão, indicando que as Capacidades Dinâmicas Gerenciais são fundamentais para a estratégia de inovação da organização, afetando seus gastos de P&D, o que é essencial para a

vantagem competitiva sustentada. Além disso, o estudo de Heubeck e Meck (2022b) fornece evidências inovadoras sobre a vantagem das Capacidades Dinâmicas Gerenciais dos CEOs fundadores, em comparação com as dos CEOs profissionais para a inovação. As Capacidades Dinâmicas Gerenciais de CEOs fundadores contribuem para maiores investimentos em P&D. Essas evidências podem ser atribuídas à motivação de longo prazo, ao comprometimento e aos investimentos dos CEOs fundadores, o que se alinha com o alto nível de risco e incerteza associados a projetos de P&D de Heubeck e Meck (2022b).

Heubeck e Meck (2022a) validam a teoria fundamental das Capacidades Dinâmicas Gerenciais ao proporem que a heterogeneidade nos resultados organizacionais se origina das variações nas capacidades dos gerentes individuais. E sugerem que as organizações, ao desenvolverem as Capacidades Dinâmicas Gerenciais de seus CEOs, foquem no desenvolvimento holístico das Capacidades Dinâmicas Gerenciais, em vez de focar em subcomponentes isolados.

Para exemplificar os diferentes papéis que os gerentes assumem, bem como as Capacidades Dinâmicas Gerenciais relevantes para cada papel, pode-se citar o estudo com gestores de marketing do setor industrial na França (Kirova, 2023). A autora mostrou que os gerentes de marketing desempenham um papel ativo na mudança estratégica, devido à sua posição entre a organização e o mercado, e argumenta que é importante considerar os gerentes de marketing como agentes de mudança ativos, não apenas receptores de mudanças estratégicas. Esse estudo se concentrou em investigar as Capacidades Dinâmicas Gerenciais, habilidades fundamentais para lidar com os desafios da mudança estratégica, como a capacidade de perceber, aproveitar e reconfigurar recursos e competências organizacionais.

Um estudo quantitativo realizado com 108 gerentes de nível médio do setor de exploração de petróleo e gás na Indonésia (Ásia) revelou a importância dos microfundamentos das Capacidades Dinâmicas (Budiman *et al.*, 2023). A pesquisa desses autores abordou a necessidade de os gerentes de organizações ter a capacidade de lidar com crises e incertezas nos ambientes de negócios contemporâneos. Essa capacidade envolve a habilidade de perceber crises, gerenciar atividades organizacionais e enfrentar desafios específicos, com foco na influência da descrição gerencial percebida nos gerentes de nível intermediário, em particular, no setor de petróleo e gás, setor suscetível a turbulências devido a

choques nos preços do petróleo, mudanças econômicas globais, fatores sociais dinâmicos e mudanças na demanda de mercado que aparecem frequentemente (Budiman *et al.*, 2023).

Para Budiman *et al.* (2023), os gerentes de projetos desempenham um papel vital na execução bem-sucedida de projetos nesse setor e precisam de discricção gerencial para tomar decisões eficazes. Um dos diversos resultados empíricos apresentados demonstrou que a Capacidade Dinâmica Gerencial tem um efeito positivo e significativo na Discricção Gerencial Percebida. Isso significa que a capacidade dos gerentes de criar, integrar e reconfigurar recursos e competências organizacionais os leva a perceber que têm ampla margem para ações gerenciais. Essa descoberta está alinhada com estudos anteriores sobre o efeito das características gerenciais na discricção – a percepção do gerente de ter margem de manobra melhora os resultados do projeto.

Os estudos de Budiman *et al.* (2023) reforçam a análise realizada por Helfat; Martin (2015), indicando que as organizações diferem em suas Capacidades Dinâmicas Gerenciais, e essas diferenças são uma fonte importante de variação no desempenho sob condições de mudança. Adicionalmente, para os autores, essas variações na mudança estratégica e no desempenho da organização estão enraizadas nas diferenças observadas na cognição gerencial, no capital social gerencial e no capital humano gerencial. Os estudos revelam que a interação entre essas bases tem impacto nas decisões de gestão, na adaptação organizacional e no desempenho da organização (Budiman *et al.* 2023).

O estudo quantitativo conduzido por Forés, Camizon-Zornoza e Fernández-Yáñez (2023), com base em uma amostra de mais de mil organizações atuantes no setor de turismo na Espanha, investiga o papel das Capacidades Dinâmicas, em especial aquelas relacionadas à coordenação e à coesão organizacional, na melhoria do desempenho ambiental. As capacidades de coordenação e coesão referem-se à aptidão da organização para ativar, alavancar e aprimorar seus recursos e competências funcionais existentes. Segundo os autores, tais capacidades exercem um papel fundamental na adaptação organizacional às mudanças do ambiente externo, contribuindo significativamente para o desempenho ambiental. A pesquisa ressalta também a relevância da estrutura de propriedade familiar e dos mecanismos de governança na articulação entre sustentabilidade e Capacidades Dinâmicas, especialmente em um setor como o turismo, amplamente

dominado por empresas familiares em âmbito global. O objetivo central consistiu no desenvolvimento e na validação de um modelo teórico que explora como as Capacidades Dinâmicas, aliadas às capacidades de coordenação e coesão, influenciam o desempenho ambiental em organizações turísticas. (Forés; Camizon-Zornoza; Fernández-Yáñez, 2023).

A questão da responsabilidade ambiental também foi abordada por Chen, Guo e Hu (2023), cujo estudo teve como foco a investigação de como as Capacidades Dinâmicas Gerenciais (CDGs) – especificamente, cognição gerencial, capital humano gerencial e capital social gerencial – influenciam a Responsabilidade Social Corporativa (RSC).

Utilizando uma abordagem quantitativa com executivos chineses, os autores identificaram que os três componentes das CDGs estão, em geral, positivamente associados à RSC. No entanto, a pesquisa também revelou nuances importantes: enquanto o capital humano gerencial e o capital social gerencial atuam como mediadores na relação entre cognição gerencial e RSC, o impacto de cada um desses fatores varia conforme o ambiente externo. Especificamente, constatou-se que a turbulência tecnológica intensifica os efeitos positivos da cognição gerencial e do capital humano gerencial sobre a RSC, mas enfraquece a influência do capital social gerencial.

Esses resultados contribuem para a literatura ao sugerirem que, embora as CDGs sejam fundamentais para promover práticas de responsabilidade social, **o contexto ambiental pode moderar seus efeitos**. Assim, reforça-se a importância de investir no desenvolvimento das Capacidades Dinâmicas Gerenciais, sobretudo em ambientes sujeitos a rápidas transformações tecnológicas.

O Quadro 11 sintetiza a colaboração das pesquisas apresentadas nesta subseção.

Quadro 11 - Principais resultados de pesquisas sobre Capacidades Dinâmicas Gerenciais

Autores	Discussão sobre as Capacidades Dinâmicas Gerenciais
Heubeck e Meckl (2022a; 2022b)	<ul style="list-style-type: none"> - Exploram a influência das Capacidades Dinâmicas Gerenciais dos CEOs nos investimentos em Pesquisa e Desenvolvimento (P&D). Mostram que CEOs com altas capacidades tendem a investir mais nessa área, especialmente os fundadores, devido a seu compromisso de longo prazo e motivação. - As capacidades são essenciais para a inovação e a vantagem competitiva das organizações. - As variações nos resultados organizacionais derivam das diferentes capacidades dos gestores.

	<ul style="list-style-type: none"> - É essencial um desenvolvimento holístico dessas capacidades nos CEOs para potencializar os resultados da organização.
Morais (2022)	<ul style="list-style-type: none"> - Os gerentes, como líderes, integram planejamento e estratégia, detectam oportunidades e reconfiguram capacidades organizacionais para manter a competitividade. E combinam rotinas existentes com novas capacidades e habilidades, fomentando o desenvolvimento de Capacidades Dinâmicas e mantendo uma orientação inovadora. - A comunicação eficaz entre departamentos e a busca contínua por inovação são essenciais para adaptar-se às mudanças do mercado e melhorar a eficiência organizacional. A pesquisa sublinha a importância dos microfundamentos das Capacidades Dinâmicas e o papel central dos gerentes em orquestrar esses processos para sustentar vantagens competitivas.
Roth, Rau e Neyer (2023)	<ul style="list-style-type: none"> - Examinam a aplicação do <i>Design Thinking</i> com foco nos gestores de níveis médio e inferior, para entender como essa metodologia influencia a inovação e a resolução de problemas nas organizações. - As Capacidades Dinâmicas Gerenciais são importantes para que gestores possam construir, integrar e reconfigurar recursos e competências organizacionais. - Treinamentos focados na resolução criativa de problemas podem influenciar diretamente tais capacidades, sugerindo um caminho inovador para o aprimoramento da gestão e do desempenho organizacional.
Houessou et al. (2023)	<ul style="list-style-type: none"> - As Capacidades Dinâmicas Gerenciais são importantes em contextos de mudanças tecnológicas, de mercado e de preferências do consumidor. - A experiência prévia dos gestores parece não influenciar diretamente a capacidade de aproveitar oportunidades de mercado. - O Capital Social e a Cognição Gerencial têm impactos significativos. - O Capital Social, especialmente as conexões de negócios, fortalece a capacidade de aproveitar oportunidades. - A Cognição Gerencial facilita a tomada de decisões estratégicas eficazes. - Há necessidade de políticas e programas de treinamento que desenvolvam habilidades gerenciais holísticas, preparando os gestores para enfrentar desafios e maximizar oportunidades em mercados emergentes.
Kirova (2023)	<ul style="list-style-type: none"> - Os gerentes têm papel importante na condução de mudanças estratégicas dentro da organização. Sua posição entre a organização e o mercado é essencial, pois influencia no planejamento estratégico da organização. - As Capacidades Dinâmicas Gerenciais de perceber, aproveitar e reconfigurar recursos e competências organizacionais são essenciais para enfrentar as dinâmicas de mudança estratégica e adaptar-se efetivamente a elas.
Budiman et al. (2023)	<ul style="list-style-type: none"> - A capacidade de perceber crises e gerenciar atividades organizacionais é essencial, particularmente em setores propensos a turbulências. - A Capacidade Dinâmica Gerencial tem um impacto positivo. Gerentes com habilidades para criar, integrar e reconfigurar recursos parecem ter maior liberdade para tomar decisões. - As variações nas Capacidades Dinâmicas Gerenciais, que incluem Cognição Gerencial, Capital Social Gerencial e Capital Humano Gerencial, são fundamentais para a adaptação estratégica e o desempenho da organização em condições de mudança.
Forés, Camizon-Zornoza e Fernández-Yáñez (2023)	<ul style="list-style-type: none"> - As Capacidades Dinâmicas, que envolvem habilidade de ativar, alavancar e aprimorar recursos e capacidades funcionais da organização, desempenham papel importante na adaptação a mudanças ambientais. - As capacidades de coordenação e coesão entre os gestores impactam positivamente o desempenho ambiental. - A organização familiar apresenta um efeito complexo, sendo geralmente positivo, mas influenciado pelo nível das Capacidades Dinâmicas.
Chen, Gu e Hu (2023)	<ul style="list-style-type: none"> - As Capacidades Dinâmicas Gerenciais, que incluem Cognição Gerencial, Capital Social Gerencial e Capital Humano Gerencial estão positivamente relacionadas à Responsabilidade Social Corporativa (RSC). - O Capital Humano Gerencial e o Capital Social Gerencial medeiam a relação

	<p>entre a Cognição Gerencial e a RSC.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A relação entre Cognição Gerencial e RSC é fortalecida em contextos de turbulência tecnológica, e a influência do Capital Social Gerencial sobre a RSC é atenuada nessas condições. - Parece ser importante desenvolver Capacidades Dinâmicas Gerenciais para melhorar a RSC, especialmente em ambientes tecnologicamente voláteis.
--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O Quadro 11 indica que as Capacidades Dinâmicas Gerenciais evoluem em resposta ao ambiente organizacional, sendo influenciadas pelo dinamismo do setor em que a organização atua. E organizações em setores dinâmicos têm maior probabilidade de desenvolver Capacidades Dinâmicas Gerenciais robustas, o que contribui para um desempenho superior em situações de crise. Além disso, evidenciam que os elementos que formam as bases das Capacidades Dinâmicas Gerenciais – Cognição Gerencial, Capital Social Gerencial e Capital Humano Gerencial – influenciam a capacidade de os gestores lidar com mudanças no ambiente de negócios e tomar decisões eficazes em ambientes em constante evolução.

A abordagem das Capacidades Dinâmicas como objeto de estudo nesta seção, com uma evolução em sua definição ao longo do tempo, mostra que, inicialmente, essas Capacidades eram entendidas como as habilidades dos gestores para criar, integrar e reconfigurar os recursos das organizações que lideram. Com o tempo, essa definição se expandiu, e elas passaram a ser consideradas como a capacidade de os gestores criar, expandir ou modificar a base de recursos de uma organização. Isso levou a uma mudança na visão dos gestores como gerentes de recursos, destacando-se sua importância na forma como as organizações lidam com as mudanças ambientais.

De acordo com Gauthier; Bastianutti; Haggège (2018), o cenário atual demanda um conjunto distinto de competências gerenciais, bem como habilidades cognitivas que realçam a necessidade de maior criatividade na concepção, na implementação e na obtenção de valor por meio da inovação. Para esses autores, a inércia organizacional, quer dizer, a tendência de resistir à inovação e à mudança, pode ser superada por meio de competências gerenciais. Diante disso, torna-se imperativo adotar uma perspectiva renovada em relação às competências de gestão, uma vez que as habilidades tradicionais podem não ser adequadas para abordar os desafios contemporâneos (Gauthier; Bastianutti; Haggège, 2018), o que reforça a

importância de compreender e explorar novas abordagens e estratégias gerenciais no âmbito das competências dos diretores escolares.

2.4. A Capacidade de Inovação

De acordo com o Manual Oslo, uma publicação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2018), uma inovação é um produto (bem ou serviço) ou processo novo ou aprimorado (ou uma combinação de ambos) que difere significativamente dos produtos ou processos anteriores da unidade e que foi disponibilizado para potenciais usuários (no caso de um produto) ou adotado pela unidade (no caso de um processo):

An innovation is a new or improved product or process (or combination thereof) that differs significantly from the unit's previous products or processes and that has been made available to potential users (product) or brought into use by the unit (process) (OCDE, 2018, p. 20).

O termo “inovação” pode significar tanto uma atividade quanto o resultado dessa atividade, e vai além da concepção ou criação, exigindo que seja efetivamente aplicada, utilizada ou disponibilizada para que outros possam usufruir. As atividades de inovação incluem todas as atividades de desenvolvimento, financeiras e comerciais empreendidas por uma organização que visa resultar em uma inovação para a organização.

O Manual de Oslo (OCDE, 2018) defende a ideia de que a inovação pode e deve ser mensurada. A exigência de mensurabilidade é um critério essencial para a seleção dos conceitos, definições e classificações nesse manual, o que o diferencia de outros documentos que conceituam e definem a inovação.

Apesar da natureza abstrata que envolve o conceito de inovação, sua mensuração torna-se tangível ao se estabelecerem parâmetros universais de ineditismo e funcionalidade, os quais demandam alterações substanciais para serem validados. É essa objetividade que viabiliza o levantamento e o confronto estatístico de dados entre organizações de naturezas distintas. Dessa forma, torna-se possível analisar sob a mesma ótica desde pequenos empreendimentos de produto único até conglomerados multinacionais, independentemente de sua localização geográfica ou setor de atuação.

Christensen (1997), na obra "O Dilema da Inovação – quando as novas tecnologias levam organizações ao fracasso", aborda o conceito de inovação explorando a perspectiva do insucesso de organizações que seguem abordagens gerenciais convencionais. Para ele, o problema reside no fato de que as capacidades necessárias para as organizações consolidadas manterem sua posição nos mercados não são adequadas para gerar inovações disruptivas.

Após uma análise de várias organizações e setores, Christensen (1997) argumenta que as organizações consolidadas fracassam pelos mesmos motivos que as elevaram ao topo em seus respectivos segmentos. Essas organizações desenvolvem habilidades e redes de valor altamente eficazes para sustentar seu mercado atual, destacando-se na implementação de tecnologias incrementais em produtos já estabelecidos e conhecidos pelos clientes. No entanto, elas geralmente enfrentam dificuldades ao tentar incorporar tecnologias disruptivas.

A distinção entre "Inovação Incremental" e "Inovação Disruptiva" é importante para a compreensão das ideias de Christensen (1997). A primeira aprimora produtos estabelecidos, agregando valor aos mercados e a clientes usuais. Já a segunda propõe uma mudança radical na proposta de valor, alterando fundamentalmente a forma como percebemos ou realizamos determinada atividade.

Apesar da proficiência em inovações incrementais, Christensen (1997) argumenta que as organizações falham ao tentar introduzir tecnologias disruptivas, devido às capacidades e às redes de valor desenvolvidas para manter o mercado atual, que são inadequadas para gerar inovações de ruptura. E sugere estratégias específicas para inovações incrementais e de ruptura, bem como a aceitação da singularidade de cada tipo de inovação.

As organizações necessitam buscar inovação constantemente para atender às demandas do mercado. Investir em inovação é essencial para que a organização adquira conhecimento em áreas como tecnologia, organização, finanças e comércio, visando aprimorar seus produtos ou criar novos, e para que ela obtenha vantagens competitivas, captando recursos que contribuem para aumentar os ganhos, e explore novas oportunidades de mercado. Especialmente em mercados emergentes, as organizações conseguem construir vantagens competitivas quando fortalecem e exploram de maneira eficiente sua capacidade de inovar (Poffo, 2023; Bernal-Torres, *et al.*, 2023).

A inovação é um processo multidimensional que faz parte da complexidade de toda organização. No entanto, compreender os elementos que permitem às organizações alcançar inovações é fundamental para seu desenvolvimento competitivo e podem servir como base para a geração de outros tipos de inovações (Beltrán-Díaz *et al.*, 2023).

Teece (2007) incentiva a inovação aberta, destacando a importância de buscar inovações externas e integrar clientes, fornecedores e complementadores no processo de inovação.

Trazendo essa discussão para o universo das instituições de ensino, pode-se considerar que elas devem realizar uma exploração contínua de diversas abordagens pedagógicas, tecnologias educacionais e métodos de ensino, tanto em âmbito local quanto global. Este processo implica compreender as necessidades dos seus clientes, os estudantes e suas famílias, e as possíveis soluções tecnológicas que podem apoiar o processo de aprendizagem. Adicionalmente, é imperativo ter uma compreensão profunda da demanda latente por uma educação de qualidade, bem como da evolução estrutural do sistema educacional e das prováveis respostas de outros atores envolvidos, como pais, docentes e autoridades educacionais.

Para as instituições de ensino, a capacidade de explorar oportunidades educacionais e adaptar-se às necessidades dos estudantes pode representar uma vantagem considerável em termos de aprimoramento da qualidade do ensino. No entanto, superar uma abordagem limitada, muitas vezes ancorada em métodos tradicionais de ensino, é uma tarefa desafiadora para todos que fazem parte da gestão escolar, no âmbito pedagógico e no administrativo. Cada vez mais as instituições de ensino buscam modelos de gestão que permitam substituir a burocracia e a hierarquia da administração por uma abordagem que atenda às necessidades de qualidade de ensino e de competitividade no mercado (Iosefescu, 2018).

Em decorrência da incerteza inerente ao cenário atual, os gestores das instituições de ensino devem formular conjecturas sobre os caminhos a seguir, por meio de hipóteses de trabalho suscetíveis de adaptação, à medida que novas evidências reais surgem. Uma vez que uma nova trajetória educacional se torna discernível, uma ação rápida se faz imprescindível. Mais do que se adaptar às mudanças, o sucesso de uma organização é definido pela capacidade de gerar mudanças, o que em educação é muito relevante (Iosefescu, 2018).

A ocorrência de mudanças ambientais gera incerteza nas organizações, e muitas não conseguem lidar com esse cenário. Os principais critérios que causam falha na resposta à incerteza podem ser: elevada taxa de mudança, devido a fatores como ciclos de vida mais curtos; mudanças tecnológicas; inovação acelerada e demanda dos clientes em constante evolução; ignorância, muitas vezes devido às limitações internas das organizações, que impedem a percepção de mudanças radicais; inércia, que envolve a incapacidade de criar um plano e implementar ações para responder às mudanças (Pulsiri; Vatanana-Thesenvtz, 2021). Capacidades Dinâmicas não têm a ver com “improvisação brilhante”, e sim com esforços para fortalecê-las, e elas não são genuínas para os gestores (Winter, 2003).

Isso implica capacidade de alterar processos organizacionais e habilidades para lidar com pressões competitivas. A Capacidade de Inovação é considerada um construto multidimensional, indo além da simples criação de produtos inovadores. Envolve aspectos como suporte gerencial, estrutura organizacional, uso de tecnologia, colaboração com entidades externas e treinamento de funcionários (Bernal-Torres, *et al.*, 2023; Beltrán-Díaz *et al.*, 2023).

A Capacidade de Inovação pode ser descrita como a habilidade da organização em absorver conhecimento, configurá-lo, transformá-lo e criar novas ideias competitivas. Isso envolve a criação e a aplicação de novas práticas, estruturas ou técnicas. Nesse sentido, desenvolver essa capacidade permite que as organizações criem elementos novos, gerando valor e diferenciação em relação à concorrência. Organizações que buscam a inovação tendem a obter melhores resultados em comparação com seus concorrentes (Beltrán-Díaz *et al.*, 2023).

Beltrán-Díaz *et al.* (2023) consideram a Capacidade de Inovação como um conjunto de habilidades próprias de uma organização, que possibilita alcançar um desempenho competitivo superior. E a descrevem como complexa, multidimensional, imprevisível e não linear, dificultando sua medição direta. Os autores inclusive sugerem que a melhor maneira de estudar essa capacidade é observar seus resultados, como inovações em marketing e inovações organizacionais. A inovação em marketing refere-se à habilidade de a organização gerar e implementar novos programas, propostas e abordagens de marketing para seus produtos. Já a inovação organizacional está relacionada às características estratégicas que evidenciam a importância de implementar ações que favoreçam a geração de inovações e conhecimento.

Martini (2013) afirma que por vezes se consideram as inovações de produtos e as inovações de serviços semelhantes e associadas à criação de novos mercados. Contudo, as organizações de serviços inovam por meio de estratégias diferentes, quando comparadas com a indústria. Isso porque a produção e o consumo de serviços ocorrem de forma simultânea, e estão fortemente centrados no indivíduo. Nesse sentido, a Capacidade de Inovação necessita das capacidades da organização, de seus recursos humanos e capital social, dos aspectos organizacionais, entre outros aspectos. E, para compreendermos como um modelo de inovação ocorre no ambiente organizacional, é necessário entendermos o comportamento de seus gestores.

Ainda sobre competitividade, um estudo realizado com executivos de organizações da Colômbia (Bernal-Torres *et al.*, 2023) identificou uma inter-relação das Capacidades Dinâmicas de Adaptabilidade, Gestão do Conhecimento e Aprendizado com a Capacidade de Inovação e suas contribuições na capacidade competitiva das organizações.

A pesquisa de Bernal-Torres *et al.* (2023) mostrou que as organizações têm uma propensão para utilizar o conhecimento como estratégia competitiva e que há correlações positivas e significativas com as Capacidades de Inovação. Por exemplo, a relação entre a Capacidade de Adaptação e Inovação é destaque na constante análise do ambiente externo, impulsionando a Capacidade Inovadora e, por conseguinte, a adaptação ao ambiente. A gestão do conhecimento está intrinsecamente ligada à inovação, pois as organizações a utilizam para gerar inovação em sistemas de produção sustentável – reciprocamente, a inovação impulsiona novas práticas de gestão do conhecimento.

De acordo com Bernal-Torres *et al.* (2023), as organizações seguem um ciclo virtuoso, em que aprendizado e gestão do conhecimento se reforçam mutuamente, construindo uma vantagem competitiva organizacional. O aprendizado possibilita a incorporação de rotinas inovadoras, contribuindo para a construção de vantagens competitivas. Além disso, a capacidade de aprender e o aprendizado organizacional são fundamentais para gerar inovação nas organizações. Por sua vez, a Capacidade de Inovação dinamiza o processo de aprendizado, evidenciando as inter-relações entre Aprendizagem, Gestão do Conhecimento e Inovação (Bernal-Torres *et al.*, 2023).

Resultados similares foram encontrados no estudo quantitativo realizado com mais de 1.500 empresas industriais colombianas por Beltrán-Díaz *et al.* (2023). A pesquisa desses autores demonstrou a importância de as empresas desenvolver capacidades específicas para obter vantagens competitivas e se adaptar às rápidas mudanças no ambiente empresarial. Essas capacidades incluem Aprendizagem, Adaptabilidade e Inovação, e estão diretamente ligadas à eficiência, à obtenção de retornos financeiros e à competitividade. Em outras palavras, revelou que as Capacidades Dinâmicas são determinantes da Inovação.

Uma pesquisa quantitativa realizada com indústrias listadas no mercado de ações da China revelou o efeito das Capacidades Dinâmicas na efetivação da inovação aberta, sendo mais fortes em organizações privadas, de grande e médio porte, e organizações multinacionais (Jia *et al.*, 2023).

Para implementar práticas de inovação aberta com sucesso, as empresas, especialmente as Pequenas e Médias Empresas (PMEs), devem possuir Capacidades Dinâmicas que colaboram na percepção e no aproveitamento de oportunidades a partir de recursos externos, bem como na transformação dos processos de inovação para adaptação às mudanças organizacionais.

As Capacidades Dinâmicas podem transformar a estrutura de conhecimento existente da organização, permitindo que ela crie e capture valor na inovação aberta e, em última análise, obtenha uma vantagem competitiva sustentável (Ji *et al.*, 2023).

Deyassa (2023) estudou o papel da inovação e suas diferentes manifestações em PMEs, descrevendo inovação como o fluxo intencional de conhecimento visando acelerar a inovação interna e expandir o mercado para a utilização externa dessa inovação. A colaboração externa e a criação de centros de inovação são destacadas como estratégias potenciais para superar as barreiras e impulsionar a inovação nessas empresas menores.

A pesquisa de Deyassa (2023) abordou a influência de fatores internos no desenvolvimento de Capacidades Dinâmicas e de Inovação nas empresas, destacando a importância contínua dessas capacidades para aproveitar fontes externas de conhecimento, evitando depender exclusivamente de recursos internos. Além disso, ressalta-se que as capacidades voltadas para fora são fundamentais para explorar ideias originadas externamente e que as fontes internas, especialmente em PMEs, desempenham um papel primordial. Elas são como a

espinha dorsal para o desenvolvimento de Capacidades Dinâmicas e Inovação, e fundamentais para lidar com ambientes de mercado dinâmicos e competitivos.

De acordo com Deyassa (2023), diferentes formas de Inovação resultam em diversas abordagens estratégicas, e isso é especialmente relevante para PMEs, que enfrentam desafios de conhecimento, recursos e habilidades que podem limitar sua capacidade de superar obstáculos à inovação. A autora aponta que, em geral, os riscos associados à inovação podem representar uma barreira mais significativa para as PMEs em comparação com as grandes empresas. E vai além, destacando que empresas localizadas no "*Global North*" (países desenvolvidos) podem ter dominado caminhos inovadores, mas ainda enfrentam diversos obstáculos em suas atividades de inovação. Por outro lado, as PMEs localizadas no "*Global South*" (países em desenvolvimento) são reconhecidas por sua contribuição para o crescimento econômico e não devem ser negligenciadas.

A gestão interna e a expertise são apontadas por Deyassa (2023) como essenciais para desenvolver e utilizar novos conhecimentos externos. A autora destaca a influência de fatores organizacionais, como práticas de recursos humanos baseadas no engajamento, na promoção das Capacidades Dinâmicas e Inovação, bem como sobre o processo de tomada de decisão em PMEs, que é frequentemente centralizado no nível de gestão, a qual exerce uma influência significativa em decisões estratégicas. Sua ênfase recai sobre o papel da liderança estratégica e práticas de recursos humanos na promoção das Capacidades e da Inovação.

Uma pesquisa realizada com gestores e altos executivos de organizações de serviços localizadas em Dubai também trata das Capacidades Dinâmicas Gerenciais (Madi-Odeh; Obeidt, 2023). Os autores investigam como o Capital Humano Gerencial, o Capital Social Gerencial e a Cognição Gerencial impactam as estratégias de resposta de organizações à inovação disruptiva e, nesse processo, o papel mediador que tem o *unlearning*, a reconfiguração. Os resultados fornecem *insights* sobre quais Capacidades Dinâmicas Gerenciais são significativas quando se busca uma economia criativa por meio de estratégias adaptativas de resposta à inovação disruptiva.

Pontos importantes do estudo de Madi-Odeh e Obeidt (2023) estão na busca da compreensão do comportamento de organizações diante da inovação disruptiva – um fenômeno que, segundo eles, é impulsionado pelo avanço tecnológico acelerado – com foco nas Capacidades Dinâmicas dos gestores, pois são elas que possibilitam

a construção, a integração e a reconfiguração de recursos organizacionais. As organizações se deparam com desafios frente à inovação disruptiva trazida por novos concorrentes, sendo necessário entender como os gestores dessas organizações respondem a essas mudanças. É nesse contexto que os autores trazem o conceito de *unlearning* como mediador na relação entre as Capacidades Dinâmicas Gerenciais e as estratégias de resposta à inovação disruptiva. O processo de reconfiguração é considerado fundamental para superar preconceitos e modelos mentais obsoletos, sendo uma capacidade crucial para lidar com a inovação disruptiva.

Os resultados obtidos por Madi-Odeh e Obeidt (2023) indicam que um alto nível de Capacidade Humana Gerencial pode inibir a criatividade e a capacidade de reconhecer ideias radicais e oportunidades inovadoras. Já o Capital Social Gerencial mostra como a relação do gestor com outros atores do setor organizacional é importante para a obtenção de informações valiosas e recursos que possibilitam uma melhor resposta a mudanças. A Cognição Gerencial também influencia a tomada de decisões dos gestores em relação à inovação disruptiva: quando se sentem ameaçados, tendem a resistir; quando percebem oportunidades, tendem a adotar estratégias adaptativas.

O conceito de *unlearning* emergiu como um mediador significativo na relação entre as Capacidades Dinâmicas Gerenciais e as estratégias de resposta à inovação disruptiva, sendo visto como uma iniciativa importante de mudança organizacional provocada pelos executivos. Os autores sugerem que as organizações lideradas por gestores com altas Capacidades Dinâmicas Gerenciais têm uma vantagem na adoção de práticas de *unlearning*, permitindo a adaptação mais eficaz às mudanças no ambiente de negócios, especialmente aquelas trazidas pela inovação disruptiva (Madi-Odeh; Obeidt, 2023).

O estudo de Heubeck e Meckl (2022b), realizado com organizações de manufatura alemã da Indústria 4.0, também abordaram as Capacidades Dinâmicas Gerenciais como propulsoras da inovação na economia digital. Os resultados demonstram que Capacidades Dinâmicas Gerenciais, impulsionadas pelo Capital Humano, pelo Capital Social e pela Cognição Gerencial, têm um impacto positivo na facilitação da inovação. A combinação completa das capacidades é o motor propulsor da inovação, sendo a heterogeneidade no nível individual dos gestores crucial na capacidade de construir, integrar e reconfigurar recursos e competências

organizacionais. Em outras palavras, Capacidades Dinâmicas Gerenciais são fundamentais para impulsionar a inovação, explorando novas ideias ou gerenciando a criatividade na organização. Dessa maneira, as diferenças na inovação entre as organizações podem ser atribuídas a heterogeneidades nas capacidades individuais dos gestores, tornando-se recursos valiosos que moldam decisivamente as vantagens competitivas atuais e futuras das organizações. Ressalta-se, no entanto, que as Capacidades Dinâmicas Gerenciais promovem a inovação apenas quando aplicadas em sua totalidade, o que contribui para uma compreensão mais complexa das inter-relações entre Capital Humano, Capital Social e Cognição Gerencial.

A pesquisa de Heubeck e Meckl (2022b) indica que a cognição gerencial pode ser o impulsionador mais significativo subjacente às Capacidades Dinâmicas Gerenciais e que o Capital Humano e Social dos gestores pode aprimorar a Cognição Gerencial, reforçando o estudo de Helfat e Martin (2015) sobre o efeito combinado das Capacidades Dinâmicas Gerenciais na mudança estratégica. Para se compreender como um modelo de inovação ocorre no ambiente organizacional, é necessário entender o comportamento de seus gestores (Martini, 2013).

Observa-se como as Capacidades Dinâmicas Gerenciais assumem um papel importante no processo de inovação. Olhando sob o prisma da gestão escolar, seguindo as diretrizes do Manual Oslo (OCDE, 2018), a inovação neste contexto pode ser compreendida como a introdução de novos métodos, processos ou serviços que se diferenciam significativamente das práticas administrativas anteriores da instituição educacional.

A necessidade de estabelecer pontos de referência comuns para avaliar a novidade e a utilidade de práticas administrativas inovadoras é vital para garantir a eficácia e a comparabilidade dessas inovações no contexto educacional. A habilidade da escola em absorver conhecimento, reconfigurá-lo e aplicá-lo na gestão administrativa é fundamental para a criação de práticas inovadoras que agreguem valor à instituição.

A Capacidade de Inovação, por sua vez, ganha destaque ao transcender a mera concepção de novas práticas administrativas, exigindo a efetiva aplicação, utilização e disponibilização para que os resultados sejam positivos (Heubeck; Meckl, 2022b). Nesse sentido, as atividades de inovação na gestão administrativa englobam desenvolvimento, práticas financeiras e estratégias comerciais voltadas para que a instituição escolar ganhe competitividade.

Ao investigar as Capacidades Dinâmicas Gerenciais relacionadas à inovação na gestão administrativa de uma instituição de ensino, observa-se que a adaptabilidade, a gestão do conhecimento e a aprendizagem constituem elementos críticos para o desenvolvimento organizacional Heubeck e Meckl (2022b). Assim, a escola necessita analisar o ambiente educacional externo, impulsionando a capacidade inovadora na gestão administrativa e, conseqüentemente, a adaptação às mudanças que a realidade lhe impõe.

O conceito de *unlearning* proposto por Madi-Odeh e Obeidt (2023) também merece reflexão, destacando-se a necessidade de superar práticas administrativas obsoletas para promover uma gestão escolar mais eficiente e alinhada às necessidades contemporâneas. A capacidade de aprender e a gestão eficaz do conhecimento são fundamentais para gerar inovações na gestão administrativa escolar, contribuindo para a construção de vantagens competitivas. A heterogeneidade nos níveis individuais dos gestores educacionais é determinante na construção, na integração e na reconfiguração dos recursos administrativos da escola. Assim, as Capacidades Dinâmicas Gerenciais tornam-se recursos valiosos que moldam decisivamente as vantagens competitivas atuais e futuras da instituição educacional.

Em suma, a análise das Capacidades Dinâmicas Gerenciais associadas à inovação na gestão administrativa escolar destaca a necessidade de adaptabilidade, gestão eficaz do conhecimento, aprendizado constante e a promoção do "*unlearning*". Esses elementos são essenciais para garantir que a escola não apenas crie, mas também implemente práticas administrativas inovadoras, promovendo uma gestão educacional eficaz e alinhada aos desafios contemporâneos da educação.

Este capítulo buscou construir o alicerce teórico necessário para a compreensão da direção escolar administrativa sob uma perspectiva estratégica. A revisão da literatura permitiu articular três eixos fundamentais: a natureza da Inovação (Christensen, 1997; OCDE, 2018), a teoria das Capacidades Dinâmicas no nível organizacional (Teece, 2007; Tondolo; Bitencourt, 2014; Wang; Ahmed, 2007; Wilhelm; Maureer; Ebers, 2021) e o papel das Capacidades Dinâmicas Gerenciais (Helfat; Martin, 2015), com seus diferentes estudos.

A articulação desses conceitos evidencia que, teoricamente, a sustentabilidade de organizações em ambientes de mudança não depende apenas de ativos, mas da habilidade de orquestrar recursos. Ao transpor essa lógica para o

contexto educacional, a literatura sugere que o diretor escolar atua como o elemento central de mediação entre as pressões do ambiente (mercado, famílias, legislação) e a necessidade de reconfiguração interna da escola.

Portanto, o referencial teórico aponta para a necessidade de investigar como esses processos – descritos majoritariamente em contextos corporativos – se materializam na prática da direção escolar.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo descreve a natureza e o delineamento da pesquisa realizada, detalhando a técnica empregada para a coleta e a análise de dados. O Quadro 12 mostra a matriz de amarração que orientou esta pesquisa.

Quadro 12 - Matriz de Amarração

Objetivos	Fundamentação Teórica	Metodologia
Identificar as Capacidades Dinâmicas das Instituições de Educação Básica privadas.	Teece (1997, 2007, 2023) Wang e Ahmed (2007)	Abordagem qualitativa: pesquisa exploratória e entrevistas semiestruturadas individuais
Identificar, nas Capacidades Dinâmicas das Instituições de Educação Básica privadas, a incorporação de elementos de inovação.		
Identificar as Capacidades Dinâmicas Gerenciais expressas nas práticas dos diretores de Instituições de Educação Básica privadas, no contexto da direção administrativa.	Tondolo e Bitencourt (2014)	Abordagem quantitativa: <i>survey</i>
Identificar se as Capacidades Dinâmicas Gerenciais dos diretores de Instituições de Educação Básica privadas, no contexto da direção administrativa, incorporam elementos de inovação	Helfat e Martin (2015)	

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As subseções a seguir foram elaboradas com o intuito de detalhar a condução metodológica adotada nesta pesquisa.

3.1 Delineamento da pesquisa

Esta subseção abrange a descrição da metodologia adotada no presente estudo, que se configura como uma abordagem quanti-quali e exploratória, utilizando como coleta de dados as técnicas de *survey* e entrevistas semiestruturadas, bem como resgata aspectos teóricos utilizados na definição das técnicas empregadas.

O termo *survey*, de origem inglesa e sem tradução exata para o português, costuma ser interpretado como “levantamento”. Contudo, ele refere-se apenas ao conjunto de operações destinadas a identificar as características de um fenômeno coletivo, não abrangendo completamente o sentido original de *survey*. Por essa

razão, a expressão em inglês é frequentemente mantida. Em síntese, trata-se de uma abordagem de investigação que busca descrever estatisticamente um grupo de pessoas por meio de questionamentos aplicados – em geral, refere-se a uma amostra (Fowler Junior, 2011), perspectiva essa adotada neste estudo.

Num movimento inicial, foi realizado um levantamento sobre a literatura disponível entre os anos de 2017 e 2024, com foco no tema da administração escolar. Realizado na Biblioteca virtual da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), acessada por meio da Comunidade Acadêmica Federada (CAFe), o levantamento considerou apenas os artigos de acesso aberto, em periódicos revisados por pares, em qualquer idioma. O levantamento abrangeu títulos, resumos e palavras-chave, utilizando os descritores [*School Administration*] OR [*School Management*].

Os resultados preliminares desse levantamento apontaram um total de 133 artigos, distribuídos em focos temáticos: 54 artigos com ênfase em processos de ensino e aprendizagem (área pedagógica); 32 artigos dedicados à revisão de literatura, e que exploram aspectos políticos, históricos e sociológicos; 22 artigos focados em temas relacionados à gestão de pessoas e liderança; dez artigos que tratam das relações entre o gestor escolar e a comunidade, abrangendo pais, alunos e professores; oito artigos abordando a contribuição de ferramentas digitais no contexto da gestão escolar, e apenas sete artigos com foco em questões administrativas, incluindo marketing, estratégias de gestão e cultura organizacional. Tais resultados evidenciam que a maioria dos trabalhos desta temática se concentra na área pedagógica, enquanto poucos abordam o papel do diretor escolar na administração; esses, inclusive, com uma predominância de pesquisas no ambiente do ensino superior.

A partir desse primeiro levantamento, foi possível estabelecer a importância de um estudo sobre a administração escolar, entendendo que é incumbência do diretor escolar gerenciar tanto os aspectos ligados à pedagogia quanto aos administrativos, e que o cotidiano da instituição escolar demanda habilidades específicas do diretor para lidar com diferentes tarefas de cunho pedagógico e administrativo.

Nesse sentido, um novo levantamento foi realizado, nas mesmas bases que o primeiro (CAPES/ CAFe), também com foco em estudos entre os anos de 2017 e

2024, abordando as habilidades e as competências de diretores escolares de instituições de educação básica.

Esse segundo levantamento encontrou estudos realizados em diferentes países, como África do Sul, Peru e Turquia (Núñez Rojas; Díaz Castillo, 2017; Beycioglu; Klincç; Polatcan, 2019; Sepuru; Mohlakwana, 2020), e revelou que o desenvolvimento das habilidades de gestão de um diretor escolar ocorre ao longo da sua prática na função. Embora algumas nuances na legislação educacional dos países originários dos estudos sejam reconhecidas, observa-se a existência de pontos comuns entre eles e o Brasil. Nesses países, a direção das instituições de ensino é geralmente atribuída a profissionais com formação e experiência no magistério, em sua maioria, sem qualificação formal em nível de graduação, pós-graduação ou especialização específica em gestão escolar. No contexto brasileiro, para atuar como diretor escolar, é requerido, no mínimo, o curso de graduação de Licenciatura em Pedagogia. Vale destacar que esse é o mesmo curso que certifica profissionais para o exercício docente na educação infantil, no ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A educação no Brasil possui desafios peculiares, que explicitam a importância do papel dos gestores escolares na liderança, no apoio, na avaliação e na promoção de ambientes propícios ao ensino e aprendizagem. A adaptação a esse contexto exige dos diretores habilidades específicas, que se expandem para além dos aspectos pedagógicos, com a inclusão das atividades administrativas e da responsabilidade pela gestão dos processos de transformação e renovação dessas organizações (Freitas Vieira; Silva, 2020; Ventura, 2020). Nesse contexto, o papel do diretor escolar torna-se mais desafiador, demandando um conjunto específico de competências para enfrentar os obstáculos apresentados (Yirci *et al.*, 2023). Foi nesse sentido que a teoria das Capacidades Dinâmicas foi selecionada para a análise dos fenômenos de interesse desta pesquisa.

3.2 Caracterização da pesquisa

Pesquisa conduzida a partir de uma abordagem quanti-quali-exploratória, fundamentada em um estudo empírico, respaldada por uma bibliografia atualizada, com foco na área administrativa de instituições privadas de educação básica.

Conforme Minayo e Sanches (1993), sob a perspectiva metodológica, não há contradição nem continuidade entre as abordagens qualitativa e quantitativa, visto que ambas possuem naturezas distintas. A pesquisa quantitativa tem como propósito identificar dados, indicadores e tendências observáveis, sendo mais adequada à análise de grandes conjuntos de informações, que são classificados e interpretados por meio de variáveis numéricas. Já a pesquisa qualitativa visa compreender em profundidade a complexidade dos fenômenos, dos processos e das situações específicas, possibilitando o estudo detalhado de grupos delimitados e contextos particulares.

A distinção entre as abordagens de pesquisa, conforme sintetizado por Bauer, Gaskell e Allum (2008), reside em sua natureza e seus instrumentos. A abordagem quantitativa é uma ciência de natureza *hard*, trabalhando predominantemente com números e dados objetivos e mensuráveis. Seu principal instrumento é a análise estatística, e seu objetivo central é testar hipóteses, buscar relações de causa e efeito e gerar leis ou teorias universais. Em contraste, a abordagem qualitativa fundamenta-se em textos e na interpretação aprofundada de fenômenos. Caracterizada como uma ciência *soft*, ela utiliza métodos como a entrevista e a observação participante para coletar dados "flexíveis" e interpretativos. O foco está na exploração dos vínculos entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, atribuindo significados e enfatizando a compreensão aprofundada dos contextos sociais e humanos, em vez da mensuração estatística.

Creswell (2007) amplia esse debate ao propor uma abordagem mista, na qual o pesquisador combina ou associa procedimentos quantitativos e qualitativos. Essa metodologia vai além da simples coleta e análise de dados, articulando de modo simultâneo ou sequencial diferentes estratégias investigativas, com o objetivo de compreender de forma mais abrangente os problemas de pesquisa. Nessas metodologias híbridas, o diálogo entre as análises quantitativa e qualitativa se intensifica na fase interpretativa.

De modo semelhante, Gatti (2007) complementa essa visão ao enfatizar que quantidade e qualidade não são conceitos dissociados. Segundo a autora, a quantidade é sempre uma forma de qualificação, pois expressa a intensidade com que um fenômeno se manifesta, e só adquire significado quando interpretada qualitativamente em relação a um referencial teórico.

Com base nessas premissas, a abordagem quanti-quali se revelou apropriada para o tratamento dos dados, pois possibilitou um diálogo constante entre pesquisador e participantes, promovendo uma compreensão mais dinâmica e processual da realidade estudada.

A pesquisa exploratória visa, principalmente, "proporcionar maior familiaridade com o problema, com o intuito de torná-lo mais explícito ou de formular hipóteses" (Gil, 2002, p. 40). Nesse sentido, a escolha pela pesquisa exploratória é feita inicialmente para estabelecer compreensão abrangente do tema em estudo, permitindo, se necessário, a reformulação das questões e dos objetivos da pesquisa.

Segundo os estudos destacados no Capítulo 2, o desenvolvimento das Capacidades Dinâmicas é fundamental para que uma organização se adapte e enfrente crises e mudanças do ambiente, particularmente em contextos voláteis. Destacou-se que a identificação e a criação de oportunidades podem surgir tanto de habilidades individuais quanto de processos organizacionais e que a capacidade de perceber e aproveitar oportunidades, bem como de se adaptar e melhorar quando necessário, não é uniformemente distribuída entre os indivíduos, incluindo aqueles dentro da mesma organização. Nesse contexto, para identificar como as Capacidades Dinâmicas são desenvolvidas nas instituições de educação básica por meio das práticas administrativas dos diretores, a teoria que ancora esse estudo é a das Capacidades Dinâmicas (Teece, 2007; Helfat; Martin, 2015).

Adotando uma abordagem multifacetada fundamentada em referenciais teóricos sobre Capacidades Dinâmicas, esta pesquisa estruturou-se em quatro objetivos complementares. O primeiro consistiu em identificar as Capacidades Dinâmicas presentes nas Instituições de Educação Básica privadas, tomando como referência as práticas administrativas e os processos de gestão evidenciados. O segundo buscou analisar de que modo essas Capacidades Dinâmicas incorporam elementos de inovação, observando como os mecanismos institucionais favorecem a criação, a renovação e a difusão de novas práticas de gestão escolar. O terceiro voltou-se a identificar as Capacidades Dinâmicas Gerenciais, expressas nas ações dos diretores escolares, examinando como seus conhecimentos, experiências e habilidades contribuem para a articulação e o aprimoramento das Capacidades Dinâmicas das instituições. Por fim, o quarto objetivo propôs verificar em que medida as Capacidades Dinâmicas Gerenciais, no contexto da direção administrativa, incorporam práticas e atitudes inovadoras, capazes de impulsionar processos de

transformação e de fortalecimento institucional no âmbito da Educação Básica privada. Na elaboração do questionário, foram considerados o problema de pesquisa e esses objetivos.

3.3 População e amostra

Inicialmente, o estudo pretendia abranger apenas diretores escolares da região do Grande ABC. Contudo, diante da dificuldade de atingir um número de respondentes suficiente para assegurar a representatividade e a consistência analítica dos dados, a amostra foi ampliada, incluindo diretores de diferentes regiões do País. Essa decisão metodológica visou garantir maior diversidade de contextos e assegurar a saturação teórica necessária à validade do estudo (Minayo, 2017). Assim, o estudo, que apresentava a expectativa de obtenção de uma realidade regional, avançou para uma abordagem nacional.

A estratégia de contato direto com os diretores escolares, realizada principalmente por meio de mensagens privadas em suas páginas da rede social LinkedIn, mostrou-se eficaz para ampliar o alcance da pesquisa e viabilizar a participação voluntária dos sujeitos. Ao final de 11 meses de coleta e mais de 200 mensagens enviadas, foi possível reunir 83 respostas completas de diretores escolares de diversas regiões do Brasil, atuando em diferentes instituições de ensino com variados números de alunos matriculados, quantidade considerada adequada para sustentar as análises propostas e oferecer uma compreensão mais abrangente do fenômeno investigado.

3.4 Coleta de dados

A coleta de dados foi realizada em duas fases complementares: aplicação do questionário e realização das entrevistas.

Como instrumento de pesquisa foi construído um questionário (Apêndice A) no *google forms*, tendo como base o problema de pesquisa, os objetivos desta pesquisa e os diferentes estudos relatados no referencial teórico. Inicialmente, o instrumento foi testado com 8 (oito) diretores escolares e, após conversas individuais sobre a clareza e a compreensão das questões, algumas delas foram reformuladas.

Posteriormente, um novo grupo, composto por 15 (quinze) diretores, respondeu à versão revisada, assegurando sua adequação e pertinência.

O questionário consiste em 113 perguntas, que incluem informações pessoais e características das instituições de ensino, além das que abordam as Capacidades Operacionais, as Capacidades Dinâmicas e seus componentes de forma implícita. Foi utilizada a Escala *Likert* de 1 a 10 pontos, com diversas variações de concordância, que vão de “discordo fortemente” a “concordo fortemente”, e de frequência – “raramente” a “frequentemente” –, entre outras variáveis. Essas diferenças foram construídas pensando-se na realidade do cotidiano do diretor escolar, permitindo que as respostas fossem mais granulares e a análise mais detalhada.

Na segunda fase, foram conduzidas as 9 (nove) entrevistas individuais semiestruturadas, com o intuito de aprofundar e confrontar os dados do questionário, ampliando a compreensão do fenômeno. As entrevistas foram realizadas por videochamada, com duração máxima de 90 minutos, gravadas mediante consentimento prévio e guiadas por um roteiro semiestruturado. O roteiro contemplou questões de caráter pessoal (nome, função e perfil institucional) e questões elaboradas a partir dos resultados do questionário e diretamente relacionadas aos objetivos da pesquisa.

Conforme Lakatos e Marconi (2003), a entrevista constitui um dos principais métodos de coleta de dados, pois envolve interação oral entre pesquisador e participante, possibilitando acesso a experiências e percepções significativas. Nesse contexto, a diversidade das respostas obtidas foi considerada parte integrante do próprio fenômeno investigado, sendo mantida a neutralidade do pesquisador ao se evitarem inferências ou interpretações excessivas que pudessem configurar algum tipo de interferência ou direcionamento indevido durante a condução das entrevistas.

A segunda fase da coleta de dados consistiu na realização de entrevistas individuais semiestruturadas (roteiro disponível no Apêndice B), com o propósito de aprofundar e confrontar as informações obtidas por meio do questionário, proporcionando uma compreensão mais detalhada, contextualizada e interpretativa sobre a gestão escolar.

Os entrevistados foram selecionados a partir dos respondentes do *survey* realizado. Um dos questionamentos do *survey* prospectava a disponibilidade do entrevistado de participar da segunda etapa da pesquisa, ou seja, da entrevista.

Assim, aqueles que se disponibilizaram para esta atividade foram contatados por meio de um e-mail, com o intuito de confirmar a disponibilidade para a entrevista, bem como para informar a data mais adequada para realizá-la.

Com a resposta positiva para participar da entrevista e a indicação da data de conveniência, foi aberto um agendamento eletrônico com o auxílio do Google Meet. O link para a reunião de entrevista foi encaminhado automaticamente pela plataforma, disponibilizando, assim, o acesso ao entrevistado. Adicionalmente, foi encaminhado um e-mail solicitando a confirmação do recebimento do link da entrevista e a data da sua realização.

Com as entrevistas, buscou-se aprofundar a compreensão do fenômeno e garantir a saturação teórica necessária à validade do estudo. O formato *on-line* permitiu superar as dificuldades iniciais com a amostragem regional, viabilizando a participação de diretores de diferentes regiões do País e garantindo maior diversidade de contextos.

Todas as entrevistas foram gravadas, mediante consentimento prévio dos participantes. O material transcrito foi organizado e preparado para análise utilizando o ambiente de inteligência artificial *NotebookLM*, antes de ser importado para o *software* de análise qualitativa *ATLAS.ti*. A análise foi realizada por meio de codificação sistemática e formação de categorias, sendo estas construídas e refinadas a partir da articulação dos dados empíricos com o referencial teórico do *sensemaking*, conforme detalhado na Seção 3.5.2.

O material transcrito foi encaminhado por e-mail aos entrevistados, com a finalidade de identificar a adequação das afirmações realizadas durante a entrevista. Nesta perspectiva, todos os entrevistados ratificaram o conteúdo dos depoimentos prestados

O material gravado será mantido até a conclusão do doutorado, quando será descartado, para garantir aos entrevistados a condição de não se utilizar o conteúdo das falas apresentadas para finalidade distinta à desta pesquisa. As transcrições serão mantidas e seu conteúdo será preservado, com a finalidade de atender a eventual solicitação de dados primários por parte de revistas, que posteriormente serão objeto de submissão de artigos referentes a este estudo.

O roteiro de entrevistas utilizado nesta pesquisa foi construído com base nos referenciais teóricos estudados (Capítulo 2) e nos princípios teóricos do *sensemaking*, que teve seus estudos consolidado por Weick (1995, 2005) e

ampliado por autores como Brown, Colville e Pye (2015), Klein, Moon e Hoffman (2006), Glynn (2006) e Eckstein, Shrestha e Russo (2024). Mais do que um simples instrumento de coleta de dados, o roteiro foi concebido como uma ferramenta analítica sensível à maneira como os sujeitos interpretam, organizam e narram suas experiências em contextos ambíguos, incertos ou críticos – características típicas dos ambientes organizacionais contemporâneos.

A lógica de estruturação do roteiro respeita a natureza não linear, retrospectiva e situada do processo de criação de sentido, conforme descrito por Weick (1995). A entrevista está organizada em blocos temáticos que se ativam de forma condicional, permitindo que a escuta acompanhe os percursos narrativos do entrevistado e favoreça a emergência de sentidos contextualmente construídos, evitando o engessamento de perguntas sequenciais.

Os blocos abordam dimensões analíticas centrais do *sensemaking*, como a seleção de *cues* ambientais (bloco 3); a capacidade de ação estratégica diante da ambiguidade (bloco 4); a reconfiguração adaptativa em contextos de incerteza (bloco 5); e a construção discursiva da identidade profissional (bloco 10).

Além disso, o roteiro considera as sete propriedades do *sensemaking* sistematizados por Eckstein *et al.* (2024) – *social, identity, retrospective, cues, ongoing, plausibility* e *enactment* – como guia subjacente à formulação das perguntas. Assim, cada bloco explora não apenas conteúdos temáticos, como também formas de produção de sentido, observando como os sujeitos mobilizam narrativas, articulam interpretações e constroem versões de si mesmos ao lidar com demandas institucionais, tensionamentos culturais ou obstáculos estruturais.

A entrevista também permite acessar os limites institucionais do *sensemaking*, conforme explorado por Glynn (2006) e Karreman e Alvesson (2001), especialmente nos blocos que tratam de barreiras à delegação, a inovações bloqueadas ou a resistências culturais (blocos 2, 7 e 9). A perspectiva de poder como elemento estruturante do que é possível ou não ser interpretado é captada por perguntas que investigam silêncios, ausências, bloqueios e hesitações no discurso dos gestores escolares.

O roteiro ainda incorpora os aportes da tradição de tomada de decisão naturalista (Klein; Moon; Hoffman, 2006), ao propor perguntas que permitem identificar como os sujeitos constroem hipóteses, lidam com excesso ou ausência de informação e reformulam interpretações à medida que novas pistas emergem. Tal

abordagem amplia a compreensão da entrevista como um espaço em que ações e interpretações são continuamente negociadas, reavaliadas e ressignificadas.

Do ponto de vista epistemológico, a construção e a aplicação deste roteiro alinham-se a uma perspectiva construcionista, na qual a linguagem, os discursos e as interações simbólicas não apenas refletem interpretações, mas constituem ativamente a realidade organizacional (Maitlis; Sonenshein, 2010; Brown *et al.*, 2015; Whittle; Vaara; Maitlis, 2023).

Portanto, o roteiro está metodologicamente fundamentado para captar a complexidade interpretativa dos sujeitos entrevistados, oferecendo subsídios analíticos robustos para a análise das dinâmicas de sentido, identidade e ação em contextos escolares de alta complexidade.

3.5 Tratamento e análise dos dados

A análise dos dados foi conduzida em consonância com os objetivos do estudo e com o referencial teórico das Capacidades Dinâmicas, que orienta a compreensão dos mecanismos pelos quais os diretores escolares percebem oportunidades, reconfiguram recursos e adaptam as estratégias de suas instituições de ensino (Teece; Pisano; Shuen, 1997; Teece, 2007; Helfat; Martin, 2015). A interpretação dos dados ocorreu em três etapas complementares, descritas na sequência.

A análise estatística foi conduzida com o apoio do software *JAMOV*, que oferece recursos avançados para a aplicação de testes não paramétricos e procedimentos de análise descritiva.

Num primeiro momento foi realizado o teste *Mann Whitney*, indicado quando não se pode assegurar a normalidade dos dados ou a homogeneidade das variâncias, ou ainda quando a presença de valores discrepantes (*outliers*) pode distorcer a média e comprometer a validade dos resultados. Sua lógica baseia-se na ordenação dos dados e na comparação das medianas dos grupos, em vez das médias, característica que o torna mais robusto diante de distribuições assimétricas ou irregulares (Dancey; Reidy 2019).

O procedimento consiste em reunir os dados das duas amostras em um único conjunto, ordená-los de forma crescente e atribuir a cada valor uma posição ou posto (*rank*). Em seguida, soma-se o total dos postos de cada grupo e calcula-se a

estatística U , que expressa o grau de separação entre as duas distribuições. Quanto menor o valor de U , maior a evidência de que os grupos pertencem a populações distintas, ou seja, de que existe diferença significativa entre as medianas (Dancey; Reidy 2019).

A hipótese nula (H_0) do teste afirma que as duas amostras pertencem à mesma população, não havendo diferença entre seus valores centrais. A hipótese alternativa (H_1) postula que os grupos diferem entre si, indicando que as observações de um grupo tendem a apresentar valores sistematicamente maiores ou menores do que as do outro. O resultado é interpretado a partir do p -valor: quando $p \leq 0,05$, rejeita-se (H_0), concluindo-se que existe diferença estatisticamente significativa entre os grupos (Dancey; Reidy 2019).

O principal benefício do teste de Mann-Whitney reside na sua flexibilidade: ele dispensa as suposições de normalidade e homogeneidade de variâncias, sendo aplicável também a variáveis medidas em escala ordinal. Além disso, reduz a influência de valores extremos, o que o torna especialmente adequado para amostras empíricas heterogêneas, como as compostas por diretores de escolas com diferentes perfis institucionais e contextos administrativos (Dancey; Reidy 2019).

As respostas do questionário foram comparadas entre dois grupos independentes: escolas com até 400 alunos e escolas com mais de 400 alunos. A opção por essa forma de categorização fundamenta-se na compreensão de que o número de alunos influencia significativamente as práticas administrativas e os processos de gestão escolar. Assim, a divisão entre escolas de menor e maior número de matrículas foi considerada adequada aos objetivos do estudo, permitindo analisar possíveis diferenças no desenvolvimento das Capacidades Dinâmicas e na condução da inovação na gestão escolar em contextos organizacionais distintos.

Em um segundo momento, procedeu-se à análise estatística descritiva dos dados, também realizada no *software* JAMOVI. Essa etapa teve por finalidade sintetizar e caracterizar o comportamento das variáveis estudadas, fornecendo uma visão inicial sobre a distribuição das respostas e sobre as tendências gerais observadas na amostra, o que permitiu compreender a estrutura dos dados, identificar eventuais assimetrias, dispersões ou valores atípicos e estabelecer um panorama geral.

Para a análise qualitativa dos conteúdos das entrevistas, na organização e na preparação do material obtido, foi utilizado o ambiente de inteligência artificial

NotebookLM, ferramenta desenvolvida pelo *Google* voltada à sistematização e à síntese de grandes volumes de informação textual. Seu uso teve como finalidade estruturar e organizar os dados brutos provenientes das transcrições das entrevistas e das respostas abertas do questionário, facilitando a identificação preliminar de temas, conceitos recorrentes e relações entre categorias. Ou seja, o *NotebookLM* atuou como um recurso auxiliar de curadoria e triagem de conteúdo, sempre sob supervisão e validação da pesquisadora. Essa etapa não substituiu o processo analítico interpretativo, mas contribuiu para otimizar a preparação dos dados, assegurando maior clareza e coerência antes da importação para o software de análise qualitativa ATLAS.ti.

Após essa organização inicial, os dados foram transferidos para o ATLAS.ti, no qual se realizou a codificação sistemática, o agrupamento das unidades de registro e a formação das categorias analíticas de acordo com os objetivos do estudo e o referencial teórico das Capacidades Dinâmicas. O uso integrado dessas ferramentas possibilitou uma abordagem metodológica mais robusta, garantindo rastreabilidade, consistência e transparência ao processo de análise dos dados qualitativos.

As falas dos diretores escolares entrevistados foram examinadas de modo a identificar padrões de sentido, recorrências e contradições, permitindo compreender como percebem, interpretam e operacionalizam os processos de gestão em contextos reais.

Na análise dos dados, utilizou-se a técnica do *sensemaking*. A teoria do *sensemaking* (criação de sentido) tem se consolidado como uma lente analítica nos estudos organizacionais, sobretudo a partir dos trabalhos de Weick (1995). A perspectiva interpretativa desse autor concebe as organizações como processos contínuos de construção de significados, nos quais os atores mobilizam experiências, discursos e identidades para tornar compreensíveis eventos ambíguos, disruptivos ou complexos. Em articulação com os estudos de Brown, Colville e Pye (2015), bem como os de Klein, Moon e Hoffman (2006), é possível desenvolver uma compreensão mais robusta e aplicável do conceito, especialmente para fins metodológicos em pesquisa qualitativa.

A importância do conceito de *sensemaking* no campo da administração tem sido confirmada por análises sistemáticas recentes. Turner *et al.* (2023), por meio de uma revisão abrangente da literatura, demonstram a multiplicidade de abordagens

teóricas e aplicações empíricas do conceito, indicando uma crescente sofisticação no uso de *sensemaking* em pesquisas organizacionais. Seu mapeamento mostra que, além da base original em Weick (1995), o conceito passou a integrar dimensões cognitivas, narrativas, institucionais e tecnológicas, tornando-se um arcabouço analítico multifacetado. Essa consolidação justifica seu uso como lente interpretativa em contextos metodológicos complexos, como a análise de entrevistas qualitativas.

A revisão bibliométrica conduzida por Eckstein, Shrestha e Russo (2024) aponta que o campo do *sensemaking* tem tido um crescimento expressivo ao longo das últimas décadas. A análise de artigos publicados entre 1988 e 2023, realizada pelos autores, mostra uma tendência consistente de expansão da literatura, com destaque para áreas como mudança estratégica, identidade organizacional, comunicação, inovação e crise.

Além disso, Eckstein, Shrestha e Russo (2024) confirmam o predomínio da perspectiva construcionista como fundamento epistemológico dos estudos em *sensemaking*, em que a construção de sentido é entendida como um processo socialmente situado, dependente da linguagem e das interações simbólicas. Esse alinhamento filosófico tem implicações metodológicas diretas, justificando o uso de entrevistas qualitativas como meio privilegiado para captar os modos como os sujeitos interpretam eventos organizacionais e (re)constróem suas identidades diante da complexidade e da ambiguidade dos contextos institucionais em que estão inseridos.

De forma didática, Eckstein, Shrestha e Russo (2024) organizam as sete propriedades do *sensemaking* propostas por Weick (2005), contribuindo para uma compreensão estruturada do processo. São elas: social – o *sensemaking* é inerentemente social, dependente da linguagem e das interações coletivas para a construção de significados; *identity* – a identidade do sujeito é central, pois as interpretações estão ancoradas em quem a pessoa entende ser no momento da experiência; *retrospective* – o sentido é construído retrospectivamente, a partir da reelaboração de eventos passados à luz do presente; *cues* – pistas ambientais são selecionadas e destacadas como relevantes, servindo de base para a interpretação; *ongoing* – trata-se de um processo contínuo, que não se encerra com uma interpretação fixa, mas se renova conforme o fluxo da experiência; *plausibility* – as interpretações buscam coerência e plausibilidade, mais do que precisão ou “verdade

objetiva”; *enactment* – os sujeitos não apenas interpretam o ambiente, como o produzem ativamente por meio de suas ações e interpretações.

Essa sistematização reforça a utilidade analítica do conceito de *sensemaking* na análise de entrevistas qualitativas, permitindo que se observem como os entrevistados organizam retrospectivamente eventos significativos, constroem versões de si mesmos (identidade), selecionam elementos do ambiente e produzem narrativas plausíveis em contextos marcados pela ambiguidade.

A seguir, detalham-se os principais eixos conceituais que orientam o uso do *sensemaking*, tanto como perspectiva teórica quanto como ferramenta analítica.

Criação de sentido por meio do discurso

A linguagem é central no processo de *sensemaking*. Segundo Brown, Colville e Pye (2015), os estudos organizacionais contemporâneos deslocaram o foco dos aspectos cognitivos individuais para os processos discursivos, por meio dos quais as pessoas constroem realidades compartilhadas. Em outras palavras, o sentido não é simplesmente descoberto, mas produzido discursivamente através da fala, da narrativa e das interações simbólicas.

Esse entendimento está alinhado com a ideia de que “ação” e “contexto” são mutuamente constituídos (Heritage, 1987). Bolander e Sandberg (2013), por exemplo, analisam reuniões de comitês de seleção de pessoal e demonstram como decisões aparentemente objetivas são fruto de negociações linguísticas que constroem versões plausíveis dos candidatos. De modo semelhante, Zilber (2007) mostra como discursos institucionais moldam e legitimam práticas organizacionais por meio da narração de histórias.

Whittle, Vaara e Maitlis (2023) propõem uma estrutura integrativa para compreender o papel da linguagem na construção de sentido. Os autores identificam três abordagens predominantes: discursiva, narrativa e crítica. Cada uma enfatiza diferentes mecanismos pelos quais a linguagem estrutura a realidade organizacional, seja por meio da produção de significados compartilhados, da construção de coerência narrativa, seja pela reprodução e contestação de relações de poder. Essa contribuição recente reforça o potencial analítico da linguagem nas entrevistas qualitativas, ao mostrar que os discursos dos entrevistados não apenas expressam interpretações, como também participam ativamente da constituição do mundo organizacional.

Esse enfoque é metodologicamente relevante: nas entrevistas: o pesquisador pode observar como os sujeitos narram suas experiências, organizam fatos e constroem explicações. O *sensemaking* se manifesta, assim, na própria forma como as histórias são contadas e justificadas.

Sensemaking, poder e política

Embora muitas vezes apresentado como um processo cognitivo ou comunicativo, o *sensemaking* está profundamente imbricado em relações de poder. Brown, Colville e Pye (2015) argumentam que a produção de sentido é também uma forma de hegemonia, na medida em que legitima determinadas versões dos fatos e marginaliza outras.

Glynn (2006) observa que o "policiamento social da ação" ocorre por meio de expectativas institucionalizadas, que orientam e limitam a criação de sentido. Já Karreman e Alvesson (2001) falam do "poder da premissa", ou seja, das condições discursivas que delimitam quais sentidos são possíveis ou aceitáveis dentro de um contexto organizacional.

Nesse sentido, os discursos analisados nas entrevistas podem ser examinados não apenas quanto ao conteúdo, mas quanto ao que eles silenciam, quem eles privilegiam e como reproduzem ou contestam estruturas de autoridade.

O entrelaçamento micro/macro na construção de sentido

Um dos aportes mais importantes da literatura recente é o reconhecimento de que os processos locais de criação de sentido – como aqueles expressos em uma entrevista individual – estão conectados a estruturas institucionais mais amplas. Glynn (2006) propõe os mecanismos *priming*, *editing* e *triggering* como formas pelas quais instituições moldam e acionam o *sensemaking* individual.

O *priming* refere-se à maneira como as instituições fornecem pistas culturais ou sociais que preparam os indivíduos para perceber e interpretar determinados aspectos da realidade. O *editing* diz respeito aos processos pelos quais as interações sociais selecionam, refinam ou suprimem certas interpretações, guiando o que é considerado legítimo ou aceitável. Já o *triggering* ocorre quando há eventos ambíguos, contraditórios ou inesperados que desafiam as interpretações preexistentes e desencadeiam a necessidade de (re)construção de sentido.

Esses mecanismos ajudam a evidenciar que o *sensemaking* não é um processo puramente subjetivo ou isolado, mas sim uma prática socialmente situada e institucionalmente condicionada, na qual as interpretações individuais carregam as marcas das estruturas que as antecedem e as moldam.

Abolafia (2010), por exemplo, mostra como membros do Federal Reserve construíam sentido sobre decisões econômicas com base em modelos institucionais internalizados, que filtravam e davam forma à percepção dos fatos.

Na análise das entrevistas, essa perspectiva convida o pesquisador a observar como o discurso individual remete, ainda que implicitamente, a normas, valores e lógicas organizacionais mais amplas.

Identidade e criação de sentido

A construção de sentido está intimamente ligada à identidade dos sujeitos. Nesse sentido, Weick (1995) enfatiza que o *sensemaking* é simultaneamente um processo de localização subjetiva e de compreensão do ambiente, uma vez que a forma como o indivíduo se define está interligada à forma como ele define o mundo ao seu redor.

Karreman e Alvesson (2001) ilustram esse ponto ao analisar como jornalistas, durante reuniões editoriais, constroem simultaneamente um entendimento da tarefa e de si mesmos como profissionais. Do mesmo modo, Malsch, Tremblay e Gendron (2012) mostram como identidades culturais influenciam fortemente a forma como os sujeitos compreendem decisões organizacionais.

No campo metodológico, isso implica reconhecer que, ao falar sobre acontecimentos significativos no contexto organizacional, como mudanças ou, decisões críticas, ou conflitos, os entrevistados também estão, conscientemente ou não, construindo versões de si mesmos como líderes, profissionais competentes, vítimas de injustiça ou agentes de mudança.

Tomada de decisão e mudança organizacional

O *sensemaking* está diretamente relacionado aos processos de decisão, especialmente em contextos de crise, transição ou incerteza. A criação de sentido fornece a base cognitiva e emocional para a ação coordenada, ainda que ela seja provisória ou ambígua (Weick *et al.*, 2005).

Bolander e Sandberg (2013) mostram como decisões de contratação são elaboradas discursivamente, e Zilber (2007) aponta como narrativas divergentes permitem a manutenção ou a contestação da ordem institucional. Por outro lado, Abolafia (2010) evidencia como a estabilidade institucional pode ser reforçada por rituais discursivos conservadores, que inibem mudanças significativas.

Entrevistas com sujeitos envolvidos em processos organizacionais críticos, como mudanças institucionais, processos de acreditação, fusões ou crise, são oportunidades privilegiadas para observar como o *sensemaking* orienta (ou desorienta) decisões.

Contribuições e críticas da perspectiva naturalista

O trabalho de Klein, Moon e Hoffman (2006), fundamentado na tradição da tomada de decisão naturalista (*Naturalistic Decision Making*), oferece uma contribuição crítica à forma como o *sensemaking* tem sido abordado em parte da literatura. Os autores desafiam interpretações excessivamente lineares, idealizadas ou tecnicistas do processo de construção de sentido, especialmente aquelas que assumem uma progressão ordenada e previsível de etapas – do dado bruto à ação racional – conhecida como modelo em cascata (dados → informação → conhecimento → ação). Segundo os autores, esse modelo simplifica de forma inadequada a realidade da tomada de decisão em contextos reais, onde o *sensemaking* é frequentemente não linear, iterativo e profundamente situado no contexto. Em vez de processar dados de forma passiva e ordenada, os indivíduos precisam interpretar sinais ambíguos, construir hipóteses provisórias e revisar suas interpretações conforme novas pistas surgem.

A crítica ao excesso de informação é igualmente relevante. Klein, Moon e Hoffman (2006) mostram que mais dados nem sempre significa melhor compreensão. Em muitos casos, o excesso de informação pode levar à sobrecarga cognitiva, dificultando a detecção de padrões significativos e obscurecendo relações causais importantes.

Outro ponto considerável é a análise à valorização acrítica da "mente aberta". Embora manter a flexibilidade cognitiva seja importante, Klein, Moon e Hoffman (2006) argumentam que os melhores tomadores de decisão não são os que evitam formar julgamentos, mas sim aqueles que se permitem formular hipóteses iniciais e as testam ativamente, ajustando-as conforme o contexto se desenvolve.

Essa abordagem reforça, no campo metodológico, a importância de tratar os entrevistados não como simples repositórios de informações, e sim como agentes interpretativos ativos. Ao relatar suas experiências em entrevistas, eles constroem explicações, organizam pistas e buscam coerência narrativa – ainda que retrospectiva, fragmentada ou provisória. Isso implica reconhecer que o sentido emergente em entrevistas não é apenas uma janela para fatos passados, mas um artefato interpretativo situado, marcado por estratégias cognitivas, afetivas e contextuais.

O estudo conduzido por Urquhart *et al.* (2024) reforça a relevância do *sensemaking* como abordagem metodológica em pesquisas qualitativas. O estudo sistematiza diferentes tradições disciplinares – incluindo a *Organizational Sensemaking* de Weick e a *Sense-Making Methodology* de Dervin (1999) – e destaca a importância de se compreender o *sensemaking* como um processo situado, iterativo e orientado para a ação. Para os autores, entender como os entrevistados formulam, revisam e articulam significados ao relatar experiências não é apenas uma forma de acessar dados, mas de interpretar práticas sociais de construção de sentido.

Em suma, o *sensemaking* é um processo contínuo, socialmente construído, retrospectivo e guiado pela plausibilidade, mais do que pela precisão factual (Weick, 1995). Nos estudos organizacionais, essa perspectiva tem ampliado o entendimento sobre como os indivíduos interpretam situações ambíguas, disruptivas ou inesperadas por meio da linguagem, da narrativa e das interações sociais (Brown; Colville; Pye, 2015). Essa abordagem também permite reconhecer que o *sensemaking* é influenciado por estruturas institucionais mais amplas.

Sendo assim, o uso do *sensemaking* como ferramenta metodológica na análise de entrevistas qualitativas permite compreender como os entrevistados organizam experiências, constroem explicações e atualizam interpretações a partir de eventos relevantes vividos em seus contextos organizacionais. Esses relatos não são meras reconstituições factuais, mas expressões do esforço contínuo de construção de sentido diante da complexidade do ambiente em que estão inseridos.

Posteriormente, os resultados quantitativos e qualitativos foram triangulados, de modo a estabelecer convergências, complementaridades e contrastes entre as respostas dos questionários e as narrativas obtidas nas entrevistas. Essa

triangulação reforçou a validade dos achados e permitiu uma leitura sistêmica do fenômeno da gestão escolar sob a ótica das Capacidades Dinâmicas.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta os resultados obtidos no questionário e nas entrevistas realizadas no âmbito da pesquisa. O detalhamento desses resultados está organizado em tópicos específicos. Esta organização visa conferir clareza e rigor à análise, permitindo que cada conjunto de achados seja explorado de maneira aprofundada, estabelecendo a base para a correlação e a discussão com o referencial teórico no próximo capítulo.

Os resultados são apresentados em três tópicos centrais. Inicialmente descreve-se o perfil dos diretores que responderam à pesquisa e as características contextuais das instituições de ensino privado em que eles atuam. Esse perfil foi delineado com base em variáveis sociodemográficas como gênero, nível de formação acadêmica (graduação, pós-graduação *lato sensu* e *strictu sensu* e outros cursos relevantes), bem como a experiência profissional prévia em outras áreas. Em seguida vem o contexto detalhado, abrangendo o vínculo do diretor com a escola e sua área de atuação, ou seja, se na direção administrativa, na direção pedagógica ou em ambas. Por fim apresenta-se a caracterização das instituições de ensino, com a análise da localização, a infraestrutura do prédio (próprio ou não), os segmentos de ensino oferecidos, a classe social das famílias atendidas, o valor médio das mensalidades, a média do número de alunos matriculados e o dimensionamento das equipes de profissionais e docentes.

Em seguida à apresentação dos resultados, descrevem-se as Capacidades Dinâmicas na apresentação dos achados relacionados às práticas e às habilidades dos diretores que se enquadram no referencial teórico das Capacidades Dinâmicas, e, posteriormente, das Capacidades Dinâmicas Gerenciais, que estão intimamente ligadas à gestão estratégica e operacional do diretor, examinando a forma como o *staff* de gestão se organiza e executa as funções administrativas da escola.

Esta segmentação por tópicos busca facilitar a compreensão da estrutura analítica da pesquisa, cuja condução se dá a partir de uma leitura do contexto geral para os achados específicos. Adicionalmente, busca-se contextualizar a amostra para fornecer uma base sólida que subsidie a discussão dos resultados principais da pesquisa. Assim, essa seção aborda inicialmente as características das instituições de ensino e, na sequência, o perfil dos diretores.

4.1. Características das instituições de ensino

Esta seção objetiva contextualizar os achados estatísticos relacionados às instituições de ensino, fornecendo métricas para a compreensão das estratégias da gestão. As variáveis exploradas a seguir incluem o número de alunos matriculados, a localização e a infraestrutura, detalhada pela posse do imóvel (próprio ou alugado), segmentos de ensino oferecidos, tempo de atuação do diretor na escola, classe social atendida, valor médio das mensalidades e recursos humanos.

4.1.1. Número de alunos matriculados

Dos 83 diretores que responderam ao questionário, 35 (42,2%) atuam em escolas de até 400 alunos e 48 (57,8%) em escolas com mais de 400 alunos matriculados, conforme apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 - Distribuição de acordo com o número de alunos matriculados

Número de alunos matriculados	Contagem	% do Total
Até 400 alunos	35	42,2%
Mais de 400 alunos	48	57,8%
Total	83	100%

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

4.1.2 Localização das Escolas

Os resultados mostram que a maioria das escolas está localizada no Estado de São Paulo (SP), com 55 (66,3%) das unidades divididas em municípios localizados na Região Metropolitana da cidade de São Paulo e no interior paulista: região do Grande ABC (Diadema, São Bernardo do Campo e Santo André, que concentram a maior parte das respostas dentro do Estado) e cidades do interior (Campinas, Ribeirão Preto e São José dos Campos), além da própria capital, São Paulo.

A seguir vem o Estado do Rio de Janeiro, que concentra 11 (13,3%) das respostas, seguido por outras cidades em diferentes Regiões do Brasil, como: Nordeste (Salvador/Bahia e Fortaleza/Ceará); Sul (Porto Alegre e Canoas/ Rio

Grande do Sul); Sudeste (Vila Velha/ Espírito Santo, Belo Horizonte/ Minas Gerais); Centro-Oeste (Goiânia); e Norte (Manaus). A distribuição das escolas participantes da pesquisa está apresentada na Tabela 3.

Tabela 3 - Frequências de Estados em que a escola está localizada

Estado em que a escola está localizada	Contagens	% do Total
São Paulo	55	66,3
Rio de Janeiro	11	13,3
Rio Grande do Sul	5	6,0
Bahia	5	6,0
Santa Catarina	2	2,4
Amazonas	1	1,2
Espírito Santo	1	1,2
Minas Gerais	1	1,2
Ceará	1	1,2
Goiás	1	1,2

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

4.1.3 Prédio e segmentos ofertados

Com relação ao fato de o prédio da instituição escolar ser próprio ou alugado, 50 (60,2%) das escolas operam em prédio próprio, enquanto 33 (39,8%) utilizam imóvel alugado ou cedido.

A maioria das escolas (56,6%) em que os diretores atuam opera em todos os segmentos de ensino (Educação Infantil, Ensinos Fundamental 1 e 2 e Ensino Médio). As demais, que oferecem combinações parciais de segmentos, somam 43,4%. Deste grupo, as combinações mais frequentes são as que incluem as etapas iniciais: Educação Infantil e Ensino Fundamental 1, com 9,7%, e Educação Infantil, Ensino Fundamental 1 e 2, que totalizam 8,4%. O foco nas etapas finais é representado por 7,2% das escolas que oferecem Ensino Fundamental 1 e 2 e Ensino Médio, e 6,0% daquelas com Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio. A atuação segmentada em apenas um nível de ensino é minoritária, totalizando 12,1%. As instituições que oferecem exclusivamente Educação Infantil (7,2%) ou apenas Ensino Médio (3,7%) constituem a maioria dos nichos especializados, enquanto a oferta exclusiva do ciclo completo do Ensino Fundamental (EF1 e EF2) é a menos representativa, com apenas 1,2% da amostra, conforme descrito na Tabela 4.

Tabela 4 - Frequências dos segmentos de ensino ofertados

Segmento(s) de ensino oferecido(s)	Contagens	% do Total
Educação Infantil, Ensino Fundamental 1 e 2 e Ensino Médio	47	56,6
Ensino Fundamental 1 e 2 e Ensino Médio	6	7,2
Educação Infantil, Ensino Fundamental 1 e 2	7	8,4
Educação Infantil e Ensino Fundamental 1	8	9,7
Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio	5	6,0
Ensino Médio	3	3,7
Ensino Fundamental 1 e 2	1	1,2
Educação Infantil	6	7,2

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

4.1.4 Tempo de atuação do diretor na escola

Para operacionalizar a variável “tempo de atuação do(a) diretor(a)” na escola a que atualmente está vinculado, utilizou-se a faixa padronizada adotada em instrumentos e relatórios oficiais recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (Brasil, 2024). A escolha desse referencial assegura comparabilidade nacional, alinhamento com as bases de dados oficiais e coerência com práticas correntes em pesquisas brasileiras ancoradas em dados do INEP. Assim, a Tabela 5 apresenta essa frequência de tempo.

Tabela 5 - Frequência do tempo de atuação dos diretores

Faixa de Tempo de Atuação	Contagens	% do Total
Até 2 anos	18	21,7
3 a 5 anos	17	20,6
6 a 10 anos	15	18,1
11 a 15 anos	12	14,4
16 a 20 anos	11	13,2
Mais de 20 anos	8	9,7
Em branco	2	2,3

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

4.1.5 Classe social atendida pelas escolas pesquisadas

O levantamento indica que a classe econômica classificada como B pelo ABEP (2024) é a mais atendida pelas escolas, representando 37 das famílias (44,6%), seguida pelas classes C, com 24 escolas (28,9%), e A, com 18 escolas (21,7%), conforme descrito na Tabela 6.

Tabela 6 - Frequências de classes das famílias a que a escola atende

Classe das famílias que a escola atende	Contagens	% do Total
C	24	28,9
A	18	21,7
B	37	44,6
D	4	4,8

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Em continuidade, na análise, os dados referentes à posse da infraestrutura do local em que as escolas operam revelam uma dicotomia na estratégia de infraestrutura ligada ao número de alunos matriculados, o que é observável na Tabela 7.

Tabela 7 - Frequências de prédios da escola x número de alunos matriculados

Prédio	Até 400 alunos matriculados	Mais de 400 alunos matriculados
Alugado	65,62%	34,38%
Próprio	28,89%	71,11%
Misto/ Combinado	16,67%	83,33%

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Conforme ilustra a Tabela 7, a posse do imóvel está associada às escolas de maior número de alunos. A maioria das escolas com prédio próprio (71,11%) pertence ao grupo de mais de 400 alunos. O aluguel é a situação dominante para quase dois terços das escolas (65,62%) pertencentes ao grupo de até 400 alunos,

A Tabela 8 apresenta a variável de posse do prédio de atuação da escola e a classe social atendida.

Tabela 8 - Frequências de prédios da escola x classe social atendida

Prédio	Classe A	Classe B	Classe C
Alugado	12,6%	56,2%	31,2%
Próprio	26,6%	35,5%	28,9%
Misto/ Combinado	33,3%	50,0%	16,7%

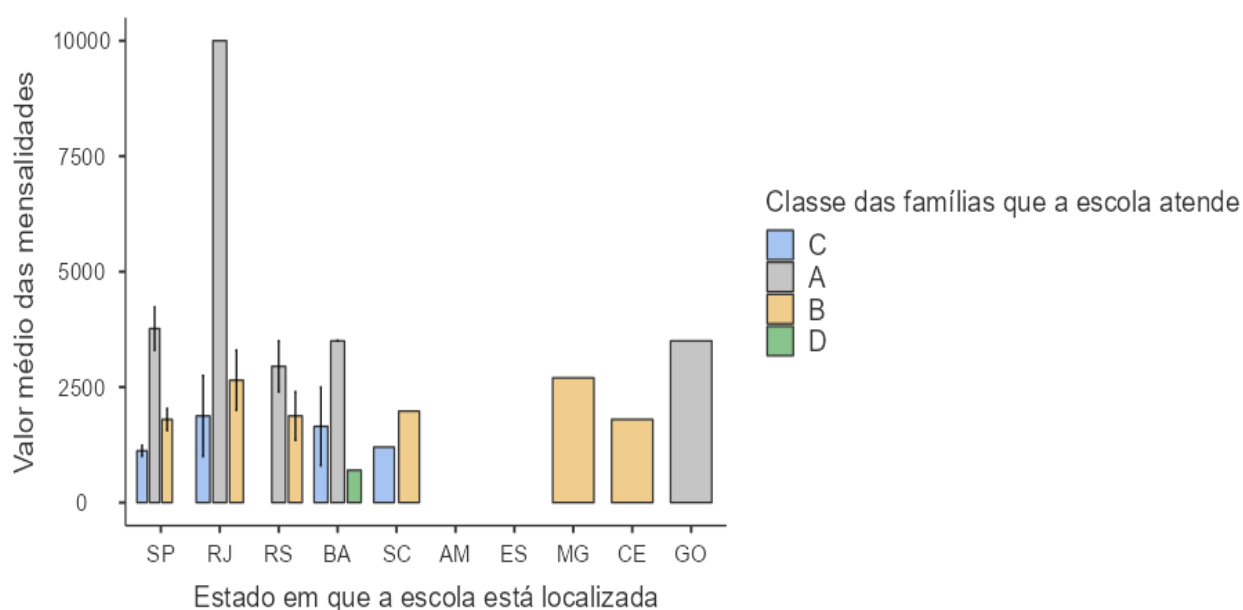
Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Nesta Tabela 8 observa-se que as escolas com prédio próprio (ou misto) são as que mais atendem a famílias de classe A (60%). Já as escolas que têm um perfil mais concentrado na classe B (56,2%) têm seus prédios escolares caracterizados como de locação.

4.1.6 Valor médio das mensalidades escolares

A Figura 10 apresenta o valor médio das mensalidades escolares cobradas (em R\$), segmentada pelo Estado onde a escola está localizada, bem como pela classe social predominante das famílias atendidas. Relevante observar que foram registradas 59 respostas para este item, que era uma questão opcional para o entrevistado responder. No que diz respeito a essa questão, 24 diretores optaram em não responder o valor médio das mensalidades escolares. A análise revela uma alta dispersão de valores e um alinhamento entre localização geográfica e o valor cobrado, especialmente considerando-se as classes de maior poder aquisitivo.

Figura 10 - Média do valor de mensalidade por Estado e classe social



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A maior disparidade de valores de mensalidade é observada na classe econômica classificada como A. O Estado do Rio de Janeiro (RJ) registra o valor médio de mensalidade mais elevado da amostra, atingindo R\$ 10.000,00. Em seguida, mas com valores significativamente menores, está São Paulo (SP), com R\$ 3.767,00, e Goiás (GO) e Bahia (BA), ambos com R\$ 3.500,00.

Para a classe econômica B, os valores médios comportam-se de forma mais moderada, mesmo assim, variam substancialmente entre si. Os valores mais altos

são encontrados em Minas Gerais (MG), com R\$ 2.700,00 e no Rio de Janeiro (RJ), com R\$ 2.650,00. São Paulo (SP) possui um valor médio de R\$ 1.799,00.

As escolas que atendem à classe C apresentam valores mais homogêneos e mais baixos. Deste universo, o Rio de Janeiro (RJ) apresenta o maior valor de mensalidade, R\$ 1.875,00, enquanto São Paulo (SP) mostra um valor médio de R\$ 1.121,00. Já no que se refere às escolas que atendem à classe econômica D, devido ao baixo volume amostral, o valor médio só é visível no Estado da Bahia (BA), com R\$ 700,00.

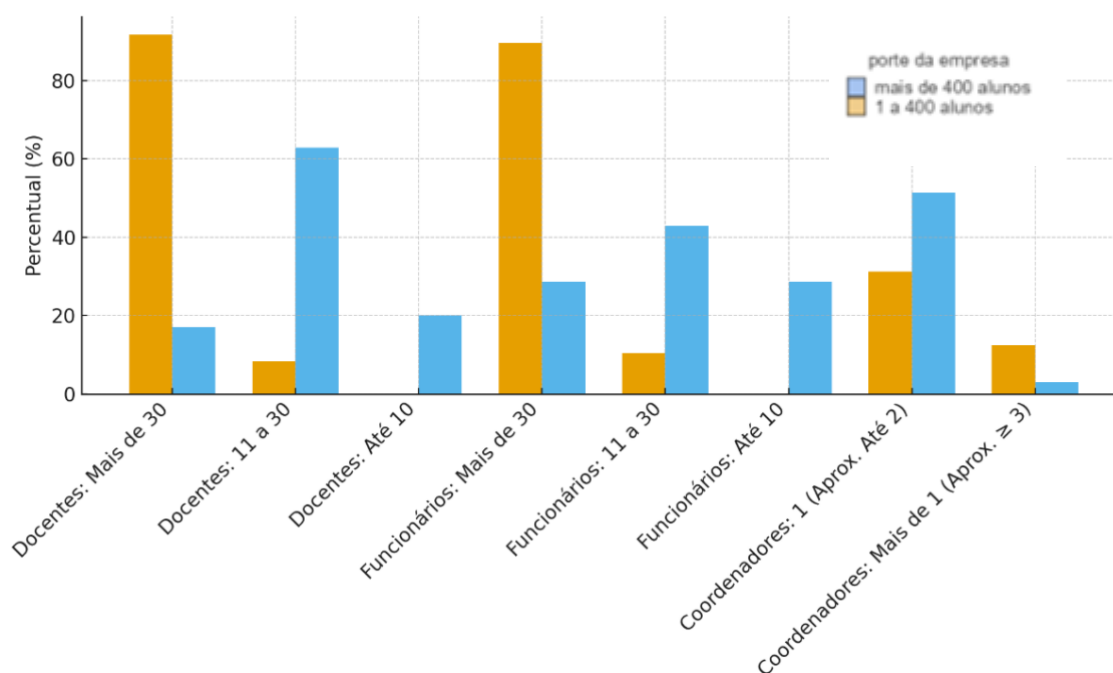
São Paulo (SP) é o Estado que concentra a maioria das escolas da amostra deste estudo, revelando uma progressão de preços relevante, a depender da classe econômica atendida: o valor médio da mensalidade é quase quatro vezes maior para a classe A (R\$ 3.767,00) em comparação com a classe C (R\$ 1.121,00), e o valor para a classe B (R\$ 1.799,00) se posiciona entre esses extremos. O Estado do Rio de Janeiro (RJ) se destaca como o de mensalidade mais alta para a classe A e para a classe C, reforçando a percepção de um custo de serviço mais elevado, independentemente do público-alvo.

O cenário de mensalidades cobradas pelas escolas desta pesquisa, apresentado na Figura 10, evidencia que o posicionamento de preço de mensalidade das escolas privadas é rigidamente determinado pela interseção do poder aquisitivo da família (classe social) e pelas condições de mercado regionais, sendo as mensalidades das classes A e B no Rio de Janeiro e em São Paulo os principais fatores determinantes de preço na amostra.

4.1.7 Recursos humanos

A análise da força de trabalho revela diferenças no número de colaboradores em relação ao número de alunos matriculados nas escolas. A Figura 11 apresenta a relação entre o número de profissionais docentes e não docentes (administrativos, de apoio e serviços). Observam-se padrões distintos de organização e gestão, que potencialmente refletem a complexidade das demandas pedagógicas e operacionais de cada grupo de escolas.

Figura 11 - Recursos humanos x número de alunos matriculados.



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Nas escolas com mais de 400 alunos, observa-se uma alta concentração de docentes e funcionários em grandes equipes. Nesse perfil, cerca de 91,7% das instituições contam com mais de 30 docentes, e 89,6% possuem mais de 30 funcionários. Essa proximidade percentual possibilita inferir a existência de uma estrutura organizacional equilibrada entre o corpo docente e o conjunto de profissionais não docentes, sugerindo que o crescimento do número de alunos implica também a ampliação proporcional das equipes de apoio e gestão. Potencialmente, esse equilíbrio na estrutura organizacional favorece uma divisão de responsabilidades mais clara, bem como a especialização das funções dos profissionais não docentes, o que potencialmente contribui para a eficiência organizacional e pedagógica.

Por outro lado, nas escolas com até 400 alunos, as proporções entre docentes e não docentes são distintas. Nesse grupo de escolas, apenas 17,1% possuem mais de 30 docentes, enquanto 28,6% contam com mais de 30 funcionários. O maior contingente docente, proporcionalmente, concentra-se na faixa de 11 a 30 professores (62,9%), ao passo que, entre os funcionários, há uma distribuição mais fragmentada: 42,9% possuem de 11 a 30 e 28,6% até 10 funcionários. Essa configuração da estrutura das escolas indica que, nas instituições

com menor número de alunos, a proporção de profissionais não docentes tende a ser relativamente superior em comparação ao número de professores, o que sugere a necessidade de manter uma base administrativa e de serviços mínima, mesmo em contextos com menor número de turmas e matrículas.

Estabelecendo um recorte de análise nas escolas que têm entre 200 e 400 alunos, observa-se um perfil intermediário: 66,6% contam com 11 a 30 docentes, e 46,6% têm mais de 30 funcionários não docentes. Esse resultado indica que, embora o quadro docente ainda mantenha dimensão moderada, a presença de equipes administrativas e de serviços tende a ser mais numerosa, indicando a necessidade de apoio técnico e operacional ampliado para o funcionamento da instituição. Entre as escolas com 100 a 199 alunos, observa-se que 66,6% têm entre 11 e 30 docentes e 41,6% possuem o mesmo número de funcionários não docentes. Já nas escolas com até 99 alunos, o cenário muda: 50% contam com até 10 docentes e 37,5% possuem até 10 funcionários não docentes, configurando estruturas pequenas e multifuncionais, em que é comum funcionários administrativos ter acúmulo de funções. Nesse contexto, também é possível identificar que docentes e coordenadores desempenham tarefas pedagógicas e administrativas simultaneamente.

A análise dos dados aponta que, quanto maior o número de alunos, mais equilibrada e proporcional tende a ser a distribuição entre docentes e não docentes. Nas escolas menores, a diferença de proporção reflete tanto a limitação de recursos financeiros quanto a necessidade de otimização do trabalho. Em contrapartida, nas instituições maiores, o crescimento das equipes segue um padrão expansivo e especializado, reforçando a divisão de tarefas e a presença de diferentes níveis de gestão e suporte técnico.

Em relação à coordenação pedagógica, também se observam diferenças associadas ao número de alunos matriculados. Nas escolas menores, observa-se a ocorrência de 51,4% de instituições com um coordenador ou até dois, enquanto nas de maior número de alunos há uma distribuição mais heterogênea, com 31,2% apresentando até dois coordenadores e 12,5% possuindo três ou mais. Essa diversidade reflete uma estrutura hierárquica mais complexa nas escolas grandes, que demandam maior segmentação de responsabilidades, e ainda o acompanhamento mais próximo das práticas docentes.

Em termos de implicações para a gestão escolar, essa análise indica que o número de alunos matriculados influencia diretamente o modo de organização da escola. Enquanto escolas pequenas operam com estruturas compactas e multifuncionais, as maiores adotam estruturas hierarquizadas e segmentadas, favorecendo as tarefas pedagógicas e as administrativas.

4.2 Perfil dos diretores participantes da pesquisa

Esta pesquisa fundamenta-se na experiência e nos relatos de nove diretores de instituições de ensino privado, cujos perfis contextuais e *expertise* de gestão oferecem uma perspectiva sobre a administração escolar. Em observância aos critérios de confidencialidade e ética da pesquisa, os nomes reais dos participantes foram substituídos por pseudônimos, que não são aleatórios, foram extraídos das palavras ou expressões que cada diretor utilizou para se definir ou para expressar o ponto central de seu “jeito de pensar educação” ou área de atuação, conferindo uma dimensão simbólica à categorização dos resultados.

A amostra é diversificada, englobando gestores com vínculo de sócio mantenedor e diretores contratados, e abrangendo o espectro que vai de escolas de menor número de alunos (até 400) a grandes instituições (acima de 400 alunos matriculados).

O grupo dos sócios mantenedores é representado por quatro perfis: a Diretora Aprendiz, que atua em uma escola com menos de 200 alunos, tem a gestão integrada e marcada pela centralização de todas as funções administrativas; o Diretor Humanista, sócio mantenedor que administra uma escola de pouco mais de 200 alunos, concentrando-se nas “questões financeiras” como forma de sustentar o negócio; a Diretora Realizadora, que atua em uma escola familiar em duas unidades, com 600 alunos matriculados no total; a Diretora Sonhadora, único exemplo de gestão compartilhada, dedica-se exclusivamente à direção pedagógica, mas compartilha tudo com sua sócia, que é responsável pela direção administrativa.

Já no grupo dos diretores contratados, encontram-se os seguintes perfis: a Diretora Comprometida, que administra uma escola de pouco mais de 150 alunos; o Diretor Entusiasmado, que foi contratado para reverter uma crise em uma escola tradicional de mais de 500 alunos; o Diretor Estrategista, experiente em grandes sistemas educacionais; e o Diretor Propositivo e o Diretor Educador, que

representam a direção geral de escolas pertencentes a grandes redes, com mais de 1.000 alunos. Suas atuações, embora integradas, se concentram no alinhamento estratégico, na direção geral e na liderança de outros gestores, sendo a parte operacional administrativa absorvida pela *holding*.

Essa constelação de perfis é a base para a análise dos resultados nos próximos tópicos, permitindo inter cruzar as variáveis de número de alunos, o vínculo e a *expertise* de gestão com as habilidades e as competências das Capacidades Dinâmicas.

Esses diretores manifestaram disponibilidade para realizar as entrevistas, no questionário encaminhado para o levantamento quantitativo.

Na sequência apresentam-se os resultados do *survey* realizado.

4.2.1 Gênero

Responderam ao questionário, 83 diretores de escolas privadas de educação básica. A Tabela 9 traz esses dados.

Tabela 9 - Frequências de gêneros na pesquisa

Qual seu gênero?	Contagens	% do Total
Masculino	39	47,0
Feminino	44	53,0

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

O perfil dos participantes, conforme a Tabela 9, mostra que o gênero feminino prevalece sobre o masculino, totalizando 53% dos diretores, em comparação com 47% do gênero masculino.

4.2.2 Formação acadêmica

Em relação à qualificação acadêmica, a formação em nível de graduação dos diretores revela um perfil concentrado na área de Educação, mas com uma significativa presença de cursos de outras áreas, indicando um *background* multifacetado.

O curso de Licenciatura em Pedagogia é o de maior prevalência, sendo citado pela grande maioria dos diretores, muitas vezes como a formação principal ou como uma segunda graduação.

Adicionalmente, um número expressivo de gestores possui formação em áreas que complementam tanto o aspecto pedagógico quanto a gestão administrativa. Entre as áreas complementares mais citadas, destacam-se cursos das áreas das Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas, como: História, Filosofia, Letras (Português/Inglês), Serviço Social, Ciências Sociais e Teologia. Seguidas pelas áreas de Gestão e Negócios, com cursos de Administração, Administração Financeira, Ciências Contábeis, Relações Públicas, Propaganda e Marketing e Economia; área de Ciências Exatas e Naturais, com cursos de Matemática, Física, Química (Industrial), Ciências Biológicas e Engenharia (Elétrica); áreas da Saúde, com cursos de Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional e Educação Física; e a área jurídica, com o curso de Direito.

Muitos diretores investiram em dupla graduação (Matemática e Pedagogia; Engenharia Elétrica e Pedagogia; Filosofia e Pedagogia), ou em formações subsequentes, como a transição de áreas técnicas ou jurídicas (Direito, Engenharia) para a área de Educação (Pedagogia). Este padrão sugere que o perfil de liderança nas escolas privadas é composto por indivíduos que combinam a formação específica da Educação com o conhecimento de gestão, finanças ou outras áreas.

A análise das respostas sobre a titulação em pós-graduação *strictu sensu* (mestrado e doutorado) revela que 57,9% dos diretores que concluíram a graduação não possuem pós-graduação *strictu sensu*, enquanto 34,9% possuem; já 7,2% deixaram a resposta em branco, conforme Tabela 10.

Tabela 10 - Frequências em cursos de pós-graduação *strictu sensu*

Possui ou está cursando pós-graduação <i>strictu sensu</i>?	Contagens	% do Total
Não	48	57,9
Sim	29	34,9
Respostas em branco	06	7,2

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Para os diretores que indicaram possuir ou estar cursando o *strictu sensu*, o perfil de formação é multidisciplinar. As áreas de estudo se distribuem em diversos eixos: Educação e Psicologia Educacional, o campo de maior incidência,

abrangendo títulos como Mestrado e Doutorado em Educação, Mestrado em Psicologia Educacional e Mestrado em Educação Especial; Ciências Exatas, Tecnológicas e Sistemas, com Mestrado em Física e/ou Química, Doutorado em Química Orgânica, Mestrado em Tecnologias Educacionais e Doutorado em Sistema da Informação; Humanidades e Ciências Sociais, que incluem Mestrado e Doutorado em História Social, Doutorado em Psicologia e Pós-Doutorado em Psicologia; e Gestão e Liderança, eixo presente com Mestrado em Liderança e Mestrado em Políticas Públicas e Administração da Educação.

Um dos diretores entrevistados cita que faz parte de um programa de Pós-Doutorado e há três diretores que realizaram seus cursos de Mestrado em universidades estrangeiras.

A grande maioria dos diretores (81,9%) possui especialização *lato sensu*, com apenas 10,9% sem esse nível de formação, como mostra a Tabela 11.

Tabela 11 - Frequências em cursos de especialização *lato sensu*

Possui ou está cursando pós-graduação <i>lato sensu</i> ?	Contagens	% do Total
Não	9	10,9
Sim	68	81,9
Em branco	06	7,2

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

O mapeamento das especializações *Lato Sensu*, sistematizado no Quadro 13, evidencia a formação continuada desses gestores estruturada sobre três eixos:

Quadro 13 - Cursos de Especialização *lato sensu*

Foco	Cursos <i>lato sensu</i>
Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> - Cognição e Aprendizagem: Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia, Psicologia Educacional e Análise do Comportamento Aplicada (ABA). - Práticas de Ensino: Alfabetização, Educação Digital e Docência do Ensino Superior. - Gestão Pedagógica: Coordenação Pedagógica.
Gestão Estratégica e Liderança	<ul style="list-style-type: none"> - Gestão Educacional: Direção, Administração Escolar e Gestão Estratégica de Instituições de Educação Básica. - Gestão Corporativa (MBAs): Finanças, Marketing, Inovação e Gestão Estratégica e Econômica de Negócios.
Técnico e Multidisciplinar	<ul style="list-style-type: none"> - Tecnologia e Dados: Tecnologia da Informação. - Áreas Complementares: Perícia Criminal, Gestão de Resíduos Sólidos e Língua Inglesa.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O primeiro eixo, Pedagógico, reflete o aprofundamento técnico nos processos de cognição e aprendizagem (como psicopedagogia e neurociência) e nas práticas docentes, garantindo a legitimidade do diretor como líder educacional. O segundo eixo, focado em Gestão Estratégica e Liderança, demonstra um movimento claro de profissionalização: os diretores buscam não apenas os cursos tradicionais de administração escolar, mas avançam para MBAs corporativos em finanças, marketing e inovação, apropriando-se de ferramentas de mercado. Por fim, o eixo Técnico e Multidisciplinar revela a incorporação de saberes diversos – que vão da Tecnologia da Informação a áreas como Perícia Criminal e Gestão Ambiental.

Mediante o levantamento do perfil dos diretores que responderam ao questionário, a próxima subsecção aborda a experiência em outras áreas de atuação profissional. A tabela 13 mostra que 85,2% reportaram ter outros cursos relevantes, indicando um investimento em formação continuada.

Tabela 12 - Frequências em outros cursos relevantes

Fez outros cursos relevantes?	Contagens	% do Total
Não	12	14,4
Sim	69	83,3
Em branco	02	2,3

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Cursos e formações de aprimoramento que surgiram nas respostas dos diretores escolares estão agrupados em categorias, conforme mostra a Tabela 14.

Quadro 14 - Outros cursos de aprimoramento

Foco	Conhecimentos
Inovação e Tecnologia	<ul style="list-style-type: none"> • Tecnologias Emergentes: Inteligência Artificial (IA), Transformação Digital e Ferramentas Google. • Direito e Segurança Digital: Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) e prevenção ao <i>Cyberbullying</i>. • Parcerias: Programa <i>Google For Education Partner</i>.
Gestão, Liderança e Empreendedorismo	<ul style="list-style-type: none"> • Soft Skills: Liderança Humanizada, Liderança HD, Oratória, <i>Decision Making</i> e Resolução de Conflitos. • Gestão Estratégica: Planejamento Estratégico, OKR (<i>Objectives and Key Results</i>), <i>Self Innovation</i> e Mentorias. • Gestão Operacional: Gestão de Pessoas/RH, Contabilidade, Educação Financeira e Marketing (incluindo Tráfego Pago). • Formação Empreendedora: Cursos do SEBRAE.
Desenvolvimento Humano e Pedagógico Especializado	<ul style="list-style-type: none"> • Saúde e Cognição: Neurociência Educacional, Psicanálise Clínica, Terapia Cognitivo-Comportamental e Dificuldades de Aprendizagem. • Inclusão: Educação Inclusiva, Diversidade e Educação Antirracista. • Metodologias: Didática para Ensino Superior, Alfabetização, Letramento e Formação <i>Sthem</i>.

Imersões e Experiências Internacionais	<ul style="list-style-type: none"> • Imersões Técnicas: Visitas a empresas educacionais no Vale do Silício (EUA). • Intercâmbios e Vivências: Experiências em escolas e instituições no Chile, Canadá e Itália.
--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O levantamento da formação continuada dos diretores, sintetizado no Quadro 14, revela um movimento de busca por competências que extrapolam o currículo pedagógico tradicional. Observa-se um perfil de aperfeiçoamento apoiado em quatro eixos estratégicos: (1) Inovação e Tecnologia, com ênfase em ferramentas digitais e Inteligência Artificial; (2) Gestão Corporativa, incorporando conhecimentos de finanças, marketing e liderança estratégica; (3) Desenvolvimento Humano, que busca na neurociência e na psicologia subsídios para lidar com a complexidade das relações escolares; e (4) Internacionalização, evidenciada por imersões e intercâmbios que ampliam o repertório cultural e de gestão.

O conjunto de conhecimentos destacados nos Quadros 13 e 14 confirma que os diretores escolares construíam um Capital Humano híbrido que une a sensibilidade educacional à racionalidade administrativa.

4.2.3 Experiências em outras áreas profissionais

Foi relatada pelos entrevistados a existência de experiências em outras áreas profissionais, com uma participação de 57,8% dos diretores, indicando que a liderança escolar é exercida por indivíduos com *backgrounds* diversificados. As áreas não educacionais mais citadas, que contribuem para o perfil multifacetado dos gestores, podem ser categorizadas da seguinte forma:

Setor de Negócios e Financeiro – vários gestores mencionaram atuação profissional anterior em bancos ou como gestores em entidade financeira, atuação nas áreas administrativa, bem como trajetória no setor de logística, e em gestão de empresas de outros ramos que não o educacional, com relatos de: experiência em comércio e no ramo de vendas, incluindo área comercial e gerência de lojas, atuação na área contábil, auditoria de sistemas e sistemas de informação, experiência formal em Propaganda e Marketing.

Indústria e Tecnologia – experiência na área de metalurgia, seja em fábricas, seja como montador de peças automotivas; atuação na implantação e atualização de tecnologia (como 3G) e em áreas de telecomunicações.

Setor Público e Terceiro Setor – experiência em sindicatos e outros departamentos públicos e na gestão do terceiro setor.

Outras, como Saúde, Clínica e Serviços Especializados: atuação como Terapeuta Ocupacional e em Psicologia Clínica; experiência em organização de eventos e produção cultural; atuação em academia esportiva e como Comissário Técnico e Organizador de provas esportivas.

Em síntese, a experiência prévia dos diretores incorpora áreas como finanças, gestão, vendas e tecnologia e confere aos gestores um repertório que vai além da pedagogia.

4.2.4 Prevalência da atuação do diretor (administrativa e/ou pedagógica)

Na função de gestão, os seguintes resultados foram obtidos: 54 diretores (65%) atuam em ambas as atividades de responsabilidade de um diretor, ou seja, pedagógica e administrativa, conforme indica a Tabela 13.

Tabela 13 - Frequências de atuação na Escola

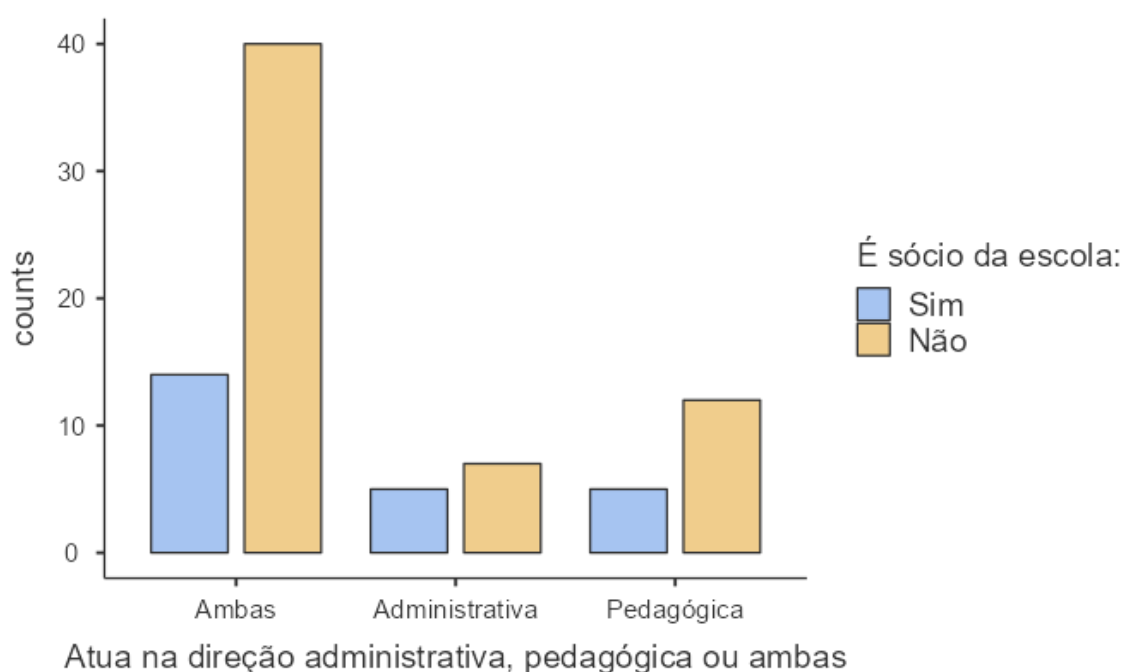
Atuação	Contagens	% do Total
Administrativa e pedagógica	54	65,1
Administrativa	12	14,4
Pedagógica	17	20,5

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

A análise do levantamento dos diretores participantes da pesquisa revelou que a maioria é responsável pela gestão cumulativa (atuam nos setores pedagógicos e administrativos) e exercida por profissionais que não são sócios da instituição.

A Figura 12, a seguir, destina-se a explicitar a distribuição dos gestores de acordo com sua área de atuação na direção (administrativa, pedagógica ou em ambas), segmentada pelo vínculo societário.

Figura 12 - Atuação x vínculo societário



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A Figura 12 mostra que a maioria dos diretores que participaram da pesquisa é composta por gestores que não são sócios (48,2% do total da amostra), indicando que o modelo de gestão integrada é exercido principalmente por profissionais contratados, e não pelos proprietários.

A atuação exclusiva em uma única área (administrativa ou pedagógica) é menor, somando aproximadamente 35% do total. A atuação pedagógica exclusiva é a segunda mais frequente, com 20,5%, sendo a maior parte exercida por gestores que não são sócios (12 diretores). A atuação administrativa exclusiva é a menos frequente (14,5%), também dominada por gestores que não são sócios (7 diretores).

Pode-se concluir que a função dos diretores no contexto da pesquisa tende a ser um cargo de liderança dupla e abrangente, exercido majoritariamente por indivíduos que não detêm a propriedade da escola.

4.2.5 Comparativos de alguns dados

A partir das respostas obtidas, foi possível comparar outros aspectos. A Tabela 14 mostra a distribuição da formação *strictu sensu* comparada com o número de alunos matriculados na escola.

Tabela 14 - Formação *strictu sensu* do diretor x número de alunos

Número de alunos matriculados	Formação <i>strictu sensu</i>	% do Total de respostas obtidas
Até 400 alunos	Sim	11,43
	Não	88,5
Mais de 400 alunos	Sim	35,42
	Não	64,58

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Uma parcela representativa dos diretores de escolas com mais de 400 alunos não possui curso de pós-graduação *strictu sensu* (64,58%). Nas instituições com até 400 alunos, a formação em pós-graduação *strictu sensu* é atributo de uma minoria de apenas quatro (11,43%) dos diretores escolares. Este dado pode indicar que a formação acadêmica mais elevada não é um pré-requisito ou fator comum de atuação neste segmento escolar. A maioria, 31 (88,5%), dos diretores em escolas de até 400 alunos concentra sua qualificação em outros níveis, como o *lato sensu* ou cursos de extensão.

Na comparação entre o número de alunos matriculados nas escolas e o foco de atuação dos diretores escolares, observa-se que a direção integrada – administrativa e pedagógica – é dominante nas escolas em geral, mas difere quando comparamos com o número de alunos matriculados.

A tabela 15 mostra que a atuação nas duas áreas é significativamente mais alta nas escolas de até 400 alunos com 25 profissionais (71,6% do total de 35 diretores), sugerindo que diretores de escolas menores precisam acumular as responsabilidades para otimizar recursos. O foco apenas na direção pedagógica é marcadamente maior nas escolas de mais de 400 alunos (25% contra 14,29% nas escolas com menos de 400 alunos). Isso indica que, nas instituições com maior número de alunos, há maior possibilidade de existir uma separação de funções: um profissional dedicando-se integralmente à direção pedagógica e outro à direção administrativa.

Tabela 15 - Número de alunos *x* foco na atuação dos diretores

Número de alunos matriculados	Atuação na direção administrativa	Atuação na direção pedagógica	Atuação na direção administrativa e pedagógica
Até 400 alunos	14,2%	14,2%	71,6%
Mais de 400 alunos	14,6%	25%	60,4%

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Um recorte interessante é perceptível nas escolas com menos de 200 alunos, em que o papel do diretor é marcado pela multifuncionalidade e pela centralização operacional, ditadas pela escassez de recursos humanos. A gestão integrada é, neste caso, uma imposição da sobrevivência do negócio. A *Diretora Aprendiz*, por exemplo, sócia-mantenedora de uma escola com menos de 100 alunos, admite que o acúmulo de tarefas é inevitável por necessidade:

[...] aqui eu faço um pouquinho de tudo [...] o meu colégio [...] nós estamos aí lutando há oito anos. Vamos fazer agora em janeiro oito anos. Faço um pouquinho de tudo. Infelizmente ou felizmente, ainda não deu para a gente alocar todas as pessoas certas nos lugares certos. (Diretora Aprendiz).

Observa-se que o foco da atuação do *Diretor Humanista* é orientado pelo controle financeiro, conforme se identifica por seu relato:

[...] fluxos financeiros, as questões financeiras, elas me tomam mais tempo. Você precisa pensar mais sobre elas e agir mais sobre elas. [...] não tem como a gente acabar fazendo tudo [...] assim, eu ainda [...] a gente executa muita coisa ainda. Então, ao invés de ter um executor, para fazer as tarefas do dia a dia, a gente acaba executando ainda muitas coisas. [...] essa execução acaba tomando tempo. Porque as análises, elas são mais tranquilas. Não tem muito que se analisar [...] olha, vê, planeja, pronto, tá? Normalmente no começo do ano já faz tudo isso, já deixa tudo mais ou menos esquematizado. Mas essa parte do dia a dia mesmo toma bastante tempo. (Diretor Humanista)

Desse relato é possível identificar que o Diretor Humanista prioriza "as questões financeiras" – um conhecimento adquirido na prática da tesouraria –, em detrimento de uma formação acadêmica de alto nível.

A direção de escolas com menos alunos potencialmente exige que o gestor se posicione como um "bombeiro" e atue como o principal *expert* da instituição. No entanto, o caso da Diretora Sonhadora ilustra uma exceção, na qual a gestão integrada é intencionalmente compartilhada entre as sócias (uma pedagoga e uma

administradora), permitindo à Diretora Sonhadora focar na criação de valor e inovação. Nesse caso, a criação e a inovação decorrem da conversão da escola para o bilinguismo e para a manutenção do aluno no espaço escolar em tempo integral.

Em contraste, as escolas com mais de 400 alunos e com vínculo com grandes redes de ensino deslocam o foco do diretor do operacional para o estratégico. O maior número de alunos permite uma equipe de apoio mais robusta, liberando o gestor da execução burocrática. O Diretor Educador, por exemplo, atuando em uma grande rede de escolas, afirma que os funcionários destinados ao "aparato de administração" cuidam do suporte, permitindo-lhe focar em estratégias e Recursos Humanos:

[...] aqui a característica da direção é ter uma ação tanto administrativa quanto pedagógica, entretanto como essa instituição pertence ao grupo [...], que é um grupo educacional grande, nós temos todo um aparato de administração [...] que presta todo esse suporte [...] que vai gerenciar, [...] que vai ter as auditorias, enfim, eu de fato coloco as minhas necessidades para esse grupo e daí junto com o diretor operacional, o diretor de finanças e o meu próprio diretor geral, eles vão validar ou não as questões principais de orçamento, manutenção, etc. (Diretor Educador)

O Diretor Propositivo, que também atua numa escola de rede, reforça essa delegação da responsabilidade administrativa, possibilitando focar a sua atenção em gestão de sucessão e cultura: “[...] minha gestão é uma gestão de sucessão... sempre uma gestão onde se faltar um ou outro, tem um para cobrir [...] se eu faltar aqui, a escola vai continuar rodando normalmente. (Diretor Propositivo)

A gestão integrada, nestes casos, é uma gestão de alinhamento e propósito, na qual a tarefa mais demandante é garantir que o corpo pedagógico internalize a visão de negócio sem perder o valor pedagógico:

[...] a escola precisa sim ter receita. Nós somos uma empresa que vende educação. Mas a gente não vende qualquer educação, a gente precisa ter valor, a gente tem que entregar valor. Então, não adianta a gente chegar e... vamos cortar isso porque assim... a receita não fecha [...] as experiências que eu tive enquanto direção escolar sempre me deram uma maior segurança de ter essa visão mais pedagógica do que racional ao administrativo. (Diretor Propositivo)

O desafio da gestão integrada é mais bem resolvido por diretores com formação e experiência transdisciplinares. O Diretor Entusiasmado é o exemplo mais característico: sua jornada acadêmica da Física à Pedagogia e, finalmente, à

Administração, foi motivada exatamente pela "[...] distância que existia entre o pedagógico e o administrativo [...]", fornecendo-lhe a base teórica para uma visão holística da escola.

O Diretor Estrategista, por sua vez, complementa essa visão, afirmando que o líder deve ter uma "visão ecossistêmica", em que todas as temáticas de interesse (financeiro, pedagógico e filantropia) dialogam em prol do aprendizado do aluno, que é o processo central.

Assim, como o Diretor Educador, que, em momentos de crise financeira acentuada, propõe a manutenção de uma posição conservadora e estratégica voltada a preservar a equipe pedagógica e cortar custo em atividades em que ele pode utilizar sua própria mão de obra:

[...] quando eu fiz a administração foi pensando nisso também, que eu tivesse uma visão mais ampla [...] eu vou sempre escolher que o professor continue e que eu corte em outros lugares [...] se a escolha for, por exemplo, entre um professor e um gestor [...] minha experiência me mostra [...] vou trocar o gestor, eu vou tirar um e vou colocar outro para abraçar as duas tarefas e vou ajudá-lo. Vou me colocar junto para estar com ele. Porque como eu trabalho em todos os setores, eu chego e trabalho junto com o cara, não tem problema, eu não sou burocrata. (Diretor Educador)

Em síntese, pode-se inferir que o número de alunos matriculados na escola define a natureza da integração do diretor: do operacional e financeiro (menos alunos) ao estratégico e cultural (mais alunos). Em ambos os casos, a boa atuação do diretor depende de uma *expertise* que transcende o campo de formação inicial, e avança para uma atuação que prioriza a viabilidade econômica da instituição e a preservação da qualidade pedagógica, neste caso resultante da manutenção do quadro de docentes.

Essa distensão de perfil entre escolas menores e maiores também se revela na comparação dos dados de formação em cursos na área administrativa e financeira e os valores de mensalidades praticados. O impacto da formação continuada em áreas da Administração sobre o valor da mensalidade escolar não se manifesta de maneira linear, mas sim de forma estratégica e contingencial ao número de alunos da escola. A análise dos dados quantitativos revela que o conhecimento administrativo é uma ferramenta de gestão de recursos cuja aplicação e efeito no preço final se invertem drasticamente conforme o número de alunos matriculados (Tabela 16).

Tabela 16 - Número de alunos x foco na atuação dos diretores

Número de alunos matriculados	Diretores não têm cursos com foco em administração	Diretores têm cursos com foco em administração
Até 400 alunos	R\$ 1.799,33 (média das mensalidades escolares)	R\$ 1.629,17 (média das mensalidades escolares)
Mais de 400 alunos	R\$ 1.766,67 (média das mensalidades escolares)	R\$ 2.399,54 (média das mensalidades escolares)

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de dados da pesquisa (2025).

A Tabela 16 apresenta uma análise descritiva das mensalidades médias por porte da escola e presença de formação administrativa do(a) diretor(a). Observa-se que, no grupo de escolas com até 400 alunos, a mensalidade média é menor entre escolas cujos diretores possuem formação em Administração (R\$ 1.629,17) quando comparadas às escolas em que os diretores não possuem essa formação (R\$ 1.799,33). Esse padrão, por si só, não permite inferir causalidade, pois a mensalidade é fortemente influenciada por contexto de mercado, localização e perfil socioeconômico do público atendido; contudo é compatível com os depoimentos que enfatizam controle de caixa, contenção de desperdícios e centralização de decisões financeiras como formas de sustentar preços mais acessíveis.

No grupo de escolas com mais de 400 alunos, observa-se uma inversão do padrão: a mensalidade média é maior quando o diretor possui formação administrativa (R\$ 2.399,54) do que quando não possui (R\$ 1.766,67). Uma leitura plausível é que, em escolas maiores – frequentemente com maior aparato administrativo e, em certos casos, com estrutura de rede –, a mensalidade pode refletir estratégias de posicionamento e agregação de valor (serviços, diferenciais, estrutura e reputação), reduzindo a possibilidade de atribuir o resultado exclusivamente à atuação individual do diretor. Assim, os dados sugerem que a relação entre formação administrativa e mensalidade é condicionada pelo porte e pelo contexto institucional, devendo ser interpretada em diálogo com as evidências qualitativas.

Os depoimentos da Diretora Aprendiz e do Diretor Humanista, ambos sócios-mantenedores, revelam a intenção de praticar mensalidades baixas e priorizar o controle de caixa, centralizando as decisões em decorrência dos riscos envolvidos ou mesmo por falta de capital humano. O conhecimento em Administração, neste

contexto, é empregado no rigor do controle financeiro com o intuito de garantir o fluxo de caixa e evitar o desperdício, o que pode contribuir para a prática de mensalidades mais acessíveis, aumentando a atratividade da escola, principalmente em função do segmento socioeconômico atendido.

Este cenário da gestão de recursos se torna crítico no caso de diretores que atuam mais no setor pedagógico, como a Diretora Comprometida, que admite a dificuldade na conciliação: “[...] o maior desafio é juntar o pedagógico com o financeiro. Porque o pedagógico, a gente viaja, né? Alguém tem que trazer a gente para o planeta Terra de novo.” (Diretora Comprometida)

A ausência de um foco administrativo claro e incorporado às atividades nas escolas com menos alunos exige que o gestor “corte o sonho pedagógico” para se adequar ao orçamento, ou resulte em mensalidades mais elevadas para tentar compensar a ineficiência de gestão, como sugere o dado quantitativo. Nessa perspectiva, identifica-se que há uma competitividade entre as escolas menores, e que o valor da mensalidade se posiciona como um fator determinante na captação e na manutenção dos alunos, estabelecendo, assim, uma pressão para uma gestão administrativa e financeira adequada.

À medida que o público-alvo da escola é uma classe econômica mais privilegiada, identifica-se uma alteração no padrão da gestão *versus* mensalidade nas instituições com mais de 400 alunos. Nesse contexto, a formação em Administração do diretor atua como um multiplicador de valor estratégico, elevando a mensalidade média para R\$ 2.399,54, em contraste com R\$ 1.766,67 para o grupo no qual não há diretor com experiência administrativa.

Para os ambientes em que há maior espaço para elevação do preço das mensalidades, o diretor com maior experiência em administração se distancia das atividades operacionais e se concentra em criar valor e diferencial para a escola. Assim, o conhecimento administrativo é utilizado para delegar as atividades do dia a dia e para o planejamento de longo prazo, com a finalidade de consolidar valor agregado ao serviço prestado pela escola.

Nessa perspectiva, vale destacar o exemplo relatado pelo Diretor Educador, com *background* em Ciências Biológicas, que afirmou ser necessário “transbordar para toda a equipe pedagógica que somos uma empresa com fins lucrativos, mesmo trabalhando com Educação”. (Diretor Educador)

Observa-se no seu relato uma atuação administrativa, ao alinhar o propósito educacional à sustentabilidade financeira.

A atenção pelos fatores administrativos e financeiros também se faz presente no relato do Diretor Entusiasmado, que afirma utilizar sua *expertise* em Administração para combater os "vícios" da gestão anterior e reverter o quadro financeiro, permitindo que a receita gerada seja reinvestida no projeto pedagógico – que possui como finalidade aumentar a qualidade e o valor percebido pela comunidade.

O Diretor Propositivo relata que emprega o seu conhecimento administrativo para obter crescimento estratégico da escola, focando em resultados e performance acadêmica. Para ele, a capacidade de estabelecer mensalidades mais altas é sustentada pela capacidade de entregar um serviço mais complexo e tangível pelo seu público, de gerir grandes equipes ofertando mais recursos aos seus alunos e de manter a escola em funcionamento com caixa positivo, contexto esse que justifica a prática de uma mensalidade mais alta em relação à concorrência.

A formação em Administração se revela uma condição *sine qua non* para a gestão eficaz. Em escolas de menor número de alunos, ela é a garantia da manutenção dos gastos inferiores às receitas, garantindo a sua sobrevivência; nas escolas com maior número de alunos, ela é a ferramenta para o posicionamento estratégico, a criação de valor e a ampliação da receita, posicionando-se como fator que distingue o administrador focado no dia a dia da escola e na sua sobrevivência daquele capaz de sustentar o crescimento do negócio educacional e manutenção da sustentabilidade no longo prazo.

4.3 Capacidades Dinâmicas, Capacidades Dinâmicas Gerenciais

Essa seção destina-se à apresentação dos resultados empíricos da pesquisa, com a finalidade de descrever a configuração das Capacidades Dinâmicas e das Capacidades Dinâmicas Gerenciais no contexto da administração escolar. O relato dos achados está segmentado em duas vertentes: a análise da frequência de codificação (abordagem quantitativa) e a visualização da articulação conceitual (abordagem qualitativa).

A análise dos dados qualitativos primários, provenientes das entrevistas com os diretores escolares, foi operacionalizada por meio do *software* ATLAS.ti. Esse procedimento permitiu o cálculo da recorrência dos códigos (frequência de codificação) e, posteriormente, a geração de redes semânticas, as quais ilustram a articulação prática dos conceitos teóricos no discurso dos gestores.

Em complemento, os dados quantitativos obtidos nos questionários foram submetidos a uma análise estatística descritiva utilizando o *software* JAMOVI. Esta etapa cumpriu a função de sintetizar e caracterizar o comportamento das variáveis estudadas, fornecendo um panorama sobre a distribuição das respostas e as tendências gerais observadas na amostra.

Para fins de análise e de organização conceitual, os códigos empíricos e teóricos identificados na pesquisa foram agrupados em quatro categorias, as quais estruturaram a análise das entrevistas. A categoria Capacidades Dinâmicas engloba as Capacidades Operacionais e os conceitos propostos por Teece (2007), que incluem *sensing*, *seizing* e *reconfiguring* e representam a capacidade de detectar e aproveitar oportunidades e reconfigurar recursos. A categoria Capacidades Dinâmicas Configuracionais reúne os conceitos de Tondolo e Bitencourt (2014): Reconfiguração, Alavancagem, Aprendizado e Integração Criativa, que abordam os mecanismos internos de mudança e reorganização de recursos. Já a categoria das Capacidades Dinâmicas Transformadoras é composta pelos conceitos de Wang e Ahmed (2007): Capacidade Adaptativa, Capacidade Absortiva e Capacidade Inovativa, com foco na capacidade da organização de se ajustar e se desenvolver em resposta a mudanças externas. E a categoria Capacidades Gerenciais (Helfat; Martin, 2015) é formada pelos conceitos que definem as habilidades do diretor: Cognição Gerencial, Capital Social Gerencial e Capital Humano Gerencial.

Para a análise comparativa, os resultados foram divididos em dois grupos: os obtidos em instituições com mais de 400 alunos e aqueles provenientes de instituições com menos de 400 alunos matriculados. Essa segmentação busca identificar possíveis distinções no modo de ativação das capacidades em função do número de alunos atendidos pela escola.

Nas próximas subseções, apresentam-se os resultados obtidos, de forma geral, na análise estatística dos dados do questionário e, depois, na análise qualitativa das entrevistas. Em seguida, são apresentados os resultados e as análises de cada um dos códigos já apresentados em suas categorias (Capacidades

Dinâmicas; Capacidades Dinâmicas Configuracionais; Capacidades Dinâmicas Transformadoras; e Capacidades Dinâmicas Gerenciais).

4.3.1 Dados gerais obtidos da análise estatística

A análise dos dados quantitativos, obtidos por meio dos questionários e processados no *software* JAMOVI, permitiu a comparação do comportamento das variáveis estudadas. Para identificar possíveis distinções no desenvolvimento das Capacidades Dinâmicas e no desenvolvimento das Capacidades Dinâmicas Gerenciais, os dados foram segmentados em dois grupos: escolas com até 400 alunos e escolas com mais de 400 alunos matriculados.

Primeiro, o teste de *Mann-Whitney* foi aplicado para avaliar as diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de escolas em relação às Capacidades Dinâmicas e às Capacidades Dinâmicas Gerenciais. Dada a extensão dos resultados gerados e a necessidade de focar nas distinções relevantes para o objetivo do estudo, a Tabela 17 apresenta exclusivamente os achados onde foi observada uma diferença estatística significativa, estabelecendo o nível de significância em $p < 0,05$. Consequentemente, em termos práticos e estatísticos, o número de alunos da escola faz diferença na prática destas capacidades. (Outros resultados obtidos no teste, que não atingiram o nível de significância $p < 0,05$, estão disponíveis para consulta no Apêndice D).

Tabela 17 - Códigos com nível de significância $p < 0,05$

CATEGORIA	CÓDIGO	QUESTÃO	VALOR
Capacidades Dinâmicas	Capacidades Operacionais	12. Como diretor(a) administrativo(a) eu elaboro um planejamento administrativo estratégico por escrito [...].	0,026
Capacidades Dinâmicas Gerenciais	Capital Social Gerencial	30. Envolver outros gestores da escola nas decisões administrativas importantes é algo que acontece [...].	0,013
Capacidades Dinâmicas Configuracionais	Integração Criativa	47. A receita da escola atualmente, atende o planejamento financeiro previsto [...].	0,019
Capacidades Dinâmicas Transformadoras	Capacidade Adaptativa	42. A sustentabilidade financeira da escola a longo prazo é algo que [...].	0,023

Capacidades Dinâmicas Transformadoras	Capacidade Inovativa	
Capacidades Dinâmicas Gerenciais	Cognição Gerencial	54. Eu percebo que os processos inovativos na escola sofrem mais resistência por parte da comunidade de pais e alunos [...].

0,025

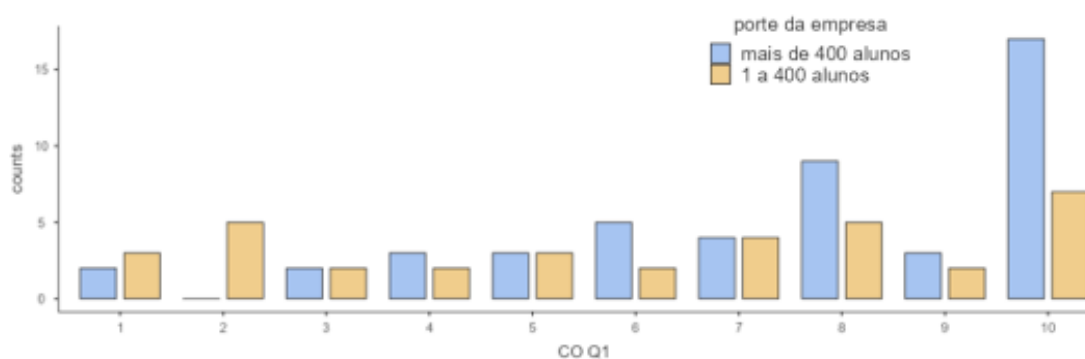
Fonte: Elaborada pela autora (2025).

As Figuras 13, 14, 15, 16 e 17 mostram a análise estatística descritiva utilizada para caracterizar a distribuição das respostas e as tendências gerais observadas na amostra, fornecendo um panorama em cada uma das perguntas descritas na Tabela 17.

A Figura 13 mostra os resultados da questão, que aborda o planejamento administrativo estratégico na perspectiva da Capacidade Operacional. Nela é possível notar que a elaboração formal e escrita de um planejamento administrativo estratégico é uma prática consolidada na gestão escolar, com a maioria dos gestores, em ambos os segmentos, assinalando notas mais altas na escala. No entanto, o achado estatístico reforça que essa prática é mais recorrente entre os diretores que atuam em escolas com mais de 400 alunos.

A formalização do planejamento, sendo estatisticamente diferente entre os grupos (Figura 13), pode ser percebida como parte da eficiência e da estrutura operacional da gestão.

Figura 13 - Planejamento administrativo estratégico na perspectiva da Capacidade Dinâmica



12. Como diretor(a) administrativo(a) eu elaboro um planejamento administrativo estratégico por escrito.

Nunca 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Sempre

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Em escolas com maior número de alunos, a necessidade de organizar e padronizar rotinas é mais crítica, tornando o planejamento estratégico formalizado um indicador importante da Capacidade Operacional.

Os relatos dos diretores entrevistados apoiam essa análise. Por exemplo, ao ser questionado sobre como as operações administrativas acontecem na escola, o Diretor Propositivo responde:

Vou falar para você que é um 80/20. 80% vêm da rede com clareza de processos que têm que ser cumpridos. Então, o meu papel é garantir que os processos sejam cumpridos. Por exemplo, garantir que os professores estão seguindo as suas ementas, garantir que as provas estão sendo aplicadas no dia e horário correto, que os gabaritos [...] as folhas e as respostas estão sendo lançadas no prazo. Então, isso é a garantia do processo. O 20% são regionalidade. O que eu tenho aqui de regional que eu preciso atender. Por exemplo, eu tenho um programa de inglês aqui que nenhuma outra escola tem [...] Eu faço a gestão desse programa. Eles desenham o orçamento, receita e despesa, mas a gestão é minha. Então, campanhas de matrícula, tudo a gente faz aqui [...] estratégias pedagógicas [...].
[...] Tem um orçamento de receita [...] esse eu apito. [...] O de despesas, eu não apito. Despesa vem desenhado, pronto, com uma meta do que eu tenho que cumprir de despesa [...] (Diretor Propositivo)

O Diretor Educador, que também atua numa escola com mais de 400 alunos e que faz parte de uma Rede de Ensino, complementa e mostra que sua função é “propor”, mas a validação final é “externa e racionalizada”:

[...] aqui a característica da direção é ter uma ação (pensando) tanto administrativa quanto pedagógica, entretanto, como essa instituição pertence a [...] um grupo educacional grande, nós temos todo um aparato de administração... que presta todo esse suporte [...]. Então ele (esse grupo) que vai gerenciar, ele que vai ter as auditorias, enfim, eu de fato coloco as minhas necessidades para esse grupo e daí, junto com o diretor operacional, o diretor de finanças e o meu próprio diretor geral, eles vão validar ou não essas questões principais de orçamento, manutenção, e etc. [...].
[...] eu tenho um plano de ação para tudo, sabe? Plano de ação, SWOT, eu tenho para nem que seja para o atendimento de pai mais delicado [...].
(Diretor Educador)

Na declaração do entrevistado percebe-se que, nas escolas com maior número de alunos, e que fazem parte de uma Rede de Ensino, o planejamento é formalizado pela gestora da Rede. Assim o Planejamento estratégico é constituído de processos padronizados que o diretor deve garantir que sejam executados, reforçando o foco na execução eficiente (Capacidade Operacional). O diretor tem o papel de propor o planejamento, mas ele é validado racionalmente pela mantenedora, para garantir a eficiência e a conformidade da operação.

A formalização do planejamento, nesses casos, não é apenas um ato de gestão, mas um processo padronizado no qual o diretor deve executar ou validar para garantir a eficiência das Capacidades Operacionais e a conformidade corporativa. Identificou-se que o Diretor Estrategista, por sua vez, tem planejamento estratégico como primordial para reverter a crise, base segundo ele para “virar o jogo” de uma escola que tinha problemas graves e saiu de 450 para quase 1.200 alunos em cinco anos.

[...] quando eu fiz um trabalho de construção de um planejamento estratégico, eu parti de pesquisa, eu parti de perguntar, de conversar com as pessoas.

[...] Eu tenho que ter um planejamento estratégico. Preciso saber onde é que a gente vai começar! Como é que a gente vai desenvolver e como é que a gente vai terminar essa história! Sabendo que tinha uma responsabilidade social, porque toda escola tem uma responsabilidade social [...] tinha um professor [...] que era um *expert* em Planejamento Estratégico. Eu falei: "Olha, uma coisa que eu vou fazer [...] o colégio tá sem grana, tá não sei o quê, mas eu vou trazer o professor". E eu trouxe o professor. Eu o contratei para ser um dos consultores da escola, comigo (Diretor Estrategista).

O Diretor Estrategista também revela que esse planejamento foi formalizado com um cronograma claro, definindo ações em diferentes horizontes temporais: “Eu falei: ‘Tá bom, então agora nós temos um prazo, nós temos um curto prazo, o médio prazo e o longo prazo’ [...]”; o que mostra uma arquitetura temporal estabelecida e estruturada no processo de gestão.

Nas escolas de menor número de alunos, a formalização do planejamento é marcada pela necessidade de estabilidade ou pela reação à instabilidade. O Diretor Humanista, conforme identificado no seu depoimento, usa o planejamento formal como um mecanismo de replicação de modelo entre as duas unidades escolares:

Os processos administrativos são todos iguais [...] em virtude do tamanho da escola, em virtude da quantidade de funcionários, tem um ajuste só. Mas é para ter as mesmas coisas. É o mesmo sistema, é o mesmo processo, é o mesmo contrato, é o mesmo atendimento [...] tem tudo padronizado. O padrão traz essa vantagem, né? Que todo mundo conhece o processo, todo mundo alinha o processo, se sai um entra outro, ele se enquadra a essa padronização, né? Então é bem mais fácil [...]. Normalmente no começo do ano já faz tudo isso, já deixa tudo mais ou menos esquematizado. (Diretor Humanista)

Para o Diretor Humanista, essa formalização parece ser necessária para manter a estabilidade das duas escolas a que está vinculado, pois, além de permitir a replicação de modelos, torna a gestão mais fácil, com menos recursos humanos.

Já a Diretora Aprendiz, quando questionada sobre a existência de um planejamento estratégico, respondeu com ênfase na imprevisibilidade:

Então [...] eu acho que eu já fiz mais. Hoje em dia eu acho que a gente resolve um leão por dia. Você entendeu? Eu acho que esse planejamento estratégico é essencial para o nosso negócio [...] acho que como qualquer negócio, mas eu acho o nosso meio muito instável. Todo dia é uma coisa nova. Então, às vezes você até planeja, mas ele não sai do jeito que a gente imaginou. É, e aí a gente procura ir fazendo pelas beiras, né? De uma forma que no final dê um pouco mais certo, né? (Diretora Aprendiz)

Pelos depoimentos coletados, é possível inferir que a baixa formalização do planejamento é justificada pela instabilidade do ambiente. Assim, a Capacidade Operacional da Diretora Aprendiz não é de planejamento estratégico formal, mas sim de execução diária e reativa ("apagar os incêndios," "resolver um leão por dia").

De forma semelhante a Diretora Sonhadora também aponta para uma falta de conexão do planejamento estratégico como um processo administrativo essencial:

O planejamento [estratégico] ele acaba não existindo tanto, assim, pelo menos não conectado ao pedagógico [...]. Nós temos tantos alunos, nós temos tantos professores, vão faltar R\$ 20.000 todo mês. Basicamente é essa conversa que a gente tem todo ano [referindo-se à sócia]. (Diretora Sonhadora)

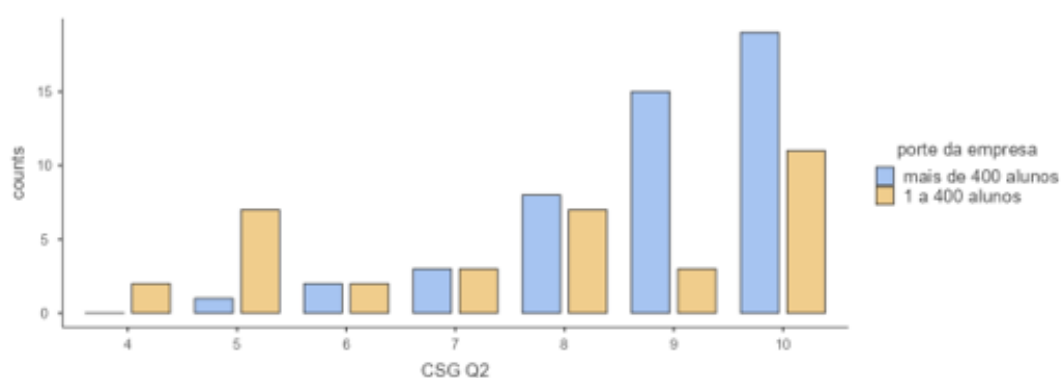
A Diretora Comprometida, que também atua em uma escola com menor número de alunos e responde a uma mantenedora, descreve uma dinâmica semelhante, na qual o planejamento é uma negociação de ideias limitada pela aprovação financeira externa: "Agora em julho, a gente faz o planejamento de marketing, o financeiro [...] eu lanço tudo que eu quero fazer. Agora eles [a mantenedora e o advogado] vão fazer a conta".

A prevalência de um planejamento formal e operacional (ou mesmo a falta dele) levanta o questionamento analítico sobre sua natureza: se este planejamento não estiver intrinsecamente conectado e não for ajustável ao longo dos processos administrativos, ele se configura como uma Capacidade Operacional, e não como um componente de uma Capacidade Dinâmica orientada à mudança e ao aprendizado (Teece, 2007). Essa análise se aprofunda no próximo capítulo.

Os resultados obtidos na questão 30, que aborda a gestão administrativa, na perspectiva do Capital Social Gerencial, identificam uma diferença estatística

significativa, e que aborda a gestão administrativa na perspectiva do Capital Social Gerencial (Capacidades Dinâmicas Gerenciais) do diretor e da Integração Criativa (Capacidades Dinâmicas). Observa-se um número maior na escala entre aquelas com mais de 400 alunos, evidenciando que o envolvimento de outros gestores nas decisões importantes é uma prática mais frequente neste grupo. Pode-se supor que essa diferença decorre da necessidade da gestão de um maior número de alunos e de recursos humanos demandando a descentralização da tomada de decisão e a mobilização ativa do Capital Social Gerencial, para construir redes internas de colaboração e influência eficazes. Por outro lado, as entrevistas revelam que essa diferença parece ser explicada pelo perfil dos diretores, aliada ao contexto organizacional, que forçam o Capital Social Gerencial e a Integração Criativa a assumirem funções distintas de gestão. (Figura 14)

Figura 14 - Gestão administrativa, na perspectiva do Capital Social Gerencial



Questão 30. Envolver outros gestores da escola nas decisões administrativas importantes é algo que acontece:

Raramente 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Frequentemente

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Os relatos dos diretores entrevistados revelam que o Capital Social Gerencial é ativado como ferramenta estratégica para lidar com a complexidade da instituição e dos recursos humanos, independentemente do número de alunos matriculados. O envolvimento de pessoas, nesse contexto, torna-se um veículo que possibilita a Integração Criativa de diferentes saberes na gestão.

Os relatos dos diretores entrevistados revelam que o Capital Social Gerencial é ativado como ferramenta estratégica, para lidar com a complexidade da instituição

e dos recursos humanos, independentemente do número de alunos matriculados. O envolvimento de pessoas, nesse contexto, torna-se um veículo que possibilita a Integração Criativa de diferentes saberes na gestão.

No relato da Diretora Realizadora, observa-se que ela tem dificuldade em delegar a realização de atividades administrativas, não só por “falta de maturidade”, mas também por conta dos conflitos que sempre surgem entre as suas vice-diretoras.

Eu tenho as duas [vices] [...] e brigam [...] a maturidade profissional [...] não falta a competência técnica [...]. Essa falta de maturidade acaba atrapalhando [...]. Eu teria que ter de sumir mesmo para elas errarem e acertarem. [...] Algumas coisas eu discuto [com a mãe], outras eu comunico e justifico [...] o planejamento de aumento de mensalidade [...] esse tipo de coisa a gente discute [com a mãe]. (Diretora Realizadora)

Para a Diretora Realizadora, sua rede de apoio estratégico é constituída pela mãe (conselheira) e por assessorias externas (jurídico, marketing). A autonomia na tomada de decisão é compartilhada com pessoas de fora da escola, para reduzir o risco. Esse comportamento é típico de gestores que precisam compensar a fragilidade do Capital Humano interno.

O Diretor Estrategista, por exemplo, usa o envolvimento de pessoas externas à escola para estruturar o consenso e legitimar suas ações:

[...] nós montamos um grupo de trabalho que foi uma estratégia que a gente adotou porque não daria para trazer todo mundo para fazer planejamento estratégico. Então, a ideia foi a seguinte: vocês podem escolher quem são as pessoas, mas elas precisam ser representativas dos diferentes setores da escola, e acho que foi uma ideia [...] para não desautorizar as pessoas, porque a gente queria que todo mundo estivesse imbuído do mesmo espírito e que a gente de fato pudesse construir uma experiência que fosse marcante. Eu falava isso para eles: "Olha, eu não quero alguma coisa, eu quero que seja uma coisa de virada de chave que possa impactar todos: vocês, os alunos, os professores, os pais, a todos. Eu quero que isso seja vital [...]" (Diretor Estrategista)

O Diretor Entusiasmado utiliza o Capital Social Gerencial para construir parceria, superar resistência às mudanças e até mesmo prevenir crises:

[...] eu nunca imponho uma ordem. [...] venho de cima para baixo. Eu me sento com a pessoa e tento explicar o porquê que eu quero mudar. E se ela concorda ou não, ou se ela tem uma nova sugestão para aquele mesmo problema [...]. Então fica meio uma responsabilidade compartilhada, né? Então se eu [...] combino com você, você aceita, a coisa fica muito melhor do que eu falar: "Ó, o seguinte [...] você vai lá e faz isso". Aí você fala: "Eu fiz

porque ele mandou, mas acho que está errado". Agora se você concordar comigo e falar: "Ah, é a melhor opção, então [...]. Se você errar, nós erramos, se você acertar, nós acertamos". É assim que funciona.
 [...] Quando você começa a perceber que existe uma reclamação recorrente dos pais [...] eu tento resolver a questão antes que ela dê a explosão.
 (Diretor Entusiasmado)

Ambos de escolas com maior número de alunos, os Diretores Estrategista e o Entusiasmado se valem do recurso de apoio de pessoas externas à escola como ferramenta de Integração Criativa, garantindo que as ideias sejam aceitas pelo coletivo e minimizando o risco de resistências.

O Diretor Propositivo, que também lidera uma escola com mais de 400 alunos, expressa um uso estratégico do Capital Social Gerencial, mobilizando gestores-chave para legitimar as mudanças: "Meu poder de convencimento muitas vezes é estratégico, de convencer a coordenação, a coordenação convencer o time. Porque ela vai ter mais força do que eu. E está tudo bem.". Ele também usa o envolvimento do grupo para filtrar e validar a implementação de novas ideias: "[...] fazer como eu tenho feito [...] entregar a situação problema para um grupo de discussão e falar para essas pessoas como nós vamos entregar isso para os outros.".

Da mesma forma, o Diretor Educador exemplifica o envolvimento de gestores, tratando o Capital Social como uma ferramenta de corresponsabilidade e validação de ideias: "Eu sempre falo assim: 'Gente, vai lá, numa situação de emergência, vai lá e faz. Qualquer coisa nós vamos pedir desculpa juntos'". Ele também usa a equipe para testar suas próprias propostas: "[...] eu divido a caneta com eles. Eu consigo. Eu tenho essa tranquilidade, eu não tenho esse ego.".

Apesar de ser de uma escola com menor número de alunos, a Diretora Sonhadora ativa o Capital Social Gerencial como estratégia de persuasão:

Eu sempre penso que qualquer mudança que a gente tente ou queira fazer, a gente de alguma forma tem que fazer parecer que a ideia foi deles [...] A autonomia é delegada de forma a vender a ideia para o coletivo. (Diretora Sonhadora)

O Diretor Humanista apresenta o Capital Social Gerencial como uma rede de segurança pessoal, para reduzir riscos:

[...] eu sempre busco conversar com as pessoas que vão estar envolvidas no processo, né? [...] Então, se é um processo administrativo, eu vou conversar

com a recepção, vou conversar com [...] sei lá [...]. “Ó, precisa mudar, vamos inverter aqui, sei lá, como abrir o portão de forma diferente”. Eu vou conversar: o que você acha, o que você não acha. Se for mais pedagógico, olha, eu estou pensando nisso, como é que é, como é que não é [...]. Hoje mesmo eu estava no carro, me veio uma coisa na cabeça e mandei mensagem pra minha irmã: “[...] vamos inverter esse negócio aqui, assim e, então, o que você acha de a gente trocar essa pessoa por essa pessoa, fazer assim, desse jeito, daquele jeito?” Aí ela falou: “Ó, poxa, vamos pensar”. Então, assim, eu vou tentando colher essas informações e decidir. Porque [...] é aquilo que todo mundo fala: “duas cabeças pensam melhor que uma” [...] essas conversas [...] ajudam muito [...]. (Diretor Humanista)

A Diretora Aprendiz aponta a centralização como falta de recursos humanos, levando-a buscar *expertise* fora do ambiente escolar: “[...] Eu centralizo [...] eu gostaria de delegar [...] se eu tiver para quem delegar, você entendeu? Não é centralização não, é falta de pessoal mesmo [...]”. E, ao ser questionada: “Quando você tem que pensar administrativamente [...]. Você troca ideias com alguém diferente ou é o pessoal da escola? Com quem você compartilha as decisões que você tem que tomar?”, ela respondeu:

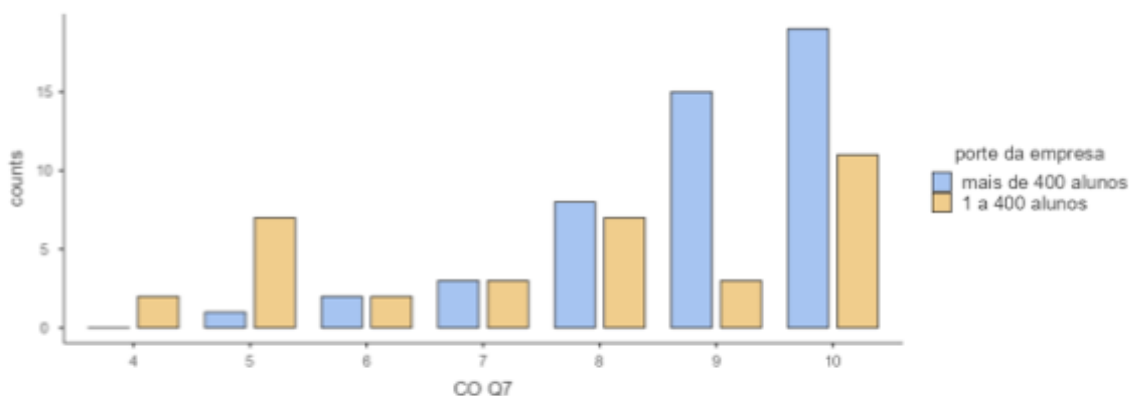
Eu gosto muito de conversar com meus filhos E acho que a posição que eles ocupam hoje nas empresas [engenheiros, CEO [...]. Eu gosto muito de conversar com eles [...] é óbvio que a decisão sempre vai ser, sempre vai ser a minha última palavra [...] é imaginar que eles possam ver algo que eu não vi [...]. (Diretora Aprendiz)

Essa busca por apoio externo para compensar a estrutura interna também é relatada pela Diretora Comprometida: “[...] é sempre muito gostoso a gente ouvir de quem tá de fora, participar de grupos, porque você abre a tua cabeça, não nos restringe aqui ao meu colégio, né?”.

Pode-se concluir que o perfil gerencial do diretor é o fator determinante que explica a função do Capital Social Gerencial em cada contexto. No ambiente de maior complexidade, o diretor utiliza o Capital Social Gerencial e a Integração Criativa de maneira racional e estratégica. Já em um ambiente de escassez, o diretor os utiliza para compensar as vulnerabilidades e mitigar riscos de erro individual, agindo como uma rede de apoio.

Outra questão que teve resultados com diferenças estatísticas significativas foi a questão 47, que trata do planejamento financeiro da escola. O dado pode indicar que, nesse segmento, o controle financeiro é mais rigoroso, formalizado e eficaz. A previsibilidade orçamentária é um requisito fundamental para estruturas de maior volume e complexidade, e notas altas nesta questão refletem a eficiência operacional da gestão financeira (Figura 15).

Figura 15 - Planejamento financeiro da escola



Questão 47. A receita da escola atualmente, atende o planejamento financeiro previsto:
 De maneira nenhuma 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Plenamente

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Este resultado (Figura 15) reforça o papel das Capacidades Operacionais como tarefas estruturadas e recorrentes que garantem a estabilidade e a manutenção do funcionamento da escola.

O alto desempenho nesta área é a base sobre quaisquer Capacidades Dinâmicas, como a Capacidade Adaptativa ou a Capacidade Inovativa, podem ser realizadas, pois garante a estabilidade financeira da organização. No entanto, embora seja um achado importante, ele se enquadra na esfera da execução eficiente e não implica diretamente inovação ou mudança. Para que haja uma conexão com as Capacidades Dinâmicas, essa estabilidade financeira deve servir como recurso flexível para a *reconfiguração* ou para o *seizing* de novas oportunidades, o que será visto mais profundamente no Capítulo 5.

Os diretores entrevistados revelam que esse resultado estatístico é explicado pelo contexto organizacional, que os força a assumir uma ação entre estabilidade e sobrevivência.

Nas escolas com maior número de alunos, ligadas a grandes grupos, a gestão financeira é delegada e racionalizada e tem até suporte operacional tecnológico.

Eu não faço o fechamento de folha, nada disso. Nenhum pagamento eu faço por aqui [...] todos os pagamentos são feitos pela mantenedora, via uma central de serviços compartilhados [...]. O papel meu é muito mais controlar as coisas, papel de olhar de gestão do que o olhar de operação. (Diretor Propositivo)

A gente tem uma agenda eletrônica, você tem sistemas de controle de gastos também [...] sem isso não dá para trabalhar hoje [...] são ferramentas que tabulam resultados, que tabulam valores e sem isso não dá para trabalhar hoje, né? (Diretor Entusiasmado)

O Diretor Educador é o executor de uma política financeira rígida, em que a inadimplência é a maior preocupação e fonte de atuação. Ele sugere até uma pequena margem maior de reajuste da mensalidade escolar, mesmo não sendo ele o responsável pela operação financeira.

Agora o reajuste de mensalidade. [...] não sou eu que decido, né? Mas no meu simulador eu posso sugerir, né? E daí ele [o gerente de operações financeiras] falou assim: "[...] seguinte, eu acho que dá para fazer um reajuste de 7.9". Daí eu falei assim: "[...] quem paga 7.9 paga 8.1. Vamos tentar 8.1? Daí ele disse assim: "Ah, vamos tentar, né?" E de repente passa o 8.1 [...]. Opa, eu ganhei 03, simplesmente numa apertadinha, sabe? (Diretor Educador).

Diferentemente do Diretor Estrategista, que tem o controle das operações financeiras e o suporte de uma Rede mantenedora no caso de precisar de mais recursos para garantir a saúde financeira e a sobrevivência da escola, priorizando o professor e cortando cargos burocráticos.

[...] eu demiti, peguei esse recurso com a mantenedora, com um recurso bastante significativo à época, que a gente não tinha recursos próprios na escola [...] ao final e ao cabo, a gente conseguiu [...] eu consegui, por exemplo, trazer outros já com outra visão selecionados por mim, uma visão estratégica [...]. Mas também [...] não quis repor todo mundo, eu aproveitei como possibilidade de redução de custo naquele momento, porque a escola também precisava. Então eu fiz as duas coisas, eu fiz uma recomposição para as pessoas estratégicas e não trouxe outras pessoas, não repus outras pessoas, porque eu achei que dava para fazer, por exemplo, para citar um exemplo, fundamental dois e médio, eu tinha um coordenador de fundamental 1 e 2 e um de médio [...] ao invés de ter dois coordenadores, ficou um. Ao invés de ter dois orientadores, eu coloquei um [...] (Diretor Estrategista)

A Diretora Realizadora também tem em suas mãos o controle do orçamento e racionaliza as operações financeiras:

[...] uma vez na semana eu olho a questão da inadimplência [...]. Como é que está [...] vejo a planilha de contas, ali de recebimento, [...] de saída [...] os custos que a gente está tendo, luz, água, telefone, o que dá para diminuir, o que dá para baixar. Agora essa semana eu estou negociando com a empresa de seguro educacional [...] para tentar baixar um pouco os valores. Eu olho contas [...]. Eu penso sempre assim coisas que eu posso, que eu não vou causar um dano [...] eu penso em trocar os *dispensers* de papel toalha

para ter uma economia [...] tentar fazer eventos que nos deem caixinha... para não sair da receita da escola. (Diretora Realizadora)

No grupo de diretores de escolas com até 400 alunos, a gestão financeira é caracterizada pelo risco e pela escassez de recursos, sem apoio institucional ou mesmo tecnológico.

O Diretor Humanista acredita que “[...] os fluxos financeiros, as questões financeiras, elas me tomam mais tempo [...]. Não têm como deixar na mão de outra pessoa”. Neste depoimento, identifica-se a insegurança do entrevistado em delegar para alguém as atividades que envolvem o financeiro (resultado de experiências passadas de histórico de desfalque), fazendo com que as Capacidades Operacionais Financeiras sejam centralizadas, mesmo que isso tome mais de seu tempo.

Os relatos da Diretora Aprendiz e da Diretora Sonhadora revelam a fragilidade da estrutura e do orçamento financeiro. Ao serem questionadas sobre quando estão com problemas financeiros ou quando têm um orçamento restrito, sobre o que decidiriam cortar ou manter, elas respondem:

[...] eu acho que em primeiro lugar [...] gastos supérfluos, você entendeu? Mas [...] sempre é o que eu digo, né? A gente sempre trabalha no limite aqui. Então assim, não tenho muita coisa para cortar. É manter a política de preço, de valores, tentar fazer o melhor [...] com bons profissionais. [...] Eu não tenho como mandar um professor embora [...] administrativo [...] só seu eu me mandar (risos). (Diretora Aprendiz)

[...] o que primeiro se corta? Acho que investimento em estrutura. Então, assim, aí este ano a gente não vai pintar a escola porque não tem dinheiro. Ou a gente vai ter que fazer acontecer com [...] o que a gente tem, porque acho que é isso, acho que é estrutura principalmente. Ah, a gente tentar ao máximo não mexer no corpo de colaboradores, mas às vezes é impossível. Então, por exemplo, se no berçário eu começo o ano com dois bebês, eu não tenho por que ter quatro pessoas lá dentro. (Diretora Sonhadora)

A Diretora Comprometida também traz, em seu relato, aspectos relacionados à restrição orçamentária:

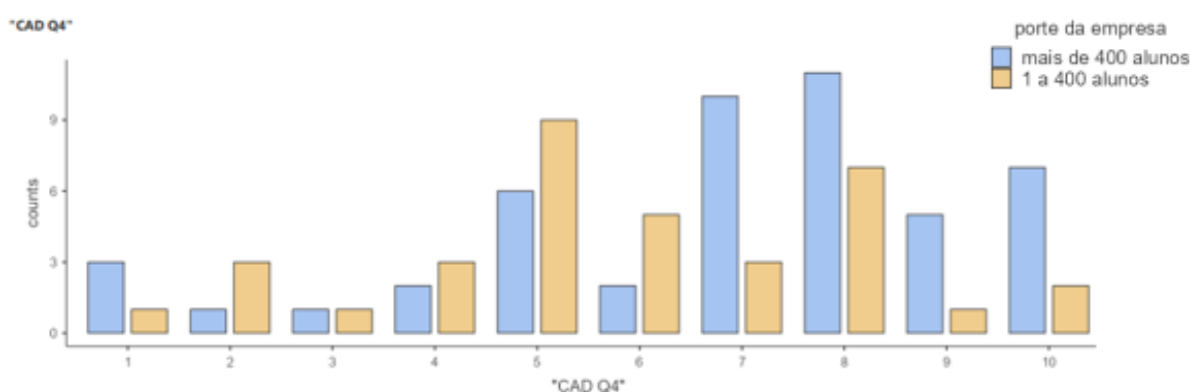
Eu lanço tudo que eu quero fazer. Agora eles [mantenedora e assessores] vão fazer a conta [...]. Eu dou recurso para ele poder fazer a conta [...] mas a mantenedora, 80%, 90% ela escuta a minha opinião [...]. Não é que ela não queira ou que ela não acredite no que eu estou fazendo, né? Mas é, eu falo assim, que o pedagógico, a gente viaja. Alguém tem que trazer a gente para o planeta Terra de novo. [...] a gente vai caminhando conforme a necessidade e tentando se adequar àquele momento. (Diretora Comprometida)

O valor na escala no grupo de escolas com mais de 400 alunos matriculados revela que, nesses contextos, a Capacidade Operacional Financeira é um pilar estrutural. Em contraste, nas escolas com menor número de alunos, a Capacidade Operacional Financeira é uma atividade diária de sobrevivência. Essa disparidade aponta que o contexto organizacional é o fator que força a Capacidade Operacional a se manifestar como estabilidade racional (no grupo das escolas com maior número de alunos matriculados) ou como compensação pessoal à escassez (no grupo das escolas com até 400 alunos).

O desempenho adequado e a previsibilidade financeira (questão 47) são pré-requisitos fundamentais para a estabilidade presente da instituição. Contudo, a capacidade de manter a sustentabilidade financeira no longo prazo depende de fatores estratégicos e cognitivos.

A Figura 16 apresenta a preocupação dos diretores acerca da sustentabilidade financeira das escolas.

Figura 16 - Sustentabilidade financeira das escolas



42. A sustentabilidade financeira da escola a longo prazo é algo que:

Preocupa-me demasiadamente 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Não me preocupa

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A partir das respostas da questão 42, os resultados indicam que as escolas com mais de 400 alunos apresentam maior tendência a não se preocupar com a sustentabilidade financeira da escola (Figura 16). Inclusive, os diretores entrevistados desse grupo não trazem essa preocupação em seus relatos. Já os diretores das escolas com menor número de alunos explicitam receio e sentimento

de insegurança, como, por exemplo, a Diretora Aprendiz, que, ao ser questionada sobre o que a deixava receosa, demonstrou preocupação direta:

Política, governo [...] não ter, muitas vezes, verba para me segurar por um período. [...] eu tenho muito medo disso, tenho muito medo de ficar devendo alguma coisa e não ter de onde tirar. [...] minhas economias, elas foram todas gastas na época da pandemia. [...] eu não consegui recuperar. É uma coisa que me deixa muito preocupada. [...] eu sei que está todo mundo passando por uma situação muito caótica, né? Mas, assim, eu acho que quando você faz um negócio [...] E assim eu tenho medo de acontecer alguma coisa e eu não ter o capital para resolver o assunto. É uma coisa que me deixa muito ansiosa! (Diretora Aprendiz)

O Diretor Humanista, por conta de um histórico familiar na empresa, mostrou-se preocupado em “guardar” recursos financeiros:

Hoje eu falo muito isso, inclusive para as pessoas. Aproveita quando você tá na época boa para guardar. Porque a época ruim virá. É, em algum momento ela virá. Ela virá e você deve estar preparado para isso. É. Então, aproveita, né? Então, eu vejo muita gente assim [...] mesmo como pessoa física [...]. Nossa, tá ganhando bem, não sei o que, e sai gastando tudo. Eu falo: "Minha Nossa Senhora, guarda um pouco, pelo amor de Deus, cuidado, cuidado!" (Diretor Humanista)

E a Diretora Comprometida cita que a mantenedora sempre lhe lembra a necessidade do controle financeiro: “tem que sobrar dinheiro para pagar os professores, o imposto, a água, a luz [...]”.

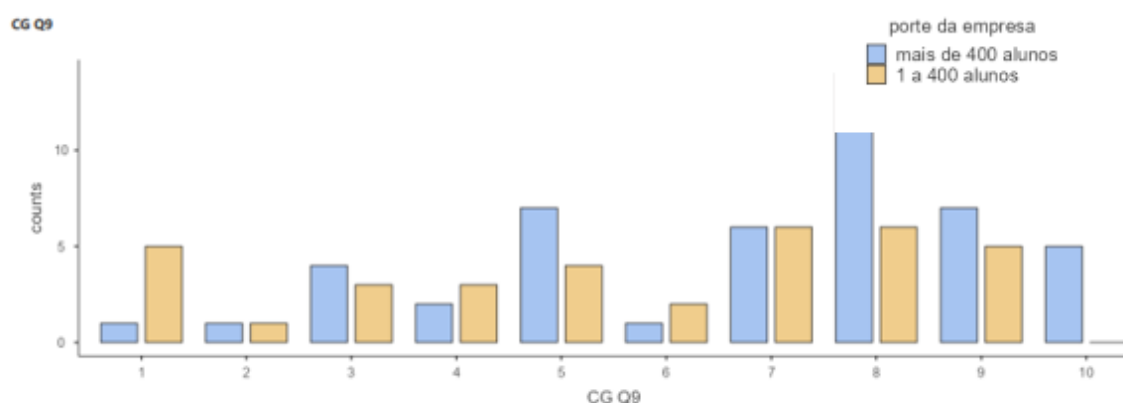
Pode-se concluir que a forma como os diretores lidam com a sustentabilidade financeira de suas instituições está relacionada com o contexto da organização e com a Cognição Gerencial de seus gestores. O diretor de uma estrutura com mais alunos e mais recursos nem chega a manifestar preocupação direta com a sustentabilidade financeira. Já para os diretores de escolas com menor número de alunos, essa preocupação é real e diária.

O vínculo com a Capacidade Adaptativa sugere que a segurança financeira a longo prazo é o resultado indireto de uma gestão que se adapta bem ao mercado e aos seus *stakeholders*. Escolas que se mostram menos preocupadas com o futuro financeiro demonstram, tacitamente, que a flexibilidade para modificar processos internos e o alinhamento às demandas do ambiente têm sido eficazes na manutenção da saúde financeira. Em contraste, o grupo de escolas com menos alunos (que apresentou maior preocupação) sugere que, neste segmento, a sustentabilidade a longo prazo é vista como um risco maior, o que é um fator que

pode inibir ações dinâmicas futuras. (No próximo capítulo aprofundaremos essas reflexões.)

A Figura 17 trata das escolas com mais de 400 alunos, e sua análise indica que os diretores enxergam que a comunidade de pais e alunos tem maior resistência aos processos inovativos. A Capacidade Inovativa é diretamente desafiada pela resistência da comunidade, pois inovação não se resume à criação, mas a sua implementação e aceitação. A maior percepção de resistência nesse grupo de escolas sugere que a cultura tradicional da comunidade é uma barreira maior para a adoção de novas metodologias, tecnologias ou práticas, o que pode comprometer o ciclo de inovação. A análise dos achados revela que a manifestação da resistência à inovação depende do contexto organizacional e do perfil do diretor, e se divide entre a comunidade externa e a equipe interna.

Figura 17 - Resistência aos processos inovativos nas escolas com mais de 400 alunos



54. Eu percebo que os processos inovativos na escola sofrem mais resistência por parte da comunidade de pais e alunos:

Discordo fortemente 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Concordo fortemente

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

O Diretor Propositivo atribui a resistência à cultura local:

Eles [referindo-se aos pais dos alunos] gostam da escola tradicional, sala de aula, bate o sinal, pega o filho e vai embora. Tradicional mesmo [...] incomoda demais a inovação [...]. A gente ainda está num período de transição de conceito na cidade.

[...] O que a gente sente, por exemplo, é que as famílias esperam da escola um trabalho de pai e mãe [...]. A cobrança vem assim: 'meu filho não aprendeu'. Como se a culpa fosse só da escola. (Diretor Propositivo)

Sua Cognição Gerencial interpreta o entrave como uma característica bairrista e tradicional da comunidade que precisa ser combatida com convencimento e transparência da missão.

A Diretora Sonhadora, em seu projeto pedagógico inovador (escola bilíngue, de período integral com turmas multisseriadas) vivencia a resistência da comunidade:

A gente tem muita procura [referindo-se aos pais que buscam conhecer a escola], mas pouco dessa procura se reverte em matrículas novas [...]. A gente perdeu mais da metade [para a concorrente] [...] os pais não estão preparados [para o ensino integral] [...]. Eles buscam às vezes o tradicional. (Diretora Sonhadora)

Aqui a resistência se manifesta na perda de *prospects* e na dificuldade de comunicar o valor da proposta pedagógica em uma cidade que ela cita como “tradicional”.

O Diretor Educador revela o dilema conceitual, trazendo em seu relato sua percepção de que o próprio sistema está “patinando”:

[...] daí fica aquela grande pergunta, né? O que é essa inovação que tanto pede? É uma interrogação. Você fala assim: "O que é inovar?" Inovar já foi colocar tablet na mão do aluno, já foi inovação. Já foi colocar *Chromebook* na mão de aluno, já foi inovação. Telas interativas na sala de aula já foram vistas como inovação. Só que sempre foram situações que duraram um ou dois anos. O que de fato é essa inovação que tanto a sociedade quanto a escola buscam? No contexto do que eu acho que a escola pensa em algo que é inovação, a sociedade está pensando em outra coisa, as duas não estão conversando e de repente a escola entrega uma coisa [...]. Ah, isso aqui não é mais inovação [...] (Diretor Educador).

A Diretora Realizadora lida com a resistência como uma necessidade de combate ao modismo e defesa do tradicional.

A gente tem um ensino bem tradicional [...] caderno, letra, escrita, conta, somar, multiplicar. O aluno precisa ler, interpretar, né? Ler, escrever e entender o que ele escreve, né? Então, essa é a premissa. Mas a gente, sim, precisa se adequar, né? Alguma coisa que a gente implantou foi o uso dos *Chromebooks* nas aulas. Para que eles tenham acesso também ao livro digital [...] algumas atividades. [...] a robótica a gente trouxe mais para os anos iniciais, né? Para que eles tenham acesso a um raciocínio diferente. Vamos pensar diferente, vamos tentar ir mais para a prática, usar mais a sala *maker*. (Diretora Realizadora)

Sua Cognição Gerencial rejeita inovações sem substância pedagógica, mantendo a introdução de processos inovativos de forma cautelosa. Quando

questionada se tentou implantar alguma inovação que não deu certo, ela afirmou que sim:

Já. Somente o livro digital. Deu erradíssimo! Erradíssimo. Porque os alunos não conseguiam se organizar. Os pais não conseguiam ver o que estava sendo trabalhado no livro do aluno, a correção. Os professores se atrapalharam e pararam também de usar caderno, porque daí eles queriam dar conta daquele livro digital e foi uma confusão, foi um ano só [...] (Diretora Realizadora)

As resistências nas escolas com menor número de alunos parecem mais vir da equipe interna (com exceção da Diretora Sonhadora).

A Diretora Aprendiz e o Diretor Humanista identificam a resistência na própria equipe, que se recusa a mudar suas práticas pedagógicas:

Professor é difícil [...] Pais até dão uma sugestão ou outra, mas professores não [...] é uma guerra mundial [mudar algo] [...]. Eu acho que eles pararam com essa coisa de trazer isso também para o debate [...] (Diretora Aprendiz)

Eu tento mostrar o ganho que a gente teria com a novidade [...]. Eu tento mostrar o que a gente ganha com isso [...]. mas professor resiste [...] (Diretor Humanista)

A Cognição Gerencial revela que a maneira como o diretor percebe e interpreta obstáculos externos como esse influencia diretamente suas decisões futuras. A maior percepção de resistência no grupo de escolas de maior número de alunos pode indicar que, em estruturas mais complexas, onde há maior diversidade de *stakeholders* (pais e alunos), o gestor enxerga os obstáculos e os sinais de entrave vindos da comunidade de forma mais acentuada.

Ou a dificuldade percebida pelo gestor pode ser analisada sob a lente do *unlearning*, que é a dificuldade da comunidade em abandonar modelos mentais ultrapassados ou crenças obsoletas. A maior percepção de resistência exige que o gestor ative sua cognição para reavaliar crenças e estimular o Capital Humano Gerencial para a abertura ao novo, superando os automatismos culturais adquiridos. (No Capítulo 5 essas reflexões são aprofundadas.)

4.3.2 Dados gerais obtidos na análise qualitativa das entrevistas

Para fins de análise qualitativa e organização conceitual, os códigos empíricos e teóricos identificados na pesquisa a partir do *software* ATLAS.ti. foram agrupados em quatro categorias, as quais estruturaram a análise das entrevistas. A

Tabela 18 resume esses dados em termos absolutos e relativos, para cada uma das categorias e seus códigos, organizados pelo número de alunos nas escolas.

Tabela 18 - Frequência de codificação por códigos a partir das entrevistas

Categorias	Códigos	Mais de 400 alunos Gr=296; GS=5		Até 400 alunos Gr=310; GS=4	
		Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo
CAPACIDADES DINÂMICAS GERENCIAIS	● Capital Humano Gerencial Gr=75	44	5,2%	31	3,8%
	● Capital Social Gerencial Gr=86	51	6,0%	35	4,3%
	● Cognição Gerencial Gr=244	136	16,1%	108	13,2%
CAPACIDADES DINÂMICAS (perspectiva de Teece)	● Capacidades Operacionais Gr=163	92	10,9%	71	8,7%
	● Reconfiguring Gr=128	63	7,5%	65	7,9%
	● Seizing Gr=132	55	6,5%	77	9,4%
	● Sensing Gr=226	124	14,6%	102	12,5%
CAPACIDADES DINÂMICAS CONFIGURACIONAIS	● Alavancagem Gr=85	38	4,5%	47	5,7%
	● Aprendizado Gr=93	46	5,4%	47	5,7%
	● Integração Criativa Gr=67	27	3,2%	40	4,9%
	● Reconfiguração Gr=133	63	7,5%	70	8,5%
CAPACIDADES DINÂMICAS TRANSFORMADORAS	● Capacidade Absortiva Gr=90	47	5,6%	43	5,2%
	● Capacidade Adaptativa Gr=87	35	4,1%	52	6,3%
	● Capacidade Inovativa Gr=53	23	2,7%	30	3,67%
Totais		844		818	

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A categoria Capacidades Dinâmicas engloba as Capacidades Operacionais e os conceitos propostos por Teece (2007), que incluem *sensing*, *seizing* e *reconfiguring* e representam a capacidade de detectar e aproveitar oportunidades e reconfigurar recursos. A categoria Capacidades Dinâmicas Configuracionais reúne os conceitos de Tondolo e Bitencourt (2014): Reconfiguração, Alavancagem, Aprendizado e Integração Criativa, que abordam os mecanismos internos de mudança e reorganização de recursos. Já a categoria das Capacidades Dinâmicas Transformadoras é composta pelos conceitos de Wang e Ahmed (2007): Capacidade Adaptativa, Capacidade Absortiva e Capacidade Inovativa, com foco na

capacidade da organização de se ajustar e se desenvolver em resposta a mudanças externas. E, por fim, a categoria Capacidades Gerenciais, formada pelos conceitos que definem as habilidades do diretor: Cognição Gerencial, Capital Social Gerencial e Capital Humano Gerencial.

Embora a tabela exiba os valores absolutos para fins de transparência e registro do volume total de dados processados (844 para escolas com mais de 400 alunos e 818 para escolas com até 400 alunos), a análise comparativa neste capítulo 4 prioriza os valores percentuais (frequência relativa). Esta opção metodológica se justifica pela necessidade de normalizar os dados. Como o volume total de falas e a extensão das entrevistas podem variar naturalmente entre os participantes, há a possibilidade de a frequência absoluta distorcer a comparação direta. A porcentagem, ao ponderar a incidência de cada código pelo total de fundamentações de seu respectivo grupo, oferece uma medida mais fidedigna e proporcional da relevância que cada tema possui no discurso dos gestores de cada contexto.

Observa-se na Tabela 18 que o código Cognição Gerencial (categoria Capacidades Dinâmicas Gerenciais) foi o mais recorrente em ambos os grupos, totalizando 244 fundamentações (16,11% nas escolas com mais de 400 alunos e 13,20% nas escolas com até 400 alunos), o que ressalta a importância central da capacidade de o gestor analisar, interpretar informações e tomar decisões na administração escolar, independentemente do número de alunos matriculados na instituição. O Capital Social Gerencial (6,04% vs. 4,28%) e o Capital Humano Gerencial (5,21% vs. 3,79%) são proporcionalmente mais citados nas escolas com maior número de alunos, refletindo que a mobilização e a articulação de capital cognitivo, humano e social são significativas entre as escolas com maior número de alunos. A necessidade de lidar com uma estrutura mais complexa e um maior número de *stakeholders* pode justificar essa proeminência.

Na categoria Capacidades Dinâmicas, o código *sensing* foi o segundo mais frequente no total (226 fundamentações), com destaque no grupo de escolas com menos de 400 alunos (12,47%) e nas escolas com mais de 400 alunos (14,69%). Nas escolas com menos de 400 alunos, as capacidades de *sensing* (12,47%) e *seizing* (9,41%) foram altamente relevantes, superando em proporção a maioria dos outros códigos. A maior frequência relativa de *seizing* (9,41% vs. 6,52% no grupo maior) sugere que a ação e o aproveitamento de oportunidades identificadas são

mais frequentemente citados como uma prática gerencial neste contexto. Já nas escolas com mais de 400 alunos, as Capacidades Operacionais se destacam com 10,90% das fundamentações, em contraste com 8,68% nas escolas com menos de 400 alunos. Este achado indica uma maior ênfase na gestão de rotinas e processos exigida pelo maior volume de alunos e pela complexidade estrutural.

Na análise da categoria Capacidades Dinâmicas Configuracionais, é possível identificar um contraste na relevância dos códigos entre as subpopulações de escolas. A Capacidade Adaptativa demonstra maior saliência nas escolas com menos de 400 alunos (6,36% *versus* 4,15% no segmento com mais alunos). O mesmo padrão de maior frequência é observado para a Capacidade Inovativa (3,67% *versus* 2,72%). Em contrapartida, a Capacidade Absortiva é ligeiramente mais recorrente nas escolas com mais de 400 alunos (5,57%) do que no segmento com menor número de alunos (5,26%). Tais dados apontam que as escolas com menor número de alunos demonstram uma maior evidência na necessidade de ajuste e flexibilidade (Capacidade Adaptativa).

Por sua vez, as escolas com maior número de alunos tendem sutilmente a priorizar a assimilação de conhecimento externo (Capacidade Absortiva), sugerindo distintas prioridades gerenciais na gestão da mudança. O baixo índice de frequência para a Capacidade Inovativa sugere que o discurso dos gestores se concentra mais na identificação de oportunidades (*sensing*), na tomada de decisão (*Cognição Gerencial*) e na adaptação (*Capacidade Adaptativa*) do que na geração explícita de novas soluções ou produtos/serviços no contexto escolar. O fato de ser relativamente maior nas escolas com menos alunos pode indicar que, neste segmento, a busca por soluções inovadoras surge como uma estratégia de diferenciação ou de otimização de recursos diante de uma estrutura mais enxuta. (Na subseção 4.3.4 aprofunda-se a análise dos resultados obtidos em Capacidade de Inovação.)

Em relação aos códigos pertencentes às Capacidades Dinâmicas Configuracionais, observa-se que todos os quatro elementos apresentam maior recorrência relativa na subpopulação de escolas com menos de 400 alunos. O código Reconfiguração foi mais expressivo no segmento com menos alunos (8,56%) em comparação com o segmento com mais alunos (7,46%). A Integração Criativa também demonstrou maior destaque nas escolas com menor número de alunos (4,89% *versus* 3,20% na subpopulação maior). O mesmo padrão é identificado para

Alavancagem (5,75% *versus* 4,50%) e Aprendizado, que registrou uma diferença mais sutil, porém existente (5,75% *versus* 5,45%).

A prevalência desses códigos nas escolas com menor número de alunos indica que a gestão demonstra uma orientação mais forte para o Aprendizado e para os mecanismos internos de Reconfiguração e Integração Criativa de recursos. O que sugere uma prática constante de reorganização interna para a otimização de recursos, caracteristicamente mais limitados neste segmento.

Outros modelos de figuras e tabelas de análise de frequência, para a compreensão da interconexão dos códigos no discurso dos gestores, foram estabelecidos por meio do *software* ATLAS.ti (ATLAS, 2025) e estão disponíveis no Apêndice C.

4.3.3 Dados obtidos nas Capacidades Dinâmicas e nas Capacidades Dinâmicas Gerenciais

Essa subseção apresenta os resultados obtidos dos conceitos de Capacidades Dinâmicas e Capacidades Dinâmicas Gerenciais, estruturada nas categorias já descritas: Capacidades Dinâmicas na perspectiva de Teece (2007) – *Sensing, Seizing e Reconfiguring*; Capacidades Dinâmicas Configuracionais – base em Tondolo e Bitencourt (2014) – Reconfiguração, Alavancagem, Aprendizado e Integração Criativa; Capacidades Dinâmicas Transformadoras – base em Wang e Ahmed (2007) – Capacidade Adaptativa, Capacidade Absortiva e Capacidade Inovativa; Capacidades Dinâmicas Gerenciais (Helfat; Martin, 2015) – Cognição Gerencial, Capital Social Gerencial e Capital Humano Gerencial.

Os dados são apresentados em duas frentes: a análise estatística das respostas ao questionário (análise quantitativa via *software* JAMOVI) e a frequência de codificação das entrevistas (análise qualitativa via *software* ATLAS.ti). Estas análises buscaram diferenças significativas na percepção da prática dessas capacidades entre os dois grupos de escolas: instituições com até 400 alunos e instituições com mais de 400 alunos.

A comparação entre os dados quantitativos (respostas do questionário aplicado) e os qualitativos (análise das entrevistas) permite identificar não apenas se há diferenças estatísticas na percepção, mas também *como e por que* essas capacidades se manifestam de formas distintas na prática diária de cada contexto.

A primeira categoria a ser detalhada é a das Capacidades Dinâmicas na perspectiva de Teece (2007).

4.3.3.1 Capacidades Dinâmicas na perspectiva de Teece (2007)

Esta subseção apresenta os resultados referentes à categoria de Capacidades Dinâmicas na perspectiva de Teece (2007), com os conceitos: *sensing*, *seizing* e *reconfiguring*, e as Capacidades Operacionais.

A análise das respostas ao questionário para essas capacidades não apresentou diferenças estatisticamente significativas ($p > 0,05$) entre os dois grupos de escolas. As únicas diferenças encontradas nesta categoria estão concentradas nas Capacidades Operacionais (CO), especificamente nas questões ligadas ao planejamento estratégico e financeiro, apresentadas na subseção 4.3.1.

No entanto, na frequência qualitativa (ATLAS.ti), observam-se algumas diferenças na recorrência com que os diretores desses dois grupos de escolas mencionaram os conceitos ligados a esta categoria, conforme descrito na Tabela 19.

Tabela 19 - Frequência de codificação das Capacidades Dinâmicas na perspectiva de Teece (2007)

Códigos	Mais de 400 alunos		Até 400 alunos	
● Capacidades Operacionais Gr=163	92	10,9%	71	8,7%
● <i>Reconfiguring</i> Gr=128	63	7,5%	65	7,9%
● <i>Seizing</i> Gr=132	55	6,5%	77	9,4%
● <i>Sensing</i> Gr=226	124	14,7%	102	12,5%

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Os resultados da Tabela 19 mostram que a capacidade de percepção de oportunidades e ameaças (*sensing*) é a mais citada no geral (total G=226), sendo também mais recorrente nas escolas com mais de 400 alunos matriculados (14,7% das citações) do que nas escolas com até 400 alunos (12,5% das citações). As Capacidades Operacionais foram a segunda categoria mais frequente (total G=163), também com maior incidência nas escolas com mais de 400 alunos (10,9% das citações) do que nas escolas com menos alunos (8,7% das citações). Já a capacidade de aproveitamento das oportunidades (*seizing*) apresenta uma inversão,

sendo significativamente mais citada nas escolas com até 400 alunos (9,4% das citações) em contrapartida com as escolas com maior número de alunos (6,5% das citações). A Capacidade de Reconfiguração (*reconfiguring*) manteve-se equilibrada entre os dois grupos (7,9% das citações nas escolas com menos alunos vs. 7,5% nas escolas com mais alunos).

Na análise das entrevistas, a diferença estatística na questão do planejamento estratégico e financeiro é confirmada, mas mostra diferença na função dessa capacidade. No grupo de escolas com mais de 400 alunos, a Capacidade Operacional é racional e sistêmica. A maioria de diretores deste grupo – Diretor Propositivo, Diretor Educador, Diretor Estrategista, Diretor Entusiasmado – não apenas executa um planejamento administrativo, como gerencia e controla, sendo essa Capacidade Operacional pré-condição de seu trabalho:

O papel meu é muito mais controlar as coisas, papel de olhar de gestão do que o olhar de operação (Diretor Propositivo)

Nós temos todo um aparato de administração [...] que presta todo esse suporte [...] eu de fato coloco as minhas necessidades para esse grupo e daí [...] eles vão validar ou não.

[...] eu tenho um plano de ação para tudo, sabe? Plano de ação SWOT, eu tenho para [...] nem que seja para o atendimento de pai mais delicado [...] eu já coloco, pessoal, o que fazer, o que falar e não sei quê, vamos organizar. Aí, claro que, para momentos de emergência, só que nós somos tão acostumados a essa característica, que até mesmo por momentos de emergência, assim, de urgência, cada um já sabe mais ou menos o que falar, o que deve falar ou como agir. (Diretor Educador)

A gente tem uma agenda eletrônica, [...] tem sistemas de controle de gastos também [...] sem isso não dá para trabalhar hoje. Eu acho que a pior época começa para mim no segundo semestre, que você tem que planejar o ano seguinte, ver o que está dando certo, o que está dando errado, convencer coordenador e professor das mudanças [...]. Essa coisa da entrada de dinheiro, do fluxo, dos fornecedores, de equalizar esses gastos [...]. Fazer a redução de demandas [...] gasta no lugar errado, no momento errado [...].

[...] Eu demorei pelo menos uns 4 meses só ouvindo. Chamando as pessoas, conversando [...]. Até você começar a mexer com as pessoas. (Diretor Entusiasmado)

[...] Inclusive organizei com elas que elas [referindo-se às vice-diretoras] têm que fazer reuniões semanais com esses setores [secretaria, tesouraria, portaria etc.] de alinhamento. Construí com elas cinco perguntas que têm que ser feitas toda semana, tipo: Como está? Qual o percentual de inadimplência? (Diretora Realizadora)

No grupo das escolas com menor número de alunos, essa Capacidade Operacional se revela reativa e centralizada. Os diretores deste grupo – Diretora Comprometida, Diretor Humanista, Diretora Aprendiz, Diretora Sonhadora – estão

imersos na execução; a Capacidade Operacional é uma batalha diária pela sobrevivência.

Hoje em dia eu acho que a gente resolve um leão por dia [...] às vezes você até planeja, mas ele não sai do jeito que a gente imaginou.
[...] eu precisei ficar internada [...] o financeiro, eu fiquei no hospital fazendo os pagamentos.
[...] na matrícula, eu consigo atender todas as matrículas, sempre sou eu que atende. (Diretora Aprendiz)

Acho que os fluxos financeiros... eles me tomam mais tempo [...] eu cansei de ser roubado [...] inseguro de entregar para alguém de novo. (Diretor Humanista)

[A sócia] entende muito mais da parte do financeiro, [mas] a gente não tem uma reunião [...] olha o planejamento para o ano que vem [...] vai faltar R\$ 20.000 todo mês, basicamente é essa conversa. (Diretora Sonhadora)

Agora em julho a gente faz o planejamento de marketing, o financeiro [...]. Então, eu lanço tudo que eu quero fazer. Agora eles [a mantenedora e seus assessores] vão fazer a conta [...] (Diretora Comprometida).

Embora o ATLAS.ti tenha mostrado que o código *sensing* é a capacidade mais citada por todos, a análise estatística (JAMOVI) das respostas ao questionário indicou que não há diferença significativa ($p > 0,05$) entre os dois grupos de escolas. Isso não quer dizer que a capacidade seja igual. Pelo contrário, as entrevistas revelam que a capacidade de percepção de oportunidades e ameaças (*sensing*) é uma capacidade essencial para a sobrevivência de qualquer diretor, mas que os mecanismos de percepção, isto é, “o como” eles percebem o ambiente, são diferentes e moldados pelo contexto (escassez vs. abundância de recursos) e pelo perfil do diretor.

A análise das entrevistas revela que, enquanto os diretores de escolas maiores e mais estruturadas praticam um *sensing* formal, acadêmico e sistêmico, os diretores de escolas menores dependem de um *sensing* relacional, informal e de “chão de escola”. Isso é, a percepção de oportunidades e ameaças depende da proximidade física e da intuição do diretor para captar sinais do ambiente, muitas vezes de forma reativa. Por exemplo, a Diretora Comprometida relata que se vale de escuta ativa e proximidade para “pescar” informações:

[...] dependendo do dia, eu fico no intervalo com os professores, jogando conversa fora [...] você sempre pesca alguma coisa [...]. Em outros dias eu fico no intervalo com as crianças... eu desço com eles e falo assim: 'Eu preciso saber, me ponham em dia com as fofocas'. Então, eu sei quem tá

namorando com quem [...] e escuto outras coisas também [...] eles reclamando de algum professor [...]. (Diretora Comprometida)

A Diretora Aprendiz também utiliza a proximidade física para “perceber” o ambiente:

É muito fácil, para mim [...] é muito fácil. É como eu te falei, pela minha escola ser uma escola pequena, eu recebo todos os dias os alunos, e eu só vou embora do portão depois que o último aluno sai. Então, assim, por estar [...] nesse contato muito próximo dos pais é que a gente vai descobrindo [...]. (Diretora Aprendiz)

O Diretor Humanista admite que, por estar imerso no processo, sua capacidade de percepção é reativa, percebendo a mudança apenas *depois* que ela impacta os números:

Como que eu não vi isso? Como que eu não vi esse cenário? [...] quando que eu fiz essa análise? No ano seguinte, que eu parei, fui aos números, pá, o que aconteceu? Eu falei: ‘Não é possível [...] [referindo-se à perda de muitos alunos de um ano para o outro, por não ter percebido que faltou acolhimento aos alunos novos]. (Diretor Humanista)

O *sensing* reativo também acontece com a Diretora Sonhadora:

[...] Essa escola [referindo-se à escola concorrente no bairro] começou a falar mal da gente para todos os pais: [...] “não prepara para o vestibular, porque não tem prova, porque só tem professor fraco, porque tem um material didático horrível [...] ’muito mal. Nisso, dos alunos de 6º ano que estavam indo para o sétimo, a gente perdeu mais da metade. Hoje o nosso sétimo ano tem cinco alunos. [...] isso foi uma coisa que impactou muito a gente, assim, do tipo, como a gente consegue mostrar para esses pais, sem ter uma turma que passou no vestibular? Como a gente consegue mostrar que, a gente não está brincando, que aqui é sério, que a gente está fazendo o que a gente precisa, dando as ferramentas que eles precisam [...]. Não só para passar no vestibular, mas para, sei lá, fazer uma faculdade fora ou abrir uma *startup*, que é o que eles fazem hoje em dia, né? [...] A gente tem feito uma reunião com os pais de sexto ano [...] antes da rematrícula. Sabe quantos pais vieram de 10 alunos? [...] mostra quatro dedos da mão]. E aí um desses quatro falou assim: ‘Nossa, eu não sabia que vocês faziam tudo isso. E a gente fala assim: ‘Mas, meu Deus, o que mais eu tenho que fazer para te mostrar?’ [...] Corre o risco de acontecer de novo [...] sempre tenho conversas individuais com pais, principalmente quando os alunos já chegam falando assim: ‘Ah, o ano que vem eu vou mudar de escola. Ai, o ano que vem eu vou sair [...] o ano que vem eu vou sei lá onde’. Então, quando o aluno começa a trazer isso já entre os amigos e a gente percebe, eu já chamo os pais: [...] está acontecendo alguma coisa? [...] ‘Você está com medo de alguma coisa ou tem algum motivo, alguma coisa que eu posso fazer [...]?’ (Diretora Sonhadora)

Já nas escolas com maior número de alunos e estruturas de rede, a capacidade de percepção de ameaças e oportunidades se revela proativa, formal e analítica, focada em dados, tendências de mercado, legislação e concorrência. Um

exemplo é a Diretora Realizadora, que parecia prever que a proposta curricular do Novo Ensino Médio - Lei Federal nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) seria reestruturada pela Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024):

Eu comecei a fazer, a participar de tudo que falavam de Novo Ensino Médio [...] E aí eu comecei a pensar, eu digo: 'Isso vai dar errado'. Porque eles estão inventando coisa [...] as minhas concorrentes começaram a fazer itinerário de culinária, de gamificação [...]. E aí eu disse: 'Não [...] pelo que eu estou vendo, as grandes editoras [...] não estão indo para esse lado [...]. E aí nós fomos nessa linha tradicional. (Diretora Realizadora)

O Diretor Estrategista utiliza a capacidade de percepção como uma ferramenta diagnóstica para construir seu planejamento:

[...] quando eu fiz um trabalho de construção de um planejamento estratégico, eu parti de pesquisa, eu parti de perguntar, de conversar com as pessoas como é que está aqui [...]. Eu não posso olhar com essa visão fragmentada da realidade. Eu tenho que ter um olhar ecossistêmico. (Diretor Estrategista).

A Capacidade de percepção do Diretor Entusiasmado caracteriza-se pela aquisição de conhecimento e pelo envolvimento de gestores:

Eu leio muito, eu pesquiso muito, né? Eu tento entender o que é que está acontecendo em outros momentos, em outros países, em outros Estados [...] [vou a] feiras, congressos, cursos [...]. Li Jonathan Haidt [...] são assuntos que você vai entendendo o que tá acontecendo no mundo.

[...] eu tenho três coordenadores aqui, um para cada nível. Eu falo: 'Olha, qualquer situação que chegue para você [...] me fale'. Eu não quero ser pego de surpresa. (Diretor Entusiasmado).

O Diretor Propositivo se vale de estar sempre no portão, recebendo e entregando os alunos para seus responsáveis, para ativar sua percepção: “Tenho um ‘0800’ aqui [...] os pais, é rapidinho, eles nos falam se tem algum problema [...] eu acabo tendo isso como um termômetro [...] de como a equipe está indo.”.

Na análise do código *reconfiguring*, os resultados se apresentaram como “neutros” (sem diferenças significativas entre os grupos das escolas), e a frequência de codificação foi a mais equilibrada de todos os códigos nos dois grupos de escolas (7,9% vs. 7,5%). Nesse contexto, a tendência é concluir que “não há diferença”. No entanto, as entrevistas mostram que, embora a quantidade de citações que

envolvem a capacidade de reconfigurar recursos seja aproximada, a qualidade e a natureza dessa reconfiguração são diferentes.

A análise das entrevistas revela que, enquanto os diretores de escolas maiores e mais estruturadas possuem capacidade de reconfiguração focada na estrutura e no capital humano, os diretores de escolas menores focam em ferramentas e processos para corrigir falhas imediatas.

O Diretor Estrategista demonstra capacidade de reconfiguração para reversão de crise enxugando a hierarquia:

[...] eu fiz uma recomposição para as pessoas estratégicas e não trouxe outras pessoas... eu aproveitei como possibilidade de redução de custo [...] ao invés de ter dois coordenadores, foi um. Ao invés de ter dois orientadores, eu coloquei um.

[...] eles estavam muito convencidos, mas a equipe não. E aí eu fui fazendo um trabalho com a equipe e tal, tal. Era muito próximo deles, assim [...] uns 10% não resistiram, não quiseram, porque “poxa, eu fiz sempre desse jeito, sempre funcionou e tal, desse jeito não vai não vai rolar”. E aí eu mais uma vez atuei com esses 10%. Os demais ficaram, estão lá até hoje, assim, dos 90%, eu digo para você, uns 80 estão lá, mas 10% eu tive que demitir. [...] eu tinha caixa, tinha condição para isso, redesenhei, por exemplo, organograma, desde a educação infantil até o ensino médio, criei as áreas do conhecimento que não existiam, era somente coordenação do segmento e orientação emocional. [...] a minha escolha seria por cargos burocráticos que são importantes, mas deixaria o professor. E no caso, não podendo, eu faria a junção, ficaria o professor mais bem qualificado, atualizado etc. (Diretor Estrategista)

O Diretor Entusiasmado foca em modernizar a estrutura existente para atender às novas demandas do mercado, sem destruir o que já funciona: “Eu tenho que respeitar [...] são 55 anos de história. A única coisa que eu vou fazer aqui é modernizar o que está sendo feito [...] estruturar o que o mercado hoje está pedindo”.

Já o Diretor Propositivo realizou uma reconfiguração cultural para adaptar a escola à nova rede: “A escola viveu uma crise de identidade muito forte [...] mudar esse conceito [...] a escola entrou em crise de identidade [...]. Hoje eu tenho uma escola [...] da Rede [...], a melhor escola em performance acadêmica [dessa Rede]”.

Também o Diretor Educador demonstra uma reconfiguração adaptativa, mas focada em negociar com a própria Rede para ajustar as ferramentas pedagógicas às demandas locais:

Nós brigamos bastante entre 2023 até o ano passado, porque até então nós tínhamos como uma definição da matriz de fazer o simulado Enem [...] o público de Curitiba, ele não está nem aí pro Enem [...] ‘por que não coloca um simulado federal do Paraná?’ (Diretor Educador)

Por sua vez, a Diretora Realizadora fala sobre como respondeu a uma inovação que deu errado:

Somente o livro digital. Deu erradíssimo! Erradíssimo. Porque os alunos não conseguiam se organizar [...] foi uma confusão, foi um ano só [...]. Aí a partir dali a gente começou a avaliar outros materiais e... a gente buscou material que tivesse o livro digital e o físico. (Diretora Realizadora)

Nas escolas com menor número de alunos, a capacidade de reconfiguração é, muitas vezes, uma correção de rumo ou uma mudança de ferramenta necessária para se adaptar a uma falha anterior ou a uma mudança no ambiente. Processos de mudanças, citados pelo Diretor Humanista e pela Diretora Aprendiz, mostram que a capacidade de reconfiguração de produtos e adaptação ao novo é uma questão de sobrevivência da organização.

Quando eu mudei para o sistema “X”, eu não tive sorte [...]. Tive muito problema com eles [...]. Aí eu fiquei três anos com eles e [...] recebi a proposta do Sistema de Ensino “Y” [...] chegamos à conclusão que o melhor a fazer mesmo era sair do Sistema “X”. (Diretora Aprendiz)

Tínhamos educação profissional técnica, mas depois da pandemia nós acabamos por suspender temporariamente os cursos técnicos [...]. [...] o prédio antigo [...] passamos 40 anos de existência em uma sobreloja [...] nas pesquisas vinha assim: “[...] em cima da borracharia é ruim”. Na mudança de prédio... perdemos muitos alunos [...]. Agora se estabilizou. Agora tem 80% de alunos antigos [referindo-se à quantidade de alunos fidelizados nos últimos dois anos]. (Diretor Humanista)

E o Diretor Humanista ainda revela que, mesmo com a percepção (*sensing*) de que algo precisou ser mudado, o processo de reconfiguração é seletivo: “Vamos usar bem mais [a tecnologia], em virtude do sistema ‘X’. Mas nenhum processo avaliativo vai mudar ainda. A filosofia da escola vai se manter”.

4.3.3.2 Capacidades Dinâmicas Configuracionais

Esta subseção apresenta os resultados obtidos sobre os mecanismos internos de mudança e reorganização das escolas. São apresentados os resultados referentes às Capacidades Dinâmicas Configuracionais – baseadas em Tondolo e Bitencourt (2014) –, que investigam como os gestores utilizam o Aprendizado, a

Alavancagem de recursos, a Integração Criativa e a Reconfiguração interna para adaptar a organização.

Os resultados da análise estatística (JAMOV) não revelaram diferenças significativas ($p > 0,05$) entre os dois grupos de escolas, diferentemente da análise qualitativa realizada por meio do software ATLAS.ti. A Tabela 20 traz esses resultados.

Tabela 20 - Frequência de codificação das Capacidades Dinâmicas Configuracionais

Códigos	Mais de 400 alunos		Até 400 alunos	
● Alavancagem Gr=85	38	4,5%	47	5,7%
● Aprendizado Gr=93	46	5,4%	47	5,7%
● Integração Criativa Gr=67	27	3,2%	40	4,9%
● Reconfiguração Gr=133	63	7,5%	70	8,5%

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A Tabela 20 mostra que, diferentemente da categoria anterior, Capacidades Dinâmicas, na perspectiva de Teece (2007), os quatro códigos das Capacidades Dinâmicas Configuracionais – Alavancagem, Aprendizado, Integração Criativa e Reconfiguração – foram proporcionalmente mais citados nas escolas com até 400 alunos matriculados.

A Integração Criativa (4,9% vs. 3,2%) e a Reconfiguração (8,5% vs. 7,5%) mostram diferenças, sugerindo que os processos internos de reorganização de recursos e combinação criativa de saberes são práticas mais recorrentes (ou necessárias) na gestão de escolas com menos alunos. Os códigos Aprendizado e Alavancagem também seguem essa tendência, reforçando que o contexto de uma estrutura menor pode demandar uma orientação mais forte para a aquisição de novos conhecimentos e a alavancagem de recursos existentes de forma mais eficiente.

Os trechos extraídos das transcrições das entrevistas, a seguir, confirmam o motivo por trás desses dados: os diretores de escolas com até 400 alunos têm menos recursos e estrutura que as escolas maiores e são forçados a depender de mecanismos internos de ajuste, aprendizado e criatividade para sobreviver e competir no mercado educacional.

Nos relatos dos diretores de escolas com até 400 alunos, a ênfase em Reconfiguração, Aprendizado e Integração Criativa aparece geralmente como uma resposta a crises, falhas ou escassez de recursos.

Um exemplo significativo é o relato da Diretora Sonhadora, que afirma que a proposta de trabalhar com turmas multisseriadas nasceu da escassez, sendo validada pelo Aprendizado e pela Integração Criativa:

Ela [a metodologia multisseriada] veio muito mais de uma necessidade física e financeira [...]. Como a gente percebeu que "Nossa, dá certo e é legal! Vamos estudar para ver se isso existe no mundo?" E aí a gente viu que realmente isso existia. [...].

Para a proposta pedagógica a gente gosta muito de Vygotsky, a gente gosta um tanto de Piaget, a gente adora Steiner, Montessori [...] a gente não gostaria de escolher apenas um, por isso que a gente se inspira em muitos [...]" (Diretora Sonhadora).

A Diretora Aprendiz, ao lidar com a resistência interna, demonstra Aprendizado (acredita na aprendizagem a partir do erro) e Integração Criativa (combina a experiência do professor com a necessidade da gestão) na gestão de pessoas:

Como é que você quebra as resistências? [...] explicando, explicando [...] ou às vezes a gente deixa eles fazerem do jeito que eles querem e verem que não vai dar certo. Aí você fala: 'Não, ó, eu fiz assim e vocês escolheram desse jeito, e não deu certo. Então, vamos tentar por esse outro lado?' A gente faz assim, mas é uma guerra mundial [...]. (Diretora Aprendiz)

Em vez de impor uma Reconfiguração (o que gera a "guerra mundial"), ela reconfigura a própria tática de gestão, permitindo a falha controlada para, então, usar o Aprendizado coletivo como argumento para a mudança que ela já desejava.

Já o Diretor Humanista, em seu relato sobre processos internos, opta por reconfigurar para melhorar a conversão, terceirizando os atendimentos iniciais devido à ansiedade de saber se os *prospects* vão ou não fazer a matrícula:

Então, é uma coisa que começa a me tomar muito... fora a ansiedade, né? E aí vai fazer, não vai fazer, vai fazer, não vai?

Então, o que é que eu fiz? Eu terceirizei o atendimento [...] hoje é o segundo ano consecutivo que nós vamos terceirizar o atendimento. [...] contratei uma empresa que faz aquele primeiro atendimento. [...] ele que marca a visita [...] e já deu certo. Supercerto, mas supercerto. Supercerto. Porque assim, [...] eu já fiz inúmeros treinamentos na escola, já contratei inúmeras empresas na escola, para fazer esse tipo de coisa. E, queira ou não, as meninas lá que estão à frente, na recepção, no atendimento, elas fazem o processo na primeira semana, na segunda semana. Se você não acompanha, já vai

caindo [...], principalmente o contato pós-visita, né? Que é muito importante [...] todo aquele *script* que você treina acaba não acontecendo. Então, eu falei: "Olha, eu vou fazer, vou tentar um negócio diferente". Eu vou terceirizar isso, e só atendo a visita. Pronto! (Diretor Humanista)

O Aprendizado organizacional e a Integração Criativa são demonstrados pela Diretora Comprometida ao usar sua equipe para captar conhecimento externo:

Eu também escuto muito, porque o professor [...]. Ele é professor em outros lugares também. Então, às vezes eu venho com uma ideia mirabolante e ele já passou por isso naquela outra escola. E ele vem para mim e fala: não dá certo por causa disso [...] lá não tinha tal recurso'. Então, eu escuto bastante também para a gente tentar achar o melhor caminho. (Diretora Comprometida)

E a Diretora Sonhadora usa a Integração Criativa como estratégia para reconfigurar processos:

[...] nossa turma de 2 e 3 anos [...] a gente teve quatro matrículas novas [...] financeiramente falando, dividir uma turma de 19 alunos em duas [...] não paga. Então, a solução que a gente teve foi: a gente vai contratar uma assistente nova para essa turma. Então, vai ter quatro educadoras dentro da sala para cuidar dos 19 alunos (Diretora Sonhadora)

Já nos relatos dos diretores de escolas com mais de 400 alunos, a ênfase é menor nos ajustes internos táticos e maior na execução de processos (Capacidade Operacional, como visto) ou em reconfigurações estratégicas de grande escala.

O Diretor Propositivo deixa claro que seu foco é garantir o processo, e não o configurar: "Vou falar para você que é um 80/20. 80% vêm da rede com clareza de processos que têm que ser cumpridos. Então, o meu papel é garantir que os processos sejam cumpridos."

O Diretor Estrategista e o Diretor Entusiasmado mencionam a Reconfiguração em um nível estrutural e de recuperação estratégica:

[...] eu fiz uma recomposição para as pessoas estratégicas [...] ao invés de ter dois coordenadores, foi um. Ao invés de ter dois orientadores, eu coloquei um. (Diretor Estrategista)

A única coisa que eu vou fazer aqui é modernizar o que está sendo feito. É estruturar para o que o mercado hoje está pedindo. (Diretor Entusiasmado)

A Diretora Realizadora, por ter um perfil mais detalhista e com necessidade de controle, parece estar sempre envolvida em otimizar e reconfigurar processos, até mesmo em um nível micro.

Na verdade, essa ideia da robótica foi uma ideia da de uma das vice-diretoras... ela viu numa escola que ela visitou em um Congresso [...]. E aí eu fui atrás de empresas [...] a gente começou a entender que precisaria de um espaço adequado e que na sala de aula não daria certo. Aí começamos então a conversar e eu comecei a captar assim de uma empresa, de outra, de outro, o que é que seria importante ter nessa sala. E aí eu montei a sala [...]. Não foi nenhuma empresa que montou, fomos nós que montamos. E aí, daí a gente fez um orçamento lá com uma empresa para fazer uns casacos. Daí deu R\$ 5.000. [...] Aí eu achei uma loja que vende o casaco igual e a gente fez um botton que saiu um real, daí a gente comprou o casaco numa loja normal, daquela cor e a gente vai colocar o botton [...] saiu R\$ 2.000, menos da metade. [...] eu acho que eu aprendo muito olhando os outros, né? [...] Vamos na Bett Educar (Encontro Internacional de Educação)? 'Vou'. Vamos conversar com alguém que está fazendo uma pesquisa de doutorado? "Vou! Vamos fazer um *coaching* de gestão? "Vamos!" (Diretora Realizadora)

A Diretora Realizadora revela como uma ideia foi combinada com a pesquisa que fez para criar um espaço físico – a Sala *Maker*. Um exemplo de Integração Criativa e Reconfiguração de otimização dos recursos financeiros, bem como do Aprendizado, revelando sua busca ativa por mais conhecimento (cursos, feiras, *coaching*), que é o primeiro passo para a Reconfiguração e a Integração Criativa de novas ideias na escola.

Fica evidente que as Capacidades Configuracionais (Aprendizado, Reconfiguração, Integração Criativa e Alavancagem) são ativadas de formas distintas, dependendo do contexto organizacional. Nas escolas com menor número de alunos, estas capacidades emergem como mecanismos táticos, reativos e essenciais para a sobrevivência em ambientes de escassez. Os diretores são forçados a usar o aprendizado com o erro, a integração criativa de ideias e a reconfiguração tática de processos para otimizar recursos limitados. Em contraste, nas escolas de maior porte e estrutura, o foco se desloca para a manutenção de processos (Capacidade Operacional) ou para reconfigurações estratégicas e estruturais, que são menos frequentes, mas de maior escala (como a otimização da hierarquia ou a modernização de toda a estrutura).

4.3.3.3 Capacidades Dinâmicas Transformadoras

Avançando para as capacidades que permitem à escola responder e se transformar diante das pressões do ambiente externo, são apresentados, nesta

subseção, os resultados referentes às Capacidades Dinâmicas Transformadoras – baseadas em Wang e Ahmed (2007) – e detalhes de como a Capacidade Absortiva, a Capacidade Adaptativa e a Capacidade Inovativa se manifestam nos dois grupos de escolas. (A análise da Capacidade Inovativa está aprofundada na subseção 4.4.)

A análise das Capacidades Dinâmicas Transformadoras (Tabela 21) revela um padrão distinto. Diferentemente da Capacidade Absortiva, que se mostrou equilibrada entre os grupos (5,6% vs. 5,2%), os dados apontam diferenças na Capacidade Adaptativa e na Capacidade Inovativa.

Tabela 21 - Frequência de codificação das Capacidades Dinâmicas Transformadoras

Códigos	Mais de 400 alunos		Até 400 alunos	
● Capacidade Absortiva Gr=90	47	5,6%	43	5,2%
● Capacidade Adaptativa Gr=87	35	4,1%	52	6,3%
● Capacidade Inovativa Gr=53	23	2,7%	30	3,6%

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A Capacidade Adaptativa (6,3% vs. 4,1%) e a Capacidade Inovativa (3,6% vs. 2,7%) são, proporcionalmente, mais citadas nas escolas com até 400 alunos. Este achado qualitativo (ATLAS.ti) é corroborado pela análise estatística (JAMOVI), que também encontrou diferenças significativas ($p < 0,05$) em questões que abordam a Capacidade Adaptativa e a Capacidade Inovativa, cujos resultados já foram apresentados na subseção 4.3.1.

Os dados de frequência (Tabela 21) indicam que os diretores de escolas com até 400 alunos relatam um foco maior na agilidade e na mudança interna (Adaptação e Inovação). Já os diretores de escolas com maior número de alunos demonstram uma leve vantagem na absorção de conhecimento externo (Capacidade Absortiva), o que pode estar ligado à sua maior estrutura e aos recursos para monitorar o ambiente.

A Capacidade Adaptativa (flexibilidade para modificar processos internos) é uma ferramenta de sobrevivência diária para os diretores de escolas com menor número de alunos, que precisam "ajustar a rota" constantemente. Um exemplo é o da Diretora Aprendiz, cujo relato demonstra sua estratégia de captação como em constante adaptação (e não um procedimento fixo):

Eu não busco permanecer sempre na mesma coisa não [...]. Algumas coisas a gente continua da mesma forma, mas, assim, eu sempre procuro mudar a maneira como eu atendo [...] vamos tentar algo novo, vamos tentar uma empresa nova, vamos tentar um jeito diferente. (Diretora Aprendiz)

Em outras escolas, também com número menor de alunos, a diretora mostra que a adaptação é uma postura cultural da escola, que está sempre aberta a novas propostas do ambiente:

A gente é sempre aberta a tudo, né? Então, aí, vamos ver material digital [...]. Ah, outra proposta do gestor financeiro também pode vir. Ah, é uma educação bilíngue? A gente tá sempre aberta a propostas, né? Mas eu acho assim que a gente vai caminhando conforme a necessidade e tentando se adequar a aquele momento, né? (Diretora Comprometida)

A adaptação da estratégia de marketing foi importante para o Diretor Humanista ao perceber que os *prospects* escolhiam pelo visual, não pelo trabalho pedagógico proposto pela escola: “[...] preço por preço, às vezes R\$ 100 [...] ele acaba escolhendo não pelos aspectos pedagógicos, mas pelo aspecto visual. [...]. Foi por isso que nós decidimos tentar convencer de uma outra forma.”

A busca por inovação em marketing para que a escola seja notada no bairro também é relatada pela Diretora Comprometida (*sensing, seizing*): "Nós pusemos dos dois lados painéis digitais eletrônicos [...]. Atraiu mais gente do próprio condomínio, que falou: 'Nossa, eu não sabia que aqui tinha uma escola!'"

O pioneirismo é a marca da Capacidade Inovativa da escola da Diretora Sonhadora, sendo a primeira em sua cidade com uma proposta pedagógica inovadora. Mas ela reconhece que isso gera a resistência do mercado (o que corrobora com os resultados de diferença significativa na análise estatística): “[...] nós fomos a primeira escola bilíngue da cidade [...] quando a gente chega com uma proposta educacional extremamente inovadora [...] eu acho que isso assusta os pais.”

A resistência da comunidade é confirmada pelos diretores de escolas com mais alunos, que revelam que a inovação é barrada pela cultura do cliente, como relata o Diretor Propositivo: “Eles gostam da escola tradicional, sala de aula, bate o sinal, pega o filho e vai embora. Tradicional mesmo [...] qualquer coisa que você traz para a inovação parece algo da capital [...] incomoda demais a inovação.”

Já a Diretora Aprendiz afirma que a resistência à inovação vem por parte dos professores:

[...] eles estão bem numa zona de conforto muito grande. Eu acho que eles pararam com essa coisa de trazer isso também para o debate (como que pode ser, como que não pode ser) [...] no dia a dia acaba a gente trazendo [...] um olhar diferenciado. Eu acho que eles pararam um pouco. Acho que eles pararam. Não são todos, mas [...] (Diretora Aprendiz)

A Diretora Realizadora demonstra uma Capacidade Inovativa que mistura marketing, fidelização e pedagogia para reter alunos, como no projeto criado após a lei que proíbe aparelho de celular nas escolas:

[...] eu tenho uma cachorrinha [...] a Maria. E aí a gente botou um uniforme na Maria e a Maria vai quinzenalmente ao recreio dos alunos [...] ela é a 'estagiária' [...] faz parte do projeto celular (entreter os alunos). Então deu uma visibilidade muito grande [...]. Nossa, as mães começaram a postar no aplicativo.

É relatando sobre essa lei que a Diretora Realizadora revela sua agilidade em entender sobre a nova legislação (Capacidade Absortiva) e mudar o processo de recepção dos alunos (Capacidade Adaptativa):

Eu não esperava a lei do celular, tá? Não esperava mesmo. Tive que tomar uma atitude assim meio drástica [...] eu tive que criar [o protocolo] de um dia para o outro. 'Tá, mas eles precisam pagar Pix na cantina [...] tenho que conversar com a cantina que eles têm que criar um método de pagamento diferente [...] vou criar uma área *free* que é a área tal [...] (Diretora Realizadora)

A Capacidade Absortiva (identificar, assimilar e aplicar conhecimento externo) é mais evidente nos diretores de escolas com mais alunos, que possuem o perfil, o tempo e os recursos para buscar ativamente conhecimento externo (revelando também Aprendizado).

Outros diretores também relatam a busca ativa por conhecimento:

[Eu] leio muito, eu pesquiso muito, né? Eu tento entender o que é que está acontecendo em outros momentos, em outros países, em outros Estados [...] [Eu vou a] feiras, congressos, cursos [...]. Li Jonathan Haidt... são assuntos que você vai entendendo o que está acontecendo no mundo." (Diretor Entusiasmado)

Eu leio muito sobre liderança [...]. Eu trazia textos da Federal, textos da USP, da Unicamp, da PUC [...]. Formação, eu estudava com eles [os professores] (Diretor Estrategista)

Se eu tenho um gap de conhecimento, eu vou atrás de um livro [...]. Comprei o livro Nexus lá do Hahari para ler. Então, eu quero entender disso, porque se alguém vier conversar comigo sobre isso, é um assunto latente. Eu preciso entender! (Diretor Propositivo)

O Diretor Entusiasmado absorve o *feedback* externo de pais e adapta sua oferta de produto, mesmo que tecnologicamente avançada, revelando também que a capacidade inovativa pode ser barrada pela comunidade de responsáveis dos alunos.

Hoje, eles [referindo-se a um Sistema de Ensino digital] estão passando por uma crise muito violenta, perdendo muitas escolas pelo uso excessivo [de telas] [...] o pai chega para mim e fala assim: 'Pô, mas eu proíbo o celular, você entrega um *Chrome* na mão do meu filho, fica difícil, né?'. A minha tendência hoje é mudar esse material, voltar para o material realmente físico. (Diretor Entusiasmado)

Em síntese, a análise das Capacidades Dinâmicas Transformadoras revela uma divisão de foco imposta pelo contexto organizacional. A prevalência estatística da Capacidade Adaptativa e da Capacidade Inovativa em escolas com até 400 alunos é explicada qualitativamente como uma necessidade de sobrevivência e agilidade tática. Esses diretores são forçados a adaptar suas estratégias para responder às pressões imediatas do ambiente. Em contrapartida, a ligeira vantagem na Capacidade Absortiva em escolas com mais de 400 alunos reflete uma capacidade estrutural, cujos diretores possuem os recursos e o perfil para buscar ativamente conhecimento externo, em vez de apenas reagir às demandas imediatas.

4.3.3.4 Capacidades Dinâmicas Gerenciais

Finalmente, esta subseção foca nos resultados referentes às Capacidades Dinâmicas Gerenciais, que investigam o impacto da Cognição Gerencial, do Capital Social Gerencial e do Capital Humano Gerencial na administração escolar.

A Tabela 22 apresenta a frequência de cada um dos três códigos desta categoria para os dois grupos de escolas.

Tabela 22 - Frequência de codificação das Capacidades Dinâmicas Gerenciais

Códigos	Mais de 400 alunos		Até 400 alunos	
• Capital Humano Gerencial Gr=75	44	5,2%	31	3,8%
• Capital Social Gerencial Gr=86	51	6,0%	35	4,2%
• Cognição Gerencial Gr=244	136	16,1%	108	13,2%

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A análise de frequência da Tabela 22 revela que a Cognição Gerencial (Gr=244) não é apenas o código mais citado dentro desta categoria, mas também é o código mais recorrente, tanto em escolas com mais de 400 alunos (16,1%) quanto nas escolas com até 400 alunos (13,2%), o que pode ser explicado pela sua própria conceituação. A Cognição Gerencial é a capacidade que serve como base para todas as outras. As entrevistas qualitativas são, em essência, um instrumento de acesso e registro dos modelos mentais, crenças e processos de interpretação dos diretores; cada vez que um diretor descreve uma ação, ele está, de alguma forma, revelando isso, pois, para agir, ele precisa primeiro perceber, interpretar e decidir.

Os três códigos – Cognição Gerencial, Capital Social Gerencial e Capital Humano Gerencial – foram, proporcionalmente, mais citados nas escolas com mais de 400 alunos. Este padrão, identificado pelo ATLAS.ti, é corroborado pelos achados da análise estatística (JAMOV), que encontrou diferenças significativas ($p < 0,05$) em algumas perguntas do questionário aplicado: questões que medem a percepção de risco e a gestão da inovação (Questão 42, $p = 0,023$; Questão 54, $p = 0,025$), mostrando que a Cognição Gerencial desses diretores opera de forma diferente e é mais exigida. Já a questão 30 aborda o Capital Social Gerencial – estatisticamente maior no grupo de escolas com mais de 400 alunos. (Esses resultados já foram apresentados na subseção 4.3.1)

A análise das entrevistas explica como as Capacidades Dinâmicas Gerenciais se manifestam de diferentes maneiras em cada contexto escolar:

No grupo das escolas com mais de 400 alunos, os diretores demonstram a Cognição Gerencial focada na estratégia, na visão sistêmica e na autoavaliação.

Eu não posso olhar com essa visão fragmentada da realidade. Eu tenho que ter um olhar ecossistêmico [...]. Quem tá na gestão [...] tem que ter a visão do todo. (Diretor Estrategista)

[...] eu comecei a ficar muito em reunião [...] e aí eu ouvi nos corredores: 'Nossa, faz tempo que eu não vejo o [cita o próprio nome dele]. Poxa, será que ele está viajando? Isso me tocou. E o que é que eu fiz? Espera aí, vamos dividir meu tempo, reorganizar a minha agenda e vamos para a escola, vamos conviver com a escola que esse é um papel importante [...] é estar presente.

[...] Com quatro anos [na Rede], o meu primeiro *feedback* foi duríssimo. [...] O segundo melhorou, o terceiro e quarto, eu tenho nota excelente em todos os *feedbacks*, porque eu já corrijo antes. (Diretor Propositivo)

[...] eu sempre fui meio *workaholic*, sabe? Eu sempre falo que quando a coisa começa a ficar igual num cruzeiro (metaforicamente, tranquilo demais), eu começo a ficar incomodado; se não tiver muitas ações a fazer. Então, eu

consigo fazer essa troca de chave muito rápido na minha cabeça. Então, por exemplo, se eu estou tratando com um pedagógico e entra uma coisa administrativa [...], é óbvio que eu tenho que separar: 'Ó, eu vou sentar agora com o pessoal lá do caixa para fazer e está OK?' Se vier uma coisa assim muito emergencial, eu consigo virar essa chave rapidamente [referindo-se ao equilíbrio entre a direção administrativa e a pedagógica]. (Diretor Entusiasmado)

A Diretora Realizadora tem consciência de que seu papel deveria ser mais estratégico, mas a sua própria necessidade de mostrar que está no controle consome seu tempo e energia:

Eu me vejo como alguém estratégico, mas facilmente sou consumida pelos 'incêndios', pela diretora 'bombeiro', aquela que vai lá 'apagar o incêndio'. [...] a gente precisa mostrar também: 'opa, aqui tem uma diretora, não é terra de ninguém, e eu preciso que tu entendas que há limites'. E aí isso acaba me consumindo (Diretora Realizadora)

Os diretores das escolas com até 400 alunos tem sua Cognição Gerencial marcada pela escassez de recursos, pela percepção de risco e por conflitos entre emoção e razão.

A Diretora Aprendiz, ao relatar qual conselho daria para ela mesma, antes de abrir a escola, responde:

Corre! (risos). Não! [...] que eu agisse menos com o coração e mais com a razão. Eu acho que eu passei por situações muito difíceis quando eu abri a escola, por acreditar muito nas pessoas [...].
[...] Como eu vi na época da pandemia [...] Os que menos me pagavam foram os que mais me honraram. Os que pagavam bem, eles simplesmente pararam de pagar [...].
Eu sou uma aprendiz. Acho que uma aprendiz de grandes exemplos [...] eu me espelho muito em vocês mesmo [referindo-se à pesquisadora]. (Diretora Aprendiz)

Quando questionada sobre o futuro e a sustentabilidade, a Cognição Gerencial da Diretora Sonhadora revela que a escola opera em um déficit planejado (um risco calculado) para poder crescer, e que há uma tensão interna entre as sócias:

Eu acho que assim, como a gente ainda está abrindo os eixos [novas turmas], eu acho que a gente ainda tem pelo menos uns 5 anos aí que a gente entende que talvez a gente vai gastar mais do que aquilo que a gente arrecada. Eu acho que talvez eu seja um pouco mais otimista [referindo-se à sócia]. Eu me defino como uma pessoa sonhadora, mas a sócia é no chão total. [...] aquela pessoa fincada ali.

[...] a gente ficou assim, quase que um mês discutindo [sobre o currículo americano] e não chegando a conclusão nenhuma [...]. No fim, a gente acabou optando por não fazer. (Diretora Sonhadora)

O Diretor Humanista tem sua Cognição Gerencial definida por uma visão pragmática sobre o mercado: “Eu não sei se você tem a sensação, mas eu tenho a sensação de que a classe C, ela quer saber preço [...] é só preço, só preço” e por seus princípios filosóficos:

Eu acho que o mais difícil é [...]. Hoje eu não tenho preocupação em mudar, a não ser que fira alguns princípios [...]. Então [...] assim, toda escola tem a sua filosofia, seus princípios, né? Então, poxa, isso aqui vai interferir na filosofia da escola. Essa aqui não tem como mudar [...]. (Diretor Humanista)

E exemplifica:

[...] o aplicativo de avisar as famílias sobre a lição de casa [...]. Os pais querem isso. Mas nós, por princípio, a gente não executa muito em virtude disso [...] a lição, para mim a lição de casa é responsabilidade da criança. Então eu não vejo sentido em avisar o pai. 'Ó, seu filho tem lição de casa' [...] nós estamos tirando autonomia da criança, né? Que é algo que a gente também sempre pensa em desenvolver.

[...] A minha formação é administração. [...] Eu não fiz Pedagogia [...] para estudar, desde criança, eu sempre fui ruim. Eu tive sorte porque eu tenho muita facilidade. Quando eu percebi que eu não precisava fazer, eu não fazia mais. É por isso que todos os métodos hoje da escola, eu falo assim: 'Não, não posso fazer essas crianças serem que nem eu'. Eles vão ter que fazer tarefa, vão ter que fazer atividade, vão ter que fazer trabalho, vão ter que fazer tudo. (Diretor Humanista)

A Cognição Gerencial aqui revela que o Diretor Humanista prefere proteger um princípio educacional (autonomia do aluno) a adotar uma inovação tecnológica ou adaptar-se a uma demanda dos pais, pois ele julga pedagogicamente prejudicial aos alunos.

A Cognição Gerencial da Diretora Comprometida é baseada em heurísticas (atalhos mentais) aprendidas no "chão da escola", e em uma autopercepção operacional. Ao ser questionada sobre alguma situação desafiadora que surgiu e que não percebeu antecipadamente, ela responde:

Não, não lembro de alguma coisa [que não previ], mas eu penso assim, onde tem fumaça tem fogo [...] saiu um comentáriozinho, ali tem coisa, pode não ser tão grave, né? Pode não ser tão grave. mas eu acho que várias coisas acabam sendo, assim, desafiadoras [...].

[...] eu também sei recuar quando eu percebo que só eu que estou querendo e 15 professores não estão, não abraçaram a mesma causa, né? Então eu acho assim, eu sei recuar e às vezes eu até procuro onde que eu falhei, eu não consegui pôr todo mundo no mesmo barquinho para a gente fazer, né? (Diretora Comprometida).

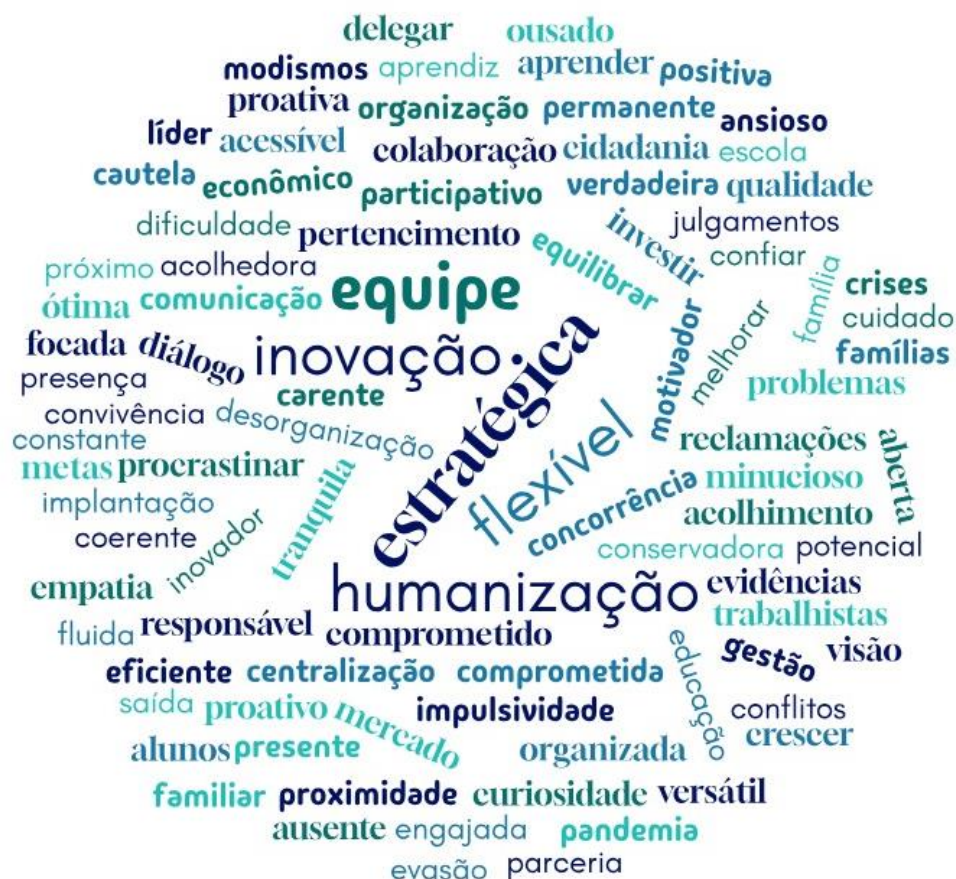
E, ao ser questionada se se considerava mais operacional ou mais estratégica na gestão escolar, ela logo revela a cognição sobre si mesma: “Ah, eu acho um pouco das duas, mas mais operacional. Eu não tenho muita paciência, assim, eu dou uma ordem... Não chegou à minha mão em 3 minutos, eu vou lá e faço”. Esse modelo mental justifica seu comportamento imediato e sua centralização na resolução de problemas, pois ela *acredita* que é mais rápido ela mesma fazer.

Ainda sobre a Cognição Gerencial, a análise dos dados obtidos nas perguntas abertas (questões 79 a 84 do questionário) permite identificar, de maneira consistente, elementos constitutivos das três dimensões da Cognição Gerencial: estruturas de conhecimento, processos mentais e emoções. Esses elementos influenciam diretamente na forma como gestores escolares percebem o ambiente, tomam decisões, priorizam demandas e respondem aos desafios administrativos e pedagógicos que emergem no cotidiano das escolas. As Figuras 18 e 19 mostram esses elementos.

A Figura 18 traz as palavras-chave que aparecem nas respostas dos diretores de escolas com até 400 alunos. Nela se podem observar os processos mentais (atenção, percepção e julgamentos) dos diretores, analisados a partir das respostas à questão “Como diretor(a) administrativo(a) eu devo evitar [...]”.

Nesse aspecto, os diretores relatam necessidade de evitar decisões impulsivas, centralização excessiva, trabalho excessivo em urgências, procrastinação, agir por impulso, falta de comunicação, confusão de papéis, decisões desconectadas dos valores, entre outros. Tais indicações demonstram que os diretores têm alta consciência metacognitiva de suas próprias limitações e vieses, reconhecendo, por exemplo, riscos do viés da impulsividade; sobrecarga causada por padrões cognitivos, como “se eu não fizer, não sai”; dificuldades de priorização decorrentes do excesso de demandas operacionais; limitações cognitivas geradas por falhas de comunicação; impacto de heurísticas simplificadoras em decisões complexas.

Figura 18 – Elementos da Cognição Gerencial – diretores de escolas com até 400 alunos



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Igualmente relevante é o fato de muitos diretores afirmarem que deveriam “delegar mais”, “planejar melhor”, “pensar estrategicamente”, “ser mais flexíveis”, “investir mais na qualificação da equipe”, o que demonstra a presença de processos mentais que transitam entre atenção seletiva excessiva ao operacional e consciência estratégica da necessidade de mudar esse padrão.

Também é possível observar na Figura 18 a dimensão emocional (ameaças percebidas e gatilhos emocionais da tomada de decisão), que aparece de forma expressiva nas respostas à questão “Como diretor(a) administrativo(a), sinto-me ameaçado(a) quando [...]”. Os diretores relatam sentir-se vulneráveis quando há falha de comunicação interna, reclamações e pressões de famílias; quando ocorrem mudanças externas imprevisíveis (leis, economia, concorrência) e surgem

imprevistos que colocam em risco o trabalho já realizado; quando perdem alunos; quando a equipe não fornece *feedbacks* claros e demonstra despreparo, resistência ou falhas operacionais; quando há decisões tomadas sem diálogo; e quando existe perda de autonomia no cargo. Essas respostas reforçam que o componente emocional é determinante na cognição dos diretores escolares.

As ameaças percebidas não são apenas operacionais, mas simbólicas e relacionais: envolvem imagem institucional, confiança da comunidade, estabilidade interna e legitimidade profissional. Elas evidenciam um ambiente de gestão caracterizado por: exposição pública; pressões externas; sobrecarga afetiva; e interdependência entre setores; aspectos que afetam a qualidade da interpretação dos eventos e o tempo de resposta dos diretores.

Em suma, os dados indicam que os diretores de escolas de até 400 alunos mobilizam um conjunto de estruturas cognitivas, processos mentais e respostas emocionais numa combinação entre foco humanista, autoconsciência cognitiva e vulnerabilidades emocionais.

A análise das respostas dos diretores de escolas com mais de 400 alunos permite evidenciar um padrão de cognição gerencial marcado por complexidade, pressão por resultados e necessidade permanente de equilibrar dimensões pedagógicas, financeiras e relacionais, conforme a Figura 19.

As autoimagens expressas na questão “Como diretor(a) administrativo(a), eu sou...” revelam estruturas de conhecimento (identidade gerencial e crenças sobre a escola) associadas a uma identidade gerencial robusta. Os diretores se descrevem como prudentes, exigentes, planejadores, analistas, criativos, éticos, resilientes, competitivos, cuidadosos, estrategistas, líderes, conciliadores, focados em visão do todo e “em intenso desenvolvimento”. Tais descrições sinalizam modelos mentais centrados em profissionalismo, responsabilidade e visão sistêmica (Figura 19).

Nas crenças expressas nas respostas à questão “Como diretor(a) administrativo(a), eu acredito [...]”, destacam-se três eixos centrais: 1. Educação como força transformadora e bem social – muitos diretores relacionam a gestão à construção de “um mundo melhor para a educação”, à “transformação da sociedade” e ao “desenvolvimento integral” dos sujeitos; 2. Gestão como condição para sustentabilidade institucional – aparece reiteradamente que “a boa gestão impacta diretamente a vida de todos os colaboradores”, que “a escola precisa equilibrar sustentabilidade e projeto pedagógico” e que “uma boa gestão é a chave para a

prosperidade da instituição”; 3. Escola como organização empresarial complexa – alguns diretores explicitam a necessidade de reconhecer que a instituição é “uma empresa com fins lucrativos”, cuja receita depende da entrega de educação de qualidade alinhada às expectativas das famílias. (Figura 19.)

Figura 19 – Elementos da Cognição Gerencial – diretores de escolas com mais de 400 alunos



F

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Essas crenças configuram estruturas cognitivas que articulam missão educativa, racionalidade econômica e visão organizacional. Diferentemente das escolas de até 400 alunos, nas quais predomina um discurso fortemente afetivo-relacional, aqui a cognição gerencial incorpora, de forma explícita, a dimensão empresarial da escola: metas de matrícula, equilíbrio financeiro, concorrência, experiência do “cliente” e posicionamento de mercado.

As respostas às perguntas “Como diretor(a) administrativo(a), eu deveria [...]” e “Como diretor(a) administrativo(a) eu devo evitar [...]” permitem observar os processos mentais (atenção, percepção e julgamentos) que estruturam a ação desses diretores. Em termos de desenvolvimento desejado, eles mencionam com frequência: “ter mais gestão de tempo”, “ter controle da agenda” e “priorizar o trabalho administrativo”; “estudar mais finanças, resultados e concorrentes”; “consolidar processos”, “dominar ferramentas de gestão” e “usar mais a razão e menos a emoção”; “delegar mais”, “capacitar mais a equipe” e “ampliar o diálogo com outras instituições”. Isso revela uma cognição orientada para o aperfeiçoamento de competências analíticas e racionais, com ênfase em planejamento, uso de dados, padronização e domínio de instrumentos de gestão (sistemas, planilhas, indicadores).

Por outro lado, o conjunto de condutas que “devem ser evitadas” explicita os vieses e os padrões cognitivos que os diretores reconhecem como problemáticos: tomar decisões precipitadas, agir com impulsividade, ser reativo, viver na burocracia, ficar “apagando incêndios”, extrapolar horários, treinar quem não quer ser treinado, agir sob “chuva de informações messiânicas”, aceitar suposições em vez de dados, ceder ao imediatismo e à intolerância, fugir de conflitos, centralizar decisões e pautar-se apenas em critérios financeiros.

Tais respostas indicam consciência de que a gestão em escolas com maior número de alunos tende a responder à pressão imediata e ceder à lógica do cliente, por exemplo, e render-se por rotinas burocráticas que consomem energia cognitiva e tempo, reduzindo o tempo que deveria ser dedicado à reflexão estratégica. Ao mesmo tempo, a insistência na necessidade de dados, planejamento e padronização mostra um esforço deliberado para refinar os processos mentais de tomada de decisão, tornando-os mais analíticos, menos reativos e menos sujeitos a vieses.

A dimensão emocional (emoções e percepção de ameaça) da Cognição Gerencial emerge com força na coluna “Como diretor(a) administrativo(a), sinto-me ameaçado(a) quando [...]”. Os diretores das escolas com mais de 400 alunos relatam sentir-se vulneráveis nas seguintes situações: não alcançar metas de matrícula ou resultados financeiros; enfrentar redução de recursos, crises econômicas, sanitárias ou climáticas; ter decisões impostas por mantenedoras ou instâncias superiores que desconsideram a realidade local; lidar com famílias que movem notificações extrajudiciais, com agressividade ou exigências desmedidas;

ver “[...] o financeiro limitar o pedagógico [...]” ou “[...] a decisão financeira se impor sobre a decisão humanista”; trabalhar em contextos de comparações, julgamentos prévios, fofocas, difamação e críticas severas sem contexto; constatar falta de motivação da equipe, ausência de alinhamento ou problemas que não são comunicados com clareza. Esses elementos revelam que a cognição gerencial nas grandes escolas é atravessada por níveis de pressão emocional, associada a três fontes principais: pressão de mercado (metas, concorrência, experiência do cliente); pressão institucional e hierárquica (mantenedora, rede, central administrativa); e pressão relacional (famílias, equipe, comunidade).

Em síntese, a Cognição Gerencial nas escolas com mais de 400 alunos mostra-se marcada por uma sofisticação cognitiva maior, em razão da complexidade organizacional, e por tensões mais intensas entre exigências pedagógicas, financeiras e políticas.

A comparação entre os dois grupos de escolas revela que a complexidade da instituição atua como um moderador significativo da Cognição Gerencial. Embora ambos os grupos compartilhem elementos comuns – como o compromisso com a missão educativa, a crença na importância da inovação e a valorização do diálogo –, as formas de pensar, perceber e interpretar a gestão escolar variam de maneira sistemática conforme o tamanho da instituição.

De um lado, os diretores de escolas com até 400 alunos apresentam uma Cognição Gerencial predominantemente humanista, pedagógica e relacional. Seus modelos mentais estão focados no acolhimento, na presença física e na proximidade com a comunidade. A gestão é percebida como um ato de cuidado, e a identidade gerencial se define pelo comprometimento e flexibilidade. Consequentemente, seus processos mentais tendem a ser mais reativos, focados em resolver as urgências do cotidiano e os conflitos interpessoais, que são vistos como as principais ameaças à estabilidade da escola.

De outro lado, os diretores de escolas com mais de 400 alunos apresentam uma Cognição Gerencial organizacional, estratégica e analítica. Seus modelos mentais são empresariais, focados em governança, sustentabilidade e análise de indicadores. A identidade gerencial se define pela visão estratégica e pela responsabilidade sobre resultados financeiros e acadêmicos. Os processos mentais são analíticos, sistêmicos e buscam a priorização racional através de dados e metas. As ameaças percebidas são institucionais (pressão jurídica, metas

financeiras, imposições da mantenedora), e a visão de futuro foca na expansão e na competitividade. O Quadro 15 resume as principais diferenças e convergências.

Quadro 15 - Comparação da Cognição Gerencial entre os diretores de escolas

Dimensão da Cognição Gerencial	Escolas com até 400 alunos	Escolas com mais de 400 alunos
Estruturas de conhecimento	Modelos mentais humanistas e pedagógicos; foco no acolhimento, na presença e na proximidade; visão da gestão como cuidado e apoio.	Modelos mentais organizacionais e empresariais; foco na sustentabilidade, na governança e na análise; gestão vista como estratégia institucional.
Identidade gerencial	Diretores se veem como: acolhedores, presentes, flexíveis, aprendizes, comprometidos com o bem-estar da comunidade.	Diretores se veem como: estratégicos, analíticos, planejadores, competitivos, responsáveis por resultados acadêmicos e financeiros.
Crenças sobre a gestão	Gestão eficiente depende da humanização, do diálogo e da cooperação diária.	Gestão eficiente depende de planejamento, dados, metas, controle e alinhamento com políticas institucionais.
Processos mentais	Processos reativos: foco no cotidiano; atenção fragmentada por urgências; dificuldade em manter planejamento contínuo.	Processos analíticos: foco em dados, indicadores, metas; decisões estruturadas; priorização racional e sistêmica.
O que procuram evitar	Impulsividade, centralização, falhas de comunicação, procrastinação, conflitos internos.	Reatividade, imediatismo, burocracia excessiva, decisões precipitadas, desalinhamento entre áreas.
Percepção de ameaça	Ameaças relacionais: conflitos entre setores; reclamações de famílias; falta de comunicação; desmotivação da equipe.	Ameaças institucionais: metas financeiras; pressão jurídica; perda de autonomia; imposição da mantenedora; crises externas.
Regulação emocional	Emoções ligadas ao vínculo afetivo e à convivência (sensação de vulnerabilidade diante de conflitos interpessoais).	Emoções ligadas à legitimidade profissional e às pressões macroestruturais (financeiras, políticas e jurídicas).
Visão de futuro	Foco na formação humana, melhoria do clima escolar e pequenas inovações pedagógicas.	Foco em expansão, governança, sustentabilidade, competitividade e reposicionamento estratégico.
Complexidade gerencial percebida	Baixa a moderada: estrutura reduzida e forte participação direta do diretor nas operações.	Alta: múltiplos setores, necessidade de delegação, análise de dados e articulação entre unidades.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O Quadro 15 mostra como a complexidade gerencial percebida (baixa no grupo menor, alta no grupo maior) atua como um fator que força a Cognição Gerencial a se especializar: o contexto de escolas com até 400 alunos parece revelar uma gestão de proximidade e adaptação tática, enquanto o contexto de escolas com maior número de alunos mostra uma gestão de análise, delegação e estratégia sistêmica.

Pode-se afirmar que a complexidade institucional não apenas diferencia os resultados das Capacidades Dinâmicas, mas também molda a Cognição Gerencial que sustenta cada uma dessas capacidades, influenciando diretamente a forma como diretores percebem, interpretam e respondem às demandas do ambiente escolar. As evidências mostram que a Cognição Gerencial não é apenas uma característica individual dos diretores, mas um produto da interação entre suas experiências, suas emoções e o contexto organizacional. O número de alunos da escola e o grau de complexidade administrativa condicionam a forma como esses gestores organizam sua atenção, constroem julgamentos, percebem ameaças e definem prioridades. É essa relação entre cognição e contexto que permite compreender por que, mesmo diante de desafios semelhantes, diretores de escolas com mais e menos alunos estruturam sua gestão de formas distintas.

Pode-se afirmar que a complexidade institucional não apenas diferencia os resultados das Capacidades Dinâmicas, como também molda a Cognição Gerencial que sustenta cada uma dessas capacidades, influenciando diretamente a forma como diretores percebem, interpretam e respondem às demandas do ambiente escolar. As evidências mostram que a Cognição Gerencial não é apenas uma característica individual dos diretores, mas um produto da interação entre suas experiências, suas emoções e o contexto organizacional. O número de alunos da escola e o grau de complexidade administrativa condicionam a forma como esses gestores organizam sua atenção, constroem julgamentos, percebem ameaças e definem prioridades. É essa relação entre cognição e contexto que permite compreender por que, mesmo diante de desafios semelhantes, diretores de escolas com mais e menos alunos estruturam sua gestão de formas distintas.

Na análise do Capital Social Gerencial, percebe-se que os diretores de escolas com maior número de alunos o usam para convencer e legitimar a mudança que desejam.

Não quero que ninguém faça por mim: 'Ai, eu gosto tanto, o [cita o próprio nome] é tão bacana!'. Não, não quero isso. E não, não provoco isso, mas provoco assim: 'Vou fazer porque tudo que o [fala seu próprio nome] me trouxe de informação, me convenceu que é importante fazer'. (Diretor Propositivo)

Eu não encontro [resistência] pelo seguinte, eu nunca imponho uma ordem [...] eu me sento com a pessoa e tento explicar [...]. Fica meio uma responsabilidade compartilhada. (Diretor Entusiasmado)

Nós montamos um grupo de trabalho que foi uma estratégia [...] elas precisam ser representativas dos diferentes setores [...] para não desautorizar as pessoas. (Diretor Estrategista)

Eu sempre falo assim: "Gente, vai lá, numa situação de emergência, vai lá e faz. Qualquer coisa nós vamos pedir desculpa juntos". Então, a gente pede desculpa junto, fala assim: "Ó, realmente erramos, desculpa, mas, enfim, não dá para deixar de não fazer em algumas ações". Mas existe sim um peso da caneta de falar assim: "Olha, eu preciso que isso aconteça, mas eu tenho características, eu trabalho muito com questão de liderança [...] eu divido a caneta com eles. Eu consigo. Eu tenho essa tranquilidade, eu não tenho esse ego no sentido [...]. Se eu virar e falar assim: 'Pessoal, tive uma ideia [...] o que vocês acham?', eles falam assim: 'Professor, viajou. Não vai dar certo!' [...] pela expressão deles eu já falo assim: 'Tá bom Entendi. Entendi. Foi viagem'. Daí [...] já vi que não dá certo. (Diretor Educador)

No grupo de escolas que contam com até 400 alunos, o Capital Social Gerencial é usado para compensar a falta de recursos e mitigar o risco pessoal.

Eu acho que eu não daria [conta sozinho], com certeza faltaria [...] erraria mais com certeza. (Diretor Humanista)

Não é centralização não, é falta de pessoal mesmo [...]. Eu gosto muito de conversar com meus filhos [CEOs] [...] é imaginar que eles possam ver algo que eu não vi. (Diretora Aprendiz)

O Capital Humano Gerencial parece ser um ponto de frustração para os diretores, e se manifesta de formas diferentes nos dois grupos de escolas:

Eu acho que eu trabalharia muito na parte assim da hora-aula [...] dos meus professores [...] eu não tenho como gerenciar isso [dar aumento], isso me deixa muito triste. Isso me deixa muito frustrado. (Diretor Educador)

Eu tenho as duas [vices] [...] e brigam [...] a maturidade profissional [...] não falta a competência técnica [...]. Essa falta de maturidade acaba atrapalhando [...] é um desejo meu sair da direção, para, assim, ficar mais de longe [...] (Diretora Realizadora)

...hoje você tem que cutucar o professor para coisas óbvias que ele tem que fazer, né? [...] para entregar o diário de classe [...]. Então, você tem que ficar cutucando o professor [...] (Diretora Comprometida)

Em contrapartida, o Diretor Propositivo demonstra como seu Capital Humano Gerencial opera com autonomia decisória dentro da estrutura da Rede: "eu tomo as medidas aqui, eu tenho autonomia para isso. [...] tem os prazos e os processos. Mas quem constrói o *feedback*, quem dá o *feedback*, quem decide quem vai ficar, quem vai sair, sou eu.". Assim como o Diretor Educador: "[...] tenho em minha equipe pessoas que são muito melhores do que eu e me trazem segurança para tomada de decisões".

A análise dos dados dessa categoria – Capacidades Dinâmicas Gerenciais – mostra que os diretores de escolas com maior número de alunos ativam mais intensamente suas Capacidades Gerenciais (Cognição, Capital Social e Humano). As entrevistas explicam que isso ocorre porque a complexidade da estrutura exige que eles usem o Capital Social como ferramenta estratégica de consenso e usem Capital Humano para gerenciar a burocracia da rede. Em contraste, os gestores de escolas com até 400 alunos têm sua Cognição Gerencial focada na sobrevivência e usam o Capital Social como apoio para compensar a falta de estrutura.

A análise dos resultados apresentados neste capítulo até aqui permitiu compreender como as Capacidades Dinâmicas e as Capacidades Dinâmicas Gerenciais se manifestam na administração escolar, revelando diferenças substanciais entre as instituições com mais de 400 alunos e aquelas com até 400 alunos matriculados. Os dados quantitativos e qualitativos convergiram ao demonstrar que, nas escolas com maior número de alunos, a gestão é marcada pela racionalidade, pela formalização de processos e pelo uso estratégico das Capacidades Operacionais, sustentadas por uma Cognição Gerencial sistêmica e por um Capital Social estruturado em redes colaborativas. Já nas escolas com menor número de alunos, as capacidades assumem um caráter mais tático e adaptativo: o Aprendizado, a Integração Criativa e a Reconfiguração são acionados como mecanismos de sobrevivência diante da escassez de recursos, e a Cognição Gerencial se manifesta de forma mais intuitiva e relacional. Constatou-se que a Capacidade Adaptativa e a Capacidade Inovativa são mais evidentes nesse grupo, enquanto a Capacidade Absortiva e o controle operacional se destacam nas instituições maiores. E, ainda, que a Cognição Gerencial emerge como elemento central para compreender não apenas o desempenho das capacidades, mas a própria lógica de funcionamento da gestão escolar em diferentes contextos organizacionais, achados que serão aprofundados no próximo capítulo.

4.4. Capacidade de Inovação

Esta subseção apresenta os principais achados sobre a Capacidade de Inovação nas escolas, destacando tanto os elementos facilitadores quanto os fatores que limitam o desenvolvimento de práticas inovadoras nessas instituições.

Por outro lado, um grupo menor, porém relevante, de respostas caracteriza a escola como “mediana”, “tradicional”, “carente”, “engessada” ou “pouco inovadora”. Nesses casos, nota-se uma dificuldade em romper com rotinas consolidadas e um nível mais alto de inércia organizacional. A resistência à mudança, a percepção de insegurança diante da inovação e a sensação de inadequação diante das exigências contemporâneas revelam limitações na capacidade de reconfiguração. Nessas instituições, a inovação não aparece como processo contínuo e internalizado, mas como evento isolado, muitas vezes percebido como arriscado ou desalinhado das condições internas.

A relação dos diretores com os processos inovativos também se mostra um indicador crítico da Capacidade de Inovação das escolas. Diretores que afirmam ter uma relação “essencial”, “permanente”, “constante”, “ótima” ou “muito próxima” da inovação tendem a relatar comportamentos mais alinhados às premissas de aprendizagem organizacional e reconfiguração contínua de práticas.

As respostas também revelam que diretores que acumulam funções administrativas e pedagógicas tendem a apresentar percepções mais maduras e amplas sobre inovação. O contato simultâneo com as esferas administrativa e pedagógica parece ampliar o repertório cognitivo dos gestores, favorecendo a compreensão da inovação não apenas como atualização tecnológica, mas como reestruturação de processos, adoção de metodologias, construção de parcerias e melhoria da experiência educativa.

É importante destacar que o número de alunos das escolas parece também influenciar a forma como a inovação é incorporada. Nas instituições menores (de até 99 alunos), a inovação tende a assumir caráter mais relacional, artesanal e menos estruturado, evidenciando cautela e limitação de recursos. Já nas escolas de 100 a 199 alunos, observa-se maior clareza sobre o papel estratégico da inovação, com respostas que destacam a centralidade da aprendizagem, da análise e da abertura contínua a novas práticas. As escolas maiores dentro do grupo (de 200 a 400 alunos) apresentam uma gama mais ampla de respostas, que vão desde posturas altamente inovadoras até percepções de engessamento, demonstrando tensões características de instituições que negociam simultaneamente expectativas de mercado, demandas familiares e pressões administrativas.

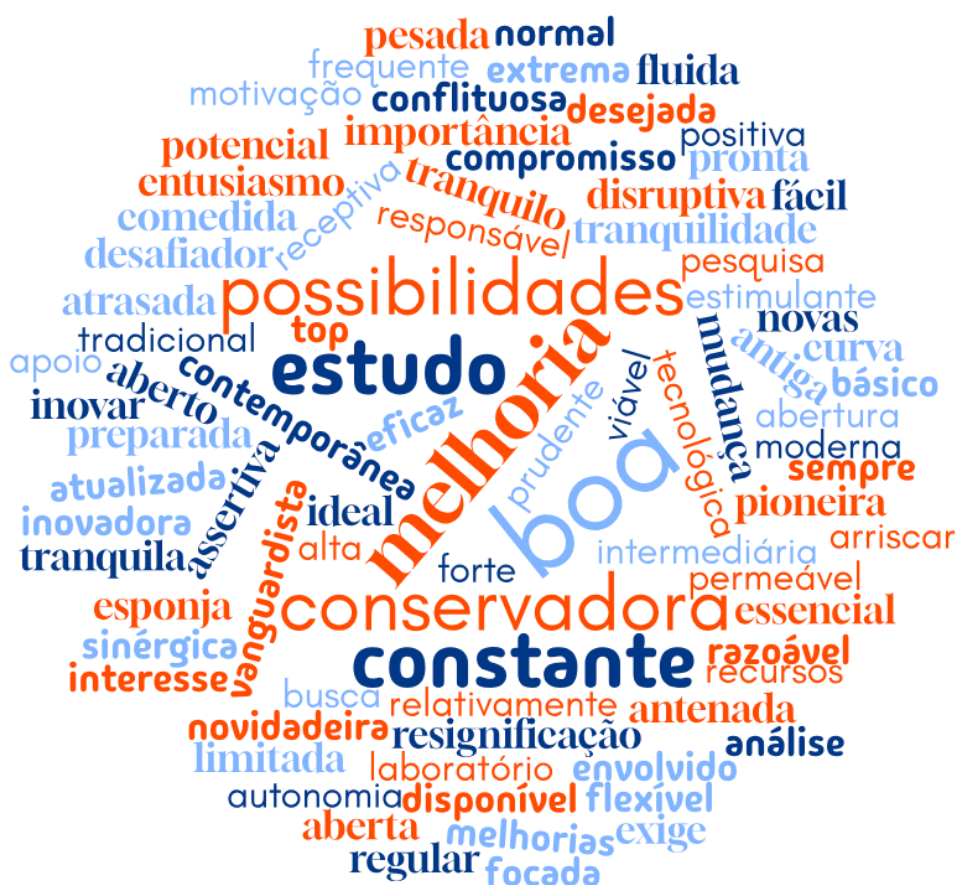
Mas a variabilidade mais significativa aparece no nível individual do gestor. Diretores submetidos a contextos similares apresentam práticas profundamente

distintas, evidenciando que a Capacidade de Inovação está menos associada à escola como entidade e mais ao modo como o gestor percebe, interpreta e age sobre a realidade institucional.

Em suma, a análise das respostas demonstra que a Capacidade de Inovação nas escolas com até 400 alunos está ancorada na abertura cognitiva dos diretores, na disposição para aprender, na habilidade de articular saberes administrativos e pedagógicos e na capacidade de superar práticas obsoletas por meio de processos de *unlearning*.

A análise das respostas fornecidas pelos diretores de escolas com mais de 400 alunos revela um panorama paradoxal da Capacidade de Inovação, caracterizado simultaneamente por elevado repertório conceitual sobre inovação, tensões estruturais e graus variados de autonomia gerencial, conforme ilustra a Figura 21.

Figura 21 - Palavras-chave – Capacidade de Inovação em escolas com mais de 400 alunos



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Um primeiro aspecto que se destaca é que, em comparação com escolas de até 400 alunos, as instituições de maior número de alunos apresentam uma autorrepresentação muito mais diversificada e polarizada, e se definem como escola: “preparada”, “flexível”, “pioneira”, “vanguardista”, “moderna e inovadora”, “contemporânea”, “forte”, “assertiva”, “receptiva”, “antenada”, “disruptiva” ou “um grande laboratório”.

As respostas revelam também que parte significativa desses diretores reconhece explicitamente que a inovação exige análise, estudo, pesquisa, ressignificação, testes, riscos calculados, ciclos de tentativa e erro e visão estratégica. Por outro lado, também emergem descrições como “tradicional”, “pesada e tradicional”, “intermediária/conservadora”, “atrasada”, “regular”, “novidadeira”, “antiga” e “um potencial a ser explorado”. Essas respostas revelam que, mesmo em instituições com maior número de alunos – teoricamente mais estruturadas e mais pressionadas por competitividade – persiste certa inércia organizacional.

É especialmente relevante observar que, nas escolas maiores, a relação dos diretores com a inovação é frequentemente descrita como “aberta”, “positiva”, “sinérgica”, “de compromisso”, “fluida”, “fácil”, “tranquila”, “essencial”, “estimulante”, “muito alta” ou “frequente e desejada”. Essas descrições indicam maturidade cognitiva e emocional no trato com processos inovativos. Contudo, a análise também evidencia um aspecto crítico: a autonomia gerencial é significativamente reduzida em algumas dessas escolas, sobretudo nas que pertencem a redes de grande porte. Respostas como “aberta, mas sem muita autonomia para implementar”, “novidadeira (existem donos acima de mim)”, “limitada por recursos”, “não tenho autonomia” ou “as decisões vêm de cima” demonstram tensões entre o desejo de inovar e os mecanismos de governança verticalizada.

Análise semelhante pode ser feita a partir das descrições que explicitam limites estruturais, como “limitada por recursos”, “engessada”, “conflituosa” ou “trabalhamos sem muita autonomia”. Parece que, em estruturas maiores, esses processos são mais lentos, complexos e dependentes de múltiplos atores, dificultando transformações rápidas.

Quando se analisam as descrições produzidas pelos diretores que acumulam funções administrativas e pedagógicas, percebe-se uma expressiva ampliação no significado atribuído à inovação: eles a associam à formação da equipe, ao uso de

dados, à leitura de tendências, à articulação com famílias, à ressignificação pedagógica, à adequação financeira e à busca de soluções sustentáveis.

Finalmente, a heterogeneidade das descrições sugere que, em escolas com mais de 400 alunos, a Capacidade de Inovação está menos relacionada à complexidade da instituição e mais vinculada às diferenças individuais dos gestores, assim como na análise obtida nas respostas dos diretores das escolas com menor número de alunos.

A análise comparativa das percepções de diretores administrativos entre os dois grupos de escolas (aquelas com até 400 alunos e aquelas com mais de 400 alunos) revela distinções na forma como a inovação é compreendida, incorporada e operacionalizada no cotidiano institucional.

Nas escolas com menor número de alunos, observa-se uma postura de abertura moderada, em que a inovação é compreendida como um processo de aprimoramento contínuo. Nessas instituições, predominam iniciativas incrementais, voltadas a ajustes graduais e à adoção cautelosa de tecnologias e metodologias. A relação dos diretores com a inovação é marcada por sentimentos de busca, cautela e aprendizagem, revelando uma cognição gerencial ainda focada no enfrentamento de desafios operacionais e na superação de barreiras como escassez de recursos, dificuldades de implantação e forte presença de práticas tradicionais. Assim, o nível de maturidade inovativa tende a situar-se entre baixo e médio, com avanços importantes, porém fragmentados.

Por outro lado, as escolas com mais de 400 alunos apresentam uma postura mais assertiva e abrangente diante da inovação. Nesses contextos, as instituições são descritas como pioneiras, vanguardistas, laboratoriais ou até disruptivas, indicando um reconhecimento mais profundo da inovação como estratégia de diferenciação e reposicionamento institucional. O tipo de inovação observado inclui tanto práticas incrementais quanto movimentos que se aproximam de mudanças radicais, mesmo que coexistam áreas de rigidez estrutural. Os diretores dessas escolas demonstram uma Cognição Gerencial mais madura, caracterizada por análises estratégicas, fluidez no processamento de informações e disposição para assumir riscos calculados. Apesar disso, enfrentam barreiras diferentes, como burocracia, centralização de decisões pela mantenedora e limitações financeiras, especialmente em grandes redes.

Ao comparar as capacidades centrais do modelo de inovação – percepção (*sensing*), ação (*seizing*) e reconfiguração (*reconfiguring*) –, verifica-se um contraste relevante. As escolas com até 400 alunos demonstram uma capacidade de percepção ainda incipiente, com dificuldade em sistematizar tendências; já as escolas com maior número de alunos exibem aprofundamento analítico e habilidade para ressignificar informações externas. Na dimensão da ação, as escolas pequenas adotam práticas pontuais e lentas, enquanto as com mais de 400 alunos operam com maior rapidez e direção estratégica. Quanto à reconfiguração, as escolas com menor número de alunos mostram limitações culturais e estruturais, ao passo que as de maior número de alunos apresentam plasticidade institucional mais elevada, reorganizando práticas e revisando processos com mais frequência. O Quadro 16 sintetiza essa análise comparativa:

Quadro 16 - Capacidade de Inovação: um comparativo entre as escolas

Dimensão Analítica	Escolas com até 400 alunos	Escolas com mais de 400 alunos
Postura geral diante da inovação	Abertura moderada: visão de inovação como aprimoramento contínuo; necessidade reconhecida, mas com prudência.	Visões mais amplas e assertivas: instituições descritas como <i>pioneiras, vanguardistas, laboratórios e disruptivas</i> .
Tipo de inovação predominante	Predomínio de inovação incremental: ajustes graduais, adoção cautelosa de tecnologias e metodologias.	Maior presença de discursos associados à inovação radical ou disruptiva, embora coexistam zonas de rigidez.
Percepção dos diretores sobre a própria relação com inovação	Associação a: <i>busca, cautela, aprendizagem, início de processos e constante melhoria</i> . Alguns relatam incômodo ou dificuldades de implantação.	Autoimagem mais madura e estratégica: <i>sinérgica, analítica, propositiva, fluida, entusiasmada, aberta, reflexiva</i> . Há casos de resistência ou falta de autonomia.
Barreiras percebidas	Recursos escassos; dificuldade de implantação; receio inicial; processos tradicionais fortes.	Burocracia, centralização da mantenedora, limitações financeiras, conflitos internos, falta de autonomia em redes grandes.
Tipo de motivação inovativa	Voltadas ao ensino/ aprendizagem e ao acompanhamento de tendências pedagógicas.	Orientadas a estratégias institucionais: competitividade, posicionamento no mercado, diferenciação, cultura de mudança.
Capacidade de percepção (<i>sensing</i>)	Instituições percebem tendências, mas ainda enfrentam dificuldades de sistematização.	Capacidade de captar sinais do ambiente; diretores mencionam análise aprofundada, estudo e ressignificação.
Capacidade de ação (<i>seizing</i>)	Adoção mais lenta; implantação parcial; iniciativas pontuais.	Implementação mais rápida e dirigida; gestores assumem riscos calculados e experimentam soluções.
Capacidade de reconfiguração	Baixa a moderada: mudanças ocorrem, mas com limitações	Moderada a alta: presença de reorganização de práticas, revisão de

Dimensão Analítica	Escolas com até 400 alunos	Escolas com mais de 400 alunos
<i>(reconfiguring)</i>	estruturais e culturais.	processos e maior plasticidade institucional.
Cognição Gerencial associada à inovação	Percepções mais emocionais e operacionais; sentimentos de insegurança, cautela e sobrecarga.	Cognição mais estratégica e articulada; mensagens de planejamento, análise, experimentação e leitura sistêmica.
Resultados esperados da inovação	Melhoria pedagógica, atualização metodológica, modernização gradual.	Transformação institucional, capacidade competitiva ampliada, diferenciação no mercado, impacto no desempenho global.
Nível de maturidade inovativa	Baixa a média, com avanços importantes, porém ainda fragmentados.	Média a alta, com maior clareza de propósito e práticas mais consolidadas – embora heterogênea.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Conclui-se que a capacidade de inovação das escolas de maior complexidade tende a ser mais alta, com processos mais consolidados e visão estratégica ampliada, embora heterogênea. As escolas com menos alunos apresentam uma maturidade mais baixa, refletindo esforços relevantes, mas ainda condicionados por limitações internas e estruturais.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A discussão apresentada neste capítulo fundamenta a proposição de um novo modelo teórico: a Capacidade Estratégica Contextual. Os dados obtidos revelam que a gestão em ambientes de escassez e recursos não opera pela lógica corporativa tradicional, mas sim através de um sistema próprio de sobrevivência. Este estudo aponta que a viabilidade da escola de menor porte depende da articulação de três novos mecanismos identificados: a Capacidade de Tensão Sustentada (operar dentro do problema), a Autorregulação Estratégica (decidir sem dados formais) e a Inovação Compensatória Tática (criar valor simbólico). É sob a ótica desta nova categoria teórica que os resultados obtidos são discutidos.

A investigação sobre a gestão administrativa em instituições de Educação Básica privadas revela um cenário que transcende a mera aplicação de ferramentas técnicas ou o cumprimento de rotinas burocráticas. Os dados desta pesquisa sugerem que a administração escolar opera, fundamentalmente, como um processo contínuo de construção de sentido (*sensemaking*), no qual a figura do diretor atua como o principal filtro interpretativo da realidade organizacional.

Ao dialogar com a perspectiva de Weick (1995), que compreende a organização não como estruturas estáticas, mas como processos cognitivos e sociais de promulgação (*enactment*) da realidade, os resultados indicam que as Capacidades Dinâmicas – a habilidade da organização de perceber (*sensing*), aproveitar (*seizing*) e reconfigurar (*reconfiguring*) seus recursos (Teece, 2007) – não são ativos prontos na dinâmica da instituição, mas potenciais latentes que só se manifestam quando ativados pela Cognição Gerencial (Helfat; Martin, 2015) de quem realiza o processo de gestão. Nesse contexto, a gestão administrativa deixa de ser vista apenas como um conjunto de tarefas funcionais (financeiro, manutenção, recursos humanos, etc.) para ser compreendida como o espaço no qual o diretor interpreta a escassez, analisa o mercado e define a identidade da escola.

A gestão observada nas escolas independentes, caracterizada pela fluidez e pela resposta rápida, reflete a transição apontada por Iosefescu (2018). O autor defende que a gestão escolar contemporânea deve superar a hierarquia burocrática tradicional em favor de uma abordagem adaptativa, na qual o gestor formula hipóteses de trabalho e age rapidamente diante de novas evidências. Nas escolas

de menor número de alunos analisadas, essa postura não é uma escolha teórica, mas uma prática de sobrevivência: a ausência de processos rígidos permite que a Autorregulação Estratégica do diretor opere como o autor propõe, substituindo a burocracia pela agilidade decisória.

A pesquisa aponta que a forma como o gestor constrói sentido sobre sua própria atuação determina diretamente a configuração das Capacidades Dinâmicas da escola. Seja assumindo a identidade de um "bombeiro" que reage a urgências diárias, de um "propositivo" onipresente que centraliza a decisão pela força da estrutura, de um "entusiasmado" que negocia brechas na rigidez institucional, ou de um "aprendiz" que legitima o imprevisto pela humildade, é a narrativa do sujeito que dita o ritmo da organização.

Portanto, este capítulo não se limita a uma discussão que verifica a existência de inovação ou adaptação, mas sim que explora os mecanismos subjacentes: como a interpretação da realidade pelo diretor modula a resposta estratégica da escola?

A tese que emerge destes dados é de que as Capacidades Dinâmicas nas escolas privadas são fenômenos mais dependentes da identidade do gestor do que da sua equipe, e da sua interpretação dos sinais (*cues*) ambientais, estabelecendo ecossistemas de gestão distintos, que variam da sobrevivência tática à estabilidade.

Na sequência são apresentados aspectos da gestão identificados na pesquisa e separados em tópicos de interesse para o atendimento dos objetivos propostos.

Sobrevivência tática *versus* estabilidade

A análise comparativa entre os perfis de diretores revela uma dicotomia. Observa-se uma tensão entre as escolas menores (até 400 alunos), geridas majoritariamente por sócios-mantenedores com recursos limitados, e as escolas de maior porte, muitas vezes integradas a grandes Redes de ensino, com maior aporte de recursos e diretrizes centralizadas.

A influência da propriedade sobre a gestão, identificada nesta pesquisa, encontra respaldo nos achados de Heubeck e Meckl (2022b). Ao compararem CEOs fundadores com CEOs profissionais, os autores constataram que os fundadores demonstram um compromisso de longo prazo e uma propensão ao investimento em inovação (P&D), impulsionados por uma motivação intrínseca distinta. Isso corrobora a dinâmica observada nas escolas de menor porte, em que o diretor-mantenedor,

agindo sob a lógica da Capacidade de Tensão Sustentada, persiste e inova (Inovação Compensatória) não apenas por metas corporativas, mas por um vínculo identitário e patrimonial com a instituição.

A teoria das Capacidades Dinâmicas sugere que a inovação e a adaptação dependem da disponibilidade de recursos (Teece, 2007, 2014; Eisenhardt; Martin, 2000; Fabrizio *et al.*, 2021). Nessa perspectiva, a forma e a sustentação dessas capacidades seriam condicionadas pelo nível de recursos disponíveis (Wilhelm; Maureer; Ebers, 2021), e pela existência de antecedentes organizacionais sólidos (Tondolo; Bitencourt, 2014). No entanto, os resultados desta pesquisa revelam que, no contexto educacional brasileiro, nas escolas com menor número de alunos, a escassez e a pressão pela sobrevivência atuam como catalisadores de uma Capacidade Adaptativa tática, gerando um tipo específico de inovação que foi classificada por esta pesquisa como Inovação Compensatória Tática.

Essa dinâmica impulsionada pela escassez resulta em uma prática gerencial específica. Nas instituições com até 400 alunos, a gestão administrativa assume uma característica que Wilhelm, Maureer e Ebers. (2021) denominam como Configuração Experimental. Este modelo é marcado por uma alta frequência de mudanças e ajustes, porém com baixa formalização de processos, em que a decisão é guiada pela intuição e pela necessidade imediata de resposta ao ambiente, provando que a gestão é reativa e ao mesmo tempo adaptativa.

O relato da Diretora Sonhadora é um exemplo desse modelo de restrição como motor da inovação. Sua experiência evidencia como a carência de recursos nas escolas ativa a capacidade de reconfiguração (*reconfiguring*), conforme proposto por Teece (2007). O relato apresentado propõe que a implementação da metodologia multisseriada em sua escola não nasceu de uma escolha pedagógica *a priori* ou de um planejamento estratégico formal (*sensing* estruturado), mas sim de uma necessidade física e financeira decorrente do baixo número de alunos. O processo de *sensemaking* aqui operou através da *retrospectividade* (Weick, 1995): a gestão olhou para uma limitação crítica (número de alunos insuficiente para turmas seriadas), reinterpretou-a como uma oportunidade pedagógica de aprendizagem entre pares e reconfigurou a estrutura escolar, transformando uma vulnerabilidade em um diferencial competitivo. Neste contexto, a Capacidade Dinâmica não depende de recursos, mas sim da agilidade em ressignificar a falta deles. Esta interpretação encontra respaldo em Teece (2007, p. 1341), que enfatiza a 'orquestração de ativos'

(*asset orchestration*) e a reconfiguração como mecanismos superiores à simples posse de recursos. Da mesma forma, Teece, Pisano e Shuen (1997, p. 516) distinguem 'posições' (ativos atuais) de 'processos' (formas de organizar), permitindo inferir que, em contextos de posições frágeis (escassez), a excelência nos processos torna-se o principal vetor de adaptação.

Sob essa mesma dinâmica de restrição, a Diretora Aprendiz e o Diretor Humanista expressam como a pressão operacional impulsiona o *seizing* - aproveitamento de oportunidades (Teece, 2007). Sem orçamento para grandes consultorias, a Diretora Aprendiz ativa a Alavancagem (Wang; Ahmed, 2007) de forma criativa e mobiliza seu capital social familiar (filhos engenheiros e noras) para obter conhecimento de administração financeira, destacando que o Capital Social Gerencial (Helfat; Martin, 2015) pode ser um diferencial positivo para a instituição.

Já o Diretor Humanista centraliza o financeiro como resposta defensiva a experiências de fraude passadas ("cansei de ser roubado"). Para ele, a inovação não ocorre na estrutura física, mas na reconfiguração do processo de atendimento para garantir a conversão de matrículas.

A Diretora Comprometida reforça esse padrão ao descrever sua gestão como algo feito "pelas beiras", uma adaptação contínua e pragmática.

Para esses diretores, a falta de processos rígidos é um mecanismo de sobrevivência que permite ajustes finos e constantes na operação. Nesta concepção, a inovação, as mudanças, as alterações são interpretadas como necessárias, logo a proposta da Capacidade Dinâmica é um componente incorporado à gestão e realizado de forma orgânica.

Essa falta de processos administrativos burocráticos, como mecanismo até mesmo de sobrevivência, revela-se a principal fonte de vantagem para essas instituições, conferindo maior Capacidade Dinâmica de mobilizar recursos e explorar oportunidades (*seizing* – Teece, 2007). A ausência de burocracia que possibilita à Diretora Realizadora criar regras para o uso de celular "de um dia para o outro" – uma velocidade de resposta (*seizing*) que as escolas que fazem parte de grandes Redes de ensino raramente conseguem replicar – é um exemplo. Tal agilidade também pode ser entendida como um mecanismo de Capacidade Adaptativa (Wang; Ahmed, 2007) essencial para a sustentabilidade das escolas pequenas e um benefício não encontrado naquelas pertencentes a grandes Redes de Ensino em

decorrência dos limites estabelecidos em seus processos decisórios e formais, que raramente conseguem replicar.

A racionalidade

Nas escolas com mais de 400 alunos, as Capacidades Dinâmicas assumem uma natureza qualitativamente distinta. Elas tendem a uma Configuração Analítica ou Programada (Wilhelm; Maureer; Ebers, 2021), caracterizada por processos formalizados e estruturados, com ênfase na Capacidade Absortiva (Wang; Ahmed, 2007). Neste cenário, a gestão administrativa não se configura como um desafio solitário pela sobrevivência diária (como visto nas escolas com menor número de alunos), para se tornar um exercício complexo de mediação entre as diretrizes estratégicas da Rede de Ensino ou da mantenedora e a realidade do contexto local.

O Diretor Educador ilustra com clareza a Capacidade Absortiva (Wang; Ahmed, 2007) em ação: sua competência principal não é criar do zero, mas reconhecer o valor do material didático padronizado da Rede e contextualizá-lo para atender à realidade do vestibular local. Aqui a reconfiguração não é um ato de improviso, mas um processo negociado de validação e governança, em que o *sensemaking* do diretor atua para traduzir a estratégia global em valor local.

O Diretor Estrategista traz à tona a dimensão da Cognição Gerencial (Helfat; Martin, 2015). Sua atuação é pautada por um planejamento estratégico formal, cronogramas de longo prazo e uma "visão ecossistêmica". No entanto, os dados revelam uma tensão teórica: o excesso de estrutura e análise pode gerar uma "inércia de implementação".

Enquanto as escolas com menor número de alunos mudam por necessidade, as escolas com mais de 400 alunos parecem lutar para transformar a organização. Isso exige um *sensemaking* focado não apenas na ação, mas na persuasão e no convencimento da equipe. O relato do Diretor Entusiasmado é um exemplo. Ao "botar ordem na casa", revela que a reconfiguração depende de um Capital Social Gerencial para dialogar, explicar os "porquês" e vencer a resistência de funcionários antigos através da "responsabilidade compartilhada".

Dessa forma, a comparação entre os dois grupos de escolas permite inferir que o número de alunos da escola e o tipo de vínculo (sócio *versus* contratado) modulam as Capacidades Dinâmicas. Enquanto as escolas com até 400 alunos desenvolvem uma capacidade de resposta imediata - a Capacidade Adaptativa

proposta por Wang e Ahmed (2007), especializada em resolver o agora com criatividade e baixo custo –, os diretores de escolas com maior número de alunos desenvolvem uma Cognição Gerencial com visão sistêmica, capaz de planejar o amanhã com dados, mas enfrentando maiores desafios de engajamento e flexibilidade organizacional.

Capacidade Estratégica Contextual

A dicotomia apresentada entre as escolas menores em relação às maiores revela uma lacuna nas teorias tradicionais. Se as escolas independentes não possuem os processos formais descritos por Teece (2007) ou a abundância de recursos pressuposta para a inovação, como elas sobrevivem e competem com as grandes redes?

A viabilidade das escolas menores diante das grandes Redes de Ensino encontra respaldo na análise de Fabrizio *et al.* (2021) sobre PMEs. Os autores sustentam que o porte reduzido da organização não é, necessariamente, um impedimento para a obtenção de vantagem competitiva, desde que haja um desenvolvimento contínuo de Capacidades Dinâmicas. Esta pesquisa corrobora essa premissa, mas adiciona uma camada de profundidade: nas escolas investigadas, esse desenvolvimento contínuo não ocorre via processos institucionalizados, mas através da Capacidade Estratégica Contextual mobilizada pela atuação do diretor, que compensa a restrição de recursos com agilidade decisória.

Assim, os dados desta pesquisa fundamentam a proposição de um novo conceito, denominado aqui de Capacidade Estratégica Contextual. Na ausência de institucionalidade robusta, os diretores desenvolvem três mecanismos compensatórios que substituem as ferramentas clássicas de gestão: a Capacidade de Tensão Sustentada, a Autorregulação Estratégica e a Inovação Compensatória Tática.

A validação da Capacidade Estratégica Contextual em ambientes de restrição não se limita ao setor educacional brasileiro. Houessou *et al.* (2023), ao investigarem empreendedores em contextos de desenvolvimento (piscicultores), identificaram um padrão análogo: na ausência de estruturas corporativas robustas, o desempenho da organização depende visceralmente da Cognição Gerencial e do Capital Social do proprietário para aproveitar oportunidades. Assim como observado nas escolas

estudadas, em que a Autorregulação Estratégica substitui sistemas formais, Houessou *et al.* (2023) confirmam que, em mercados emergentes e voláteis, a habilidade cognitiva do gestor de interpretar o ambiente é o recurso mais valioso da organização

A Capacidade de Tensão Sustentada

Diferentemente da literatura que sugere que problemas devem ser resolvidos para que a organização avance, as diretoras Aprendiz, Sonhadora e Realizadora explicitam uma habilidade distinta: a capacidade de operar dentro do problema – Capacidade de Tensão Sustentada. A Diretora Aprendiz descreve a gestão como uma "Terceira Guerra Mundial" com a equipe, e a Diretora Sonhadora convive com a escassez crônica de alunos no ensino fundamental. Elas não dissolvem essas tensões (pois não têm recursos para demitir toda a equipe ou mudar o prédio), mas mantêm a escola funcional e operante apesar das contradições. O *sensemaking* identificado atua não para solucionar o paradoxo, mas para torná-lo plausível e suportável no cotidiano.

A dinâmica de sobrevivência identificada contrapõe os achados de Silva (2022), que, ao analisar cenários futuros, identificou que ambientes pessimistas tendem a exigir maior capacidade de alinhamento, enquanto cenários otimistas favorecem a adaptabilidade. No entanto, a Capacidade de Tensão Sustentada observada nas escolas menores, nesta pesquisa, revela um paradoxo: embora operem em um cenário financeiro que poderia ser classificado como pessimista ou restritivo, essas instituições não se retraem apenas em busca de alinhamento. Pelo contrário, elas são impelidas a exercer uma Inovação Compensatória para continuar existindo.

A análise estatística, desenvolvida neste estudo, ao revelar as diferenças entre os diretores dos dois grupos de escola com relação à preocupação com a sustentabilidade financeira a longo prazo (questão 42 do questionário) reforça o conceito de Capacidade de Tensão Sustentada. Os dados indicam que os diretores de escolas independentes operam sob níveis de preocupação financeira significativamente maiores do que seus pares de rede. Assim, estabelece-se a perspectiva de que, para os diretores dessas escolas, a gestão de escassez e de sobrevivência é algo contínuo.

A origem dessa tensão sustentada pode ser rastreada até a lacuna de formação. Conforme apontam Sepuru e Mohlakwana (2020), o sentimento de despreparo em áreas críticas como finanças e gestão de pessoas é uma constante entre diretores que migram da docência para a gestão. O que este estudo classifica como Capacidade de Tensão Sustentada é, em essência, o mecanismo cognitivo que permite ao diretor suportar esse hiato de conhecimento administrativo, mantendo a escola operante através do *sensemaking*, mesmo sob a pressão de gerir o desconhecido.

Autorregulação Estratégica

Na falta de departamentos de planejamento estratégico ou processos e sistemas administrativos robustos, emerge a Autorregulação Estratégica. Este conceito encontra respaldo no princípio da Cognição Gerencial proposto por Helfat e Martin (2015), que destacam que, diante da complexidade do ambiente e da capacidade limitada de processar todas as informações, o gestor utiliza atalhos cognitivos baseados em modelos mentais simplificados, para tomar decisões velozes e eficazes sob pressão. E também dialoga com a teoria da Racionalidade Limitada de Herbert Simon (Balestrin, 2013), ao criticar a visão do gestor onisciente e plenamente racional.

Balestrin (2013) propõe que Simon argumentava que as decisões humanas são intencionais, porém restritas pelas capacidades cognitivas e pelas pressões do ambiente. É exatamente esse fenômeno que se observa nos diretores estudados: diante da impossibilidade de processar todas as variáveis para uma solução ótima (típica da gestão corporativa idealizada), eles buscam alternativas satisfatórias, uma resposta realista e pragmática que conecta a ação institucional à maneira como eles pensam e se sentem diante da realidade organizacional em que vivem.

Diretores como o Estrategista e o Humanista utilizam uma racionalidade prática, baseada em sinais (*cues*) do ambiente imediato (o portão da escola, a conversa de corredor) e na experiência acumulada. A estratégia não está em um documento formal, mas sim em um processo cognitivo de ajuste contínuo e autorregulado, validando a premissa de que a Capacidade Dinâmica reside na mente do gestor, antes de residir na rotina da organização.

A equivalência nos índices de Aprendizado e Alavancagem entre as escolas de até 400 alunos e as de mais de 400 alunos, encontrada na análise estatística

realizada por meio do teste não paramétrico de Mann-Whitney ((The Jamovi Project, versão 2024), reforça essa premissa da Autorregulação Estratégica. As escolas menores operam em um vácuo de formalização. Elas não possuem os aparatos descritos por Machado Júnior, Mazzali e Palmisano (2015) em seu estudo sobre empresas líderes de mercado, em que a inovação é sustentada por estruturas matriciais complexas, protocolos sistematizados de acompanhamento por fases e na figura institucionalizada de um 'Piloto de Projetos' para integrar as áreas técnicas. No entanto, mesmo sem esse aparato, as escolas menores atingem os mesmos patamares de aprendizado percebido das grandes organizações.

Embora Wang e Ahmed (2007) definam a Capacidade Absortiva como um processo organizacional importante, os dados desta pesquisa avançam ao propor que, em contextos de menor porte, mecanismos informais como a escuta ativa de pais, alunos, professores e redes pessoais – que operacionalizam o Capital Social Gerencial e a Cognição Gerencial (Helfat; Martin, 2015) – não atuam apenas como complementos, mas assumem o papel de substitutos funcionais dos sistemas de gestão do conhecimento formalizados, validando a eficácia da Autorregulação Estratégica.

Essa dinâmica de buscar conhecimento fora da estrutura formal dialoga com os achados de Farina *et al.* (2021), que, ao analisarem redes no ABC Paulista, demonstram como a cooperação atua no preenchimento de lacunas de conhecimento. No contexto das escolas menores, a rede pessoal do diretor funciona como esse mecanismo de cooperação que mitiga a escassez interna.

A Inovação Compensatória Tática

A análise da Capacidade Inovativa (Wang; Ahmed, 2007) e da Integração Criativa (Tondolo; Bitencourt, 2014) nos casos estudados revela um padrão de Inovação Compensatória Tática. Diferentemente da inovação sistêmica que visa transformar o mercado, esta inovação visa compensar falhas estruturais e escassez de recursos com criatividade simbólica.

O que emerge das entrevistas é um padrão de inovação compensatória e simbólica: diante da escassez de recursos para grandes investimentos tecnológicos (como admitido pelos diretores Humanista e Aprendiz), a gestão ativa, a criatividade para inovar na experiência e no sentido maior de existência da escola emerge nas escolas menores. Assim, a escolarização tradicional é muitas vezes reduzida a um

processo funcional e instrucional (aula, conteúdo, avaliação). Logo, inovar no sentido da existência da escola compreende ressignificar o valor que a escola tem para as famílias. Ao criar a "cápsula com cartinha da fada do dente", a Diretora Aprendiz coloca em ação uma inovação que custa pouco financeiramente, mas gera valor percebido para as famílias. Nessa ação, ela altera a percepção da escola, que deixa de ser apenas um local de aprendizado cognitivo para se tornar um espaço que acolhe e celebra a infância. Trata-se de uma inovação de valor percebido, transformando o serviço em uma experiência emocional. Isso corrobora a teoria de que, em serviços educacionais, a inovação muitas vezes reside na gestão da experiência emocional do cliente (pais e alunos), e não na alteração do núcleo pedagógico. Nessa perspectiva, identifica-se que a Diretora Aprendiz ativa a Alavancagem de recursos simbólicos para compensar a falta de outros recursos, reconfigurando a percepção de valor da escola.

Ao recorrer a inovações simbólicas para criar valor, os diretores atuam na lógica de Telles e Queiroz (2013) sobre o posicionamento de marca como uma construção dinâmica na mente do consumidor. A Inovação Compensatória, portanto, não é apenas um improviso, mas uma estratégia deliberada de posicionamento para gerar distinção e competitividade em um mercado saturado.

A natureza da inovação identificada nas escolas menores alinha-se aos achados de Deyassa (2023) sobre PMEs em países em desenvolvimento. A autora argumenta que, nesses contextos, a inovação enfrenta barreiras de recursos e riscos mais elevados do que no mundo corporativo desenvolvido, tornando a gestão interna o pilar da sobrevivência. A Inovação Compensatória Tática descrita nesta tese é a manifestação prática desse fenômeno: uma inovação que não depende de grandes investimentos tecnológicos, mas da capacidade de liderança interna para explorar recursos latentes e mitigar a vulnerabilidade ambiental.

A ação realizada pela Diretora Realizadora de inserir a cachorrinha Maria como estagiária uniformizada no ambiente escolar, para interagir com os alunos, não apenas cria uma atividade lúdica, como inova no serviço e no marketing de relacionamento, mesmo sendo de uma escola com mais de 400 alunos, e se posiciona como um exemplo de Inovação Compensatória Tática. Além de ser um exemplo emblemático para ilustrar a Integração Criativa – capacidade de combinar recursos que a organização já possui (Tondolo; Bitencourt, 2014), sob a lente do *sensemaking (Enactment)*, ela está produzindo ativamente um ambiente de

acolhimento que diferencia sua escola em um mercado comoditizado. Nessa perspectiva, a inserção da 'cachorrinha estagiária' reorientou o propósito do tempo escolar, pois o recreio deixou de ser apenas uma pausa pedagógica para se tornar um momento intencional de socialização afetiva, denotando que a escola serve também para criar vínculos.

A inovação simbólica observada nas escolas da Diretora Aprendiz e da Diretora Realizadora foca na alteração do sentido, para transformá-las em espaços de experiência afetiva e simbólica. É essa camada de significado que garante a fidelização e a sobrevivência das escolas que, não dispendo de recursos (ou que não deseja romper com a estrutura tradicional) para competir por infraestrutura tecnológica, competem pela construção de vínculos. Assim, estabelece-se o entendimento de que a inovação de valor percebido é que preenche lacunas de recursos tangíveis com recursos simbólicos.

Outro ponto a destacar se origina dos resultados da análise estatística, pois a diferença encontrada no questionamento que aborda a resistência aos processos inovativos é relevante, indicando que a inovação em escolas com menor número de alunos enfrenta barreiras relacionais mais imediatas. Sem os benefícios advindos da participação de uma marca corporativa forte, os diretores das escolas menores identificam a resistência das famílias de forma mais direta e personalizada, o que exige a realização dos processos de Inovação Compensatória Tática.

O *sensemaking* aqui também atua através do princípio da plausibilidade (Weick, 1995): o diretor não busca a inovação ideal, ele constrói uma solução que seja viável e que faça sentido para a sua realidade naquele momento.

Nas escolas de maior número de alunos ligadas a Redes de Ensino, a inovação assume a forma de adaptação contextual. O Diretor Educador, por exemplo, apresenta uma capacidade de inovação focada na reconfiguração. Ao perceber que o material didático imposto pela Rede não atendia a seus alunos, e por não poder descartar o recurso, ele o reintegrou criativamente: mobilizou professores para criar cartilhas suplementares e aulas extras. Aqui a inovação é ativada pela Reconfiguração (Teece, 2007). O *sensemaking* do Diretor Educador opera selecionando pistas (*cues*) do ambiente (o desinteresse dos alunos pelos simulados da Rede) para justificar a quebra de padrão junto à mantenedora.

Já o Diretor Humanista inovou nos processos administrativos internos ao terceirizar o primeiro atendimento de matrículas, rompendo, assim, com a tradição

de que "atendimento é feito pela secretaria". Sua inovação é de processo: ele reconhece uma falha interna de competência (*sensing*) e integra um recurso externo (*seizing*) para garantir a conversão de alunos. Essa decisão, guiada por uma Cognição Gerencial pragmática, reconfigura o primeiro atendimento da escola, permitindo que terceiros (com mais tempo) façam a venda, enquanto ele foca no atendimento pedagógico.

Um achado importante é o papel secundário da tecnologia na inovação percebida. Embora diretores como o Diretor Entusiasmado (de uma escola com mais de 400 alunos) e a Diretora Comprometida (de uma escola com menos de 200 alunos) cite sistemas de gestão e painéis digitais, a tecnologia aparece mais como suporte à Capacidade Operacional (eficiência) do que como vetor de transformação pedagógica relevante. A exceção é a Diretora Realizadora (de uma escola com média de 600 alunos), que integrou apostilas 100% digitais no Ensino Fundamental 2, e a Diretora Sonhadora, que rompeu com a lógica das turmas seriadas. Os demais diretores revelam que as inovações disruptivas no cenário educacional são escassas. Isso denota um *sensemaking* crítico que filtra a inovação, rejeitando-a quando ela ameaça os valores tradicionais da escola e de seus diretores.

Diferentemente do proposto por Majhi e Anand (2023), que enfatizam o papel crítico da Tecnologia da Informação e do *Business Intelligence* como habilitadores das Capacidades Dinâmicas Gerenciais para a coleta de inteligência competitiva, os resultados desta pesquisa apontam para uma realidade distinta no contexto escolar de menor número de alunos. Na ausência de aparatos tecnológicos robustos, o *sensing* não é mediado por sistemas, mas pela Autorregulação Estratégica do diretor. A inteligência de mercado é capturada não por algoritmos, mas pelo Capital Social Gerencial (pela escuta ativa das famílias).

A Capacidade Estratégica Contextual é corroborada pela triangulação metodológica entre as narrativas dos diretores e os dados quantitativos coletados. A análise estatística, realizada por meio do teste não paramétrico de Mann-Whitney, não encontrou diferenças estatisticamente significativas ($p > 0,05$) na grande maioria das variáveis de *sensing*, *seizing* e *reconfiguring* entre as escolas de até 400 alunos e as de mais de 400 alunos.

A primeira perspectiva que se estabelece na análise desse dado poderia sugerir que os processos de gestão são idênticos entre as escolas de diferentes portes, ou que a escassez de recursos não impacta a estratégia. No entanto, à luz

da teoria proposta, essa equivalência estatística deve ser interpretada como a evidência da eficácia dos mecanismos compensatórios. Se escolas com estruturas enxutas conseguem atingir níveis de percepção de adaptação e inovação equivalentes aos de escolas com mais recursos, é porque a Autorregulação Estratégica e a Inovação Compensatória Tática estão preenchendo, com agilidade cognitiva e simbólica, a lacuna deixada pela falta de estrutura formal.

A diferença estatística em questões que abordam as Capacidades Operacionais evidencia que as escolas com menor número de alunos carecem da estrutura de processos e rotinas maduras presentes nas escolas com mais recursos. Se, mesmo diante dessa fragilidade operacional, os índices de adaptação estratégica se mantêm similares, infere-se que o motor da mudança não reside na organização (que se mostrou estatisticamente menos estruturada), mas na agência do diretor, que centraliza e compensa individualmente as lacunas do sistema.

Também não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ($p > 0,05$) nas dimensões de Integração Criativa, Alavancagem e Aprendizado. Este dado sustenta a tese de que a escassez de recursos tangíveis (financeiros ou tecnológicos) não se traduz, necessariamente, em menor capacidade estratégica percebida. A ausência de diferença estatística na Integração Criativa confirma que os diretores de escolas sem grandes orçamentos, mobilizam e combinam os recursos existentes com a mesma intensidade e eficácia percebida nas escolas que têm mais recursos, em grandes redes. Isso valida estatisticamente a prática da "Cachorrinha Maria" ou da "Fada do Dente" não como improvisos menores, mas como estratégias de integração de ativos (Tondolo; Bitencourt, 2014) altamente eficazes para gerar valor.

Portanto, os dados quantitativos oferecem o suporte empírico para validar a premissa central desta discussão: a gestão escolar em ambientes de restrição não é uma versão deficitária da gestão corporativa, mas um modelo distinto de eficácia compensatória. Nela, o *déficit* operacional e a falta de recursos) são contrabalançados por integração e agilidade cognitiva, materializados em processos de intuição e reconfiguração tática liderados pelo diretor.

O Diretor e as Capacidades Dinâmicas Gerenciais

Ao aprofundar a análise para a dimensão individual, os dados revelam que as Capacidades Dinâmicas Gerenciais (CDGs) (Helfat; Martin, 2015) - compostas por

Cognição Gerencial, Capital Humano Gerencial e Capital Social Gerencial - não operam de forma racional. Elas são mediadas, e muitas vezes condicionadas, pela construção de sentido (*sensemaking*) do diretor. A pesquisa aponta que a identidade que o gestor constrói para si mesmo e a forma como ele justifica retrospectivamente seus erros e acertos funcionam como um filtro, que decide quais competências serão ativadas para transformar a escola e quais permanecerão latentes ou bloqueadas. Essa validação da prática como mecanismo de gestão encontra respaldo internacional. Assim como identificado nesta pesquisa, em que a experiência se sobrepõe à técnica formal através da Autorregulação Estratégica, estudos na África do Sul (Sepuru; Mohlakwana, 2020) e na Turquia (Beycioglu *et al.*, 2019) confirmam que diretores escolares frequentemente assumem a função baseados apenas em suas identidades docentes, desenvolvendo habilidades gerenciais de forma empírica. A racionalidade prática observada nos diretores das escolas menores não é, portanto, uma anomalia, mas uma resposta adaptativa a um cenário em que a formação inicial em Pedagogia negligencia as competências administrativas (Núñez Rojas; Díaz Castillo, 2017). Esta pesquisa aponta que a identidade que o gestor constrói para si mesmo funciona como um filtro de ativação, conforme a discussão a seguir.

A literatura sugere que o Capital Humano (formação e experiência) é um preditor de desempenho. No entanto, os resultados desta pesquisa indicam que a *Identity* (Weick, 1995) - a resposta que o diretor dá à pergunta "quem sou eu nesta escola?" - é o verdadeiro determinante de como esse capital é aplicado.

Poderia ser inferido que os diretores de escolas com maior número de alunos, que possuem cursos de especialização em administração, pontuassem muito acima em Capital Humano Gerencial na análise estatística. No entanto, não foi o que os resultados mostraram. Os diretores de escolas com menor número de alunos valorizam sua experiência prática tanto quanto os outros diretores valorizam a formação acadêmica. Isso confirma que a falta de cursos em administração parece ser compensada pela vivência, validando que a Autorregulação Estratégica percebida por eles como uma competência técnica legítima.

Essa condição da identidade sobre a ação é evidenciada no contraste entre os perfis. Por exemplo, enquanto a Diretora Sonhadora aplica seu capital pedagógico e gerencial através de uma identidade pautada pela criatividade perante a escassez, utilizando sua experiência para gerar Inovação por Restrição (como na

metodologia multisseriada), o Diretor Humanista permite que a identidade forjada por traumas passados ("cansei de ser roubado") restrinja a aplicação do seu capital em gestão. A escolha do Diretor Humanista de centralizar o financeiro é uma resposta defensiva e identitária, e não uma decisão tomada por falta de Capital Humano ou de conhecimento administrativo.

De forma similar, a Diretora Aprendiz explicita que, mesmo com lacunas no Capital Humano em áreas específicas (como finanças), a *Identity* (Weick, 1995) como mobilizadora de recursos permite que ela ative criativamente seu Capital Social Gerencial, para suprir as deficiências. Portanto, o valor do Capital Humano não é absoluto; ele é condicional à perspectiva interpretativa do gestor, o que reforça a noção de que o *Sensemaking/Identity* (Weick, 1995) é o verdadeiro fator direcionador das Capacidades Dinâmicas. Essa capacidade direcionadora da *Identity* se manifesta não apenas na restrição ou na alavancagem de recursos, como também na habilidade do gestor em integrar identidades aparentemente opostas.

O caso do Diretor Entusiasmado ilustra essa Integração Criativa da identidade. Sua trajetória não é linear; ele constrói uma narrativa de "hibridismo", descrevendo como buscou a Administração para "entender o que um administrador pensava" e unir isso à sua base pedagógica. Aqui, o *sensemaking* atua para integrar identidades que, no campo educacional, são frequentemente vistas como opostas (o pedagógico *versus* o financeiro). Ao construir essa identidade híbrida, ele ativa uma Cognição Gerencial capaz de transitar entre a sala de aula e a planilha de custos sem conflito, permitindo-lhe "botar ordem na casa" através da persuasão e não da imposição.

Em contrapartida, a Diretora Sonhadora resolve essa tensão não pela integração, mas pela divisão identitária. Ela reforça sua identidade como educadora e visionária ("meu negócio é o pedagógico"), enquanto delega conscientemente a identidade de "controle" para sua sócia. Esse arranjo, embora funcional, revela como o *sensemaking* pode limitar o desenvolvimento individual de certas capacidades (ela não desenvolve *expertise* financeira profunda porque "não é quem ela é"), mas potencializa a capacidade organizacional através de uma Cognição Gerencial compartilhada.

Assim como a Diretora Sonhadora, a Diretora Aprendiz apresenta competência prática, associada a uma autoimagem baixa. Esse desempenho invisível funciona como um *sensemaking* de proteção. Ao se declarar como

“aprendiz” ela constrói sua identidade em torno da resiliência e da escassez, alguém que “faz um pouquinho de tudo”. O *sensemaking* aqui opera para justificar a falta de especialização não como uma falha, mas como uma virtude necessária para a sobrevivência de uma “escola pequena, engatinhando”. Essa narrativa ativa um Capital Humano Gerencial focado na versatilidade, mas pode bloquear a transição para uma gestão mais profissionalizada, pois a centralização é vista como parte da identidade de “dona que cuida”.

A centralidade do *sensemaking* na ativação das capacidades, proposta nesta tese, alinha-se à perspectiva de Roth, Rau e Neyer (2023). Os autores afirmam que a Cognição Gerencial – composta pelas crenças e modelos mentais do gestor – atua como a variável crítica que antecede a configuração de recursos. Se Roth, Rau e Neyer (2023) sugerem o *Design Thinking* como caminho para treinar essa cognição para a resolução criativa de problemas, os diretores desta pesquisa, sem esse treinamento formal, desenvolveram uma Inovação Compensatória Tática. Isso indica que a resolução criativa de problemas (como a 'cachorrinha Maria' ou a 'Fada do Dente') é, de fato, uma manifestação prática de uma Cognição Gerencial focada na sobrevivência e na adaptação.

Essa centralidade também aparece na análise estatística de forma significativa. As diferenças sobre os gestores envolverem outras pessoas da equipe nas decisões reforçam como nas escolas com menor número de alunos e escassos recursos humanos os índices de envolvimento são mais baixos. Pode-se inferir que seja por escassez de recursos humanos e não necessariamente por escolha. Afinal, as escolas que possuem uma equipe gerencial maior possibilitam a decisão colegiada.

Por outro lado, a Diretora Realizadora mostra que essa decisão de envolver ou não outros gestores, está mais associada a uma escolha identitária. Ela centraliza as decisões por uma construção de sentido baseada na Plausibilidade (Weick, 2006): justifica a não delegação criando a narrativa de que sua equipe “não tem maturidade profissional”. Ao rotular a equipe como imatura, ela torna “plausível” e aceitável sua postura de “diretora bombeiro”, que centraliza a resolução de problemas. Nesse caso, o *sensemaking* atua como uma barreira à capacitação da equipe: a profecia se autorrealiza, pois, ao não delegar, a equipe não desenvolve a maturidade exigida, perpetuando o ciclo de centralização.

Essa construção de identidade, que confere uma estabilidade à gestão, estabelece um paradoxo com o Capital Social Gerencial (CSG) proposto por Helfat e Martin (2015), que afirmam ser essencial para acessar recursos. Contudo, os dados mostram que diretores que possuem redes fortes de relacionamento podem deliberadamente bloquear a colaboração interna. Por que isso ocorre? A resposta parece estar na Cognição Gerencial defensiva, moldada por experiências passadas (*Retrospectividade* - Weick, 1995).

O Diretor Humanista personifica este paradoxo. Ele possui Capital Social Gerencial (família, outros diretores), mas mantém um controle rígido das questões financeiras. Seu *sensemaking* é estruturado por um evento passado. Essa narrativa retrospectiva cria um modelo mental de desconfiança que bloqueia a ativação do seu Capital Social interno para delegação financeira. A capacidade existe (ele poderia delegar), mas a cognição a veta. Ele delega o atendimento (terceirização), mas retém o financeiro, mostrando que a reconfiguração é seletiva e guiada por uma lógica de proteção pessoal e patrimonial.

Por fim, o Diretor Estrategista apresenta uma Cognição Gerencial elevada: ele lê o cenário, entende as tendências de longo prazo e possui um discurso estratégico sofisticado. No entanto, os dados sugerem um descompasso entre essa percepção avançada (*sensing*) e a capacidade de efetivar a mudança na prática (*reconfiguring*). Seu *sensemaking* parece operar em um nível intelectual abstrato, em que o planejamento é valorizado como um fim em si mesmo. A literatura de Madi-Odeh e Obeidat (2023) sobre *unlearning* (desaprendizagem) é útil aqui: a dificuldade não é aprender o novo, mas abandonar as velhas identidades e práticas enraizadas na cultura escolar. Enquanto diretores como o Propositivo ativam a mudança através da ação ("faz e depois ajusta"), o Estrategista tenta mudar através do convencimento racional, encontrando barreiras culturais que sua cognição analítica não consegue transpor com a mesma agilidade.

A dificuldade de implementação observada nas escolas mais estruturadas (como no caso do Diretor Estrategista) pode ser compreendida através do conceito de *unlearning* proposto por Madi-Odeh e Obeidat (2023). Os autores sugerem que um alto nível de Capital Humano Gerencial, se não acompanhado pela capacidade de desaprender rotinas obsoletas, pode paradoxalmente inibir a criatividade e a resposta ágil. Isso explica por que diretores com maior formação formal e inseridos em organizações robustas encontram mais dificuldade em reconfigurar processos do

que os diretores de escolas menores: o desafio não é adquirir novo conhecimento, mas sim desapegar das estruturas burocráticas que engessam a inovação disruptiva.

A análise estatística das Capacidades Dinâmicas Gerenciais e seus microfundamentos – Cognição Gerencial, Capital Humano Gerencial e Capital Social Gerencial – reitera a lógica de distinção estrutural. O dado mais significativo que se apresenta é a ausência de diferença estatística em todo o bloco de Capital Humano Gerencial. Isso denota que os diretores das escolas com menor número de alunos, muitas vezes sem a formação corporativa formal das grandes redes, valorizam e mobilizam sua experiência prática com a mesma intensidade que seus pares certificam a formação acadêmica, validando a Autorregulação Estratégica como uma competência técnica legítima.

As diferenças significativas concentram-se no Capital Social Gerencial: nas escolas independentes não se constrói uma articulação interna (pois não há *staff* para envolver), mas uma centralização necessária. Da mesma forma, as diferenças como a sustentabilidade financeira e a percepção de resistência da comunidade à inovação confirmam que a Cognição Gerencial desses líderes é moldada por um ambiente de alta pressão. Diferentemente do gestor de escolas com maior número de alunos, cuja cognição pode focar no planejamento estratégico formal, a Cognição Gerencial do diretor independente é voltada a processar continuamente a tensão da sobrevivência e o atrito relacional direto com as famílias, o que torna a Capacidade de Tensão Sustentada o principal ativo cognitivo para evitar a paralisia decisória.

Este panorama de fluidez e bloqueios confirma que as Capacidades Dinâmicas não podem ser vistas apenas como ativos da organização. Interpretando Teece (2007) e Helfat e Martin (2015), as Capacidades Dinâmicas são os recursos que a organização tem para se adaptar, transformar e revitalizar suas competências e operações essenciais em resposta às mudanças ambientais, mantendo sua vantagem competitiva. No contexto gerencial, **esses** recursos fornecem a base para a intencionalidade, deliberação e ação do gestor, sustentando as capacidades que permitem as mudanças estratégicas. É, portanto, este o quadro conceitual que a identidade do diretor modula.

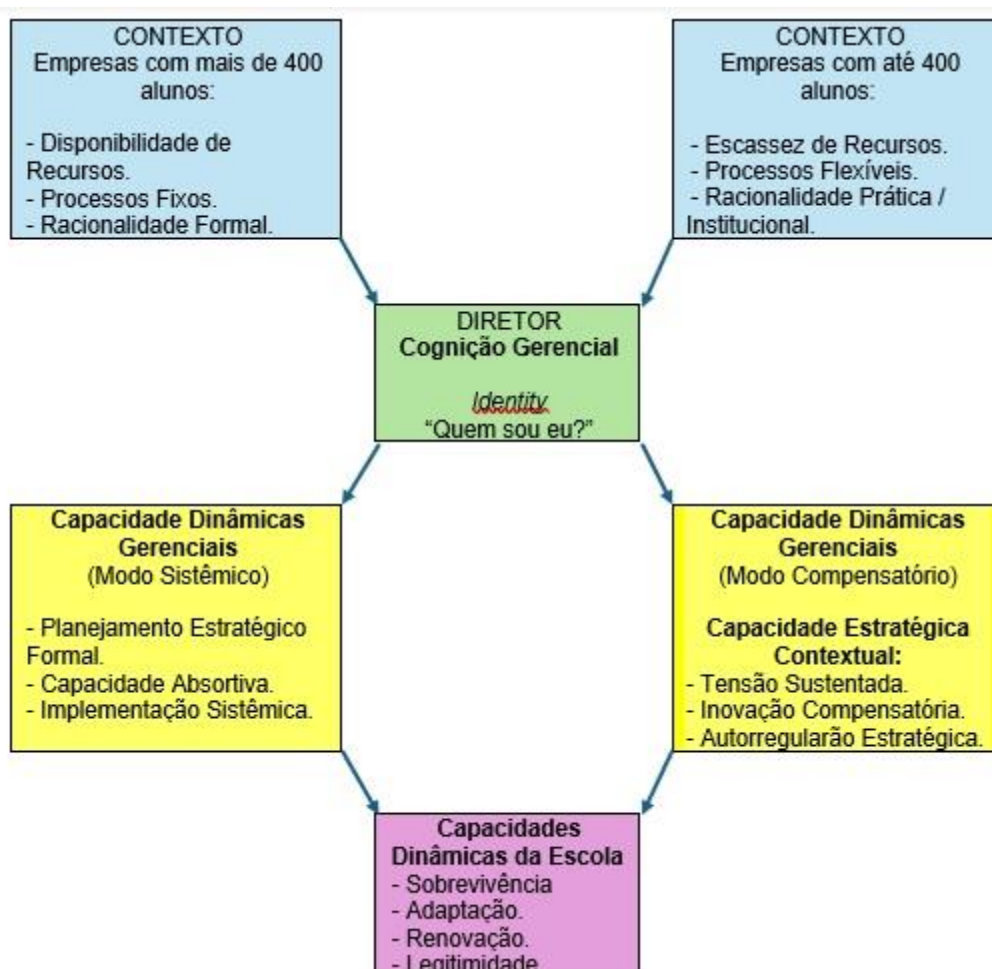
Em suma, a discussão dos resultados permitiu avançar na compreensão de como a gestão administrativa influencia as Capacidades Dinâmicas em escolas privadas. A tese central que se confirma é que a escola, por si só, não tem

Capacidades Dinâmicas. Elas surgem à medida que o diretor, a partir da sua identidade e operando muitas vezes através de mecanismos compensatórios, constrói sentido sobre as necessidades de reconfigurar a instituição.

Seja no ambiente estruturado das Redes de Ensino, seja no ambiente de baixos recursos das escolas independentes com menor número de alunos, a gestão escolar de instituições privadas se revela um ato de compensação estratégica mediada pela identidade, em que o sucesso depende menos do que a escola tem de recursos e mais de como o diretor interpreta (*sensemaking*) o que falta.

A Figura 22 sintetiza a tese central deste estudo, indicando que as Capacidades Dinâmicas não são atributos preexistentes na organização, mas fenômenos emergentes de um processo de modulação identitária.

Figura 22 - Capacidades Dinâmicas mediadas pela Cognição Gerencial



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

O fluxo inicia-se no topo, com a dualidade dos contextos. Seja no ambiente de abundância e rigidez das escolas maiores (Racionalidade Formal), seja no cenário de escassez e agilidade das escolas menores (Racionalidade Prática), o ambiente impõe pressões distintas que atuam como gatilhos para a ação gerencial. Esses estímulos, contudo, não geram respostas automáticas. Eles convergem para o centro do modelo: o Diretor. É nesse núcleo que ocorre o *sensemaking*: a identidade do gestor atua como um filtro interpretativo que decodifica o contexto. A narrativa que o diretor constrói sobre si mesmo e sobre a escola determina qual mecanismo estratégico será ativado. A partir desse filtro, o processo se bifurca. No contexto das organizações de maior estrutura administrativa, ativa-se o modo sistêmico, pautado no planejamento formal e na implementação via estrutura. Já no contexto de menor estrutura administrativa, ativa-se a Capacidade Estratégica Contextual, na qual a estratégia se materializa através da Tensão Sustentada, da Autorregulação Estratégica e da Inovação Compensatória. (Figura 22).

Independentemente da rota estabelecida ao diretor escolar, ambos os caminhos convergem para um resultado. As Capacidades Dinâmicas da escola surgem como resultante da dinâmica entre o contexto e as Capacidades Dinâmicas Gerenciais, garantindo a sobrevivência, a adaptação e a legitimidade da instituição no mercado educacional.

6 CONCLUSÃO

Dirigir uma instituição de ensino privada no contexto brasileiro é um exercício que incorpora desafios de diversas áreas da administração clássica. Esta pesquisa evidencia que, para além das planilhas e dos planejamentos estratégicos, existe uma camada de atuação dos diretores marcada pela incerteza, pela escassez e pela necessidade contínua de adaptação.

As conclusões apresentadas aqui emergem da interpretação de resultados obtidos numa pesquisa desenvolvida em um cenário em que a responsabilidade educacional e a pressão financeira estão em atrito diariamente. Essa tensão constitutiva do papel do diretor escolar é o ponto de partida para as reflexões finais deste trabalho.

Escola particular, acho que é uma das empresas onde o dono se sente menos dono do que qualquer um, só é um responsável, triste. Não posso escolher meus clientes, não posso cancelar, não tenho pra quem reclamar, passo o ano todo tendo que prestar 100% serviço excelente mesmo sem receber, ter todo cuidado do mundo para não cobrar errado e o errado ser o certo [...] sempre 'correndo atrás do rabo' [...] Bem frustrado com tudo que está acontecendo com as escolas particulares. (Relato de um diretor escolar numa rede social)

Este relato não é apenas um lamento realizado por um diretor sobre as dificuldades do setor: posiciona-se como evidência empírica da condição existencial que define a gestão escolar privada no contexto estudado. O relato revela um profissional que opera no limite de suas capacidades, equilibrando a excelência da entrega a ser realizada com a precariedade do retorno auferido pelos serviços prestados, a responsabilidade legal com a impotência comercial.

Ao longo deste estudo, buscou-se responder à questão: como a gestão administrativa do diretor escolar influencia nas Capacidades Dinâmicas das Instituições de Educação Básica privadas?

A resposta que emerge dos dados é contundente: em contextos de alta restrição e baixa institucionalidade, a gestão administrativa não apenas influencia as Capacidades Dinâmicas: ela se funde a elas através da identidade do diretor. Nas escolas com menos recursos, a organização não possui Capacidades Dinâmicas por si só; o diretor é quem as mobiliza. Sua habilidade de suportar a angústia (conforme o relato acima), sem deixar a escola paralisar, constitui a essência da estratégia.

O objetivo geral de analisar a atuação da gestão administrativa na formação das Capacidades Dinâmicas foi atingido ao identificar que essa atuação não segue a lógica linear das grandes organizações e corporações. A gestão escolar atua através de um mecanismo de compensação: o diretor preenche os vazios estruturais da escola (falta de recursos, de processos, de equipe) com seus próprios ativos cognitivos e relacionais.

No que diz respeito aos objetivos específicos, os resultados revelam que as dimensões institucionais e gerenciais não operam isoladamente, e sim compõem um único sistema de adaptação. Identificou-se que as escolas, sobretudo as independentes, operam predominantemente sob uma Configuração Experimental (Wilhelm; Maureer; Ebers, 2021), caracterizada por uma agilidade reativa e fluida que nasce não de um *design* estratégico formal, mas do imperativo da sobrevivência e da velocidade de resposta aos "incêndios" diários.

Essa dinâmica, marcada pela urgência e pela resposta imediata impulsionada pela necessidade de sobrevivência, atua como condicionante que determina a natureza de inovação que é incorporada. Os resultados deste estudo confirmam que, embora não predomine a inovação disruptiva ou de base tecnológica, emergem formas de inovação incremental, de processo, conceituadas aqui como Inovação Compensatória Tática. Nesse contexto, as escolas recorrem a ativos simbólicos e relacionais, operando uma lógica criativa de recursos para gerar valor e compensar a escassez de elementos tangíveis.

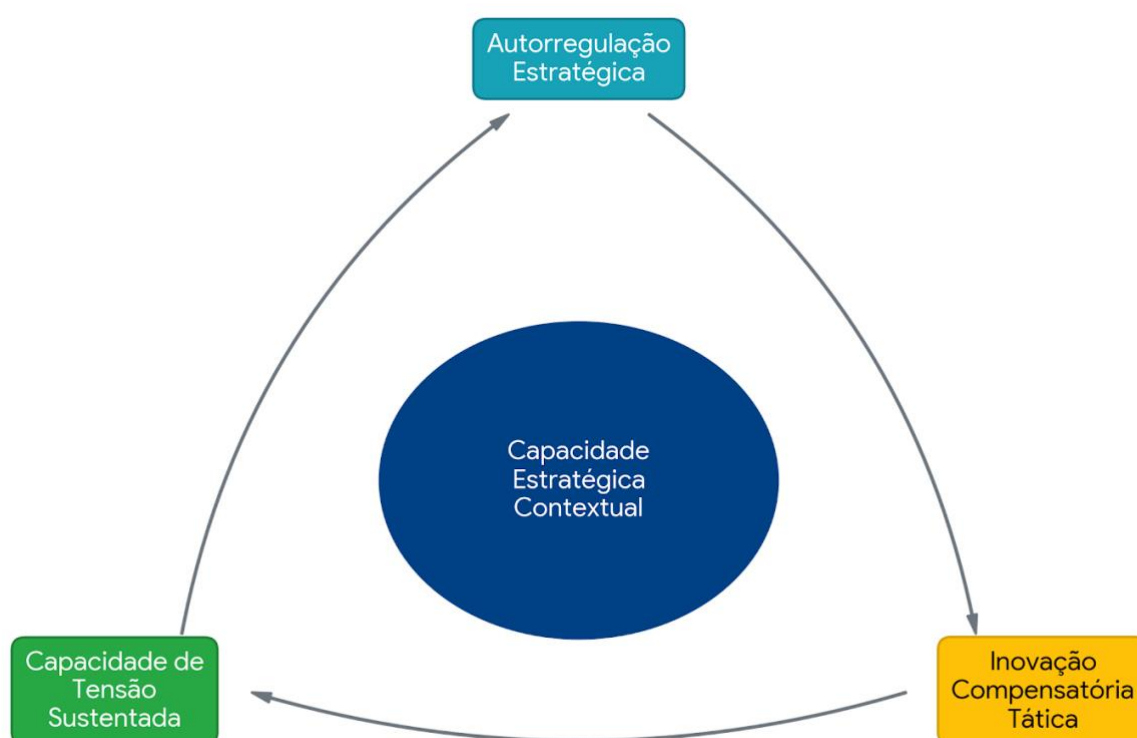
Simultaneamente, ao investigar as Capacidades Dinâmicas Gerenciais, observou-se que a prática dos diretores é regida pela Autorregulação Estratégica. Na ausência de dados formais, esses gestores mobilizam o conhecimento tácito e a experiência acumulada, baseada na leitura de pistas ambientais (*cues*), para tomar decisões rápidas e assertivas que asseguram a continuidade do negócio. Por fim, constatou-se que essa inovação na prática gerencial é modulada pela Identidade.

Os diretores escolares utilizam essas identidades para legitimar seu estilo de gestão – seja ele baseado na autoridade da estrutura nas escolas com mais recursos, seja na flexibilidade do improviso nas escolas com menos recursos –, convertendo a segurança e a própria vulnerabilidade das escolas em ferramentas estratégicas de administração.

A principal contribuição teórica deste estudo é a proposição e a fundamentação do conceito de Capacidade Estratégica Contextual. Este modelo

preenche uma lacuna na literatura de Capacidades Dinâmicas, que tradicionalmente foca em grandes corporações sem restrições de recursos. Esse modelo postula que, em ambientes de escassez de recursos, a estratégia se sustenta em um ciclo dinâmico mediado pela identidade do gestor, conforme indicado na Figura 23.

Figura 23 - Capacidade Estratégica Contextual



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A Figura 23 ilustra a dinâmica da Capacidade Estratégica Contextual, abordando como a estratégia em organizações de menor porte não ocorre de forma linear, mas se sustenta sobre um tripé interdependente que articula o contexto, o processo decisório e o resultado da ação. Na base da operação, encontra-se a Capacidade de Tensão Sustentada. Diferentemente da lógica corporativa tradicional, que busca a resolução definitiva de problemas para avançar, a gestão nestes ambientes desenvolve a habilidade de manter a organização funcional, enquanto convive com contradições insolúveis: a inadimplência das mensalidades escolares, a resistência docente às mudanças pedagógicas e administrativas e a escassez de

recursos humanos para auxiliar na gestão administrativa. A estratégia que emerge não é a eliminação do conflito, mas a administração da continuidade das atividades em meio à precariedade de recursos humanos, entre outros, para a solução em definitivo do problema.

Para navegar nesse cenário de tensão sem paralisia, o gestor aciona a Autorregulação Estratégica. Na ausência de sistemas de dados robustos, o gestor é quem valida as decisões; não em decorrência da falta de conhecimento administrativo, mas como uma racionalidade ágil. Esse mecanismo resgata a premissa da Racionalidade Limitada de Herbert Simon, denotando que o diretor não busca a solução ótima inalcançável, mas a solução satisfatória que responde às pressões imediatas. É este mecanismo cognitivo que permite ao diretor ler e interpretar o ambiente e tomar decisões de forma rápida e adaptada a contextos de alta incerteza e baixa informação. O resultado prático dessa dinâmica é a Inovação Compensatória Tática. Como eventuais rupturas no mercado em que atuam exigem recursos que as organizações menores não possuem, a estratégia se materializa em inovações pontuais e simbólicas. Essas ações funcionam como vetores que permitem à organização compensar suas carências estruturais e garantir sua sobrevivência. Assim, esse modelo revela como a estabilidade institucional é construída a partir da orquestração contínua desses três elementos.

Adicionalmente, o estudo contribui ao integrar a perspectiva do *sensemaking* (Weick, 1995, 2006) às Capacidades Dinâmicas, evidenciando que as configurações organizacionais não são apenas estados objetivos, mas criadas a partir das identidades que os gestores performam para construir legitimidade.

Para diretores, mantenedores e outros gestores escolares, esta pesquisa oferece um espelho e uma validação. Ao nomear o desempenho invisível, este estudo valoriza a competência não propagada de gestores que, por não possuírem a linguagem corporativa padrão, muitas vezes subestimam sua própria capacidade estratégica.

A Capacidade Estratégica Contextual é um modelo para que esses profissionais compreendam que sua luta diária não é um sinal de fracasso gerencial, mas sim sua atuação em contextos de restrição que demandam uma forma específica de competência estratégica. Contudo, essa atuação do diretor escolar pode ser interpretada como a Capacidade de Tensão Sustentada adquirida ao longo de sua atuação no cargo, fato esse que não o isenta da necessidade de qualificação

técnica. Pelo contrário: para que a organização escolar transite da simples sobrevivência para o crescimento e a plena sustentabilidade financeira, é imperativo que o diretor combine a resiliência decorrente da superação dos desafios diários com sólidos conhecimentos administrativos. A validação da prática não substitui a instrumentalização gerencial; ela apenas revela o ponto de partida sobre o qual as competências técnicas devem ser construídas.

É importante ressaltar que não se propõe aqui uma apologia à precariedade ou uma negação da importância da profissionalização corporativa. Reconhece-se que a dependência da atuação do diretor (Capacidade Dinâmica Gerencial) e a natureza tática das inovações podem representar riscos à longevidade institucional em cenários de sucessão ou de ruptura tecnológica.

Como limitações desse estudo, aponta-se o recorte regional e a natureza transversal do estudo. Futuras pesquisas podem investigar se as escolas que operam com a Capacidade Estratégica Contextual conseguem transitar para modelos mais institucionalizados à medida que crescem, ou se permanecem presas à lógica da sobrevivência.

Como proposta para pesquisas futuras, identifica-se como oportuno aplicar o modelo proposto em outros setores de negócios de micro e pequenas empresas para testar a aplicação da Capacidade de Tensão Sustentada proposta em contextos de escassez. Ou, ainda, investigar como se dá a transferência de Capacidades Dinâmicas que são tão centradas na identidade do fundador/diretor para novas gerações de gestores.

A principal contribuição teórica deste trabalho reside na formalização da Capacidade Estratégica Contextual. As evidências confirmam que a resiliência das escolas independentes não é fruto de improviso aleatório, mas de uma competência específica de gestão que foi aqui mapeada e conceituada. Conclui-se que o sucesso nesses ambientes depende de um modelo gerencial dinâmico: a habilidade de suportar contradições insolúveis (Tensão Sustentada), a agilidade cognitiva para substituir processos rígidos (Autorregulação Estratégica) e a criatividade para gerar valor na escassez (Inovação Compensatória). Este modelo preenche uma lacuna na literatura ao explicar como organizações com restrição de recursos constroem vantagem competitiva.

Em última análise, este estudo evidencia que a gestão da escola privada de pequeno porte é um exercício contínuo de mediação entre a fragilidade econômica e

o compromisso pedagógico. A pesquisa propõe que a lucidez sem transformação estrutural, longe de ser uma falha gerencial, configura-se como uma estratégia de resiliência institucional. Para esses diretores, a inovação não reside necessariamente na ruptura tecnológica, mas na capacidade de manter a instituição operante e acolhedora. Assim, a gestão administrativa revela-se como a infraestrutura invisível que garante a permanência do projeto educativo, validando uma forma de fazer gestão que prioriza a manutenção de um projeto educativo.

REFERÊNCIAS

- ABDUKHALILOVICH, E. A. The significance of management principles of Henry Fayol in effective management of enterprises. **Open Access Repository**, v. 4, n. 2, p. 817–824, 2023. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/MAK3Z>
- ABOLAFIA, M. Y. Narrative Construction as Sensemaking: How a Central Bank Thinks. **Organization Studies**, v. 31, p. 349–367, 2010. <https://doi.org/10.1177/0170840609357380>.
- ALI, I.; NAYAN, F.K.; SARKER, A.R.; KADERY, T.R.; FIRMANSAH, Y. Management skill development of academic institutional heads in Bangladesh: a conceptual study on Henri Fayol's management principles. **International Journal of Human Resource Studies**, v. 11, n. 3, p. 1-15. 2021. <https://doi.org/10.5296/ijhrs.v11i3.18428>.
- ANDREEVA, T.; CHAIKA, V. **Dynamic Capabilities**: What they need to be dynamic. Discussion paper, Institute of Management, St. Petersburg State University, 2006. Disponível em: <https://ideas.repec.org/p/sps/wpaper/846.html>. Acesso em: 21 nov. 2025.
- APACARISTEI, P.; ELVIRA, M. Dynamizing human resources: An integrative review of SHRM and dynamic capabilities research. **Human Resource Management Review**, v. 32, n. 4, p. 100878, 2021. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2021.100878>.
- ARDYAN, E.; NURTANTIONO A.; ISTIYANTO, B, RAHMAWAN, G. Green innovation capability as driver of sustainable competitive advantages and smes marketing performance. **International Journal of Civil Engineering and Technology**, v. 8, n. 8. p. 1114–1122, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319662690_Green_innovation_capability_as_driver_of_sustainable_competitive_advantages_and_smes_marketing_performance. Acesso em: 21 nov. 2025.
- ASCHIDAMINI, I. M.; SAUPE, R. Grupo focal, estratégia metodológica qualitativa: um ensino teórico. **Revista Cogitare Enfermagem**, v. 9, n. 1, p. 9-14, 2004.2. <https://doi.org/10.5380/ce.v9i1.1700>.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA (ABEP). **Critério de Classificação Econômica Brasil**. São Paulo, 2024. Disponível em: <https://abep.org/criterio-brasil/>. Acesso em: 9 nov. 2025.
- BALESTRIN, A. Uma análise da contribuição de Herbert Simon para as teorias organizacionais. **Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, v. 8, n. 4, dez. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/read/article/view/44111/27721>. Acesso em: 22 fev. 2022.
- BARRALES-MOLINA, V.; BUSTINZA, Ó. F.; GUTIÉRREZ-GUTIÉRREZ, L. J. Explaining the causes and effects of dynamic capabilities generation: A multiple-indicator multiple-cause modelling approach. **British Journal of management**, v. 24, n. 4, p. 571-591, 2013. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8551.2012.00829.x>.

BAUER, M. W.; GASKELLI, G.; ALLUM, N. C. **Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões**. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008, 512p.

BAUER, M. W.; GASKELLI, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008, 512p.

BELTRÁN-DÍAZ, A.; ALVAREZ-MELGAREJO, M.; RINCÓN-RODRÍGUEZ, I. C.; CHAPARRO MEDINA, J. E. Capacidades dinámicas como determinantes de la capacidad de innovación en Colombia. **Revista De Ciencias Sociales**, v. 29, n.2, p. 255-276, 2023. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8920550>. Acesso em: 21 nov. 2025.

BENEVIDES, M. V. de M. Educação para a democracia. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política [online]**. 1996, n. 38, pp. 223-237, 1996.: <https://doi.org/10.1590/S0102-64451996000200011>

BERBER, A.; HARDING, N.; MUGHAL, F. Instrumentality and influence of Fayol's doctrine: history, politics and emotions in two post-war settings. **Business History**, v. 64, n. 7, p. 1281-1294, 2022. <https://doi.org/10.1080/00076791.2020.1804877>.

BERNAL-TORRES, C.A.; AMAYA, N.; GÓMEZ-SANTOS, L.; MOJICA-MACIAS, J. P.; SIERRA-PARRA, D. Interrelation Between the Dynamic Capabilities of Knowledge Management, Learning, Adaptation, with Innovation in Medium and Large Companies in an Emerging Economy in Times of Pandemic. **Global Business Review**, p.1-25, 2023. <https://doi.org/10.1177/09721509221146412>.

BEYCIOGLU, K.; KILINÇ, A. Ç.; POLATCAN, M. The 'Westernised' Map of the Field of Educational Administration in Turkey and Dominant Perspectives in School Leadership Education. In: Samier, E., ElKaleh, E. (eds) Teaching Educational Leadership in Muslim Countries. **Educational Leadership Theory**. Springer, Singapore, 2019. https://doi.org/10.1007/978-981-13-6818-9_8.

BOLANDER, P.; SANDBERG, J. How Employee Selection Decisions are Made in Practice. **Organization Studies**, v. 34, p. 285–311, 2013. <https://doi.org/10.1177/0170840612464757>.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dispõe sobre a organização da Faculdade Nacional de Filosofia. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 abr. 1939. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 05 mai. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.4.024/1961**. Brasília: MEC, 1961. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 12 out. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9.394/1996.**

Brasília: MEC, 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 12 out. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.

Brasília, Conselho Nacional de Educação, CNE, 2006. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **TALIS 2018 – Questionário do Diretor (versão em português).** Brasília, DF: Inep/OCDE, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/internacional/talis/talis_questionario_do_diretor_br.pdf. Acesso em: 31 out. 2025

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 22/2019. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).** Brasília: Conselho Nacional de Educação, CNE, 2019. Disponível em:

<https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN222019.pdf>. Acesso em: 12 out. 2022.

BRASIL. **Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar.** Março

2021. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/boletim/aprendizagem-em-foco-61/>. Acesso em: 27 de set. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2022.** Brasília:

Inep, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>> Acesso em: 24 abr. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2023.** Brasília:

Inep, 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>>. Acesso em: 30 abr. 2024.

BROW, A. D.; COLVILLE, I.; Pye, A. Making Sense of Sensemaking in Organization Studies. **Organization Studies**, n. 36, v. 2, p.265-77

<https://doi.org/10.1177/0170840614559259>

BUDIMAN, M. A.; SOETJIPTO, B. W.; KUSUMASTUTI, R. D.; WIJANTO, S.

Organizational agility, dynamic managerial capability, stakeholder management, discretion, and project success: Evidence from the upstream oil and gas sectors.

Heliyon, v. 9, p. 1 – 11, set. 2023. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e19198>.

BUIL-FABREGÀ, M.; DEL MAR ALONSO-ALMEIDA, M.; BAGUR-FEMENÍAS, L.

Individual dynamic managerial capabilities: Influence over environmental and social commitment under a gender perspective. **Journal of Cleaner Production**, v. 151, p.

371-379, 2017. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.03.081>.

CHANG, CH.; CHEN, Y. S.; LIN, M. J. J. Determinants of absorptive capacity: contrasting manufacturing vs services enterprises. **R&D Manag**, v. 44, n. 5, p.466–483.2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/radm.12086>.

CHEN, Y.; GUO, Y.; HU, X. On the micro-foundations of corporate social responsibility: a perspective based on dynamic managerial capabilities. **Cross Cultural & Strategic Management**, v. 30, n. 1, p. 93-122, 2023. <https://doi.org/10.1108/CCSM-12-2021-0227>.

CHRISTENSEN, C. M. **O Dilema da Inovação: quando as novas tecnologias levam empresas ao fracasso**, 1997. São Paulo, M.Books do Brasil, 320p.

COLLIS, D. J. Research note: how valuable are organizational capabilities? **Strategic Management Journal**, v. 15, n. 1, p. 143-152, 1994. <https://doi.org/10.1002/smj.4250150910>.

CORREA, R. O.; BUENO, E. V.; KATO, H. T.; SILVA, L. M. O. Dynamic managerial capabilities: scale development and validation. **Managerial and Decision Economics**, v. 4, n. 1, p. 3-15, 2018. <https://doi.org/10.1002/mde.2974>.

CRESWELL, J. W. **Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2007. Disponível em: <<http://www.ceil-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2018/04/CRESWELLQualitative-Inquiry-and-Research-Design-Creswell.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2023.

CUNHA, R.S.; TINTORÉ, M.; CABRAL, I.; J. M. ALVES. Portuguese Principals' Professional Development Needs and Preferred Learning Methods. **Education Sciences**, v. 10, n. 219, p. 1-16, 2020. <https://doi.org/10.3390/educsci10090219>.

DANCEY, C. P.; REIDY, J. **Estatística sem matemática para psicologia**. 7. ed. Porto Alegre: Penso, 2019, 608p.

DERVIN, B. On studying information seeking methodologically: the implications of connecting metatheory to method, *Information Processing & Management*, v. 35, vl. 6, p. 727-750, 1999. [https://doi.org/10.1016/S0306-4573\(99\)00023-0](https://doi.org/10.1016/S0306-4573(99)00023-0).

DEYASSA, K. Dynamic Capabilities and innovation in small and médium-and-sized enterprises (SMES): a systematic literature review of prior studies. **Modern Management Review**, v. 28, n. 2, p. 7-23, April-June2023. <https://doi.org/10.7862/rz.2023.mmr.08>.

DOUGLAS, M.; WILDAVSKY, A. B. **Risco e cultura: um ensaio sobre a seleção de tecnologias e perigos ambientais**. Berkeley: University of California Press, 1982, 232p.

ECKSTEIN, G.; SHRESTHA, A.; RUSSO, F. Thirty-five years of sensemaking in the business & management research: a bibliometric analysis, review and discussion. *Management Review Quarterly*, 2024. <https://doi.org/10.1007/s11301-024-00458-5>.

EISENHARDT, K. M.; MARTIN, J. A. Dynamic capabilities: what are they? **Strategic Management Journal**, v. 21, n. 10-11, p. 1105-1121, 2000.

[https://doi.org/10.1002/1097-0266\(200010/11\)21:10/11%3C1105::AID-SMJ133%3E3.0.CO;2-E](https://doi.org/10.1002/1097-0266(200010/11)21:10/11%3C1105::AID-SMJ133%3E3.0.CO;2-E).

ESTRATÉGIA VESTIBULARES. **50 Melhores cursos de pedagogia do Brasil**, maio de 2022. Disponível em: <<https://vestibulares.estrategia.com/portal/profissoes/graduacoes/melhores-cursos-de-pedagogia-do-brasil-segundo-o-mec/>>. Acesso em: 12 out. 2022.

FABRIZIO, C. M.; KACZAM, F.; MOURA, G. L.; VIEIRA-DA-SILVA, L. S. C.; VIEIRA-DA-SILVA; VEIGA, C. P. Competitive advantage and dynamic capability in small and medium-sized enterprises: a systematic literature review and future research directions. **Review of Managerial Science**, v. 16, p. 617–648, 2021.

<https://doi.org/10.1007/s11846-021-00459-8>.

FAINSHMIDT, S.; NAIR, A.; MALLON, M. R. MNE performance during a crisis: An evolutionary perspective on the role of dynamic managerial capabilities and industry context. **International Business Review**, v. 26, n. 6, p. 1088-1099, 2017.

<https://doi.org/10.1016/j.ibusrev.2017.04.002>.

FARINA, M. C.; MELO, R. S.; DUTRA, F. G. A. Lacunas de conhecimento e cooperação: análise de uma rede social em um instituto de tecnologia da região do ABC Paulista. **Interações**, v. 22, n. 3, p. 941-957, 2021.

<http://dx.doi.org/10.20435/inter.v22i3.3065>

FENEP. **Números da Educação Privada Brasileira**. São Paulo: FENEP, 2022.

Disponível em: <https://www.fenep.org.br/wp-content/uploads/2022/08/n_meros_da_educa__o_privada_brasileira-7.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2023.

FENEP. **Números da Educação Privada Brasileira**. São Paulo: FENEP, 2024.

Disponível em: < <https://www.fenep.org.br/wp-content/uploads/2024/03/Numeros-da-Educacao-Privada-2024.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2025.

FERREIRA, J.; COELHO, A. Dynamic capabilities, managerial and marketing capabilities and their impact on the competitive advantage and firm performance. **Int J Entrep Small Bus**, v. 30, n. 4, p. 629–652, 2020.

<https://doi.org/10.1504/ijesb.2017.082925>.

FORÉS, B.; CAMISÓN-ZORNOZA, C.; FERNÁNDEZ-YÁÑEZ, J. M. The interplay between firms' capabilities and ownership in explaining environmental Performance. **European Journal of Management and Business Economics**, jun. 2023.

<https://doi.org/10.1108/EJMBE-09-2022-0272>.

FOWLER JUNIOR, F. J. **Pesquisa de levantamento**. Tradução: Rafael Padilla Ferreira. Porto Alegre: Penso, 2011. 232 p.

FREITAS VIEIRA, M.; SILVA, C. M. S. A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Informática**

na **Educação**, v. 28, p. 1013-1031, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/10313>. Acesso em 12 out. 2022.

FROGERI, R. F.; VASCONCELOS, S.; FRANÇA, J. S. S. P.; PARDINI, D. J.; FERREIRA, D. A. A aprendizagem organizacional, gestão do conhecimento e capacidades dinâmicas: proposta de um modelo teórico relacional. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, v. 9, n. 2, p. 24-39, 2019. <https://doi.org/10.21714/2236-417X2019v9n2>.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.- dez. 2010. Disponível em <<https://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 12 out. 2022.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Líber Livro, 2007, 233p.

GAUTHIER, C.; BASTIANUTTI, J.; HAGGÈGE, M. Managerial capabilities to address digital business models: The case of digital health. **Strategic Change**, v. 27, n. 2, p. 173-180, 2018. <https://doi.org/10.1002/jsc.2192>.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2022.

GLYNN, M. A. Making sense with institutions: thought and action in Karl Weick's theory. **Organization Studies**, v. 27, p. 1639–1660, 2006. <https://doi.org/10.1177/0170840606068343>.

GUERRA, R. M. A.; TONDOLO, V. A. G.; CAMARGO, M. E. O que (ainda) podemos aprender sobre capacidades dinâmicas. **Revista Ibero Americana de Estratégia**, v. 15, n. 1, p. 44-64, 2016. <https://doi.org/10.5585/riae.v15i1.2168>.

HALLINGER, P.; KOVACEVIC, J. A. Bibliometric Review of Research on Educational Administration: Science Mapping the Literature, 1960 to 2018. **Review of Educational Research**, v. 89, n. 3, p. 335–369, 2019. <https://doi.org/10.3102/0034654319830380>.

HATCHUEL, A.; SEGRESTIN, B. A century old and still visionary: Fayol's innovative theory of management. **European Management Review**, v. 16, n. 2, p. 399-412, 2019. <https://doi.org/10.1111/emre.12292>.

HELFAF, C. E.; FINKELSTEIN, S.; MITCHELL, W.; PETERAF, M.; SINGH, H.; TEECE, D. (Eds.). **Dynamic capabilities: understanding strategic change in organizations**. Malden, MA: Blackwell, 2007, 160p. Disponível em: <https://lib-pasca.unpak.ac.id/index.php?p=fstream-pdf&fid=2975&bid=15042>. Acesso em 12 out. 2023.

HELFAF, C. E.; MARTIN, J. A. Dynamic Managerial Capabilities: Review and Assessment of Managerial Impact on Strategic Change. **Journal of Management**, 2015, v. 41, n. 5, p. 1281 – 1312. <https://doi.org/10.1177/0149206314561301>.

HELFAT, C.; PETERAF, M. A. Heterogeneity in dynamic organizational capabilities. In: TEECE, D. J.; LEIH, S. (Eds). **The Oxford Handbook of Dynamic Capabilities**. Oxford: Oxford University Press, 2016. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199678914.001.0001>.

HERITAGE, J. Etnometodologia. In: GIDDENS, A.; TURNER, J. H. (org.). **Teoria social hoje**. Stanford, CA: Stanford University Press, 1987. p. 224–272, 609p.

HEUBECK, T. Managerial capabilities as facilitators of digital transformation? Dynamic managerial capabilities as antecedents to digital business model transformation and firm performance. **Digital Business**, v. 3, n. 1, p. 1 – 19., 2023. <https://doi.org/10.1016/j.digbus.2023.100053>.

HEUBECK, T.; MECKL. Dynamic Managerial Capabilities and R&D Spedink: the role of CEO founder status. **International Journal of Innovation Management**, v. 10, p. 2250074-1 – 2250074-39, 2022a. <https://doi.org/10.1142/S1363919622500748>.

HEUBECK, T.; MECKL, R. More capable, more innovative? An empirical inquiry into the effects of dynamic managerial capabilities on digital firms' innovativeness. **European Journal of Innovation Management** v. 5, n. 6, p. 892 – 915, 2022b. <https://doi.org/10.1108/EJIM-02-2022-0099>.

HOUËSSOU, A. M.; AOUDJI, A. K.N.; BIAOU, G.; FLOQUET, A. Market opportunities seizing capability and fish farming firm performance: A dynamic managerial capability perspective. **Heliyon**, v. 9, n. 8, p. 1 – 19, 2023. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e19019>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: notas estatísticas. Brasília, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em 21 nov. 2025.

IOSIFESCU, C. V. Asumarea unei identități reflexive – o provocare managementul școlii. **Revista de Pedagogia**, v. 66, n. 2, p. 25-44, 2018. <https://doi.org/10.26755/RevPed/2018.2/25>.

JIA, H.J.; ZHUANG, Z. Y.; XIE, Y. X.; WANG, Y. X.; WU, S.Y. Research on Dynamic Capability and Enterprise Open Innovation. **Sustainability**, v. 15, n. 1-2-3-4, p. 1-23, jan.2023. <https://doi.org/10.3390/su15021234>.

KARREMAN, D.; ALVESSON, M. Making Newsmakers: Conversational Identity at Work. **Organization Studies**, v. 22, p. 59–89, 2001. <https://doi.org/10.1177/017084060102200103>.

KIROVA, V. The wind of change: A dynamic managerial capabilities perspective on the role of marketing managers as strategic change agentes. **Journal of Business Research**, v.160, p. 1-13, 2023. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2023.113817>.

KLEIN, Gary; MOON, Brian; HOFFMAN, Robert R. Making Sense of Sensemaking 1: Alternative Perspectives. **IEEE Intelligent Systems**, Los Alamitos, v. 21, n. 4, p. 70-

73, jul./ago. 2006. Disponível em: <http://www.computer.org/intelligent>. Acesso em: 21 nov. 2025.

KNAPP, T.; ARAÚJO, G. C. C.; CASAGRANDE, E. F. Gestão escolar e sua relação com experiência e formação de professores. In: CALIMAN, G; ARAÚJO, G. **Formação de Professores: a partir da dimensão social da Educação** (livro eletrônico), Brasília, DF: Universidade Católica de Brasília; Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade, 2023. Disponível em: <https://catedra.ucb.br/wp-content/uploads/2023/11/Forma%C3%A7%C3%A3o-de-Professores-Dimens%C3%A3o-Social-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-16-11-2023.pdf>. Acesso em 21 nov. 2025.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view. Acesso em 19 nov.2023.

LEITHWOOD, K.; HARRIS, A.; HOPKINS, D. Seven strong claims about successful school leadership revisited. **School Leadership & Management**, v. 40, n. 1, p. 5-22, 2019. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>.

LIMA, M. F. **Mensuração de adaptabilidade por meio de capacidades dinâmicas: um estudo empírico**. 2019, 99 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Negócios) – Faculdade FIA de Administração e Negócios, São Paulo, 2019.

LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev.- jun. 2000. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.17i72.2116>.

MACHADO JUNIOR, C.; MAZZALI, L.; PALMISANO, A. Gestão de projetos de inovação: o caso de uma empresa líder do setor de eletrodomésticos. **RAI: Revista de Administração e Inovação**, v. 12, n. 2, p. 288-309, 2015. <https://doi.org/10.11606/rai.v12i3.102558>.

MADI-ODEH, R. B.; OBEIDAT, B. Y. Do organizations reflect their upper echelons while responding to disruptive innovation? **International Journal of Innovation Management**, v. 27, n. 1-2, p. 1-23, 2023. <https://doi.org/10.1142/S1363919623500081>.

MAITLIS, Sally; SONENSHEIN, Scott. Sensemaking in Crisis and Change: Inspiration and Insights From Weick (1988). **Journal of Management Studies**, Oxford, v. 47, n. 3, p. 551-580, maio 2010. DOI: 10.1111/j.1467-6486.2010.00908.x.

MAJHI, S. G.; ANAND, A. M. A. Role of information technology in enabling cmanagerial dynamic capabilities. **VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems**, v. 53, n. 1, p. 187-284, 2023. <https://doi.org/10.1108/VJKMS-09-2020-0168>.

MALSCH, B.; TREMBLAY, M. S.; GENDRON, Y. Sense-making in compensation committees: a cultural theory perspective. **Organization Studies**, v. 33, p. 389–421, 2012. <https://doi.org/10.1177/0170840611433993>.

MARTINI, A. Continuous innovation: Towards a paradoxical, ambidextrous combination of exploration and exploitation. **International Journal of Technology Management**, v. 61, n. 13, p. 1-23, jan. 2013. <https://doi.org/10.1504/IJTM.2013.050246>.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo - qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, 1993. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X1993000300002>.

MINAYO, M. C. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo, v. 5, n. 7, p. 01-12, 2017. Recuperado de <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/82>. Acesso em 21 nov. 2025.

MORAIS, C. E. **O papel do gerente na articulação das capacidades dinâmicas para obtenção de vantagem competitiva**: um estudo de caso em uma empresa de serviços. 2022, 161 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Santa Catarina, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/22208>>. Acesso em 01 nov. 2023.

NÚÑEZ ROJAS, N.; DÍAZ CASTILLO, D. Perfil de competencias gerenciales en directores de instituciones educativas. **Estudios Pedagógicos**, v. 43, n. 2, pág. 237-252, 2017. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200013>.

OECD. **Oslo Manual 2018**: Guidelines for Collecting, Reporting and Using Data on Innovation, 4th Edition, The Measurement of Scientific, Technological and Innovation Activities, OECD Publishing, Paris/Eurostat, Luxembourg, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1787/9789264304604-en>>. Acesso em 01. nov. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Objetivos de desenvolvimento sustentável**, 2016. Disponível em <<https://brasil.un.org/pt-br/node/52526>>. Acesso em: 12 out. 2022.

PENROSE, E. T. **The theory of the growth of the firm**. Oxford: Basil Blackwell, 1968.

PETERAF, M., DI STEFANO, G., VERONA, G. The elephant in the room of dynamic capabilities: Bringing two diverging conversations together. **Strategic Management Journal**, v. 34, n. 12, p. 1389–1410, 2013. <https://doi.org/10.1002/smj.2078>

POFFO, R. F. Inovação exploitation e exploration: uma análise bibliométrica da produção científica da base de dados da *Scopus* (1995-2022). **Revista Catarinense de Ciência Contábil – RCC**, v. 22, p. 1-23, 2023. <https://doi.org/10.16930/2237-766220233373>.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC SP), **Cursos de Graduação**, Pedagogia, 2022. Disponível em: <<https://www.pucsp.br/graduacao/pedagogia>>. Acesso em: 12 out. 2022.

POSPICHIL, B. C.; FROEHLICH, C.; GONÇALVES, M. A.; SHMIDT, S.; MACHADO, R. E. Capacidades Dinâmicas e inovação para lidar com os impactos da Covid-19. **Revista Ciências Administrativas**, v. 28 (Esp.), p. 1 - 14, 2022. <https://doi.org/10.5020/2318-0722.2022.28.Esp.e12350>.

POUBEL, L.; JUNQUILHO, G. S. Para além do management: o processo de managing em uma Escola Pública de Ensino Fundamental no Brasil. **Cadernos EBAPE.BR**, [online]. 2019, v. 17, n. 3, pp. 539-551, 2019. <https://doi.org/10.1590/1679-395173528>.

PULSIRI, N.; VATANANAN-THESENVIT, R. Triangle Relationship: A Review of Dynamic Capabilities, Strategic Foresight and Organizational Learning. **The International Journal of Business Management and Technology**, v. 5, n. 3, p. 1-28, 2021.

R CORE TEAM. **R: A language and environment for statistical computing**. Version 4.1 [Software]. Vienna: R Foundation for Statistical Computing, 2021. Disponível em: <https://cran.r-project.org>. Acesso em 10 out. 2025.

RESSEL, L. B.; GUALDA, D. M. R.; GONZALEZ, R. M. B. Grupo focal como uma estratégia para coletar dados de pesquisa em enfermagem. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 1, n. 2, p. 1-14, 2002. Disponível em: <http://www.ualberta.ca/~ijqm>. Acesso em: 17 jan. 2024.

ROTH, K.; RAU, C.; NEYER, A. K. Design thinking and dynamic managerial capabilities: a quasi-experimental field study in the aviation industry. **R&D Management**, v. 53, n. 5, p. 801- 818, 2023. <https://doi.org/10.1111/radm.12600>.

RUA, O. Absorptive capabilities and competitive advantage: the linkage. **Periodica Polytechnica Social and Management Sciences** **Period Polytech Soc Manag Sci**, v. 27, n. 2, p. 164–172, 2019. <https://doi.org/10.3311/ppso.11998>.

SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007, 136p.

SEPURU, M. G.; MOHLAKWANA, M. A. The perspectives of beginner principals on their new roles in school leadership and management: a South African case study. **South African Journal of Education**. Pretória, v. 40, n. 2, p. 1-11, 2020. <http://dx.doi.org/10.15700/saje.v40n2a1755>.

SILVA, M. G. A. **Capacidades Dinâmicas em cadeias de suprimentos: uma priorização baseada em cenários prospectivos**. 2022, 155 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022). Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEWjk9MGhrsmCAxUNp5UCHUnqBblQFnoECA0QAQ&url=https%3A%2F%2Frdu.unicesumar.edu.br%2Fbitstream%2F123456789%2F8980%2F1%2FMARCIO%2520JOS%25C3%2589%2520SILVA.pdf&usg=AOvVaw0_DmJMhhhIPQ7uMgSgcDYL&opi=89978449. Acesso em 3 nov. 2023.

SOUZA, G. M. A.; ARAÚJO, G. C. O.; SILVA, W. C. da SILVA, C. Vinte anos da Lei n.º 9.394/96, o que mudou? Políticas educacionais em busca de democracia. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 147–160, 2017. <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.696>.

STYNES, M.; MCNAMARA, G.; O'HARA, J. An Analysis of day to day Activities of a Sample of Primary School Principals in Ireland. **Eurasian Journal of Educational Research**, v. 18, n. 76, p. 93-112, 2018. <https://doi.org/10.14689/ejer.2018.76.5>.

TEECE, D. J. Explicating dynamic Capabilities: the nature and microfoundations of (sustainable) enterprise performance. **Strategic Management Journal**, v. 28, n. 13, p. 1319-1350, 2007. <https://doi.org/10.1002/smj.640>.

TEECE, D. J. A Evolução da Estrutura de Capacidades Dinâmicas. In: ADAMS, R., GRICHNIK, D., PUNDZIENE, A., VOLKMANN, C. (orgs.) **Artificialidade e Sustentabilidade no Empreendedorismo**. Estudos FGF em Pequenas Empresas e Empreendedorismo. Springer, Cham, 2023. https://doi.org/10.1007/978-3-031-11371-0_6.

TEECE, D. J.; PISANO, G.; SHUEN, A. Dynamic capabilities and strategic management. **Strategic Management Journal**, v. 18, n. 7, p. 509-533, 1997. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-0266\(199708\)18:7%3C509::AID-SMJ882%3E3.0.CO;2-Z](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-0266(199708)18:7%3C509::AID-SMJ882%3E3.0.CO;2-Z).

TELLES, R.; QUEIROZ, M. M. Posicionamento de marca: uma perspectiva da evolução do conceito. **Revista Científica Hermes**, n. 8, p. 187-207, 2013. <https://doi.org/10.21710/rch.v8i0.79>.

THE JAMOVI PROJECT. **Jamovi (Version 2.5)** [Software]. Sydney: The Jamovi Project, 2024. Disponível em: <https://www.jamovi.org>. Acesso em 10 out. 2025.

TONDOLO, V. A. G.; BITENCOURT, C. Compreendendo as Capacidades Dinâmicas a partir de seus antecedentes, processos e resultados. **Brazilian Business Review**, v. 11, n. 5, p. 124-147, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/267156146_Compreendendo_as_Capacidades_Dinamicas_a_Partir_de_Seus_Antecedentes_Processos_e_Resultados. Acesso em 24 nov. 2025.

TURNER, J. R.; ALLEN, J.; HAWAMDEH, S.; MASTANAMMA, G. The multifaceted sensemaking theory: a systematic literature review and content analysis on sensemaking. **Systems**, v. 11, n. 3, p. 145, 2023. Disponível em: <https://www.mdpi.com>. Acesso em: 10 jun. 2025

UNIVERSIDADE DE CAMPINAS (UNICAMP), **Cursos de Graduação, Pedagogia**, 2022. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/licenciatura-em-pedagogia>>. Acesso em: 12 out. 2022.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). **Cursos de Graduação, Pedagogia**, 2022. Disponível em: <<https://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/graduacao/ppplp-v52022-27-01-1.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR), **Cursos de Graduação, Pedagogia**, 2022. Disponível em: <<https://www.pedagogia.ufscar.br/>>. Acesso em: 12 out. 2022.

URQUHART, C.; CHEUK B.; LAM, L.; SNOWDEN, D. Sense-making, sensemaking and sense making – A systematic review and meta-synthesis of literature in information science and education: An Annual Review of Information Science and Technology (ARIST) paper. **Journal of the Association for Information Science and Technology**, 2024. <https://doi.org/10.1002/asi.24866>.

VENTURA, L. S. **Capacidade Dinâmica Gerencial de Escolas Privadas Brasileiras de Educação Básica**, 2020. 156 f. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://dspace.mackenzie.br/items/59827c2e-2ffe-44d1-b647-18901bd23c7e>>. Acesso em: 03 out. 2023.

WANG, C. L.; AHMED, P. K. Dynamic capabilities: a review and research agenda. *International Journal of Management Reviews*, v. 9, n. 1, p-31-51, 2007. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2007.00201.x>.

WEICK, K. E. **Sensemaking in organizations**. Thousand Oaks: Sage, 1995, 248p.

WEICK, K. Managing the Unexpected: Complexity as Distributed Sensemaking. In: MCDANIEL, R.R., DRIEBE, D.J. (eds) **Uncertainty and Surprise in Complex Systems**. Understanding Complex Systems. Springer, Berlin, Heidelberg, 2006. https://doi.org/10.1007/10948637_5.

WENDRA, W.; SULE, E. T., JOELIATY, J.; AZIS, Y. Exploring dynamic capabilities, intellectual capital and innovation performance relationship: evidence from the garment manufacturing. *Business: Theory and Practice*. **Bus Theor Pract**, v. 20, n. 123, p. 123-136, 2019. <https://doi.org/10.3846/btp.2019.12>.

WENZEL, M.; DANNER-SCHRÖDER, A.; SPEE, A. P. Dynamic Capabilities? Unleashing Their Dynamics through a Practice Perspective on Organizational Routines. **Journal of Management Inquiry**, v. 30, n. 4, p. 395–406, 2021. doi.org/10.1177/10564926209165.

WHITTLE, A.; VAARA, E.; MAITLIS, S. The role of language in organizational sensemaking: an integrative theoretical framework and an agenda for future research. **Journal of Management**, v. 49, n. 6, p. 1807–1840, jul. 2023. <https://doi.org/10.1177/01492063221147295>.

WILHELM, H.; MAURER, I.; EBERS, M. (When) Are Dynamic Capabilities Routine? A Mixed-Methods Configurational Analysis. **Journal of Management Studies**, v. 59, n. 6, 2021. <https://doi.org/10.1111/joms.12789>.

WINTER, S. Compreendendo as capacidades dinâmicas. **Strategic Management Journal**, v. 24, n. 10, p. 1-9, 2003. <https://doi.org/10.1002/smj.318>.

WONG, S. C. Competency Definitions, Development and Assessment: A Brief Review. **International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development**, v. 9, n. 3, p. 95—114, 2020. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v9-i3/8223>

YIRCI, R.; KAKAKOSE, T.; KOCABAS, I.; TULÜBAS, S, T.; PAPADAKIS, S. A Bibliometric Review of the Knowledge Base on Mentoring for the Professional Development of School Administrators. **Sustainability** v. 15, n. 3027. 2023. <https://doi.org/10.3390/su15043027>.

ZALUSKI, F., DEZORDI, A. P. R., SAUSEN, J. O., FERREIRA, G. C.; GOMES, C. M. Evolução teórica sobre capacidades dinâmicas: análises e proposições por meio do estudo bibliométrico nacional. **Revista De Gestão Estratégica De Organizações**, v. 9, n. 2, p. 2-15, 2021. <https://doi.org/10.31512/gesto.v9i2.294>.

ZHANG, M.; HARTLEY, J. L. Guanxi, IT systems, and innovation capability: the moderating role of proactiveness. **J Bus Res**, v. 90, p-75—86, 2018. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2018.04.036>.

ZILBER, T. B. Stories and the discursive dynamics of institutional entrepreneurship: The case of Israeli high-tech after the bubble. **Organization Studies**, v. 28, p. 1035—1054, 2007. <https://doi.org/10.1177/0170840607078113>.

ZOLLO, M.; WINTER, S. G. Deliberate learning and the evolution of dynamic capabilities. **Organization Science**, v. 13, n. 3, p. 339-351, 2002. <https://doi.org/10.1287/orsc.13.3.339.2780>.

ZYDECK, R. A. **Framework para gestão de processos de administração escolar em organizações de ensino privado**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Negócios). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2020. Disponível em <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9396>>. Acesso em: 23 jan. 2023.

APÊNDICE A – Questionário (*survey*)

Para consultar o questionário aplicado, o *link* e o *QR Code* a seguir possibilitam o acesso.

<https://docs.google.com/document/d/14TTLxSdRpQ5krvCJ7HMjNELgQ-R5yXhY/edit?usp=sharing&oid=107116530001890684127&rtpof=true&sd=true>



APÊNDICE B – Roteiro semiestruturado das entrevistas

Quadro 17 – Roteiro semiestruturado das entrevistas

BLOCO	OBJETIVO	CONCEITOS-CHAVE	RESUMO	PERGUNTAS
I - Rotina e Prioridades Cotidianas	Investigar a percepção de sobrecarga, estrutura da rotina e critérios de priorização adotados na prática diária.	Capacidades Operacionais; <i>enactment</i> ; <i>cues</i> ; sobrecarga como contexto para <i>sensemaking</i> .	Este bloco parte da premissa de que a rotina cotidiana dos gestores escolares não é apenas uma questão logística. E expressa interpretações sobre o que é considerado relevante, urgente ou legítimo no contexto institucional. Ao descreverem sua rotina, os entrevistados revelam como constroem sentido a partir de <i>cues</i> (sinais do ambiente), como agem sobre esses sinais (<i>enactment</i>) e como a sobrecarga funciona como um contexto que condiciona a ação e o julgamento. Assim, o modo como priorizam tarefas reflete suas estratégias de <i>sensemaking</i> frente às demandas administrativas e pedagógicas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como é sua rotina diária atualmente? Que tipo de tarefa costuma consumir mais do seu tempo? 2. Em quais períodos do ano letivo você sente maior pressão ou sobrecarga? 3. Você considera as tarefas operacionais inevitáveis ou sente que elas afastam você de pensar o futuro da escola? 4. Como você organiza suas prioridades entre questões administrativas, pedagógicas e estratégicas?
II – Capacidades Dinâmicas	Compreender as barreiras à descentralização, os tipos de suporte disponíveis e o grau de confiança na equipe.		Este bloco investiga como o gestor constrói sentido sobre sua possibilidade de distribuir responsabilidades – como isso se relaciona com o apoio percebido da equipe. A delegação de tarefas não é apenas uma decisão funcional, mas um indicativo de como o gestor enxerga os outros como coautores da ação	<ol style="list-style-type: none"> 5. Você costuma delegar tarefas? O que impede você de delegar mais ou redistribuir funções? 6. Que tipo de apoio (humano, técnico ou organizacional) faria mais diferença na sua rotina? 7. Você sente que sua equipe está preparada e

			<p>organizacional. A ausência de delegação pode revelar bloqueios institucionais, emocionais ou culturais que restringem as Capacidades Dinâmicas e o <i>sensemaking</i> coletivo. A confiança, aqui, é interpretada como uma dimensão fundamental da coordenação e da construção de sentido compartilhado, permitindo que decisões sejam tomadas de forma distribuída, mesmo na ausência do gestor.</p>	<p>engajada para assumir responsabilidades estratégicas?</p> <p>8. Se precisasse se ausentar da escola por um mês, como a gestão funcionaria? Quem tomaria as decisões?</p> <p>9. Com quem você mais compartilha dúvidas ou decisões importantes no dia a dia?</p>
III - <i>Sensing</i>	<p>Avaliar a sensibilidade do gestor a mudanças no ambiente, a busca ativa por informação e sua capacidade de antecipar transformações relevantes.</p> <p>(Está relacionado com o Objetivo 1 deste estudo: identificar as Capacidades Dinâmicas das Instituições de Educação Básica privadas; e com o objetivo 3 deste estudo: identificar as Capacidades Dinâmicas Gerenciais expressas nas práticas dos diretores de Instituições de Educação Básica privadas, no contexto da direção administrativa.)</p>	<i>Cues; sensing.</i>	<p>Este bloco investiga como os gestores percebem, interpretam e organizam sinais (<i>cues</i>) provenientes do ambiente escolar e extraescolar. Em situações ambíguas ou não estruturadas, a capacidade de perceber mudanças antes que elas se tornem evidentes é uma competência estratégica que revela um <i>sensemaking</i> ativo e antecipatório. Trata-se de compreender se o gestor consegue transformar dados difusos em pistas acionáveis, e se tem tempo e suporte institucional para isso. O uso de fontes diversas e o reconhecimento de padrões antes de sua consolidação são marcas de uma capacidade de <i>sensing</i>.</p>	<p>10. Como você percebe que algo está mudando no ambiente escolar (famílias, alunos, redes, concorrência)?</p> <p>11. Pode se lembrar de uma situação em que percebeu uma mudança antes que os outros notassem?</p> <p>12. Você busca ativamente informações externas para orientar decisões? Onde e como?</p> <p>13. Que fontes (formais ou informais) são mais importantes para você entender o contexto?</p> <p>14. Você sente que tem tempo e espaço para</p>

				<p>refletir sobre essas mudanças?</p> <p>15. A escola já foi surpreendida por algo que, hoje, você acredita que poderia ter sido previsto?</p> <p>16. De que tipo de informação ou dado você sente falta para tomar decisões mais estratégicas?</p>
IV - <i>Seizing</i>	<p>Explorar como o gestor transforma interpretações e percepções em decisões concretas, especialmente em contextos críticos e incertos.</p> <p>(Está relacionado com o Objetivo 1 desse estudo: identificar as Capacidades Dinâmicas das Instituições de Educação Básica privadas; e com o objetivo 3 desse estudo: identificar as Capacidades Dinâmicas Gerenciais expressas nas práticas dos diretores de Instituições de Educação Básica privadas, no contexto da direção administrativa.)</p>	<i>seizing, enactment,</i>	<p>Este bloco examina como a percepção do ambiente se converte em ação. Ou seja, como o gestor aproveita oportunidades e responde a crises. O foco está na agilidade decisória, segurança para agir, e na capacidade de reconfigurar estratégias com base em feedbacks. O conceito de <i>enactment</i> é central aqui: ao agir, o gestor não apenas responde ao ambiente, mas também o (re)configura. Investiga-se também a lacuna entre percepção e resposta, ponto crítico em pesquisas sobre <i>sensemaking</i> e capacidades dinâmicas.</p>	<p>17. Em situações críticas, como você costuma decidir o que fazer?</p> <p>18. O que lhe dá segurança para agir com rapidez quando há urgência?</p> <p>19. Pode compartilhar um exemplo em que uma crise virou uma oportunidade para a escola?</p> <p>20. Já identificou uma boa oportunidade que acabou não sendo aproveitada? Por quê?</p> <p>21. Você costuma adaptar suas decisões com base em feedbacks da equipe ou da comunidade? Pode dar um exemplo?</p>
V - <i>Reconfiguring</i>	<p>Compreender a capacidade de adaptação organizacional diante de restrições, resistências e mudanças contextuais. Avaliar também a clareza de</p>	<p>Capacidade Adaptativa; <i>Reconfiguring Ongoing sensemaking;</i></p>	<p>Este bloco investiga como os gestores lidam com incertezas e restrições — orçamentárias, culturais ou operacionais — e como reconfiguram fluxos e decisões em</p>	<p>22. Em momentos de orçamento apertado, como você decide o que cortar ou preservar?</p> <p>23. A escola segue um modelo fixo ou</p>

	rumo estratégico, alinhamento com a missão e a visão da escola.		resposta. Também explora como constroem uma visão de futuro, alinhando práticas e valores institucionais. A adaptação aqui é vista como um processo de <i>sensemaking</i> contínuo, que combina análise de contexto, resposta a resistências e articulação de uma narrativa coerente sobre o papel da escola. A clareza estratégica não é dada, mas construída discursivamente como resposta à ambiguidade ambiental.	<p>você sente que pode reorganizar processos quando necessário?</p> <p>24. Quando há resistência dos professores a mudanças, como você reage? Que estratégias têm funcionado?</p> <p>25. Pode contar uma situação em que usou um ponto forte da escola para superar uma dificuldade?</p> <p>26. Que práticas você considera essenciais para manter a sustentabilidade da escola no longo prazo?</p> <p>27. Como você enxerga o futuro da escola? O que sinaliza que mudanças estão por vir?</p> <p>28. O que você espera realizar nos próximos dois anos?</p> <p>29. A missão, visão e valores da escola são conhecidos e vivenciados pela comunidade?</p> <p>30. Essa clareza ajuda você a reconhecer se a escola está alinhada ao que o contexto exige?</p>
VI – Capacidade Inovativa	Investigar como ideias inovadoras surgem, circulam e se transformam em prática na escola. Explorar o papel do	Capacidade Inovativa; <i>Enactment</i> .	Este bloco examina como o gestor constrói um ambiente propício à inovação, seja na gestão, no currículo ou na	31. Pode se lembrar de alguma mudança importante feita nos últimos dois anos? O que

	<p>gestor na legitimação e sustentação dessas inovações.</p>		<p>comunicação institucional. A inovação é tratada não como evento isolado, mas como processo de <i>sensemaking</i> coletivo, no qual ideias ganham sentido e viabilidade por meio do discurso, da experimentação e da incorporação nas rotinas escolares. A maneira como os líderes moldam esse ambiente – abrindo espaço para a contribuição da equipe, aprendendo com erros e conectando-se a tendências externas revela o papel ativo do gestor na enactment da inovação.</p>	<p>motivou essa mudança?</p> <p>32. Quando surge uma ideia nova, como ela é discutida e colocada em prática?</p> <p>33. Você sente que os professores se sentem à vontade para propor inovações? Como você costuma reagir?</p> <p>34. Já tentou implantar uma inovação que não deu certo? O que aprendeu com essa experiência?</p> <p>35. Se você tivesse liberdade e recursos, que mudança implementaria hoje?</p> <p>36. Houve mudanças recentes nos programas pedagógicos? Quem liderou e como foram implementadas?</p> <p>37. Você acompanha tendências em educação e gestão? Como essas informações são aplicadas?</p> <p>38. Pode citar alguma tecnologia incorporada recentemente à gestão? Como foi esse processo?</p> <p>39. Que estratégias têm sido usadas para atrair e manter alunos? Alguma se</p>
--	--	--	---	--

				destacou? 40. A forma de se comunicar com as famílias mudou nos últimos anos? O que motivou essas mudanças?
VII – Capacidades Dinâmicas Gerenciais	Investigar as barreiras –internas, institucionais ou emocionais – que influenciam a atuação estratégica do gestor. Explorar a construção identitária, o aprendizado acumulado e a subjetividade da liderança.	Capacidades Dinâmicas Gerenciais; Cognição Gerencial; Capital Social Gerencial; Capital Humano Gerencial	Este bloco trata da face menos visível do <i>sensemaking</i> : os fatores subjetivos, emocionais e contextuais que moldam como o gestor interpreta sua própria capacidade de agir. As perguntas investigam desde barreiras institucionais até autopercepções e aprendizados, reconhecendo que a construção de sentido não é apenas sobre o mundo externo, mas sobre o lugar do sujeito nesse mundo. A liderança aparece aqui como prática simbólica, emocional e relacional — permeada por medos, motivações, inseguranças e aspirações.	41. O que mais limita sua capacidade de implementar mudanças na escola? 42. Você sente que tem autonomia real para decisões estratégicas? 43. Que tipo de mudança é mais difícil de implantar no planejamento da escola? Por quê? 44. Que apoios (formação, estrutura, pessoas) ajudariam você a agir com mais eficácia? 45. Se você pudesse se definir como gestor(a) em uma palavra, qual seria? Por quê? 46. Qual foi o maior aprendizado que transformou sua forma de liderar nos últimos 12 meses? 47. Existe alguma área da gestão em que você ainda sente insegurança? 48. Você acompanha pessoalmente os dados financeiros da escola? O que

				<p>é mais desafiador nessa parte?</p> <p>49. Qual é hoje seu maior medo como diretor(a)?</p> <p>50. O que mais motiva você a continuar nesse cargo?</p>
VIII - Bloco Final	<p>Explorar tensões entre percepção e ação, entre desempenho real e autoimagem, entre agência individual e mudança institucionalizada. Encerrar com síntese pessoal e conselho reflexivo.</p>	<p>Capacidades Dinâmicas</p> <p>Capacidades Dinâmicas Gerenciais</p>	<p>Este bloco final visa testar hipóteses analíticas relacionadas às lacunas entre percepção e mudança, baixa autovalorização mesmo diante de bons resultados, e centralização do esforço transformador. Retoma a crítica de Klein <i>et al.</i> (2006) sobre a não linearidade do <i>sensemaking</i>, e convida o gestor a refletir sobre sua própria agência e legado institucional. Encerra com uma pergunta aberta que convoca o entrevistado a sintetizar sua trajetória em forma de conselho.</p>	<p>51. Já identificou algo que precisava mudar, mas não conseguiu transformar isso em ação? O que impediu?</p> <p>52. O que é mais difícil: perceber o problema ou conseguir mudá-lo? Hipótese 2 – Baixa Autoimagem apesar do Desempenho</p> <p>53. Suas ações como gestor refletem o que você acredita sobre sua capacidade?</p> <p>54. Já recebeu elogios que teve dificuldade de reconhecer como mérito seu?</p> <p>55. As mudanças que você promoveu contaram com apoio da equipe ou foram mais fruto do seu esforço pessoal?</p> <p>56. Se você sáísse da escola hoje, os processos de mudança continuariam?</p> <p>57. Como você descreveria o papel do diretor na</p>

				<p>transformação de uma escola?</p> <p>57. Se pudesse dar um conselho a um novo diretor que está assumindo uma escola agora, qual seria?</p>
--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

APÊNDICE C – Dados ATLAS.ti.

Para consultar os gráficos e tabelas obtidos a partir da análise das entrevistas por meio do *software* ATLAS.ti., o *link* e o *QR Code* a seguir possibilitam o acesso.

<https://drive.google.com/drive/folders/1Olu03HlyGh7hD4XrwhSTTJtDnFdCKedD?usp=sharing>



APÊNDICE D – Dados análise estatística

Para consultar os gráficos e tabelas obtidos a partir da análise das respostas do questionário por meio do *software* JAMOVI ((The Jamovi Project, versão 2024), o *link* e o *QR Code* a seguir possibilitam o acesso.

https://drive.google.com/drive/folders/12gNrYw5UtqTFanCWN4_FFEfsp9gs_FgT?usp=sharing

