

# Do conhecimento tácito ao conhecimento explícito: evidências da *newsletter* #2 do Grupo Projeto Creche

Isabel Simões Dias<sup>1</sup>

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Politécnico de Leiria | CIEQV | CI&DEI,  
isabel.dias@ipleiria.pt

## Resumo

Este capítulo visa refletir sobre a transformação do conhecimento (do conhecimento tácito ao conhecimento explícito) no contexto da formação contínua de educadores de infância, no Grupo Projeto Creche (GPC), uma comunidade de prática da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais/Politécnico de Leiria (ESECS/PL). Assumindo-se como um estudo exploratório de índole qualitativo, recorre à análise documental para aceder aos dados. Os resultados advindos da análise de conteúdo da *newsletter* #2 “A criança em contexto de Creche”, são interpretados de acordo com os focos da *newsletter* (a criança dos 0 aos 3 anos; a creche enquanto contexto educacional; o papel do educador na creche), à luz das ideias de Nonaka e Takeuchi (1997) sobre a espiral do conhecimento e dos estudos já realizados sobre o GPC (e.g., Grupo Projeto Creche, 2022). Os resultados permitem identificar saberes no âmbito da Educação de Infância advindos de experiências vivenciadas em contexto de creche. Infere-se que este conhecimento tácito, não formalizado, quando socializado, externalizado, debatido e combinado no seio do GPC terá sido internalizado e transformado em conhecimento explícito. Acredita-se que estes resultados possam contribuir para uma reflexão sustentada sobre o papel das comunidades de prática na construção de conhecimento e desenvolvimento profissional docente.

**Palavras-chave:** Comunidade de prática, Conhecimento tácito, Conhecimento explícito, Espiral do conhecimento, Grupo Projeto Creche

## Abstract

This chapter aims to reflect on the transformation of knowledge (from tacit knowledge to explicit knowledge) in the context of continuous training of childhood educators, in the Day Care Project Group (GPC), a community of practice at the School of Education and Social Sciences/Polytechnic of Leiria. Assuming itself as an exploratory study of a qualitative nature, it resorts to document analysis to access the data. The results from the analysis of the content of newsletter #2 “The child in the context of day care”, are interpreted according to the focus of the newsletter (child from 0 to 3 years old; day care center as an educational context; the role of the educator in day care center), in the light of the ideas of Nonaka and Takeuchi (1997) about the spiral of knowledge and of studies already carried out on GPC (e.g., Day Care Project Group, 2022). The results allow us to identify knowledge within the scope of Childhood Education arising from experiences lived in the context of a day care center. It is inferred that this tacit, non-formalized knowledge, when socialized, externalized, debated and combined within the GPC will have been internalized and transformed into explicit knowledge. It is believed that these results can contribute to a sustained reflection on the role of communities of practice in the construction of knowledge and professional development of teachers

**Keywords:** Community of practice, Tacit knowledge, Explicit knowledge, Spiral of knowledge, Day Care Project Group

## 1. Introdução

Este capítulo visa refletir sobre a transformação do conhecimento (do conhecimento tácito ao conhecimento explícito) no contexto da formação contínua de educadores de infância, no Grupo Projeto Creche (GPC), uma comunidade de prática da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais/Politécnico de Leiria (ESECS/PL). Sustentando-se na teoria da criação do conhecimento organizacional de Nonaka e Takeuchi (1997) e nos trabalhos já realizados no âmbito do GPC (e.g., Grupo Projeto Creche, 2022; Dias, 2020), segue os pressupostos de uma investigação qualitativa, de índole exploratório. Através da análise da *newsletter* #2 “A criança em contexto de Creche” (Carreira et al., 2018) interpreta as evidências relativas à criança dos 0 aos 3 anos; à creche enquanto contexto educacional e ao papel do educador na creche (focos da *newsletter*), à luz dos referenciais da espiral do conhecimento e da ação do GPC enquanto comunidade de prática.

### 1.1. A gestão do conhecimento no Grupo Projeto Creche

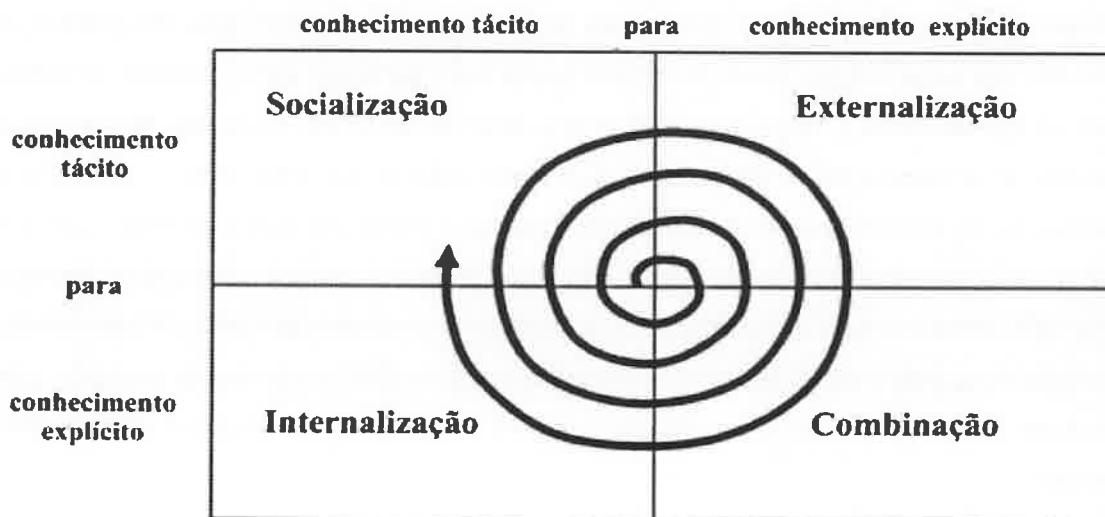
No contexto educativo, os docentes são trabalhadores com características especificamente humanas de grande valor, que possuem conhecimentos que podem contribuir para a competitividade organizacional (Maia et al., 2022). Pressupondo que o conhecimento é criado por pessoas e que uma organização precisa da intervenção das pessoas para criar conhecimento, avoca-se que a gestão do conhecimento (GC) facilita a criação, o armazenamento, a transformação e aplicação do conhecimento nas organizações (Moreno-López et al., 2022).

Procurando promover o potencial humano, social e organizacional, a GC assume a criação do conhecimento em três níveis: individual, grupal e organizacional (Ono & Valente, 2020) e aceita que as interações entre as partes (individuais e grupais) estão dinamicamente ligadas para formar um todo em contínua evolução que, por sua vez, impacta o ambiente organizacional (Nonaka & Toyama, 2003). Assumindo estas premissas, defende-se que o conhecimento é criado nas organizações através da(s) interações entre o conhecimento tácito e o conhecimento explícito através de 4 modos de conversão do conhecimento. Assim, numa perspetiva epistemológica, Nonaka e Tekeuchi (1997) defendem que o **conhecimento tácito** é pessoal, específico ao contexto, difícil de ser formulado e comunicado, estando disponível apenas na mente da pessoa. Será exteriorizado por necessidade contextual, espontânea ou dirigida. O **conhecimento explícito** pode ser transmitido por meio da linguagem formal e sistemática, é passível de verbalização e de registo (e.g., textos, manuais, gráficos, tabelas, figuras, esquemas, diagramas ...). Para Nonaka e Toyama (2003, 4), “(...) *tacit knowledge is produced by our practical consciousness and explicit knowledge is produced by our discursive consciousness*”.

Silva (2004) defende que o conhecimento tácito é subjetivo e difícil de ser explicado a outra pessoa e o conhecimento explícito é passível de ser codificado, transferido e reutilizado. Barauna et al. (2020), argumentam que o conhecimento tácito se baseia nas experiências vividas por cada um, se revela na ação e envolve crenças, perspectivas, valores, habilidades e *insights* individuais e o conhecimento explícito é articulado e comunicado pela linguagem. Costa et al. (2020) referem que o conhecimento tácito é composto por elementos cognitivos e técnicos, é específico das circunstâncias em que o sujeito vive e é de difícil comunicação – o segredo para a sua aquisição é a experiência. Já o conhecimento explícito é objetivo, racional, organizado e sistemático. Estes dois tipos de conhecimento interconectam-se na espiral do conhecimento mediante processos de conversão do conhecimento (modelo SECI: socialização, externalização, combinação e internalização), conforme Figura 1.

**Figura 1**

*Espiral do conhecimento* (Nonaka e Takeuchi, 1997, p. 80)



De acordo com Maia et al. (2022), Costa et al. (2020), Roza (2020), Imbernón et al. (2019), Silva (2004), Nanoka e Toyama (2003), Nonaka e Tekeuchi (1997), a socialização, a externalização, a combinação e a internalização podem apresentar-se da seguinte forma:

- a **socialização** é um processo que ocorre através da interação social, da partilha de informações, de perspectivas, de experiências, de opiniões. A(s) troca(s) de informação que ocorrem a partir de vivências pessoais podem ocorrer em reuniões formais ou informais, em conversas para discutir ou alinhar informação, em grupos de discussão, em *workshops*, em atividades sociais recreativas, em atividades

*online*. Afiliando a socialização à interação dos membros num processo dinâmico que inter-relaciona níveis individuais e grupais, evoca-se a socialização como a força motriz que promove novos conhecimentos e compreensão mútua, que permite que as pessoas aprendam umas com as outras e que aprimorem habilidades sociais por meio da troca de informações. Neste sentido, a socialização consubstancia-se na partilha de conhecimentos tácitos dos indivíduos durante a interação entre pares e consente a criação de uma cultura de desenvolvimento e aprendizagem contínuos;

- a **externalização** é um processo de conversão do conhecimento tácito em conhecimento articulado e transmissível para os pares. Recorrendo a diversos meios de expressão e comunicação (e.g., metáforas, modelos, analogias, documentos escritos, vídeos, manuais, slides, telefonemas, novas tecnologias ...), a externalização é a transposição da experiência em palavras que permite que o conhecimento seja partilhado entre indivíduos, grupos e organização, facilitando a aprendizagem e a inovação. Ao externalizar o conhecimento passa-se para o modo de combinação;

- a **combinação** corresponde à sistematização e aplicação do conhecimento explícito, à articulação entre diferentes conhecimentos explícitos, produzindo novos conhecimentos explícitos que são compartilhados e acessíveis a muitas pessoas (e.g., trocar conhecimentos e/ou documentos em reuniões, em conversas, por *email*, via intranet ou por pasta partilhada *online*, produzir um manual com os procedimentos a adotar para realizar uma determinada tarefa, elaboração de um livro de receitas, desenvolvimento de um *software*...). A combinação de diferentes redes e estruturas de conhecimentos explícitos para criar (novos) conhecimentos é importante porque permite a criação de ideias e soluções inovadoras para problemas complexos. Resultando em novas perspectivas, permite a adaptação à mudança e aprimorar a eficiência, as práticas e os processos organizacionais. Ao incentivar a criação de equipas multidisciplinares, o compartilhamento de ideias em grupos de discussão, o uso das novas tecnologias colaborativas, estar-se-á a promover a troca de conhecimentos explícitos entre pessoas;

- a **internalização** é um processo individual no qual o sujeito se apropria do conhecimento explícito, convertendo-o em conhecimento tácito e colocando-o em prática. Neste processo de adaptação de processos, de incorporação do conhecimento explícito em conhecimento tácito, o sujeito integra informação externa no seu sistema cognitivo e transforma esse conhecimento em experiência. Este processo ocorre naturalmente durante a aprendizagem, permitindo a aplicação do conhecimento adquirido de forma eficaz em contextos diversos. Este processo dá início a um novo ciclo contínuo do conhecimento e pode ser operacionalizado, por exemplo, na participação em trabalhos de grupo.

Esta espiral do conhecimento, revelando como ocorre a transformação do conhecimento, como se cria e partilha o conhecimento em diferentes situações e como se fomenta a formação contínua nas

organizações, solicita um contexto e um ambiente potenciador da interação e partilha entre membros da organização. Conforme Costa et al. (2020), para que o modelo SECI aconteça, é necessário um contexto que instigue e permita as atividades de grupo, a criação e a partilha do conhecimento individual. Nonaka e Toyama (2003, p. 6), afirmam “(...) *the knowledge-creating process is necessarily context-specific in terms of time, space, and relationship with others. Knowledge cannot be created in vacuum, and needs a place where information is given meaning through interpretation to become knowledge.*” Assumindo a importância do contexto na promoção de uma cultura que promova a interação social e a aprendizagem contínua, o desafio é aumentar o conhecimento explícito nas organizações. Aceitando este repto concetual, compreendemos o Grupo Projeto Creche como uma comunidade de prática que contextualiza a socialização, a externalização, a combinação e a internalização do conhecimento. Recorrendo à reflexão para ajudar os docentes a tomarem consciência dos seus conhecimentos e a dar significado às suas experiências, no Grupo Projeto Creche assume-se que “*Tacit knowledge guides the teacher’s actions and situational responses, although he or she does not know the principles that govern the thinking behind those actions [and that] (...) teachers have personal-private thought schemas and knowledge, situated, linked and influenced by the scenarios where they act, besides being influenced by them (...)*” (Moreno et al., 2021, p. 516). A partilha do(s) conhecimento(s) tácito(s), estimula a conversão dos saberes em novas formas de conhecimento formal (mais) articulado o que facilita a criação de novas ideias e de soluções para situações intrincadas. Incorporando o conhecimento explícito em conhecimento tácito, cada docente transforma o conhecimento em experiência o que suscita o (re)início da espiral do conhecimento. Sustentado no modelo SECI (Nonaka & Takeuchi, 1997) e situado na formação contínua de Educadores de Infância, este trabalho visa refletir sobre a transformação do conhecimento (do conhecimento tácito ao conhecimento explícito) no contexto do Grupo Projeto Creche (GPC).

### **Metodologia**

Este estudo seguiu uma abordagem qualitativa, de natureza interpretativa e de índole exploratória.

### **Contexto e participantes**

Este estudo situa-se no âmbito da formação contínua de Educadores de Infância, nomeadamente no contexto do Grupo Projeto Creche (GPC), grupo que nasceu no ano letivo de 2008/2009 na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais/Politécnico de Leiria (ESECS-PL). À data, a necessidade de refletir e investigar sobre o trabalho pedagógico desenvolvido em contexto de Creche, com crianças até aos três anos de idade, impulsionou nove educadoras de infância no terreno (educadoras

cooperantes da ESECS) e três docentes do Ensino Superior com experiência na formação inicial de professores a iniciar uma parceria colaborativa (Couto et al., 2017; Dias, 2020). Ao longo destes catorze anos de existência, o GPC foi encontrando uma dinâmica de funcionamento própria “(...) que integra a especificidade de cada uma, respeitando a existência de um Eu num Nós. Cada uma de nós, de forma voluntária, envolve-se em reuniões (de reflexão e investigação), criando um ambiente de tranquilidade, propício à partilha de dúvidas, inquietações, aprendizagens, saberes e experiências. Neste ambiente, entre tantas outras atividades, redigem-se e sorteiam-se histórias vividas com crianças, discutindo-se o seu significado à luz da Educação de Infância (...)” (Grupo Projeto Creche, 2022, p. 17). Ligadas por um propósito/interesse comum, as participantes do GPC vão construindo significados e partilhando ideias sobre os assuntos em que se sentem envolvidas. A legitimação dos participantes é informal e o seu *status* é regulado em função dos seus conhecimentos (Imbernón et al., 2020). Assumindo um compromisso mútuo, de envolvimento nas atividades do grupo como membro que atua e produz, cada participante compartilha, discute, negocia significados sobre o que faz, sente, pensa e produz (Dias & Kowalski, 2018). Neste sentido, cada elemento apropria-se da prática, dos saberes e dos valores do grupo elaborando-se uma cultura própria no seio do grupo. Ao assumir estes predicados, aceita-se o GPC como uma comunidade de prática na qual os docentes se desenvolvem profissionalmente trabalhando com outros docentes “(...) para melhorar, tornar explícito e articular o conhecimento tácito embutido na experiência e na sábia ação de profissionais competentes” (Crecci & Fiorentini, 2018, p. 9).

O número de participantes no GPC foi oscilando ao longo dos anos (e.g., 11 elementos no ano letivo 2010/2011 e 27 elementos no ano letivo 2009/2010), contando este ano letivo (2022/2023) com oito educadoras de infância e duas docentes do Ensino Superior. Apesar desta oscilação em termos numéricos, a heterogeneidade ao nível da idade cronológica, do tempo de serviço e das experiências laborais sempre foi uma constante. A título de exemplo, no ano letivo 2015/2016 participavam ativamente no GPC catorze elementos: dez educadoras de infância em exercício de funções (na rede pública, rede privada e em instituições privadas de solidariedade social) na região centro de Portugal, três docentes do Ensino Superior (duas com formação inicial na área da Educação de Infância e uma com formação inicial na área da Psicologia) e uma técnica de educação (com formação inicial na área das Ciências da Educação).

### **Técnicas de recolha e análise de dados**

Como técnica de recolha de dados optou-se pela análise documental. De acordo com Junior et al. (2021), a análise documental favorece o processo de maturação da informação advinda do(s) documento(s) analisado(s) e contempla duas etapas: avaliação preliminar (avaliação do contexto, dos autores, da lógica interna do texto, dos conceitos-chave) e análise propriamente dita (recolha de informações significativas que irão possibilitar esclarecer o objeto de estudo).

Contextualizando, analisou-se a *Newsletter* #2 do Grupo Projeto Creche, da autoria dos participantes no GPC no ano letivo 2015/2016 e intitulada *A criança em contexto de creche* (Carreira et al., 2018). Este documento foi concebido e divulgado via email em português (para contatos pessoais e institucionais) no dia 22 de abril de 2016. Em 2018, foi editado e divulgado *online* em português e em inglês. Constituindo-se como um testemunho da atividade do GPC num passado recente, apresenta-se numa composição gráfica que se quis dinâmica e fluída. Tal como preconizado pelo número que apresenta, é a segunda (de sete) *newsletter* do GPC, sendo a *newsletter* #1 de apresentação do grupo à comunidade. Subjacente ao critério de seleção deste documento esteve o acesso, a tipologia (*newsletter*) e a sua contextualização no percurso histórico do GPC.

Para analisar os dados recorreu-se à análise de conteúdo. Organizou-se e releu-se a informação do documento em análise e definiram-se como categorias os vetores do modelo SECI: socialização, externalização, combinação e internalização (Nonaka & Takeuchi, 1997).

### **Procedimento**

A realização deste estudo passou pela definição do referencial teórico e da metodologia a utilizar. Após estas decisões, houve um período de reflexão sobre o documento produzido pelo GPC a analisar e a estratégia de análise de conteúdo a recorrer. Optando-se pela análise dos resultados numa lógica de categorias dedutivas, assumiu-se o modelo SECI como referencial categorial a seguir, procedeu-se à leitura repetida do documento, analisaram-se e discutiram-se os resultados.

### **Apresentação e discussão dos resultados**

A avaliação preliminar da *newsletter* #2 identifica um documento estruturado em 12 páginas, sendo a primeira página de identificação do título (em português e em inglês) e do número da *newsletter* (#2) e a última página de síntese do apresentado (nas duas línguas), de apresentação do tópico de discussão da *newsletter* #3 (nas duas línguas), dos contatos do GPC e da referência do documento. Fazendo uma análise temática, o corpo do texto está organizado à volta de três vetores: i) a criança dos 0 aos 3 anos; ii) a creche enquanto contexto educacional; iii) o papel do educador na creche, intercalando a língua

de apresentação da informação. Nas páginas finais, apresenta um separador intitulado “*Desafios reflexivos*” (p.10) com um conjunto de 21 questões abertas que visam estimular o leitor à reflexão sobre a temática abordada.

O primeiro vetor em análise surge com o título *A criança dos 0 aos 3 anos* com as seguintes palavras “Pensando na criança dos 0 aos 3 anos, destacamos a sua essência enquanto ser humano, cidadã com direitos e deveres, num contexto social específico (...)” (Carreira et al., 2018, p.2). A utilização do verbo no presente do indicativo revela o que se considerou como **socialização do conhecimento**. Assumiu-se que, para a elaboração deste documento, no âmbito do GPC, houve troca de saberes e experiências. A história do GPC revela que a partilha (de conhecimentos, experiências e vivências) ocorreu presencialmente e através da mediação das TIC (e.g., envio do documento co construído via email em 2016), o que terá permitido que cada uma se projetasse com (mais) facilidade no processo de raciocínio dos pares. Assim, infere-se que o conhecimento terá surgido da relação entre os participantes, terá ocorrido no diálogo frequente e na comunicação “face a face”, na valorização e discussão de todas as intuições e *insights* e em todos os momentos de *brainstorming* (num grupo heterogéneo ao nível da idade cronológica, tempo de serviço e experiência profissional). O conhecimento terá acontecido em todos os momentos de observação, de imitação e de prática acompanhada (todos os elementos do GPC funcionam como tutores uns dos outros), através do compartilhamento de experiências e modelos mentais via trabalho em equipa (Silva, 2004). Conforme redigido pelo Grupo Projeto Creche (2022, p. 17), “As diversas realidades vividas pessoalmente por cada uma de nós, trazem para o seio do grupo um núcleo de ideias, saberes e inquietações. Cada elemento partilha as suas experiências, as suas dúvidas e saberes ...”. A importância desta socialização do conhecimento é corroborada por Nonaka e Toyama (2003) ao anunciarem que o conhecimento tácito pode ser adquirido por meio da experiência direta compartilhada (e.g. passar um tempo juntos ou viver no mesmo ambiente) e por Nóvoa (2022, p. 11) quando afirma que “O conhecimento de cada professor depende do conhecimento dos seus colegas, das possibilidades infinitas contidas nas suas interações e seus diálogos”.

A **externalização do conhecimento** terá ocorrido através da partilha oral de experiências profissionais que permitiram colocar em comum ideias sobre quem é a criança em creche, o que é a creche e qual o papel do educador na creche. Neste sentido, o relato oral terá fomentado a representação simbólica do conhecimento tácito através de conceitos e hipóteses construídos por meio de metáforas/analogias ou dedução/indução (Roza, 2020).

A escrita (e, pressupõe-se, a reescrita) legitimada na *newsletter* entendeu-se como forma de inscrição do conhecimento do GPC sobre a criança, sobre a creche e sobre o papel do educador. Assim, a

produção de texto (em formato digital) percebeu-se como forma de externalizar o conhecimento tácito dos elementos do GPC. Nonaka e Toyama (2003, p. 5) defendem que *“During the externalization stage, individuals use their discursive consciousness and try to rationalize and articulate the world that surrounds them. Here, dialogue is an effective method to articulate one’s tacit knowledge and share the articulated knowledge with others”*. Este diálogo constante que origina documentos escritos favorece a consciencialização e/ou o aprofundamento de concepções e ideias pessoais (Dias, 2020). No contexto do desenvolvimento profissional docente, Nóvoa (2022) sustenta que o conhecimento se organiza quando se sistematiza e se divulga e que o conhecimento profissional docente, sendo muitas vezes tácito, precisa de ser explicitado. Desta leitura analítica chegamos à **combinação do conhecimento**, assumindo o documento em análise (*newsletter #2*) como evidência da produção de novos conhecimentos explícitos compartilhados e acessíveis a muitas pessoas (o documento, com o ISSN 2184-3104, está disponível *online*).

O texto produzido e divulgado na *newsletter #2* é entendido como prova da sistematização de conhecimentos que origina a formação de um novo sistema de conhecimentos (Roza, 2020), neste caso, sobre a criança, sobre a creche e sobre o papel do educador. Conforme Carreira et al. (2018, p.2): *“Pensando na criança até aos 3 anos, destacamos a sua essência enquanto ser humano, cidadã com direitos e deveres, num contexto social específico. Para exercer a sua cidadania necessita de um contexto relacional que dê espaço às linguagens próprias desta etapa da vida. Assume-se, assim, a criança como um ser humano na sua plenitude (...) e como um ser competente no sentido em que revela o que sabe e com quem quer partilhar o que sabe (...)”*. No que se refere à **creche**, defende-se que *“(...) enquanto contexto educacional, pretende ser: um espaço seguro, de apoio/continuidade da família, um espaço de partilha entre pessoas (crianças e adultos), um lugar potencialmente rico em possibilidades de aprendizagem, um tempo de afetos co-construídos (...)”* (Carreira et al., 2018, p.6). *“O Educador de Infância na creche procura: respeitar cada ser humano com quem trabalha (crianças e adulto), conhecer cada criança como ser individual e como ser que atua em diferentes esferas, trabalhar em parceria com a família e outros intervenientes educativos, implicar a família no processo educativo da criança, sentir-se apoiado no trabalho que desenvolve com as crianças (...)”* (Carreira et al., 2018, p. 8). Conforme Nonaka e Toyama (2003), a combinação do conhecimento revela-se quando o novo conhecimento é disseminado pela organização.

A transformação do conhecimento em experiência (**internalização do conhecimento**) pode-se inferir nas questões levantadas no separador intitulado *“Desafios reflexivos: (...) o que sei sobre as crianças com as quais interajo diariamente? Como promovo o desenvolvimento/ aprendizagem com este grupo de crianças? Como trabalho com as famílias destas crianças? Como trabalho com os meus pares e*

outros intervenientes do contexto laboral? (...)” (Carreira et al., 2018, p. 10). Conforme Nonaka e Toyama (2003), a internalização do conhecimento pode ser entendida como *praxis*, onde o conhecimento é aplicado e utilizado em situações práticas, tornando-se base para novas rotinas. De acordo com Dias (2020), os saberes compartilhados, refletidos e apropriados, tornam-se conhecimentos tácitos.

Estas evidências levam a afirmar que o conhecimento apresentado na *newsletter* #2 do GPC terá sido criado através de diversas interações (agência humana e estruturas sociais em que os elementos do grupo se movem). Neste sentido, a ação humana/interação com o ambiente terá criado e ampliado o conhecimento por meio de um processo de conversão do conhecimento tácito e explícito (Nonaka & Toyama, 2003).

### **Conclusão**

Este estudo exploratório, sustentado no modelo SECI (Nonaka & Takeuchi, 1997) e situado na formação contínua de Educadores de Infância refletiu sobre a transformação do conhecimento (do conhecimento tácito ao conhecimento explícito) no contexto do Grupo Projeto Creche (GPC).

Apesar das limitações inerentes à metodologia usada, os dados recolhidos permitiram obter evidências de socialização, externalização, combinação e internalização de conhecimento e identificar saberes no âmbito da Educação de Infância advindos de experiências vivenciadas em contexto de creche e compartilhados no GPC. Infere-se que o conhecimento tácito, não formalizado, quando socializado, externalizado, debatido e combinado no seio do GPC terá sido internalizado e transformado em conhecimento explícito.

Estudos desta natureza podem contribuir para uma reflexão sustentada sobre o papel das comunidades de prática na construção de conhecimento e no desenvolvimento profissional docente.

### **Referências bibliográficas**

- Barauna, D., Orthey, A., Silvério, S., Zamones, M., & Razera, D. (2020). Ferramentas para a compreensão do conhecimento tácito dos indivíduos. *Projética*, 11(1), 194-219. <https://doi.org/10.5433/2236-2207.2020v11n1p194>
- Carreira, A. P., Correia, S., Couto, D., Dias, I. S., Fonseca, D., Fonseca, V., Freitas, V., Kowalski, I., Leal, R., Lemos, A., Marcelino, P., Oliveira, C., Pinto, A., Quaresma, A., & Rodrigues, E. (2018). *Newsletter 2 – Grupo Projeto Creche: A criança em contexto de Creche*. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. <https://www.ipleiria.pt/esecs/wp-content/uploads/sites/15/2019/01/News2.pdf>
- Crecci, V., & Fiorentini, D. (2018). Desenvolvimento profissional em comunidades de aprendizagem docente. *EDUR – Educação em Revista*, 34(e172761), 2-19.

- Costa, A., Forno, L., & Urpia, A. (2020). A construção do conhecimento: uma compatibilização teórica entre o ciclo de Jean Piaget com o modelo SECI de Nonaka e Takeuchi. *Divers@ Revista Eletrônica Interdisciplinar*, 13(1), 16-28.
- Couto, D., Rodrigues, E., Dias, I.S., & Correia, S. (2017). Grupo Projeto Creche (GPC): história(s) significativa(s). *Cadernos de Educação de Infância*, 111, 34- 37.
- Dias, I.S. (2020). História(s) do Grupo Projeto Creche: Teia(s) de Aprendizagem. In F. Martins, L. Mota & S. Espada (Eds). *A formação de professores e educadores: das políticas às práticas supervisionadas* (64-72). Instituto Politécnico de Coimbra. Escola Superior de Educação. [file:///C:/Users/beabe/Documents/Artigos/2020/a formação de professores e educadores.pdf](file:///C:/Users/beabe/Documents/Artigos/2020/a%20formacao%20de%20professores%20e%20educadores.pdf)
- Dias, I.S., & Kowalski, I. (2018). Estratégia formativa a partir da abordagem por competências em educação de infância – uma experiência no Grupo Projeto Creche. *Revista Eventos Pedagógicos*, 9(3), 1218-1243. <https://doi.org/10.30681/2236-3165>
- Grupo Projeto Creche/ESECS-PL (Ed.) (2022). *História com crianças: sentires e saberes do Grupo Projeto Creche*. Centro de Investigação em Qualidade de Vida (CIEQV), Politécnico de Leiria, Politécnico de Santarém.
- Imbernón, I., Neto, A., & Silva, A. (2020). Reflexões sobre o conhecimento na formação de professores em comunidade de prática. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 161-172. <https://doi.org/10.35362/rie8213663>
- Junior, E., Oliveira, G., Santos, A., & Schnekenberg, G. (2021). Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *Cadernos da Fucamp*, 20(44), 36-51.
- Maia, H., Brito, L., & Neto, M. (2022). Mentoring como facilitador da gestão do conhecimento: um estudo em instituição de educação profissional. *Revista Gestão e Planeamento*, 23, 637-654. <https://doi.org/10.53706/gep.v.23.6374>
- Moreno-López, G., Giraldo, L., Gómez-Bayona, L., Valencia-Arias, A., & Vanegas, J. (2022). Modelos de gestión de conocimiento en universidades: una revisión sistemática de literatura. *RISTI- - Revista Iberica de Sistemas e Tecnologias de Informacao*, E50, 537-550.
- Moreno, E., Cabello, V., López-Cortés, F., & Cedeño, E. (2021). The reflective practice as a tool for making tacit knowledge explicit. *Reflective Practice*, 22(4), 515-530. <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1930527>
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1997). *Criação de conhecimento na empresa*. Rio de Janeiro: Campus.
- Nonaka, I., & Toyama, R. (2003). The Knowledge-creating theory revisited: knowledge creating as synthesizing process. *Knowledge Management Research and Practice*, 1(1), 2-10.
- Nóvoa, A. (2022). Conhecimento profissional docente e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, 27, 1-20. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>
- Ono, A., & Valente, J. (2020). A criação do conhecimento de Nonaka e Tkeuchi: ponderações acerca das principais críticas à teoria. *Brazilian Journal of Development*, 6(6), 37421-37439. <https://doi.org/10.37423/200802282>
- Silva, S. (2004). Gestão do conhecimento: uma revisão crítica orientada pela abordagem da criação do conhecimento. *Ci. Inf*, 33(2), 143-151.

Roza, R. (2020). Revisitando a teoria da criação do conhecimento organizacional. *Rev. Interam*, 43(2), 1-12. <https://doi.org/10.17533/udea.rib.v43n3eRv2>