

FUCAPE PESQUISA E ENSINO S/A – FUCAPE ES

ROSILEIA CARLA DA SILVA JANUÁRIO LYRA

**OCULTAÇÃO DE CONHECIMENTO EM INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS: Efeitos
do ostracismo, silêncio e empoderamento**

**VITÓRIA
2025**

ROSILEIA CARLA DA SILVA JANUÁRIO LYRA

**OCULTAÇÃO DE CONHECIMENTO EM INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS: Efeitos
do ostracismo, silêncio e empoderamento**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis e Administração, da Fucape Pesquisa e Ensino S/A, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis e Administração – Nível Profissionalizante – Linha Gestão Escolar.

Orientadora: Profa. Dra. Marcia Juliana d'Angelo

**VITÓRIA
2025**

ROSILEIA CARLA DA SILVA JANUÁRIO LYRA

**OCULTAÇÃO DE CONHECIMENTO EM INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS: Efeitos
do ostracismo, silêncio e empoderamento**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis e Administração, da Fucape Pesquisa e Ensino S/A, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis e Administração – Linha Gestão Escolar.

Aprovada em 02 de junho de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profº Dr.: Marcia Juliana D'Angelo

Fucape Pesquisa e Ensino S/A

Profº Dr.: Walter Souto De Sousa

Fucape Pesquisa e Ensino S/A

Profº Dra.: Elaine Cristina Rossi Pavani

Fundação Getúlio Vargas

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por acompanhar minha luta em busca da realização deste sonho e por me sustentar em cada momento difícil da minha vida durante o curso. Conciliar família, trabalho e mestrado, sem Ele, nada disso seria possível.

Aos amigos da Turma 2, pelo companheirismo, aprendizados e apoio mútuo durante este processo árduo. A minha amiga em especial Renata Rigoni Ferreira Aranha que desde o primeiro dia de aula que nos conhecemos, ficamos juntas em todos os trabalhos, ajudando uma à outra, amiga você foi essencial neste processo, agradeço de coração pela amizade e por tornar esta jornada muito mais leve e significativa.

Minha gratidão à minha orientadora Marcia Juliana d'Angelo, por todo conhecimento transmitido e por ter construído comigo esta pesquisa, sempre com palavras sábias e motivadoras acreditando que eu seria capaz de realizar este sonho. Aos demais professores pelos grandes ensinamentos compartilhados.

Ao meu esposo, por sempre apoiar e acreditar nos meus sonhos e ser compreensivo e paciente durante toda essa jornada. Obrigada por estar ao meu lado em todos os momentos. Às minhas filhas, que são minhas fontes de inspiração e resiliência, pela compreensão neste período de ausência e terem ficado na retaguarda me auxiliando.

À minha mãe por ser nosso exemplo e nos mostrar que através da educação é possível transformar nossa vida, e seu amor incondicional. Mãe suas orações foram cruciais para essa conquista. Ao meu padrasto, minhas irmãs e cunhados, por estarem sempre ao meu lado, oferecendo apoio, compreensão e palavras de incentivo.

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na
palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (Paulo Freire)

RESUMO

Este estudo tem por objetivo investigar os efeitos do ostracismo no trabalho e o silêncio defensivo na ocultação do conhecimento entre professores da educação básica do Espírito Santo, além de explorar a moderação do empoderamento psicológico na relação entre o ostracismo e a ocultação do conhecimento. O estudo investiga como a percepção da exclusão social e a autoproteção baseada no medo influenciam o comportamento de retenção de conhecimento. A pesquisa está fundamentada na teoria da conservação de recursos (COR) e utiliza uma abordagem metodológica de natureza quantitativa, descritiva, com corte transversal e coleta de dados primários. O campo de pesquisa abrange escolas públicas e privadas de educação básica em vários municípios do Espírito Santo, tendo como população-alvo os professores dessas escolas públicas e privadas, de diferentes idades e gêneros. No campo teórico, este estudo busca contribuir para a literatura de gestão escolar ao evidenciar os impactos negativos do ostracismo e do silêncio defensivo na ocultação do conhecimento entre professores da educação básica. Espera-se ampliar a compreensão dessas relações e explorar o efeito mitigador do empoderamento psicológico, uma perspectiva ainda pouco abordada nessa temática. Do ponto de vista prático, a pesquisa pode auxiliar os gestores da educação básica a identificarem fatores que influenciam a ocultação do conhecimento e implementar estratégias para fomentar um ambiente de trabalho positivo. A adoção de práticas organizacionais voltadas para a valorização docente, capacitação e fortalecimento do empoderamento psicológico pode reduzir o silêncio nas organizações e estimular a gestão do conhecimento.

Palavras-chave: ocultação do conhecimento, professores, ostracismo, silêncio e empoderamento.

ABSTRACT

This study aims to investigate the effects of ostracism at work and defensive silence on knowledge hiding among elementary school teachers in Espírito Santo, in addition to exploring the moderation of psychological empowerment in the relationship between ostracism and knowledge hiding. The study investigates how the perception of social exclusion and fear-based self-protection influence knowledge retention behavior. The research is based on the conservation of resources (COR) theory and uses a quantitative, descriptive, cross-sectional methodological approach and primary data collection. The research field covers public and private elementary schools in several municipalities in Espírito Santo, with teachers of these public and private schools of different ages and genders as the target population. In the theoretical field, this study seeks to contribute to the literature on school management by highlighting the negative impacts of ostracism and defensive silence on knowledge hiding among elementary school teachers. It is expected to broaden the understanding of these relationships and explore the mitigating effect of psychological empowerment, a perspective still little addressed in this topic. From a practical perspective, the research can help managers in basic education to identify factors that influence knowledge hiding and implement strategies to foster a positive work environment. The adoption of organizational practices aimed at valuing teachers, training them, and strengthening psychological empowerment can reduce silence in organizations and stimulate knowledge management.

Keywords: knowledge hiding, teachers, ostracism, silence and empowerment.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados demográficos da amostra.....	31
Tabela 2 - Cargas externas, médias, desvio padrão e coeficiente de variação.....	36
Tabela 3 - Validação do modelo de mensuração – constructos de primeira ordem.....	40
Tabela 4 - Intervalos de confiança - HTMT	40
Tabela 5 - Validação do modelo de mensuração – constructos de segunda ordem ..	42
Tabela 6 - Teste de hipóteses	43
Tabela 7 - CVPAT - Poder preditivo do modelo	46

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	9
2. REFERENCIAL TEÓRICO... ..	14
2.1 A TEORIA DA CONSERVAÇÃO DE RECURSOS (COR)	14
2.2 OCULTAÇÃO DO CONHECIMENTO PELOS PROFESSORES	16
2.3 OSTRACISMO NO LOCAL DE TRABALHO	18
2.4 SILÊNCIO DEFENSIVO DOS PROFESSORES	20
2.5 EMPODERAMENTO PSICOLÓGICO DOS PROFESSORES	24
3. METODOLOGIA	28
4. ANÁLISE DOS DADOS.....	36
4.1 VALIDAÇÃO DO MODELO DE MENSURAÇÃO	36
4.1.1 Constructos de primeira ordem	36
4.1.2 Constructos de segunda ordem	41
4.2 VALIDAÇÃO DO MODELO ESTRUTURAL	42
5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	47
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS.....	54
APÊNDICE A – QUADRO DE CONSTRUCTOS.....	61

Capítulo 1

1. INTRODUÇÃO

Um ambiente de trabalho saudável e amigável contribui para o aumento dos níveis de satisfação e desempenho (Qiao et al., 2023). Contudo, conflitos de relacionamento e de trabalho impactam a confiança interpessoal, diminuindo o interesse dos funcionários em compartilhar conhecimento (Wang et al., 2019). Em ambientes educacionais cuja prioridade é a aquisição de aprendizado (Qiao et al., 2023). No entanto, apesar dos valores acadêmicos, a retenção de conhecimento está presente entre pares em muitas organizações (Hernaus et al., 2019). Nesse sentido, investigar os antecedentes e consequências da ocultação do conhecimento tem se tornado significativo em instituições educacionais (Qi & Ramayah, 2022).

Nesse contexto, Connelly et al. (2012) validou e definiu o construto ocultação de conhecimento como uma tentativa deliberada de reter ou ocultar conhecimento solicitado por um colega de trabalho. Apesar de estudos apontarem o impacto da ocultação do conhecimento em desempenho individual e organizacional (Aljawarneh & Atan, 2018; Jin et al.2021; Lin et al.2020; Qiao et al.2023; Rezwan e Takahashi, 2021; Siachou et al. 2021; 2021; Zutshi et al. 2021). O interesse dos pesquisadores neste assunto é recente (Mahamed Ismail & Welch, 2023).

Segundo a Teoria da Conservação de Recursos (COR) proposta por Hobfoll (1989), o conhecimento é um ponto forte. Alguns profissionais podem encarar o conhecimento como um recurso limitado, porém valioso, que vale a pena ser escondido (Skerlavaj et al., 2018). Apesar dos avanços contínuos das tecnologias de comunicação, que podem intensificar a troca de conhecimento entre diferentes grupos, a retenção de conhecimento ainda persiste nos ambientes organizacionais

(Connelly et al., 2019). Nesse ínterim, o local de trabalho e a forma como um funcionário se comporta estão intrinsecamente ligados à dinâmica e às interações entre colegas (Bhatti et al., 2022). Assim, a presença de conflitos de relacionamento na equipe pode influenciar negativamente o compartilhamento de conhecimento (Wang et al., 2019). A partir daí qualquer esforço para ocultar ou suprimir o conhecimento é considerado inadequado ou antiético nas instituições de ensino (Fauzi, 2022).

Por outro lado, a disseminação de informações por meio da troca de conhecimento capacita os indivíduos a aumentarem a produtividade e a cumprirem objetivos com maior eficiência (Takhsha et al., 2020). Em vista disso, a compreensão das razões pelas quais esses fenômenos ocorrem, tanto o impedimento quanto a ocultação de conhecimento, auxiliam o avanço coletivo dos colaboradores (He P et al., 2022).

Pelas lentes de Ferris et al. (2008), uma das causas prejudiciais às relações pode ser o ostracismo no trabalho, entendido como a percepção de que alguém está sendo ignorado ou excluído. Dado que o ostracismo é um problema predominante e significativo no local de trabalho, é relevante investigar as maneiras pelas quais os funcionários interpretam, respondem e gerenciam o ostracismo (Sharma & Dhar, 2024). Fatima et al. (2022,2024) mostraram que acadêmicos, quando se sentem excluídos, tendem a esconder o conhecimento adquirido.

Em virtude do ostracismo vivenciado no ambiente de trabalho, servidores podem adotar estratégias defensivas (Ayub et al., 2021), sendo o silêncio defensivo uma delas, definido como a retenção intencional de ideias e informações pertinentes por medo e autoproteção (Dyne et al., 2003). Alguns estudos têm mostrado uma

relação positiva entre este constructo e a ocultação do conhecimento. Ou seja, quanto mais os funcionários se sentem excluídos do ambiente de trabalho, maior é a tendência de ocultação do conhecimento (Jahanzeb et al., 2021; Takhsha et al., 2020). Nesse contexto, pode emergir um sentimento de sofrimento psicológico que, por sua vez, também pode motivar a ocultação do conhecimento como uma forma de autoproteção (Jin et al., 2023).

A motivação intrínseca dos indivíduos para se dedicarem a comportamentos específicos pode ser compreendida por meio do conceito multifacetado de empoderamento psicológico. Esse construto abrange quatro aspectos cognitivos interligados: significado, competência (entendida como autoeficácia), autodeterminação e impacto (Spreitzer, 1995). O significado, concerne à importância percebida de uma meta de trabalho, conforme a avaliação pessoal do indivíduo. A competência refere-se à convicção de um indivíduo em sua própria habilidade para realizar tarefas específicas. A autodeterminação, por sua vez, reflete o nível em que os indivíduos percebem suas ações e comportamentos como sendo motivados e iniciados por sua própria vontade. Por fim, o impacto diz respeito à medida em que os indivíduos acreditam que suas ações/comportamentos específicos podem afetar elementos do mundo real, como contribuir para estratégias (Thomas & Velthouse, 1990).

Neste contexto, ainda são necessários estudos focados nos fatores que podem influenciar a tendência dos funcionários de instituições educacionais a reterem conhecimento (Fatima et al., 2022; Garg et al., 2021). Ademais, abrir o debate na busca pela superação dos desafios que profissionais enfrentam para compartilhar os conhecimentos (Riaz et al., 2019; Fatima et al., 2022). Também é significativo identificar os antecedentes, mediadores, consequentes e variáveis de controle (como

experiência e modalidade de ensino) relacionadas à ocultação do conhecimento (Oliveira et al., 2021). Vale ressaltar que as relações propostas têm sido testadas em países emergentes da Ásia, Europa e América do Norte (Garg et al., 2021), mas ainda não foram investigadas no contexto brasileiro.

Diante das contribuições das pesquisas anteriores e das lacunas identificadas, este estudo propõe investigar as seguintes questões: I) O ostracismo no trabalho e o silêncio defensivo dos professores são antecedentes da ocultação de conhecimento? II) O empoderamento psicológico pode moderar a relação entre ostracismo e ocultação do conhecimento dos professores nas escolas de ensino básico públicas e privadas? Assim, este estudo objetiva analisar tanto os efeitos diretos quanto os indiretos entre ostracismo no trabalho, silêncio defensivo, ocultação de conhecimento e empoderamento psicológico dos professores da educação básica.

Como implicações teóricas, espera-se ampliar a literatura de gestão escolar, especialmente no que diz respeito ao corpo docente, evidenciando os impactos negativos do ostracismo e do silêncio defensivo no trabalho sobre a ocultação do conhecimento. Além disso, pretende-se explorar o efeito mitigador do empoderamento psicológico nessas relações entre professores da educação básica, uma área ainda pouco explorada nessa temática.

No que diz respeito às implicações práticas, o estudo pode auxiliar os gestores da educação básica brasileiras a compreenderem os fatores subjacentes que contribuem para a ocultação do conhecimento entre professores. Além disso, os gestores podem implementar um ambiente de trabalho positivo, com capacitações e formações no qual possam ser incluídas novas práticas organizacionais (Zhang et al., 2023). Com vistas a combater os efeitos negativos do ostracismo e desenvolver

estratégias que promovam empoderamento psicológico e reduzam o silêncio nas organizações (Chenji & Sode, 2019), o estudo pode também despertar o empoderamento psicológico e estimular a gestão do conhecimento, elevando, conseqüentemente, a qualidade da educação.

Capítulo 2

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A TEORIA DA CONSERVAÇÃO DE RECURSOS (COR)

O presente estudo está fundamentado na teoria da conservação de recursos (COR) desenvolvido por Hobfoll (1989). Esta teoria sustenta que os recursos são capacidades úteis para alcançar objetivos específicos. Esses recursos são categorizados em quatro categorias: objetos, características pessoais (sejam físicas ou psicológicas), condições como estado civil e pontos fortes como dinheiro e conhecimento (Hobfoll, 1989, 2002). Hobfoll (2001) afirma que as pessoas se empenham para obter, reter, proteger e fomentar as coisas que valorizam, especialmente em situações em que os funcionários vivenciam eventos negativos no trabalho (Hobfoll, 1989).

A teoria pressupõe que, diante de situações estressoras, como a exclusão social no ambiente de trabalho, os indivíduos percebem perda de recursos, o que pode levar à adoção de comportamentos defensivos, como o silêncio (Hobfoll, 2001; Jin et al., 2023). O ostracismo no local de trabalho, ao provocar sentimentos de rejeição e ameaça à autoestima, compromete recursos psicológicos fundamentais, desencadeando reações de autoproteção que envolvem o não compartilhamento de informações (Bhatti et al., 2022; Sahabuddin et al., 2023).

O ostracismo no local de trabalho leva à autopercepção negativa e a sentimentos negativos que, conseqüentemente, desencadeiam uma resposta defensiva de silêncio (Hobfoll, 2002). Esses efeitos prejudicam a autoestima, um recurso psicológico importante, e podem ocorrer quando há presença do ostracismo no trabalho; assim, o silêncio defensivo pode ser uma tática contra o ostracismo

(Hobfoll, 1989, 2001). A teoria da Conservação de Recursos (COR), proposta por Hobfoll (1989), explica como o ostracismo leva à perda de recursos (Bhatti et al., 2022). Quando os indivíduos esgotam seus recursos, tendem a entrar em um estado defensivo para se protegerem (Zhou & Chen, 2021).

Mesmo quando os indivíduos estão motivados com ideias, informações e opiniões valiosas, situações de estresse (como o ostracismo) podem fazê-los optar por não as compartilhá-las, adotando o silêncio como uma forma de autoproteção baseada na conservação de recursos em resposta à exclusão social (Sahabuddin et al., 2023). Segundo o autor, a teoria da Conservação de Recursos (COR), de Hobfoll (1989), pode ser utilizada como uma estrutura teórica para entender o ostracismo, uma experiência psicológica desgastante.

O presente estudo está fundamentado na Teoria da Conservação de Recursos (COR), proposta por Hobfoll (1989), a qual parte do princípio de que os indivíduos buscam adquirir, manter e proteger recursos que consideram valiosos. Esses recursos podem ser materiais, sociais ou psicológicos e estão organizados em quatro categorias: objetos, características pessoais, condições (como estado civil ou estabilidade no emprego) e energias, como tempo, dinheiro e conhecimento (Hobfoll, 1989, 2002).

A teoria pressupõe que, diante de situações estressoras, como a exclusão social no ambiente de trabalho, os indivíduos percebem perda de recursos, o que pode levar à adoção de comportamentos defensivos, como o silêncio (Hobfoll, 2001; Jin et al., 2023). O ostracismo no local de trabalho, ao provocar sentimentos de rejeição e ameaça à autoestima, compromete recursos psicológicos fundamentais,

desencadeando reações de autoproteção que envolvem o não compartilhamento de informações (Bhatti et al., 2022; Sahabuddin et al., 2023).

Nesse contexto, o silêncio defensivo pode ser entendido como uma resposta adaptativa para evitar a perda adicional de recursos já escassos (Zhou & Chen, 2021). Embora os indivíduos possam possuir conhecimento valioso e desejo de contribuir, experiências de ostracismo e sofrimento psicológico frequentemente os levam a optar pelo silêncio, como forma de preservar sua integridade emocional (Jin et al., 2023).

Além disso, o empoderamento psicológico pode funcionar como um mecanismo protetor, fortalecendo os recursos internos do indivíduo frente às ameaças do ambiente organizacional. Indivíduos com maior senso de empoderamento demonstram maior resiliência ao ostracismo, uma vez que sua percepção de controle e competência atua como recurso psicológico que mitiga os efeitos do estresse (Zhou & Chen, 2021).

2.2 OCULTAÇÃO DO CONHECIMENTO PELOS PROFESSORES

A maioria das pesquisas sobre ocultação do conhecimento se apoiam na conceituação proposta por Connelly et al. (2012). Segundo sua definição, ocultação de conhecimento é descrita como a ação deliberada de uma pessoa em não compartilhar ou ocultar conhecimento solicitado por outrem. Com base na pesquisa de Hernaus et al. (2019), o conhecimento pode ser diferenciado entre tácito e explícito.

O conhecimento tácito é difícil de ser transferido, sendo pessoal e baseado em experiências individuais, incorporado, por exemplo, em novos conceitos, ideias de pesquisas inovadoras e propostas de projetos. Por outro lado, o conhecimento explícito pode ser formalizado e comunicado, como conceitos teóricos publicados,

metodologia de investigação e métodos estatísticos (Hernaus et al., 2019). Neste estudo, o foco recai sobre o conhecimento relacionado às informações, ideias e conhecimentos pertinentes às funções desempenhadas por indivíduos dentro da instituição (Siachou et al., 2021).

Partindo desse pressuposto, Connelly et al. (2012) afirmam que a ocultação de conhecimento pode ser contextualizada em três dimensões. Primeiramente, a ocultação evasiva ocorre quando a pessoa que esconde fornece informações imprecisas ou faz promessa enganosa de fornecer uma resposta completa no futuro, embora não tenha intenção de cumpri-la. Em seguida, a ocultação racionalizada acontece quando a pessoa alega ser incapaz de fornecer o conhecimento solicitado, culpando a outra parte. Por fim, (fazer-se de bobo) é uma tática em que aqueles que escondem conhecimento fingem não saber a informação de interesse solicitada. No entanto, nos três casos citados, o objetivo é o mesmo: ocultar conhecimento de um colega de trabalho que o solicitou.

Por sua vez, Rezwan e Takahashi (2021) apontam que a ocultação de conhecimento é um impulso inconsciente ou consciente, influenciado pelas emoções vivenciadas. Um estudo recente de Qiao et al. (2023) encontrou uma relação entre conflitos relacionados à tarefa (afetivo, comportamental e cognitivo) e a ocultação do conhecimento por parte dos professores, destacando uma relação significativa com conflitos interpessoais. Dessa forma, é possível compreender que a ocultação de conhecimento pode acontecer entre pares de trabalho (Aljawarneh & Atan, 2018).

Nas escolas, a comunicação de gestão abrange todas as atividades de troca de informações relacionadas à administração escolar, incluindo o estabelecimento de regras e regulamentos (Yao et al., 2020). Nessa perspectiva, os professores

transmitem conhecimento e incentivam a curiosidade e o pensamento crítico dos alunos; no entanto, o compartilhamento de recursos pedagógicos nem sempre ocorre entre colegas de profissão (Zutshi et al., 2021). Dessa forma, um elevado nível de ocultação de conhecimento pode reduzir o desempenho da equipe, o comportamento inovador e impactar a inovação dentro da organização (Jin et al., 2023). Assim, dado esse contexto, reconhecer os fatores antecedentes que promovem e impedem a ocultação do conhecimento, considerando as consequências negativas associadas a essa prática (Lin et al., 2020).

2.3 OSTRACISMO NO LOCAL DE TRABALHO

O ostracismo no ambiente de trabalho é descrito como uma condição na qual um colaborador sente que está sendo ignorado ou excluído por outros no local de trabalho (Fatima et al., 2022). Segundo Ferris et al. (2008), este estudo discute o ostracismo no local de trabalho, seguindo o conceito proposto, no qual o ostracismo pode ser definido como a sensação de estar sendo ignorado ou excluído, seja por um único indivíduo ou por um grupo, sua ocorrência inibe as relações pessoais e mina o sentimento de pertencimento.

O funcionário que sofre ostracismo na organização tende a se calar e sentir receio de falar abertamente com outros membros da empresa (Gkorezis et al., 2016). Além disso, o ostracismo entre os funcionários pode resultar em omissão na tomada de decisões envolvendo outro membro dentro da empresa, o que pode ser prejudicial para o desenvolvimento da organização (Christensen et al., 2021). O conhecimento representa um ativo intangível necessário em qualquer ambiente organizacional, podendo se tornar uma fonte de vantagem competitiva em um cenário em constante evolução (Takhsha et al., 2020).

Riaz et al. (2019) destacam que há uma correlação positiva entre ostracismo no ambiente de trabalho e a propensão à ocultação de conhecimento. Em outras palavras, o ostracismo se manifesta em comportamentos sutis que levam à exclusão ou desengajamento das pessoas, resultando na sensação de serem ignorados pelos colegas em uma organização (Fatima et al., 2022). Fatima et al. (2024) enfatizam, com base em sua pesquisa com docentes e funcionários de universidade localizada no Paquistão, que o ostracismo no ambiente de trabalho pode afetar qualquer pessoa, independentemente do nível hierárquico – superior, subordinados ou colegas do mesmo nível.

Para Connelly et al. (2019), o colaborador condenado ao ostracismo é menos propenso a partilhar conhecimento. Por outro lado, Miminoshvili e Cerne (2022) argumentam que os trabalhadores retêm conhecimento em resposta à percepção de exclusão dos colegas. Esses episódios de comportamentos excludentes podem prejudicar os objetivos corporativos, uma vez que dependem essencialmente de uma comunicação eficaz e relações saudáveis (Kumar et al., 2024). Estas práticas levam os pesquisadores a buscarem compreender os fatores que influenciam as respostas entre funcionários quando confrontados com ostracismo (Sharma & Dhar, 2024).

Desse modo, nota-se que pode existir uma relação entre o ostracismo e a ocultação de conhecimento pelos servidores. Segundo a pesquisa de Zhao et al. (2016), é evidenciado que o ostracismo no local de trabalho pode induzir os servidores a adotarem a ocultação do conhecimento. Pesquisas realizadas por Takhsha et al. (2020) com funcionários da Universidade de Isfahan, localizada no Irã, constataram que o ostracismo tem um efeito negativo na partilha de conhecimento. Ou seja, considerando o que mostra a literatura, percebem-se evidências da relação entre o

ostracismo e a ocultação do conhecimento dos servidores, uma vez que o servidor que sofre ostracismo tende a ocultar conhecimento de seus pares.

No ambiente escolar do ensino superior, Fatima et al. (2022) consideram que, após sofrerem exclusão social de seus colegas de trabalho, os professores tendem a ocultar conhecimento. De forma análoga, espera-se o mesmo comportamento por parte dos professores da educação básica.

Assim, propõe-se a seguinte hipótese:

Hipótese (H1): O ostracismo no local de trabalho está positivamente relacionado com a ocultação do conhecimento pelos professores.

2.4 SILÊNCIO DEFENSIVO DOS PROFESSORES

O silêncio dos funcionários nas organizações públicas tem ganhado relevância e importância como um conceito a ser estudado (Wynen et al., 2020). Assim, pesquisas sobre o silêncio estão em progresso, sendo necessários estudos que explorem como o silêncio dos empregados influencia suas atitudes e comportamentos no trabalho (Dong & Chung, 2021). Os autores Morrison e Milliken (2000) introduziram o termo “silêncio organizacional”, referindo-se à retenção generalizada de informações a nível coletivo. Nesse contexto, Pinder e Harlos (2001) contribuem para a literatura com o conceito de “silêncio dos funcionários”, que ocorre a nível individual.

Dyne et al. (2003), em seu modelo teórico, analisam o silêncio sob três dimensões: silêncio aquiescente, silêncio defensivo e pró-social. Vale destacar que, de acordo com os autores, no que se refere à dimensão do silêncio defensivo, este é definido como a prática de retenção de informações, ideias ou opiniões relevantes

como forma de proteção baseada no medo. Essa manifestação representa uma tática deliberada e intencional para reter contribuições significativas (Guo et al., 2018).

Ademais, o ostracismo no local de trabalho refere-se a situações em que o funcionário, ou grupo de funcionários, é simplesmente excluído, ignorado ou isolado pelos colegas, superiores ou outros membros da equipe (Christensen et al., 2021). Os funcionários podem considerar o ostracismo uma experiência psicologicamente desconfortável e demonstrar sofrimento ao adotar comportamentos de esquiva e abordar o silêncio defensivo (Jahanzeb et al., 2019). Com base na perspectiva teórica, o silêncio defensivo nas instituições representa uma questão importante para pesquisadores e gestores, uma vez que esse comportamento entre os colaboradores pode ter efeitos negativos nos resultados e no desempenho organizacional (Şahin & Yalçın, 2017).

Azeem et al. (2024) realizaram sua pesquisa com 219 funcionários de diferentes ambientes organizacionais, como educação, bancos, tecnologia da informação e telecomunicações, e esclarecem que o indivíduo que percebe o ostracismo pode optar por retirar-se da situação tensa e permanecer em silêncio. Para Yao (2022), o ostracismo no local de trabalho resulta no silêncio dos funcionários, gerando o silêncio defensivo. Já para Ayub et al. (2021), os servidores que sofrem isolamento no ambiente de trabalho optam pelo silêncio como forma de se resguardar de repercussões negativas.

Nesse sentido, Khalid e Hashmi (2020), identificaram que funcionários da indústria de hospitalidade no Paquistão, que sofrem ostracismo no local de trabalho, recorrem à estratégia do silêncio defensivo para proteger-se contra a exclusão. Assim,

neste estudo, também se espera que quanto maior o ostracismo no trabalho, maior seja o silêncio defensivo dos professores.

Assim, propõe-se a seguinte hipótese:

Hipótese (H2): O ostracismo no local de trabalho está positivamente relacionado com o silêncio defensivo dos professores. Em outras palavras, quanto maior o ostracismo, maior será o silêncio defensivo.

O silêncio defensivo pode fazer com que os funcionários deixem de lado sugestões, propostas, ideias e questões que possam ter, optando por não opinar em reuniões para evitar serem vistos como “criadores de problemas” (Wynen et al., 2019). O ato de ocultar conhecimento é impulsionado pela tendência defensiva do silêncio, em que os professores que trabalham em instituições acadêmicas chinesas suprimem sua inclinação de se expressar (Qi & Ramayah, 2022). Em outras palavras, os funcionários no ambiente de trabalho podem adotar a estratégia do silêncio defensivo e optar por ocultar o conhecimento (Bari et al., 2020). Portanto, o silêncio defensivo pode contribuir para a ocultação de conhecimento pelos colaboradores.

No ambiente escolar, Qi e Ramayah (2022) mostram que os professores que atuam em instituições acadêmicas chinesas e que optam pelo silêncio defensivo, tendem a ocultar o conhecimento. Assim, propõe-se a seguinte hipótese:

Hipótese (H3): O silêncio defensivo dos professores está positivamente relacionado com a ocultação do conhecimento por parte deles.

Twenge et al. (2002) apontam que o silêncio defensivo desempenha um papel mediador provocado pelo ostracismo no local de trabalho, uma vez que, durante essas situações, os funcionários podem adotar comportamentos prejudiciais, como reter deliberadamente informações. De acordo com Ayub et al. (2021), quando o servidor

enfrenta o ostracismo no local de trabalho, isso pode resultar na redução do desempenho e na adoção do silêncio como resposta.

Portanto, quando os colaboradores adotam um comportamento silencioso entre pares, não apenas prejudicam seu desempenho criativo e inovador, mas também impactam negativamente o trabalho em equipe (Bari et al., 2020). O estudo de Khalid e Hashmi (2020), realizado na indústria hoteleira do Paquistão, explica que o silêncio defensivo medeia a relação entre ostracismo no local de trabalho e o acúmulo de conhecimento. Logo, os trabalhadores retêm informações e opiniões cruciais que poderiam ser benéficas para a instituição.

Assim, Sahabuddin et al. (2023) identificaram, em uma pesquisa realizada com funcionários do setor de serviços do Paquistão, que o silêncio dos funcionários medeia a relação entre sua percepção do ostracismo no local de trabalho e desempenho no trabalho. Esses autores afirmam que a probabilidade de um pior desempenho devido ao ostracismo aumenta, porque os funcionários que são excluídos tendem adotar comportamentos negativos no trabalho, como permanecerem em silêncio.

A esse respeito, Bilal et al. (2021), a partir de um estudo realizado em universidades públicas e privadas do Paquistão, destacam que docentes que sofrem ostracismo de seus pares tendem a enfrentá-lo negando informações de trabalho ou pesquisa, fingindo não saber ou fazendo-se de Bobo, o que resulta na ocultação do conhecimento. Nesse contexto, Takhsha et al. (2020) afirmam que funcionários condenados ao ostracismo reduzem a expressão de suas ideias, e quanto maior o silêncio organizacional, menor será a partilha de conhecimento.

Dado esse contexto, projetamos a seguinte hipótese:

Hipótese (H4): O silêncio defensivo medeia a relação entre o ostracismo no local de trabalho e a ocultação do conhecimento por parte dos professores.

2.5 EMPODERAMENTO PSICOLÓGICO DOS PROFESSORES

Há um aumento de interesse dentro da comunidade acadêmica em explorar a inteligência emocional dos professores. Os estudos realizados investigaram os diferentes aspectos da inteligência emocional dos professores e como esses aspectos impactam nas áreas educacionais (Hameli et al., 2023). Conforme a teoria do empoderamento, uma estrutura escolar favorável é essencial para aliviar o esgotamento dos professores, pois envolve o empoderamento estrutural (Tsang et al., 2022). Segundo Spreitzer (1995), o empoderamento psicológico pode ser compreendido como a personificação do impulso intrínseco em conexão com quatro elementos cognitivos: significado, competência, autodeterminação e impacto.

O significado diz respeito à capacidade de equilibrar tarefas profissionais e, ao mesmo tempo, integrar crenças e valores e comportamentos pessoais (Spreitzer, 1995). A competência significa a autoconfiança na capacidade de focar no trabalho, refletindo o sentimento do desempenho bem-sucedido da tarefa (Spreitzer, 1995) ou a autoeficácia, que indica crença na própria capacidade de se envolver em determinados comportamentos (Wang et al., 2019). A autodeterminação implica autonomia sobre processos de trabalho e na elaboração de estratégias (Spreitzer, 1995), ou trabalhar de forma motivada e autônoma (Wang et al., 2019). O impacto diz respeito à medida em que o indivíduo exerce influência sobre o trabalho que realiza (Chenji & Sode, 2019; Spreitzer, 1995), ou à refere-se à contribuição de estratégias empresariais, procedimentos administrativos ou resultados ao trabalho (Wang et al., 2019).

Zhou e Chen (2021) resumem os quatro fatores cognitivos abrangendo uma mentalidade proativa e uma percepção de autonomia em relação aos empreendimentos profissionais. Esses autores afirmam que o empoderamento psicológico facilita aos funcionários perceberem associações adicionais com indivíduos ou empresas e experimentem um alinhamento harmonioso entre as várias facetas de sua existência e meio profissional.

Logo, nota-se que, de acordo com os estudos de Koiv et al. (2018), uma relação entre o empoderamento psicológico, particularmente nos aspectos de significado e impacto, medeia a relação entre o comportamento de empoderamento da liderança e os resultados no trabalho de educadores. Portanto, experimentar o empoderamento e a motivação intrínseca pode resultar em manifestações positivas de desempenho no trabalho. Assim, Seibert et al. (2011) afirmam que o empoderamento psicológico atenua a conexão entre estressores e tensão. Isso se deve à sua capacidade de conceder aos indivíduos uma sensação de controle sobre seu ambiente de trabalho.

Além disso, o estudo de Chenji e Sode (2019), realizado em três organizações – uma de tecnologia, outra seguradora e um banco – na Índia, identificou efeitos diretos do ostracismo no local de trabalho na criatividade dos funcionários. Os achados também revelaram que o empoderamento psicológico desempenha um papel moderador, enfraquecendo a relação entre o ostracismo no local de trabalho e a criatividade dos funcionários. Ao promover o empoderamento psicológico, este atua para reduzir o ostracismo no local de trabalho, prevenindo, assim, consequências negativas (Kumar et al., 2024). Chenji e Sode (2019) também demonstraram que o ostracismo no local de trabalho induz ao silêncio defensivo e tem um impacto negativo na criatividade dos funcionários.

Estudo recente dos autores Kumar et al (2024) envolvendo 746 professores de uma renomada universidade localizada no Norte da Índia investigou o papel protetor do empoderamento psicológico contra o ostracismo no local de trabalho. Os resultados destacaram a importância de cultivar o empoderamento psicológico para promover um ambiente de trabalho mais inclusivo, capaz de aumentar a satisfação no trabalho e o bem-estar (Kumar et al., 2024). Isso é corroborado pela pesquisa de Hameli et al. (2023), que identificou relação positiva entre empoderamento psicológico no engajamento no trabalho entre professores do ensino básico (fundamental e médio) no Kosovo. Os resultados mostraram que professores que possuem níveis mais elevados de empoderamento psicológico tendem a manifestar maior eficácia no trabalho.

Diante do exposto, neste estudo, argumenta-se que o empoderamento psicológico enfraquecerá os efeitos do ostracismo na ocultação do conhecimento pelos professores da educação básica. Assim, é proposta a seguinte hipótese:

Hipótese (H5): O empoderamento psicológico modera (enfraquece) a relação entre o ostracismo no local de trabalho e a ocultação de conhecimento pelos professores.

Os resultados do estudo realizado por Chenji e Sode (2019) comprovaram que o silêncio defensivo medeia a relação entre o ostracismo no local de trabalho e a criatividade dos funcionários, particularmente quando os níveis de empoderamento psicológico estão baixos. Dado esse contexto, descobertas de Dong e Chung (2021) demonstram que a confiança entre colegas diminuem o nível de estresse, tendo impacto positivo em seu desempenho nas tarefas e reduzindo a chance de comportamentos negativos no trabalho. Daí a relevância do empoderamento

psicológico. Portanto, os funcionários só desenvolverão um senso elevado de significado, competência, autodeterminação e impacto no trabalho quando se sentirem empoderados pela comunicação, ou seja, o diálogo (Yao et al., 2020).

Assim, neste estudo, é esperado que quanto maior o empoderamento psicológico dos professores, menor será o silêncio defensivo e a ocultação de conhecimento.

Assim, propõe-se a seguinte hipótese:

Hipótese (H6): O empoderamento psicológico modera (enfraquece) a relação entre o silêncio defensivo e a ocultação de conhecimento dos professores.

A Figura 1 mostra o modelo conceitual discutido acima.

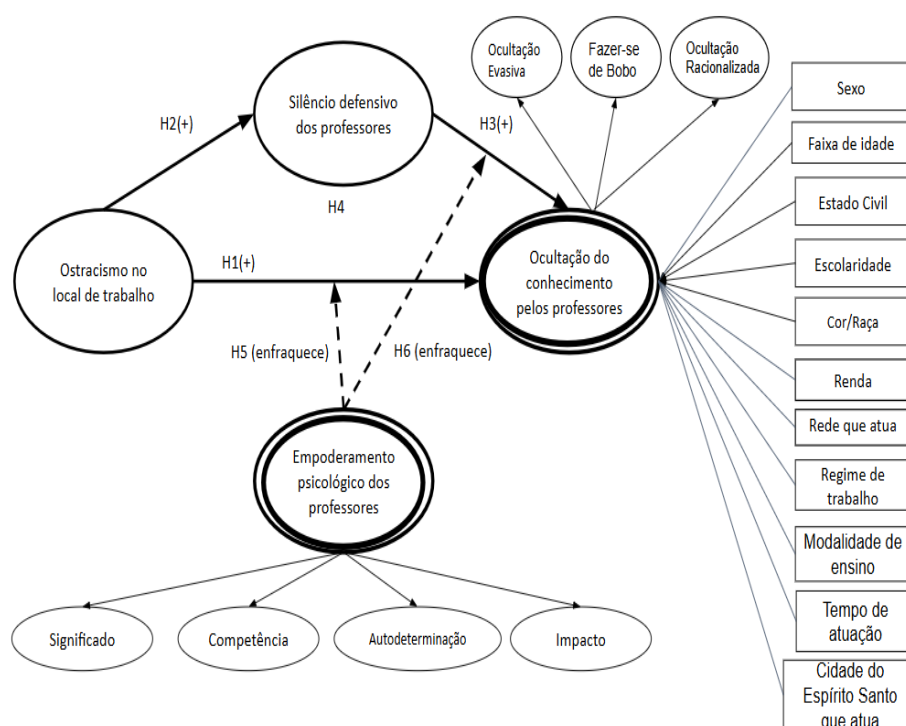


Figura SEQ Figura * ARABIC 1 - Modelo teórico proposto

Fonte: Elaborado pela autora

Capítulo 3

3. METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos do presente estudo, adotou-se a metodologia de pesquisa quantitativo, descritivo, com corte transversal e coleta de dados primários (Creswell, 2021). O campo de pesquisa deste estudo abrange as escolas públicas e privadas de educação básica em vários municípios do Espírito Santo e a população-alvo abrange os professores dessas escolas, de diferentes idades, gêneros, modalidade de ensino, efetivo, designação temporária e CLT. Assim, este estudo busca ampliar o campo de pesquisa ao incluir participantes de diversas instituições e regiões, superando a limitação de coleta de dados restrita a uma única instituição ou região. Isso pode resultar em uma amostra mais ampla e diversificada, aumentando a validade externa do estudo (Kumar et al., 2024).

Destaca-se que a educação básica está estruturada em diferentes etapas, conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Brasil, 1996): Educação Infantil (0 a 5 anos), Ensino Fundamental (1: 6 a 10 anos e 2: 11 a 14 anos), Ensino Médio (15 a 17 anos) e, ainda, a Educação de Jovens e Adultos (15 anos ou mais que não teve acesso à escola). De acordo com o censo escolar da educação básica de 2023, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de docentes na educação básica é de 2.354.194 milhões, distribuídos da seguinte forma: 685 mil na Educação Infantil, 1.419.918 milhões no Ensino Fundamental e 538.781 mil no Ensino Médio (INEP, 2023).

Para tanto, a amostra da pesquisa foi composta de professores em regência de classe na Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, e todas as

séries do Ensino Médio regular e técnico da rede pública e privada brasileira. A amostragem foi não probabilística e por acessibilidade (Hair et al., 2009), devido à incerteza quanto ao tamanho real da população. Como método de coleta de dados primários, foi utilizado um questionário eletrônico estruturado, elaborado em português e hospedado na plataforma Google *Forms*.

O questionário foi dividido em cinco seções distintas. Na primeira seção, iniciou-se com o Termo de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido, com a apresentação detalhada da pesquisa, informações sobre o estudo e o pesquisador, além de esclarecimento sobre a confidencialidade dos dados.

Na segunda seção, foi feita uma pergunta de controle para verificar a elegibilidade dos participantes: (i) No momento, você está atuando na regência de sala de aula da educação básica da rede pública ou privada? Professores que não estivessem atuando na regência de classe não responderam o restante do questionário.

Na quarta seção, foram solicitados dados sobre a rede em que atuam (municipal; estadual; federal; privada); (ii) o regime de trabalho (efetivo [concursado]; designação temporária; contratado CLT; (iii) a modalidade de ensino (educação infantil; ensino fundamental I; ensino fundamental II; ensino médio; ensino médio técnico; EJA).

A quinta seção do questionário abrangeu as perguntas dos constructos com a seguinte orientação: “Para responder às perguntas a seguir, considere a escola onde você trabalha. Caso trabalhe em mais de uma, considere aquela com maior carga horária”. Para medir os construtos, foram utilizadas escalas validadas em estudos anteriores: (i) ocultação de conhecimento dos professores: foi aplicada a escala de

Connelly et al. (2012), um construto de segunda ordem, composto por três constructos de primeira ordem: ocultação evasiva (quatro itens), fazer-se de Bobo (quatro itens), ocultação racionalizada (quatro itens); (ii) ostracismo no local de trabalho foi medido com a escala de Ferris et al. (2008), um construto de primeira ordem, com dez itens; (iii) silêncio defensivo dos professores, um construto de primeira ordem, medido pela escala de Dyne et al. (2003), usando a dimensão defensiva com cinco itens; (iv) para empoderamento psicológico, um construto de segunda ordem, foi utilizada a escala desenvolvida por Spreitzer (1995), composta por quatro constructos de primeira ordem: significado (três itens), competência (três itens), autodeterminação (três itens) e impacto (três itens). O Apêndice A detalha os construtos, afirmações em inglês e português e os autores das respectivas escalas.

Cada um dos construtos da pesquisa foi mensurado por meio de uma escala do tipo Likert de cinco pontos, que variou de 1 [discordo totalmente] a 5 [concordo totalmente]. Essa escala permitiu que os respondentes expressassem seu grau de concordância em relação às afirmações apresentadas, posicionando-se de acordo com a intensidade de sua percepção. Dessa forma, foram oferecidas cinco opções de resposta, possibilitando uma análise mais refinada das atitudes, sentimentos e opiniões dos participantes em relação aos temas abordados no instrumento.

A última seção abordou as perguntas sociodemográficas do respondente, incluindo a manifestação de sexo biológico; gênero, cor/raça, faixa do ano de nascimento, estado civil, escolaridade, renda, tempo de atuação na docência, e cidade do Espírito Santo onde trabalha.

A seguir o questionário foi validado por meio de um pré-teste na plataforma online Google Forms, no período de 29/08/2024 a 02/09/2024, envolvendo 14

participantes de perfil diversificado, para avaliar possíveis problemas de entendimento, clareza da redação e ambiguidade das perguntas (Hair et al., 2005). O questionário foi divulgado por meio de redes sociais, como WhatsApp, Instagram, Facebook e E-mail. Nenhuma modificação ou ajuste foi realizado no arquivo, que foi posteriormente confirmado validado.

Após o pré-teste, o formulário foi distribuído por meio de redes sociais, como WhatsApp, Instagram, Facebook e E-mail, e por meio da lista de divulgação de questionário da FUCAPE Pesquisa de Ensino, no período de 10/09/2024 a 21/11/2024. Desta forma, 403 professores acessaram o questionário e aceitaram participar da pesquisa. Contudo, 36 não estavam atuando na regência de sala de aula da educação básica da rede pública ou privada. Assim, a amostra final abrangeu 358 respondentes.

Esse tamanho de amostra é adequado considerando o tamanho de efeito de Cohen esperado (f^2) de 0,15 (médio); nível de poder estatístico desejado mínimo de 0,8; nível de probabilidade de 0,05; quantidade de preditores (6), de acordo com Faul et al. (2009) e o G*Power, versão 3.1.9.7. Nesse caso, o tamanho mínimo é 119. Ou seja, a amostra é três vezes o tamanho recomendado, conforme Ringle et al. (2014).

A Tabela 1 mostra o perfil da amostra final.

Tabela 1 - Dados demográficos da amostra

Variáveis		n	%
Manifestação biológica do sexo	Feminino	203	56,7
	Masculino	106	29,6
	Prefiro não dizer	49	13,7
Faixa de idade	Até 1964 (61 anos ou mais - Geração Baby-boomers)	25	7,0
	Entre 1965 e 1979 (46 a 60 anos - Geração X)	139	38,3
	Entre 1980 e 1994 (31 a 45 anos - geração Y)	161	45,0
	A partir de 1995 (até 30 anos - Geração Z)	33	9,2
Estado civil	Casado/ União estável	182	50,8

Variáveis		n	%
	Solteiro	110	30,7
	Divorciado/ Separado	56	15,6
	Viúvo	10	2,8
	Ensino superior completo	27	7,5
Escolaridade	Especialização (cursando ou completo)	235	65,6
	Mestrado ou Doutorado (cursando ou completo)	96	26,8
Cor/raça (IBGE)	Preta	128	35,8
	Parda	117	32,7
	Branca	91	25,4
	Prefiro não responder	20	5,6
	Amarela	1	0,3
	Indígena	1	0,3
Renda	Até R\$ 1.412,00	8	2,2
	Entre R\$ 1.413,00 e R\$ 4.236,00	148	41,3
	Entre R\$ 4.237,00 e R\$ 7.060,00	141	39,4
	Entre R\$ 7.061,00 e R\$ 21.180,00	60	16,8
	Acima de R\$ 21.180,00	1	0,3
Rede que atua	Municipal	153	42,7
	Estadual	108	30,2
	Federal	41	11,5
	Privada	56	15,6
Regime de trabalho	Efetivo (concursado)	124	34,6
	Designação temporária (DT – Contrato)	178	49,7
	Contratado CLT	56	15,6
Modalidade de ensino	Educação Infantil	36	10,1
	Ensino fundamental I	79	22,1
	Ensino Fundamental II	76	21,2
	Ensino médio técnico	71	19,8
	Ensino Médio	70	19,6
	EJA (Educação de Jovens e Adultos)	26	7,3
Tempo de atuação	Até 1 ano	8	2,2
	Entre 1 e 5 anos	39	10,9
	Entre 5 e 10 anos	63	17,6
	Entre 10 e 15 anos	130	36,3
	Mais de 15 anos	118	33,0
Cidade do Espírito Santo em que trabalha	Cariacica	112	31,3
	Vila Velha	29	8,1
	Vitória	25	7,0
	Serra	21	5,9
	Viana	16	4,5
	Aracruz	12	3,4
	Marataízes	11	3,1
	Barra de São Francisco	10	2,8
	Baixo Guandu	7	2,0
	São Mateus	7	2,0
	Afonso Cláudio	6	1,7
	Guarapari	5	1,4
	Venda Nova do Imigrante	5	1,4
	Água Doce do Norte	5	1,4
	Boa Esperança	4	1,1
	Piúma	4	1,1
	Santa Teresa	4	1,1
	São Roque do Canaã	4	1,1
	Vila Valério	4	1,1
	Alegre	3	0,8

Variáveis	n	%
Brejetuba	3	0,8
Cachoeiro de Itapemirim	3	0,8
Fundão	3	0,8
Alfredo Chaves	2	0,6
Alto Rio Novo	2	0,6
Apiacá	2	0,6
Colatina	2	0,6
Divino de São Lourenço	2	0,6
Domingos Martins	2	0,6
Ibitirama	2	0,6
Itapemirim	2	0,6
Jerônimo Monteiro	2	0,6
João Neiva	2	0,6
Linhares	2	0,6
Mantenópolis	2	0,6
Muniz Freire	2	0,6
Santa Leopoldina	2	0,6
São Domingos do Norte	2	0,6
Águia Branca	2	0,6
Anchieta	1	0,3
Atilio Vivacqua	1	0,3
Bom Jesus do Norte	1	0,3
Conceição da Barra	1	0,3
Conceição do Castelo	1	0,3
Ecoporanga	1	0,3
Ibiraçu	1	0,3
Iconha	1	0,3
Irupi	1	0,3
Íluna	1	0,3
Jaguaré	1	0,3
Laranja da Terra	1	0,3
Montanha	1	0,3
Pancas	1	0,3
Pinheiros	1	0,3
Ponto Belo	1	0,3
Presidente Kennedy	1	0,3
Rio Bananal	1	0,3
Santa Maria de Jetibá	1	0,3
São Gabriel da Palha	1	0,3
São José do Calçado	1	0,3
Vargem Alta	1	0,3
Vila Pavão	1	0,3

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

A análise dos formulários validados revelou um perfil de amostra que reflete, em grande parte, características típicas dos profissionais da educação pública no Espírito Santo. Observa-se que uma parcela significativa dos participantes atua na rede municipal (42,74%) e quase metade (49,72%) possui regime de designação temporária, o que indica a instabilidade contratual. Em termos de nível de ensino,

22,07% lecionam no Ensino Fundamental 1, forte presença feminina, o que se confirma na amostra com 56,70% de mulheres.

A predominância de respondentes nascidos entre 1980 e 1994 (44,97%) evidencia uma força de trabalho relativamente jovem, pertencente à geração Y com idade entre 31 a 45 anos. A autodeclaração de 35,75% como pessoas pretas revela uma representatividade importante da população negra no magistério, embora a análise mais aprofundada sobre condições de trabalho e oportunidades de ascensão possa ser necessária, considerando recortes de raça e gênero.

Em relação à formação, a maioria (65,64%) possui especialização, o que está em consonância com as exigências crescentes da área educacional e com as políticas de formação continuada. A renda entre R\$1.413,00 e R\$4.236,00 (41,34% dos participantes) situa os docentes em uma faixa de remuneração compatível com os padrões salariais praticados nas redes públicas, reforçando debates sobre valorização profissional. Quanto à experiência, 36,31% atuam entre 10 e 15 anos, o que indica maturidade profissional e conhecimento acumulado das dinâmicas escolares. O dado de que 31,28% trabalham em Cariacica reforça a inserção local da pesquisa, possibilitando análises situadas da realidade educacional do município.

Dessa forma, a composição da amostra não apenas descreve o grupo de participantes, mas também representa aspectos significativos da realidade de professores da rede pública capixaba, oferecendo um panorama coerente com os objetivos do estudo.

Como técnica de análise para avaliar e validar os dados da pesquisa, foi utilizada a Modelagem de Equações Estruturais (MEE), utilizando mínimos quadrados parciais *Partial Least Squares* (PLS-SEM), por meio do software SmartPLS 4.0 (Ringle

et al. 2024), oferecendo uma abordagem robusta para modelar relações complexas entre variáveis latentes (Hair et al., 2017). Para tanto, foram seguidos os procedimentos determinados por Ringle et al. (2023) para a validação do modelo de mensuração e estrutural de modelos reflexivos.

Capítulo 4

4. ANÁLISE DOS DADOS

4.1 VALIDAÇÃO DO MODELO DE MENSURAÇÃO

4.1.1 Constructos de primeira ordem

Conforme mostrado na Tabela 2, a variável OTS3 – meus cumprimentos não são respondidos na escola – foi excluída do modelo porque apresentou uma carga muito baixa (0,552). As demais variáveis atenderam o critério mínimo de 0,708 para a confiabilidade das afirmativas das variáveis, conforme Ringle et al. (2023)

Tabela 2 - Cargas externas, médias, desvio padrão e coeficiente de variação

Constructos				Cargas externas	Média	Desvi o padrã o	Coeficien te de variação
Ostracis- mo	OST 1	Meus colegas de trabalho me ignoram na escola.		0,947	3,330	1,806	0,542
	OST 2	Meus colegas saem do ambiente quando eu chego.		0,717	2,070	1,241	0,600
	OST 3	Meus cumprimentos não são respondidos na escola.		*	2,173	1,332	0,613
	OST 4	Eu, involuntariamente (sem querer), comi minha refeição sozinho(a) – fora da sala dos professores (na cozinha, refeitório ou pátio da escola).		0,930	3,293	1,816	0,551
	OST 5	Meus colegas de trabalho me evitam na escola.		0,976	3,159	1,867	0,591
	OST 6	Eu percebo que meus colegas de trabalho não olham para mim na escola.		0,964	3,201	1,858	0,580
	OST 7	Meus colegas de trabalho me excluem da conversa.		0,979	3,229	1,859	0,576

Ocultação do conhecimento		OST 8	Meus colegas de trabalho se recusam a falar comigo na escola.	0,978	3,148	1,915	0,608
		OST 9	Meus colegas de trabalho me tratam como se eu não estivesse na escola.	0,983	3,168	1,901	0,600
		OST 10	Meus colegas de trabalho não me convidam nem me perguntam se eu quero alguma coisa quando saem para tomar um café.	0,954	3,360	1,814	0,540
	Silêncio defensivo	SIL1	Por medo, como funcionário(a), não me manifesto e não sugiro ideias de mudança.	0,968	3,411	1,799	0,527
		SIL2	Por medo, como funcionário(a), eu retenho informações relevantes.	0,981	3,405	1,830	0,537
		SIL3	Como funcionário(a), eu omito fatos pertinentes para me proteger.	0,964	3,455	1,777	0,514
		SIL4	Por autoproteção, como funcionário(a), eu evito expressar ideias de melhorias.	0,973	3,500	1,751	0,500
		SIL5	Como funcionário(a), eu retenho minhas soluções para os problemas porque sou motivado pelo medo.	0,973	3,380	1,830	0,541
	Ocultação evasiva	EVA 1	Concordei em ajudar algum(a) colega de trabalho, mas nunca tive a intenção de fazê-lo.	0,965	3,254	1,865	0,573
		EVA 2	Concordei em ajudar algum(a) colega de trabalho, mas ao invés disso, dei-lhe informações diferentes do que ele/ela queria.	0,982	3,112	1,943	0,624
		EVA 3	Disse a algum(a) colega de trabalho que eu o/a ajudaria mais tarde, mas enrolei o máximo possível.	0,982	3,209	1,899	0,592
		EVA 4	Ofereci a algum(a) colega de trabalho outra informação ao invés do que ele/ela realmente queria.	0,985	3,120	1,939	0,621
	Fazer-se de bobo	BOB 1	Fingi para algum(a) colega de trabalho que não conhecia a informação.	0,976	3,299	1,859	0,564

Empodera- mento psicológico		BOB 2	Disse a algum(a) colega de trabalho que eu não conhecia a informação, embora a conhecesse.	0,975	3,282	1,864	0,568
		BOB 3	Fingi que não sabia o que algum(a) colega de trabalho estava falando.	0,968	3,416	1,793	0,525
		BOB 4	Disse a algum(a) colega de trabalho que não tinha muito conhecimento sobre algum assunto.	0,939	3,556	1,706	0,480
	Oculta- ção racionaliza- -da	RAC 1	Expliquei a algum(a) colega de trabalho que gostaria de contar-lhe alguma informação, que supostamente não deveria.	0,931	3,349	1,821	0,544
		RAC 2	Expliquei a algum(a) colega de trabalho que as informações são confidenciais e estão disponíveis apenas para as pessoas de um determinado projeto.	0,934	3,545	1,741	0,491
		RAC 3	Disse a algum(a) colega de trabalho que meu diretor não deixaria ninguém compartilhar determinado conhecimento.	0,959	3,335	1,840	0,552
		RAC 4	Disse a algum(a) colega de trabalho que não responderia às perguntas dele/dela.	0,951	3,285	1,856	0,565
	Significado	SIG 1	O trabalho que faço é muito importante para mim.	0,865	4,774	0,662	0,139
		SIG 2	As atividades do meu trabalho são pessoalmente significativas para mim.	0,886	4,701	0,742	0,158
		SIG 3	O trabalho que faço é significativo para mim.	0,895	4,749	0,667	0,140
	Competên- -cia	CO MP1	Estou confiante sobre minha habilidade de fazer meu trabalho.	0,926	4,777	0,555	0,116
		CO MP2	Estou seguro quanto as minhas capacidades para realizar minhas atividades de trabalho.	0,913	4,751	0,627	0,132
		CO MP3	Eu domino as habilidades necessárias para meu trabalho.	0,893	4,754	0,594	0,125
	Autodeter- minação	DET 1	Eu tenho autonomia significativa para determinar como fazer o meu trabalho.	0,877	4,366	0,920	0,211

Impacto	DET 2	Posso decidir por mim mesmo(a) como realizar meu trabalho.	0,897	4,103	1,113	0,271
	DET 3	Eu tenho independência e liberdade consideráveis para fazer o meu trabalho.	0,881	4,201	1,064	0,253
	IMP 1	Meu impacto sobre o que acontece na área de conhecimento referente à disciplina que eu leciono é grande (p. ex. geografia).	0,838	4,439	0,885	0,199
	IMP 2	Tenho muito controle sobre o que acontece na área de conhecimento referente à disciplina que eu leciono (p. ex. geografia).	0,902	4,411	0,895	0,203
	IMP 3	Tenho influência significativa sobre o que acontece na área de conhecimento referente à disciplina que eu leciono (p. ex. geografia).	0,873	4,430	0,918	0,207

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Ao analisar as médias e o coeficiente de variação das respostas dadas, os dados indicam que os respondentes estão neutros quanto à ocultação do conhecimento, embora sejam as respostas com maior variabilidade, pois os coeficientes de variação estão acima de 0,30.

Quanto à confiabilidade da consistência interna dos constructos pelos critérios do Alfa de Cronbach e dos Coeficientes de Confiabilidade Composta (rho-a e rho-c), de acordo com a Tabela 3, todos atendem a regra prática de no mínimo 0,70, embora alguns constructos estejam acima 0,95. Importante lembrar que se trata de constructos reflexivos e teoricamente correlacionados e de escalas já validadas em estudos anteriores. Logo, esses valores são aceitáveis (Hair et al., 2022). Além disso, a validade convergente pelo critério da Variância Média Extraída (AVE) atende ao critério mínimo de 0,50.

Tabela 3 - Validação do modelo de mensuração – constructos de primeira ordem

	Confiabilidade da consistência interna e validade convergente			Validade discriminante									
				Critério HTMT									
	Alfa de Cronbach	CR (rho_a)	CR (rho_c)	AVE	BOB	COMP	DET	EVA	IMP	OSTR	RAC	SIG	SIL
BOB	0,975	0,976	0,982	0,930									
COMP	0,897	0,898	0,936	0,830	0,271								
DET	0,862	0,863	0,916	0,784	0,262	0,509							
EVA	0,985	0,985	0,989	0,958	0,968	0,278	0,316						
IMP	0,841	0,842	0,905	0,760	0,465	0,653	0,636	0,507					
OSTR	0,983	0,988	0,986	0,885	0,926	0,325	0,286	0,962	0,463				
RAC	0,959	0,960	0,970	0,891	0,961	0,312	0,310	0,963	0,477	0,955			
SIG	0,858	0,864	0,913	0,778	0,291	0,665	0,454	0,325	0,558	0,357	0,295		
SIL	0,985	0,985	0,988	0,944	0,906	0,272	0,215	0,931	0,394	0,939	0,921	0,303	

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Nota: BOB: Fazer-se de bobo; COMP: Competência; DET: Autodeterminação; EVA: Ocultação evasiva; IMP: Impacto; OSTR: Ostracismo; PAC: Ocultação racionalizada; SIG: Significado; SIL: Silêncio defensivo; CR: Coeficiente de confiabilidade composta; AVE: Variância Média Extraída; HTMT: Razão Heterotraço-Monotraço.

Ainda na Tabela 3, a validade discriminante pelo critério da Razão Heterotraço-Monotraço (HTMT) atende ao critério de até 0,90, pois trata-se de constructos correlatos, para a maioria das correlações. Com exceção das correlações de alguns constructos, que estão acima de 0,90. Apesar disso, conforme mostrado na Tabela 4, essas correlações estão dentro do intervalo de confiança para o HTMT. Logo, a validade discriminante do modelo de mensuração está sustentada.

Tabela 4 - Intervalos de confiança - HTMT

HTMT - Intervalos de confiança				
	Amostra original (O)	Média da amostra (M)	2.5%	97.5%
EVA <-> BOB	0,968	0,968	0,953	0,981

RAC <-> EVA	0,963	0,963	0,945	0,979
OSTR <-> EVA	0,962	0,962	0,943	0,978
RAC <-> BOB	0,961	0,961	0,940	0,979
RAC <-> OSTR	0,955	0,955	0,935	0,973
SIL <-> OSTR	0,939	0,939	0,913	0,962
SIL <-> EVA	0,931	0,931	0,902	0,958
OSTR <-> BOB	0,926	0,926	0,897	0,952
SIL <-> RAC	0,921	0,921	0,890	0,949
SIL <-> BOB	0,906	0,906	0,869	0,940
SIG <-> COMP	0,665	0,663	0,473	0,817
IMP <-> COMP	0,653	0,652	0,534	0,754
IMP <-> DET	0,636	0,634	0,504	0,749
SIG <-> IMP	0,558	0,557	0,410	0,684
DET <-> COMP	0,509	0,508	0,377	0,628
IMP <-> EVA	0,507	0,507	0,430	0,581
RAC <-> IMP	0,477	0,478	0,390	0,565
IMP <-> BOB	0,465	0,465	0,379	0,551
OSTR <-> IMP	0,463	0,464	0,374	0,552
SIG <-> DET	0,454	0,453	0,315	0,581
SIL <-> IMP	0,394	0,395	0,288	0,498
SIG <-> OSTR	0,357	0,357	0,287	0,428
OSTR <-> COMP	0,325	0,327	0,259	0,398
SIG <-> EVA	0,325	0,326	0,256	0,397
EVA <-> DET	0,316	0,316	0,220	0,407
RAC <-> COMP	0,312	0,313	0,241	0,385
RAC <-> DET	0,310	0,310	0,211	0,402
SIL <-> SIG	0,303	0,302	0,217	0,380
SIG <-> RAC	0,295	0,295	0,210	0,376
SIG <-> BOB	0,291	0,291	0,206	0,375
OSTR <-> DET	0,286	0,287	0,186	0,385
EVA <-> COMP	0,278	0,280	0,198	0,361
SIL <-> COMP	0,272	0,273	0,188	0,353
COMP <-> BOB	0,271	0,272	0,189	0,357
DET <-> BOB	0,262	0,262	0,165	0,357
SIL <-> DET	0,215	0,216	0,116	0,318

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Nota: BOB: Fazer-se de bobo; COMP: Competência; DET: Autodeterminação; EVA: Ocultação evasiva; IMP: Impacto; OSTR: Ostracismo; PAC: Ocultação racionalizada; SIG: Significado; SIL: Silêncio defensivo.

4.1.2 Constructos de segunda ordem

De acordo com a Tabela 5, todos os critérios de confiabilidade da consistência interna dos constructos pelos critérios do Alfa de Cronbach e dos Coeficientes de Confiabilidade Composta (ρ -a e ρ -c), e da validade convergente pela Variância Média Extraída. Quanto à validade discriminante pelo critério HTMT, embora algumas correlações estejam acima de 0,90, como se trata de constructos de segunda ordem do tipo reflexivo-reflexivo, valores altos podem ser esperados (Hair et al., 2022).

Tabela 5 - Validação do modelo de mensuração – constructos de segunda ordem

Constructos	Alfa de Cronbach	CR (rho_a)	CR (rho_c)	AVE	HTMT			
					OSTR	SIL	EMPOD	OCUL
OSTR	0,983	0,988	0,986	0,885				
SIL	0,985	0,985	0,988	0,944	0,939			
EMPOD	0,802	0,807	0,841	0,628	0,379	0,319		
OCUL	0,979	0,981	0,320	0,320	0,932	0,915	0,349	

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Nota: OSTR: Ostracismo; SIL: Silêncio defensivo; EMPOD: Empoderamento psicológico;

OCUL: Ocultação do conhecimento; CR: Coeficiente de confiabilidade composta;

AVE: Variância Média Extraída; HTMT: Razão Heterotraço-Monotraço.

4.2 VALIDAÇÃO DO MODELO ESTRUTURAL

A Tabela 6 mostra dois modelos para o teste de hipóteses – um sem variáveis de controle e outro com as variáveis. Em relação às hipóteses, os resultados são os mesmos em ambos os modelos, ou seja, todas as hipóteses foram confirmadas a uma significância menor que 5%. Com exceção da hipótese (H5). Em outras palavras, quando os professores percebem que são ignorados, evitados, excluídos de conversas pelos colegas de trabalho, maior a ocultação de conhecimento (H1), maior o silêncio defensivo – reter informações, fatos pertinentes ou expressar ideias de Melhorias (H2). Os dados também mostram que quanto maior o silêncio defensivo, maior a ocultação de conhecimento (H3).

Tabela 6 - Teste de hipóteses

		Modelo 1						Modelo 2			
	Hipóteses	VIF	f ²	Coefficient e estrutural	Desvio padrão	t-valor	p-valor	Coefficiente estrutural	Desvio padrão	t-valor	p-valor
OSTR -> OCUL	H1 (+)	7,457	0,587	0,549	0,088	6,263	0,000	0,535	0,090	5,951	0,000
OSTR -> SIL	H2 (+)	1,203	5,201	0,927	0,012	74,912	0,000	0,927	0,012	74,912	0,000
SIL -> OCUL	H3 (+)	7,047	0,161	0,377	0,088	4,291	0,000	0,385	0,090	4,289	0,000
OSTR -> SIL -> OCUL	H4			0,349	0,082	4,237	0,000	0,357	0,084	4,239	0,000
EMPOD x OSTR -> OCUL	H5			-0,015	0,080	0,189	0,850	-0,018	0,080	0,229	0,819
EMPOD x SIL -> OCUL	H6			0,150	0,073	2,059	0,040	0,149	0,072	2,058	0,040
Dummy_Fem -> OCUL	Variáveis de controle							-0,026	0,033	0,793	0,428
Dummy_Bran -> OCUL								-0,023	0,091	0,249	0,804
Dummy_GerX -> OCUL								-0,018	0,045	0,407	0,684
Dummy_GerY -> OCUL								0,006	0,046	0,130	0,897
Dummy_GerZ -> OCUL								-0,067	0,079	0,858	0,391
Dummy_Cas -> OCUL								0,012	0,033	0,371	0,710
Dummy_Esp -> OCUL								0,052	0,041	1,278	0,201
Dummy_ClasC/D/E -> OCUL								-0,034	0,062	0,556	0,578
Dummy_Fund1 -> OCUL								-0,028	0,045	0,613	0,540
Dummy_Fund2 -> OCUL								-0,072	0,049	1,461	0,144
Dummy_Med -> OCUL								-0,046	0,048	0,962	0,336
Dummy_Tec -> OCUL								-0,008	0,047	0,178	0,859
Dummy_até10anos -> OCUL								0,035	0,040	0,888	0,374
Dummy_DT -> OCUL								-0,069	0,030	2,257	0,024
OCUL = R ² = 0,912											

Nota: OSTR: Ostracismo; SIL: Silêncio defensivo; EMPOD: Empoderamento psicológico; OCUL: Ocultação do conhecimento. Dummy_Fem: (1) Feminino; (0) Masculino e Prefiro não dizer; Dummy_Bran: (1) Raça/cor branca; (0) Demais; Dummy_GerX: (1) Nascidos entre 1965 e 1979 (Geração X); (0) Demais gerações; Dummy_GerY: Nascidos entre 1980 e 1994 (geração Y); (0) Demais gerações; Dummy_GerZ: Nascidos entre A partir de 1995 (Geração Z); (0) Demais gerações; Dummy_Cas: (1) Casado/União estável; (0) Separado/divorciado, solteiro, viúvo; Dummy_Esp: (1) Especialização (cursando ou completo); (0) Demais escolaridades; Dummy_ClasC/D/E: (1) Até R\$ 7.060,00; (0) Classes A e B – acima de R\$ 7.061,00; Dummy_Fund1: (1) Ensino Fundamental I; (0) Demais modalidades; Dummy_Fund2: (1) Ensino Fundamental II; (0) Demais modalidades; Dummy_Med: (1) Ensino Médio; (0) Demais modalidades; Dummy_Tec: (1) Ensino Médio Técnico; (0) Demais modalidades; Dummy_até10anos: (1) Até 10 anos de atuação na educação básica; (0) Demais tempos de atuação; Dummy_DT: (1) Regime de designação temporário; (0) Demais regimes de trabalho.

Quanto ao efeito mediador do silêncio defensivo, trata-se de um efeito parcial, pois o efeito direto do ostracismo na ocultação do conhecimento – também foi estatisticamente significativo ($p\text{-valor} = 0,000$). Ou seja, quando os professores adotam o silêncio defensivo, o impacto do ostracismo é menor na ocultação do conhecimento. No modelo 1 o coeficiente estrutural reduz de 0,549 para 0,349 e no modelo 2 reduz de 0,535 para 0,357.

Quanto aos efeitos moderadores do empoderamento psicológico, a hipótese (H6) não foi confirmada em ambos os modelos, embora seja estatisticamente significativa ($p\text{-valor} = 0,040$). Ou seja, quanto maior o significado e o impacto do trabalho, o domínio das habilidades necessárias para executar o trabalho, ter autonomia e independência no trabalho, maior o impacto das ações de silêncio defensivo (reter informações, fatos pertinentes ou expressar ideias de melhoria) na ocultação do conhecimento. Em outras palavras, o empoderamento psicológico fortalece os efeitos do silêncio defensivo na ocultação do conhecimento.

No entanto, os resultados indicaram que o empoderamento psicológico não exerce efeito moderador significativo na relação entre o ostracismo no local de trabalho e a ocultação do conhecimento (H5). Isso significa que, mesmo quando os professores se sentem psicologicamente empoderados — com senso de autonomia, domínio das tarefas e percepção de significado no trabalho — esse fator não é capaz de atenuar ou modificar a influência negativa do ostracismo sobre o comportamento de reter conhecimento. Assim, o empoderamento psicológico não atua como uma variável de proteção frente aos efeitos do ostracismo nesse contexto específico.

Quanto ao impacto das variáveis de controle na ocultação do conhecimento, somente a variável referente à designação temporária impacta esse comportamento

contraproducente. Ou seja, quando o professor é contratado em regime de designação temporária, ele se faz de bobo (finge que não conhece a informação ou que tem determinado conhecimento), oculta o conhecimento de forma evasiva (finge que vai ajudar algum colega ou lhe oferecer alguma informação) e oculta o conhecimento de forma racionalizada (se recusa a responder perguntas de colegas, diz que as informações só estão disponíveis para determinadas pessoas).

O fator de inflação de variância (VIF) entre os constructos está alto para as relações entre ostracismo e ocultação do conhecimento (VIF = 7,457) e silêncio defensivo e ocultação do conhecimento (VIF = 7,047) indicando que há problemas de colinearidade, ou seja, um alto de correlação entre os constructos. Essa colinearidade é esperada, pois, ostracismo, silêncio defensivo e ocultação do conhecimento são comportamentos contraproducentes inter-relacionados no ambiente organizacional. Todos esses comportamentos compartilham uma base psicológica comum, frequentemente associada a percepções de injustiça organizacional, clima de medo e baixa confiança no ambiente de trabalho (Conelly et al., 2012; Dyne et al., 2003; Wu et al., 2012).

O coeficiente de determinação do modelo para ocultação do conhecimento, principal variável dependente da pesquisa, é considerado alto ($R^2 = 0,912$) e o efeito de Cohen é baixo para todas as relações propostas, segundo Hair et al. (2019).

Finalmente, foi analisado o Teste de Capacidade Preditiva com Variedade Cruzada ou em inglês *Cross-validated Predictive Ability Test* (CVPAT) para a variável dependente principal – ocultação do conhecimento, mostrado na Tabela 7. Para que o modelo PLS-SEM seja considerado preditivo, a média da perda do PLS-SEM deve ser menor que a dos *benchmarks* da média de indicadores (IA) e do modelo linear

(LM). Isso se expressa por um valor negativo na diferença de perdas, indicando que o PLS-SEM apresenta menor erro médio preditivo.

Nesta pesquisa, o CVPAT indica que os valores de perda PLS dos modelos 1 e 2 (0,662 e 0,680) são menores que os da perda da média de indicadores (3,428 e 2,603) indicando que os modelos atendem os padrões mínimos de predição e também são menores que os valores de perda do modelo linear (0,734 e 0,772). Também indicam um forte poder de predição da ocultação do conhecimento. Em outras palavras, ostracismo, silêncio defensivo e empoderamento psicológico são fortes preditores da ocultação do conhecimento por professores da educação básica.

Tabela 7 - CVPAT - Poder preditivo do modelo

Teste de Capacidade Preditiva com Variedade Cruzada (CVPAT)											
		Per da de PLS	Per da de AI	Difere nça média de perda s	t- valor	p- val or	Per da de PL S	Per da LM	Difere nça média de perda s	t- valor	p- valor
Modelo 1 - sem variáveis de controle	Ocultação do conhecim ento	0,66 2	3,4 28	-2,766	31,4 12	0,0 00	0,6 62	0,7 34	-0,072	3,23 1	0,00 1
Modelo 2 - com variáveis de controle	Ocultação do conhecim ento	0,68 0	3,4 28	-2,748	30,1 01	0,0 00	0,6 80	0,7 72	-0,092	3,98 4	0,00 0

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Nota: IA: Média de indicadores; LM: Modelo linear

Capítulo 5

4.DISSCUSSÃO DOS RESULTADOS

A presente pesquisa investigou a relação entre ostracismo no trabalho, silêncio defensivo e ocultação do conhecimento em professores da educação básica no Espírito Santo, buscando também analisar o papel moderador do empoderamento psicológico nessas relações. Os resultados da análise do modelo estrutural confirmaram a influência significativa do ostracismo e do silêncio defensivo como antecedentes da ocultação do conhecimento, corroborando com achados de estudos anteriores (Connelly et al., 2012; Jahanzeb et al., 2021; Takhsha et al., 2020).

As evidências deste estudo mostraram que o ostracismo no local de trabalho (H1) quanto o silêncio defensivo dos professores (H2) está positivamente relacionado com a ocultação do conhecimento pelos professores. Esse achado está em consonância com estudos prévios, como o de Riaz et al. (2019) e Zhao et al. (2016), que demonstram que há uma correlação positiva do ostracismo que pode induzir a ocultação do conhecimento. Ou seja, os professores da educação básica, ao enfrentarem exclusão social por parte de seus pares (colegas de trabalho) passaram a considerar o conhecimento como um recurso valioso a ser protegido (Hobfoll, 1989). Esses achados estão fundamentados na Teoria da Conservação de Recursos (COR) Hobfoll (1989), que postula que indivíduos buscam preservar e proteger seus recursos diante de ameaças, em um ambiente desfavorável como o ostracismo no ambiente de trabalho causando uma perda de recursos sociais.

Professores que se sentem ignorados ou excluídos tendem a proteger seus recursos emocionais e intelectuais, resultando na retenção deliberada de informações solicitadas (Hobfoll, 1989). Este comportamento defensivo reflete a tentativa de

minimizar novas perdas, ainda que comprometa o ambiente colaborativo e a inovação organizacional (Skerlavaj et al., 2018). A confirmação dessa hipótese reforça que, em contextos educacionais, professores podem ter este impulso inconsciente ou consciente das emoções sentidas em conflitos interpessoais levando a ocultação de conhecimento, conforme evidenciado por Rezwan e Takahashi (2021) e Qiao et al. (2023).

De forma semelhante, o silêncio defensivo dos professores (H3), categorizado pela retenção de informações por medo (Dyne et al., 2003) também se mostrou um preditor significativo dos resultados e foram igualmente suportados quanto maior o silêncio defensivo maior a ocultação do conhecimento. Estudos como o de Bari et al. (2020) demonstram que o silêncio defensivo não apenas compromete o fluxo de informações, mas também promove a retenção consciente de conhecimento. Em contextos escolares, essa dinâmica é especialmente prejudicial, pois a ocultação de estratégias pedagógicas e recursos didáticos afeta diretamente o desempenho da equipe e o processo de ensino-aprendizagem limitando a inovação e o desenvolvimento de práticas educacionais eficazes (Zutshi et al., 2021). Esses resultados destacam a importância de reduzir os fatores que incentivam o silêncio defensivo para promover um ambiente de maior confiança e colaboração.

A hipótese (H4), sugere que há uma relação de mediação na qual o silêncio defensivo medeia a relação entre ostracismo e ocultação de conhecimento, a análise mostrou um efeito parcial significativo. Sugerindo que os professores ao adotarem o silêncio defensivo o impacto do ostracismo é menor na ocultação de conhecimento. A experiência de exclusão social pode gerar um clima de medo e insegurança, fazendo com que os professores se retraiam (silêncio defensivo) e,

consequentemente, se tornem menos propensos a compartilhar conhecimento, corroborando os achados de Ayub et al. (2021).

Já a moderação proposta em que o empoderamento psicológico deveria enfraquecer a relação entre ostracismo e ocultação de conhecimento, não foi suportada (H5). Apesar das expectativas a ausência deste efeito pode ser atribuída a violação do contrato psicológico, indicando que quando um indivíduo é submetido às situações de exclusão (ostracismo) isso rompe as expectativas de confiança (Srivastava et al., 2024). Ou seja, o sentimento causado pela exclusão pode levar a pessoa a vivenciar essas experiências negativas e pode acabar desenvolvendo formas distorcidas de pensar, ou seja, interpretações alteradas da realidade que afetam sua percepção do ambiente e das relações no trabalho levando a ocultar seus conhecimentos.

Tampouco a moderação proposta na qual o empoderamento psicológico enfraquece a relação entre silêncio defensivo e ocultação de conhecimento (H6), foi confirmada, pois as evidências revelam um efeito fortalecedor. Isso indica que os professores que percebem maior significado, autonomia e controle sobre seu trabalho são mais propensos a adotar estratégias defensivas que limitem a troca de conhecimento. Ou seja, professores empoderados psicologicamente e que se sentirem no ostracismo pelos colegas de trabalho, tendem a ocultar conhecimento nas escolas.

Uma possível explicação para este resultado é que, paradoxalmente, quando motivados pelo medo a se manterem em silêncio, os professores se sentem ainda mais propensos a reterem conhecimento de forma estratégica. Por possuírem maior senso de controle e valor em seu trabalho, podem utilizar a ocultação do conhecimento

como uma forma de preservar seu poder ou recursos em um ambiente percebido como ameaçador (Dyne et al., 2003; Hobfoll, 1989; Spreitzer, 1995).

Quanto às variáveis de controle, apenas a designação temporária apresentou um impacto significativo na ocultação do conhecimento. Professores com vínculo temporário demonstram maior propensão a ocultar conhecimento em comparação a professores efetivos ou regidos pelas regras da CLT (Consolidação das Leis do Trabalho). Ou seja, maior propensão a se fazerem de bobos (fingir que não conhece a informação ou que tem determinado conhecimento), a ocultar conhecimento de forma evasiva (fingir que vai ajudar algum colega ou lhe oferecer alguma informação) e racionalizada (se recusar a responder perguntas de colegas, diz que as informações só estão disponíveis para determinadas pessoas).

Esse resultado pode estar relacionado à insegurança no emprego, a um menor senso de pertencimento à instituição ou a dinâmicas competitivas entre os docentes. Sob a perspectiva da Teoria da Conservação de Recursos (COR) de Hobfoll (1989), pode-se argumentar que essa maior tendência está relacionada à percepção desses professores de que seu vínculo empregatício é menos estável, levando-os a encarar o conhecimento como um recurso valioso e estratégico a ser protegido. Em contextos de maior insegurança no trabalho, os indivíduos tendem a adotar comportamentos que minimizem riscos de perda de recursos, como oportunidades futuras de emprego ou manutenção do status profissional (Skerlavaj et al., 2018).

Os resultados indicaram que variáveis sociodemográficas, como idade, estado civil, escolaridade, renda e experiência docente, não tiveram impacto significativo na ocultação de conhecimento entre os professores da educação básica. Tal resultado reforça a ideia de que o compartilhamento ou a retenção de conhecimento pode ser

mais influenciado por fatores contextuais e organizacionais, como o ambiente de trabalho, a cultura institucional e as dinâmicas interpessoais, do que por características pessoais.

Capítulo 6

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos neste estudo contribuem de forma teórica e prática. Oferecem implicações teóricas para pesquisas dos comportamentos organizacionais e a ampliação dos conhecimentos na área de gestão escolar, em particular da gestão de pessoas. Com a ampliação da literatura de gestão escolar deve-se colaborar para o desenvolvimento de uma cultura inclusiva e não discriminatória e elaborar políticas para o compartilhamento de informações, melhores relacionamentos formais e informais. No contexto de escolas de ensino básico públicas e privadas, a partir da percepção dos professores acerca dos efeitos diretos e indiretos do ostracismo no trabalho e o silêncio defensivo dos professores.

Referente às implicações práticas, as descobertas deste estudo destacam a importância de os gestores estarem atentos e a compreenderem os fatores subjacentes que contribuem para a ocultação do conhecimento dos professores, de modo a auxiliar a implementação de estratégias que assegurem um ambiente de trabalho positivo. Os resultados deste estudo podem fornecer suporte para ajudar os gestores a repensarem na prática de gestão compartilhada democrática. Fornecer treinamentos e seminários sobre diversidade realizados para os professores. Implementação de estratégias formais de escuta e acolhimento, como o fortalecimento da Ouvidoria estadual e municipal. Esses canais podem ser essenciais para o combate ao ostracismo no ambiente de trabalho, permitindo que práticas discriminatórias sejam denunciadas e enfrentadas de forma ética e sigilosa.

Por fim, a secretária de educação estadual e municipal, juntamente com os gestores escolares e seus coordenadores pedagógicos e pedagogos, que são essenciais neste processo de formulação de políticas públicas devem atentar-se para o papel ambíguo do empoderamento psicológico. Embora seja geralmente associado a resultados positivos, seus efeitos podem ser negativos quando não acompanhados de um ambiente organizacional que favoreça respeito mútuo, o pertencimento e a confiança entre os docentes.

Dos preditores pesquisados, a ocultação do conhecimento dos professores a variável sociodemográfica designação temporária trouxe maior impacto, isso demonstra que é necessário implementação de políticas educacionais que promovam continuidade dos vínculos contratuais, ou seja contratos de trabalho com maior tempo de permanência, favorecendo o fortalecimento de laços sociais, profissionais e o senso de pertencimento pela unidade escolar, podem ser estratégias para mitigar os efeitos do ostracismo e promover uma cultura organizacional colaborativa.

Embora este estudo contribua para a literatura na teoria e na prática, o estudo possui certas limitações. A pesquisa quantitativa não probabilística por acessibilidade, limitada à professores em exercício da educação básica pública e privada, coletada no estado do Espírito Santo. Pesquisas futuras podem explorar outras regiões do Brasil, para amostras mais homogêneas. Além disso, a população alvo foi composta apenas por professores de escolas públicas e privadas do ensino básico. Dessa forma, os demais colaboradores não compuseram a população-alvo. Sugiro a inclusão de todos os colaboradores da escola, os resultados do ostracismo também podem variar de acordo com a cultura e contextos organizacionais.

REFERÊNCIAS

- Aljawarneh, N. M. S., & Atan, T. (2018). Linking tolerance to workplace incivility, innovative services, knowledge hiding behavior, and job seeking: The mediating role of employee cynicism. *Negotiation and Conflict Management Research*, 11(3), 298–320. <https://doi.org/10.1111/ncmr.12136>
- Ayub, A., Sultana, F., Iqbal, S., Abdullah, M., & Khan, N. (2021). Coping with workplace ostracism through ability-based emotional intelligence. *Journal of Organizational Change Management*, 34(5), 969-989. <https://doi.org/10.1108/JOCM-11-2020-0359>
- Azeem, M. U., Haq, I. U., De Clercq, D., & Liu, C. (2024). Why and When Do Employees Feel Guilty About Observing Supervisor Ostracism? The Critical Roles of Observers' Silence Behavior and Leader–Member Exchange Quality. *Journal of Business Ethics*, 194, 317–334 <https://doi.org/10.1007/s10551-023-05610-x>
- Bari, M. W., Ghaffar, M., & Ahmad, B. (2020). Knowledge hiding and silence behaviors of employees: Mediating role of psychological contract violation. *Journal of Knowledge Management*, 24(9), 2171–2194. <https://doi.org/10.1108/JKM-02-2020-0149>
- Bhatti, S. H., Hussain, M., Santoro, G., & Culasso, F. (2022). The impact of organizational ostracism on knowledge hiding: analysing the sequential mediating role of efficacy needs and psychological distress. *Journal of Knowledge Management*, 27(2), 485 –505. <https://doi.org/10.1108/JKM-03-2021-0223>
- Bido, D. S., & Silva, D. Da. (2019). SmartPLS 3: specification, estimation, evaluation and reporting. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 20(2), 488–536. <https://doi.org/10.13058/raep.2019.v20n2.1545>
- Bilal, A. R., Fatima, T., Imran, M. K., & Iqbal, K. (2021). Is it my fault and how will I react? A phenomenology of perceived causes and consequences of workplace ostracism. *European Journal of Management and Business Economics*, 30(1), 36-54. <https://doi.org/10.1108/EJMBE-03-2019-0056>
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Casa Civil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- Chenji, K., & Sode, R. (2019). Workplace ostracism and employee creativity: Role of defensive silence and psychological empowerment. *Industrial and Commercial Training*, 51(6), 360–370. <https://doi.org/10.1108/ICT-05-2019-0049>
- Christensen-Salem, A., Walumbwa, F. O., Babalola, M. T., Guo, L., & Misati, E. (2021). A multilevel analysis of the relationship between ethical leadership and ostracism: The roles of relational climate, employee mindfulness, and work unit

- structure. *Journal of Business Ethics*, 171, 619–638. <https://doi.org/10.1007/s10551-020-04424-5>
- Connelly, C. E., Černe, M., Dysvik, A., & Škerlavaj, M. (2019). Understanding knowledge hiding in organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 40(7), 779–782. <https://doi.org/10.1002/job.2407>
- Connelly, C. E., Zweig, D., Webster, J., & Trougakos, J. P. (2012). Knowledge hiding in organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 33(1), 64–88. <https://doi.org/10.1002/job.737>
- Creswell, J. W. (2021). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto* (2a ed.). Penso.
- Dong, X. T., & Chung, Y. W. (2021). The mediating effect of perceived stress and moderating effect of trust for the relationship between employee silence and behavioral outcomes. *Psychological Reports*, 124(4), 1715–1737. <https://doi.org/10.1177/0033294120942914>
- Dyne, L. V., Ang, S., & Botero, I. C. (2003). Conceptualizing employee silence and voice as constructs multidimensional. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1359–1392. <https://doi.org/10.1111/1467-6486.00384>
- Fatima, T., Bilal, A. R., Imran, M. K., & Ayub, A. (2022). Why do academics hide knowledge after coworker ostracism? A moderated mediation model based on relational identification and perceived harming intention. *International Journal of Educational Management*, 36(6), 951–969. <https://doi.org/10.1108/IJEM-06-2021-0259>
- Fatima, T., Bilal, A.R., Imran, M.K., Ayub, A. and Arshad, H. (2024), "Who is likely to hide knowledge after peer ostracism? An exchange-based perspective of contact quality and need to belong", *VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems*, 54(1), 108–128. <https://doi.org/10.1108/VJIKMS-06-2021-0097>
- Fauzi, M. A. (2022). Knowledge hiding behavior in higher education institutions: a scientometric analysis and systematic literature review approach. *Journal of Knowledge Management*, 27(2), 302–327. <https://doi.org/10.1108/JKM-07-2021-0527>
- Ferris, D. L., Brown, D. J., Berry, J. W., & Lian, H. (2008). The development and validation of the ostracism scale in workplace. *Journal of Applied Psychology*, 93(6), 1348. <https://doi.org/10.1037/a0012743>
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Structural equation models with unobservable variables and measurement error: Algebra and Statistics. *American Marketing Association*, 18(3), 382–388. <https://doi.org/10.2307/3150980>
- Garg, N., Kumar, C., & Ganguly, A. (2021). Knowledge hiding in organization: A comprehensive literature review and future research agenda. *Knowledge and Process Management*, 29(1), 31–52. <https://doi.org/10.1002/kpm.1695>

- Gkorezis, P., Panagiotou, M., & Theodorou, M. (2016). Workplace ostracism and employee silence in nursing: the mediating role of organizational identification. *Journal of advanced nursing*, 72(10), 2381-2388. <https://doi.org/10.1111/jan.12992>
- Guo, L., Cheng, K., Luo, J., & Zhao, H. (2021). Stuck in a Loss Spiral: How and When alienation from work is related to the hiding of knowledge. *International Journal of Human Resource Management*, 33, 4004–4033. <https://doi.org/10.1080/09585192.2021.1937672>
- Hair Jr., J. F., Babin, B., Money, A. H., & Samouel, P. (2005). *Fundamentos de Métodos de Pesquisa em Administração*. Bookman.
- Hair Jr., J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise Multivariada de Dados* (6a ed.). Bookman.
- Hair, J. F., Risher, J. J., Sarstedt, M., & Ringle, C. M. (2019). When to use and how to report the results of PLS-SEM. *European Business Review*, 31(1), 2–24. <https://doi.org/10.1108/EBR-11-2018-0203>
- Hair, J.F., Hult, G.T.M., Ringle, C.M. and Sarstedt, M. (2017), *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)*, Sage Publications.
- Hameli, K., Ukaj, L., & Çollaku, L. (2023). The role of self-efficacy and psychological empowerment in explaining the relationship between emotional intelligence and work engagement. *EuroMed Journal of Business*.
- He P, Wang J, Zhou H, Zhang C, Liu Q, and Xie X (2022) Workplace friendship, employee well-being, and knowledge hiding: The moderating role of Chaxu climate perception. *Front. Psychol.* 13:1036579. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1036579>
- Hernaus, T., Cerne, M., Connelly, C., Poloski Vokic, N., & Škerlavaj, M. (2019). Evasive knowledge hiding in academia: when competitive individuals are asked to collaborate. *Journal of Knowledge Management*, 23(4), 597-618. <https://doi.org/10.1108/JKM-11-2017-0531>
- Hobfoll, S. E. (1989). Resource conservation: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513–524. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.44.3.513>
- Hobfoll, S. E. (2001), “The influence of culture, community, and the nested self on the stress process: advancing the conservation of resources theory”, *Applied Psychology*, 50(3), 337-421. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00062>
- Hobfoll, S. E. (2002), “Social and psychological resources and adaptation”, *Review of General Psychology*, 6(4). <https://doi.org/10.1037/1089-2680.6.4.307>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2023). Censo Escolar da Educação Básica 2023: Notas estatísticas. INEP.

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf

- Jahanzeb, S., Bouckennooghe, D., & Mushtaq, R. (2021). Silence and proactivity in managing supervisor ostracism: Implications for creativity. *Leadership & Organization Development Journal*, 42(5), 705–721. <https://doi.org/10.1108/LODJ-06-2020-0260>
- Jahanzeb, S., Fatima, T., Bouckennooghe, D., & Bashir, F. (2019). The knowledge hiding link: A moderated mediation model of how abusive supervision affects employee creativity. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 28(6), 810–819. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2019.1659245>
- Jin, X., Jin, S., & Qing, C. (2023). Expanding the dimensions of knowledge hiding: testing a moderated mediation model and analyzing the mediating role of psychological distress using PLS-SEM. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1279964>
- Khalid, B., Iqbal, R., & Hashmi, S. D. (2020). Impact of workplace ostracism on knowledge hoarding: mediating role of defensive silence and moderating role of experiential avoidance. *Future Business Journal*, 6(1), 39. <https://doi.org/10.1186/s43093-020-00045-6>
- Kumar, D., Taherdoost, H., & Kumar, S. (2024). Interaction between mindfulness, psychological empowerment and ostracism: An empirical study in university setting. *International Journal of Educational Management*, 38 (4), 1160-1183
- Lin, M., Zhang, X., Ng, B. C. S., & Zhong, L. (2020). To empower or not to empower? Multilevel effects of empowering leadership on knowledge hiding. *International Journal of Hospitality Management*, 89, 102540. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2020.102540>
- Liu, F., Lu, Y., & Wang, P. (2020). Why knowledge sharing in scientific research teams is difficult to sustain: An interpretation from the interactive perspective of hidden knowledge behavior. *Frontiers in Psychology*, 11, 537833. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.537833>
- Mahamed Ismail, A., & Welch, C. E. (2023). How strategic knowledge hiding drives competitive individuals to establish research superiority: a case in UK Business Schools. *Journal of Knowledge Management*, 27(10), 2708-2728. <https://doi.org/10.1108/JKM-07-2022-0551>
- Miminoshvili, M., & Černe, M. (2021). Workplace inclusion–exclusion and knowledge-hiding behaviour of minority members. *Knowledge Management Research & Practice*, 20(3), 422–435. <https://doi.org/10.1080/14778238.2021.1960914>
- Morrison, E. W., & Milliken, F. J. (2000). Organizational silence: A barrier to change and development in a pluralistic world. *Academy of Management review*, 25(4), 706-725. <https://doi.org/10.2307/259200>

- Oliveira, M., Curado, C., & de Garcia, P. S. (2021). *Knowledge hiding and knowledge hoarding: a systematic literature review*. *Knowledge and Process Management*, 28(3), 277-294. <https://doi.org/10.1002/kpm.1671>
- Pereira, V., & Mohiya, M. (2021). Share or hide? Investigating positive and negative employee intentions and organizational support in the context of knowledge sharing and hiding. *Journal of Business Research*, 129, 368–381. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.03.011>
- Pinder, C. C., & Harlos, K. P. (2001). Employee silence: Quiescence and acquiescence as responses to perceived injustice. In M. R. Buckley, A. R. Wheeler, J. E. Baur & J. R. B. Halbesleben, *Research in personnel and human resources management* (pp. 331-369). Emerald Group Publishing Limited.
- Qi, F. S., & Ramayah, T. (2022). Defensive silence, defensive voice, knowledge hiding, and counterproductive work behavior through the lens of stimulus response organism. *Frontiers in Psychology*, 13, 822008. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.822008>
- Qiao, X., Mahmood, F., Ahmad, B., Bashir, M., & Bari, M. W. (2023). Workplace conflicts and knowledge hiding: Mediating role of relational psychological contract breach. *Heliyon*, 9(7), e17683. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e17683>
- Rezwan, R. B., & Takahashi, Y. (2021). The Psychology behind Knowledge Hiding in an Organization. *Administrative Sciences*, 11(2), 57. <https://doi.org/10.3390/admsci11020057>
- Riaz, S., Xu, Y., & Hussain, S. (2019). Workplace ostracism and knowledge hiding: The mediating role of job tension. *Sustainability*, 11(20), 5547. <https://doi.org/10.3390/su11205547>
- Ringle, C. M., Sarstedt, M., Sinkovics, N., & Sinkovics, R. R. (2023). A perspective on using partial least squares structural equation modelling in data articles. *Data in Brief*, 48, 109074. <https://doi.org/10.1016/j.dib.2023.109074>
- Ringle, C. M., Wende, S., and Becker, J.-M. 2024. SmartPLS 4. SmartPLS, <https://www.smartpls.com>
- Sahabuddin, M., Tan, Q., Ayub, A., Fatima, T., Ishaq, M., & Khan, A. J. (2023). Workplace ostracism and employee silence: an identity-based perspective. *Kybernetes*, 52(1), 97-120. <https://doi.org/10.1108/K-04-2021-0306>
- Şahin, H., & Yalçın, B. (2017). THE RELATIONSHIP BETWEEN ORGANIZATIONAL SILENCE AND EMPLOYEE PERFORMANCE: A SURVEY OF STATE PRIMARY SCHOOLS IN İZMİR ÇİĞLİ COUNTY. *Journal of Management and Economics Research*, 15(3), 62-92.
- Seibert, S. E., Wang, G., & Courtright, S. H. (2011). Antecedents and consequences of psychological and team empowerment in organizations: A meta-analytic

- review. *Journal of Applied Psychology*, 96(5), 981. <https://doi.org/10.1037/a0022676>
- Sharma, N., & Dhar, R. L. (2024). Workplace ostracism: A process model for coping and typologies for handling ostracism. *Human Resource Management Review*, 34(1), 100990. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2023.100990>
- Siachou, E., Trichina, E., Papasolomou, I., & Sakka, G. (2021). Why do employees hide their knowledge and what are the consequences? A systematic literature review. *Journal of Business Research*, 135, 195 – 213. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.06.031>
- Škerlavaj, M., Connelly, C. E., Cerne, M., & Dysvik, A. (2018). Tell me if you can: time pressure, prosocial motivation, perspective taking, and knowledge hiding. *Journal of knowledge management*, 22(7), 1489-1509. <https://doi.org/10.1108/JKM-05-2017-0179>
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442–1465. <https://doi.org/10.2307/256865>
- Srivastava, S., & Dhir, S. (2024). Do workplace practices really matter? Role of ostracism and dehumanization at the workplace and psychological well-being of employees. *International Journal of Organizational Analysis*, 32 (8): 1574–1593. <https://doi.org/10.1108/IJOA-05-2023-3764>
- Takhsha, M., Barahimi, N., Adelpanah, A., & Salehzadeh, R. (2020). The effect of workplace ostracism on knowledge sharing: The mediating role of organization-based self-esteem and organizational silence. *Journal of Workplace Learning*, 32(6), 417–435. <https://doi.org/10.1108/JWL-07-2019-0088>
- Thomas, K. W. and Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: an “interpretive” model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review*, 15(4), 666-681. <https://doi.org/10.2307/258687>
- Tsang, K. K., Wang, G., & Bai, H. (2022). Enabling school bureaucracy, psychological empowerment, and teacher burnout: a mediation analysis. *Sustainability*, 14(4), 2047. <https://doi.org/10.3390/su14042047>
- Twenge, J. M., Catanese, K. R., & Baumeister, R. F. (2002). Social exclusion causes self-destructive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(3), 606–615. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.83.3.606>
- Wang, W.-T., Wang, Y.-S., & Chang, W.-T. (2019). Investigating the effects of psychological empowerment and interpersonal conflicts on employees' knowledge sharing intentions. *Journal of Knowledge Management*, 23(6), 1039-1076. <https://doi.org/10.1108/JKM-07-2018-0423>
- Wu, L. Z., Yim, F. H. K., Kwan, H. K., & Zhang, X. (2012). Coping with workplace ostracism: The roles of ingratiation and political skill in employee psychological

- distress. *Journal of Management Studies*, 49(1), 178-199.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2011.01017.x>
- Wynen, J., Kleizen, B., Verhoest, K., Lægreid, P., & Rolland, V. (2020). Just keep silent... Defensive silence as a reaction to successive structural reforms. *Public Management Review*, 22(4). <https://doi.org/10.1080/14719037.2019.1588358>
- Xu, A., Zeng, H., Zheng, Q., & Su, X. (2022). The influence of leader–signaled knowledge hiding on tourism employees’ work withdrawal behavior: A moderated mediating model. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1032845>
- Yao, J., You, Y., & Zhu, J. (2020). Principal–teacher management communication and teachers’ job performance: the mediating role of psychological empowerment and affective commitment. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 29, 365-375. <https://doi.org/10.1007/s40299-019-00490-0>
- Yao, L., Ayub, A., Ishaq, M., Arif, S., Fatima, T., & Sohail, H. M. (2022). Workplace ostracism and employee silence in service organizations: The moderating role of negative reciprocity beliefs. *International Journal of Manpower*, 43(6), 1378–1404. <https://doi.org/10.1108/IJM-04-2021-0261>
- Zhao, H., Xia, Q., He, P., Sheard, G., & Wan, P. (2016). Workplace ostracism and knowledge hiding in service organizations. *International Journal of Hospitality Management*, 59, 84–94. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2016.09.009>
- Zhang, H., Yang, Z., Kwan, HK, & Wu, F. (2023). Workplace ostracism and family social support: a moderated mediation model of personal reputation. *Asia Pacific Journal of Management*, 40 (4), 1643-1682. <https://doi.org/10.1007/s10490-022-09833-w>
- Zhou, H., & Chen, J. (2021). How does psychological empowerment prevent emotional exhaustion? Psychological safety and organizational embeddedness as mediators. *Frontiers in Psychology*, 12, 546687. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.546687>
- Zutshi, A., Creed, A., Bhattacharya, A., Bavik, A., Sohal, A., & Bavik, Y. L. (2021). Demystifying knowledge hiding in academic roles in higher education. *Journal of Business Research*, 137, 206-221. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.08.030>

APÊNDICE A – QUADRO DE CONSTRUCTOS

Construto	Afirmativas originais	Afirmativas adaptadas
Ostracismo Ferris et al. (2008)	1. Others ignored you at work.	1. Meus colegas de trabalho me ignoram na escola.
	2. Others left the area when you entered.	2. Meus colegas de trabalho saem do ambiente quando eu chego.
	3. Your greetings have gone unanswered at work.	3. Meus cumprimentos não são respondidos na escola.
	4. You involuntarily sat alone in a crowded lunchroom at work.	4. Eu involuntariamente (sem querer), comi minha refeição sozinho (a) - fora da sala dos professores (na cozinha, refeitório ou pátio da escola).
	5. Others avoided you at work.	5. Meus colegas de trabalho me evitam na escola.
	6. You noticed others would not look at you at work.	6. Eu percebi que meus colegas de trabalho não olham para mim na escola.
	7. Others at work shut you out of the conversation.	7. Meus colegas de trabalho me excluem da conversa.
	8. Others refused to talk to you at work.	8. Meus colegas de trabalho se recusam a falar comigo na escola.
	9. Others at work treated you as if you weren't there.	9. Meus colegas de trabalho me tratam como se não estivesse na escola.
	10. Others at work did not invite you or ask you if you wanted anything when they went out for a coffee break.	10. Meus colegas de trabalho não me convidam nem me perguntam se eu quero alguma coisa quando saem para tomar um café.
Silêncio Defensivo Dyne et al. (2003)	1. This employee does not speak up and suggest ideas for change, based on fear.	11. Por medo, como funcionário(a), eu não me manifesto e não sugiro ideias de mudança.
	2. This employee withholds relevant information due to fear.	12. Por medo, como funcionário(a), eu retenho informações relevantes.
	3. This employee omits pertinent facts in order to protect him/her self.	13. Como funcionário(a), eu omito fatos pertinentes para me proteger.
	4. This employee avoids expressing ideas for improvements, due to self-protection.	14. Por autoproteção, como funcionário(a) eu evito expressar ideias de melhorias.
	5. This employee withholds his/her solutions to problems because he/she is motivated by fear.	15. Como funcionário, eu retenho minhas soluções para os problemas porque sou motivado pelo medo.

Ocultaçã o do Conheci mento Connelly et al. (2012)	Evasive hiding 1) Agreed to help him/her but never really intended to	Ocultação Evasiva 1) Concordei em ajudar algum colega de trabalho, mas nunca tive a intenção de fazê-lo.
	2) Agreed to help him/her but instead gave him/her information different from what s/he wanted	2) Concordei em ajudar algum colega de trabalho, mas ao invés disso dei-lhe informações diferentes do que ele/ela queria.
	3) Told him/her that I would help him/her out later but stalled as much as possible	3) Disse a algum colega de trabalho que eu o ajudaria mais tarde, mas enrolei o máximo possível.
	4) Offered him/her some other information instead of what he/she really wanted	4) Ofereci a algum(a) colega de trabalho outra informação ao invés do que ele/ela realmente queria.
	Playing dumb	Fazer-se de Bobo
	1. Pretended that I did not know the information	1. Fingi para algum(a) colega de trabalho que não conhecia a informação.
	1. Said that I did not know, even though I did	2. Disse a algum(a) colega que eu não conhecia a informação, embora conhecesse.
	2. Pretended I did not know what s/he was talking about	3. Fingi que não sabia o que algum(a) colega de trabalho estava falando.
	3. Said that I was not very knowledgeable about the topic	4. Disse a algum(a) colega de trabalho que não tinha muito conhecimento sobre algum assunto.
	Rationalized hiding	Ocultação Racionalizada
	1.Explained that I would like to tell him/her, but was not supposed to	1. Expliquei a algum(a) colega de trabalho que gostaria de contar-lhe alguma informação, que supostamente não deveria.
	2.Explained that the information is confidential and only available to people on a particular project	2.Expliquei a algum(a) colega de trabalho que as informações são confidenciais e estão disponíveis apenas para pessoas de um determinado projeto.
	3.Told him/her that my boss would not let anyone share this knowledge	3.Disse a algum(a) colega de trabalho que meu diretor não deixaria ninguém compartilhar determinado conhecimento.
	4.Said that I would not answer his/her questions	4.Disse a algum(a) colega de trabalho que não responderia às perguntas dele/dela.
Empode ramento Psicológi co	Meaning 1. The work I do is very important to me	Significado 1.O trabalho que faço é muito importante para mim.
	2.My job activities are personally meaningful to me	2.As atividades do meu trabalho são pessoalmente significativas para mim.

Spreitzer (1995)	3.The work I do is meaningful to me	3.O trabalho que faço é significativo para mim.
	Competence 1.I am confident about my ability to do my job	Competência 1. Estou confiante sobre minha habilidade de fazer meu trabalho.
	2.I am self-assured about my capabilities to perform my work activities	2. Estou seguro sobre minhas capacidades para realizar minhas atividades de trabalho.
	3.I have mastered the skills necessary for my job	3. Eu domino as habilidades necessárias para meu trabalho.
	Self-Determination 1.I have significant autonomy in determining how I do my job	Autodeterminação 1.Eu tenho autonomia significativa para determinar como faço meu trabalho.
	2.I can decide on my own how to go about doing my work	2. Posso decidir por mim mesmo (a) como realizar meu trabalho.
	3.I have considerable opportunity for independence and freedom in how I do my job	3. Eu tenho independência e liberdade consideráveis para fazer meu trabalho.
	Impact 1.My impact on what happens in my department is large	Impacto 1. Meu impacto sobre o que acontece na minha área de conhecimento referente à disciplina que eu leciono (p. ex. geografia).
	2. I have a great deal of control over what happens in my department	2. Tenho muito controle sobre o que acontece na área de conhecimento referente à disciplina que eu leciono (p. ex. geografia).
	3. I have significant influence over what happens in my department	3. Tenho influência significativa sobre o que acontece na área de conhecimento referente à disciplina que eu leciono (p. ex. geografia).