

A GESTÃO DO CONHECIMENTO NO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRIATIVO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

KNOWLEDGE MANAGEMENT IN THE DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING IN CONTINUING EDUCATION FOR ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS

Andre Lima de Andrade¹
Cláudio Márcio do Nascimento Abreu Pereira²
Sheila da Silva Ferreira Arantes³
Claudio Henrique dos Santos Grecco⁴

RESUMO: A criatividade figura entre as competências mais demandadas para o século XXI e foi incorporada à Base Nacional Comum Curricular como objetivo de toda a educação básica; ainda assim, professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental costumam ser chamados a desenvolvê-la sem que sua formação continuada os prepare para tanto. Este artigo tem por objetivo investigar como a Gestão do Conhecimento (GC) pode contribuir para identificar as condições institucionais que favorecem o desenvolvimento do pensamento criativo na formação continuada desses professores. A pesquisa é qualitativa e exploratória, conduzida em uma escola privada do município do Rio de Janeiro. Como instrumento, aplicou-se um questionário em escala *Likert* de cinco pontos, com 24 variáveis distribuídas pelas sete dimensões da GC, complementado por entrevistas semiestruturadas; os dados foram tratados de forma interpretativa e teoricamente orientada, sem generalizações estatísticas. Os resultados apontam um grau de concordância geral moderado quanto à presença dessas condições (média geral 2,89 em uma escala de 0 a 4), com a Cultura Organizacional mais bem avaliada e o Aprendizado com o Ambiente como dimensão mais frágil. Conclui-se que a Gestão do Conhecimento oferece um arcabouço estruturado para tratar a formação continuada como prática institucional contínua de criação, compartilhamento e registro de saberes, convertendo o desenvolvimento do pensamento criativo docente em objeto deliberado de gestão escolar.

Palavras-chave: Gestão do conhecimento. Formação continuada. Pensamento criativo. Ensino fundamental. Anos finais.

ABSTRACT: Creativity is among the most demanded competencies for the 21st century and has been incorporated into the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) as an objective of all basic education; even so, teachers in the Final Years of Elementary School are often expected to develop it without their continuing education preparing them to do so. This article aims to investigate how Knowledge Management (KM), through Terra's (2005) seven-dimensions model, can contribute to identifying the institutional conditions that favor the development of creative thinking in the continuing education of these teachers. The research is qualitative and exploratory, conducted in a private school in the municipality of Rio de Janeiro. As an instrument, a five-point Likert-scale questionnaire was applied, with 24 variables distributed across the seven dimensions of KM, complemented by semi-structured interviews; the data were treated in an interpretive and theoretically oriented manner, without statistical generalizations. The results indicate a moderate overall degree of agreement regarding the presence of these conditions (overall mean of 2.89 on a 0–4 scale), with Organizational Culture being the most highly rated and Learning from the Environment being the weakest dimension. It is concluded that Knowledge Management offers a structured framework for treating continuing education as a continuous institutional practice of creating, sharing, and recording knowledge, turning the development of teachers' creative thinking into a deliberate object of school management.

Keywords: Knowledge management. Continuing education. Creative thinking. Elementary school. Final years.

1 INTRODUÇÃO

A criatividade tornou-se objeto de atenção crescente nas políticas públicas e na literatura educacional. Organismos internacionais como o World Economic Forum (2025) situam o pensamento criativo entre as quatro habilidades mais demandadas pelo mercado de trabalho, já Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE o inclui entre as competências transformadoras do *Learning Compass 2030* (OECD, 2019). No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC o incorporou à sua segunda Competência Geral, prevendo que os estudantes exercitem a imaginação e a criatividade para investigar causas, formular hipóteses e elaborar soluções (BRASIL, 2018, p. 9). Apesar desse mandato normativo, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA situa o país em posição desfavorável: apenas 46% dos estudantes brasileiros de quinze anos atingiram o Nível 3 de proficiência, ante média internacional de 78% (OECD, 2024).

Essa distância não decorre da inabilidade dos professores (Oliveira; Alencar, 2010), mas de uma lacuna conhecida em sua formação no que tange ao desenvolvimento da criatividade. Grecco *et al.* (2022) ressaltam que a gestão do conhecimento em qualquer contexto escolar deve considerar as singularidades de cada instituição, buscando envolver todos os níveis hierárquicos na disseminação do saber de maneira contínua e integral. Quando essa gestão é inadequada, a

formação de educadores perde estrutura e consistência, comprometendo a qualidade das práticas pedagógicas e a aprendizagem dos alunos (Grecco *et al.*, 2023). Professores dos anos finais do Ensino Fundamental são frequentemente chamados a fomentar o pensamento criativo em suas turmas sem que eles próprios tenham passado por formações que estimulem o pensamento divergente e a capacidade de ideação estruturada (Saeed; Ramdane, 2022).

A Gestão do Conhecimento (GC) oferece um caminho para enfrentar esse problema, ao buscar estratégias de gerenciamento do saber voltadas a objetivos individuais e coletivos da organização (Terra, 2005). Na escola, isso significa criar as condições institucionais para que os professores gerem, compartilhem e apliquem conhecimentos sobre criatividade, convertendo práticas isoladas em repertório coletivo da equipe (Cheng, 2015). Souza (2020) define a GC como o conjunto de informações relevantes compartilhadas por meio de planejamentos, práticas e recursos tecnológicos; bem conduzida, potencializa a formação continuada e fortalece o capital intelectual da comunidade escolar (Dantas *et al.*, 2023).

A escola investigada é uma unidade privada do município do Rio de Janeiro que atende, entre outros segmentos, os Anos Finais do Ensino Fundamental. A escolha desse segmento justifica-se pelo diagnóstico do PISA 2022, que avaliou justamente essa faixa etária e por uma lacuna na literatura: embora estudos nacionais e internacionais relacionem gestão do conhecimento e criatividade, sobretudo no ensino superior (Song *et al.*, 2014; Skrbinjek *et al.*, 2024; Lima; Fonseca, 2024); também não foi localizada pesquisa empírica nacional que articulasse, de forma conjunta, gestão do conhecimento, pensamento criativo e formação continuada de professores na educação básica.

Este artigo tem por objetivo investigar como a Gestão do Conhecimento, pelo modelo das sete dimensões de Terra (2005), pode contribuir para identificar as condições institucionais que favorecem o desenvolvimento do pensamento criativo na formação continuada de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Além desta introdução, o texto apresenta o referencial teórico, a metodologia, a análise e discussão dos resultados e as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Gestão do Conhecimento: conceitos fundamentais

A Gestão do Conhecimento (GC) associa-se à maneira como uma organização alcança seus objetivos estratégicos por meio da disseminação do conhecimento (Nonaka; Takeuchi,

2008). O conceito ganhou relevância no início dos anos 1990, como estratégia reconhecida no campo empresarial (Sveiby, 1998) e ampliou-se para outros contextos, inclusive o educacional, à medida que as instituições passaram a tratar o saber como recurso a ser gerenciado, e não apenas acumulado (Zhao, 2010).

Souza (2020) descreve a GC como o conjunto de informações relevantes compartilhadas entre os indivíduos por meio de planejamentos, práticas e recursos tecnológicos que viabilizam a produção, a disseminação e o uso do saber. Para Davenport e Prusak (1998), esse conhecimento é ativo e adaptável, moldado pelos valores e pela cultura de quem o detém, e administrá-lo exige processos sistemáticos que o tornem acessível a toda a organização. Terra (2001) sintetiza a GC como o meio de tornar o conhecimento institucional de fácil acesso para todos - formulação pertinente à escola, em que o saber pedagógico de cada professor tende a permanecer restrito à sala de aula (Santos; Paula, 2012; Calvi et al., 2020).

Para operacionalizar essa conversão, Nonaka e Takeuchi (1997) descrevem o ciclo SECI, composto por quatro movimentos: Socialização, em que o conhecimento tácito de um indivíduo é transferido a outro pela convivência e observação; Externalização, em que o saber tácito é convertido em conceitos explícitos pela linguagem; Combinação, em que conhecimentos explícitos distintos são integrados em novos saberes; e Internalização, em que o conhecimento explícito é absorvido e passa a integrar o repertório tácito de cada pessoa. No contexto de uma formação continuada escolar, esse ciclo pode se manifestar nas trocas entre professores nas reuniões pedagógicas, nos registros de práticas bem-sucedidas e nas dinâmicas formativas – parte-se do princípio de que o saber individual se converte em patrimônio coletivo (Nonaka; Takeuchi, 1997).

A distinção entre tácito e explícito é central nesse processo. O tácito vincula-se às habilidades individuais, desenvolvidas ao longo da prática e difíceis de formalizar; o explícito expressa-se em linguagem formal, passível de registro em dados e documentos (Nonaka; Takeuchi, 2008). É a dinâmica entre eles que sustenta a criação de novos saberes (Nonaka et al., 2014). Drucker (1999) acrescenta que cabe à organização criar situações em que o conhecimento especializado se torne saber compartilhado. Na escola, significa converter a competência criativa de cada professor em recurso acessível a toda a equipe.

No contexto escolar, a GC coordena práticas gerenciais e aprendizado coletivo, considerando fatores estratégicos e operacionais (Santos; Paula, 2012). Imbernón, Neto e Silva (2020) acrescentam que, bem conduzida na formação continuada, ela favorece a externalização

dos saberes tácitos dos professores, tornando o saber pedagógico circulante e replicável na instituição.

2.2 As sete dimensões da Gestão do Conhecimento (Terra, 2005)

Terra (2005) organiza a GC em sete dimensões interdependentes, em dois planos: o estratégico (conduzido pela alta direção) e o organizacional (cultura, estrutura, pessoas, tecnologia e resultados).

A primeira dimensão, Comprometimento da Alta Direção (CAD), trata das condições criadas pela liderança para o compartilhamento do conhecimento em todos os níveis; para Terra (2005), cabe à alta administração eliminar barreiras e investir nos recursos do aprendizado coletivo, o que na escola significa reconhecer, divulgar e apoiar ativamente as formações voltadas ao pensamento criativo.

A segunda, Cultura Organizacional (CO), examina os fatores internos que favorecem ou dificultam a disseminação do saber; Terra (2005) defende que valores e missão sejam de todos e que o compartilhamento seja prioridade, além de uma cultura que tolera o erro cria o terreno para que os professores arrisquem práticas novas e as partilhem.

A terceira, Estrutura Organizacional (EO), refere-se ao modelo de gestão que sustenta ou dificulta a GC; Terra (2001) defende a ruptura com o modelo burocrático em favor de estruturas flexíveis, o que no contexto escolar se traduz em tempo e espaço para o planejamento criativo coletivo e para trocas entre docentes.

A quarta, Práticas e Políticas de Gestão de Pessoas (PPP), trata das oportunidades para gerar, assimilar e difundir conhecimentos; Terra (2005) destaca o desenvolvimento de profissionais com autonomia e criatividade, sendo a dimensão mais ligada à formação continuada, pois sem políticas deliberadas o saber criativo não se converte em prática institucional estruturada.

A quinta, Mensuração de Resultados (MR), abrange a avaliação dos impactos sobre o capital intelectual; para Terra (2005), dá-se por indicadores que explicitam as relações entre as iniciativas de GC e seus efeitos - e sem esse retorno a escola não identifica se as formações modificam as práticas.

A sexta, Tecnologia da Informação (TI), analisa as ferramentas que apoiam a propagação das informações; Terra (2005) adverte que não se reduz ao uso instrumental,

devendo articular sistemas de publicação, documentação e colaboração e plataformas digitais para ampliarem o compartilhamento e o registro de boas práticas.

A sétima, Aprendizado com o Ambiente (AA), trata da capacidade de aprender com o exterior por parcerias e referências externas; Terra (2005) defende que isso agrega valor e mantém a renovação das práticas - para a criatividade docente o acesso a outros sistemas e a marcos internacionais enriquece a formação.

2.3 Fatores Críticos de Sucesso para a Gestão do Conhecimento

Terra (2005) observa que implantar a GC exige práticas administrativas que privilegiem a disseminação e o compartilhamento em todos os níveis, respeitando as características de cada organização, além do reconhecimento pelas instituições dos fatores que influenciam o êxito dessas iniciativas. Grecco *et al.* (2023) sistematizaram uma estrutura de Fatores Críticos de Sucesso (FCS) para ambientes complexos, em sete temas que correspondem às dimensões de Terra. O que essa leitura acrescenta é o foco no que torna cada dimensão efetiva: o comprometimento da alta direção é o FCS mais influente, com o desafio de em manter práticas gerenciais coerentes, em que o discurso da liderança se reflita nas ações (Grecco *et al.*, 2023). A cultura organizacional só habilita a GC quando alinhada à aprendizagem, com incentivos e clima de confiança, pois um ambiente que pune o erro atua como barreira, independentemente dos recursos (Boh; Nguyen; Xu, 2013). Em resumo, as práticas de gestão de pessoas dependem de critérios claros de acompanhamento e valorização. A mensuração de resultados é o que permite verificar se as iniciativas produzem mudanças reais (Souza, 2021), enquanto a tecnologia da informação assegura a infraestrutura do fluxo do conhecimento e o aprendizado com o ambiente impulsiona a renovação pela interação externa (Terra, 2005; Grecco *et al.*, 2023).

2.4 A Criatividade e o pensamento criativo na formação continuada de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental

A criatividade consolidou-se como objeto legítimo de investigação científica ao longo do século XX, com marco inaugural no discurso presidencial de Joy Paul Guilford à American Psychological Association, em 1950, quando o autor demonstrou que menos de 0,2% das publicações indexadas tratavam do tema e propôs um programa de pesquisa centrado em habilidades como fluência ideacional, originalidade, flexibilidade mental e sensibilidade a problemas (Guilford, 1950). Runco e Jaeger (2012) definem a criatividade a partir de dois critérios

conjuntos e indispensáveis: a originalidade (a ideia ou o produto deve ser novo, incomum ou único) e a efetividade (deve ser útil, apropriado ou adequado à realidade). A mera novidade isolada não qualifica um ato como criativo, assim como a mera utilidade reproduz apenas o convencional.

No plano componencial, Amabile (1983, 2013) formaliza quatro elementos que operam de modo multiplicativo (habilidades de domínio, processos relevantes à criatividade, motivação intrínseca e ambiente social), de modo que a ausência de qualquer um compromete a produção criativa. A autora ressalta que liberdade, encorajamento, recursos e ausência de avaliação ameaçadora atuam sobre a motivação intrínseca. É nesse ponto que a GC e a criatividade docente se encontram: o ambiente escolar é o campo em que a criatividade pode ser cultivada ou sufocada.

A literatura brasileira cita evidências que o sistema educacional tende a encorajar o estilo intelectual executivo, que segue regras, e a punir o estilo legislativo, criativo por natureza (Alencar; Fleith, 2003). Arruda e Mitjáns Martínez (2012) distinguem a criatividade do professor como atributo individual da criatividade no trabalho pedagógico como fenômeno sistêmico, que exige saberes compartilhados, colaboração e suporte institucional.

No plano normativo, a BNCC (2018) prevê que o estudante exercite a imaginação e a criatividade para investigar causas, formular hipóteses e criar soluções, deslocando a criatividade do componente Artes para a responsabilidade de todos os docentes. O PISA 2022 sinaliza, ainda, desempenho relativamente melhor em avaliar e aprimorar ideias do que em gerar ideias diversas, indício de que a escola brasileira treina sobretudo o julgamento avaliativo e ainda investe pouco na geração criativa (OECD, 2024).

Diferentemente da noção romântica de que a criatividade seria um dom inato, a literatura contemporânea sustenta que o pensamento criativo pode ser ensinado e desenvolvido. Guilford (1950) já o associava ao pensamento divergente - a capacidade de gerar múltiplas respostas a um mesmo problema -, competência treinável por meio de técnicas estruturadas de ideação, como o brainstorming (Osborn, 1953) e o método SCAMPER (Eberle, 1972), que orientam a produção deliberada de ideias originais e úteis. Skrbinjek et al. (2024) demonstram empiricamente que programas de formação continuada que incorporam essas técnicas elevam a criatividade docente de modo sustentado. Disso decorre uma consequência direta para a escola: se o pensamento criativo é aprendível, cabe à formação continuada de professores o papel de desenvolvê-lo deliberadamente - e não apenas exigí-lo dos estudantes.

Nessa direção, a formação continuada deixou de ser entendida como eventos pontuais de capacitação para ser concebida como processo permanente de desenvolvimento profissional, articulado ao contexto da escola e ao projeto do docente (Imbernón, 2011). Ela mobiliza saberes profissionais, disciplinares, curriculares e, sobretudo, experienciais - núcleo da identidade docente (Tardif, 2014), e reconhecer o professor como autor de sua prática é condição para a autonomia que sustenta esse processo (Nóvoa, 2009; Freire, 2002).

No Brasil, contudo, os diagnósticos mais sistemáticos registram a precariedade estrutural da formação continuada, frequentemente reduzida a eventos isolados, desarticulados do projeto pedagógico das escolas e dos saberes experienciais dos docentes, além de marcada por desigualdade regional e socioeconômica (Gatti *et al.*, 2019; Dantas *et al.*, 2023). É sobre essas fragilidades que a Gestão do Conhecimento se mostra pertinente: ao tratar a formação como prática institucional contínua de criação, compartilhamento e registro de saberes, ela oferece a estrutura que falta para que o desenvolvimento do pensamento criativo docente se torne sustentado (Skrbinjek *et al.*, 2024).

Os pontos de convergência entre essa literatura e o modelo de Terra (2005) são estreitos: as comunidades profissionais de aprendizagem (Imbernón, 2011) aproximam-se das dimensões Cultura Organizacional (CO) e Práticas e Políticas de Gestão de Pessoas (PPP); o registro do saber experiencial (Tardif, 2014) remete à Tecnologia da Informação (TI) e ao ciclo tácito-explicito; e a ausência de monitoramento (Gatti *et al.*, 2019) dialoga com a Mensuração de Resultados (MR) e o Comprometimento da Alta Direção (CAD). Essas aproximações justificam tratar a formação continuada como objeto de GC neste estudo.

Berg, Vestena e Costa-Lobo (2020) argumentam que a democratização da criatividade na escola depende, de forma simultânea, de treino cognitivo estruturado (mobilizando heurísticas e instrumentos de avaliação) e da transformação do ambiente institucional. Essa transformação não ocorre espontaneamente, ela exige que a gestão escolar reconheça e promova as condições para a prática criativa (Lima; Fonseca, 2024; Alejandro-Cortés, 2024) e as mensure de forma sistemática (Terra, 2005; Souza, 2021), convertendo o desenvolvimento do pensamento criativo docente em objeto de GC. As sete dimensões do modelo de Terra (2005) oferecem, nesse sentido, um mapa para identificar onde a escola está bem posicionada e onde precisa avançar para que a formação continuada em criatividade ganhe substância e continuidade.

A articulação entre as dimensões e a criatividade é direta: a CAD se efetiva quando a liderança reconhece e divulga formações criativas, incorpora o tema ao PPP e valoriza práticas

inovadoras (Mourão; Mitjáns Martínez, 2006); a CO cria o terreno cultural, pois a criatividade floresce onde há confiança e abertura ao risco (Amabile, 2013; Song et al., 2014); e a EO se concretiza no tempo e na infraestrutura para o planejamento criativo coletivo (Sawyer, 2003; Cheng, 2015).

A dimensão PPP é a mais diretamente ligada à formação continuada: o acesso a técnicas estruturadas pode integrar programas de formação que desenvolvam o componente de processos relevantes à criatividade descrito por Amabile (1983) e fortalecido por formações continuadas estruturadas (Skrbinjek *et al.*, 2024). A dimensão MR assegura que os avanços sejam mensurados e que os dados coletados sobre o desenvolvimento criativo dos alunos retroalimentem o planejamento das formações (Saeed; Ramdane, 2022). A dimensão TI viabiliza o compartilhamento de práticas pedagógicas criativas por meio de plataformas digitais colaborativas que registram e mantêm o conhecimento acessível (Cheng, 2015), sem exigir infraestrutura sofisticada (Ponte; Arantes; Mól, 2025). Por fim, a dimensão AA conecta a escola ao mundo externo, articulando marcos normativos internacionais como o Learning Compass 2030 (OECD, 2019) e os resultados do PISA 2022 como balizadores do planejamento pedagógico e da formação continuada.

3 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza exploratória, voltada a compreender como os sujeitos percebem um fenômeno ainda pouco sistematizado no contexto brasileiro (Flick, 2022; Gil, 2002) - a articulação entre a Gestão do Conhecimento e a formação continuada para o desenvolvimento do pensamento criativo por professores dos anos finais. A abordagem justifica-se porque o estudo não busca generalizações estatísticas, mas a interpretação, à luz da teoria, do modo como os docentes significam as condições institucionais de sua formação. O percurso organizou-se em três movimentos: a revisão de literatura, que fundamentou as dimensões e variáveis a partir do modelo de Terra (2005) e da literatura sobre criatividade, pensamento criativo e a formação docente; a coleta de dados, por questionário e entrevistas semiestruturadas; e a interpretação dos resultados, cruzando-os com a teoria.

3.1 Participantes e locus

A pesquisa foi realizada em uma escola privada que atende os Anos Finais do Ensino Fundamental na zona urbana do município do Rio de Janeiro. A instituição atende cerca de 85

alunos, do sexto ao nono ano do mesmo segmento e conta com 27 profissionais - 19 professores, 4 monitores e 1 coordenador (a escolha justifica-se pela acessibilidade). O questionário foi aplicado com participação voluntária, disponibilizado em formulário digital e encaminhado por WhatsApp.

3.2 Instrumento de coleta

O questionário foi elaborado com base no modelo de Terra (2005), estruturando as questões em torno das sete dimensões da GC. A escala é *Likert* de cinco pontos, codificada de 0 (Discordo totalmente) a 4 (Concordo totalmente), captando direção e intensidade das percepções; segundo Likert (1932), esse instrumento é adequado para apreender atitudes e opiniões, gerando dados comparáveis. São 24 variáveis distribuídas pelas sete dimensões (Quadro 1).

3.3 Quadro de Dimensões, Fatores e Variáveis

O Quadro 1 apresenta a estrutura completa de dimensões, fatores, indicadores e indicadores que orientou a construção do questionário. Os indicadores foram elaborados de modo a capturar as condições institucionais para o desenvolvimento do pensamento criativo na formação continuada de professores dos anos finais, adaptando os fatores originais de Terra (2005) ao contexto desta pesquisa.

10

Quadro 1 - Dimensões, Fatores, Variáveis e Indicadores do Questionário

DIMENSÕES (SIGLA)	FATORES	INDICADORES	REFERENCIAL	IND.
Comprometimento da Alta Direção (CAD)	Formação criativa institucionalizada	A direção incentiva e participa de formações continuadas voltadas ao desenvolvimento do pensamento criativo dos professores.	Terra, 2005; Grecco et al., 2023; Skrbinek et al., 2024; Zhao, 2010.	CAD ₁
	Divulgação de oportunidades	Cursos e programas de formação focados em criatividade e inovação pedagógica são divulgados de forma regular e clara.	Terra, 2005; Grecco et al., 2023.	CAD ₂
	Reconhecimento no PPP	O PPP contempla explicitamente o desenvolvimento do pensamento criativo como objetivo formativo da escola.	Brasil, 2018; Terra, 2005.	CAD ₃
	Valorização pública da inovação	A gestão escolar reconhece e valoriza publicamente as práticas pedagógicas criativas dos professores.	Amabile, 2013; Song et al., 2014; Terra, 2005.	CAD ₄
Cultura Organizacional (CO)	Clima de confiança para inovar	O ambiente escolar encoraja os professores a experimentar novas práticas sem receio de punição pelo erro.	Song et al., 2014; Amabile, 2013; Lima; Fonseca, 2024; Terra, 2005.	CO ₁

	Partilha de práticas criativas	Nas reuniões pedagógicas, estimula-se o compartilhamento de boas práticas criativas entre os profissionais.	Nonaka; Takeuchi, 1997, 2008; Terra, 2005.	CO ₂
	Abertura à divergência	Os professores sentem-se à vontade para apresentar ideias diferentes das convencionalmente aceitas.	Guilford, 1950; Runco; Jaeger, 2012; Terra, 2005.	CO ₃
	Valorização do pensamento original	A escola promove ações que explicitamente valorizam a criatividade e o pensamento original dos professores.	Alencar; Fleith, 2003; Runco; Jaeger, 2012.	CO ₄
Estrutura Organizacional (EO)	Tempo para criação coletiva	Existem momentos formalmente reservados na grade de reuniões para o planejamento criativo coletivo entre professores.	Zhao, 2010; Santos; Paula, 2012; Terra, 2005.	EO ₁
	Infraestrutura adequada	A escola disponibiliza infraestrutura física e digital adequada para a realização de dinâmicas de ideação criativa.	Terra, 2005; Cheng, 2015.	EO ₂
	Flexibilidade estrutural	A estrutura organizacional permite adaptações para acomodar projetos pedagógicos criativos.	Terra, 2005; Nonaka et al., 2014.	EO ₃
Práticas e Políticas de Gestão de Pessoas (PPP)	Formação em técnicas criativas	A escola oferece ou facilita o acesso a formações que desenvolvam técnicas estruturadas de fomento ao pensamento criativo.	Skrbinjek et al., 2024; Osborn, 1953; Eberle, 1972; Imbernón, 2011.	PPP ₁
	Suporte ao professor inovador	A escola oferece suporte formal e informal - incluindo mentoria entre pares - aos professores que buscam inovar suas práticas pedagógicas.	Nonaka; Takeuchi, 1997; Skrbinjek et al., 2024.	PPP ₂
	Autonomia pedagógica	Os professores têm autonomia para introduzir metodologias criativas em suas aulas.	Amabile, 2013; Terra, 2005.	PPP ₃
	Reconhecimento como critério profissional	Os esforços criativos dos professores são reconhecidos como critério de valorização profissional na escola.	Terra, 2005; Sveiby, 1998; Davenport; Prusak, 1998.	PPP ₄
Mensuração de Resultados (MR)	Avaliação das práticas criativas	A escola avalia periodicamente as práticas pedagógicas criativas e seus impactos na aprendizagem dos alunos.	Terra, 2005; Souza, 2021.	MR ₁
	Uso dos dados para ajuste formativo	Os dados coletados sobre o desenvolvimento do pensamento criativo são utilizados para ajustar as formações continuadas.	Zhao, 2010; Souza, 2021.	MR ₂
	Autoavaliação docente	Os professores realizam autoavaliações periódicas sobre suas práticas criativas, com acompanhamento da coordenação.	Skrbinjek et al., 2024; Terra, 2005.	MR ₃
Tecnologia da Informação (TI)	Ferramentas digitais para criatividade	A escola disponibiliza plataformas digitais que apoiam e registram as práticas pedagógicas criativas, mantendo-as acessíveis para consulta.	Terra, 2005; Zhao, 2010; Cheng, 2015.	TI ₁
	Fluxo claro de informações	Informações sobre formações e recursos para o desenvolvimento do pensamento criativo são	Terra, 2005; Cheng, 2015.	TI ₂

		compartilhadas de forma rápida e clara.		
	Capacitação para uso pedagógico	A escola promove capacitação para que os professores utilizem os recursos tecnológicos como ferramentas de fomento criativo.	Cheng, 2015; Ponte; Arantes; Mól, 2025.	TI ₃
Aprendizado com o Ambiente (AA)	Parcerias para formação criativa	A escola estabelece e mantém parcerias com universidades ou outras instituições para o desenvolvimento de formações focadas em criatividade.	Terra, 2005; Santos; Paula, 2012; Calvi et al., 2020.	AA ₁
	Uso de referências externas	A escola utiliza referenciais externos - como os resultados do PISA ou iniciativas internacionais - para orientar decisões pedagógicas.	OECD, 2024; OECD, 2019; Terra, 2005.	AA ₂
	Abertura a programas externos	A escola participa de programas comunitários ou iniciativas externas que promovam criatividade e inovação na docência.	Zhao, 2010; Terra, 2005.	AA ₃

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

3.4 Métrica de Avaliação

Para classificar o nível de concordância em cada dimensão e em seus indicadores, adotou-se uma métrica baseada na média aritmética das respostas atribuídas pelos participantes na escala Likert. A opção pela média justifica-se por condensar, em um único valor contínuo, tanto a direção quanto a intensidade das percepções dos respondentes, o que viabiliza a comparação entre indicadores e o ordenamento das dimensões segundo seu grau de maturidade na instituição (Likert, 1932; Araújo; Laburu, 2009).

Essa forma de avaliação alinha-se ao que Grecco *et al.* (2023) denominam métricas subjetivas - medidas relativas construídas a partir de julgamentos pessoais, que facilitam a quantificação de indicadores associados aos fatores críticos de sucesso da GC. Estudos da mesma linha aplicam essa lógica à avaliação da GC em ambientes complexos (Grecco et al., 2014, 2022; Souza, 2021). No contexto escolar, cada média expressa o julgamento coletivo dos docentes sobre as condições institucionais para o desenvolvimento do pensamento criativo.

Operacionalmente, a escala de cinco pontos foi codificada de 0 a 4, de modo que o valor 2,0 corresponde à posição neutra (não concordo, nem discordo). A amplitude total da escala foi dividida em quatro classes de intervalo igual a 1,0, gerando faixas que situam cada indicador entre os polos negativo e positivo da concordância. Médias inferiores a 2,0 indicam predominância de discordância e médias iguais ou superiores a 2,0, predominância de concordância, com gradação interna que distingue resultados moderados de resultados acentuados, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 - Métrica de avaliação dos indicadores

Faixa de média	Classificação
Menor que 1,0	Baixa concordância (avaliação negativa)
De 1,0 a menos de 2,0	Moderada concordância negativa
De 2,0 a menos de 3,0	Moderada concordância positiva
De 3,0 a 4,0	Alta concordância (avaliação positiva)

Fonte: Elaborado pelo autor (2026), com base em Terra (2005) e Grecco et al. (2023).

A classificação foi aplicada em dois níveis: primeiro a cada indicador, a partir da média de suas respostas; em seguida a cada dimensão, pela média dos indicadores que a compõem. Esse procedimento permitiu identificar não apenas o desempenho isolado de cada variável, mas também o comportamento agregado das sete dimensões e da gestão do conhecimento como um todo na instituição investigada.

3.5 Tratamento e Análise dos Dados

O tratamento foi interpretativo e teoricamente orientado: cada indicador foi construído a partir de uma base conceitual específica (Quadro 1), e os resultados de cada dimensão foram lidos à luz dos autores que fundamentaram suas variáveis. As respostas foram organizadas por dimensão e indicador e sintetizadas pela média descrita em 3.4, gerando, para cada dimensão, um retrato do grau de concordância dos participantes. A análise articula esses achados aos fatores críticos de sucesso da GC (Grecco et al., 2023; Terra, 2005) e à literatura sobre o pensamento criativo (Amabile, 2013; Guilford, 1950), buscando compreender as condições institucionais observadas - sem generalizações estatísticas, dada a natureza exploratória e o número de participantes (Flick, 2022).

13

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise empírica baseou-se nas respostas de 20 profissionais da instituição ao questionário estruturado na escala Likert, codificada de 0 a 4. Para cada indicador calculou-se a média das respostas e, para cada dimensão, a média de seus indicadores, classificando-se os resultados conforme o Quadro 2. As tabelas desta seção reúnem as médias obtidas, e os gráficos detalham a distribuição das respostas nos indicadores cuja avaliação não alcançou alta concordância. De modo geral, a gestão do conhecimento na escola obteve média 2,89, situando-se na faixa de moderada concordância positiva, com desempenho que variou da dimensão de Aprendizagem com o Ambiente (2,42) à Cultura Organizacional (3,12).

4.1 Comprometimento da alta direção (CAD)

Conforme é possível conferir na Tabela 1, a dimensão obteve média 2,98, no limiar superior da concordância moderada positiva. O reconhecimento público das práticas criativas (CAD₄, 3,50) e o incentivo da direção às formações continuadas (CAD₁, 3,10) destacaram-se com alta concordância, sinalizando que a liderança escolar legitima a criatividade como valor institucional.

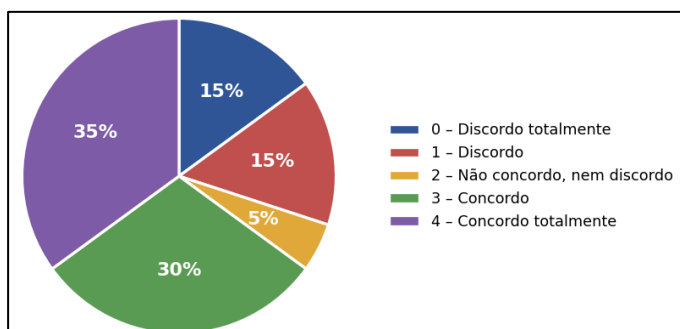
Tabela 1 - Avaliação dos indicadores da dimensão Comprometimento da Alta Direção

Indicador	Variável	Média (0-4)	Classificação
CAD ₁	A direção incentiva e participa de formações continuadas voltadas ao desenvolvimento do pensamento criativo dos professores.	3,10	Alta concordância (positiva)
CAD ₂	Cursos e programas de formação focados em criatividade e inovação pedagógica são divulgados de forma regular e clara.	2,55	Moderada concordância positiva
CAD ₃	O PPP contempla explicitamente o desenvolvimento do pensamento criativo como objetivo formativo da escola.	2,75	Moderada concordância positiva
CAD ₄	A gestão escolar reconhece e valoriza publicamente as práticas pedagógicas criativas dos professores.	3,50	Alta concordância (positiva)

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

O ponto mais frágil concentra-se na divulgação regular e clara de cursos e programas voltados à criatividade (CAD₂, 2,55), que reuniu 30% de respostas negativas (Gráfico 1). O reconhecimento existe, mas a comunicação das oportunidades formativas é irregular, o que enfraquece a externalização do conhecimento descrita por Nonaka e Takeuchi (1997), pela qual o saber tácito da liderança só se converte em saber explícito quando é efetivamente comunicado. Para Terra (2005), o comprometimento da alta direção não se mede pela intenção, mas pela criação de condições objetivas de circulação do conhecimento em todos os níveis. Vale notar que o reconhecimento público das práticas criativas (CAD₄) e o incentivo às formações (CAD₁), bem avaliados, são justamente os fatores que Song et al. (2014) e Skrbinjek et al. (2024) associam à sustentação institucional da criatividade docente; a defasagem entre esse reconhecimento (alto) e a divulgação (moderada) revela que o apoio à formação criativa ainda não se traduziu plenamente em rotina comunicacional.

Gráfico 1 - CAD2: Cursos e programas de formação focados em criatividade e inovação pedagógica são divulgados de forma regular e clara.



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

4.2 Cultura Organizacional (CO)

Foi a dimensão mais bem avaliada (média 3,12, alta concordância). Todos os indicadores alcançaram a faixa positiva superior, com destaque para a liberdade dos professores em apresentar ideias divergentes (CO3, 3,40), conforme é possível conferir na Tabela 2.

Tabela 2 - Avaliação dos indicadores da dimensão Cultura Organizacional (CO)

Indicador	Variável	Média (0-4)	Classificação
CO1	O ambiente escolar encoraja os professores a experimentarem novas práticas sem receio de punição pelo erro.	3,00	Alta concordância (positiva)
CO2	Nas reuniões pedagógicas, estimula-se o compartilhamento de boas práticas criativas entre os profissionais.	3,00	Alta concordância (positiva)
CO3	Os professores sentem-se à vontade para apresentar ideias diferentes das convencionalmente aceitas.	3,40	Alta concordância (positiva)
CO4	A escola promove ações que explicitamente valorizam a criatividade e o pensamento original dos professores.	3,10	Alta concordância (positiva)

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Os resultados indicam uma cultura escolar acolhedora à experimentação pedagógica e à partilha de boas práticas, condição essencial para a socialização do conhecimento tácito (Nonaka; Takeuchi, 2008). Esse ambiente converge com aquilo que a literatura da criatividade identifica como pré-condição do ato criativo: um clima que tolera o erro e valoriza o pensamento divergente tende a favorecer a produção de ideias originais e úteis (Amabile, 2013; Guilford, 1950; Runco; Jaeger, 2012). O destaque do indicador de abertura à divergência (CO3, 3,40) é teoricamente expressivo, pois é o clima inovador que Song et al. (2014) identificam como o

maior preditor da criação do conhecimento docente, enquanto Alencar e Fleith (2003) advertem que a escola tende a punir o estilo criativo. No vocabulário de Terra (2005), a cultura organizacional figura entre os fatores internos que mais favorecem a disseminação do conhecimento, e seu desempenho elevado sugere que a escola dispõe da base cultural sobre a qual as demais dimensões podem se apoiar - ainda que, como observam Lima e Fonseca (2024), uma cultura favorável ao conhecimento não seja automaticamente favorável à criatividade.

4.3 Estruturas Organizacionais (EO)

A dimensão obteve média 2,93 (Moderada concordância positiva). A infraestrutura física e digital (EO₂, 3,45) e a flexibilidade para acomodar projetos pedagógicos criativos (EO₃, 3,40) foram bem avaliadas, com alta concordância (Tabela 3).

Tabela 3 - Avaliação dos indicadores da dimensão Estruturas Organizacionais

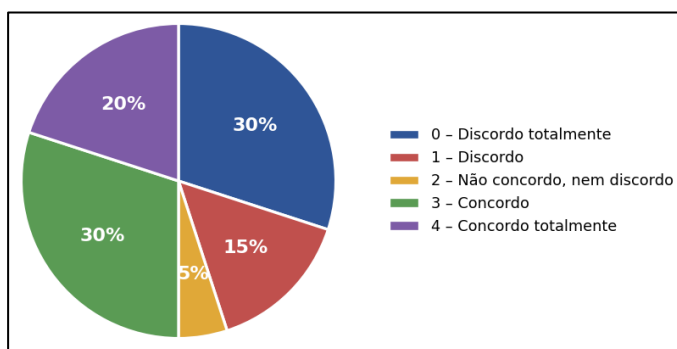
Indicador	Variável	Média (0-4)	Classificação
EO ₁	Existem momentos formalmente reservados na grade de reuniões para o planejamento criativo coletivo entre professores.	1,95	Moderada concordância negativa
EO ₂	A escola disponibiliza infraestrutura física e digital adequada para a realização de dinâmicas de ideação criativa.	3,45	Alta concordância (positiva)
EO ₃	A estrutura organizacional permite adaptações para acomodar projetos pedagógicos criativos.	3,40	Alta concordância (positiva)

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

O resultado crítico desta dimensão - também o único indicador classificado como moderada concordância negativa em toda a pesquisa - é a ausência de momentos formalmente reservados na grade para o planejamento criativo coletivo (EO₁, 1,95), com 45% de respostas negativas (Gráfico 2). A escola dispõe de infraestrutura adequada (EO₂, 3,45), recurso que Cheng (2015) considera suporte à criação e ao registro do conhecimento, mas não institucionaliza o tempo de encontro. Essa lacuna incide diretamente sobre a socialização e a combinação de saberes do modelo SECI (Nonaka; Takeuchi, 1997): sem espaços formais de interação, o conhecimento tácito dos docentes tende a permanecer individual - barreira que Santos e Paula (2012) identificam como recorrente na escola e que Zhao (2010) associa à falta de tempo estruturado para a cooperação. A estrutura organizacional deixa, assim, de cumprir a função que Terra (2005) lhe atribui de sustentar materialmente as iniciativas de Gestão do

Conhecimento; para Grecco et al. (2023), é justamente a previsão de tempos e espaços de cooperação que distingue as estruturas que viabilizam o compartilhamento daquelas que o inibem.

Gráfico 2 - EO1: Existem momentos formalmente reservados na grade de reuniões para o planejamento criativo coletivo entre professores.



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

4.4 Práticas e Políticas de Gestão de Pessoas (PPP)

A dimensão alcançou média 3,08 (alta concordância). A autonomia para introduzir metodologias criativas (PPP₃, 3,50) e o reconhecimento desse esforço como critério de valorização profissional (PPP₄, 3,60) obtiveram concordância plena, sem qualquer resposta negativa. Abaixo, segue a Tabela 4 com todos os indicadores da dimensão.

17

Tabela 4 - Avaliação dos indicadores da dimensão Práticas e Políticas de Gestão de Pessoas

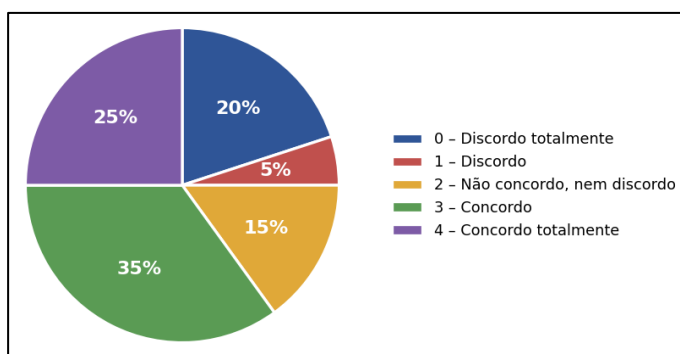
Indicador	Variável	Média (0-4)	Classificação
PPP ₁	A escola oferece ou facilita o acesso a formações que desenvolvam técnicas estruturadas de fomento ao pensamento criativo.	2,80	Moderada concordância positiva
PPP ₂	A escola oferece suporte formal e informal, incluindo mentoria entre pares, aos professores que buscam inovar suas práticas pedagógicas.	2,40	Moderada concordância positiva
PPP ₃	Os professores têm autonomia para introduzir metodologias criativas em suas aulas.	3,50	Alta concordância (positiva)
PPP ₄	Os esforços criativos dos professores são reconhecidos como critério de valorização profissional na escola.	3,60	Alta concordância (positiva)

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

A fragilidade relativa está no suporte formal e informal, incluindo a mentoria entre pares (PPP₂, 2,40), que reuniu 25% de avaliações negativas (Gráfico 3). Há autonomia e reconhecimento, mas falta um arranjo estruturado de apoio mútuo. A distância entre a

autonomia concedida (PPP₃, 3,50) e o suporte percebido (PPP₂, 2,40) é teoricamente significativa: para Terra (2005), as políticas de gestão de pessoas só ampliam o capital intelectual quando a liberdade de inovar vem acompanhada de mecanismos de acompanhamento e de troca entre os profissionais. A mentoria entre pares constitui um canal típico de conversão do conhecimento tácito em coletivo (Nonaka; Takeuchi, 2008) e o núcleo das comunidades de prática que, segundo Skrbinjek et al. (2024), desenvolvem a criatividade docente de modo sustentado; sua fragilidade tende, portanto, a limitar a difusão das práticas criativas que a própria escola estimula. A seguir o Gráfico 1, representa a distrição dos percentuais da distribuição das opiniões.

Gráfico 3 - PPP₂: A escola oferece suporte formal e informal, incluindo mentoria entre pares, aos professores que buscam inovar suas práticas pedagógicas.



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

4.5 Mensuração de Resultados (MR)

A dimensão obteve média 2,82. A autoavaliação periódica das práticas criativas, acompanhada pela coordenação (MR₃, 3,00), foi o ponto mais consistente (Tabela 5).

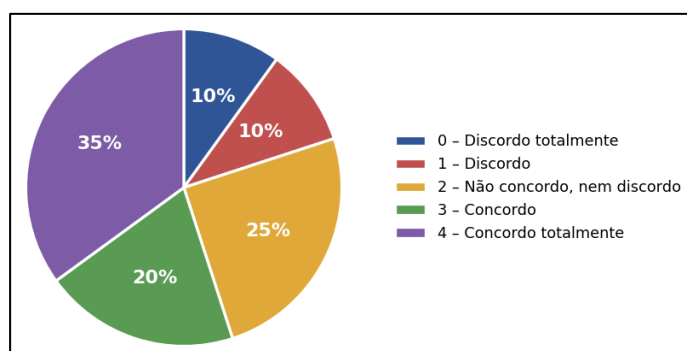
Tabela 5 - Avaliação dos indicadores da dimensão Mensuração de Resultados

Indicador	Variável	Média (0-4)	Classificação
MR ₁	A escola avalia periodicamente as práticas pedagógicas criativas e seus impactos na aprendizagem dos alunos.	2,85	Moderada concordância positiva
MR ₂	Os dados coletados sobre o desenvolvimento do pensamento criativo são utilizados para ajustar as formações continuadas.	2,60	Moderada concordância positiva
MR ₃	Os professores realizam autoavaliações periódicas sobre suas práticas criativas, com acompanhamento da coordenação.	3,00	Alta concordância (positiva)

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

O uso efetivo dos dados coletados para ajustar as formações continuadas (MR2, 2,60) revelou-se o elo mais frágil, com 25% de respostas neutras (Gráfico 4), sinal de que parte dos docentes desconhece se a avaliação gera consequência prática. A mensuração de resultados, conforme Souza (2021) e Terra (2005), cumpre na Gestão do Conhecimento a função de verificar a aderência das iniciativas aos objetivos institucionais; quando o dado é coletado, mas não retorna ao processo formativo, rompe-se o ciclo de retroalimentação que Zhao (2010) considera essencial à gestão do conhecimento escolar. Ainda assim, a autoavaliação docente acompanhada pela coordenação (MR3, 3,00) - fase em que, segundo Skrbinjek et al. (2024), a criatividade do professor se consolida - desponta como base sobre a qual esse ciclo pode ser fechado. O elevado percentual de neutralidade sugere, mais do que rejeição, ausência de visibilidade sobre o destino das avaliações.

Gráfico 4 - MR2: Os dados coletados sobre o desenvolvimento do pensamento criativo são utilizados para ajustar as formações continuadas.



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

4.6 Tecnologia da Informação (TI)

A dimensão obteve média 2,92. As plataformas digitais que registram e mantêm acessíveis as práticas criativas (TI1, 3,10) e a capacitação para uso pedagógico dos recursos (TI3, 3,00) foram bem avaliadas (Tabela 6).

Tabela 6 - Avaliação dos indicadores da dimensão Tecnologia da Informação

Indicador	Variável	Média (0-4)	Classificação
TI1	A escola disponibiliza plataformas digitais que apoiam e registram as práticas pedagógicas criativas, mantendo-as acessíveis para consulta.	3,10	Alta concordância (positiva)

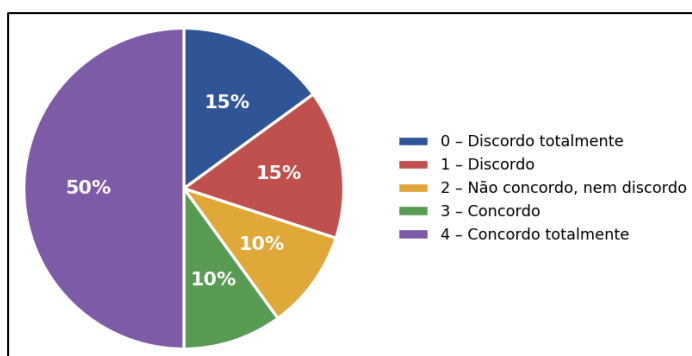
TI ₂	Informações sobre formações e recursos para o desenvolvimento do pensamento criativo são compartilhadas de forma rápida e clara.	2,65	Moderada concordância positiva
TI ₃	A escola promove capacitação para que os professores utilizem os recursos tecnológicos como ferramentas de fomento criativo.	3,00	Alta concordância (positiva)

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

O ponto de atenção é o compartilhamento rápido e claro de informações sobre formações e recursos (TI₂, 2,65), que concentrou 30% de respostas negativas (Gráfico 5). O resultado converge com a fragilidade observada em CAD₂: a tecnologia existe, mas o fluxo comunicacional das oportunidades formativas é irregular. Para Terra (2005), a tecnologia da informação não se reduz à infraestrutura, mas ao uso efetivo de sistemas para disseminar o conhecimento; e, segundo Souza (2021), é a fluidez desse fluxo que sustenta a memória organizacional - fluxo que Cheng (2015) associa diretamente ao registro e à manutenção do conhecimento acessível, bem avaliados em TI₁ (3,10). A convergência entre TI₂ e CAD₂ indica que a fragilidade não é de ordem técnica, mas de processo comunicacional, comum às duas dimensões. A seguir, o Gráfico 6 representa a distrição dos percentuais da distribuição das opiniões.

20

Gráfico 5 - TI₂: Informações sobre formações e recursos para o desenvolvimento do pensamento criativo são compartilhadas de forma rápida e clara.



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

4.7 Aprendizagem com o Ambiente (AA)

Como é possível conferir na Tabela 67, Aprendizagem com o Ambiente (AA) foi a dimensão de menor desempenho (média 2,42), ainda que dentro da faixa positiva moderada, refletindo a baixa interação da escola com referências e parceiros externos.

Tabela 7 - Avaliação dos indicadores da dimensão Aprendizagem com o Ambiente

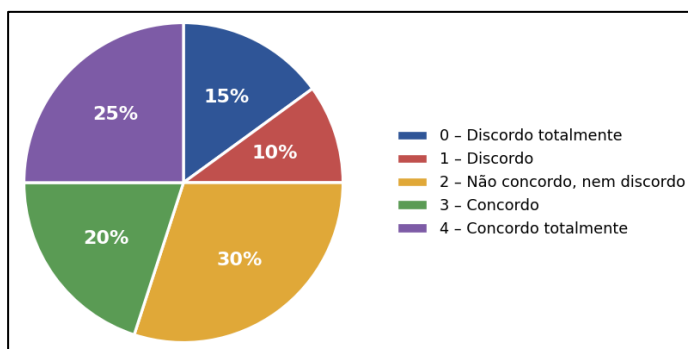
Indicador	Variável	Média (0-4)	Classificação
AA1	A escola estabelece e mantém parcerias com universidades ou outras instituições para o desenvolvimento de formações focadas em criatividade.	2,30	Moderada concordância positiva
AA2	A escola utiliza referenciais externos, como os resultados do PISA ou iniciativas internacionais, para orientar decisões pedagógicas.	2,40	Moderada concordância positiva
AA3	A escola participa de programas comunitários ou iniciativas externas que promovam criatividade e inovação na docência.	2,55	Moderada concordância positiva

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

As parcerias com universidades e instituições para formações em criatividade (AA1, 2,30) constituíram o indicador mais baixo, com elevada concentração de respostas neutras e negativas (Gráfico 6); o uso de referenciais externos, como os resultados do PISA (AA2, 2,40), seguiu o mesmo padrão. A escola ainda se volta pouco para fora. Para Terra (2005) e Grecco et al. (2023), o aprendizado com o ambiente é a dimensão que assegura a renovação institucional pela interação com fontes externas de conhecimento, e seu baixo desempenho restringe a oxigenação das práticas; Santos e Paula (2012) advertem, ademais, que parcerias não institucionalizadas tendem a gerar retrocesso quando se encerram, ao passo que Calvi et al. (2020) mostram como escolas que aprendem com o ambiente ampliam a disseminação do conhecimento. Há, ainda, convergência com a literatura da criatividade, que associa a originalidade à exposição a estímulos e referências diversos (Amabile, 2013). Conclui-se que uma instituição pouco permeável ao exterior tende a recircular o próprio repertório, o que limita o potencial de inovação que as dimensões de cultura e de pessoas já sinalizam.

21

Gráfico 6 - AA1: A escola estabelece e mantém parcerias com universidades ou outras instituições para o desenvolvimento de formações focadas em criatividade.



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

4.8 Síntese das sete dimensões

A Tabela 8 consolida as médias das sete dimensões e da Gestão do Conhecimento como um todo, permitindo ordenar o desempenho institucional e localizar os planos que demandam intervenção prioritária.

Tabela 8 - Médias das sete dimensões da Gestão do Conhecimento

Dimensão	Média (0-4)	Classificação
1. Comprometimento da Alta Direção	2,98	Moderada concordância positiva
2. Cultura Organizacional	3,12	Alta concordância (positiva)
3. Estruturas Organizacionais	2,93	Moderada concordância positiva
3. Práticas e Políticas de Gestão de Pessoas	3,08	Alta concordância (positiva)
5. Mensuração de Resultados	2,82	Moderada concordância positiva
6. Tecnologia da Informação	2,92	Moderada concordância positiva
7. Aprendizagem com o Ambiente	2,42	Moderada concordância positiva
8. Gestão do Conhecimento (geral)	2,89	Moderada concordância positiva

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

O conjunto revela uma gestão do conhecimento em estágio intermediário de maturidade. A escola apresenta cultura organizacional e políticas de gestão de pessoas consolidadas (alta concordância), mas encontra seus limites na abertura ao ambiente externo (AA), no fechamento do ciclo de mensuração (MR) e na ausência de tempos estruturados de planejamento coletivo (variável EO₁). Os pontos fortes situam-se no plano das pessoas e da cultura; as fragilidades, no plano estrutural e da articulação externa - exatamente as condições que, segundo Terra (2005) e Grecco et al. (2023), sustentam a continuidade das iniciativas de gestão do conhecimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo investigou como a gestão do conhecimento pode contribuir para a formação continuada voltada ao desenvolvimento do pensamento criativo de professores dos anos finais do Ensino Fundamental, em uma escola da rede privada do município do Rio de Janeiro. Para isso, adotou-se o modelo das sete dimensões de Terra (2005), operacionalizado por um questionário na escala Likert e analisado por uma métrica de médias enquadrada como métrica subjetiva (Grecco et al., 2023).

Os resultados apontaram uma gestão do conhecimento em estágio intermediário de maturidade, com média geral de 2,89 (moderada concordância positiva). As dimensões Cultura Organizacional (3,12) e Práticas e Políticas de Gestão de Pessoas (3,08) obtiveram as melhores avaliações, indicando um ambiente que acolhe a experimentação e valoriza o esforço criativo dos docentes. As fragilidades concentraram-se nas dimensões Aprendizagem com o Ambiente (2,42) e na Mensuração de Resultados (2,82), além da ausência de tempos formais de planejamento coletivo na variável (EOI), o único indicador com avaliação negativa.

Entre as limitações do estudo, destacam-se o tamanho reduzido da amostra (20 respondentes), a restrição a uma única instituição da rede privada e a natureza exploratória da pesquisa, o que recomenda cautela na generalização dos achados. Tais limites, contudo, são coerentes com o objetivo de mapear, em profundidade, as condições de um contexto específico.

A contribuição da pesquisa está em evidenciar que o desenvolvimento do pensamento criativo na escola depende menos de recursos isolados e mais da articulação sistêmica entre liderança, cultura, estrutura e mensuração - articulação que a Gestão do Conhecimento, como lente analítica, torna visível. Ao traduzir as percepções docentes em um diagnóstico por dimensões, o estudo contribui para a literatura que relaciona gestão do conhecimento, criatividade e formação continuada na educação básica, ainda escassa no contexto nacional.

23

Como desdobramentos futuros, sugere-se replicar o instrumento em outras escolas e redes, ampliar a amostra para permitir comparações, aprofundar os dados qualitativos das entrevistas semiestruturadas e acompanhar longitudinalmente como as condições institucionais mapeadas evoluem e se relacionam com a prática pedagógica criativa.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio de Janeiro (FAPERJ).

REFERÊNCIAS

ALEJANDRO-CORTÉS, D. A. Innovación y creatividad en el entorno educativo desde la gestión del conocimiento. *Cognopolis: Revista de Educación y Pedagogía*, v. 2, n. 1, p. 1-13, 2024.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. *Criatividade: múltiplas perspectivas*. 3. ed. Brasília: Editora UnB, 2003.

AMABILE, T. M. The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 45, n. 2, p. 357-376, 1983.

AMABILE, T. M. Componential theory of creativity. In: KESSLER, E. H. (ed.). *Encyclopedia of Management Theory*. Thousand Oaks: SAGE, 2013.

ARANTES, F.; MÓL, A.; CARVALHO, M. *Tecnologias digitais e formação docente*. Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 23, 2023.

ARRUDA, R. C. P.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A criatividade no trabalho pedagógico do professor. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; ÁLVAREZ, P. (orgs.). *O sujeito que aprende*. Brasília: Liber Livros, 2012.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. 5. ed. São Paulo: Edições 70, 2020.

BERG, J.; VESTENA, C. L. B.; COSTA-LOBO, C. Criatividade na escola: revisão de literatura nacional e internacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 24, 2020.

BOH, W. F.; NGUYEN, T. T.; XU, Y. Knowledge transfer across dissimilar cultures. *Journal of Knowledge Management*, v. 17, n. 1, p. 29-46, 2013.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/SEB, 2018.

CALVI et al. Gestão do conhecimento no ambiente escolar: práticas e ferramentas. *International Journal of Knowledge Engineering and Management (IJKEM)*, 2020, p. 106-116. [Referência a completar: iniciais dos autores, volume e número.]

CHENG, E. C. K. *Knowledge Management for School Education*. Singapura: Springer, 2015. (SpringerBriefs in Education).

DANTAS, L. et al. Os desafios enfrentados pelos docentes no ensino remoto e a importância da educação emocional para formação continuada. *Revista Ambiente Educação*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 1-24, 2023.

DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, L. *Conhecimento Empresarial*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

DRUCKER, P. F. *Desafios gerenciais para o século XXI*. São Paulo: Pioneira, 1999.

EBERLE, R. F. Scamper: Games for imagination development. *Gifted Child Quarterly*, v. 16, n. 3, p. 147-150, 1972.

FLICK, U. *Qualitative Research: Why and How to Do It*. 3. ed. Londres: SAGE Publications, 2022.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRECCO, C. H. S.; SOUZA, J. T. V.; CARVALHO, P. V. R.; PINTO, J. M. S. Uma estrutura de fatores críticos de sucesso para gestão do conhecimento em ambientes complexos. *Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação (online)*. Rio de Janeiro: v. 8, n. 2, 2023.

GUILFORD, J. P. Creativity. *American Psychologist*, v. 5, n. 9, p. 444-454, 1950.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, A. A.; FONSECA, P. R. C. F. Fatores facilitadores para a criatividade e inovação em ambientes educacionais: um estudo de caso em uma IES privada. *Revista Ceuma Perspectivas*, v. 40, n. 1, p. 69-79, 2024. DOI: 10.5281/zenodo.14527393.

MOURÃO, L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Criatividade e trabalho pedagógico na perspectiva da Teoria da Subjetividade. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 10, n. 2, 2006.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. Criação de conhecimento na empresa. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. Gestão do Conhecimento. Porto Alegre: Bookman, 2008.

NONAKA, I.; KODAMA, M.; HIROSE, A.; KOHLBACHER, F. Dynamic fractal organizations for promoting knowledge-based transformation. *European Management Journal*, Elsevier, v. 32, p. 137-146, 2014.

NÓVOA, A. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OECD. The Future of Education and Skills: Education 2030. Paris: OECD Publishing, 2019.

OECD. PISA 2022 Results: Creative Minds, Creative Schools. Paris: OECD Publishing, 2024.

OLIVEIRA, E. L.; ALENCAR, E. M. L. S. Criatividade e escola: limites e possibilidades segundo gestores e orientadores educacionais. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 14, n. 2, p. 245-260, 2010.

OSBORN, A. F. Applied Imagination. New York: Scribner, 1953.

RUNCO, M. A.; JAEGER, G. J. The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, v. 24, n. 1, p. 92-96, 2012.

SAEED, A.; RAMDANE, T. Models for promoting creative thinking in secondary education: A systematic review. *Review of Education*, v. 10, n. 3, 2022.

SANTOS, M. J.; PAULA, C. P. A. Gestão do conhecimento no contexto da gestão escolar: estudo de caso de uma escola pública. *Perspectivas em Gestão & Conhecimento*, João Pessoa, v. 2, número especial, p. 159-174, out. 2012.

SAWYER, R. K. et al. Creativity and Development. Oxford: Oxford University Press, 2003.

SKRBINJEK, V.; VIČIČ KRABONJA, M.; ABERŠEK, B.; FLOGIE, A. Enhancing teachers' creativity with an innovative training model and knowledge management. *Education Sciences*, v. 14, n. 12, p. 1381, 2024.

Skrbinjek, J. H.; KIM, W.; CHAI, D. S.; BAE, S. H. The impact of an innovative school climate on teachers' knowledge creation activities in Korean schools: the mediating role of teachers' knowledge sharing and work engagement. *KEDI Journal of Educational Policy*, v. 11, n. 2, p. 179-203, 2014.

SOUZA, J. T. V. Gestão do conhecimento. Salvador: UFBA, v. 9, n. 1, p. 9-48, dez. 2020.

SOUZA, J. T. V. Uso da lógica Fuzzy para desenvolvimento de um método para a gestão do conhecimento nuclear. Rio de Janeiro: IEN/CNEN, 2021.

SVEIBY, K. E. A nova riqueza das organizações. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TERRA, J. C. C. Gestão do conhecimento: o grande desafio empresarial. 5. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

WORLD ECONOMIC FORUM. Future of Jobs Report 2025. Genebra: WEF, 2025.

YIN, R. K. Case Study Research and Applications. 6. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2018.

ZHAO, J. School knowledge management framework and strategies: the new perspective on teacher professional development. Computers in Human Behavior, v. 26, n. 1, p. 168-175, 2010.