

PRESIDENTE DA REPÚBLICA: Dilma Vana Rousseff
MINISTRO DA EDUCAÇÃO: Aloizio Mercadante

SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
DIRETOR DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA COORDENAÇÃO DE
APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES:
João Carlos Teatini de Souza Clímaco

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
UNICENTRO**

REITOR: Aldo Nelson Bona
VICE-REITOR: Osmar Ambrósio de Souza
DIRETOR DO CAMPUS SANTA CRUZ: Ademir Juracy Fanfa Ribas
VICE-DIRETOR DO CAMPUS SANTA CRUZ: Darlan Faccin Weide
PRÓ-REITOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPESP: Marcos Ventura Faria
COORDENADORA NEAD/UAB/UNICENTRO: Maria Aparecida Crissi Knüppel
COORDENADORA ADJUNTA NEAD/UAB/UNICENTRO: Jamile Santinello

SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

DIRETOR: Carlos Eduardo Schipanski
VICE-DIRETOR: Adnilson José da Silva

CHEFIA DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA

CHEFE: Nilsa de Oliveira Pawlas
VICE-CHEFE: Ademir Nunes Gonçalves

**COORDENAÇÃO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR
MODALIDADE A DISTÂNCIA**

COORDENADORA DO CURSO: Klevi Mary Reali
COORDENADORA DE TUTORIA: Fabíola de Medeiros

COMITÊ EDITORIAL DO NEAD/UAB

Aldo Bona, Edécio Stroparo, Edgar Gandra, Jamile Santinello, Klevi Mary Reali,
Margareth de Fátima Maciel, Maria Aparecida Crissi Knüppel,
Rafael Sebrian, Ruth Rieth Leonhardt.

**EQUIPE RESPONSÁVEL PELA IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE GESTÃO
ESCOLAR MODALIDADE A DISTÂNCIA**

COMISSÃO DE ELABORAÇÃO: Ademir Juracy Fanfa Ribas, Ademir Nunes Gonçalves,
Adnilson José da Silva, Aldo Nelson Bona, Carlos Alberto Kühl, Carlos Eduardo Bittencourt Stange,
Darlan Faccin Weide, Fabíola de Medeiros, Jamile Santinello, Klevi Mary Reali, Márcio Alexandre
Facini, Margareth de Fátima Maciel, Nilsa de Oliveira Pawlas, Rosângela Abreu do Prado Wolf

Regina Célia Habib Wipieski Padilha

CRIATIVIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

COMISSÃO CIENTÍFICA

Ademir Juracy Fanfa Ribas, Ademir Nunes Gonçalves, Adnilson José da Silva, Aldo Nelson Bona, Carlos Alberto Kühl, Carlos Eduardo Bittencourt Stange, Darlan Faccin Weide, Fabíola de Medeiros, Jamile Santinello, Klevi Mary Reali, Márcio Alexandre Facini, Margareth de Fátima Maciel, Nilsa de Oliveira Pawlas, Rosângela Abreu do Prado Wolf

REVISÃO ORTOGRÁFICA

Jeferson de França Uchak

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO

Andressa Rickli
Espencer Ávila Gandra
Luiz Fernando Santos

CAPA

Espencer Ávila Gandra

GRÁFICA UNICENTRO

400 exemplares

Nota: O conteúdo da obra é de exclusiva responsabilidade dos autores.



APRESENTAÇÃO

Caros estudantes,

A partir de agora iniciaremos um diálogo sobre a criatividade, tema de suma importância para a prática educativa. Pretendemos oferecer subsídios teórico-metodológicos para que vocês venham a construir projetos de gestão democrática comprometidos com a manifestação e desenvolvimento da criatividade na escola. Esperamos que as discussões aqui contidas permitam a consideração, por parte de vocês, de que a gestão escolar necessita se articular à criatividade para atribuir um enfoque de atuação capaz de mobilizar e organizar as condições materiais e humanas disponíveis na escola e, assim, promover o avanço nos processos relacionais que se estabelecem na instituição.

Saudações a todos e bom estudo!



CRIATIVIDADE E EDUCAÇÃO: CONCEITOS E IMPASSES

O ímpeto criador é uma marca eminentemente humana, pois, enquanto o modo de viver dos outros animais permanece inalterado há milhares de anos, a vida humana muda permanentemente. Vejamos no texto que se segue como a criatividade tem estado presente desde as primeiras manifestações da experiência humana.

A criatividade é ubíqua¹

Domenico De Masi

1 Ubíquo significa aquilo que está, ao mesmo tempo, em toda a parte.

Por onde quer que tenha passado, o homem pré-histórico deixou testemunhos da sua criatividade. Devido a uma confluência de causas econômicas, geográficas, climáticas, antropológicas e somáticas, essa faculdade única e multifacetada espalhou a sua fertilidade, sobretudo no Oriente Médio, mas pode-se afirmar que não existia lugar do planeta, onde, desde a pré-história, primeiro os hominídeos e depois os seres humanos não tenham dado prova de fantasia e concretude. Na África aprendemos a andar sobre os dois pés, a usar as mãos para construir utensílios, a valorizar o aparelho fonador para traduzir idéias em sons e sons em palavras. No Oriente Próximo, na França e na China aprendemos a transformar as pedras em facas e a caçar animais usando armadilhas. Ainda na China nos tornamos hábeis no cultivo do bicho-da-seda e na manufatura de tecidos vaporosos. Na região onde hoje fica Nice aprendemos a acender o fogo. Em Nazaré, a enterrar os mortos. Na Rússia começamos a admirar o mundo dos espíritos. Na França, no Brasil e no México pintamos figuras de viva beleza nas cavernas. Na Áustria aprendemos a moldar estatuetas de uma opulência inquietadora. (...) Na Mesopotâmia redigimos as primeiras leis; no Egito recolhemos a palavra poética e teológica de Deus; na Grécia, a palavra dramática e filosófica dos homens. E se na Pérsia inventamos a ditadura, na Grécia criamos a democracia. (DE MASI, 2003, p. 122-123).

Neste texto introdutório podemos perceber que o mundo humano vai para além do mundo da natureza no qual estão imersos os outros animais; é o mundo da cultura. Há desenvolvimento interior, pois, individual ou coletivamente, a vida humana se supera incessantemente.

O mundo humano

Aranha (1996) explica que os animais que se situam nos níveis inferiores da escala zoológica de desenvolvimento têm a ação caracterizada por reflexos e instintos. A ação instintiva é regida por leis biológicas, idênticas em toda a espécie e invariáveis de indivíduo para indivíduo. Essa rigidez dá a ideia de perfeição quando o animal, especializado em determinados atos, executa-os com extrema habilidade - a aranha tecendo a teia, por exemplo. Porém, esses atos não comportam a criação, não têm história, não se renovam e são os mesmos em todos os tempos, salvo modificações determinadas pela evolução das espécies e as decorrentes de mutações genéticas. No entanto, mesmo quando há modificações, elas continuam valendo para todos os indivíduos da espécie e não permitem inovações, passando a ser transmitidas

hereditariamente. História, portanto, não significa mera sucessão de fatos no tempo, mas o avanço de diferentes fases de um processo que leva à construção de algo novo.

A autora evidencia que, nos níveis mais altos da escala zoológica, as ações animais deixam de ser exclusivamente resultantes de reflexos e instintos e apresentam uma plasticidade maior, própria dos atos inteligentes - por exemplo um chimpanzé que pega um bambu para alcançar uma fruta. Ao contrário da rigidez dos instintos, essa resposta inteligente a um problema ou a uma situação nova para a qual não há uma programação biológica, é improvisada. Trata-se de um tipo de inteligência concreta, dependente da situação vivida aqui e agora. Diferentemente dessa forma de agir, o ato humano voluntário é consciente da finalidade, existe antes como pensamento, como uma possibilidade, e a execução é o resultado da escolha dos meios necessários para atingir a meta desejada. Caso haja interferência externa, os planos são também modificados, pois modificabilidade e desenvolvimento são expressão da liberdade humana. Liberdade é a possibilidade humana de transcender, superar a condição natural – à qual de qualquer forma continuamos presos. É na liberdade que se sustenta a possibilidade de criação.

Estamos rodeados de criações humanas. Em todas as áreas, quer seja na tecnologia, na saúde, na economia, no jornalismo, na educação, encontramos marcas da inventividade do ser humano. Essa multiplicidade de expressões do poder de criação tem relação com as diferentes nuances e entendimentos que se apresentam sobre a criatividade.

A criatividade é uma temática que tem recebido especial atenção nos tempos atuais em função de a sociedade de hoje exigir, dos indivíduos, a atitude criativa diante das situações. A velocidade na produção de conhecimentos resultante das solicitações incessantes do setor produtivo impele os indivíduos cada vez mais para a busca de superação.

Se por um lado nosso tempo exige indivíduos criativos, flexíveis, abertos a inovações e responsáveis por mudanças, por outro, isso se faz necessário não somente para responder às novas demandas da economia, mas, principalmente, para fazer crescer o humano como tal. É a educação esse esforço dotado de sentido, dirigido à formação humana que envolve ação processual, consciente, não meramente instrumental; que considera o educando como um todo e visa ao desenvolvimento da autonomia, do espírito crítico e, em especial, da criatividade.

Conceito de educação

Assim Pinto (2000) explicita o conceito de educação:

- a. a educação é um processo, portanto, a formação humana se dá no transcurso do tempo;
- b. a educação é um fato existencial, isto é, é o processo constitutivo do ser humano e diz respeito ao modo pelo qual o homem se faz homem;
- c. a educação é um fato social e, sendo assim, nela está contida uma contradição própria da sociedade: por um lado o anseio pela conservação e incorporação dos indivíduos ao modelo social vigente e, por outro, o desejo de romper com o presente e criar o novo, progredir;
- d. a educação é um fenômeno cultural, portanto, decorre da cultura existente e se vincula ao grau de desenvolvimento cultural do espaço social em que se dá, pois é em função dele que decorrem os conhecimentos, experiências, usos, crenças, valores e, também, os métodos envolvidos na ação educativa;
- e. a educação se desenvolve sobre o fundamento do processo econômico da sociedade, pois é em função dele que são determinadas as possibilidades, condições de cada fase cultural, determinadas as probabilidades educacionais na sociedade, proporcionados os meios materiais para a execução do trabalho educacional, sua extensão e sua profundidade;
- f. a educação é uma atividade teleológica e, por isso, sempre visa um fim;
- g. a educação é uma modalidade de trabalho social, e como tal, o professor é um trabalhador como os demais e, para exercer seu papel, necessita de condições favoráveis para execução das atividades que estão sob sua responsabilidade, remuneração condigna e atualização constante;
- h. a educação é um fato de ordem consciente, portanto, é determinada pelo grau alcançado pela consciência social e objetiva e visa suscitar no educando a tomada de consciência de si e do mundo;
- i. a educação é um processo exponencial, isto é, multiplica-se por si mesma com sua própria realização. À medida que o indivíduo se

educa, aumenta a sua necessidade e busca pela educação e, portanto, exige mais educação;

- j. a educação é por essência concreta e isto quer dizer que pode ser concebida a priori, mas o que a define é sua realização objetiva, concreta. Tal realização depende das situações históricas objetivas, das forças sociais presentes, dos interesses em causa, entre outros aspectos;
- k. a educação é por natureza contraditória porque implica simultaneamente conservação e criação.

A educação é, como vimos, responsável pelo processo constitutivo do ser humano que diz respeito ao modo pelo qual o homem se faz homem (PINTO, 2000). Trata-se de um fenômeno amplo e complexo que está intimamente relacionado à autonomia. Se recorrermos a Paulo Freire, encontraremos a autonomia como sendo um agente de libertação que se sustenta na consciência, no diálogo e no compromisso entre os indivíduos e o poder. O autor dimensiona-a como atributo pessoal e coletivo que instiga a mediação histórica. No âmbito da ética, a autonomia é por ele tomada como compromisso político de respeito à dignidade e à liberdade. Na visão freiriana, a autonomia em educação ocorre a partir da interação, ou seja, da busca coletiva; da mediação, isto é, do compromisso estabelecido entre diferentes; e da superação, ou seja, da possibilidade de se atingirem, por meio da educação, novas capacidades, transpondo dificuldades e limitações.

O ato de educar envolve construção da consciência, libertação dos determinismos; é um ato comunicante e coparticipado, não passível de se restringir à burocracia. Para Freire, educar, como o viver, envolve a consciência do inacabamento do homem, porque “[...] a história em que me faço com os outros [...] é um tempo de possibilidades e não de determinismo.” (2002, p.58).

Autonomia e liberdade são condições para a manifestação da criatividade.

Conceito de criatividade

Segundo Alencar (1996, p. 15), criatividade é “[...] o processo que resulta na emergência de um novo produto (bem ou serviço), aceito como útil, satisfatório e/ou de valor por um número significativo de pessoas em algum ponto do tempo.”

Estudiosos do tema evidenciam que a criatividade está presente em todos os indivíduos, porém, em diferentes medidas, podendo ser desenvolvida em distintos níveis. Sendo assim, pesquisas assinalam que todas as pessoas possuem potencialidades criativas e que estas são passíveis de desenvolvimento e lapidação (ALENCAR, 1995; CERNA, 1999).

Torrance (1974) evidencia que as variações existentes nos níveis de criatividade dizem respeito às diferentes condições a que estão submetidos os indivíduos que podem ser mais ou menos propícias à manifestação e refinamento das habilidades criativas. São condições internas e externas que envolvem tanto a personalidade e a motivação do indivíduo quanto as normas e convenções sociais, o contexto político, familiar, escolar, profissional e grupos dos quais as pessoas participam.

No âmbito do indivíduo, o ato criativo comporta um movimento na busca de algo inédito perpassando as capacidades afetivas, cognitivas e corporais. Os atos de criação incidem sobre o que há de verdadeiramente humano no homem. O ser humano é indivisível sendo, portanto, toda fragmentação alienante. (TAFFAREL, 1985). No ato de criação estão presentes capacidades, habilidades cognitivas, formas de percepção e de organização do conhecimento. Aglutinadas às habilidades estão as motivações e valorações. Sob o ponto de vista humano, a criatividade é a produção de arranjos mentais ou corporais novos, inéditos, a partir dos já existentes. Os produtos da criatividade contêm valor científico, técnico, artístico, literário por apresentarem uma ruptura com as convenções na medida em que propõem combinações novas de informações existentes ou o domínio de uma situação nova. Sob o ponto de vista cognitivo, a criatividade envolve uma gama de processos que buscam o avanço de conceitos e ideias a fim de alcançar resultados inéditos. No âmbito sócio-político, a extensão do ato criativo se manifesta de diferentes formas, quer por meio de uma produção potencialmente útil à sociedade, quer através de condutas de indivíduos que se percebem capazes de propor mudanças e melhorias. Para Lins e Miyata (2008),

a criatividade parece estar fundamentada em quatro aspectos gerais. O primeiro aspecto é a necessidade de que conhecimentos e experiências prévias estejam disponíveis na estrutura cognitiva da pessoa criativa. O segundo aspecto é a relação entre a criatividade e a capacidade de buscar conexões e soluções distantes do óbvio ou do já conhecido. O terceiro aspecto é entender a criatividade como algo que se manifesta de acordo com o domínio daquela pessoa criativa. Se uma determinada pessoa tem domínio para se expressar por meio de poesia, a tendência é que esta pessoa consiga exercer seu pensamento criativo neste domínio específico. O quarto aspecto é a desmitificação da criatividade,

desvinculando-se da idéia de que o pensamento criativo está presente em poucas pessoas dotadas de alto poder intelectual (p. 460).

O senso comum está impregnado de concepções equivocadas a respeito da criatividade que acentuam preconceitos e diferenças existentes no meio social. Para Mariani e Alencar (2005), rótulos personificados comuns no ambiente familiar, escolar e de trabalho, tais como pessoas criativas e não criativas, pessoas inspiradas e não inspiradas, mais e menos limitadas, são exemplos dessa situação.

As novas tendências de pesquisa na área têm evidenciado que para além de um fenômeno individual, a criatividade necessita ser dimensionada como um processo sistêmico no qual a ênfase deve pairar sobre o entorno sócio-histórico-cultural do processo de criação e não no âmbito do indivíduo.

No entanto, se nos reportarmos às décadas de 1950 e 1960, momento em que a criatividade começa a despontar como foco de pesquisas científicas, podemos constatar que, diferentemente do enfoque atual, os estudos desenvolvidos objetivavam a identificação do perfil do indivíduo criativo.

Nas décadas de 1960 e 1970 os estudos sobre a criatividade passaram a incidir sobre as formas pelas quais se poderia desenvolver a capacidade criativa dos indivíduos. As pesquisas, naquele momento, almejaram desenvolver estratégias que possibilitassem a expressão da criatividade e, sendo assim, foram elaborados instrumentos de testagem destinados a crianças e adolescentes. O intuito era o de descrever e prever o comportamento criativo.

No período de 1970 e 1980 a psicologia cognitiva influenciou as pesquisas na área e foi dada ênfase à análise do processo criativo como um todo, ao estudo do desenvolvimento do pensamento criativo e suas relações com o contexto social. As investigações pretendiam compreender a forma pela qual se manifesta a criação.

A partir de 1980, as pesquisas passaram a ser norteadas por uma visão sistêmica da criatividade, levando em consideração a influência tanto do contexto familiar e escolar, como do entorno social, cultural e do momento histórico. Segundo essa vertente, a criatividade não se dá no interior de cada indivíduo, mas resulta do processo de interação entre os pensamentos do indivíduo e o contexto sociocultural.

embora o indivíduo tenha um papel ativo no processo criativo, introduzindo novas combinações e variações, é essencial que se reconheça também a influência dos fatores sociais, culturais e históricos na produção criativa e na avaliação do trabalho criativo. A fim de se obter uma visão mais ampla do fenômeno criatividade, devemos

levar em consideração a interação entre características individuais e ambientais, as rápidas transformações na sociedade, que estabelecem novos paradigmas e demandam soluções mais adequadas aos desafios que surgem, e o impacto do produto criativo na sociedade. (ALENCAR; FLEITH, 2003, p.7).

Podemos perceber que Alencar e Fleith (2003) evidenciam que a criatividade não se constitui em apenas um fenômeno de natureza intrapsíquica, pois há fatores de ordem sócio cultural, como valores e normas da sociedade que atuam de modo considerável para a emergência, reconhecimento e cultivo da criatividade ou, pelo contrário, para sua repressão. Segundo as autoras, o modelo de sistemas toma a criatividade como um processo resultante da intersecção entre: indivíduo (herança e vivências pessoais), domínio (cultura) e campo (sistema social), sendo o indivíduo o responsável pela produção de variações e introdução de mudanças no domínio ou área de conhecimento.

Quanto ao indivíduo, dois aspectos são apontados pelas autoras: características associadas à criatividade e *background* social e cultural. Dentre as características mais evidentes em indivíduos criativos, as autoras mencionam a curiosidade, entusiasmo, motivação intrínseca, abertura a experiências, persistência, fluência de ideias e flexibilidade de pensamento. Salientam que autores como Csikszentmihalyi (1999), afirmam que as pessoas criativas não se caracterizam por uma estrutura rigidamente estabelecida, mas se adaptam às ocasiões. Segundo as autoras, tais pessoas

possuem a habilidade de operar em uma ampla gama de dimensões da personalidade de forma a atender as demandas da situação. Neste sentido, elas podem, em determinados momentos ou fases de produção, apresentar características de introversão e, em outras, de extroversão. Também importante é estar inserido em um ambiente que estimule a produção criativa, valorize o processo de aprendizagem, ofereça oportunidades de acesso e atualização do conhecimento, propicie o acesso a mentores e recursos como livros, computadores etc. Expectativas parentais positivas com relação ao desempenho do filho na vida escolar e profissional e apoio familiar no que diz respeito aos interesses apresentados pela criança constituem também aspectos relevantes de *background* que favorecem a expressão criativa. (ALENCAR; FLEITH, 2003, p.6).

Em relação ao domínio, as autoras explicam que este envolve um conjunto de “[...] regras e procedimentos simbólicos estabelecidos culturalmente, ou seja, conhecimento acumulado, estruturado, transmitido e compartilhado em uma sociedade ou por várias sociedades.” (p.6). Domínio, salientam as autoras,

refere-se a um corpo organizado de conhecimentos associados a uma área podendo, então, ser considerados domínio a matemática, a música e a química. Segundo elas, contribuições criativas desencadeiam mudanças em domínios, sendo fundamental, portanto, que o indivíduo possua conhecimentos acerca do domínio para que possa introduzir nele variações. Assim, os indivíduos que provavelmente estarão mais aptos a inserirem modificações num domínio são aqueles que conhecem de modo consistente suas regras, investigam seus limites e buscam ampliar suas fronteiras.

Quanto ao terceiro componente do modelo, o campo, as autoras evidenciam que ele inclui todos os indivíduos que atuam como juízes cuja função é a de decidir se uma inovação é criativa e pode ser incluída no domínio. É o campo que seleciona e retém o material a ser reconhecido, preservado e incorporado ao domínio. Para as autoras,

uma idéia só pode ser considerada criativa quando for avaliada pelo grupo de *experts* (campo) como tal. Uma idéia ou produto pode ser julgado como não criativo em um dado momento e criativo posteriormente (ou viceversa), uma vez que critérios de interpretação e julgamento podem mudar de tempos em tempos. (p. 6).

De modo geral, os estudiosos ao apontarem para a natureza sistêmica do processo criativo evidenciam a interferência das condições de ordem interna e externa necessárias à produção criativa. Nessa perspectiva, a efetivação de atividades criativas que envolvem a consideração do indivíduo em seu contexto relacional torna-se imprescindível. Cabe destacar, aqui, a importância do contexto escolar, pois alunos inseridos em um ambiente educacional aberto a diferentes ideias terão maiores oportunidades de manifestação e produção criativa.

No entanto, o trabalho no âmbito da expressão criativa na escola tem enfrentado limitações, pois o sistema de trabalho pedagógico apresenta elementos que atuam como inibidores das capacidades criativas do aluno. Trataremos mais detalhadamente desse aspecto a seguir.

Bloqueios à expressão criativa na escola

Há elementos que contribuem para a expressão criativa e elementos que inibem e bloqueiam tal expressão no trabalho pedagógico. Tais elementos envolvem as condições concretas da organização do trabalho pedagógico e os fatores de ordem pessoal ou individual que interferem na atuação docente.

Segundo Mariani e Alencar (2005), ainda que fatores favoráveis ao desenvolvimento do potencial criativo sejam reconhecidos como necessários por parte dos professores, o cotidiano escolar é permeado por limitações e dificuldades que corroem o processo de construção de um ambiente favorável à criatividade. As autoras sustentam sua afirmação recorrendo a Perrenoud (1995), quando aponta para aspectos do trabalho pedagógico pouco favoráveis à criatividade, tais como as rotinas impregnadas por uma relação utilitarista do trabalho. As notas, competições e punições, tornam-se condicionantes do trabalho escolar e são impeditivas de manifestação da criatividade de professores e alunos. No que diz respeito ao domínio cognitivo, há variáveis do ambiente escolar que se constituem bloqueios à manifestação da criatividade. Dentre elas, com base nos autores trabalhados neste texto, podemos citar:

- os raciocínios preconceituosos, estereotipados e as estruturas de pensamento rígidas;
- os crivos austeros de análise do meio e da sociedade;
- a limitação nas interações entre o indivíduo e o contexto;
- a carência de informações e experiências formativas;
- o cultivo à memorização e incentivo à reprodução de ideias.

No âmbito afetivo, também com base nos autores aqui considerados, podemos afirmar que funcionam como inibidoras da criatividade:

- a baixa expectativa em relação aos alunos;
- o controle excessivo da parte dos professores;
- as pressões sobre os alunos que divergem da norma;
- a rigidez na divisão dos papéis sexuais;
- a pouca consideração da importância de o aluno arriscar-se;
- a aversão à brincadeira;
- a instauração da cultura do medo de cometer erros, levando à constante busca da resposta certa e colocando o foco nas dificuldades dos alunos;
- obsessão pela segurança e pelas normas;
- a pouca confiança no próprio potencial criativo, isto é, o autoconceito negativo;
- o empenho em apresentar respostas rápidas aos problemas, em seguir a lógica, ser prático;
- a delimitação exacerbada da área de um problema;

- a falta de empenho para redimensionar o ângulo de análise, considerar diferentes hipóteses e ambiguidades presentes nas situações.

Quanto às variáveis do meio físico escolar tidas como bloqueadoras da criatividade, podemos citar:

- as estruturas e instalações que atendem a modelo padrão, inflexíveis;
- os ambientes físicos com poucos espaços e elementos naturais e artificiais que possam ser alterados, manipulados.

Em relação ao clima sócio cultural da escola, segundo os autores consultados, constituem-se inibidores da criatividade:

- as condutas autoritárias e excessivamente rígidas;
- a acentuada diretividade;
- o formalismo exacerbado;
- a severidade nas críticas;
- as estereotipias no julgamento;
- as falhas na comunicação e os problemas de indisciplina.

É importante considerar que as escolas são espaços contraditórios por reproduzirem a sociedade com suas relações, valores e, ao mesmo tempo, resistirem à lógica da dominação, sendo instituições de confronto e proposição de mudanças. São locais culturais e sociais vinculados às questões de poder e controle. Para além de repassar um corpo comum de valores e conhecimento, são espaços que constituem formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões específicas da cultura mais ampla. (GIROUX, 1997). Servem para veicular e legitimar formas particulares de convívio e, se houver esforço coletivo, estas podem ser pautadas pela liberdade, autonomia e criatividade.

Como elementos que limitam a expressão criativa dos professores, Mariani e Alencar (2005), em estudo realizado com professores de História, detectaram os seguintes:

- número expressivo de horas-aula ministradas, necessidade de atuar em diferentes escolas tendo de concentrar suas aulas em um único dia em cada instituição;
- acúmulo de funções (docência e coordenação pedagógica);
- excesso de alunos em sala de aula; burocratização da escola, sendo ressaltado o tempo gasto com o preenchimento de diários e fichas;
- insuficiência do tempo de intervalo entre os turnos de trabalho, o que exige do professor esforço, resistência física e emocional.

Como vimos, o limite do tempo foi apontado como um reflexo da sobrecarga de trabalho, sendo enfatizada a falta de tempo para estudo, planejamento de aulas, troca de experiências com os colegas, diálogo com os alunos. A intensificação ou sobrecarga de trabalho com a qual o docente se depara, pauta-se na racionalização que, segundo Apple (1995), é um processo que provoca a erosão das condições de trabalho.

A intensificação representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos/as trabalhadores/as educacionais são degradados. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área. (p. 39).

A docência pode ser entendida como passível de renovação constante, isto é, sempre pode ser desenvolvida de uma maneira mais abrangente e distinta a despeito, muitas vezes, das condições materiais disponíveis para sua execução. Diante disso, os professores trabalham arduamente imbuídos do compromisso com a qualidade, sintonizados com altos níveis de exigência, e o seu papel passa a ser redefinido de modo cada vez mais amplo. Deparam-se com demandas contínuas de trabalho, e os seus planos de atividades têm que ser capazes de comportar programas, projetos diferenciados e problemas a serem solucionados que surgem de maneira extraordinária e se incorporam ao seu dia a dia, sobrepondo-se àquelas responsabilidades assumidas anteriormente implicando, conseqüentemente, mais tarefas.

Não existe mais o tempo linear, previsível, e as condições da nova economia fomentam a experiência com a deriva no tempo. (SENNET, 2005). Ao se dedicar a uma atividade, outras solicitam atenção porque envolvem prazos. Assim, são seccionadas a atenção, o raciocínio, a iniciativa e também as interações. A concentração em uma tarefa específica e o longo prazo parecem não existir mais.

Esse processo compromete a expressão criativa do professor e sua prática pedagógica. A estrutura organizacional passa a se constituir um obstáculo à criatividade, quando engessa o trabalho do professor com regras e procedimentos rígidos, comportamentos padronizados, inibindo a iniciativa pessoal, as inovações e a circulação de novas ideias. Para a instauração, na escola, de um clima propício à criatividade é necessário que se considere um conjunto de elementos que constituem o fazer pedagógico, dentre eles, as metas e encaminhamentos explicitados no *Projeto Político Pedagógico (PPP)* da escola. As possibilidades de produção criativa dos alunos serão ampliadas se o ambiente da escola for favorável à livre expressão.



CRIATIVIDADE E A DINÂMICA DA ESCOLA

A criatividade e o PPP

Para que o clima escolar seja favorável à expressão de habilidades criativas é fundamental que o processo de manifestação e desenvolvimento da criatividade seja intencional e objetivamente desenvolvido. Sendo assim, precisa ser explicitado no *Projeto Político-Pedagógico* - PPP, da escola, pois é ele o norteador das práticas desencadeadas, e o processo de sua elaboração deve ser o *locus* para exercício da criatividade. Vejamos, na sequência, algumas discussões que permeiam essa questão.

A expressão *projeto político-pedagógico* passou a se fazer presente nos meios educacionais e na literatura da área a partir da década de 1980 com o intuito de evidenciar a dimensão política do ato de educar desconsiderada pela visão burocrática e técnica da educação. Na legislação em vigência,

encontramos previsão na Lei 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 12, inciso primeiro, define que “[...] os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica.” Essa determinação legal atribui à escola a responsabilidade de definir as intencionalidades que darão sustentação às práticas por ela desenvolvidas. O projeto da escola se refere à sua identidade e está voltado à possibilidade de intervenção na sociedade bem como de se fazer história. Todo projeto é uma antecipação do amanhã, capaz de nortear as ações desenvolvidas no presente e, por isso, comporta em si a utopia, isto é, metas que pretendem se transformar em atos.

Um projeto é um conjunto de propostas e programas de ação articulados entre si, concebidos, operacionalizados e avaliados com base em finalidades estabelecidas. Para além de um documento burocrático, programático, um artefato técnico contendo ideias e orientações organizacionais elaborado por um grupo restrito de pessoas, arquivado pelos profissionais da instituição ou entregue a instâncias administrativas para cumprir formalidades, um projeto é a memória viva concebida coletivamente e solidariamente, é o guia do processo de trabalho coletivo que deve ser revisto constantemente pelos responsáveis por sua execução. Implica uma ação emancipatória que não se encerra no âmbito da técnica, da regulação.

Um projeto tem seu ponto de partida no instituído a fim de tornar-se instituinte. O instituído é o que se construiu historicamente e o que se tem, o estágio atual, as regras em vigência; o instituinte é o que se quer buscar, são as superações e rupturas almejadas. O que confere clareza ao Projeto Político Pedagógico é sua intencionalidade, para tanto, a sua concepção necessita levar em conta determinados encaminhamentos, que, segundo Veiga (1998, p. 11), envolvem as seguintes características:

- a) ser um processo participativo de decisões;
- b) preocupar-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições;
- c) explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre seus agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum coletivo;
- d) conter opções explícitas na direção da superação de problemas, no decorrer do trabalho educativo, voltado para uma realidade específica;
- e) explicitar o compromisso com a formação do cidadão.

Tais atributos apontados pela autora dizem respeito às direções e posicionamentos, limites e possibilidade do PPP. Para Veiga (1998, p. 12), o PPP é um “[...] instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade” e, como tal, precisa ser compreendido em sua dimensão política e pedagógica. Isso significa que é necessário articulá-lo a um projeto histórico social a partir do qual serão encaminhadas mediações pedagógicas. Assim, o PPP é o guia orientador das ações educativas e se vincula a um projeto histórico social, já que traz em seu bojo o modo de a escola compreender o seu papel na sociedade.

O PPP comporta concepções de homem, mundo, sociedade, escola e, acima de tudo, de educação. Como vimos anteriormente, educação, em essência, diz respeito à intervenção no mundo, à tomada de posição, de decisão e, decorrente disso, “[...] tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade [...] em experiências respeitadas da liberdade.” (FREIRE, 2002, p. 121) Tal prática é fundada na ética e envolve postura atenta e crítica à “[...] recusa inflexível ao sonho e à utopia” (p. 15). O PPP é pautado por essa lógica. Pelo fato de estar voltado a uma utopia, a um horizonte, a um lugar a que se quer chegar, o PPP é sempre um processo em curso, inconcluso, que envolve, por parte daqueles que trabalharão no seu processo de elaboração, execução e avaliação, a ousadia, tanto perante a dinâmica diária da escola, quanto junto ao contexto histórico social em que a instituição se encontra.

Fundamental no âmbito do PPP é a dialética contida nos seus polos; o político e o pedagógico que implica uma ação recíproca entre ambos, no sentido de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Fazer com que o pedagógico se torne mais político exige a inserção da escola na esfera política e o esforço para que a instituição se empenhe na discussão sobre as relações de poder. Esse processo implica reflexão e ação capazes de tornar os docentes imbuídos na busca pela autonomia. Fazer o político mais pedagógico envolve a utilização de meios pedagógicos pautados pela criatividade, criticidade, problematização, diálogo, busca de possibilidades que incorporem questões emancipadoras.

O PPP, por considerar tanto a dimensão política quanto a pedagógica da escola, envolve a reflexão sobre a função que a instituição desempenha no interior da sociedade, com suas divisões de classe e atrelamento ao modo de produção capitalista. O compromisso da escola é com a formação humana acima de tudo, não se reduzindo à solicitação do mundo do trabalho de prepara e de um novo trabalhador. Apesar de a sociedade atual exigir dos indivíduos

a expressão criativa, a dinâmica social, muitas vezes, tolhe as possibilidades de desenvolvimento da criatividade inviabilizando ideias criativas, anulando iniciativas, limitando experiências e bloqueando o crescimento individual rumo à autonomia e criatividade.

Vejamos o que Alencar comenta a respeito:

Vivemos em uma sociedade que nos ensina, desde muito cedo, a controlar as nossas emoções, a resguardar a nossa curiosidade, a evitar situações que poderiam redundar em sentimentos de perda ou de fracasso. Aprendemos também, desde os nossos primeiros anos, a criticar as nossas idéias e a acreditar que o talento, que a inspiração, que a criatividade são o resultado de fatores sobre os quais temos pouco controle e que estariam presentes em apenas poucos indivíduos privilegiados. Aprendemos a não explorar as nossas idéias e a bloquear a expressão de tudo aquilo que poderia ser considerado ridículo ou motivo de crítica. (ALENCAR, 1989, p. 11).

Desse modo, a elaboração do PPP, por ser um processo intencional e autônomo que pretende a intervenção consciente sobre a realidade, precisa ser permeado pelo desejo de promover a criatividade e a emancipação humana. O PPP tem como função articular as diferentes ações da escola, estabelecidas a partir da intencionalidade estabelecida em sua elaboração, assumindo o papel de guia norteador das ações individuais e coletivas. Seu caráter articulador é de suma importância a fim de evitar que se diluam as intenções no interior da rotina e que as diferentes atividades venham a enfraquecer a unidade da instituição.

A elaboração do PPP se inicia pela explicitação de um conjunto de concepções, ideias, visões e teorias que nortearão a prática da escola e é nesse momento que a criatividade precisa ser contemplada. Para tal, é necessário compreender e analisar o contexto no qual a escola está inserida, para então, definir e explicitar com que tipo de sociedade a escola assume seu compromisso: se pretende formar cidadãos criativos e autônomos e quais as suas intenções políticas, sociais, culturais e educativas. Dessa forma, serão estabelecidos critérios de ação que orientarão a escola no tocante à dimensão pedagógica, comunitária e administrativa de suas práticas. Esse momento requer leituras, discussões, reflexões teóricas, análise do contexto, incursões teóricas individuais e em grupo, debates, sistematização dos estudos e discussões de textos.

Aos diferentes segmentos envolvidos com a construção do PPP devem ser oferecidas oportunidades para a reflexão e posicionamento acerca do

contexto em que a escola se insere, partindo-se da realidade local rumo à compreensão de suas dimensões mais amplas. As análises e discussões, no âmbito da criatividade, podem começar por questões inerentes ao modo como as pessoas da comunidade se expressam, suas origens culturais, ocupações, relações de trabalho, modo de vida em suas diferentes fases - infância, adolescência, juventude, idade adulta, velhice -, formas de organização e interação da comunidade, manifestações artísticas, etc.

As discussões acerca desses aspectos podem encaminhar análises sobre os limites e possibilidades de manifestação criativa na comunidade, sobre as mudanças ocorridas no transcurso do tempo no modo de vida das pessoas e da comunidade; podem ser estabelecidos paralelos entre o que o modo de vida desta comunidade tem em comum com outras, bem como com a sociedade brasileira no todo. No que se refere à família, é necessário considerar as condutas dos pais com relação à maneira de criar os filhos, as expectativas que têm em relação a eles e a confiança que manifestam quanto às suas capacidades criativas. O diagnóstico, passo importante na construção do PPP, se constitui numa etapa fundamental que permite uma ampla visualização do estágio e situação em que a instituição escolar se encontra no tocante à organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico, com vistas à expressão da criatividade. Devem ser determinadas as necessidades que precisam ser superadas para que se atinjam as metas do projeto. Em suma, este é o momento em que os problemas que envolvem a instituição devem ser reconhecidos, e as possíveis formas de solucioná-los definidas.

A própria escola comporta em si as forças motrizes da mudança, da superação que podem ser potencializadas por estratégias de gestão. Tal entendimento é subsidiado pela afirmação de Marx (1985, p. 130), segundo a qual “[...] a humanidade só se propõe as tarefas que pode resolver, pois, se se considera mais atentamente, se chegará à conclusão de que a própria tarefa só aparece onde as condições materiais de sua solução já existem, ou, pelo menos são captadas no processo de seu devir.” Os dados relativos à problemática que envolve a expressão da criatividade devem ser organizados, sistematizados, analisados e discutidos por todos os envolvidos na elaboração do PPP e, a partir deles, define-se um plano de ação. A definição desse plano é o momento em que o grupo programa estratégias, normas, linhas de ação concretas permanentes e temporárias para responder às necessidades apontadas pelo diagnóstico. Isso ocorre porque o PPP não pode se limitar a analisar, discutir e refletir. Tais encaminhamentos antecedem e subsidiam a tomada de decisões.

Assim, para cada situação-problema levantada, é necessário definir proposta de ação que pode ser estruturada a partir de metas mais abrangentes. A cada meta devem corresponder ações permanentes, ações de curto, médio e longo prazo, normas e estratégias que visem sua consecução. Também é necessário ter clareza em relação às metas, às razões que as justificam, aos objetivos para elas estabelecidos, à metodologia que orientará sua efetivação, aos recursos que serão necessários em sua implementação, aos responsáveis por sua execução, ao cronograma a ser seguido e à forma como será avaliada.

As avaliações, se superarem a condição de juízos rígidos, poderão criar um ambiente, na escola, em que alunos e professores não encontrem constrangimentos no ato de arriscar, nem encarem o erro como algo a ser evitado. É necessário que o erro seja considerado como uma etapa do aprendizado, que a espontaneidade, a iniciativa, a livre expressão e o senso de humor sejam valorizados. Numa perspectiva diagnóstica e emancipatória, a avaliação é o processo contínuo de reflexão sobre as práticas educativas, sua problematização e busca do entendimento das relações que estas estabelecem com a prática social como um todo, bem como levantamento das metas alcançadas e por alcançar, do que foi feito, do que se deixou de fazer e do que ainda há por fazer. A avaliação é a mediadora entre as intencionalidades contidas no PPP e a realidade e, sendo assim, é por meio da reflexão – tanto individual quanto coletiva - que tal processo é desencadeado. É a reflexão sobre os encaminhamentos dados e práticas desenvolvidas que pode impulsionar a ressignificação da instituição e de seus sujeitos. Sobre esse processo, Freire (2002, p. 44) assim se manifesta:

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que se confunda com a prática. O seu 'distanciamento' epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela 'aproximá-lo' ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha a prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigurosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-se, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica.

É essencial a efetivação da dinâmica ação-reflexão em relação ao PPP a fim de se promover o rompimento com a clássica dicotomia entre concepção e execução, inerente à organização do trabalho parcelado. A unidade da escola se manifesta na forma pela qual concebe, organiza e desenvolve o currículo;

nos encaminhamentos teórico-metodológicos que dão suporte ao processo ensino-aprendizagem, assim como nas relações que permeiam o cotidiano institucional a partir das quais decorrem aprendizagens que sedimentam valores e desenvolvem a cultura escolar. Um contexto de participação qualifica o PPP. Para Veiga (1998, p. 14), “[...] a adesão à construção do projeto não deve ser imposta e sim conquistada por uma equipe coordenadora compromissada e consequente.”, pois é a intensidade e a qualidade dessa participação que atribuirá legitimidade ao PPP.

A gestão escolar, encaminhada de forma participativa, sedimenta a concepção da relação entre escola e comunidade como via de mão dupla, isto é, explícita a compreensão de que a comunidade necessita se pronunciar no tocante à condução da escola. No entanto, não basta conclamar a comunidade para se fazer presente na escola, é necessário criar condições concretas dentro do PPP para que seus anseios, uma vez reconhecidos como legítimos, passem a nortear as metas almejadas pela instituição. Sendo assim, no processo de (re) construção da relação escola-comunidade consideram-se como fundamentais, dois elementos dialeticamente relacionados: o envolvimento da comunidade em todo processo de construção do projeto político-pedagógico, de modo que esta participe da condução política da escola; a inserção da escola no espaço da comunidade, no sentido de conhecê-la, compreendê-la, problematizá-la e colaborar com ela.

Assim, a gestão participativa da escola se põe como condição de afirmação da cidadania na medida em que estabelece relações horizontais, impulsiona a autonomia, sedimenta formas de poder pautadas pelo compromisso com os interesses da maioria, contribuindo, assim, para a instauração de um ambiente educativo, guiado por princípios democráticos, dinâmico, crítico, e, conseqüentemente, criativo. Um ambiente livre de julgamentos e controles, organizado a partir do trabalho em grupos, promove a transformação das formas de exercício da autoridade, sedimenta uma maior autonomia e responsabilidade nas escolas e faz com que a criatividade se manifeste mais facilmente.

A criatividade e o currículo

Se a criatividade precisa se fazer presente na dinâmica e nas intenções do PPP, é imprescindível, também, que seja um dos eixos norteadores das decisões curriculares. O currículo, para além de uma distribuição aleatória

de conteúdos, é resultado de uma intencionalidade definida histórica e ideologicamente. É algo mais complexo que especificação de objetivos, conteúdos, procedimentos, métodos de ensino que possibilitem atingir metas e mensurá-las. A disciplina escolar é apenas um dos componentes do currículo. Há que se considerar um conjunto de situações, dentre elas, as interações professor-aluno, a distribuição do tempo e do espaço no interior da instituição, as relações burocráticas estabelecidas na escola, os valores a serem cultivados.

Quando das definições acerca do currículo a constarem no PPP, é importante discutir não somente os saberes que serão sistematizados, reelaborados pela prática educativa com vistas à sua apropriação pelos alunos, como também o clima que deverá nortear o trabalho com os conteúdos, de modo a considerar a criatividade e a autonomia. Selecionar a partir daquilo que foi produzido pela humanidade na ciência, na arte, etc. aquilo que o aluno deve dar conta para entender não somente seu entorno imediato e a si próprio, mas ampliar suas condições de compreender modelos culturais mais amplos, de encontrar formas criativas e emancipatórias de ser e estar no mundo.

O currículo implica seleções no interior da cultura e, em especial, na reelaboração criativa desses conteúdos culturais, por parte do professor, de forma a torná-los transmissíveis à clientela escolar e por ela assimiláveis. O espaço de criação precisa estar claramente definido para professores e alunos a fim de que efetivem uma prática pedagógica não reprodutivista, mas emancipatória. É por meio do currículo que aspectos da cultura (experiência humana) são escolhidos para serem transmitidos e validados pela escola. Cultura é o resultado do acúmulo de saberes que a sociedade desenvolveu de modo criativo ao longo de sua história de transformação da natureza. A seleção de aspectos da cultura relaciona-se diretamente à definição do conjunto de conteúdos selecionados em termos de conhecimentos, experiências, valores que serão trabalhados de modo restrito ou coletivo pelas diferentes disciplinas escolares.

Nesse processo de seleção de conteúdos, a escola trabalha apenas uma parcela restrita da experiência coletiva humana que constitui aquilo que é denominado versão autorizada ou legítima de cultura. A voz dos grupos privilegiados é que, na maioria das vezes, tem sido representada e legitimada pela cultura escolar. Sendo a cultura envolvida por um processo de disputa pela hegemonia de um grupo sobre outro, numa sociedade de classes, em que ocorrem as manifestações de diversos grupos sociais, fica ela marginalizada do processo de escolarização e é substituída pela cultura hegemônica.

Dessa forma, a escola tem assumido historicamente o papel de homogeneização e assimilação da cultura. Nesta direção, a dinâmica do trabalho curricular precisa propiciar espaços para a valorização da cultura dos alunos e para o desenvolvimento do potencial criativo que trazem consigo. O currículo escolar necessita oferecer oportunidades para que alunos e professores exteriorizem seu potencial criador, analisem uma situação a partir de ângulos diferentes, avaliem, questionem, critiquem, solucionem problemas, enfim, vivenciem o processo ensino-aprendizagem com prazer.

A criatividade e a gestão escolar

Como vimos, dentre os diversos aspectos que envolvem a instauração de um ambiente criativo na escola, consideramos fundamental o potencial crítico dos gestores para repensarem seus papéis no atual contexto posicionando-se frente às novas exigências postas para a educação.

A gestão educacional deve ser autônoma, crítica e transformadora. Ela articula-se ao Projeto Político Pedagógico, instrumento legítimo, fruto de discussões abertas, cujo cerne necessita ser um projeto de sociedade mais democrática. No entanto, o perfil da gestão da escola é visto como barreira à criatividade por professores que participaram de um estudo realizado por Mariani e Alencar (2005). A ineficiência administrativa decorrente da falta de conhecimento e de experiência dos gestores e a rigidez no trato com os aspectos legais foram considerados como obstáculos à expressão criativa, pelos professores pesquisados.

Nesse sentido, consideramos importante destacar que a gestão no âmbito da escola assume dimensões peculiares pelo fato de esta ser uma instituição social que, de modo distinto ao de uma organização social, envolve práticas permeadas pela universalidade, cujo princípio e referência normativo-valorativa situa-se na sociedade. Para melhor entendermos a distinção entre uma instituição social e uma organização social, recorreremos a Chauí (2001). Vejamos, a seguir, o que ela salienta sobre a questão. Para a autora, uma organização tem sua eficácia e sucesso atrelados à sua particularidade e tem a si mesma como referência, isto é, sua prática se define pela instrumentalidade e lhe cabe competir com as demais organizações que estabeleceram objetivos semelhantes.

Explica a autora que a passagem da condição de instituição social à de organização social - ou segundo o léxico da Escola de Frankfurt à condição

de entidade administrada - é decorrente da ação administrativa desenvolvida. No âmbito de uma organização, a ação administrativa envolve um conjunto de operações definidas como estratégias com vistas à obtenção de um objetivo particular que a define, sem que haja contudo, esforço para a reflexão acerca da razão da própria existência, funções, sendo estas questões já dadas. Por sua vez, uma instituição, por ter a sociedade como referência, necessita de uma ação administrativa articulada à ideia de reconhecimento interno e externo, de legitimidade interna e externa. Por se perceber inserida na divisão social e política, à instituição cabe, por meio das suas práticas, definir uma universalidade que lhe possibilite responder às contradições impostas por essa divisão. Compete, também, à instituição discutir e avaliar constantemente seu papel na sociedade.

Importante é, nesse contexto, discutir o que diz respeito ao perfil dos gestores. Muitos profissionais têm dificuldades de se posicionarem e agirem criticamente por se encontrarem numa postura de dúvida em relação à legitimidade dos seus ideais, de desconfiança quanto à exequibilidade de seus planos e de crise frente à própria possibilidade de razão. Enfim, por vezes, estão presos por regras e padrões que lhes dificultam a visualização de novos desafios. (PROTA; HANSEN, 1998). Uma das formas de prisão se refere aos espaços de discussão pela instituição escolar instaurados. A promoção de reuniões com excessivo número de pessoas presentes inviabiliza, pela massificação, as discussões de assuntos importantes como a criatividade. (PROTA; HANSEN, 1998).

Tendo em conta o desencantamento com relação à ineficácia das discussões, alguns profissionais da instituição passam a não acreditar em qualquer iniciativa que exija postura política e dialógica. Adotam, por conseguinte, uma atitude de indiferença, de aparente neutralidade com relação ao ritmo de funcionamento da instituição. Juntamente com eles, estão aqueles profissionais que carecem de autonomia psicossocial, ou seja, têm dificuldade de sair de sua menoridade e assumir seu papel social de maneira criativa, crítica, livre e produtiva. (PROTA; HANSEN, 1998). Assim, a escola passa a comportar em seu quadro meros cumpridores de tarefas que raramente apresentam iniciativa no sentido de criar, inovar ou repensar o fazer escolar. A mentalidade patrimonialista é outro agravante desse quadro. Ela se traduz de uma maneira peculiar, pois o poder é exercido como se os profissionais que dele estivessem investidos num determinado momento, fossem proprietários da escola; “[...] há uma privatização do que é público e tal espírito gera um loteamento dos cargos e funções institucionais em benefício de grupos que

se apropriam ilegitimamente de um patrimônio que não é seu.” (PROTA; HANSEN, 1998, p. 104).

Decorrente dessas situações, a visualização dos desafios é dificultada, disto resultando um abalo no elã que dá à escola sua razão própria de ser, qual seja, a busca do conhecimento. A escola que, por excelência, deveria ser o lugar da criatividade e da ousadia se empobrece. Em substituição a isso, instala-se o formalismo vazio no qual muitas de suas instâncias têm mergulhado. Nesse espaço impregnado pelo formalismo tem-se presente, também, o dogmatismo: pessoas apegadas a situações e informações sobre uma pequena parte do objeto de estudo ou da realidade e destituídas de um conhecimento mais abrangente, reivindicam para si a posse exclusiva da verdade. Instaure-se, nesse contexto, o sectarismo, em que grupos se prendem a seus conceitos e abrem mão da perspectiva - rica e necessária - da crítica. (PROTA; HANSEN, 1998).

Assim, as atividades docentes quando não desenvolvidas em sintonia e dentro de um projeto institucional baseado em princípios orientadores claros e publicamente conhecidos, tendem a gerar o gradativo isolamento dos vários grupos entre si. A desarticulação institucional é consequência inevitável e a burocratização, o passo seguinte, pois o engessamento institucional tem sido uma forma de garantir a coesão. (PROTA; HANSEN, 1998). Essa condição da escola é possibilitada pela ação administrativa que sobre ela é exercida. A Escola de Frankfurt evidencia que, se a administração for concebida e praticada como um conjunto de regras e princípios formais, únicos e válidos para diferentes instâncias, quer seja uma escola ou um supermercado, tais normas por serem gerais e desprovidas de conteúdo particular, gerarão o formalismo e a tecnocracia inibindo a criatividade de professores e alunos. A gestão escolar, se voltada para si mesma, perde de vista seu papel principal na estrutura da instituição que é o de se colocar como meio para a realização da atividade fim: o ensino-aprendizagem. Se a gestão escolar for concebida e realizada à imagem e semelhança da gestão das empresas privadas, ela passa a ser percebida e praticada como um conjunto de normas gerais, desprovidas de conteúdo particular que, por seu formalismo, é aplicável a toda e qualquer manifestação social que precisa de algum controle. É o império da burocracia e a derrota da criatividade, da crítica e da autonomia do pensamento e da prática política.

Por estas razões podemos afirmar que a escola, ao voltar-se para si mesma, perde de vista o sentido de formação, a necessidade de transformação da sociedade e rende-se a exigências meramente instrumentais e circunstanciais.

Esta situação nos coloca diante do desafio de superar a ação instrumental. Mas o que significa esta prática meramente instrumental? É uma prática fortemente marcada pela instrumentalização, pelo fazer a-crítico sem uma necessária fundamentação teórica, que possa proporcionar o exercício do pensamento. Tal prática reforça uma tendência que vem se tornando cada vez mais forte na sociedade atual que é a destruição da autonomia do pensamento, da criatividade e da capacidade da auto-reflexão que sempre fez parte dos processos educativos.

Em decorrência da ausência da auto-reflexão estamos constatando, cada vez mais, comportamentos sociais irrefletidos ou até mesmos irracionais e preconceituosos, formados a partir de rígidos estereótipos e repetições constantes, que desencadeiam o que Vaidergorn (2001) chama de autoevidência axiomática² que mina as consciências críticas. Vivemos hoje num mundo em que os comportamentos sociais, nas mais diversas esferas da atividade humana, estão cada vez mais marcados pela separação entre fazer e pensar. Esta realidade é uma herança da reengenharia que o capitalismo tardio teve que elaborar para manter sua hegemonia e ampliar seu domínio sobre toda a sociedade.

Os fundamentos desta dicotomia entre ação e pensamento podem ser encontrados no taylorismo³ que expressa uma das formas de racionalização da sociedade moderna no século XX.

Negar a necessidade do pensamento na formação do homem – independente da sua área de atuação profissional – significa perder de vista a própria condição antropológica do homem. Numa famosa passagem de *O capital*, Marx ilustra esta característica humana ao dizer que

2 Baseando-se nas reflexões de Adorno e Horkheimer sobre o surgimento do preconceito nos movimentos totalitários modernos, o autor designa como autoevidência axiomática a aceitação incondicional de um juízo que, pelo uso repetitivo, torna-se um clichê e acaba sendo aceito como uma verdade absoluta. Assim, mentiras acabam tendo foro de verdade e abre-se a possibilidade para que as grandes massas acabem aderindo a tais pontos de vista.

3 O taylorismo consiste num conjunto de princípios e técnicas de organização e gestão do processo de trabalho que recebeu essa designação por ter sido sistematizado por Frederic W. Taylor, nos Estados Unidos, no final do século XIX. O taylorismo possui as seguintes características: a) dissociação do processo de trabalho dos trabalhadores; b) separação entre concepção e execução do trabalho e c) monopólio do conhecimento do processo de trabalho e seu modo de execução pela gerência ou setor de controle. (TAYLOR, 1976). Embora as preocupações do taylorismo estejam voltadas mais diretamente para a organização do trabalho e para o aumento da produção, ele acabou contribuindo para impor a outros setores da sociedade sua racionalidade que dissocia o trabalho físico do trabalho intelectual. Esta tendência acabou sendo reforçada pela cultura de massas que promoveu a extensão da lógica alienante do tempo de trabalho para o tempo livre.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho. E isto é tanto mais necessário quanto menos se sinta o trabalhador atraído pelo conteúdo e pelo método de execução de sua tarefa, que lhe oferece por isso menos possibilidade de fluir da aplicação das suas próprias forças físicas e espirituais. (MARX, 1985, p. 202).

Nesta passagem, Marx elabora, de uma maneira primorosa, a ideia de que o homem só consegue se realizar enquanto humano quando antecipa seus atos pelo pensamento. Ou seja, o homem precisa exteriorizar a sua subjetividade objetivamente. Assim, o homem produz uma cultura e uma história genuinamente humanas. Ou ainda, como diz Vazquez (1968), a objetivação aparece como uma necessidade para que o homem se realize e se autoproduza pelo trabalho e pela arte. No entanto, no mundo capitalista desenvolvido, estas duas esferas da atividade humana já não são mais portadoras da objetivação das forças essenciais humanas e acabaram transformando-se em instrumentos da alienação.

Portanto, aceitar uma ação marcadamente instrumental significa negar a condição antropológica do homem enquanto ser único e criativo que produz e transforma a sua vida, que estabelece uma relação com a natureza, que cria cultura e faz história. Aceitar essa condição, por outro lado, é condenar o homem a ser um mero autômato, uma engrenagem destituída de consciência.

A instrumentalização da ação docente, a gestão pouco democrática, a desmotivação e inexperiência dos profissionais da escola, a formação profissional frágil são fatores negativos à criatividade, pois a falta de conhecimentos e experiências compromete a fluência de informações acerca de experiências bem sucedidas em organizações escolares e, sobretudo, promover a capacitação ideias inovadoras, e os problemas de interação prejudicam a circulação de ideias e de conhecimentos tão necessários ao encaminhamento de ações criativas. Pesquisa realizada por Oliveira (2007) sobre a criatividade na escola aponta que é o senso comum que dá suporte às ações de gestores e orientadores educacionais, uma vez que os pesquisados afirmaram que não

tiveram oportunidade de conhecer as discussões teóricas existentes sobre a criatividade. Oliveira destaca que o conhecimento que perpassa a prática desses profissionais não permite o encaminhamento de ações intencionais sobre a capacidade criativa daqueles com os quais trabalham; pautam-se por questões intuitivas e demonstram, segundo a pesquisadora, desconhecer “[...] as implicações educacionais, as técnicas ou práticas pedagógicas que possibilitam a produção de ideias e o desenvolvimento do potencial criativo” (p. 92). Para a autora,

o gestor tem uma posição central que sustenta o bom andamento das atividades, a eficácia organizacional e o sucesso das ações planejadas. Assim, para desenvolver a criatividade no contexto escolar e de seus integrantes, é necessário que esse profissional conheça a cultura organizacional, os recursos disponíveis, tanto os humanos quanto os materiais, assim como a comunidade na qual a escola se encontra. O gestor deve, ainda, como suporte às suas ações, buscar informações acerca de experiências bem sucedidas em organizações escolares e, sobretudo, promover a capacitação profissional de todos os membros da escola, inclusive a sua própria. É importante, também, que o gestor conheça técnicas de apoio e suporte a uma gestão que tem como meta o sucesso da organização e dos que dela participam. (p. 105).

Ao gestor cabe considerar os atributos pessoais de cada profissional que atua na instituição escolar, pois estes são fundamentais para a expressão da criatividade, podendo ser estimuladores da manifestação criativa ou impeditivos. Confiança no próprio potencial, disposição ao risco, independência de pensamento e ação, persistência, são atributos pessoais importantes ao gestor já que a criatividade implica em inovar, superar, tentar algo ainda não experimentado com resultados imprevistos. A iniciativa e a autoconfiança também são características relevantes, pois o profissional criativo é atraído pelo desconhecido, o que pode desencadear oposições, hostilidades e conflitos e, para fazer frente a elas, a postura autoconfiante é essencial. Fundamental, também, a automotivação que impele o profissional a fazer por prazer e não simplesmente por obrigação, bem como o raciocínio crítico e analítico que caracterizam o pensamento divergente.

A implementação da cultura criativa no âmbito escolar requer gestores dispostos a expandir as habilidades criativas próprias e do seu grupo e disponíveis ao encorajamento, *feedback*, à proposição de metas voltadas para o alcance de resultados criativos e viabilização dos profissionais de todos os membros da escola, inclusive a sua própria. É importante, também, que o gestor conheça técnicas de meios e recursos necessários à consecução das

ideias inovadoras. Os gestores precisam considerar que a pobreza do clima institucional, a avaliação punitiva e a pressão, a limitação de recursos, o competitivismo e a gestão não participativa e autoritária inibem e bloqueiam a criatividade.

A instituição escolar, por envolver o trabalho coletivo, demanda habilidades grupais nas quais se inserem a necessidade de reconhecimento e apoio mútuo de modo a promover a motivação, elemento catalisador das ações que visam à inovação. A instauração da cultura da solidariedade, do espírito de equipe, da confiança na possibilidade de emancipação pessoal, coletiva e de expressão da criatividade são essenciais para a instituição.

A organização do trabalho pedagógico e a criatividade

O processo de ensino-aprendizagem é um *locus* capaz de possibilitar a criação de um ambiente escolar favorável à expressão do potencial criativo de alunos e professores. Nele, estão articulados em torno do currículo escolar, o aluno e o professor. No que diz respeito ao aluno, necessitam ser levadas em consideração suas habilidades cognitivas e afetivas, seus interesses e estilos de aprendizagem. Cabe ao professor buscar formas de conhecer melhor os alunos para organizar o trabalho pedagógico em função de seus atributos e necessidades educacionais. O *feedback* aos alunos é imprescindível para que eles possam construir parâmetros sobre si próprios.

Mariani e Alencar (2005) detectaram, em seus estudos, que a desmotivação, a pouca participação, responsabilidade ou compromisso, a falta de maturidade, a agressividade e a timidez apresentadas pelos alunos foram apontados pelos docentes pesquisados como elementos que inviabilizam suas tentativas de instaurar um ambiente de trabalho pedagógico dinâmico e inovador. Tais elementos espelham o jogo de forças entre professor e aluno, presente na sala de aula. Quanto ao professor, Alencar (1997) detectou em seus estudos que profissionais altamente envolvidos com atividades de pesquisa apresentam níveis de criatividade mais expressivos.

A respeito da relação ensino-pesquisa é necessário salientar que, sendo a especificidade da educação o trabalho com o conhecimento - em permanente construção e desconstrução - a pesquisa precisa ser o sustentáculo das práticas curriculares. A articulação da prática pedagógica com a

produção do conhecimento é fundamental na atuação dos profissionais da educação. A Pedagogia, como ciência da práxis educativa, pressupõe que seus profissionais se assumam como pesquisadores, que façam da pesquisa uma forma de ser e estar no mundo. A matriz teórica desta proposta está calcada no pensamento crítico e objetiva superar a racionalidade técnica avançando para uma racionalidade da práxis, formativa e emancipatória entendendo o professor como um profissional crítico e investigador, capaz de reorientar constantemente sua própria prática, democratizando as relações e o ensino-aprendizagem, comprometendo-se com a justiça social. A investigação pedagógica, por se constituir numa atividade própria do educativo e do pedagógico e inerente ao trabalho do professor, tem uma responsabilidade particularmente importante na aula, onde se estabelece o processo de construção do conhecimento, reconstrução e modificação dos construtos iniciais do educando. O professor parte da práxis, como prática coletiva, já que as teorias educacionais fazem-se presentes nas ações educativas em múltiplas articulações. O cotidiano proporciona elementos para que o docente chegue às causas dos problemas com os quais se defronta, avançando na sua compreensão por meio de aproximações sucessivas com vistas a uma ação transformadora, científica e criativa. O professor que pesquisa é capaz de dar novos sentidos às suas práticas rumo ao avanço da criatividade, na medida em que inserir nelas a atitude científica, de modo a identificar e valorizar as potencialidades do aluno, respeitando suas concepções e proposições; é, também, capaz de criar situações provocativas que estimulem a criação e o raciocínio; desenvolver a expressão da originalidade, o apreço pela leitura, a busca do conhecimento por meio da investigação, da solução de problemas; estimular o trabalho do aluno livre de ameaças de nota ou julgamento de valor. Além do envolvimento com a pesquisa, é importante que o professor busque estratégias de ensino para desenvolver o potencial criativo dos alunos. Vejamos o que Fleith (2001, p. 57) sugere a respeito:

- dar ao aluno *feedback* informativo;
- relacionar os objetivos do conteúdo às experiências dos alunos;
- variar as tarefas propostas aos alunos, técnicas instrucionais e formas de avaliação;
- criar um espaço para divulgação dos trabalhos dos alunos;
- oferecer aos alunos informações que sejam importantes, interessantes, significativas e conectadas entre si;
- compartilhar, com os alunos, experiências pessoais relacionadas ao tópico estudado;

- orientar o aluno a buscar informações adicionais sobre tópicos de seu interesse;
- dispor os móveis em sala de aula de acordo com as atividades desenvolvidas.

As atividades a serem encaminhadas, segundo a mesma autora, devem

- envolver análise crítica de um acontecimento;
- estimular o aluno a levantar questões e gerar múltiplas hipóteses;
- desenvolver, no aluno, a habilidade de explorar consequências para acontecimentos que poderão ocorrer no futuro.

Sobre aspectos do comportamento do docente em sala de aula, importantes para o favorecimento da criatividade, Fleith (2001, p. 56) considera necessário:

- dar tempo ao aluno para pensar e desenvolver suas idéias;
- valorizar produtos e idéias criativas;
- considerar o erro como uma etapa do processo de aprendizagem;
- estimular o aluno a imaginar outros pontos de vista;
- dar ao aluno oportunidade de escolha, levando em consideração seus interesses e habilidades;
- prover oportunidades para que os alunos se conscientizem de seu potencial criativo, favorecendo, dessa forma, o desenvolvimento de um auto conceito positivo;
- cultivar o senso de humor em sala de aula;
- ter expectativas positivas em relação ao desempenho do aluno;
- demonstrar entusiasmo pela atividade docente e conteúdo que ministra;
- criar um clima, em sala de aula, no qual a experiência de aprendizagem seja prazerosa;
- não se deixar vencer pelas limitações do contexto em que se encontra.

Para a autora, o professor comprometido com o desenvolvimento da criatividade de seus alunos é mais flexível, estabelece uma relação positiva com seus alunos, estimula o questionamento em sala de aula, apresenta senso de humor, passa mais tempo com os alunos do que o necessário, interage com o aluno fora de sala de aula, compartilha experiências pessoais relacionadas ao conteúdo ministrado e apresenta informações significativas, atualizadas e

conectadas entre si. É imprescindível que o professor também manifeste para os alunos seu potencial criativo, pois assim poderá motivá-los.

A brincadeira, a manifestação da espontaneidade, da descontração e do bom humor auxiliam a romper com a rigidez e com tensões, pois, segundo Wechsler (1993) são atributos associados à criatividade por propiciarem a instauração de um clima de liberdade que faz com que as ideias fluam mais facilmente. No artigo intitulado *Escritores Criativos e Devaneios*, Freud ao tratar das manifestações da criação artística enfatiza a intersecção existente entre esta e a brincadeira.

Será que deveríamos procurar já na infância os primeiros traços de atividade imaginativa? A ocupação favorita e mais intensa da criança é o brinquedo ou os jogos. Acaso não poderíamos dizer que ao brincar toda criança se comporta como um escritor criativo, pois cria um mundo próprio, ou melhor, reajusta os elementos de seu mundo de uma nova forma que lhe agrade? [...] O escritor criativo faz o mesmo que a criança que brinca. Cria um mundo de fantasia que ele leva muito a sério, isto é, no qual investe uma grande quantidade de emoção, enquanto mantém uma separação nítida entre o mesmo e a realidade. (FREUD, 1976, p. 149-150).

Ao planejar as atividades, o professor precisa considerar a importância desse clima de brincadeira discutido por Freud e incluir objetivos a ele relacionados. A organização dos ambientes e das situações de aprendizagem devem colaborar para que os alunos possam sentir o prazer de se descobrirem criativos. A necessidade de criação desse ambiente permeado pela brincadeira reporta naturalmente à composição de Toquinho, Vinicius de Moraes, Guido Morra e Maurício Fabrizio intitulada *Aquarela* que traduz de modo sensível a criatividade. Rico exemplar da música popular brasileira, vejamos, a seguir, que sua letra aponta a importância de vermos o mundo com os olhos de criança.

Numa folha qualquer
Eu desenho um sol amarelo
E com cinco ou seis retas
É fácil fazer um castelo...
Corro o lápis em torno
Da mão e me dou uma luva
E se faço chover
Com dois riscos
Tenho um guarda-chuva...

Se um pinguinho de tinta

Cai num pedacinho

Azul do papel

Num instante imagino

Uma linda gaivota

A voar no céu...

Ao exprimir o conceito de mundo da criança, a música transporta para a leveza do universo infantil, convidando a pensar e agir como uma criança disposta a conhecer e colorir o mundo. O jogo das palavras que vão se ligando quase que espontânea e aleatoriamente, levam os pensamentos a se multiplicarem numa brincadeira. Dessa forma, queremos evidenciar que a ludicidade é uma significativa forma de produção de conhecimentos que se apresenta como possibilidade para o encaminhamento da gestão escolar e do trabalho pedagógico.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, vimos até aqui, que a valorização dos profissionais, o respeito à multiplicidade de ideias, a criação e a organização de espaços autônomos e livres para a manifestação de ideias, são condições capazes de estimular o uso das potencialidades criativas em favor da escola. No texto de abertura vimos que a expressão criativa tem marcado os primórdios da história humana. A criatividade não é privilégio de alguns, mas está presente em todos os seres humanos em diferentes medidas. Há, entretanto, impasses na dinâmica social e, sobretudo, na organização do trabalho pedagógico que cerceiam sua manifestação e desenvolvimento. Sendo assim, é de suma importância que, quando da formulação do PPP, a criatividade seja contemplada e passe a nortear intencionalmente o trabalho pedagógico. Quando da execução do PPP, cabe o acompanhamento sistemático e contínuo por parte de todos os profissionais da escola da forma como a criatividade tem sido implementada no cotidiano escolar, pois esta é uma das condições para o alcance das metas estabelecidas.

É no âmbito da sua organização como um todo que a instituição assume e explicita a função que desempenha junto à sociedade. As formas de privilégio e dominação que estruturam o fazer escolar e as áreas de acomodação e contestação nelas existentes se constituem em condições que atuam na formação dos cidadãos. Sobre elas o PPP deve focalizar suas discussões e proposições. Nelas necessita contemplar espaços autônomos e criativos. Assim, é imprescindível, na instituição escolar que se quer criativa, a presença do gestor criativo, fomentador do ambiente propício à criatividade. A ele compete viabilizar, através de apoio, abertura e receptividade, a emergência das ideias criativas; difundir, continuamente, no ambiente institucional a relevância da manifestação da criatividade. Em relação à docência, vimos que, para estimular a criatividade, um aspecto importante é o docente considerar que não há um momento único, específico para trabalhar a expressão criativa e, também, que a criatividade não é fruto do espontaneísmo. O trabalho no âmbito da expressão criativa precisa ser pautado numa vivência planejada e prazerosa com a cultura, e o docente precisa desenvolver essa habilidade. Ao oferecer instrumentos de cultura para que os alunos interajam com eles, o professor estará estimulando-os a criar. Além disso, ao ouvir os alunos, investigar suas potencialidades, necessidades e expectativas, ao conversar com seus alunos instigando a manifestação de diferentes pontos de vista acerca de um tema, a prática docente envolverá um importante exercício de criatividade.

Ao professor cabe levar em conta que as perguntas são mais importantes que respostas e, sendo assim, é importante que apresente aos alunos situações inusitadas ou problemas que requerem solução, estimulando o pensar, o trabalho em equipe e alimentando constantemente as ideias dos alunos com informações que auxiliem o processo de criação. Na busca de respostas e caminhos novos, o aluno precisará de informação, e a leitura contribuirá diretamente com esse processo sendo capaz de elevar os índices de criatividade. Serão necessárias inovações no âmbito do espaço escolar a fim de instigar a curiosidade, a pesquisa e o senso de apropriação do ambiente mediante a cooperação, isto é, todos podem experimentar, errar, acertar, criar e aprender.

Enfim, é importante que os profissionais da educação considerem que as exigências decorrentes da globalização postas para a sociedade atual demandam análises e ações que não percam de vista, na educação escolar, o compromisso com o desenvolvimento humano em sua totalidade e, nesse processo, ocupa espaço central a criatividade, por se articular diretamente à autonomia. Por meio da educação para a autonomia, pode-se pensar na

construção de uma dinâmica social na qual as instituições superem posturas e ações rígidas, fragmentadas, padronizadas e se abra um leque de possibilidades para o indivíduo contemporâneo no que tange ao desenvolvimento de sua capacidade criadora. Isso se efetivará se a estrutura educacional responder à solicitação para a formação de um novo homem, feita pela realidade histórica concreta, de modo consciente, assumindo que é preciso educar para a autonomia do pensar e do agir. A educação, quando direcionada para a autonomia e para a expressão criativa, é capaz de possibilitar a formação dos indivíduos para sua emancipação pessoal e, conseqüentemente, para a transformação social.



REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. *Criatividade*. Brasília: Universidade de Brasília, 1995.

_____. *A gerência da criatividade*. São Paulo: Makron, 1996.

_____. Pesquisadores que se destacaram por sua produção criativa: hábitos de trabalho, escolha profissional, processo criativo e aspirações. *Cadernos de Pesquisa*. n. 2, São Paulo: INEP, p. 11-23, 1997.

_____. A repressão ao potencial criador. *Psicologia: ciência e profissão*. [online]. v.9, n.3, p.11- 13 , 1989 .Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931989000300005&lng=pt&nrm> Acesso em 3 ago. 2009.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. *Psicologia: teoria e pesquisa*. [online]. v. 19, n. 1, p. 1-8, 2003. Disponível em: <<http://biblioteca.universia.net/ficha.do?id=546634>> Acesso em 3 ago. 2009.

APPLE, M. W. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARANHA, M. L. A. *Filosofia da educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BRASIL, Lei N. 9.394 de 20 de dezembro 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 22 de março de 2008.

CERNA, M. A. C. (1999). Aspectos importantes de la creatividad para trabajar en el aula. *Educator Revista de Educación*. [online]. n.10, p. 10-18, 1999. Disponível em: <<http://educar.jalisco.gob.mx/10/10miguel.html>> Acesso em: 3 ago. 2009.

CHAUÍ, M. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: UNESP, 2001.

CSIKSZENTMIHAYI, M. Implications of a system perspective for the study of creativity. In: ALENCAR, E.M.L.S.; FLEITH, D.S. *Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade*. Psicologia: teoria e pesquisa. [on line]. v.19, n.1, p.1-8, 2003. Disponível em:<<http://biblioteca.universia.net/ficha.do?id=546634>> Acesso em 3 ago.2009.

DE MASI, D. *Criatividade e Grupos Criativos*. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

FLEITH, D. S. Criatividade: novos conceitos e idéias, aplicabilidade à educação. *Cadernos de Educação Especial*. Santa Maria: LAPEDOC. v. 1, n. 17, p. 55-61, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREUD, S. Escritores criativos e devaneios. In: *Obras Psicológicas Completas*. v. IX, Rio de Janeiro: Imago, 1976.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LINS, M. J. S. C.; MIYATA, E. S. *Avaliando a aprendizagem de criatividade em uma oficina pedagógica*. Ensaio. Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 455-468, jul./set. 2008.

MARIANI, M. F. M.; ALENCAR, E. M. L. S. Criatividade no trabalho docente segundo professores de história: Limites e possibilidades. *Psicologia escolar e educacional*. [online]. v. 9, n. 1, p.27-35, jun. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S1413-85572005000100003&lng=pt> Acesso em: 23 ago. 2009.

MARX, K. *Para a crítica da economia política*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

- OLIVEIRA, E. L. L. *Criatividade e escola: limites e possibilidades segundo gestores e orientadores educacionais*. 2007. 116 p. dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Brasília, Brasília.
- PERRENOUD, P. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.
- PINTO, A. Vieira. *Sete Lições sobre educação de adultos*. 11 ed. São Paulo: Cortez: 2000.
- PROTA, L.; HANSEN, G. *A universidade em debate*. Londrina: UEL, 1998.
- SENNETT, R. *A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: 9. ed, Record, 2005.
- TAFFAREL, C. N. J. *Criatividade nas aulas de Educação Física*. [s.l.]: Ao Livro Técnico, 1985.
- VEIGA, I. P. A. (org.) *Escola: espaço do projeto político pedagógico*. Campinas: Papirus, 1998.
- TAYLOR, Frederic W. *Princípios de administração científica*. São Paulo: Atlas, 1976.
- TORRANCE, Paulo E. *Pode-se ensinar com criatividade?* São Paulo: EPU, 1974.
- VAIDERGORN, J. Uma perspectiva da globalização na universidade brasileira. *Cadernos Cedes*. Campinas, Ano XXI, n. 55, p. 78-91, 2001.
- VAZQUEZ, A . S. *As idéias estéticas de Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- WECHSLER, S. M. *Criatividade: descobrindo e encorajando*. Campinas: Editorial Psy, 1993.

