



Macroprojeto *Bio-Tanato-Educação: Interfaces Formativas*
Projeto de Criação e Editoração do Periódico Científico Revista Metáfora Educacional (ISSN 1809-2705) – versão *on-line*, de autoria da Prof.^a Dra. Valdecí dos Santos.

Editora: Prof.^a Dra. Valdecí dos Santos (Líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) *Bio-Tanato-Educação: Interfaces Formativas*) - <http://lattes.cnpq.br/9891044070786713>
<http://www.valdeci.bio.br/revista.html>

Revista indexada em:

NACIONAL

WEBQUALIS - <http://qualis.capes.gov.br/webqualis/principal.seam> - da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior / Ministério de Educação - Brasil), em **nove** (atualizado em 27/out./2013) subáreas do conhecimento (conforme tabela da CAPES/2012): Ciências Biológicas: Ciências Biológicas II (**C**), Ciências Humanas: História (**B4**), Ciências Humanas: Geografia (**B4**), Ciências Humanas: Psicologia (**B3**), Ciências Humanas: Educação (**B4**), Linguística, Letras e Artes: Letras/Linguística (**B4**), Linguística, Letras e Artes: Artes/Música (**B5**), Multidisciplinar: Ensino: Ensino de Ciências e Matemática (**B2**), Multidisciplinar: Biotecnologia (**C**).
GeoDados - <http://geodados.pg.utfpr.edu.br>

INTERNACIONAL

CREFAL (Centro de Cooperación Regional para la Educación de los Adultos en América Latina y el Caribe) - <http://www.crefal.edu.mx>
DIALNET (Universidad de La Rioja) - <http://dialnet.unirioja.es>
GOOGLE SCHOLAR - <http://scholar.google.com.br>
IRESIE (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa. Base de Datos sobre Educación Iberoamericana) - <http://iresie.unam.mx>
LATINDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal) - <http://www.latindex.unam.mx>
REBIUN (Red de Bibliotecas Universitarias Españolas) - <http://www.rebiun.org>

n. 18 (jan. – jun. 2015), jun./2015 – Gênero, Saberes e Formação de Professores

Artigo recebido em 21/fev./2015. Aceito para publicação em 24/abr./2015. Publicado em 1/jun./2015.

Como citar o artigo:

SILVA, Kátia Regina Xavier da. Características de criatividade na prática pedagógica. Revista *Metáfora Educacional* (ISSN 1809-2705) – versão *on-line*. Editora Dra. Valdeci dos Santos. Feira de Santana – Bahia (Brasil), n. 18 (jan. – jun. 2015), 1 jun. 2015, p. 59-78. Disponível em: <<http://www.valdeci.bio.br/revista.html>>. Acesso em: DIA mês ANO.



n. 18 (jan. – jun. 2015), jun./2015 – Gênero, Saberes e Formação de Professores

CARACTERÍSTICAS DE CRIATIVIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA CHARACTERISTICS OF CREATIVITY IN PEDAGOGICAL PRACTICE

Kátia Regina Xavier da Silva

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ 
Docente do Programa de Pós-Graduação em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II

Líder do Grupo de Pesquisas em ensino, aprendizagem, interdisciplinaridade e inovação em Educação e do Laboratório de Criatividade, Inclusão e Inovação Pedagógica do Colégio Pedro II

- *Campus Engenho Novo II* 

E-mail: katiarxsilva@globo.com

60

RESUMO

Resumo: O presente artigo é fruto da pesquisa intitulada *Criatividade na Prática Pedagógica* e tem como objetivo caracterizar a criatividade e analisar algumas repercussões e implicações das práticas pedagógicas criativas para o trabalho escolar. A pesquisa caracterizou-se como um *estudo de casos múltiplos* de natureza qualitativa e envolveu treze professores da rede pública municipal de Belford Roxo, Rio de Janeiro. A pesquisa apresentada aponta a necessidade de investir na pessoa humana, na formação permanente e na valorização financeira dos profissionais da educação, com o intuito de incentivar, desenvolver e valorizar plenamente a criatividade desses profissionais, a fim de contribuir para a construção de uma educação para a autonomia. Palavras-chave: Criatividade. Prática pedagógica. Formação de professores.

ABSTRACT

This article is the result of the research entitled *Creativity in Teaching Practice* and aims to characterize the creativity and analyze some repercussions and implications of creative teaching practices for school work. The research is a multiple case study of a qualitative nature and involved thirteen teachers of the municipal public network of Belford Roxo, Rio de Janeiro. The research indicates, in addition, the need to invest in the human being, in the incessant formation and in teacher's fair remuneration, aiming to motivate, to develop and to fully value these professionals' creativity, in order to contribute for the building of an autonomous education. Key-words: Creativity. Pedagogical practice. Teacher training.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto da pesquisa intitulada *Criatividade na Prática Pedagógica*, que teve como objetivo geral contribuir para o planejamento de estratégias criativas para os problemas enfrentados por profissionais da rede pública municipal de Belford Roxo, através da reflexão sobre as condições de desenvolvimento de uma educação criativa para a autonomia. Este artigo foi



n. 18 (jan. – jun. 2015), jun./2015 – Gênero, Saberes e Formação de Professores

produzido a partir dos dados e reflexões oriundas de um dos objetivos específicos desta pesquisa, que teve como propósito investigar características de criatividade apresentadas por professores do Ensino Fundamental reconhecidos pela sua criatividade na prática pedagógica. Desse modo, pretende-se, neste artigo, caracterizar a criatividade, sob o ponto de vista da literatura e da própria pessoa criativa, e analisar algumas repercussões e implicações das práticas pedagógicas criativas para o trabalho escolar.

A criatividade pode ser definida como “[...] o processo de produzir alguma coisa que é ao mesmo tempo original e de valor [...]” (STERNBERG, 2000b, p.232). Todavia, a aparente simplicidade desta definição encobre a complexidade do conceito, que tem sido objeto de estudo de várias áreas da psicologia, ora focalizando o indivíduo, ora focalizando o contexto social. Freud e Winnicott são os principais nomes da abordagem psicanalítica, que aborda a criatividade em suas relações com os processos conscientes e inconscientes e aponta a sublimação como um dos termos chave. Weisberg, um dos representantes da Gestalt, aponta o insight como um conceito importante associado à criatividade, vista como um processo de busca de soluções para falhas na informação. Dentre os psicólogos humanistas, Carl Rogers associa ao conceito de criatividade a auto realização e Rolo May à coragem criativa, ambos compreendendo-a como a busca incondicional do indivíduo para satisfazer as suas necessidades. A abordagem integradora, da qual Sternberg e Lubart são representantes, atribui à criatividade variáveis individuais e sociais. Além deles pode-se mencionar outros nomes como Simonton e o conceito de criatividade excepcional, Csikszentmihaly e a teoria dos três subsistemas (do indivíduo, do domínio e do campo); e Amabile e Collins e a psicologia social da criatividade e da motivação (STERNBERG, 2000b; LUBART, 2007).

A estrutura de referência segundo a qual a criatividade e o valor se inserem leva em conta três níveis: o círculo afetivo, mais elementar e relacionado ao próprio sujeito e às pessoas mais próximas a ele; o meio social, cujo espectro de reconhecimento abarca uma ressonância maior que pode ser estendida ao trabalho/profissão; e, o nível mais elevado de reconhecimento e valorização: a humanidade. Os professores reconhecidos como criativos estão, segundo esta classificação, no segundo nível, tendo em vista que as observações realizadas pelos outros constituem um recurso profícuo na avaliação do desempenho criativo (RODRIGUÉZ ESTRADA, 1992; TAYLOR; HOLLAND, 1976).

Este artigo foi organizado em quatro seções. A primeira ilustra os caminhos metodológicos da pesquisa. A segunda descreve e fundamenta características intelectuais, motivacionais e de personalidade associadas a pessoas reconhecidas pela expressão de sua criatividade no trabalho, na escola e na vida, com base na literatura pesquisada. A terceira apresenta e analisa características de criatividade na prática pedagógica, sob o ponto de vista de professores reconhecidos como criativos por seus pares. A última parte tece algumas considerações finais e aborda a importância do desenvolvimento da criatividade na formação inicial e continuada de professores como forma de promover uma educação de qualidade que atenda a todos os estudantes, de forma inclusiva.

METODOLOGIA

A pesquisa caracterizou-se como um *estudo de casos múltiplos* (YIN, 2001), de natureza qualitativa. O que diferencia essa abordagem do estudo de caso único é a possibilidade de: (a) prever resultados semelhantes através de uma replicação literal; ou (b) produzir resultados contrastantes através da replicação teórica. Dentre as possibilidades de apresentação dos casos optou-se por focalizar o resultado da análise cruzada dos casos múltiplos. Foram empregadas duas estratégias de pesquisa: (a) um levantamento para definir onde, quem, e quantos professores fariam



n. 18 (jan. – jun. 2015), jun./2015 – Gênero, Saberes e Formação de Professores

parte do estudo e (b) os estudos de caso propriamente ditos, que mostram como esses professores desenvolvem seu trabalho de forma criativa. Serviram como fontes de evidências:

1) um levantamento estruturado, feito através do desenvolvimento e aplicação de um Inventário de Características Intelectuais, Motivacionais e de Personalidade de Pessoas Criativas (ICC), construído com base nas características de criatividade apresentadas por Taylor e Holland (1976) e em estudos nacionais e internacionais. O ICC foi utilizado no processo de indicação dos sujeitos, após validação empírica feita através de aplicação piloto a orientadores educacionais e orientadores pedagógicos¹ que não fariam parte do grupo de informantes da pesquisa.

2) entrevistas semiestruturadas com os professores indicados e,

3) registros oficiais e registros pessoais do pesquisador.

A escolha escolas participantes e o percurso trilhado até chegar aos professores reconhecidos pela expressão da criatividade na prática pedagógica envolveu: contato direto na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Belford Roxo, que concedeu autorização oficial para a realização da pesquisa e forneceu as primeiras pistas para identificar as Unidades de Ensino (UE) que apresentavam, com mais frequência, trabalhos inovadores e de valor no âmbito da Rede Pública Municipal. O julgamento de valor dos profissionais ali presentes serviu de critério para avaliar o grau de inovação, o desempenho e o potencial criativo das UE.

À medida que os nomes das UE foram sendo citados, os informantes foram estabelecendo, explícita e democraticamente, um acordo entre o que acreditavam ser criativo ou não e lembrando nomes de alguns professores lotados nas UE que se destacavam pela criatividade, segundo parâmetros tacitamente acordados entre os quais o esforço em promover a participação dos alunos e organizar atividades culturais, artísticas e recreativas, concomitantemente com os conteúdos ministrados. Ficou claro, durante a conversa com esses informantes, que tais parâmetros estavam relacionados com a proposta sócio interacionista do Município. Posteriormente, em outra etapa da pesquisa, uma professora citada na SEMED foi indicada por outros informantes para participar da pesquisa.

Desse modo, doze escolas foram indicadas, o que corresponde a aproximadamente 26% das UE de Ensino Fundamental da Rede. No total, 32 professores foram convidados a participar da pesquisa e desses, 26 foram entrevistados. As entrevistas foram realizadas em dias, horários e locais previamente agendados com os professores que, voluntariamente, aceitaram fazer parte do estudo e autorizaram formalmente o uso das informações através da assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido.

Contudo, para efeitos de análise dos dados optou-se por considerar apenas os professores que apresentaram a maior pontuação de indicadores dos itens sondados no ICC em cada uma das 12 escolas, mais uma professora que foi indicada em duas escolas (a mesma mencionada na SEMED), totalizando 13 participantes. A análise dos dados das entrevistas foi feita através da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977; GOMES, 2001; RIZZINI, 1999) com vistas a representar e compreender os sentidos contidos nos depoimentos dos participantes.

A PESSOA CRIATIVA: CARACTERÍSTICAS INTELECTUAIS, MOTIVACIONAIS E DE PERSONALIDADE

¹ Na Rede Municipal de Belford Roxo, a Equipe Técnico Pedagógica é constituída de Orientadores Educacionais (OE) e Orientadores Pedagógicos (OP). Os integrantes da Equipe Técnico Pedagógica (ETP) da UE desempenharam a função de informantes-chave e responderam ao inventário de características de criatividade com vistas à indicação dos professores que participaram da pesquisa.



n. 18 (jan. – jun. 2015), jun./2015 – Gênero, Saberes e Formação de Professores

O professor é uma pessoa, diz Rogers (1978), e sua forma de ser e estar no mundo não pode ser reduzida a um conjunto fechado de características determinadas como ideais para o desenvolvimento de sua profissão. Entretanto, alguns professores são vistos como pessoas que se destacam especialmente por expressar-se de forma autêntica quando comparados aos seus pares. Rogers (1986) nos conta a história de um professor chamado Mike que, sem deixar de lado o conteúdo a que se propunha desenvolver junto à sua turma, reservava algum tempo de suas aulas para que os alunos investissem em seus talentos e compartilhassem com o grupo seus êxitos, fracassos e descobertas.

Rogers (1972) também relata o caso da professora Shiel, que ousou arriscar-se a mudar drasticamente sua forma de ensinar após ter percebido que não estava conseguindo a atenção e o desempenho esperado com os alunos, se continuasse agindo de maneira convencional. Refere-se, ainda, à prática de um professor universitário que percebe criatividade e rigor como elementos complementares no processo educativo. Para esse último, ninguém precisa ser um rebelde exaltado para inovar, isto é, “[...] não existe disparidade entre rigor acadêmico e necessidade de criatividade [...]” (p.30).

Em comum entre essas três experiências estavam: a aprendizagem autodirigida dos alunos, em oposição à diretividade por parte do professor; a criação de um ambiente onde se privilegiava liberdade de expressão; a definição coletiva dos critérios de avaliação; a solução dos problemas em grupo; a ênfase às pessoas e interações, enfim, um ambiente em que alunos e professores, juntos, pudessem “[...] descobrir meios de se relacionarem uns com os outros como pessoas reais, num ambiente de criação [...]” (ROGERS, 1972, p. 31).

Não se pretende, neste artigo, discutir quem é o professor ideal. Caso isso fosse possível, deixaria de fora todos aqueles que não se enquadram no perfil arbitrário da perfeição (MORALES, 2003; RANGEL, 1994). Contudo, é importante considerar que todos os professores possuem um potencial criativo e podem ser reconhecidos e valorizados naquilo que fazem. O que se cria só pode ser verificado – e não medido! – a partir do que é observável, isto é, daquilo que pode ser simbolizado em palavras, atos, gestos, produtos, relações. O valor que se dá àquilo que é criado pelo homem está permeado de valores individuais, sociais e culturais.

Por isso, diz Rogers (1961) não seria interessante fazer distinções entre boa e má criatividade, nem tampouco julgar as características daquele que cria. Este autor assegura que tanto a descoberta de um meio de aliviar a dor quanto a invenção de formas novas e mais sutis de torturar os presos políticos são consideradas criativas. O que se diferencia é o valor social dado a cada um desses produtos.

Torrance (1976) descreve três formas de encarar a criatividade do professor, de acordo com as características observadas na sua prática pedagógica: aqueles que se sobressaem quando estão com os alunos, são muito populares com pais e administradores e considerados a vitrine da escola por terem a capacidade de inovar, na maior parte das vezes, de forma eficaz e satisfatória em diferentes áreas; aqueles que preferem encorajar a criatividade dos alunos e apresentam desempenho significativo em uma área específica. Um terceiro tipo de professor é descrito como semelhante a um camundongo, isto é, sua singularidade se faz presente no clima de suas aulas e na relação com os alunos. Este professor “[...] difere muito nitidamente da imagem popular do professor criativo [...]” (MIEL, 1972, p. 67) por dificilmente expor as suas potencialidades à apreciação do grupo, sendo necessária sensibilidade dos observadores externos para perceber o potencial criativo desse professor.

As características intelectuais de criatividade (CI) dizem respeito a ações, preferências e atitudes em que predomina o uso da cognição no processo de resolução de problemas. O reconhecimento da existência de um problema é a primeira etapa do processo criativo. Neste sentido, pode-se dizer que a *capacidade de ficar intrigado* constitui uma etapa anterior ao



n. 18 (jan. – jun. 2015), jun./2015 – Gênero, Saberes e Formação de Professores

reconhecimento de um problema. A pessoa criativa utiliza esta capacidade quando desconfia que algo está errado ou não funciona bem e, ao perceber que existem ambiguidades numa dada situação, se põe a refletir sobre elas e questionar os pressupostos envolvidos.

A dúvida é o primeiro passo para a elaboração de uma nova ideia. Assim como a *capacidade de ficar intrigado*, a *rejeição das explicações superficiais próprias ou de outrem* tem a ver com a capacidade de perceber as lacunas, limitações ou erros existentes em ideias, produtos ou situações. Resguardando as devidas proporções, esta característica poderia ser chamada de ceticismo (KNELLER, 1978) e comparada com o que foi demonstrado por Newton ao desconfiar da suposta obviedade do seguinte fato: a maçã cai da árvore porque amadurece.

O *reconhecimento de esquemas de rotina* ou *padrões* é uma característica de criatividade que serve de ponto de partida para resolver os problemas novos (STERNBERG, 2000a; TAYLOR; HOLLAND, 1976). Por outro lado, o risco de ater-se a padrões é ficar preso a eles ou não ter coragem de mudá-los, caso haja necessidade, e provocar o entrincheiramento, um dos obstáculos à resolução de problemas. O entrincheiramento é definido como um modelo existente para representar o problema, o contexto de um problema ou um procedimento para resolvê-lo. Ele faz com que o sujeito seja incapaz de perceber que algo que sabidamente tem um uso determinado também pode ser usado para desempenhar outras funções; ou o leva a acreditar que os membros de um grupo social tendem a ter, relativamente de modo uniforme, determinados tipos de características (STERNBERG, 2000a).

Os sujeitos reconhecidos por sua criatividade são *mais abertos à experiência relevante e mais observadores do que os seus pares* e se permitem explicitar tais observações. A experiência relevante está ligada com a capacidade de observar mais detalhadamente o mundo e as pessoas que habitam esse mundo, através da sensibilidade acurada e da consciência que tem do ambiente do qual faz parte. Desse modo, esses sujeitos procuram comunicar aos outros aquilo que percebem a fim de compartilhar suas experiências pessoais (KNELLER, 1978; ROGERS, 1961).

A complexidade inerente à pessoa criativa inclui a *capacidade de compreender o próprio funcionamento interno de maneira real*, bem como de reconhecer que esse real no outro, pode ser diferente. Essa característica envolve a capacidade de desvelar o que tem por trás dos próprios sentimentos e atos, sem, contudo, julgá-los como bons ou ruins. Para Rogers (1986), *compreender o próprio funcionamento interno de maneira real* é fundamental na relação educativa, tendo em vista que é uma das bases das atitudes as quais ele chama facilitadoras.

Tanto o *pensamento divergente* como o *pensamento convergente* são associados a pessoas criativas. O *pensamento divergente* é uma das estratégias utilizadas para resolver problemas. Segundo Sternberg (2000b), “[...] no pensamento divergente, você tenta gerar um agrupamento diferente das possíveis soluções alternativas para um problema [...]” (p. 307). Taylor e Holland (1976) se referem aos resultados dos estudos realizados por Guilford e colaboradores e destacam que as pessoas que apresentam esta característica “[...] têm mais fantasias, maior tendência para brincar com as ideias; quando surgem dificuldades com qualquer aparelhinho tendem a sugerir soluções em vez de praguejar contra ele; e finalmente, têm mais humor [...]” (p. 45).

Por outro lado, cabe ao *pensamento convergente* “[...] reduzir as múltiplas possibilidades até convergirem numa única e melhor resposta ou a primeira a ser experimentada [...]” (STERNBERG, 2000b, p. 307). Quando sua expressão está associada a fase final do pensamento divergente pode contribuir para a elegância do produto final. Entretanto, fora desta relação (divergente-convergente) o pensamento convergente pode estar associado a inflexibilidade e a incapacidade de perceber os vários ângulos de um problema e possibilidades de solução (STERNBERG, 2000b; TAYLOR; HOLLAND, 1976).

A *originalidade*, de uma forma geral, se refere à capacidade de gerar ideias que não são frequentes quando comparadas àquelas apresentadas pelo grupo social do qual o sujeito faz parte.



n. 18 (jan. – jun. 2015), jun./2015 – Gênero, Saberes e Formação de Professores

Também pode ser entendida “[...] como distância de associação, ou capacidade de estabelecer conexões remotas ou indiretas [...]” (KNELLER, 1978, p. 81). É importante ressaltar que o que é considerado original em um grupo pode não ser em outro. Sendo assim, o critério a ser considerado deve ser coerente com o contexto em questão. A *originalidade verbal* tem a ver com a capacidade de argumentar de forma perspicaz, utilizando vocabulário rico e diversificado, de acordo com o tipo de situação e a *originalidade não-verbal* tem a ver com a utilização de símbolos, imagens, sons ou gestos de maneira original. Entre outros aspectos, o corpo do professor – em todas as suas manifestações, quando em interação com os outros atores do espaço educativo – é um dos canais onde se manifesta este tipo de originalidade: um sorriso acolhedor, um olhar compreensivo, uma expressão de perplexidade diante de uma dúvida, a escuta atenta e o desvelar dos não-ditos e interditos de maneira não judicativa (METTRAU, 2001; MIEL, 1972).

A *disposição para vencer as dificuldades em vez de se deixar imobilizar por elas* é mais uma CI, presente na prática pedagógica dos professores reconhecidos por sua criatividade. Por outro lado, há de se observar que a perseverança não impede a expressão da *capacidade de saber quando não sabe*. Assim como a rejeição das explicações superficiais próprias ou de outrem e a capacidade de ficar intrigado, esta característica tem a ver com a capacidade de reconhecer os próprios limites em relação a conhecimentos e práticas, bem como de buscar formas para superar estes limites. Para Sternberg (2000a) “[...] ser criativo significa que estamos dispostos a sair das caixas que nós e as demais pessoas construímos para nós mesmos, antes de ficarmos presos dentro delas [...]” (p. 186).

As características motivacionais de criatividade (CM) dizem respeito a impulsos que levam o sujeito a se envolver de forma prolongada, intensa e dedicada em direção à consecução de seus objetivos. A *curiosidade* está ligada à inquisitividade e ao espanto sobre o mundo. Freire (1998) afirma que ensinar exige curiosidade, sendo esta uma das premissas de uma Pedagogia da Autonomia. O autor argumenta que o “[...] bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento [...]” (p. 96). Assim, esse professor transforma suas aulas em desafios que incentivam o aluno a conhecer, atuar, perguntar, re-perguntar, assumindo uma atitude epistemologicamente curiosa (FREIRE, 1998).

O sujeito reconhecido por sua criatividade *apresenta ideias empreendedoras e usa a capacidade de imaginar, desenvolver, melhorar, realizar ou criar produtos originais e de valor*. O professor que apresenta essa característica não só expõe suas ideias como incentiva os alunos a produzi-las, por exemplo, encorajando-os a escolher os próprios temas para seus trabalhos ou fornecendo alternativas para que possam escolhê-los (STERNBERG, 2000b; STERNBERG; WILLIAMS, 1999).

O *desejo por dominar os problemas, descobrir e experimentar coisas novas* faz com que o sujeito reconhecido por sua criatividade *necessite de variedade e autonomia*. Para resolver um problema não basta conhecer somente uma de suas faces. É necessário reconhecer suas particularidades, identificar seus pontos fundamentais, investigar o que há de coerente e ambíguo, inferir e avaliar os prós e os contras. O domínio do problema passa por todas estas fases. Depende, pois, da utilização de toda a capacidade analítica e exige motivação intrínseca para superar os obstáculos ao longo do caminho. Sternberg (2000a, 2000b) afirma que os experts em solução de problemas gastam mais tempo no processo de representação e organização das informações do que na solução do problema propriamente dito, enquanto que os iniciantes perdem muito tempo na fase final de resolução. Isso mostra que o domínio do problema é extremamente importante, pois o tempo que se perde antes pode representar um ganho futuro, bem como uma possibilidade mais concreta de acertar a solução.

A motivação também leva o sujeito a imprimir *alta energia com grande produção de trabalho mediante hábitos disciplinados*. Para Landau (1986, 1990), o processo criativo pode ser



n. 18 (jan. – jun. 2015), jun./2015 – Gênero, Saberes e Formação de Professores

visto como um equilíbrio de escalas: na primeira predomina a imaginação, o fluxo livre de ideias, o pensamento divergente, a comunicação intrapessoal e a reação subjetiva a estes pensamentos. Na segunda, predomina a lógica, e o indivíduo estreita e categoriza as ideias, utiliza o pensamento convergente, comunica os seus pensamentos aos outros, formula objetivamente aquilo que produziu e verifica os efeitos de sua produção. Todo este processo exige disciplina, ainda que estas etapas não sejam exatamente determinadas ou hierarquicamente organizadas. Nos estudos realizados por Amabile e Collins (1999) constatou-se que a disciplina a que se submete a pessoa criativa é fruto de motivação intrínseca; isto foi observado em profissionais reconhecidos em diferentes campos. Martínez (2000) confirma esse dado e afirma que “[...] uma motivação forte pelo processo criativo em si mesmo, mais que por seu resultado, parece caracterizar aqueles indivíduos que podem ser avaliados como muito criativos [...]” (p. 37).

A *dedicação ao trabalho, engenho, aspiração a princípios e desejo de descoberta* também é uma das características relacionadas as pessoas criativas, que são “motivadas intrinsecamente pelo amor por aquilo que fazem [...]” (AMABILE, 1996 *apud* STERNBERG; GRIGORENKO, 2003, p. 107) e são capazes de se manter motivadas até que consigam o que desejam, independentemente das recompensas externas. Taylor e Holland (1976) destacam que “[...] pessoas criativas em muitos campos têm afirmado que trabalham intermitentemente por longos períodos [...]” (p. 47) em problemas que consideram importantes.

As pessoas reconhecidas por sua criatividade desejam, sobretudo, atingir as metas traçadas por elas mesmas e não medem esforços para alcançá-las. Neste sentido, pode-se dizer que a autoconfiança e as altas expectativas de sucesso levam-nas a *interessar-se por situações de risco em que seus próprios esforços influam nas possibilidades*. Rogers (1986) afirma que “[...] somente arriscando-se por esses novos caminhos o professor pode descobrir, por si próprio, se eles são ou não eficientes, se são ou não para ele [...]” (p. 134). Em outras palavras, Sternberg e Williams (1999) se referem a esta característica como a *capacidade de assumir riscos sensatos*, tendo em vista que “[...] os riscos aumentam as possibilidades que uma pessoa tem de realizar um trabalho criativo ou um trabalho que marca a sua diferença – para esta pessoa e talvez para os outros [...]” (p. 34). Assumir uma turma que todos os outros professores descrevem como bagunceira, indisciplinada, incapaz, e tentar reverter esse quadro configuraria um exemplo ilustrativo desta característica na prática pedagógica. Sendo assim, a *capacidade de continuar tentando* faz parte do gosto pelo desafio e da autoconfiança, característicos das pessoas criativas. Para Sternberg (2000a) “[...] quando você compra barato e vende caro, sempre assume um risco. Mas as pessoas criativas desejam assumir este risco [...] é o risco de ser diferente [...]” (p. 173).

A *persistência intelectual e altas aspirações quanto à qualidade de sua obra escrita, suas contribuições teóricas e o nível do trabalho original que espera produzir* levam o sujeito criativo a acreditar que tudo aquilo que é bom pode se tornar melhor e o que ainda não é bom pode vir a ser. Isto requer a mobilização de todos os esforços possíveis. Professores assim confiam “[...] na capacidade que tem o ser humano de desenvolver a sua própria potencialidade [...]” e permitam que o sujeito escolha e siga seus próprios caminhos, a partir das oportunidades que lhes são oferecidas (ROGERS, 1984, p. 134). Pessoas com essas características sabem que as recompensas imediatas geralmente têm pouco valor quando comparadas com aquelas conquistadas em longo prazo e por isso persistem para transformar o bom em melhor. A capacidade de lidar com a angústia de não saber o final da história é um dos fatores associados à persistência e ao engajamento. Nas palavras de May (1975), “[...] as pessoas criativas distinguem-se pelo fato de serem capazes de viver com a ansiedade [...]” (p. 95). O autor acrescenta que essas pessoas “[...] não fogem ao não-ser, lutam com ele e o obrigam a produzir o ser. Batem à porta do silêncio à espera da resposta musical; perseguem a ausência de sentido e a obrigam a significar [...]” (p.95).



n. 18 (jan. – jun. 2015), jun./2015 – Gênero, Saberes e Formação de Professores

A *tolerância à ambiguidade* assim como as demais características apresentadas, também é significativa para pensarmos a prática pedagógica. Num sentido ampliado, está relacionada com a capacidade de aceitar a si mesmo e ao outro de forma plena, independentemente dos paradoxos existentes. Rogers (1986) acredita na possibilidade do professor se apresentar em sua prática como uma pessoa real, congruente, autêntica e conviver harmonicamente com os próprios sentimentos e os sentimentos de seus alunos sem julgar-se ou julgá-los, caso sejam contraditórios. Isto passa por aceitar os próprios sentimentos sem querer impô-los aos estudantes. De acordo com esse mesmo autor, o professor real pode ser entusiasta, entediado, zangado e simpático e pode dizer que não gosta daquilo que o aluno faz ou produz, sem que, com isso seja mal interpretado. A pessoa real “[...] acha-se simplesmente expressando um sentimento pelo produto, um sentimento que existe dentro de si [...]” (p. 128). Assim, o professor se permite ser e deixa seus alunos livres para fazerem o mesmo.

Sternberg e Williams (1999) consideram que a experiência da ambiguidade é uma forma produtiva de preparação para a construção de um trabalho criativo e afirmam que os professores devem encorajar os alunos a viver a ambiguidade e apreciá-la. As discussões em grupo sobre as questões sociais podem fazer parte das experiências em aula e a reflexão sobre as diversas formas de sentir estes problemas pode ser um estímulo ao desenvolvimento da criatividade dos alunos. A *resistência ao fechamento e à cristalização prematura de conceitos* pode motivar o reconhecimento de que o conhecimento é uma faca de dois gumes e que as aparências, pré-conceitos ou modelos de solução já existentes, podem dificultar a busca por soluções alternativas para os problemas (STERNBERG; GRIGORENKO, 2003).

O sujeito reconhecido por sua criatividade *percebe que as suas ideias sobre o que constitui o êxito nem sempre coincidem com os pontos de vista dominantes na sociedade* e tende a ser inconformista e, portanto, a formar uma pequena minoria. Rogers (1986) afirma que a forma não-convencional de ser, estar, pensar e agir sobre o mundo faz com que o indivíduo criativo “[...] em certas situações culturais, poderia de certas maneiras, ser muito infeliz, mas continuaria a ser ele próprio, e a comportar-se de maneira a proporcionar a máxima satisfação possível às suas necessidades mais profundas [...]” (p. 309). Por outro lado, “[...] o criador é ainda, frequentemente, o seu mais severo crítico [...]” (KNELLER, 1978, p. 85). Esse dado contribui para que a sua criação tenha o detalhamento e o rigor apurados, tendo em vista o seu alto grau de exigência.

As características de personalidade de criatividade (CP) se referem a padrões de comportamento e modos de ser que se expressam de maneira frequente na vida do sujeito e que o caracterizam, aos olhos dos outros, como um ser diferenciado em relação aos seus pares. Existe consenso entre os estudiosos da criatividade acerca da *autonomia* da pessoa criativa (METTRAU, 2000a; OSBORN, 1957; OSTROWER, 2002; ROGERS, 1961, 1972, 1986; STERNBERG 2000a, 2000b; TORRANCE, 1974, 1976).

Segundo Castoriadis (1999) autonomia é “[...] a capacidade – de uma sociedade ou indivíduo – de agir deliberada e explicitamente para modificar a sua lei, isto é, a sua forma [...]” (p. 220). A autonomia, na visão desse autor, pressupõe a realização de questionamentos éticos sobre o que podemos e o que devemos fazer e a tomada de posição sobre os possíveis erros e consequências provenientes das decisões empreendidas. O sujeito autônomo não se protege desses erros atrelando sua responsabilidade a outrem, e acredita que a única limitação da democracia é a autolimitação do próprio sujeito (CASTORIADIS, 1999).

A *capacidade de adaptar e adaptar-se* da pessoa criativa é outro consenso entre os estudos sobre a criatividade (METTRAU, 2000a, 2002; OSBORN, 1957; OSTROWER, 2002; ROGERS, 1961, 1972, 1986; STERNBERG 2000a, 2000b; TORRANCE, 1974, 1976). A *independência de juízos*, que leva o sujeito, em muitas situações, a ir contra a opinião do grupo, se a achar incorreta, pode ser vista como uma integração e consequência de várias características já mencionadas como



n. 18 (jan. – jun. 2015), jun./2015 – Gênero, Saberes e Formação de Professores

abertura à experiência, originalidade e autonomia, por exemplo. Para Kneller (1978) “[...] a pessoa independente é a mais capaz de realização criadora porque mantém um equilíbrio entre grupocentrismo e autocentrismo [...]” (p. 84). Dito em outras palavras, ela é capaz de flexibilizar suas ideias e reconhecer que os outros estão certos, embora também lute pelas próprias ideias, caso as considere pertinentes.

Rogers (1986), quando se refere à prática pedagógica, fala sobre o desafio enfrentado pelo professor para se tornar uma pessoa real e se permitir conhecer e expressar o que há de mais íntimo em si mesmo. Neste sentido, durante o processo de autodescoberta, ele, o professor, deve se livrar das máscaras e sair de trás das fachadas, quer sejam estas assumidas conscientemente ou não. Quanto mais as pessoas, “[...] se apropriam, aceitam e deixam de temer as suas reações internas, mais podem sentir os significados que elas apresentam para si [...]” (p. 50). No entanto, nem sempre estas reações são socialmente aceitas e, em alguns casos, traduzem sentimentos caracterizados como malucos ou bravios.

Maslow (s/d) descreve seus sujeitos como *altruístas* e *egoístas*. A síntese dinâmica desses opostos muito se aproxima do *homo complexus* descrito por Morin (2003): “[...] um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas também sabe conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador [...]” (p. 59). Maslow (s/d) também descreve que os sujeitos do seu estudo – considerados pessoas altamente criativas – expressavam um profundo sentimento de identificação com a espécie humana, motivo pelo qual mobilizavam seus esforços para finalidades altruístas. Esta *capacidade de envolver-se com o outro e preocupar-se com a humanidade* traduz uma tendência para socialização e envolvimento pessoal: “[...] It is as if they were all members of a single Family [...]” (MASLOW, 1954, p. 217).

Até aqui, as características de criatividade dos professores que participaram da pesquisa foram apresentadas e descritas com base nos autores que fundamentaram as reflexões sobre o tema. Considerando os limites do artigo, não é possível aprofundar teoricamente cada uma das características, haja vista que cada uma delas, poderia se transformar em objeto de outras pesquisas. Mas e o que dizem os professores sobre si mesmos e a sua criatividade?

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após elencar algumas características de criatividade existentes na literatura, apresento o que os participantes da pesquisa falam sobre suas próprias características². A análise de conteúdo das entrevistas deu origem a cinco núcleos de sentido, que emergiram das próprias falas. O primeiro núcleo de sentido foi intitulado *gostar do ser humano e gostar do que faz*.

Miel (1972) afirma que a criatividade no ensino pode ser sentida quando se observa três tipos de interesse: pelo ensino, por crianças e por nós mesmos. Ainda que existam interesses tangíveis como o salário e a flexibilidade de horários, por exemplo, para os professores considerados criativos as razões menos tangíveis podem fazer uma diferença significativa na decisão de optar por essa profissão e entre elas está a renovação das energias. Para Sternberg e Grigorenko (2003) o amor pela atividade que desempenha leva a pessoa criativa a se superar

² Optei por utilizar pseudônimos para resguardar a identidade dos participantes, embora todos os professores tenham autorizado a utilização de seus verdadeiros nomes nesta pesquisa. Sendo assim, os treze participantes foram rebatizados com os seguintes nomes: Carlos, Dalva, Denise, Gabi, Glória, Ilma, Mara, Marta, Nilda, Rosa, Telma, Valcécia e Vânia.



n. 18 (jan. – jun. 2015), jun./2015 – Gênero, Saberes e Formação de Professores

naquilo que faz. Conforme Morin, Ciurana e Motta (2003), “[...] Platão já afirmara como condição indispensável de todo o ensino: o Eros, que é, simultaneamente, desejo, prazer e amor, desejo e prazer de transmitir, amor pelo conhecimento e amor pelos alunos [...]” (p. 98). Cinco professoras se referem ao sentimento de prazer atribuído à profissão como uma forma de recarregar as energias e seguir em frente para desenvolver um trabalho produtivo:

[...] para você ser um bom profissional, você tem que gostar daquilo que tu faz [...] um médico, um cardiologista, se tu nem gostas de coração? Tu não quer nem saber, tem medo de sangue, como é que tu pode ser médico? [...] Então como é que tu pode se dedicar e ter o amor das crianças se tu não gosta [...] . (Ilma)

[...] eu gosto... eu sou... eu tenho paixão pela minha turma mesmo, eu falo isso para qualquer outro. Eu sou apaixonada pelos meus alunos. Se eu fico longe eu sinto saudade, quero chegar logo o outro dia para estar perto, e isso... vai fazendo a diferença com eles (Mara).

[...] toda vez que eu entro em sala de aula eu entro assim, com uma nova energia [...] Uma nova disposição (Glória).

Minha maior motivação é essa... é trabalhar mesmo [...] Porque toda vez que eu chego em sala eu mudo (Denise).

[...] tem dias que eu chego aqui mal e saio daqui... parece que estou nas nuvens, estou de bem com a vida, eu estou cantando porque eu troco com a criança, sabe, a gente entrou ali e esqueceu (Nilda).

O produto da criação na prática pedagógica é materializado através da transformação do aluno naquilo que pode vir a ser. É a transformação do que é potencial em algo real em busca de novos potenciais. Desta forma, o ganho afetivo do professor é indissociável do desempenho cognitivo dos alunos. Ele percebe que seu trabalho contribuiu para a transformação desses alunos, “[...] quer dizer empenho, empenho, empenho e o aluno realmente compreendeu a sua mensagem e te devolve aquilo ali. Às vezes ele mesmo diz que você fez aquilo por ele... ‘Ah, foi a tia Gabi que me ensinou’. Aí sim a gente explode [...]” (Gabi).

May (1975) define a criatividade como o encontro incondicional com uma ideia. A intensidade e a qualidade desse encontro são chamadas por este autor de paixão. A qualidade das obras ou produtos criados pelo artista, pelo cientista e pelo professor depende da qualidade e da intensidade desse encontro, isto é, da paixão que os criadores sentem pela sua criação. A *intensa dedicação estética e moral às suas obras* (TAYLOR; HOLLAND, 1976) e a *paixão* daquele que cria pela sua criação podem estar associadas à realização plena e integral do professor criativo. Para o professor Carlos, “[...] sempre que você está no que você gosta você vai ser mais criativo [...]. Criatividade eu acho que está ligada a isso [...] equivalente a essa realização, desse meu momento professor, eu acho que só se equipara comigo ator [...]”. Ele acrescenta: “[...] quando eu trabalho como ator é quando eu me realizo assim plenamente, integralmente, ao máximo [...]”.



n. 18 (jan. – jun. 2015), jun./2015 – Gênero, Saberes e Formação de Professores

Para Freire (2001a) “[...] amar é um ato e um ato de libertação [...]” (p. 272). É neste cenário, no qual gostar pode ser traduzido em amor, que a prática pedagógica criativa acontece cheia de esperança, sem perder de vista a humanidade e o rigor. “[...] O meu segredo é esse, eu acredito no que eu faço e eu gosto do que eu faço [...]” (Mara).

Durante o processo de indicação dos participantes da pesquisa foi consenso entre os OE e OP que os professores criativos são curiosos, o que também se confirma na literatura sobre criatividade. Esse fato deu origem ao segundo núcleo de sentido, denominado *ser curioso: a formação é o tempero*. Freire (1998) é categórico em afirmar: “[...] sem a curiosidade que me move, me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino [...]” (p. 95). A título de complemento, arrisco dizer que sem a curiosidade que me move, eu não vivo. A inquietude presente na atitude curiosa faz a criança alcançar com suas mãos os primeiros objetos e o cientista descobrir a cura para as doenças. Por outro lado, a atitude curiosa do professor criativo rejeita as explicações superficiais e o deixa intrigado com questões que nem sempre estão ao alcance das demais pessoas:

[...] eu não vejo a Guerra, o conflito, eu vejo as causas, as consequências, eu sempre tenho esse olhar além do que [...] às vezes, até no meu dia-a-dia acontece alguma coisa: ‘Ah, eu não acho que é bem assim’, ‘Ah, você está vendo coisa que não existe’. Aí depois a pessoa: ‘Ah, como é que você tinha essa visão que era realmente assim?’ ‘Não, é porque eu sou questionadora nata’ [...] (Marta).

[...] Eu já sou xereta, pergunto... eu sou chata pra caramba. Eu falo que eu sou chata, falo muito, tudo eu pergunto, tudo eu quero saber, mando bilhetinho... sou chata... porque eu acho que se eu for ali para aprender, eu tenho que saber [...] (Mara).

O curioso questiona, se incomoda, incomoda e, frequentemente, é visto como o chato, o intrometido, o inconveniente. Talvez por isso é que ainda hoje dizem às crianças que a curiosidade matou o gato. E quem era o gato? Onde morava? Como isto aconteceu? Quais os fatos? Quem são os suspeitos? Respostas difíceis de encontrar quando quem morre é a curiosidade. Segundo Torrance (1976) “[...] o gato curioso testa os limites com muito cuidado e cautela, e retira-se com a maior rapidez de uma situação perigosa. [...] a pessoa curiosa nunca está ociosa [...]” (p. 93). Assim como o gato curioso, esses professores estão sempre lá, na busca por formação e informação: “[...] na Internet [...] estou sempre procurando livros, jornais [...] peço livro emprestado, eu vou à biblioteca buscar algum assunto [...]” (Telma). Para Rosa, a curiosidade não é apenas um capricho e sim uma necessidade: “eu sinto esta necessidade de conhecer mais um pouquinho”. A professora Dalva fala de sua busca, bem como da necessidade de transformar aquilo que encontra, no curso superior que frequenta como aluna:

[...] com essa faculdade eu estou buscando bibliografias e experiências diferentes para acrescentar na minha prática. [...] é a forma do professor estar investindo no conhecimento, em novas estratégias, novas experiências. Televisão, Multirio, Multieducação, que eu sempre vejo [...] Transformar essas experiências.



n. 18 (jan. – jun. 2015), jun./2015 – Gênero, Saberes e Formação de Professores

Perrenoud (2002) destaca que na prática reflexiva do professor é necessário se surpreender e tecer vínculos. Os saberes privados adquiridos ao longo de sua experiência profissional devem caminhar junto “[...] das leituras, formações e saberes acadêmicos ou profissionais construídos por outros, seja pesquisadores seja profissionais [...]” (p. 52). Deve ficar claro que isso não se refere ao que chamo aqui de mito da aplicabilidade da teoria, isto é, a falsa ideia de que a formação é um *shopping center* de métodos e práticas elaborados com o intuito de fornecer teorias prontas para serem aplicadas em diferentes práticas. Em outras palavras, a solução não pode ser comunicada ou visualizada de forma antecipada pela teoria, mas, sim construída pelo próprio sujeito. Devemos, portanto, domesticar e relativizar a teoria (MORIN, 2003). Assim, a curiosidade impulsiona o sujeito a desorganizar as suas ideias. A teoria, por sua vez, o ajuda a reorganizá-las e as desorganiza novamente. Daí, diz Morin (2003), “[...] resulta este paradoxo incontornável: devemos manter uma luta crucial contra as ideias, mas somente podemos fazê-lo com a ajuda de ideias [...]” (p. 30).

Na prática pedagógica dos atores que aqui se apresentam “[...] a formação é o tempero, é o sabor [...]” (Vânia); “[...] a formação acadêmica completa [...] vem coroar todo um segmento, toda uma trajetória de vida [...]” (Marta); “[...] quanto mais você estuda mais ativo você fica para trabalhar, teu cérebro começa a fluir e vêm ideias e você vai se tornando criativo [...] Começa adaptar aquilo que alguém fez para o teu jeito, para a tua forma de lidar, daí você vai crescendo [...]” (Mara).

A educação como uma atividade humana não definível e não calculável, permite ao homem construir seus próprios sentidos e criar suas próprias condições para viver em sociedade; refletir sobre esta última e refletir-se, sem jamais retornar aquilo que era antes, num eterno devir. A liberdade e a autonomia fazem parte desse processo de autocriação. May (1975) acrescenta a isso a coragem social, definida como “[...] a capacidade de arriscar o próprio eu, na esperança de atingir uma intimidade significativa [...]” (p. 15). O terceiro núcleo de sentido foi denominado *ser autônomo é buscar sucesso para a sua escola* e diz respeito à autonomia na Escola Pública (por parte dos indivíduos) e a autonomia da Escola Pública (enquanto Instituição):

[...] é por isso que eu gosto de escola pública. O professor é o dono da sua sala de aula [...]. Você faz o que quiser, você usa a metodologia que quiser, você tem até uma orientação que aí você respeita ou não, você segue ou não, mas você tem autonomia nas suas decisões [...]. Tem autonomia, tem liberdade de escolher, ninguém pode falar assim: “ah, eu não faço porque a direção não deixa”. Não, você não faz porque não faz. Sua escola não está acontecendo, por exemplo, hoje, eu me sinto culpada sim, porque a nossa escola não está acontecendo [...]. Os alunos não estão tendo o reconhecimento aí fora, eu me sinto responsável. Só que eu não sou a única... É uma unidade escolar [...]. Eu acho que isso é a autonomia que a escola pública dá para o professor e que o professor não sabe aproveitar [...] Tem alguns que não sabem falar o que querem [...] eu quero criticar, mas quero participar da elaboração. Porque aí eu vou estar me criticando também no final [...] Acho que autonomia é isso, é você buscar o sucesso pra sua escola. E você é responsável por isso [...] (Dalva).

O homem, na condição de ser vivente, um para si, não cria o seu mundo em condições extremas e ilimitadas de liberdade; a autonomia também não tem a ver com uma “[...] adaptação qualquer ao estado das coisas existentes, mas é o contrário disso, uma vez que ela significa precisamente a capacidade de questionar essa ordem [...]” (CASTORIADIS, 1992, p. 233). Mas a criação jamais está, no entanto, inteiramente isenta das influências das representações de si e do



n. 18 (jan. – jun. 2015), jun./2015 – Gênero, Saberes e Formação de Professores

outro, de afetos e de intenções instituídos (CASTORIADIS, 1992). Assim, o homem na condição de vivente cria sua própria história a partir de sua interioridade e na relação com a exterioridade, numa cadeia de deslocamentos, de investimentos, muito além da aprendizagem de comportamentos; este processo conduz o ser de deslocamentos cada vez mais privados e imediatos para deslocamentos cada vez mais públicos e mediatos, até os não-objetos, em coisas que, talvez, ele nunca vai chegar a ver, materializar ou definir inteiramente.

Neste sentido, a autonomia *da* Escola Pública não pode ser dissociada da autonomia *na* Escola Pública. Dito em outras palavras, “a liberdade de escolher” (Dalva) e criar na Escola Pública não é nada sem a participação e o compromisso efetivos dos profissionais que nela atuam. A professora Denise fala que esta participação é, até certo ponto, estratégica:

[...] eu tenho... autonomia completa [...] sempre que eu puder melhorar o que eu não gostei, eu vou falar na hora, eu vou questionar e para isso, eu faço. Eu costumo dizer que eu faço, às vezes é meio controlado para poder reclamar. Muitas vezes eu não quero fazer as coisas, mas eu faço para poder reclamar depois [...] isso é muito bom porque tem lugares que você tem que se calar [...] na minha escola eu não tenho dificuldade para criar, para desenvolver [...].

A questão da liberdade também foi comentada por outros participantes e associada com a criatividade do professor. Por trás do “[...] Eu sou dona da minha sala de aula [...]” (Rosa), eles reconhecem que liberdade não é sinônimo de licenciosidade e que a tomada de decisão requer responsabilidade:

[...] se você tem o espaço para trabalhar, liberdade, você vai ser criativa, como é que você vai ter criatividade sem liberdade de trabalho? Claro que elas [as Orientadoras e a Diretora] dão essa liberdade, sabendo que eu sou uma pessoa assim, muito correta, eu não vou trazer nada que vá extrapolar [...] (Marta).

[...] Se eu quiser falar com a Diretora que eu vou dar uma aula de plantar bananeira ali, tanto a Diretora quanto a OE, OP vão apoiar. Liberdade quanto a isso a gente tem [...] mas também é aquele negócio [...] eu acho que tem uma história [...] “ah, eu quero dar uma recreação” [se referindo a outros professores] [...] E vem para o pátio, bota a sua bolsa nas costas, fica de braços cruzados e deixa as crianças correndo, quase se matando. Aí você não está comprometida... aí você aí você tem que ser podada [...] (Nilda).

Autonomia é, também, consciência (MORIN, 2003), uma construção interna e externa, à medida que precisa de reflexão, respeito à liberdade do outro e espaço – físico e existencial – para erguer-se em bases sólidas. O quarto núcleo de sentido foi denominado *encarar os desafios: persistir*. Ele está associado à *disposição para vencer as dificuldades em vez de se deixar imobilizar por elas*. A professora Glória utiliza a metáfora *luta* para definir sua capacidade de persistir frente aos desafios da profissão docente:



n. 18 (jan. – jun. 2015), jun./2015 – Gênero, Saberes e Formação de Professores

[...] você luta, você luta contra tudo, eu pelo menos... eu me sinto assim sabe, tem hora que eu penso assim, caramba eu estou parecendo aquele fenômeno da natureza [...] a piracema, que os peixes lutam contra a correnteza para desovar do outro lado, e muitos ficam, não é? Porque não conseguem, muitos morrem... então eu falei assim, caramba eu estou me sentindo assim, estou lutando, estou lutando, estou lutando, lutando... apesar de eu estar vendo assim, sabe aos poucos as crianças estão caminhando, estão caminhando. Mas porque eu estou dando quase o impossível [...].

73

Neste sentido cabe ao professor tomar consciência dos próprios erros, estar aberto às infinitas possibilidades existentes nos sistemas de ideias e admitir que subjetividade e racionalidade não estão dissociadas. Além disso, é necessário reconhecer que nem tudo é tão bonito quanto a Piracema e que o final pode não ser tão feliz, mesmo para os peixes que conseguem subir o rio; uma diferença fundamental é que o ser humano é capaz de usar a sua inteligência e investir em um novo começo; usar os antigos erros para construir acertos e cometer novos erros. E, com isso, prosseguir e projetar o futuro.

[...] Na profissão nem tudo é positivo, hoje estamos felizes, amanhã tem uma coisa que não estava nos seus planos e você tem uma queda, um retorno e você cai, anda de novo. A vida cotidiana é assim [...] Eu fiz uma proposta, não sabia o sucesso [...] mas eu me envolvi no processo de aprendizado. Acho que o projeto é bom por isso. Porque você vai consertando, vai modificando, você planeja e o planejamento sofre modificações [...] essas tropeçadas que o projeto permite, acho que é o maior aprendizado. Você errando para aprender... acertando para ter certeza que acertou [...] trabalhar com projeto é gratificante, porque você pega o aluno pelo inesperado e você tem possibilidades de trabalhar com outros materiais didáticos, você tem possibilidade de ser ousada [...] (Marta).

Outro ponto importante é que a criação na prática pedagógica ultrapassa o imediato e passa a ser a criação do mediato. O professor dificilmente verá, em toda sua plenitude, o resultado de sua obra. Na esperança que seu trabalho tenha êxito, Mara diz: “[...] a gente é persistente e vai levando [...] eu acho que o que faz caminhar é justamente isso... é saber que amanhã pode ser melhor, e a esperança de que vai mudar, de que vai ser melhor. E que a gente está criando... futuros [...]”. Contudo, na profissão docente, como em qualquer atividade humana, é necessário considerar que os limites não são divinos e sim, humanos. May (1975) afirma que “[...] a própria consciência nasce do reconhecimento desses limites [...]” (p. 117) e que “[...] a criatividade resulta da tensão entre a espontaneidade e as limitações [...]” (p. 118).

O quinto e último núcleo de sentido foi denominado *ser uma pessoa real: ter consciência de que não sabe tudo*. Para Rogers (1961) a pessoa real é autêntica e tem “[...] uma consciência plena das atitudes que assume [...]” (p. 259). Esse tipo de pessoa é congruente, aberta à experiência, tolera a ambiguidade e consegue encontrar um equilíbrio interno entre aquilo que é e o que expressa aos outros. Ser uma pessoa real inclui, também, uma compreensão empática do outro e do mundo que o rodeia. A professora Denise expressa de que forma consegue aproximar-se de seus alunos e se mostrar uma pessoa real:



n. 18 (jan. – jun. 2015), jun./2015 – Gênero, Saberes e Formação de Professores

[...] o negócio é você se colocar no lugar do seu aluno [...]. Eu conto minhas vivências dentro de casa, eu passo assim, pra contar “fala de você”, eu não tenho vergonha, eu chego, sento, falo de mim, de como é a minha família, de como... também tem briga, também tem isso, tem aquilo, o que faz cada um aqui em casa, como é que aconteceu minha vida... aí eles perguntam, fazem entrevista comigo [...] eles gostam de ver que você é igual a eles [...] (Denise).

Para a professora Telma, há uma necessidade premente de desmitificar a figura do professor como um Deus: “[...] eu acho que você tem que mostrar quem você é. Que você é um ser humano que tem defeitos. Porque o aluno às vezes vê o professor como um Deus [...] Eu acho que a gente tem que mostrar que a gente também tem defeitos, tem qualidades [...]”. Rogers (1986) afirma que “[...] quando um professor é real, compreensivo e interessado, os alunos aprendem mais os fundamentos e, além disso, apresentam maior criatividade e capacidade de solucionar problemas [...]” (p. 11). Reconhecer que não sabe tudo para si mesmo e para os alunos leva o professor a uma feliz surpresa: “[...] quando eu penso que estou ensinando, eu estou aprendendo [...]” (Ilma). Afinal, diz a professora Vânia, “[...] o que a gente leva da vida é isso... é... estar aprendendo e passando, é uma troca. A gente nunca sabe tudo... também a gente nunca sabe de nada a gente está sempre no intermédio... trocando, se ambientando [...]”.

Todas as características apresentadas pelos professores e comentadas anteriormente interagem nesse complexo funcionamento da pessoa criativa. E a confluência desses e de outros aspectos emocionais, sociais e biológicos contribuem para a constituição desse sujeito. Reconheço, aqui, mais uma vez, a impossibilidade de descrevê-lo, ou defini-lo, em todas as suas dimensões. Nas palavras de May (1975), “[...] não podemos deixar de sentir angústia ante o fato de os artistas e todas as pessoas criativas serem os destruidores em potencial dos nossos sistemas bem ordenados. O impulso criativo [...] representa uma ameaça à racionalidade e ao controle exterior [...]” (p. 76).

Todavia, “[...] o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento [...]” (Freire, 1998, p. 55). E é com base nesse pressuposto essencial que tecer os fios das características citadas pelos professores entrevistados. Ter consciência de que não sabe tudo é estar ciente deste inacabamento. É reconhecer, que na condição de professor, “[...] ele é igual como [ao] aluno. Ele sabe... conhece um pouquinho mais que a criança, mas que a criança também tem uma bagagem imensa para te oferecer [...]” (Mara).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo não esgota o que pode ser dito a respeito de cada característica de criatividade. Existem inúmeras relações que podem não ter sido contempladas nos esclarecimentos aqui apresentados. Portanto, acredito ser necessário destacar que as características intelectuais, motivacionais e de personalidade (TAYLOR; HOLLAND, 1976), estão presentes de forma integrada e harmônica no desenvolvimento da criatividade, sendo todas influenciadas por aspectos sociais. É possível que outras características relacionadas com a criatividade sejam identificadas em outros contextos, tendo em vista que a manifestação do comportamento criativo do indivíduo não ocorre isoladamente e nem da mesma forma ou com a mesma intensidade em todas as pessoas. A organização didática dessas características no Inventário de Características de Pessoas Criativas



n. 18 (jan. – jun. 2015), jun./2015 – Gênero, Saberes e Formação de Professores

foi feita para facilitar a compreensão dos informantes-chave (OE e OP) no processo de indicação dos sujeitos dessa pesquisa.

Algumas características de criatividade chegam indiretamente a se misturar, o que justifica a impossibilidade de observá-las e analisá-las de maneira fragmentada no comportamento do indivíduo; vale lembrar, ainda, que “[...] muitos dos componentes da curiosidade e da motivação podem ser de natureza intelectual [...]” (TAYLOR; HOLLAND, 1976, p.46) e são essenciais na atividade criadora como um todo.

Não há um perfil único que caracterize as pessoas criativas. Da mesma forma que existem diferentes níveis de desenvolvimento da criatividade, existe também diferentes processos desencadeadores do comportamento criativo. O que leva uma dona de casa a fazer uma receita de bolo inigualável ou o que leva professor a agir de forma engenhosa em sua prática, por exemplo, aproxima-se muito mais daquilo que Maslow (s/d) chama de criatividade auto realizada. Por outro lado, segundo Martínez (2000), a expressão da criatividade através de um talento especial, como nas artes ou na ciência, pode estar ligada a outros processos mais complexos relacionados a características de personalidade que não são objeto deste estudo.

Sabemos que a criatividade é uma das dimensões da inteligência e que o funcionamento inteligente ocorre num processo dinâmico, necessitando, portanto, de um equilíbrio adequado entre diferentes aspectos inter-relacionados (METTRAU, 2000a, 2000b; STERNBERG, 2000a, 2000b) Desse modo, investigar as características de criatividade do professor é tão difícil quanto reconhecê-las em sua prática pedagógica. Isto ocorre, talvez, porque os fatores culturais e sociais que influenciam a definição desse sujeito e do conceito de criatividade também influenciam suas formas de reconhecimento e manifestações. A avaliação dos comportamentos e atitudes criativas na prática pedagógica também é bastante complexa, por ser necessário considerar diferentes filiações teóricas, concepções de mundo, interesses de classe, traços psicológicos, representações sociais, motivações e expectativas.

Além da caracterização da criatividade, sob o ponto de vista da literatura e dos professores reconhecidos pelos seus pares como criativos, este artigo se propôs a analisar algumas repercussões e implicações das práticas pedagógicas criativas para o trabalho escolar. Às repercussões tratarei como sinônimo de efeitos e às implicações como análogas a desafios.

Neste sentido, dentre os efeitos das práticas pedagógicas criativas para o trabalho escolar posso mencionar a ameaça a zona de conforto, suscitada, muitas vezes, pelo inconformismo dos professores que ousam fazer diferente do que é convencionalmente aceito; a divergência de opiniões e, em alguns casos, os conflitos de interesses em função da multiplicidade de ideias apresentadas e às vezes, incompreendidas no contexto escolar e a quebra de paradigmas teóricos e metodológicos devido à adoção de formas inovadoras de ensino e concepções ampliadas de aprendizagem. Dentre os desafios, destaco, com veemência, a necessidade de investir na pessoa humana, na formação permanente e na valorização financeira dos profissionais da educação, com o intuito de incentivar, desenvolver e valorizar plenamente a criatividade desses profissionais, a fim de contribuir para a construção de uma educação para a autonomia.

Destaco, ainda, a necessidade de construir, na formação inicial e continuada, formas elaboradas de expressão do inconformismo, seja através de disciplinas voltadas ao desenvolvimento da criatividade e/ou atividades extensionistas. Também cabe a construção de espaços – físicos, existenciais, acadêmicos e político-pedagógicos – onde a observação de diferentes pontos de vista seja exercitada e respeitada; a geração de múltiplas ideias seja incentivada e o erro seja permitido, refletido, analisado e usado como fonte de inspiração para a criação de práticas pedagógicas de qualidade.

Finalmente, cabe esclarecer que existe uma imperiosa necessidade de realizar mais pesquisas sobre esta temática e todos os aspectos aqui apresentados: as características desses



n. 18 (jan. – jun. 2015), jun./2015 – Gênero, Saberes e Formação de Professores

atores, as estratégias que utilizam para resolver os problemas enfrentados e, além disso, proporcionar espaços de formação que oportunizem a expressão criativa e o desenvolvimento de seus potenciais.

REFERÊNCIAS

AMABILE, Tereza & COLLINS, Mary A. **Motivation and creativity**. In: STERNBERG, Robert J. (Org.). *Handbook of creativity*. Cambridge: University Press, 1999, p. 297-312.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto I**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **As encruzilhadas do labirinto III: o mundo fragmentado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Feito e a ser feito: as encruzilhadas do labirinto V**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

FREIRE, Paulo. **Amar é um ato de libertação**. In: FREIRE, Ana M. A. (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Série Paulo Freire. São Paulo: UNESP, 2001a, p. 271-272.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GOMES, Romeu. **A análise de dados em pesquisa qualitativa**. In: MINAYO, Maria. C. S (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 67-79.

KNELLER, George F. **Arte e ciência da criatividade**. São Paulo: IBRASA, 1978.

LANDAU, Erika. **A coragem de ser superdotado**. São Paulo: CERED, 1990.

_____. **Criatividade e superdotação**. Coleção Eleutherias. Rio de Janeiro: Eça, 1986.

LUBART, Todd. **Psicologia da Criatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MASLOW, Abraham H. **Introdução à psicologia do ser**. Rio de Janeiro: Eldorado, s/d.

_____. **Motivation and personality**. New York, EUA: Harper & Brothers, 1954.

MAY, Rollo. **A coragem de criar**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

METTRAU, Marsyl B. **A relação professor-aluno sobredotado diante das novas tecnologias, inteligência humana, sobredotação e criatividade**. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL PARA O ESTUDO E A INTERVENÇÃO NA SOBREDOTAÇÃO, vol. 2, n.º 2. **Anais...**, Portugal: Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2 a 3 de nov., 2001, p. 47-65.



n. 18 (jan. – jun. 2015), jun./2015 – Gênero, Saberes e Formação de Professores

_____. A representação social da inteligência e os portadores de altas habilidades. In: METTRAU, Marsyl B. (Org.). **Inteligência: patrimônio social**. Rio de Janeiro: Dunya, 2000a, p. 1-11.

_____. Um produto chamado emoção. In: METTRAU, Marsyl B. (Org.). **Inteligência: patrimônio social**. Rio de Janeiro: Dunya, 2000b, p. 81-83.

MIEL, Alice (Coord.). **Criatividade no ensino**. São Paulo: IBRASA, 1972.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2003.

_____; CIURANA, Emílio-Roger; MOTTA, Raúl D. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2003.

OSBORN, Alex F. **O poder criador da mente: princípios e processos do pensamento criador e do “Brainstorming”**. São Paulo: IBRASA, 1957.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RANGEL, Mary. **Representações e reflexões sobre o “bom professor”**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

RIZZINI, Irma et. al. **Guia de metodologias de pesquisa para programas sociais**. CESPI – USU, Coordenadoria de Estudos e Pesquisa sobre Infância Universidade Santa Úrsula, Série Banco de Dados – 6, Editora Universitária USU, 1999.

RODRIGUÉZ ESTRADA, Mauro. **Manual de criatividade: os processos psíquicos e o desenvolvimento**. São Paulo: IBRASA, 1992.

ROGERS, Carl R. **Liberdade para aprender em nossa década**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

_____. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte, MG: Interlivros de Minas Gerais, 1972.

_____. **Sobre o poder pessoal**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

_____. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1961.

STERNBERG, Robert J. **Inteligência para o sucesso pessoal: como a inteligência prática e criativa determina o sucesso**. Rio de Janeiro: Campus, 2000a.



n. 18 (jan. – jun. 2015), jun./2015 – Gênero, Saberes e Formação de Professores

_____. **Psicologia cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000b.

_____; GRIGORENKO, Elena L. **Inteligência plena**: ensinando e incentivando a aprendizagem e a realização dos alunos. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____; WILLIAMS, Wendy M. **Como desenvolver a criatividade do aluno**. Coleção Cadernos CRIAP, vol. 6. Lisboa, Portugal: ASA, 1999.

TAYLOR, Calvin W.; HOLLAND, John. Prognosticadores de desempenho criativo. In: TAYLOR, Calvin W. (Org.). **Criatividade**: progresso e potencial. São Paulo: IBRASA, 1976, p. 37-78.

TORRANCE, Ellis P. Educação e criatividade. In: TAYLOR, Calvin W. (Org.). **Criatividade**: progresso e potencial. São Paulo: IBRASA, 1976, p. 80-172.

_____; TORRANCE, J. Pansy. **Pode-se ensinar criatividade?** São Paulo: EPU, 1974.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto alegre: Bookman, 2001.