

## Referências

- ABREU, M. C.; MAZETTO, M. T. *O professor universitário em aula*. São Paulo: MG ED Associados, 1990.
- GONZÁLEZ REY, F. *Comunicación, Personalidad y Desarrollo*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, Playa, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Epistemología qualitativa e subjetividade*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, Playa, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Sujeito e subjetividade*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- MACIEL, D. A. *Análise das interações professora-criança em situação de ensino-aprendizagem de leitura e escrita*. Tese (Doutorado). São Paulo: USP, 1996.
- MAZETTO, M. T. Ensino e Aprendizagem no 3º grau, In: D'ANTOLA, A. (Org.). *A prática docente na Universidade*. São Paulo: EPU, 1992.
- SMOLKA, A. L. B. Discourse, practices and the issue of internalization. In: DEL RIO, P.; ALVAREZ, A.; WERTSCH, J. V. (Orgs.). *Explorations in socio-cultural studies, historical and teoretical discourse*. n. 1. Madrid: Fundación Infância y Aprendizage, 1994.
- TACCA, M. C. *Ensinar e aprender: análise de processos de significação na relação professor x aluno, em contextos estruturados*. Tese (Doutorado). Brasília: UnB, 2000.
- TUNES, E. Os conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento verbal. *Caderno Cedes*. Campinas: Papirus, n. 35, 1995.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- \_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## Capítulo 4

Criatividade no Trabalho  
Pedagógico e Criatividade  
na Aprendizagem

## Uma relação necessária?

Albertina Mitjáns Martínez

Nos últimos anos, a palavra “criatividade” tem estado cada vez mais presente no vocabulário cotidiano das escolas, paradoxalmente, para fazer referência a algo que não se tem e que se precisa ter. Por exemplo, as expressões: “temos que utilizar a nossa criatividade”; “devemos formar alunos criativos”; “sem criatividade não será possível resolver este problema”; entre outras, são expressões comuns quando se faz referência à criatividade.

O adjetivo “criativo” também é muito utilizado, seja para qualificar pessoas – alunos criativos, professores criativos – seja para qualificar produtos, na maioria das vezes, de natureza artística: um desenho criativo, um mural criativo ou uma festa criativa. Parece que existe um reconhecimento da importância da criatividade, de que ela deve existir no contexto escolar e de que, de alguma forma, existe. No entanto, o que está sendo entendido como criatividade? Qual é o sentido que esta palavra realmente tem para os que se referem a ela? Que certeza podemos ter de que não constitui um modismo a mais ou uma expressão de um discurso politicamente correto, porém sem um sentido real que oriente o trabalho na direção de sua promoção?

O objetivo deste capítulo é analisar duas das principais formas em que se expressa a criatividade no contexto escolar e suas inter-relações: a criatividade no trabalho pedagógico e a criatividade na aprendizagem.

## A criatividade no trabalho pedagógico: sua significação e formas de expressão

Assumimos que a criatividade é um processo complexo da subjetividade humana<sup>1</sup> na sua simultânea condição de subjetividade individual e subjetividade social que se expressa na produção de “algo” considerado, ao mesmo tempo, “novo” e “valioso” em um determinado campo da ação humana (Mitjans Martínez, 2001). A partir dessa consideração, podemos entender a expressão da criatividade no trabalho pedagógico como as formas de realização deste que representam algum tipo de novidade e que resultam valiosas de alguma forma para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Existe um conjunto interessante de pesquisas e trabalhos sobre a criatividade do professor<sup>2</sup> (Starko, 1995; Woods, 1995; Giglio, 1996; Mitjans Martínez, 1998; Fresquet, 2000, entre outros). Entre as tendências que neles aparecem, uma chama especialmente a nossa atenção: a de analisar a criatividade do professor a partir do que ele faz do “novo” sem, em muitas ocasiões, analisar o critério de valor, que, mesmo que extremamente relativo, constitui um dos critérios definidores da criatividade.

1. Entendemos a subjetividade a partir de uma perspectiva histórico-cultural tal como tem sido conceituada na Teoria da Subjetividade elaborada por González Rey. Princípios básicos dessa teoria aparecem no seu livro *Stujeito e Subjetividade*. São Paulo: Thomson (2003a).
2. Em trabalhos anteriores (Mitjans Martínez, 1997, 2001, 2002, 2003), temos utilizado a expressão *criatividade do professor* para nos referir a suas possibilidades de produzir novidade e valor ao seu trabalho profissional, essencialmente no seu trabalho pedagógico. No entanto, preferimos utilizar a expressão *criatividade no trabalho pedagógico*, por permitir uma precisão maior sobre a expressão da criatividade que queremos focalizar: aquela que se expressa no trabalho que o professor realiza intencionalmente com o intuito de contribuir com a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos. Além disso, a utilização da expressão *criatividade no trabalho pedagógico* pode favorecer a compreensão da complexidade desse processo, no qual não participa apenas a subjetividade individual do professor, mas também, elementos da subjetividade social de diferentes espaços sociais tal como se manifestam na subjetividade social do espaço escolar.

Em correspondência com essa interpretação, existe uma tendência a produzir coisas “novas” em sala de aula sem uma preocupação em analisar seu impacto real na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos. Às vezes, parece ser mais um modismo que uma estratégia pensada, acompanhada e avaliada em termos de sua pertinência e eficácia. Um exemplo disso consiste na proliferação da utilização de “dinâmicas” e “jogos vivenciais” em sala de aula que aparecem, de fato, como objetivos em si mesmos e não como recursos para incrementar os níveis de aprendizagem e desenvolvimento, já que não são acompanhados de um interesse real para analisar sua eficiência e integrá-los com outros elementos do trabalho pedagógico, para produzir as melhorias necessárias na aprendizagem e no desenvolvimento.

Criatividade e novidade não são sinônimos. A criatividade implica a novidade; porém, a novidade não é suficiente para se considerar um processo como criativo. O valor que o novo que se produz tem – no caso do trabalho pedagógico, algum tipo de valor para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos – resulta essencial para sua consideração como criativo. A introdução de “novidade” no trabalho pedagógico é importante sempre que essa novidade permita novos níveis de aprendizagem e desenvolvimento. A novidade pela novidade pode ser perigosa, sobretudo, nos casos em que são introduzidas estratégias novas que mostram ter piores efeitos que as “tradicionais” ou que desviam a atenção e desvirtuam os objetivos da aprendizagem.

Por outro lado, na maioria dos casos, essa novidade está referida aos métodos de ensino e não a outros importantes componentes do trabalho pedagógico. Sabe-se que o trabalho pedagógico não se reduz aos métodos de ensino e, mesmo que tenha menor visibilidade, a novidade pode e deve expressar-se em todos os elementos deste. Sabemos que existe o perigo de que a não introdução de mudanças em outros componentes do trabalho pedagógico, focalizando-se apenas os métodos de ensino, “neutralize” os possíveis impactos das modificações introduzidas nestes (Mitjans Martínez, 1995).

Quando formulamos o que denominamos *Sistema didático integral para contribuir ao desenvolvimento da criatividade* (Mitjans Martínez, 1997), mesmo que o foco fosse o desenvolvimento da criatividade dos alunos, estávamos, de fato, apresentando “novas” formas de realizar o

trabalho pedagógico, as quais constituem expressões potenciais de criatividade nesse tipo de atividade. Salientamos o caráter de *potenciais* para reforçar a ideia da necessidade de que o processo educativo se concretize em resultados desejáveis para ser considerado como criativo.

Naquela ocasião, analisamos a possibilidade e a necessidade de introduzir modificações em um conjunto de aspectos:

- A forma de trabalhar com os estudantes a formulação e a seleção dos objetivos de aprendizagem;
- A seleção e a organização dos conteúdos de ensino e das habilidades e competências a serem desenvolvidas;
- As estratégias e os métodos de ensino;
- A organização do processo docente;
- A natureza das tarefas a serem realizadas em classe ou extra-classe e as orientações para sua realização;
- A natureza da bibliografia e do material didático e as orientações para sua leitura;
- O sistema de avaliação e autoavaliação da aprendizagem;
- As relações professor-aluno e o clima comunicativo-emocional que caracteriza a sala de aula e a instituição escolar no seu conjunto.

Insistimos que a possibilidade da criatividade no trabalho pedagógico existe em qualquer um de seus elementos constitutivos - desde a formulação dos objetivos de aprendizagem até o sistema de avaliação e as formas de relacionamento com os alunos. Perante a complexidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, mudanças sistêmicas de aspectos constitutivos do trabalho pedagógico podem contribuir em maior medida que mudanças isoladas para incentivá-las e favorecê-las.

A necessidade de introduzir mudanças no trabalho pedagógico justifica-se pelo seu próprio fim: ensinar, educar. Para cumprir adequadamente seus próprios objetivos, o trabalho pedagógico tem que ser, em alguma medida<sup>3</sup>, criativo. A complexidade, diversidade e singularidade

3. Resulta importante frisar que a criatividade se expressa em diferentes graus ou níveis e não necessariamente em dois extremos: existe criatividade ou não existe criatividade.

dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humanos demandam ações diversificadas e criativas se a pretensão é realmente promovê-los de forma efetiva. A consideração dos alunos como sujeitos singulares implica o reconhecimento da diversidade presente na sala de aula e a exigência de uma atuação diversificada em virtude das múltiplas situações de aprendizagem e desenvolvimento que o professor tem que promover e gerenciar.

O valor das mudanças e das novidades introduzidas no trabalho pedagógico está dado, essencialmente, pela sua significação para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos: envolvimento com o processo de aprender, aprendizagem significativa, aquisição de habilidades e competências, superação de dificuldades escolares, desenvolvimento de outros importantes elementos da subjetividade como valores, autovalorização adequada, projetos, capacidade de reflexão, criatividade etc.

Também as mudanças no trabalho pedagógico podem ser importantes para favorecer o clima emocional em sala de aula ou o bem-estar emocional dos participantes, aspectos não apenas importantes para a aprendizagem, mas também para a saúde.

Particular importância tem a criatividade no trabalho pedagógico no cenário atual da escola inclusiva (Mitjans Martínez, 2003, 2005; Tunes, 2003), já que a concepção de inclusão escolar supõe, precisamente, a mudança da escola para dar oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento a todos os alunos com independência de classe social, raça, características individuais e outras diferenças. A concepção de inclusão implica uma alta dose de criatividade e de inovação na instituição escolar, já que esta tem uma longa história de padronização e homogeneização dos processos educativos e, conseqüentemente, de exclusão daqueles que “não aprendem” segundo as ações padronizadas que caracterizam boa parte do trabalho pedagógico.

Mudar a representação da escola e da sala de aula, compreendendo-as como espaços de aprendizagem e desenvolvimento para todos a partir das mudanças necessárias no trabalho pedagógico, já implica uma primeira expressão de flexibilidade e abertura, elementos essenciais para a ação criativa.

O sucesso do processo de inclusão escolar depende de fatores de diferentes ordens – estruturais, ideológicos, políticos, técnicos – em que

todos os quais a criatividade resulta importante. No trabalho pedagógico, essa necessidade faz-se mais evidente por ser o espaço onde a inclusão se efetiva. No entanto, vemos com preocupação alguns casos em que se pretende trabalhar na perspectiva da inclusão sem serem realizadas as transformações sensíveis que o trabalho pedagógico requer.

Uma das maiores preocupações em relação ao processo de inclusão refere-se à falta de preparação dos professores, preocupação reiterada por eles mesmos. É certo que resulta necessária determinada preparação para trabalhar na perspectiva da inclusão, em razão das mudanças substantivas que esta implica; porém, o problema essencial, no nosso ponto de vista, radica em qual o tipo de preparação que se considera mais necessária. Na maioria das vezes, quando se referem à preparação, os próprios professores a identificam com uma preparação técnica, ou seja, com conhecimentos sobre as deficiências, sobre adaptações curriculares, sobre como fazer ou quais atitudes assumir perante determinadas situações e problemas. Não significa que esse tipo de preparação não seja importante. O problema é que ela não é a única necessária nem, talvez, a mais relevante. A preparação em termos de mudanças de representações de o que é educar e para quem educar e de valores em relação ao outro e de recursos pessoais, que permitam o trabalho pedagógico criativo necessário, é decisiva para o trabalho na perspectiva da inclusão. Isso porque, os conhecimentos pretendidos não farão sentido nem poderão ser utilizados efetiva e oportunamente, se não se configurarem em sistemas mais complexos, nos quais os recursos pessoais para a criatividade ocupam um importante lugar.

A criatividade no trabalho pedagógico tem também outro significado: ela não é apenas importante para o objetivo central da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, mas também para o próprio professor, para seu bem-estar emocional e seu desenvolvimento.

Uma importante e promissora linha de pesquisa é aquela que indica as inter-relações entre criatividade e saúde. Existem evidências de que a ação criativa pode se constituir em um espaço de promoção de saúde, na medida em que se constitua como um momento de realização do sujeito e como gerador de vivências emocionais positivas. Isso pode ser extremamente importante tratando-se do trabalho pedagógico, cujas caracte-

rísticas demandam importantes exigências para o professor, chegando a configurar-se, para alguns, como causadores de doenças.

Outra interessante linha de pesquisa em aberto é a significação do trabalho pedagógico criativo para o desenvolvimento do professor. Estudando a relação entre o sentido subjetivo da criatividade e a prática pedagógica com projetos, Mourão (2004), na sua dissertação de mestrado sob a minha orientação, encontrou uma relação recursiva entre ambos. Por um lado, o sentido subjetivo da criatividade participa na regulação das ações criativas dos professores na prática pedagógica com projetos e, por outro, a vivência dessa prática “alimenta” o sentido subjetivo da criatividade. Mourão também encontrou que aspectos contraditórios do sentido subjetivo da criatividade, expressos em contradições na prática pedagógica com projetos, podem ser potencialmente importantes para o desenvolvimento do professor. Mesmo que sejam necessários outros estudos que permitam compreender os processos de desenvolvimento de recursos subjetivos do professor, a partir dos sentidos subjetivos que gera o seu trabalho pedagógico criativo, os resultados preliminares sugerem uma interessante possibilidade de desenvolvimento a partir dessa sua ação.

## Elementos envolvidos na criatividade do trabalho pedagógico

A consideração da criatividade como processo complexo da subjetividade humana remete para as articulações dinâmicas dos elementos e processos que nela se expressam. Da criatividade no trabalho pedagógico participam elementos e processos diversos, tanto da subjetividade individual quanto da subjetividade social. A criatividade não é um processo intrapsíquico, como não o é a subjetividade na concepção assumida. O processo de produção de “algo novo”, “com valor”, é possível pelo interjogo de configurações subjetivas constituídas no sujeito no percurso de sua história de vida individual, da sua própria condição de sujeito e das configurações da subjetividade social, especialmente constituídas no espaço social em que o sujeito realiza sua ação.

Assim, da criatividade no trabalho pedagógico participam tanto as configurações subjetivas do professor e sua condição de sujeito, quanto as configurações subjetivas do espaço escolar e de outros espaços sociais vinculados a ele. Vejamos, muito brevemente, cada um deles:

- a) As configurações subjetivas constituídas no professor no percurso de sua história de vida:
- Configurações subjetivas, diretamente relacionadas com a ação criativa do professor, são articulações dinâmicas, altamente individualizadas de processos subjetivos que constituem o que denominamos *configurações criativas* (Mitjans Martínez, 1997)<sup>4</sup>. Alguns elementos comuns às configurações criativas de pessoas com um alto nível de criatividade no seu trabalho profissional, entre eles professores, encontrados por nós, foram:
    - Alto grau de desenvolvimento da motivação para a profissão – a profissão é uma tendência orientadora da personalidade;
    - Clara orientação de futuro na esfera profissional;
    - Força da individualidade – a autovalorização como importante elemento dinâmico da expressão criativa;
    - Orientação muito ativa para a superação profissional;
    - Orientação consciente pra a criação.

Esses elementos comuns não são os únicos integrantes das configurações criativas. Pelo caráter altamente singularizado delas, muitos processos e sentidos subjetivos diversos podem integrá-las. Um exemplo disso aparece com clareza em um dos professores estudados por Mourão (2004), no qual o interesse por experimentar, pelo desafio e pelo imprevisto, constituía um importante elemento de sua configuração criativa, expressando-se no seu trabalho pedagógico com projetos.

Queremos destacar, entre os elementos subjetivos que participam na criatividade, o papel da implicação motivacional na atividade de ensi-

4. Utilizamos o termo *configurações criativas* para aludir à integração dinâmica dos elementos psicológicos que intervêm na expressão criativa do sujeito (Mitjans Martínez, 1997, p. 82).

nar e de educar. Muitos autores têm destacado o papel da motivação na criatividade (Amabile, 1996; Csikszentmihalyi, 1996; De la Torre, 2003; Gardner, 1996; Mitjans Martínez, 1997; Sternberg e Lubart, 1995, entre outros). No caso do trabalho pedagógico, a implicação motivacional com o objetivo central de ensinar e educar revela-se como essencial. Introduzir mudanças no trabalho pedagógico nas condições muitas vezes difíceis nas quais o professor trabalha e vencer inúmeros obstáculos, muitos dos quais provenientes da instituição escolar como espaço social complexo, implica altos níveis de motivação em relação à atividade profissional. Uma das nossas atuais direções de pesquisa refere-se a como formas complexas de expressão da motivação, especialmente o sentido subjetivo que para o professor tem o ensinar, participam na configuração de elementos que podem permitir compreender a criatividade no trabalho pedagógico.

- b) A condição do professor como sujeito: assumimos a concepção de sujeito tal como expressada na Teoria da Subjetividade de González Rey (1995), compreendendo-o como o indivíduo concreto, portador de personalidade que, como características essenciais de sua condição, é atual, interativo, consciente, intencional e emocional (p. 61).

O professor, na sua condição de sujeito, elabora representações do espaço escolar pelas quais organiza sua ação, toma decisões, resolve conflitos e exerce intencionalmente sua ação educativa. No seu trabalho pedagógico, experimenta vivências emocionais diversas, susceptíveis de organizar-se em sentidos subjetivos que, surgidos na ação, também a mediatizam participando em alguma medida na caracterização de sua ação como mais ou menos criativa. É o professor, na sua condição de sujeito, quem planeja e desenvolve o trabalho pedagógico a partir de suas configurações subjetivas, das características do contexto em que atua e da subjetividade social que o caracteriza.

- c) As configurações da subjetividade social que caracterizam o espaço escolar: a subjetividade social é entendida como um sistema integrado de configurações subjetivas (grupais ou individuais) que se articulam nos diferentes níveis da vida social... (González Rey, 1997, p. 133) e está constituída pelos processos de significação e de sentido que caracterizam os cenários da vida social... (González Rey, 2003a, p. 205).

A subjetividade social da escola está integrada por significados e sentidos diversos; entre eles, o clima emocional, as formas de relação, o sistema de crenças e valores em relação ao ensinar, ao aprender, ao aluno e ao trabalho pedagógico, o sistema de regras (explícitas e implícitas) que regem o trabalho institucional, o significado dado a criatividade e muitos outros aspectos. Com independência da valorização que o próprio professor tenha da criatividade de seu trabalho pedagógico, a partir de suas ações, sentidos e resultados, a valorização existente na escola sobre a criatividade e a concepção que se tenha de sua expressão no contexto escolar vão fazer parte da configuração de elementos subjetivos com que, nesse espaço social, vai se apreciar o trabalho pedagógico em termos de criatividade.

O professor contribui com suas configurações subjetivas e com suas ações na constituição da subjetividade social da escola; porém, também é constituído por ela de alguma forma, por exemplo, a partir de como ele se representa elementos dessa subjetividade social, ou na medida em que alguns dos significados e sentidos que a constituem são assumidos ou rejeitados. É importante salientar que a subjetividade social da escola, como contexto social específico, está perpassada pela subjetividade social de outros espaços sociais. Assim, na subjetividade social de uma escola concreta, expressam-se sentidos e significados da sociedade em um sentido mais amplo e também da família e da comunidade como espaços sociais intimamente vinculados ao espaço escolar. Os sistemas de crenças dominantes na sociedade sobre a função da escola e do professor ou as expectativas dos pais em relação a educação dos filhos no contexto escolar aparecem de alguma forma na rede de sentidos e significados da escola como espaço social.

## Por que a criatividade no trabalho pedagógico torna-se difícil? Algumas hipóteses

Se analisarmos a complexa configuração de elementos implicados na criatividade no trabalho pedagógico, podemos tentar compreender por que a criatividade não tem-se constituído como uma questão significativa no contexto escolar. Com independência da existência de muitos profes-

sores que exercem sua ação pedagógica com implicação e criatividade, conseguindo resultados muito satisfatórios e, inclusive, relevantes, deve-se reconhecer, em sentido geral, que a criatividade no trabalho pedagógico dos professores ainda está longe do desejável e, especialmente, longe do necessário em termos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Algumas hipóteses podem ser levantadas em relação a essa questão. Uma delas consiste na função de transmissão de conhecimentos e de adaptação social conferidos à escola. Em virtude de razões históricas, ideológicas, econômicas e culturais, a escola tem sido compreendida como um espaço de transmissão da cultura e de preparação dos indivíduos para sua inserção na sociedade, essencialmente no mercado de trabalho. Com independência das tendências que percebem a escola como uma via de mudança e transformação social, a concepção da escola como espaço de transmissão e adaptação tem tido um peso significativo na subjetividade social.

Infelizmente, os processos de transmissão da cultura são vistos, essencialmente, como espaços de transmissão de conhecimentos, de conteúdos acadêmicos necessários para a vida profissional. As exigências de ascensão no sistema educativo e os processos seletivos utilizados para atingir os níveis superiores, como é o caso dos exames vestibulares, estão atrelados a uma concepção de acúmulo de conhecimentos essencialmente reprodutivos que, de fato, direcionam a organização do trabalho pedagógico em outros níveis do sistema educacional. Nessa concepção, o aprendiz ocupa uma posição passiva no sentido de receptor e uma posição adaptativa pelas exigências que lhe são impostas, ao que se vê obrigado a cumprir. Essa compreensão da educação que aparece, às vezes, até sutilmente em discursos supostamente “revolucionários” não contribui para se enxergar a necessidade da criatividade no trabalho pedagógico, já que a passividade e adaptação são elementos bem distantes da criatividade. Em outras palavras, trabalhar em uma perspectiva de “passar conhecimentos” demanda menos criatividade do que trabalhar em uma perspectiva de incentivar processos de aprendizagem e desenvolvimento reais.

Concordamos com a ideia central de Tharp et al. (2002) quando afirmam:

Resulta muito mais fácil ensinar de uma maneira rotineira, com níveis mínimos, porque desafiar os estudantes para estimular seu crescimento cognitivo exige que os professores se desafiem, se avaliem e se ajudem a eles mesmos conjuntamente com os estudantes. O custo percebido em relação ao esforço por parte dos professores ao preparar atividades cognitivamente desafiadoras impede freqüentemente esta atividade. Porém este é o nível de atividade que pode outorgar vitalidade à profissão (e aos professores como indivíduos) (p. 57).

Uma outra hipótese é a de que a criatividade, na medida que implica algum tipo de mudança, de transformação, pode ser vista como "subversiva". E a subversão da ordem, na maioria das vezes, não é bem-vinda, nem facilmente tolerada ou aceita, essencialmente quando se trata de um trabalho realizado em sistemas sociais complexos como as instituições; entre elas, a instituição escolar.

Uma terceira hipótese é o fato de que, em grande parte pelas razões anteriores, não existem fortes demandas externas para introduzir novidades significativas no trabalho pedagógico. De forma diferente em relação a outros tipos de organizações como as de produção e as de prestação de determinados tipos de serviço, que em uma sociedade altamente competitiva estão obrigadas a serem criativas e inovadoras para subsistir como tais, a escola não sofre fortes pressões externas para realizar mudanças. Sabe-se que criatividade e necessidade têm uma estreita relação. A mudança tem, em última instância, sempre sua origem em uma necessidade. Inclusa na chamada criatividade por acaso, em oposição à criatividade normativa e à criatividade exploratória (Majaro, 1991), a necessidade expressa-se na possibilidade de enxergar algo relevante em um fato acontecido por acaso. Essa possibilidade de enxergar o fato casual de forma significativa explica-se pela necessidade dos sujeitos de compreender a importância do fato e relacioná-lo com outras demandas relevantes ou de sua curiosidade para compreender e tentar dar resposta ao inesperado. No trabalho pedagógico, não existem fortes demandas, externas ao sistema, que gerem uma imperiosa necessidade de respostas criativas, como acontece em outros campos. A necessidade de criatividade emerge de sujeitos concretos, na maioria das vezes, restritos a uma sala de aula ou a uma escola específica.

Uma outra hipótese possível é o fato de que os professores tendem a reproduzir no seu trabalho profissional o que vivenciaram na sua vida como estudante, o que vivenciaram e aprenderam durante anos em um sistema educativo que, historicamente, por razões compreensíveis, não tem valorizado nem tem se caracterizado pela criatividade e pela inovação (Mitjans Martínez, 1998). E mais, além do que é ensinado explicitamente nos *currículos* dos cursos de formação de professores, ainda tem sido reforçado nesse nível de ensino, de múltiplas formas, geralmente implícitas, um aprendizado sobre o que é ser professor e de como se ensina, que realmente pouco tem a ver com a criatividade, que supostamente deverá ser promovida depois. Aliás, conteúdos e atividades incentivadoras da criatividade e da inovação no trabalho pedagógico aparecem muito raramente nos projetos acadêmicos e nas grades curriculares das instituições que formam professores.

Se aos elementos anteriores somarmos ainda outros, como a situação salarial dos professores que os leva à necessidade de trabalhar em mais de uma escola para manter um nível salarial razoável que corresponda a suas necessidades e planos de vida; como o excessivo número de alunos por turma em muitas de nossas escolas; como as exigências burocrático-administrativas que fazem a rotina de muitos aspectos da vida escolar, entre outros aspectos adversos, poderemos encontrar muitas outras razões para explicar a relativa falta de criatividade em muitas das nossas escolas.

Mesmo assim, muitos professores em contextos específicos expressam um alto nível de criatividade no seu trabalho pedagógico e se constituem em agentes de mudanças em termos de incremento da criatividade e da inovação no seu raio de ação. Isso é explicável pela complexidade de fatores envolvidos na criatividade, em que as situações tidas como adversas, algumas já mencionadas anteriormente, enquanto para alguns indivíduos constituem-se barreiras para a criatividade, para outros funcionam como incentivos para desenvolvê-la ou são elementos aceitos como inevitáveis, os quais não impedem a emergência da criatividade no trabalho profissional.

As barreiras à criatividade não são universais, mesmo que seu tratamento na literatura científica, durante muitos anos, tenha dado motivos para que fossem compreendidas dessa forma. As barreiras à criatividade não podem ser analisadas, nem consideradas com independência

dos sujeitos que as percebem; portanto, não podem ser vistas como tais. A criatividade é possível a partir de complexas relações sujeito-contexto, em que o primeiro tem um caráter ativo e intencional que lhe permite atuar a partir dos recursos subjetivos que possui, da representação que se faz da situação vivida e dos sentidos subjetivos que emergem na sua própria ação.

Além das nossas pesquisas em relação às barreiras à criatividade (por ex: Alencar; Mitjans Martínez, 1998; Alencar, Fleith, Mitjans Martínez, 2003), em nosso trabalho de formação de professores a partir de cursos, oficinas e estágios, temos trabalhado o tema das barreiras à expressão da criatividade com o objetivo de desmistificar a forma simplista e reducionista dominante na consideração dessa questão. O elemento indutor para a reflexão que temos promovido tem sido uma prova de papel e lápis apresentada em uma folha de papel apenas com o seguinte conteúdo:

Complete da forma mais ampla e sincera possível a seguinte ideia:

Eu seria mais criativo se.....<sup>5</sup>

Essa tarefa é sempre apresentada após ter se estabelecido uma boa comunicação com o grupo, ou seja, quando já existe um clima emocionalmente positivo de confiança e segurança psicológica entre todos. Mesmo assim, insiste-se no caráter anônimo da reflexão, porque para a discussão não interessa individualizar a produção, pois o foco do trabalho está na produção do grupo como um todo. Um cuidado que sempre é tomado consiste em apresentar a tarefa em um momento anterior ao momento em que o tema da criatividade começa a ser tratado ou discutido.

Como se pode verificar, a frase indutora não se refere de forma explícita à questão das barreiras, à expressão da criatividade; no entanto, ela permite obter informação destas de forma indireta, já que, quando o sujeito reflete sobre as situações, condições ou características que lhe permitiriam ser mais criativo, acaba refletindo sobre elementos que não estão favorecendo ou que se constituem em empecilhos para a expressão da sua criatividade no momento atual.

5. Esta técnica foi idealizada por Alencar (Alencar; Mitjans Martínez, 2003) com base em um exercício proposto por Necka (1992).

Logo após os professores terminarem sua reflexão escrita, utilizando todo o tempo que necessitem para isso, recolhemos os trabalhos e, de forma aleatória, redistribuímos estes cuidando para que ninguém receba a reflexão que elaborou. A partir desse momento, o grupo é subdividido em subgrupos de, aproximadamente, 4 ou 5 professores, os quais têm como tarefa analisar as reflexões recebidas, identificar as barreiras que aparecem, classificando-as em pessoais e sociais e devendo quantificar as que aparecem com maior frequência em cada uma das duas categorias.

Para o trabalho de reflexão com os professores, portanto, utilizamos uma classificação simples e tradicional de barreiras à expressão da criatividade em que aparecem dois grandes grupos, barreiras pessoais e barreiras sociais:

Existe consenso em se considerarem como barreiras pessoais aqueles elementos que freiam o indivíduo internamente, ou seja, aquelas características do próprio sujeito que limitam sua criatividade. Essas características são essencialmente psicológicas (insegurança, falta de motivação, medo, dificuldade para ver um problema sob diferentes ângulos, timidez etc.), além de outras relativas à falta de conhecimento ou de informação. As barreiras sociais identificam-se com aqueles elementos culturais, institucionais, grupais, ideológicos etc. que, estando presentes no contexto onde o indivíduo atua, limitam sua expressão criativa (por exemplo, autoritarismo, falta de estímulo à criatividade, incompreensão pelos pares etc.) (Alencar; Mitjans Martínez, 1998, p. 26-27).

Torna-se necessário salientar que, a partir da concepção histórico-social do desenvolvimento humano que constitui o marco referencial teórico com que trabalhamos, denominamos como barreiras pessoais os elementos subjetivos que não são inatos nem inerentes ao ser humano, mas que foram constituídos no processo de história de vida do sujeito, a partir de sua inserção e ação em múltiplos contextos sociais; porém, que se configuram hoje como parte da sua subjetividade.

A tarefa de classificação das barreiras e de sua quantificação permite uma rica discussão nos subgrupos em relação a se algo que foi colocado constitui realmente uma barreira, se a barreira identificada pode ser classificada estritamente como social ou como pessoal, assim



como outras questões interessantes que são retomadas depois na discussão do grupo. Isso tudo aparece como ponto de partida para a discussão geral sobre formas mais complexas de enxergar o problema das barreiras à expressão da criatividade e de desconstruir o reducionismo e o simplismo no tratamento desse tema.

Na totalidade das quase três dezenas de grupos de professores com os quais temos feito este trabalho, as barreiras dominantes têm sido as barreiras pessoais. Isso tem promovido interessantes análises sobre a gênese delas na história de vida, em muitos casos associadas à vida escolar, sobre a importância da conscientização de elementos subjetivos que podem estar limitando a expressão criativa e sobre as possibilidades de delinear planos de desenvolvimento pessoal. Também têm sido discutidas muitas barreiras categorizadas como sociais, algumas das quais se relacionam estreitamente com algumas das hipóteses levantadas, anteriormente, para tentar explicar as dificuldades para a criatividade no trabalho pedagógico. Particular interesse suscitam as discussões em que se evidencia que, para professores de uma mesma escola, determinadas situações são percebidas como barreiras para a criatividade, justificando-se, em algumas ocasiões, a falta de criatividade pela existência destas. No entanto, para outros, as situações mencionadas são percebidas como desafios estimuladores de sua criatividade.

Este trabalho exemplifica como a caracterização de um elemento como favorecedor ou como inibidor da criatividade não pode ser feita de forma universal à margem dos sujeitos que são quem as percebem de uma ou outra forma, reforçando a ideia de que a criatividade, em qualquer área, constitui uma expressão de complexas configurações do sujeito-contexto, nas quais a dimensão subjetiva – social e individual – emerge como essencial.

Na nossa perspectiva, o professor pode e deve utilizar, para desenvolver seu trabalho pedagógico, todos os graus de liberdade disponíveis nos espaços sociais nos quais exerce sua ação e não deve se autoimpor barreiras *a priori*, sem explorar ao máximo as possibilidades de ação que realmente tem. Já na sua condição de agente de mudanças pode trabalhar intencionalmente na ampliação de seu espaço de ação, na necessária tensão entre sua ação intencional e os limites que todo espaço social impõe.

## A criatividade na aprendizagem e suas inter-relações com a criatividade no trabalho pedagógico

Na atualidade, é comum entre os especialistas em criatividade compreendê-la como um processo que se expressa em diferentes áreas da atividade humana, não ficando restrita a apenas algumas. Nesse sentido, já conceituamos o que constituiria a criatividade no trabalho pedagógico e, da mesma forma, podemos fazer referência à criatividade no processo de aprendizagem ou em relação à aprendizagem criativa, questão que tem constituído, nos últimos anos, um de nossos objetos de interesse.

Dentro das principais áreas de pesquisa sobre a criatividade no campo da educação, os estudos sobre a criatividade no processo de aprendizagem emergem como uma direção de trabalho importante, mas relativamente pouco trabalhada, se comparada com as linhas de trabalho direcionadas a compreender os elementos inibidores e favorecedores da expressão da criatividade no contexto escolar e ao desenho de estratégias para o seu desenvolvimento (Mitjáns Martínez, 2001).

A criatividade no processo de aprendizagem tem sido trabalhada fundamentalmente a partir da caracterização dos alunos criativos, dos estudos sobre as representações que os professores têm da criatividade dos alunos e dos estudos sobre as representações que os alunos têm da sua própria criatividade. Interessantes trabalhos nessa direção têm sido desenvolvidos por Alencar (1974, 1996, 1997), Chan e Chan (1999) e Dawson (1999), entre outros.

Em um trabalho anterior (Mitjáns Martínez, 2003), procuramos precisar, em termos de expressão comportamental, quais poderiam ser os indicadores de criatividade no processo de produção de conhecimentos. Alguns indicadores gerais, derivados das investigações de diversos autores e daquelas realizadas por nós, podem ser considerados levando-se em conta sempre sua expressão diferenciada em razão da diversidade e da especificidade das disciplinas escolares, tipos de atividades e campos de conhecimentos. Estes são:

- Realização de perguntas interessantes e originais;
- Questionamento e problematização da informação;

- Percepção de contradições e lacunas no conhecimento;
- Estabelecimento de relações remotas e pertinentes;
- Proposição de várias alternativas e hipóteses ante os problemas a resolver;
- Solução inovadora de problemas;
- Elaboração personalizada de respostas e proposições;
- Procura de informações e realização de atividades que vão além do solicitado pelo professor (Mitjans Martínez, 2003, p. 193).

Também, a partir de pesquisas realizadas em Cuba, sinalizávamos a necessidade de atender a outros elementos da subjetividade que poderiam se constituir em indicadores indiretos das possibilidades criativas do aluno. Entre eles estão:

- Motivação pelo estudo;
- Capacidades cognitivas diversas implicadas na aprendizagem escolar;
- Autodeterminação, independência;
- Autovalorização adequada, segurança;
- Questionamento, reflexão e elaboração personalizados;
- Capacidade para estruturar o campo de ação e tomar decisões;
- Capacidade para se propor metas e projetos;
- Capacidade volitiva para a orientação intencional do comportamento;
- Flexibilidade;
- Audácia (Mitjans Martínez, 2003, p. 193).

No entanto, a diversidade de formas em que se expressa a criatividade no processo de aprender, as estratégias e processos que a caracterizam, a própria definição de aprendizagem criativa e a complexa rede de processos subjetivos, contextuais e interativos que a tornam possível, ainda apresentam desafios para a investigação.

Na produção científica, na área da aprendizagem humana, podemos encontrar outras direções de trabalho que, articuladas à produção científica na área da Psicologia da Criatividade, contribuem de modo a compreender a aprendizagem criativa como uma forma de aprender

caracterizada por estratégias e processos específicos, em que a novidade e a pertinência são indicadores essenciais. Particular valor, do nosso ponto de vista, tem o conceito de aprendizagem significativa que, mesmo sendo um conceito heterogêneo e articulado a diferentes posições teóricas como analisa Coll (1996), tem importantes pontos de contato com o conceito de aprendizagem criativa, especialmente os referidos aos significados e sentidos que o caracterizam.

Um antecedente importante, nesse sentido, é o conceito de aprendizagem significativa de Ausubel em contraposição ao que denomina de aprendizagem automática. Segundo Ausubel (1980, p. 34), a essência da aprendizagem significativa é que as idéias expressas simbolicamente são relacionadas às informações previamente adquiridas pelo aluno através de uma relação não arbitrária e substantiva (não literal).

Ao discutir as diferenças entre significado lógico e psicológico e apresentar a formação de significados reais como produto do processo de aprendizagem significativa, afirma:

A discussão precedente pôs em relevo uma distinção entre o significado *potencial* para determinados alunos de certas expressões simbólicas e de algumas conceituações de proposições, por um lado, e o significado real (fenomenológico ou psicológico) que é produto de uma aprendizagem significativa, por outro. O significado real, de acordo com este ponto de vista emerge quando este significado potencial transforma-se num *novo conteúdo cognitivo, diferenciado e idiossincrático* para um indivíduo *particular*, como produto de uma relação não arbitrária e substantiva, e a interação com idéias significativas em sua estrutura cognitiva (p. 41, grifo nosso).

Potencial importância conferimos à sua concepção de aprendizagem significativa por descoberta a qual se diferencia da aprendizagem significativa receptiva, exemplificada na citação anterior. Ausubel (1980) expressa a diferença entre ambas da seguinte forma:

A diferença principal entre aprendizagem proposicional considerada por um lado como aprendizagem receptiva e, por outro lado, como situações de aprendizagem por descoberta reside no

seguinte fato: se o conteúdo principal do material a ser aprendido vai ser apresentado ao aluno, ou pode ser descoberto por ele. Na aprendizagem receptiva esse conteúdo é apresentado sob a forma de uma proposição que não exige raciocínio e que necessita apenas ser compreendida ou memorizada. Na aprendizagem por descoberta, por sua vez, o aluno deve primeiramente descobrir este conteúdo através de *produção de proposições* que reapresentem a solução para problemas sugeridos ou a seqüência de etapas para sua solução (p. 51, grifo nosso).

Todavia, analisando o processo de internalização significativa de estratégias de solução de problemas que desencadeia um processo de aprendizagem por descoberta, esclarece que

de fato, o único aspecto realmente *criativo* nessa seqüência total consiste no processo de transformar o substrato das proposições em proposições potencialmente significativas para a solução do problema (Ausubel, 1980, p. 51, grifo nosso).

Com independência da visão cognitivista que impregna toda a teoria de aprendizagem de Ausubel, a forma com que trabalha os critérios de novidade, transformação, individualização e criação, nos processos específicos de construção de significados, pode resultar interessantes antecedentes na construção de uma concepção de aprendizagem criativa, a partir de uma concepção complexa da subjetividade que não desconsidera os aspectos operacionais da aprendizagem.

Outro autor de indiscutível importância para a elaboração de uma concepção complexa da criatividade no processo de aprendizagem é Carl Rogers a partir de sua concepção também denominada como aprendizagem significativa. Considerado um expoente das teorias de aprendizagem de caráter humanista, Rogers apresentou, a partir de sua concepção do homem e de sua experiência terapêutica, uma concepção de aprendizagem significativa extremamente sugestiva já que, para ele, a aprendizagem relaciona-se com a pessoa total.

Rogers (1986) considera que a aprendizagem pode se dividir em dois tipos ao largo do *continuum* que expressa sua significação. Um tipo de aprendizagem em que apenas participa a mente, que se efetua “do

pescoço para cima” sem participação de emoções e das significações pessoais e sem importância para a pessoa como um todo, e um outro tipo de aprendizagem que é sugestiva, significativa, experimental e na qual participa a pessoa total. Ele caracteriza esse tipo de aprendizagem da seguinte forma:

Permita-se me determinar com um pouco mais de precisão os elementos que intervêm nessa aprendizagem significativa ou experimental. *Esta tem o caráter de uma implicação pessoal: a totalidade da pessoa, no seus aspetos sensitivo e cognitivo e se encontra no ato de aprender. É de iniciativa própria, pois mesmo quando o impulso ou estímulo provenha de fora, a sensação de descobrir, de conseguir, de apreender e compreender vem de dentro. É difusiva pois faz que mudem as condutas, as atitudes e talvez até a personalidade do educando. É avaliada pelo aluno, pois este sabe se responde a sua necessidade, se lhe conduz a aquilo que quer saber, se ilumina a parte obscura da ignorância que experimenta. O foco da avaliação, poderia se dizer, encontra-se precisamente no educando. Sua essência é a significação, pois, quando acontece esse tipo de aprendizagem, o elemento de significação para o educando se estrutura dentro da experiência total (Rogers, 1986, p. 32-33).*

Na concepção rogeriana da aprendizagem, salienta-se a significação que a aprendizagem tem para o sujeito que aprende a partir de sua implicação pessoal no processo de aprender. Esse elemento constitui um importante antecedente para a construção de uma concepção da aprendizagem em uma perspectiva complexa e para a elaboração de uma compreensão da criatividade da aprendizagem, especialmente porque é salientado o valor que esse tipo de aprendizagem tem para o desenvolvimento do aprendiz como pessoa. Mesmo sem uma conceituação elaborada da subjetividade, na concepção rogeriana de aprendizagem significativa, desloca-se a ênfase da cognição para o sujeito, questão essencial para avançar em uma concepção de aprendizagem em que seja reconhecida a subjetividade como constitutiva do processo de aprender.

Dentro dos estudos da cognição, trabalhos referentes aos processos de descobrimento e solução criativa de problemas tais como os de Runco;

Chand, 1994; Jay; Perkins, 1997, Reiter-Palmon; Mumford; Threlfall, 1998, trabalhos referentes aos processos metacognitivos como de Jausovec, 1994; Treffinger; Isaksen; Dorval, 1994 e trabalhos referentes aos estilos cognitivos e de aprendizagem, por exemplo, os de Weschler, 1993; Sternberg, 1997; Dowds, 1998; Cano-García; Hughes, 2000 resultam, também, interessantes para a compreensão e a conceituação da aprendizagem criativa.

A revisão de produções relevantes no campo da criatividade, da cognição e da subjetividade humanas, assim como os resultados das pesquisas que estamos desenvolvendo sobre a criatividade na aprendizagem a partir da perspectiva histórico-cultural da subjetividade (Gonzalez Rey 1997, 1999, 2003a), entre elas, as desenvolvidas por Guimarães (2004) sobre estratégias de aprendizagem e configurações subjetivas de estudantes criativos, permitem-nos elaborar a hipótese de que *a criatividade no processo de aprendizagem escolar implica operações e estratégias que se caracterizam pela transformação personalizada dos conteúdos a serem aprendidos, processo no qual emergem sentidos subjetivos que de forma recursiva “alimentam” o processo de aprender criativamente.* Torna-se importante a continuação das pesquisas e da elaboração teórica nesse campo, articulando a compreensão dos aspectos mais processuais da criatividade na aprendizagem com dimensões mais complexas, tais como o sujeito desse processo e as configurações subjetivas individuais e sociais, que nesse processo participam.

A criatividade no processo de aprendizagem deve ser incentivada e estimulada no contexto escolar pela significação que tem para o próprio processo de aprendizagem e para o desenvolvimento do aluno em um sentido geral. Além disso, da mesma forma que nos referimos quando analisamos a criatividade no trabalho pedagógico, não podemos subestimar a importância que a criatividade, no processo de aprendizagem, pode ter para a realização, o bem-estar emocional do aluno e, conseqüentemente, para os processos de saúde.

A criatividade no processo de aprendizagem, como a criatividade em qualquer campo, se partimos da consideração da complexidade da psique humana, depende de configurações complexas de elementos. Particular importância ganham as configurações subjetivas do aluno constituídas no percurso de sua história de vida, do desenvolvimento de

sua condição de sujeito, da subjetividade social do espaço escolar, dos sentidos subjetivos<sup>6</sup> que emergem na relação pedagógica e no próprio processo de aprender, assim como outros sentidos subjetivos que adquirem significação no espaço da aprendizagem.

A criatividade no processo de aprendizagem tem estreitas relações com a criatividade no trabalho pedagógico; porém, essas relações não são causais nem lineares. Precisamente, uma das questões com que queremos finalizar a análise realizada neste capítulo é a não linearidade dessas relações derivada da complexidade constitutiva de ambos processos.

Existe uma tendência a afirmar que, para que existam alunos criativos, são necessários professores criativos e que a criatividade na aprendizagem emerge em ambientes de liberdade e de incentivo específico à criatividade. No entanto, em nosso trabalho sobre criatividade no contexto escolar, temos encontrado alunos que aprendem de forma criativa em contextos escolares tradicionais e com professores que não se caracterizam pela criatividade no seu trabalho pedagógico. Por outro lado, encontramos professores que realizam um trabalho pedagógico com um alto nível de criatividade e obtêm resultados satisfatórios na aprendizagem e no desenvolvimento de seus alunos; porém, sem significativos avanços no processo de criatividade na aprendizagem.

Quando formulamos o *Sistema Didático integral para contribuir ao desenvolvimento da criatividade* (Mitjans Martínez, 1997), ao qual nos referimos na primeira parte deste trabalho, o concebíamos como uma estratégia sistêmica intencional para favorecer o desenvolvimento da criatividade; contudo, sem perder de vista a complexidade constitutiva do processo de criatividade na aprendizagem e sem pretender relações lineares de causa efeito.

Na criatividade no processo de aprendizagem, podem participar, também, configurações e sentidos subjetivos oriundos de outros espaços sociais e não diretamente derivados das experiências no espaço escolar

6. O sentido subjetivo é conceituado por González Rey como a “organização subjetiva que se define por uma articulação complexa de emoções, processos simbólicos e significados que toma formas variáveis e que é susceptível de aparecer em cada momento como uma organização dominante” (2001, p. 16). Para esse autor, a não produção de sentido no processo de aprender conduz a uma aprendizagem formal, descritiva, rotineira, memorística, que não implica o sujeito que aprende (2003b, p. 81).

atual e das relações pedagógicas que caracterizam-no, o que constitui um fator que permite compreender sua emergência em espaços escolares, caracterizados por um trabalho pedagógico tradicional.

Ao se assumir a complexidade constitutiva da criatividade, não se pode pretender que estratégias estandardizadas contribuam de forma efetiva a incentivá-la na aprendizagem, em todos os integrantes do grupo de alunos. As configurações de elementos implicados na criatividade na aprendizagem são altamente individualizadas, o que exige um olhar personalizado se o que se pretende é incentivar sua expressão.

Na nossa perspectiva, uma possibilidade de expressão da criatividade no trabalho pedagógico radica na mudança de representação do que é uma sala de aula: a capacidade de enxergá-la como integrada por sujeitos diferentes com configurações subjetivas diferentes que exercem o processo de aprender de forma também diferente. O conceito de "turma", sem pretender subtrair a importância dos processos grupais que podem favorecer significativamente os processos de aprendizagem e desenvolvimento, tem que coexistir com a visão da diversidade, das individualidades, passo inicial para procurar estratégias de aprendizagem e desenvolvimento efetivos.

O desafio de contribuir para o desenvolvimento da criatividade na aprendizagem dos alunos não pode ser assumido com receitas e estratégias universais, o que negaria a própria criatividade. A utilização criativa de princípios e estratégias gerais na realidade pedagógica concreta constitui, na nossa perspectiva, o melhor caminho para cumprir esse objetivo.

## Referências

- ALENCAR, E. M. L. S. Avaliação da criatividade do aluno por professores. *Interamerican Journal of Psychology*. v. 8, p. 219-224, 1974.
- \_\_\_\_\_. University students' evaluation of their own level of creativity and their teachers' and colleagues level of creativity. *Gifted Education International*. v. 11, p. 128-130, 1996.
- \_\_\_\_\_. O estímulo à criatividade no contexto universitário. *Psicologia Escolar e Educacional*. v. 1. n. 2-3, p. 29-37, 1997.
- \_\_\_\_\_.; MITJANS MARTÍNEZ, A. Barreiras à expressão da criatividade em profissionais brasileiros, cubanos e portugueses. *Psicologia Escolar e Educacional*. Campinas, v. 2, n.1, p. 23-32, 1998.

- \_\_\_\_\_.; FLEITH, D. S.; MITJANS MARTÍNEZ, A. Obstacles to Personal Creativity between Brazilian and Mexican University Students. *He Journal of Creative Behavior*. Massachusetts, v. 37, n. 3, p. 179-192, 2003.
- AMABILE, T. M. *Creativity in context*. Colorado: Westview Press, 1996.
- AUSBEL, P. D.; NOVAK, J.; HANESIHN, H. *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- CANO-GARCÍA, F.; HUGHES, E. H. Learning and Thinking Styles: na analysis of their interrelationship and influence on academic achievement. *Educational Psychology*. v. 20, n. 4. p. 413-430, 2000.
- CHAN, W. D; CHAN, L. Implicits Theories of Creativity: teachers' perceptions of students characteristics in Hong Kong. *Creativity Research Journal*. v. 12, n. 3, p. 185-195, 1999.
- COLL, C. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins Publishers, 1996.
- DAWSON, V. L. Predicting creative behavior: a reexamination if the divergence between traditional and teacher-defined concepts of creativity. *Creativity Research Journal*. v. 12, n. 1, p. 57-66, 1999.
- DE LA TORRE, S. *Dialogando com a criatividade*. Barcelona: Octaedro, 2003.
- DOWDS, B. N. Helping Students Make Connections Across Disciplines. *Creativity Research Journal*. v.11, n. 1. p. 55-60, 1998.
- FRESQUET, A M. *Processo de co-construção do conceito de criatividade por professores de Educação Infantil: uma análise microgenética*. Dissertação (mestrado). Universidade de Brasília, 2000.
- GARDNER, H. *Mentes que criam*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- GIGLIO, Z. G. *Criatividade na produção de textos: a concepção de criatividade entre professores de português que lecionam de 5ª a 8ª série*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, 1996.
- GONZÁLEZ REY, F. *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: Education, 1997.
- \_\_\_\_\_. Psicologia e educação: desafios e projeções. In: RAYS, O. A. (Org.). *Trabalho pedagógico: realidades e perspectivas*. Porto Alegre: Sulina, 1999, p. 102-117.
- \_\_\_\_\_. La categoria de sentido subjetivo y su significación en la construcción del pensamiento psicológico. *Contrapontos. Psicologia histórico-cultural* (Revista de Educação da Universidade do Vale de Itajaí.). Ano 1, n. 2, outubro de 2001, p. 13-28.

- \_\_\_\_\_. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thomson, 2003a.
- \_\_\_\_\_. El aprendizaje en el enfoque histórico-cultural – sentido y aprendizaje. In: TIBALLI, E. F.A.; CHAVES, S. M. (Org.). *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.
- GUIMARÃES, P. P. *Estudos de casos de estudantes universitários criativos*. Relatório de pesquisa. Programa de Iniciação Científica. Universidade de Brasília, 2004.
- JAUSOVEC, N. Metacognition in Creative Problem Solving. In: RUNCO, M. A. (Ed.). *Problem finding, problem solving and creativity*. New Jersey: Ablex, 1994.
- JAY, E. S.; PERKINS, D. N. Problem finding: the search of the mechanism. In: RUNCO, M. A. (Ed.). *The creativity research Handbook*. New Jersey: Hampton Press, 1997, p. 257-294.
- KINCHELOE, J. *Teachers as researchers*. Qualitative inquiry as a path to empowerment. London: Farmer Press, 1991.
- MAJARO, S. *Marketing y creatividad: un enfoque instrumental*. Madrid: Diaz dos Santos, 1991.
- MITJANS MARTÍNEZ, A. Qué professor necesitamos?: desafios para su formación. *Doxa- Revista Paulista de Psicologia e Educação*. São Paulo. v. 4, n. 1, p. 67-86, 1998.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Pensar e criar: estratégias, métodos e programas*. La Habana: Editorial Academia, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Criatividade, personalidade e educação*. Campinas: Papyrus, 1997.
- \_\_\_\_\_. La interrelación entre investigación psicológica y práctica educativa: un análisis crítico a partir del campo de la creatividad. In: DEL PRETTE, Z. (Org.). *Psicología escolar/educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras*. Campinas: Átomo, 2001.
- \_\_\_\_\_. A criatividade na escola: três direções de trabalho. *Revista Linhas Críticas*. Brasília. v. 8, n. 15, p.189-206, 2002.
- \_\_\_\_\_. El professor como sujeto : elemento esencial de la formación de profesores para la educación inclusiva. *Revista Movimento*. Niterói, n. 7, p.137-149, 2003.
- \_\_\_\_\_. Inclusão escolar: desafios para o psicólogo. In: MITJANS MARTÍNEZ, A. (Org.). *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas*. Campinas: Alínea, 2005, p. 95-114.
- MOURÃO, R. F. *Criatividade do professor: sentido e ação*. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, 2004.
- REITER-PALMON, R.; MUMFORD, M. D.; THERELFALL, E. Solving everyday problems creatively: the role of problem construction and personality type. *Creativity Research Journal*. v. 11, n. 3, p. 187-197, 1998.

- ROGERS, C. R. *Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta*. Barcelona: Paidós, 1986.
- RUNCO, M. A.; CHAND, I. Problem finding, evaluative thinking, and creativity. In: RUNCO, M. A. (Ed.). *Problem finding, problem solving, and creativity*. New Jersey: Ablex, 1994, p. 40-76.
- STARKO, A. J. *Creativity in the classroom*. New York: Longman/White Plains, 1995.
- STERNBERG, R. J. *Thinking styles*. New York: Free Press, 1997.
- \_\_\_\_\_.; LUBART, T. I. *Defying the crowd. Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: The Free Press, 1995.
- THARP, R. et al. *Transformar la enseñanza*. Barcelona: Paidós, 2002.
- TREFFINGER, D. J.; ISAKSEN, S. G.; DORVAL, K. B. Creative problem solving: an overview. In: RUNCO, M. A. (Ed.). *Problem finding, problem solving and creativity*: New Jersey: Ablex, 1994, p. 223-236.
- TUNES, E. Por que falamos de inclusão? *Revista Linhas Críticas*. Brasília. v. 9, n. 16, p. 5-12, 2003.
- WESCHLER, S. M. Learning styles of creative adolescents in Brazil. In: DUNN, R.; MILGRAN, R. (Eds). *Teaching and counseling gifted and talented students: an international learning style perspective*. Westport. CT: Praeger Publisher, 1993, p. 197-211.
- WOODS, P. Aspectos sociais da criatividade do professor. In: Nóvoa, A. (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Portugal: Porto. Coleção Ciências da Educação, 1995.