

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Artes – IdA
Departamento de Artes Visuais – Vis



Universidade de Brasília

Barreiras ao Potencial Criativo na Escola

Thiago Francisco Silva Dantas

Brasília, 30 de novembro de 2019

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Artes – IdA
Departamento de Artes Visuais – Vis

BARREIRAS AO POTENCIAL CRIATIVO NA ESCOLA

Thiago Francisco Silva Dantas

Trabalho de conclusão do curso de Artes Plásticas,
Habilitação em Licenciatura, do Departamento de
Artes Visuais do Instituto de Artes da
Universidade de Brasília.

Orientadora: Prof.^a Cristina Azra Barrenechea

SUMÁRIO

	Páginas
1. APRESENTAÇÃO	
<u>2. CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA</u>	6
2.1 Criatividade.....	6
2.2 O que é Criatividade?.....	8
2.3 A personalidade Criativa.....	10
2.4 Criatividade constituída pelo Cognitivo.....	13
2.5 Contribuições das escolas da Psicologia	16
2.5 Introdução	16
2.5.1 Contribuições da Psicanalise.....	17
2.5.2 Contribuições da Gestalt.....	19
2.5.3 Contribuições da psicologia Humanista.....	20
2.5.4 Contribuições da psicologia Comportamental.....	23
2.5.5 Criatividade e os Hemisférios Cerebrais.....	23
2.5.6 Contribuições do Modelo Sistêmico em Criatividade.....	24
2.5.6.1 A teoria de Investimento em Criatividade.....	25
2.5.6.2 Modelo Componencial em Criatividade.....	26
2.5.6.3 A Perspectiva de Sistemas.....	28
2.5.6.4 A perspectiva historiometrica.....	30
<u>3.0 O CONTEXTO EDUCACIONAL</u>	
3.1 O Movimento Progressista.....	31

3.2 Aplicação da criatividade na Educação Brasileira.....	41
3.3 Inibição ao potencial criativo.....	43
3.3.1 Barreiras Emocionais.....	46
3.3.2 O Autoconceito.....	47
3.3.3 Barreiras Culturais.....	49
3.3.3.1 Indivíduo que diverge das normas vigentes.....	50
3.3.3.2 Medo do fracasso.....	51
3.3.3.3 Aceitação.....	51
3.3.3.4 Papel sexual vigente.....	51
3.4 Desconstruindo mitos.....	52
3.5 Considerações Finais.....	55
3.6 Referencias bibliograficas.....	56

1.0 APRESENTAÇÃO

JORNADA DISTANTE

É sempre complexo refazer os próprios passos que serviram como causa, para a escolha do seguinte tema, que será abordado nos próximos capítulos, seguindo a proposta de uma revisão bibliográfica onde se segue o desenvolvimento do conceito de criatividade tanto no âmbito educacional quanto nas pesquisas feitas na área de conhecimentos de processos psicológicos, focando nos fatores sociais, psicológicos e culturais que inibem o potencial criativo dos alunos.

A ideia de se fazer uma pesquisa nesse viés do conhecimento surgiu a partir do momento em que eu, enquanto estudante, em final de curso, consegui tomar uma certa distância dessa minha jornada na universidade de Brasília, e nessa distancia, observar aquilo que havia de recorrente, permanente e útil, para além do ambiente acadêmico nas disciplinas e atividades, sendo esses

atributos formas de se avaliar qual seria o melhor tema para se abordar no meu trabalho de conclusão de curso.

Tratar a importância da educação emocional na formação dos alunos foi minha primeira escolha, e apesar de ter sido um tema engavetado, serviu como pista para a próxima decisão. Essa, por sua vez, surgiu a partir da minha matrícula em uma matéria chamada “psicologia da criatividade” onde tive contato com várias perspectivas e práticas que estimulavam nossa criatividade durante o semestre.

Porém, é perceptível que foi um aspecto dentro dos estudos sobre criatividade que me instigou a dar o próximo passo, sendo esse aspecto os momentos em que tivemos contato com conhecimentos que desmitificavam algumas conclusões tomadas acerca do assunto, que levavam a uma compreensão lesiva ao processo de desenvolvimento da criatividade nas pessoas, verdades nocivas produzidas e reproduzidas em nossa cultura, sociedade e ao decorrer da história.

Após esse primeiro contato impactante, percebi que era um tema interessante de ser pesquisado, mas antes precisaria buscar uma referência base e responder aqueles questionamentos colocados anteriormente, acerca da utilidade dessa pesquisa. E de fato, até de forma empírica podemos constatar que, de acordo com o engendramento da sociedade, a criatividade está na base de tudo que foi, é e vai ser criado dentro dela, tanto de forma material ou imaterial, nossa capacidade criadora nos dos instrumentos que mediam nossa relação com o mundo, numa relação mútua de transformação e produção contínua.

Essa transformação e produção contínua se dá nas mais variadas dimensões da vida social, da rotina doméstica às produções ideais políticas e construções industriais, é cobrado a todos os conhecimentos a capacidade de criar algo original, resolver problemas, olhar por novos ângulos, reelaborar e avaliar as próprias ideias e projetos, apesar de que essa competência, formada por essas habilidades, seja bastante reprimida e relacionada especificamente aos conhecimentos artísticos.

Na casa onde moro recentemente e em todas que entrei, por exemplo, observo várias formas distintas e criativas de se acomodar a mobília e coisas da família, ao espaço muitas vezes limitado, do quarto, banheiro, sala e até mesmo da disposição das roupas no varal. Se percebe também, a criatividade ao encadear ideias aparentemente desconexas para organizar o trabalho da faculdade ou de como lavar a louça de forma mais dinâmica também tem resquícios dessa habilidade.

Além disso, dentro da universidade, não houve nenhuma matéria, dentro ou fora da minha grade obrigatória e optativa, que não me cobrou uma atitude criativa, na forma de se organizar para estudar para as matérias, nas pinturas, esculturas, desenhos, tinta e papeis produzidos no departamento, como também a forma de se pensar a cultura pela antropologia, o caminho percorrido para se compreender uma hipótese filosófica, assim como planejar ler 5 textos distintos e sobrar tempo para pegar o ônibus no horário certo.

Está claramente em tudo em todos, implícitas em nossas escolhas e atividades do dia e presente até mesmo naquelas ideias que não deram certas. Na parte onde adentraremos o assunto sob o viés psicológico, abordaremos autores retirados da bibliografia básica escolhida, intitulada “Criatividade, múltiplas perspectivas” e “Como desenvolver o potencial criador” de Eunice de Alencar, além de outros artigos disponibilizados nas referências, sendo alguns destes: Mansfield e Buisse (1781), Stein (1974), Anderson (1965), Suchman (1981), Amabile (1996), Torrance (1965), Witt e Lehman (1965), Arieti (1976), Bloom (1985), Young (1985), Czikszenmihalyi (1996), Simonton (1994), Parnes (1967), Giolio (1992), Kroesther (1964), Ostrower (1990), Maslow (1968), Mac Kinnon (1964), Roe (1975), Feldrussen (1986), Alencar (1998), Taylor (apud Demos e Gowan, 1967), Crutchfield (1962), Martildale (1989), Guilford, Fustier (1985), Kris Kubie, Jung, Rogers, Skinner, Kartz (1978), Blakeslee (1980), Herman (1990), entre outros.

Dentro do viés educacional iremos abordar autores desde do movimento progressista nos estados unidos ao movimento Expressivista, movimentos que foram feitos seguindo mudanças e crises na sociedade e de que certas formas contribuíram para o ensino prático e criativo das artes nas escolas privadas e públicas.

2.0 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA

2.1 CRIATIVIDADE

A inclinação em se desenvolver pesquisas na área de criatividade é recente, consequência obtida por essa área específica ter sido abafada pelo conceito sobre inteligência, eminente nesse domínio até a metade do século XX, tendo seu princípio a partir do discurso realizado por J.P Guilford (1897 – 1987), em 1950, conhecido por seu estudo psicométrico da inteligência humana, onde o psicólogo abordou exatamente este ponto em seu discurso, o notável abandono

por parte dos pesquisadores, da área de psicologia da criatividade. (ALENCAR, Eunice; 2003, 2009.)

Por conta dessa provocação, do ano de 1950 a 1960, houve um aumento significativo nas pesquisas abordando habilidades de pensamentos criativos e traços de personalidade criativa. Com essa intensificação nos estudos sobre criatividade e a partir delas, até 1970, voltou – se a atenção para as instituições de ensino, que com base nessas pesquisas e sob influência do movimento humanista, foram criticadas por inibirem a criatividade dos alunos, dando um espaço reservado para o desenvolvimento do potencial criativo.

As pesquisas em criatividade a partir de 1970 foram influenciados pela psicologia cognitiva, que direcionava as pesquisas nos processos cognitivos e na influência social na criatividade das pessoas. Também houveram contribuições de outras escolas da psicologia para a compreensão do tema abordado como a Gestalt, psicanalise, comportamental e pesquisas mais recentes, abordando os hemisférios cerebrais e modelos sistêmicos.¹

Alguns dos métodos utilizados nas pesquisas sobre criatividade teve como base instrumentos de personalidade que operam de forma criativa como aponta Guilford, como a fluência, flexibilidade, originalidade e a elaboração, termos que vão ser aprofundados a diante. A fluência, por exemplo se trata de nossa capacidade de se pensar em várias coisas sobre algo determinado, como nomear todas as marcas de carro que lembrar.

Esse método de pesquisa sob indivíduos criativos pode ser utilizado para o estímulo do potencial criativo, em dinâmicas determinadas, como por exemplo, propor para que a turma se divida em dois grupos, onde cada grupo utilizaria sua criatividade para encontrar argumentos para defender dois lados opostos, de algum tema sugerido para debate. (ALENCAR; 2003,2009).

Alguns dos problemas observados no estímulo criativo seria tanto a cultura perpetuando mitos que limitam a compreensão do que seja esse potencial, como também as instituições de ensino, que por seu próprio engendramento interno de funcionamento e pela necessidade do cumprimento de um currículo no período letivo, acabam inibindo a criatividade em sala de aula, não estimulando tal potencialidade e reproduzindo conceitos e comportamentos histórico –

¹ Alencar, Eunice Soriano de Criatividade: múltiplas perspectivas / Eunice Soriano de Alencar; Denise de Souza Fleith. cap. 3, pg. 61-64.- Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003, 2009.

sociais que levantam barreiras emocionais e racionais para o desenvolvimento de habilidades do pensamento criativo nos alunos.

A psicologia atua nesse problema desenvolvendo pesquisas que nos permitem compreender a criatividade sob diversas perspectivas e produzindo conteúdo que apontam os fatores inibidores do potencial criativo, dando formas de se estimular essa capacidade na escola, tanto nos professores quanto para os alunos e em outros ambientes sociais. A psicologia também oferece estudos focando na personalidade e no processo criativo, apresentando traços da persona que favorece tal potencialidade e formas diferentes de se organizar as etapas do processo de criação e de se chegar a um produto final.

2.2 O QUE É CRIATIVIDADE?

Antes de adentrarmos a revisão, é importante fazermos algumas considerações acerca do assunto, afim de alcançar um melhor entendimento. O termo criatividade tem vários significados, além de não haver por parte dos pesquisadores da área um consenso sobre o que seria esse potencial, analisa – se também se há alguma diferença entre inteligência e criatividade ou se esta última é uma extensão da primeira. Porém, essas dificuldades não impedem que alguns autores se debrucem sob esse assunto e formulem hipóteses que permeiam todos os aspectos desse termo, como será apresentado a seguir. ²

Mansfield e Busse (1981), por exemplo, se atentaram ao fator comparativo e histórico como sendo aquilo que define se, o produto é criativo ou não, sendo este “considerado criativo em comparação a outros em um determinado momento da história”. Stein (1974), concorda com o papel crucial da história nesse sentido, mas vai mais adiante e propõe que o termo envolve a produção de algo que seja considerado, por muitas pessoas, idôneo e necessário.

Essas e outras definições para criatividade, apesar de divergirem em alguns aspectos, têm a produção de alguma ideia ou produto novo, a partir da reelaboração de algo já existente, como o alicerce vital para este termo, abrindo portas para não pensarmos separadamente sobre criatividade, e sim, refletir sobre essa potencialidade que está inserida de forma eminente a

^{2 2} Alencar, Eunice Soriano de Criatividade: múltiplas perspectivas / Eunice Soriano de Alencar; Denise de Souza Fleith. cap.1 pg. 13-38.- Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003, 2009.

maiorias de nossos processos psíquicos, como personalidade, comportamento, pensamento, por exemplo.

O pensamento criativo para Sushman (1981) se divide em duas fases fundamentais de atuação: a primeira se trata da autonomia em se dirigir à produção, tendo alguma relevância para com algum contexto, afirmação semelhante a que Amabile (1996:35) faz, considerando pontos imprescindíveis para que algo seja considerado criativo, como: ser novo, apropriado ou necessário para alguma atividade, sendo esta uma tarefa heurística, implicando em uma atividade focada em descobrir e explorar.

Além da relação íntima que se faz entre criatividade e originalidade, os pesquisadores voltados para a área criativa também utilizam como objeto de pesquisa o próprio processo que perpassa o sujeito disposta a criar algo, resultando em um produto final. Uns dos pensadores que se dedicam a estudar o assunto foi Torrance (1965), que apontava que a criatividade é um processo de se tornar conciso dos problemas, elaborar ideias que sirvam para resolver este problema e identificar as dificuldades acerca do que for proposto para se fazer.

Muitas são a hipóteses do que seja a criatividade, mas tais pesquisas se tornaram úteis às pessoas no momento em que estas são direcionadas a identificar para transgredir as barreiras que limita esse potencial, como as relações que afetam negativamente a compreensão e uso dessa capacidade. Uma dessas barreiras foi a construção ideal e histórica do que seja um sujeito criativo ou de como este cria suas obras.

Ligado a esses preconceitos acerca do assunto, está essa crença de que a criatividade é algo dado por alguma instância divina, para algumas pessoas merecedoras por tal presente. Podemos logo perceber que esse tipo de crença ou profecia não do espaço para que as pessoas entendam que, a criatividade é uma habilidade inata, presente em todos os seres humanos e que assim como uma semente, que cultivada se desenvolve e evolui com o tempo, a criatividade sendo estimulada no sujeito irá se desenvolver e alcançar níveis cada vez mais altos.

Existem, também, crenças baseadas em relações preconceituosas, como a relação construída entre pessoas criativas e distúrbios psicóticos com episódios de histeria decorrentes de doenças mentais. Essa nociva relação é reafirmada por autores como Witty e Lehman (1965), que consideram que os trabalhos artísticos seriam produzidos sob o impulso de tentar compensar conflitos inconscientes criados a partir das experiências de vida.

Amabile (1989) afirma algo importante para a desconstrução dessas relações nocivas, nos mostrando também como o inconformismo diante de modelos sociais é frequentemente relacionado com desequilíbrios psicológicos ou emocionais. Se formos analisar a afirmação da autora, sob o viés dos modelos didáticos apresentadas nas instituições de ensino nos dias de hoje, iremos nos deparar com números assustadores, indicando a medicalização excessiva que sofre os estudantes, em sua maioria do ensino fundamental, por não se adaptarem a uma forma de se aprender ou de se comportar.

É importante frisar diante dessa discussão envolvendo problemas psicológicos, que a criatividade não se trata de uma capacidade isoladamente cognitiva, sendo esta uma das crenças limitadoras, pelo contrário, Young (1985), mostra que assim como tudo que se engendra no mundo, a criatividade é resultado da interação contínua e dinâmica da consciência e das emoções. Vamos agora, tirar o foco do sujeito e ampliar, para a sociedade como um todo.

Na maioria das vezes não é atribuído a sociedade seu mérito no processo criativo do indivíduo, mas Csikszentmihalyi (1996) Simonton (1994), chegaram a explorar condições ambientais que contribuem ou não para a criatividade, que dentro dessa atmosfera, é entendida como ato sociocultural, manifestado na individualidade do sujeito. Podemos até aqui, se atentar ao papel imprescindível das pesquisas feitas na área para a desconstrução e compreensão correta de tal capacidade.

Assim, ela parou de ser considerada como um dom por algumas pessoas, agora a pratica tem seu lugar por direito na discussão, dado pela compreensão de todo ser humano sendo potencialmente criativo, podendo ter um alto nível disto, se estiver inserido em um ambiente favorável e disciplina. Com o aumento das pesquisas nessa área, foi observado um crescimento em paralelo de atividades e práticas que estimule a criatividade.

Não é à toa que observaram que tais atividades são mais efetivas e, às vezes, só ocorrem quando se tem um conhecimento considerável sobre a área da atuação daquele produto que virá a ser criado, como é colocado por Ostrower (1990:228), trazendo à superfície o trabalho duro feito por artistas, cozinheiros ou professores para que possam criar algo ou alguma ideia de acordo com a meta estabelecida. Após este breve histórico traçado através dos avanços no entendimento da criatividade conquistados pelas pesquisas e as consequências destas mesmas, será abordado agora, outra parte que constitui esse complexo arcabouço criativo, a personalidade criativa.

2.3 A PERSONALIDADE CRIATIVA

Iremos introduzir o assunto, focando especificamente, no exame de três pesquisas, tendo como base a personalidade criativa pesquisada pelo Instituto de Avaliação e pesquisa da personalidade, inerente Universidade da Califórnia. Foram feitas várias pesquisas dirigidos por autores como: MacKinnon (1964), Barron (1998), Alencar (1998), mas nesse trabalho iremos abordar quatro autores específico: Amabile (1996), Taylor (apud Demos e Gowan, 1967), Stein (1974), Roe (1975), Marilena Chauí, Jung e Feldhusen (1995), respectivamente e suas pesquisas e perspectivas sobre o assunto, seguindo critérios de escolha do autor, que poderiam ser outros. Assuma a inteira responsabilidade (ALENCAR; pg. 17- 26; 2003, 2009).

Amabile (1996) discorre sobre a motivação, sendo esta, a disposição ou impulso para produzir, em dois tipos que se diferenciam pela origem da motivação, que pode partir do próprio ser (intrínseca) ou se seguir do outro sujeito. As motivações externas ao sujeito, segundo essa autora, visando metas, recompensas ou reconhecimento, externa a atividade proposta, pode debilitar o processo criativo que não está tendo o foco completo do criador, que se direciona também, para esse fator externo ao estímulo.

Divergindo da motivação extrínseca, a motivação que nasce do próprio sujeito, sem depender de algo externo para motivar a produção, tem efeitos positivos para o processo, buscando mais informações sobre o que for proposto e quebrando moldes de produção já existentes. Podemos encontrar instrumentos para se pensar esses componentes da criatividade, como a motivação intrínseca, á muitas luas atrás, como na obra “De Anima” de Aristóteles (384 a.C) ou na definição do divino e da *hexys* encontrados no Estoicismo, escola que teve como precursores Zenão do Cicio (322 a.C, Cleanto de Assos (312 – 232) e Crisipo (227 – 204 a.C).

Na obra intitulada “de anima”, na analisa da alma, Aristóteles diferencia dois sentidos para potência e ato, sendo estes, um ato que precisa de algo exterior a ele para que possa se atualizar, e outro ato que atualiza – se internamente, por si mesmo, se não for impedido por algo exterior a ele, sendo mais específico, é a inclinação interna de se retificar em alguma habilidade específica, denominando essa potência interna autônoma de *héxys*.³

Dessa distinção entre potencias e atos é possível se pensar a diferença entre a Ciência e a Ética, onde suas diferenças são, respectivamente, uma que é causa de si por inteiro, pois necessita inteligir algo no mundo para se atualizar, e outra que se trata de uma ação em si e por si mesma.

³ Hexys: estado, característica ou habito.

Já os estoicos expõem uma posição diferente e considerando apenas a causa eficiente como inteligível e real. Distintamente de Aristóteles, que demonstrou formas diferentes de se pensar um feitor e seu intento, o estoicismo se debruça na relação entre eficiência e uma potência que não tem um fim na realização do ato, mas é poder sempre atual, com uma desenvoltura para mover a si mesmo e conseqüentemente criar efeitos com isso.

Seguindo essa perspectiva, a divindade estoica seria esse movimento necessário e dinâmico para a criação de todas as coisas, o entendendo como atividade sempre atual e necessária numa relação de imanência. E a *hexys* como auto disposição de se diferenciar em si, se ponto em movimento, mas mantendo-se o mesmo. Nesse ponto, é relevante que se avise para tomar cuidado com a confusão causada na compreensão da *hexys* estoica, como foi apontado pela Marilena Chauí, não como autodeterminação ou auto diferenciação, mas como auto causalidade, levando a possíveis dificuldades na compreensão da filosofia.

É importante ressaltar que não há completa compatibilidade entre as ideias apresentadas, há apenas a percepção de semelhanças nas reflexões anteriormente feitas sobre motivação, que remetem de certa forma ao sentido dado, que podem ter sido utilizadas para construir esta reflexão através das considerações de Marilena Chauí no volume 1 de sua obra “ A nervura do real, liberdade e imanência em Spinoza”.

Taylor (Apud Demos Gowan, 1967) nos apresenta qualidades de personalidades que são questionadas se podem ser consideradas criativas, como: a intuição, curiosidade, sensibilidade, autonomia, e autoconfiança, dando mais ênfase em aspectos que influenciam no processo criativo que não sejam cognitivos. É objeto de pesquisa também a relação existente entre tais atributos e um maior nível de criatividade do sujeito.

Infelizmente não há resposta para tal questionamento. Seguindo essa perspectiva, Stein (1984) reforça pontuando que:

“Em muitas pesquisas e programas que visam estimular a criatividade do indivíduo, umas das metas que tem sido propostas foi implementar no indivíduo, características de personalidade observada entre aquelas aptamente criativas, buscando – se ainda a remoção das barreiras que inibem ou bloqueiam sua manifestação”.

Outro autor que se aprofundou nas especificidades de uma personalidade criativa foi Roe (1975), que reuniu vinte artistas plásticos do sexo masculino, afim de produzir conhecimento sobre suas características criativas e o porquê de escolherem suas profissões ou o sentido do

que reproduziam em suas obras. A partir da análise desses dados específicos, chegaram à conclusão de semelhanças entre cientistas e artistas.

Uma das semelhanças entre essas áreas se manifestavam em momentos em que se tem de forma instantânea, novas ideias, um *insight*. Esse lampejo súbito, Jung (1875 – 1961) chamou de genialidade. Nesse sentido, assim como as ideias seguem – se da consciência para inconsciência, o caminho contrário também é possível, fenômeno intitulado por Jung como genialidade em sua obra “o homem e seus símbolos”(1964).

Os artistas por sua vez, apresentaram mais confiança e autonomia do que o grupo de cientistas, já no domínio da cognição, não apresentaram resultados tão satisfatórios nessa comparação entre personalidades. Mas o mais interessante dentre os resultados de pesquisa foi a desconstrução de uma imagem elaborada sobre pessoas criativas.

Foi observado nos dois grupos da pesquisa que, o que produziam passavam por um processo longo e esforçado de trabalho intenso e prática constante. A imagem de gênio que não trabalha e produz como mágica suas obras, se desfaz diante dessa afirmação, abrindo portas para uma correta compreensão do que seja criatividade.

Feldhusen (1995) já nos aponta para um lado distinto da questão, fazendo relação de influência entre atributos cognitivos, afetivos e o meio ou contexto ambiental em que se está inserida a pessoa que detém tais atributos. É interessante notar o olhar dos pesquisadores para aspectos externos ligados ao sujeito, que o influenciam a ter uma menor ou maior nível de criatividade.

2.4 CRIATIVIDADE CONSTITUIDA PELO COGNITIVO

As pesquisas feitas por Stein (1974) nos oferecem elementos para articular sobre o que pode ser cognitivo e seus processos, pois bem, segundo esse autor, é classificado como processo cognitivo aqueles processos psicológicos que ocorrem sob a influência da aprendizagem, conhecimento, compreensão e percepção. (ALENCAR; pg. 26-33; 2003, 2009).

Esses quatro processos funcionam cumprindo a função de instrumentos do intelecto, que utilizamos no momento em que reagimos aos estímulos constantes produzidos pelo mundo externo, onde nós, recebemos esses estímulos, os retemos e até mesmo completamos seus dados anteriormente registrados.

Toda essa dinâmica cognitiva foi recebida nas pesquisas realizadas sobre todas as etapas de criação. Eunice Soriano de Alencar e Denise de Souza citam em sua obra “Criatividade, múltiplas perspectivas”, majoritariamente, dois autores que pesquisaram essa relação criativa-cognitiva existente em pessoas consideradas muito criativas, sendo eles Guilford (1967, 1979), e Torrance.

Guilford (1967, 1979) se aprofundou em dois seguimentos de pesquisa, dando foco às habilidades cognitivas, anteriormente citadas, como também a relação da criatividade com esses processos que codificam os estímulos externos. O autor ao definir o que é criatividade, divide as habilidades cognitivas do pensamento criativo que auxiliam, sendo este último, a parte que detém a originalidade.

A originalidade para Guilford era relevante assim como era para outros pesquisadores da área, como Barron ou MacKinnon, no que tange a aspectos da criatividade, mas esse autor se difere dos outros quando se refere ao produto final de todo esse processo, que para ele, é indiferente se há ou não a materialização da ideia para ser considerada criativa.

Entre todas as pesquisas e considerações de Guilford sobre o assunto, houveram algumas que valem a pena ser consideradas de extrema relevância para essa pesquisa e todas as ramificações que ela produz ao desloca – la á diferentes perspectivas, contida em sua obra “ *modelos de estrutura do intelecto humano*”, onde ele discorre sobre os processos de pensamento.

Dentre esses processos, consta a habilidade de se produzir várias respostas diferentes para uma mesma questão, chamada de produção divergente, que estaria intimamente relacionada com o pensamento criativo, que é influenciado positivamente pelas operações do intelecto, composto pela flexibilidade, elaboração, fluência, sensibilidade para problemas e redefinição do mesmo.

Quando o autor da classificação desses processos diz a respeito à flexibilidade, ele se refere a capacidade que o sujeito tem para interpretar ou encarar algum problema, ou até mesmo objeto, sob um ângulo novo não explorado, fazendo ligações, sobre aquele dado problema, com resoluções inovadoras, ou se preferir, pensar “fora da caixinha”.

Diante dessa perspectiva, naturalmente, encontramos exemplos para ilustrar tal capacidade. Seria viável por exemplo, que se pedisse para o sujeito sugerir várias utilidades para algum objeto ou ideia, como para uma garrafa pet. Porém, os testes feitos pelos pesquisadores indicam a flexibilidade não pela quantidade de utilidades citadas pela pessoa, mas pelo uso diferenciado do objeto, que não se assemelha ao uso comum ou tradicional da garrafa, por exemplo. Assim,

a flexibilidade se definiria pelo rompimento de uma forma de se articular alguma ideia, seguindo um caminho novo e pouco explorado tradicionalmente.

Já a elaboração é bastante relacionada com a produção artística, porém esse processo é encontrado em várias outras áreas do conhecimento. Tal função implica em adicionar mais informações a uma já existente, deixando a mais complexa e elaborada. Nas artes visuais se observa a elaboração no decorrer da produção da obra, partindo do rascunho que serve como base para adicionar a tinta e outros detalhes que o artista desejar compor o quadro.

Diante dessa obra, se for vontade do artista que a produziu, fazer alguma alteração em alguma informação retida na obra afim de alcançar outros resultados, ele estaria por sua vez fazendo uso de sua capacidade de redefinição, revisando e reformulando algum aspecto, ou modificando o uso comum de algum objeto.

Um bom exemplo de como ocorre a parte prática dessas pesquisas, seria dar a opção de escolha a um sujeito, referente a quatro coisas, como borra de café, açúcar, areia ou vidro e diante do que escolheu, sugerir um uso para aquilo que não seja tradicional, como utilizar o café para esfoliar a pele, por exemplo. Como podemos perceber, as duas respectivas capacidades dão ênfase a respostas inovadoras dentro daquilo que tange cada habilidade, diferente da fluência.

Essa habilidade tem uma base de pesquisa quantitativa, levando em consideração a quantidade de respostas a um dado problema ou questão colocada. Quanto mais respostas, mais desenvolvido é a habilidade de fluência no indivíduo. Um exemplo dessa dinâmica seria pedir para o sujeito listar todos os objetos triangulares que se lembrar, desenhar o máximo de coisas utilizando como base um nariz de palhaço ou fazer uma lista de vantagens e desvantagens de se tomar alguma atitude.

A habilidade da fluência pode ser observada na aplicação de testes que medem o quanto a pessoa consegue ser original, critério utilizado em quase todas as teorias da criatividade que para Guilford (1967) se tratava da exibição de respostas "incomuns e remotas" para algum problema ou atividade proposta. Uma das formas de se testar a originalidade é através da dinâmica chamada "Títulos", onde se contavam histórias e pediam para a pessoa dizer o máximo de títulos possíveis para elas.

A sensibilidade para se perceber problemas também foi uma habilidade explorada por ele, fazendo uso dos testes propostos por Fustier (1985). Para entender melhor essa capacidade de perceber percalços onde aparentemente não se flagra, a pesquisa utilizada se chamava

“defeitologia”, onde se pedia ao sujeito para que identificasse defeitos em objetos específicos, oferecidos pelos pesquisadores como uma bola, livro, lápis, entre outros.

Guilford também se aprofundou nos traços de personalidade inerentes á uma mente criativa, mas deu mais relevância aos processos cognitivos eminentes aos processos de pensamento divergente, que segundo ele, auxiliava a produção criativa em algum aspecto, sendo este o melhor caminho para se estimular a criatividade nos indivíduos. A respeito de seu posicionamento sobre a educação, Guilford se atenta a atenção excessiva dada as áreas cognitivas e de memória dos alunos, deixando de lado as habilidades de pensamento divergente (fluência, flexibilidade e originalidade), e ainda pontua:

“Não basta encher a cabeça dos alunos de conhecimento, embora seja um passo necessário, é indispensável também estruir os alunos e exercita – los no uso do conhecimento” (Guilford, 1979: 183).

Outro autor que explorou a criatividade, sendo esta constituída pelos processos cognitivos foi Torrance, contudo, diferente de seus contemporâneos o autor deu enfoque na criatividade manifestada pelas crianças, as avaliando e identificando a partir de uma metodologia que facilitasse sua expressão, dentre esses testes, alguns tinham natureza verbal e outros figurativa (Torrance, 1974, 1990).

Assim como é estimulado nas aulas de artes e em museus e galerias, a análise da narrativa que se encontra em alguma obra de arte, á questionando e dando explicações do porquê de ter sido elaborada daquela forma ou naquela narrativa se enquadra em um teste de natureza verbal, diferente dos testes figurativos, onde se utilizam de imagens incompletas porem identificáveis, para que possam completa-las da forma mais atípica possível.

Ele acreditava que a criatividade se tratava em procurar soluções, em um processo de formular hipóteses e suposições que seriam posteriormente testadas, havendo separadamente nesse processo, o ato de criar e de avaliar essa criação (Torrance, 1974b). Focado nas crianças, o autor se debruçou em achar formas de estimular a criatividade das crianças dentro das instituições de ensino como é proposto em sua obra “ *Pode -se ensinar criatividade?* (1974b).

Torrance também se posiciona acerca do notável decaimento da criatividade dessas crianças ao decorrer do tempo, pontuando vários fatores, alguns que ultrapassam as paredes da escola como pressões sociais que são submetidas aquelas crianças com traços de uma personalidade criativa, traços que são inibidos dentro da sala de aula para que aja ordem naquele ambiente, como

perguntar muito ou a própria separação exacerbada entre gêneros, raças e costumes que acabam atrofiando o potencial criativo.

2.5 CONTRIBUICAO TEORICAS DAS ESCOLAS DA PSICOLOGIA

INTRODUCAO

No âmbito da psicologia, antes de Guilford assumir a Presidência da Associação Americana de Psicologia e de seu discurso que instigou os pesquisadores a se aprofundarem nessa área em 1950, não havia o interesse por parte deles de investirem em tal pesquisas. Mas após esse alavanque se compreendeu a importância de entender melhor essa competência criadora humana.⁴

De início o objetivo das pesquisas iniciadas de 1950 a 1960, eram focadas em saber como um sujeito criativo faz as coisas no mundo, e a partir desse conhecimento traçar formas de se identificar essas pessoas, dando visão para as habilidades do pensamento criativo e traços de personalidades compatíveis (Barron;1955; Guilford, 1967; MacKinnon, 1962).

Após esse período primário de incentivo as pesquisas e com seu crescimento, de 1960 a 1970 se percebe o aumento significativo de críticas feitas às instituições educativas a respeito da inibição do potencial e expressão criativo que aflige os estudantes. Tais críticas tiveram a influência do movimento humanista, que na época, afirmava que todos apresentam um potencial criativo que deve ser estimulado principalmente nas escolas (Maslow, 1968); (Rogers, 1961).

A consequência dessas críticas direcionadas pelo movimento humanista foi a revisão de estratégias pedagógicas anteriormente utilizadas e o desenvolvimento de técnicas de estímulo e treinamento desse potencial na época. Nesse sentido, o objetivo das pesquisas tomou outro caminho, explorando como poderiam estimular a criatividade nos indivíduos (Fleith,2001).

Em um terceiro momento, quem tomou, de certa forma as rédeas do objetivo das pesquisas em criatividade foi o movimento cognitivista, de 1970 a 1980, que também focava no indivíduo, mas especificamente; em seu processos cognitivos e na influência do meio social no desenvolvimento humano, o mundo externo, nesse momento, o objeto de estudo deixa de ser a

⁴ Alencar, Eunice Soriano de Criatividade: múltiplas perspectivas / Eunice Soriano de Alencar; Denise de Souza Fleith. Cap.: 3. pg. 61-80.- Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003, 2009.

persona de um sujeito criativo e começa a ser o “como” ocorre a manifestação da criatividade e quais são os elementos do meio externo que influenciam nesse processo.

Nesse clima cognitivista de pesquisas voltadas para o processo e não para a personalidade, houve um grande aumento na produção de teorias sobre a criatividade, principalmente quando tal potencialidade se tornou parâmetro para definir um indivíduo superdotado, isso em meados de 1970 - 1980. Daqui em diante, aprofundando a visão apresentada pelo movimento cognitivista, entendiam a criatividade enquanto um modelo sistêmico.

Esse modelo de pesquisa e de entendimento, compreende a criatividade como um fenômeno que ocorre também, sob a influência do ambiente externo ao sujeito e tudo que o perfila, partindo de um ambiente social, cultural e pontualmente histórico. Em seguida, será apresentado várias contribuições que as escolas de psicologia como: Psicanalítica, Gestalt, Humanista, Comportamental e as mais recentes pesquisas, sendo estas: O papel dos hemisférios cerebrais, modelos sistêmicos, modelo componencial, a perspectiva de sistemas e historiometria.

2.5.1 CONTRIBUICOES DA PSICANALISE

Kris, Kubie e Freud. Foram desses autores que surgiram maioria das contribuições existentes no campo da psicanálise, onde recorrentemente faziam menção à criatividade e a sua dimensão inconsciente, considerando nesse processo a imaginação e a fantasia. Freud por sua vez pontua, fazendo uma analogia entre uma criança, seus jogos e um escritor, onde ele explana como os traços de comportamento criativo ecoa ao decorrer das idades e alcança as atividades criativas adultas, tendo como distinção apenas a discriminação do que seja ou não realidade, coisa que não ocorre com a criança (ALENCAR; pg.64-67; 2003, 2009).

Mas mesmo nós, adultos, fazendo essa distinção entre mundo e fantasia de mundo, segundo Freud, em seus trabalhos dedicados a saber de onde se retiraria a matéria prima do escritor, satisfazemos nossos desejos não realizados, em uma realidade que não nos agrada, através da criação de uma fantasia, que sacia tudo aquilo que nos foi negado, mas ainda sim desejado.

A sublimação, essa capacidade humana de redirecionar seus apetites, desejos e frustrações, utilizando essa motivação como combustível para se produzir outras coisas, é um tema bastante abordado nas pesquisas feitas por Freud em 1910, principalmente sobre as produções artísticas de Leonardo da Vinci que ilustravam suas ânsias insatisfeitas em suas poucas telas finalizadas.

Posterior a essa visão sob o indivíduo, Freud (apud. Tannenbaum, 1983) expande o fenômeno da sublimação para um nível macrosocial, entendendo que a evolução de uma cultura perpassa pela sublimação de processos mentais superiores como linguagem e memória, ajudando no desenvolvimento coletivo, em um comportamento conjunto.

Existem outros autores que exploram essa temática sob uma nova perspectiva, abordando como ocorre esse processo de criação alavancado pela sublimação. Em uma de suas obras intitulada *explorações psicanalíticas na arte* (apud Mansfield e Busse, 1981) Kris, dissecou esse processo e o divide em duas fases distintas, da inspiração e elaboração, onde a primeira se define como, uma fase onde o indivíduo abandona as ideias racionais e lógicas, e apenas expressa como um todo, tudo aquilo que sair no fazer artístico.

Dessa forma contribuimos para a formação de muitas ideias oriundas de nossas fantasias. Posteriormente, definindo assim a segunda fase do processo, nós olhamos para todas as ideias que tivemos, as boas, ruins e sem sentido, e avaliamos qual seria interessante de se desenvolver. Observamos as ideias e atribuímos valor a elas, atitude completamente lesiva as produções ideais em processo de inspiração, como chama o autor, ideia compartilhada por seus contemporâneos como Kubie.

Em seu livro *“Distorção neurótica do processo criativo”* o autor exprime sua definição para o que seja a criatividade, relacionando a majoritariamente pela emergência do novo, sendo este produto da recombinação do existente com o inovador. A flexibilidade também citada pelo autor como produto do pré-consciente, estaria ligada a capacidade de mudança de acordo com as intemperes internas e externas ao corpo, além da disposição para aprender com a experiência.

É interessante enfatizar dentre os trabalhos de Kubie, o rompimento em que se faz entre complexos, conflitos neuróticos e a loucura e a produção criativa, que nesse sentido, usaria como matéria prima a instabilidade psicológica para criar. Kubie discorda e considera essa “poeira” que jogamos para baixo do tapete em nossas mentes como um elemento inibidor da criatividade, travados pelos conflitos internos.

Quando se trata das instituições educacionais, assim como maioria dos pensadores apresentados, critica a inibição da criatividade pela coerção ativa a submissão e conformidade existentes na forma de se ensinar, além das tarefas dedicadas apenas a reproduzir e repetir, sem espaço para o espontâneo e descontrolado. (Kubie, 1967).

Dentre as visões apresentadas ainda temos aquela apresentada por Jung, que compreende a criatividade a partir do inconsciente coletivo, uma espécie de banco histórico cultural, guardião de todas ideias e memórias já pensadas pela civilização, captadas e elaboradas por uma mente individual que retira dos arquétipos os pilares que necessitam para se produzir alguma coisa.

2.5.2 CONTRIBUICOES DA GESTALT

Wertheimer, Koffka e Kohler foram os três alemães que no início do século XX, constituíram os alicerces para as pesquisas experimentais abordando as capacidades de resolução de problemas, memória e percepção. Seguindo essa perspectiva, a escola Gestalt ressalta a relevância das ideias constituídas no presente, ao passo que as memórias e ideias do passado estimula um comportamento reprodutivo, diferente daquelas atuais estimulantes de um pensamento produtivo (ALENCAR; pg.67-70; 2003, 2009).

O pensamento produtivo por sua vez bastante explorado por Wertheimer (1959) implicava na reorganização de um dado problema, sugerindo nesse processo alguma atividade criativa. Esses problemas segundo a Gestalt, teria como causa, tensões más resolvidas entre coisas que percebemos e coisas que nos recordamos. A resolução desse problema entre memória e percepção, seria reordenação da percepção que age sob os mesmos princípios do pensamento.

Se entende assim, como a lembrança de uma experiência é compreendida dentro desse contexto, tendo como utilidade em potencial a correta combinação e apreensão dela pelo sujeito, assim como sua aplicação prática na vida presente. Essa aplicação, segundo Wertheimer, se daria em um processo respectivo de análise do contexto e compreensão de suas bases de atuação, para que possa agir sobre elas e gerar assim, mudanças pelo pensamento produtivo, que envolveria os seguintes princípios:

- As lacunas, as tensões superficiais devem ser vistas e trabalhadas estruturalmente.
- Deve-se buscar as relações estruturais internas tanto no todo como entre as partes.
- Os fatores centrais e periféricos dos problemas devem ser isolados.
- Operações de agrupamento, segregação e centralização devem ocorrer.

Ao que tange a definição normativa da criatividade ligada ao novo e original, Wertheimer nos elucidou, afirmando que descobrir algo não implica que este algo seja novo, pode ser a mesma coisa percebida de uma nova forma, alegando assim o papel do campo perceptivo que se expande e expande com ele, suas formas de compreender o mesmo existente (Campos e Weber, 1987).

Os gestaltistas também exploram a criatividade enquanto atividade ausente de processo prático de criação, havendo apenas um lampejo intuitivo de ideias que não perpassam o trabalho duro. Chamados de *insights*, que foi analisada por Kohler e descoberto sua habilidade de se ensinar, assim como a aprendizagem por ensaio – e – erro, amplamente explorada pelos pesquisadores. As pesquisas que se seguem sobre os insights, focam principalmente em fatores internos e externos, que contribuem para esses lampejos no processo de criação e resolução de problemas.

2.5.3 CONTRIBUICOES DA PSICOLOGIA HUMANISTA

Antes de adentrarmos as contribuições dadas pelos humanistas é importante ressaltar que essa escola que nasceu das mentes de Maslow, Rogers e Rollo May foi idealizada como contra-argumento às escolas psicanalítica e comportamental. Os humanistas além de defenderem a potencialidade intrínseca de cada ser humano que tem a capacidade de se atualizar, se criar e se desenvolver a si em si mesmo e que essa capacidade deve ter espaço para sua exploração e desenvolvimento, eles também fazem relação entre a expressão criativa e uma mente em um desenvolvimento saudável (Starko, 1995) ;(ALENCAR; PG. 70-74; 2003, 2009).

Em sua teoria da criatividade, Rogers (1959, 1962), observa que tanto a criatividade como o potencial de cura da terapia, área onde atuava, tem a mesma fonte que torna a criatividade e a terapia possível, associando dessa forma a criatividade a uma habilidade oriunda de uma mente saudável, diferente de Freud, onde em suas pesquisas sobre assunto associa a criatividade a uma mente levemente perturbada pelos desejos insatisfeitos.

Além da criatividade e a terapia compartilhar da mesma fonte motora, as duas áreas ligadas por Rogers também se assemelham quando se trata das condições favoráveis para a origem em potencial de ambas. Condições que seriam:

- Segurança psicológica, que seria estabelecida por meio de três processos: a) aceitação do indivíduo como de valor incondicional; b) existência de um clima no qual a avaliação externa esteja ausente; c) compreensão empática;
- Liberdade psicológica, que significa permitir ao indivíduo uma completa liberdade de expressão simbólica, favorecendo a abertura e o jogo espontâneo de percepções, conceitos e significados.

Rogers assim como outros autores de outras escolas da psicologia, se inclinou ao estudo da personalidade de um sujeito criativo, como seria e sob qual conduta, no caso desse autor, ele apresenta cinco atributos sob qual ocorre a criatividade construtiva:

- Abertura á experiência, a qual implica ausência de rigidez, tolerância a ambiguidade e permeabilidade maior aos conceitos, ás opiniões, ás percepções e ás hipóteses;
- Habilidades para viver o momento presente com o máximo de adaptabilidade e organização contínua do *self* e da personalidade;
- Confiança no organismo como um meio de alcançar o comportamento mais satisfatórios em cada momento existencial;
- Apresentação de um *locus*⁵ interno de controle;
- Habilidade para brincar e combater ideias.

Rogers (1969) também se posicionou em relação a escola e o estímulo a criatividade, segundo ele, as instituições de ensino inibem a criatividade de seus alunos a partir do momento que dão mais valor em incentivar a passividade, o conformismo e a estereotipia, que incita o preconceito. Valores evidentemente contrários aqueles que dão base para uma formação criativa como a curiosidade, abertura a sentimentos e emoções e interesses estéticos ou artísticos.

Maslow (1967) por sua vez também percorre esse mesmo segmento do autor anterior, que considera a criatividade uma consequência de uma mente saudável, a diferença entre os dois autores reside no fato de que Rogers considera a capacidade do homem de se realizar em si como sendo fonte da criatividade, já Maslow considera essa mesma tendência de se auto-realizar sendo o próprio processo criativo.

⁵ Palavra do latim, que significa literalmente "lugar", "posição" ou "local".

Assim como Kris e Kubie na psicanálise fazem uma classificação entre etapas no processo criativo em si, Maslow distingue 3 etapas distintas da criatividade, sendo essas respectivamente a primária, secundária e integrativa. A primeira fase se dá na ascensão de uma ideia originada no inconsciente para o consciente, de forma espontânea e fazendo uso dos processos primários de pensamento. Assim o indivíduo se inspira e posteriormente desenvolve a inspiração á elaborando.

Na segunda parte do processo criativo tem base nos processos secundários de pensamento, relacionado à disciplina e ao conhecimento adquirido com o tempo na área de atuação, essa etapa do pensamento é recorrentemente nos cientistas. Na fase integrativa como o próprio nome já nos indica, se trata da união dessas duas fases que daí, tem como consequência a arte, ciência e a filosofia.

Diante das pesquisas e constatações de Maslow sobre o assunto abordado aqui, é perceptível sua inclinação em acreditar que a criatividade tem seus alicerces do lado de fora da razão, pelas primeiras formas de pensamento guiadas pela abertura aos próprios impulsos inconscientes, assim como Kubie. Rollo May, foi outro autor dentro do seguimento da psicologia humanista que observa no pré-consciente e inconsciente as raízes da criatividade.

Esse autor também compartilha da ideia dos psicanalistas, mais especificamente de Freud, de que reside na brincadeira e fantasia na idade infantil, a origem do que viria a ser a criatividade e o processo criativo na idade adulta, sendo este um processo que para Rollo, sinaliza um ótimo grau de saúde emocional apresentado por pessoas em seu processo de se autodeterminar.

Os insights, objeto de estudo do seguimento teórico de pesquisa da Gestalt, também foi objeto de interesse de Rollo May, que salientou alguns pontos sobre esse fenômeno psíquico que facilita e desmitifica a compreensão do insight dentro do processo criativo.

Na obra de Eunice Soriano de Alencar “ criatividade e múltiplas perspectivas” ela apresenta um exemplo que ilustra bem o processo que se passa o indivíduo, no caso um cientista, que favorece o surgimento de um insight. Este cientista estava 100 dedicado em descobrir uma formula química, e era nos momentos em que dormia, ausente de sua pesquisa, que ele sonhava com a formula, e quando acordava, depois de algumas tentativas, conseguiu registra-la.

E é esse terreno, de um indivíduo dedicado e trabalhando duro sobre algum projeto ou trabalho, que em momentos de vigília, recebe a emergindo do inconsciente, que é fértil para o insight acontecer. O autor em questão não se limita a considerar apenas os fatores internos ao sujeito,

pelo contrário, assim como todos os humanistas, Rollo May coloca em pauta a influência do meio no indivíduo, tanto natural como social, sendo que este meio em que nos encontramos inseridos, deveria nos oferecer condições favoráveis para o desenvolvimento da criatividade existente potencialmente em qualquer pessoa.

2.5.4 CONTRIBUICOES DA PSICOLOGIA COMPORTAMENTAL

Os behavioristas ou comportamentalistas, entendem a criatividade sob as mesmas premissas que dão base a essa escola da psicologia, como associações atípicas entre relações de estímulo e resposta, aparentemente não associadas (Mednick apud Campos e Weber, 1987), o processo criativo segundo essa perspectiva, se dá por diversas relações de ideias que são selecionadas por nós, tendo como critério de avaliação as “consequências reforçadoras” existentes no final deste mesmo processo (Skinner, 1974); (ALENCAR; pg. 74-75; 2003, 2009).

Essas relações entre ideias que se inter determinam, no caso da criatividade, se trata de combinações novas entre aspectos de experiências passadas, não associadas anteriormente. Como por exemplo, um artista visual, que ao produzir suas obras ao longo de sua história, recombina elementos destes, e gera algo novo a partir da reconexão de elementos de seu passado.

O final do processo, como foi dito, justifica sua própria produção, através do reforço esperado, que pode se tratar de algum reconhecimento, respeito ou ser alguém bem-sucedido, envolvendo nesse percurso, sugerido por Skinner, toda a vida do indivíduo eminente ao processo. E como esse reforço é externo ao indivíduo, foi salientado a importância de um ambiente que crie condições ou reforce as pessoas nela inserida, inferindo que o processo de criar é aprendido e desenvolvido pelo ser humano.

2.5.5 CRIATIVIDADE E OS HEMISFERIOS CEREBRAIS

Uns dos expoentes das pesquisas realizadas, tendo como objeto de estudo os hemisférios cerebrais direito e esquerdo foi Kartz (1978). Que de sua análise de pessoas altamente criativa foi extraído dois aspectos que ocorrem nesse processo, sendo que o processo que acontece no hemisfério direito é de percepção do problema sob um novo ângulo, que desencadeia uma série de relações atípicas entre velhas ideias, levando a uma nova conclusão (ALENCAR; pg.75-79; 2003, 2009).

Já no hemisfério esquerdo do cérebro ocorre um processo de elaboração, confirmação e de comunicação da nova ideia. Como podemos facilmente deduzir, os dois processos que ocorrem dentro de uma única habilidade acontecem em lados distintos do cérebro, como defendem alguns autores como Mourad ou Torres (1981), e esses dois polos, como foi proposto, teriam seu campo específico de atuação natural.

O campo direito nessa perspectiva teria como especialidade lidar com pensamentos que envolvem majoritariamente a percepção, reelaboração de ideias e síntese, o oposto, literalmente do lado esquerdo, que se dedica a lidar com processos de pensamentos lógicos, analíticos e verbais (Kartz, 1978). Levou um bom tempo até que aparecesse algum autor, no caso foi Herrmann (1990), assim como sempre aparece, para propor que a criatividade é um resultado da atividade interdependente e dinâmica que ocorre entre os hemisférios, como um só.

Kartz (1997) reafirma tal constatação, anos depois, mas Herrmann além de dar essa contribuição ao modelo dos hemisférios, vai mais longe e afirma que o ser humano escolhe qual hemisfério operaria como dominante, também de acordo com as condições externas assim como escolhemos ou o contexto condiciona um sentimento dominante em nossa personalidade.

Diante de tais considerações sobre o modelo abordado, é importante informar de que forma essas informações, acerca dos hemisférios cerebrais, foram extraídas. A análise segue – se tendo como objeto de pesquisa pessoas com nível criativo elevado, mas, que tiveram de alguma forma alguns dos hemisférios afetados. É evidente, que temos pesquisado e descobrindo vários aspectos do cérebro humano, principalmente no século XX, e é mais claro que não o compreendemos por completo e sempre novas pesquisas são valiosas para seu entendimento.

2.5.6 CONTRIBUICOES DO MODELO SISTEMICO DE CRIATIVIDADE

O seguinte modelo faz referência a propensão em considerarem a partir de 1980, que a capacidade criativa se da na sociedade e na cultura (Amabile, 1996; Csikszentmihaly, 1988; Simonton, 1994), em um engendramento que processa como um sistema que opera sob tal habilidade, como afirma Csikzentmihalyi (1996:23):

“A criatividade deve ser compreendida não como um fenômeno individual, mas como um processo sistêmico. ”

A seguir, dentro dessa lógica de entendimento do processo criativo, serão apresentados quatro modelos sugeridos em uma das bibliografias básicas, sendo estes: modelo a teoria do

investimento (Stenberg, 1988, 1991; Stenberg e Lubart, 1991, 1993, 1995, 1996), modelo componencial (Amabile, 1983, 1989, 1996), a perspectiva de sistemas (Csikszentmihalyi, 1988, 1996) e a perspectiva historiométrica (Simonton, 1994, 1997, 1999) ;(ALENCAR; pg. 79-88; 2003, 2009).

2.5.6.1 A TEORIA DO INVESTIMENTO EM CRIATIVIDADE

O seguinte modelo implica no entendimento do processo criativo como sendo a união de seis fatores necessários para que ela ocorra: inteligência, estilos intelectuais, conhecimento, personalidade, motivação, contexto ambiental (Stenberg, 1991; Stenberg e Lubart, 1991, 1993, 1995, 1996). A inteligência, segundo Stenberg e Lubart (1999), diz respeito à três habilidades cognitivas imprescindíveis ao processo criativo.

A primeira habilidade, como foi citada pelos autores anteriores, implica na capacidade de se encarar o problema sob novas perspectiva, já a segunda toma o lugar de se saber avaliar as próprias ideias para utilizar as que valem a pena. E a terceira habilidade se refere ao ato de persuadir as pessoas sobre essa ideia que foi cuidadosamente escolhida, mostrando seu valor e em se adequar a novos problemas.

Quando Stenberg (1991) se refere a estilos intelectuais, um dos fatores que constrói esse arcabouço favorável à criatividade, se refere às várias formas que conseguimos utilizar ou explorar nossa inteligência. O autor dividiu essas formas em três que caracterizam o estilo de personalidade do indivíduo: legislativo, executivo e judiciário.

O primeiro estilo, se caracteriza pela aquela pessoa que além de encarar as coisas de uma nova forma também cria novos problemas para serem resolvidos, que segundo o autor, seria o estilo mais ligado às pessoas ditas criativas. Já o segundo está mais inclinada a pratica das ideias que podem vir a ser propostas, que tenham uma estrutura bem definida.

Já o terceiro estilo se ocupa ao processo de avaliação e julgamento de valor dessas ideias. Sternberg e Lubart (1991, 1995) em um ponto específico de suas pesquisas, apontam para um fator que decide o sucesso de um processo criativo em qualquer área do conhecimento, que seria o próprio conhecimento na área em que está se planejando inovar ou desenvolver algum projeto ou produto.

Os autores citados ainda apontam possíveis percalços que podem aparecer na tentativa de criação em uma área, onde o indivíduo não detém nenhum conhecimento, como, descobrir

coisas aparentemente novas, mas que já foram descobertas ou encontrar problemas pequenos e sem importância para aquela área hipotética de conhecimento.

Dentro da teoria do investimento, Lubart e Stenberg também desenvolveram teorias relacionando o potencial criativo a alguns traços de personalidade que ajudam na manifestação de tal habilidade, porém, para o objetivo dessa revisão bibliográfica, é mais plausível nos atentarmos ao que os autores elucidaram sobre os tipos de motivação e a influência do ambiente na criatividade.

Em relação às duas formas de motivação, intrínseca e extrínseca, é salientado como ambas funcionam em uma interação que favorece entre outras coisas, a criatividade. A partir daqui é importante que uma observação seja colocada acerca de tudo que é aprendido, a partir de sua divisão em partes, sem exceções. Nós, seres humanos e nesse caso, pesquisadores, dividimos as coisas que existem para que fique mais fácil sua compreensão, como um aplicativo de celular.

Porém, tais coisas não existem no mundo sob essa divisão, nem pertence a sua natureza e sim, a nossa. Assim, consideram como se estrutura a motivação, agisse dentro e fora do sujeito, não deixando de evidenciar o efeito efetivo da motivação intrínseca, brotando do sujeito nele mesmo. Foi dito que tal efeito implica na forma com que a pessoa responde aos estímulos, que no último caso, se dá de forma criativa por ter prazer ao realizar a tarefa.

Quando trataram sobre o ambiente na perspectiva criativa, ambos os autores nos deram instrumentos para de pensar como, o ambiente externo, que pode afetar ou contribuir para a produção criativa das pessoas. Eles nos apresentaram três formas diferentes de influência: favorecendo em certa medida a criação de ideias novas, encorajando e dando suporte à criação de ideias, levando a produção de coisas concretas e a avaliação desses mesmos produtos.

2.5.6.2 MODELO COMPONENTIAL DE CRIATIVIDADE

O modelo componencial tem como precursora a autora já aqui citada, Amabile, que foi proposto por ela no início dos anos 80, tendo assim como todas as contribuições da psicologia, sua própria forma de se definir a criatividade, e para isso, Amabile coloca algumas condições necessárias para que algo seja julgado como criativo:

- A) É novo e apropriado, útil, correto ou de valor para a tarefa em questão;
- B) A tarefa é heurística e não algorítmica. (Amabile, 1996:35). Uma tarefa considerada heurística diz respeito a uma tarefa de descobrir as coisas ou analisa – las.

Amabile vai mais longe, e explana três coisas que considera necessário para que possa se produzir um produto dito criativo, em circunstâncias emergências, estas seriam a habilidade de domínio, que se trata do volume de conhecimento e habilidades que você tem em sua área de atuação, que podem ter sido adquiridas ou são inatas. Como podemos deduzir, a criatividade não é a base para a criação das coisas, e sim o conhecimento daquilo no qual se deseja criar segundo essa perspectiva (Amabile e Tighe, 1993).

Os processos criativos relevantes são naturalmente desenvolvidos ao decorrer da vida (Amabile, 1989), se tratando de processos complexos, que nesse sentido, significa que são construídos por muitas variáveis, mas Amabile cita quatro: estilo de trabalho, estilo cognitivo, traços de personalidade e domínio de estratégias que favorecem novas ideias.

Todos esses atributos agem sob a forma com que as pessoas lidam com o problema em questão, nas estratégias que formulamos para resolver uma questão ou em como criar aquilo que é necessário ou em como contornar um percalço que não seria viável resolver -lo. E cada traço citado a cima carrega em si suas definições que diz respeito á essa forma de resolução do que foi dado.

O estilo de trabalho que a autora definiu como criativo envolve o foco, dedicação, energia canalizada para aquela função, persistência, mas também saber quando e porque não persistir na ideia. Já no estilo cognitivo, a ruptura de encadeamentos usuais de pensamento ou de hábito, entendimento de coisas complexas, produção, tendo como resultado várias opções e a ausência do julgamento durante a criação são aspectos cognitivos que levam a criatividade.

Esses atributos c3gnitos podem ser praticados, e é dentro da prática de coisas e comportamentos que estimulam a criatividade que se enquadra o que Amabile chamou de domínio de estratégias estimuladoras. Essas estratégias aplicadas com disciplinas e satisfação, levam ao domínio destas, mas também domínio de suas próprias ideias, gerando novas, fazendo analogias que nascem de conexões atípicas entre ideias aparentemente distintas, levando a quebra de um padrão que se transfigura como originalidade.

O último componente citado pela autora necessário para caso tenha “ a emergência de um novo produto”, é a motivação intrínseca. Vindo de dentro para fora do ser, Amabile (2001) também acredita que os indivíduos têm mais chances de ter uma resposta criativa á alguma tarefa, quando o interesse para o executas parta dele, levando ao prazer e satisfação de se realizar essa atividade.

Sentimento que desencadeia eminentemente, um ser humano mais competente e focado em potencial, existente em todos nós. A possibilidade do indivíduo sob o prazer de se agir, sob o que se deseja agir, leva a quebra de padrões e conformidades, á buscar mais conhecimento sob o que deseja conhecer para que assim, compreendendo algo, possamos transforma-lo, rompendo com o habitual e inovando sob a base do tradicional (Hill e Amabile, 1993).

É evidente, que a autora dá o mérito devido ás influencias e motivações vindas do ambiente externo, natural, social e cultural. Pois segundo a autora, é a partir daí que é extraído também, o conhecimento que dá vasão a produção de estratégias de criatividade oriundas da motivação, como bem coloca Amabile (2001;335), “Um ambiente social de apoio é vital para o desenvolvimento de motivações, atitudes e habilidades”.

Apesar de ser de vital importância que o ambiente supra tais habilidades, não são todos que assim sucedem, e na maioria das vezes naqueles ambientes que mais precisam, é aonde mais falta essa iniciativa de se trabalhar, habilidades de domínio, processos criativos relevantes e motivação intrínseca pois o contexto social onde possa estar inserida essa pessoa impede que identifique e desenvolva essas habilidades que favorecem o potencial criativo.

2.5.6.3 PERSPECTIVA DE SISTEMAS

Esse modelo foi proposto em sua origem por Csikszentmihalyi (1988, 1996, 1999) que implica basicamente no que já foi dito por outros autores aqui mencionados, de que a criatividade não brota exclusivamente do sujeito, e sim, que o ambiente social, cultural e histórico age sob este sujeito, que uma vez afetado, produz efeitos internos e externos, como por exemplo, a habilidade de criar.

E dentro dessa tríade autodeterminante, socio-histórica-social, em que o autor opera analisando não apenas o indivíduo, mas também no sistema social onde ele está inserido. A partir dessa constatação é evidente que para esta linha de pensamento é mais importante saber onde está a criatividade do que saber o que ela é de fato. E a metodologia utilizada para analisar essa incógnita é fácil se de ilustrar.

Ao invés dos pesquisadores focarem as pesquisas apenas no individuo ou nas ideias ou produtos que ele produz, o foco é realocando para ás situações em que algo é considerado criativo pela sociedade e assim, incorporado a sua cultura, pois, como estamos inseridos em

uma temporalidade específica, agimos sob as bases culturais, históricas e sociais pelo qual nós operamos nessa temporalidade.

É entre o indivíduo, seu domínio e o campo onde, para este autor (1996), nasce a criatividade. O primeiro passo seria adquirir informações, regras e aspectos sobre aquela área que se deseja atuar, domínios que sem eles, não seria possível a pessoa ser criativa, o conhecimento específico é o primeiro degrau para uma produção criativa (Csikszentmihaly, 1996).

O autor (1999), se inclina também á análise de traços de personalidades que contribuem para o estímulo do potencial criativo, mas dentro deste caso especificamente, ele trata dos traços afetivos que ajudam para que ocorra esse processo como se abrir a novas experiências, fluência e flexibilidade das ideias, entusiasmo e a motivação intrínseca já aqui mencionada.

Diferente da maioria das contribuições aqui expostas, Csikszentmihalyi toma o cuidado de esclarecer a seus leitores que esses traços afetivos e aspectos inerentes a criatividade não são imóveis ou “rigidamente estabelecidas”, assim como o funcionamento de qualquer outra coisa, esses traços se ajustam ao contexto ou ocasião em que estão inseridos.

E a partir desse raciocínio se dá ênfase novamente a importância da influência do ambiente, dado que parte de sua importância está em sua habilidade de poder nos dissuadir e diminuir nossa potência criativa, na medida que pode nos oferecer várias influências nutridoras da criatividade. É dado um exemplo de alguém que ao se apoderar de um domínio, introduz variações, o modificando como consequência.

Essa mudança provocada em um domínio hipotético, não é incorporado a ele automaticamente, pelo contrário, tais modificações podem não ser incorporadas pelo conjunto de conhecimentos de uma determinada área, aponta o autor a partir das pesquisas realizadas no campo. O domínio, ou área do conhecimento, uns dos fatores que em interação com os outros aqui citados gera a criatividade, é o segundo fator abordado pelo autor dentre esses três compositivos, se tratando de todas as áreas do conhecimento como, artes, história, matemática, filosofia, sociologia, psicologia, política, entre outras.

Tais domínios, esclarece o autor (1996), precisam ser bem definidos e atualizados para que advenha de sua compreensão uma resposta dita criativa, além disso, é importante lembrar que dependendo de onde se reside o indivíduo, o domínio em que se tem interesse pode não ser valorizado ou não desperta o interesse daqueles que tornariam isso possível naquela localidade, tornado o caminho do sujeito que pretende crescer em uma área hipotética inviável.

O terceiro fator analisado é o produto das relações existentes dentro do que chamamos de domínio, o campo. Inserido nele, os especialistas selecionam àquelas ideias que tiveram como base os conhecimentos deste domínio, podendo ser aderido ou excluído da área. Eunice de Alencar, dentro da bibliografia básica, nos oferece elementos para pensar esse processo:

Na área de artes visuais, por exemplo, os professores de artes, curadores de museus, colecionadores e críticos de artes representam o campo. Eles representam a estrutura social do domínio. Uma ideia só pode ser considerada criativa quando for avaliada pelo grupo de especialistas (campo) como tal. Uma ideia ou produto pode ser julgada como não criativo em um dado momento e criativo posteriormente (ou vice-versa), uma vez que os critérios de interpretação e julgamento podem mudar de tempos em tempos. Para Csikszentmihalyi (1999), em vez de focalizarmos exclusivamente o indivíduo, seria mais produtivo voltarmos nossa atenção as comunidades, uma vez que são estas que possibilitam a expressão da criatividade.

2.5.6.4 A PERSPECTIVA HISTORIOMETRICA

Essa Perspectiva, apresentada por Simonton (1988), entende a criatividade como fenômeno social, e assim como alguns dos modelos apresentados anteriormente, a metodologia de pesquisa dessa perspectiva implica em se aprofundar em fatores sociais, culturais e por tantos políticos no processo criativo de pessoas de diferentes áreas do conhecimento.

Porém, os objetos de estudo desse campo utilizam dos dados e história de pessoas que foram importantes influencias para o domínio em que se escolheu estar inserido, como bob Marley, Tesla, Leonardo da Vinci, entre outros. Nesse sentido, a perspectiva historiométrica aborda três domínios para dar vazão as suas pesquisas, partindo da psicologia, ciência e história do sujeito, os estudos são feitos sob a visão da psicologia, social e política e sob o parâmetro do desenvolvimento educacional.

Esses dados por sua vez, são revertidos em dados quantitativos para serem analisados estatisticamente pelos pesquisadores. Dentro da psicologia do desenvolvimento e educação, o autor nos apresenta quais são os elementos de análise, dentro da vida do aluno, como a situação familiar, econômica, de saúde e nível de escolaridade que são uteis, por exemplo, para analisar o impacto positivo ou negativo do ensino formal oferecido pelo Estado.

No que tange aos traços de personalidade as pesquisas são feitas sob a base histórica de pessoas importantes, assim como são feitas as pesquisas sócias e políticas que exploram variáveis desses

campos, como possíveis guerras ou polarizações partidárias que influenciam na criatividade (Simonton, 1994). A partir desse esclarecimento de como ocorre as pesquisas historiométrica, Simonton (1988, 1994) expõe os resultados de suas análises abordando esses pontos mencionados:

- A educação formal contribui positivamente para a produção criativa até certo ponto, o excesso de educação formal pode levar o indivíduo a diminuir sua produtividade, pois ele se atém a dogmas, tendo dificuldade em visualizar outros pontos de vista.
- Quanto mais modelos/ professores estiverem disponíveis, mais cedo o indivíduo apresentará realizações criativas. Por outro lado, prolongada, ligação com mentores pode reduzir a produtividade criativa do indivíduo, uma vez que este adora as ideias de seus mestres sem questionar e apresenta rigidez em discutir outras perspectivas.
- Doenças físicas têm um efeito negativo na produtividade criativa.
- A produção criativa aumenta com a idade, porém até um certo ponto (aproximadamente entre quarenta e cinquenta anos). A partir daí, observa-se um declínio. Entretanto, esse auge de produtividade varia de acordo com a área.

É evidente que os diferentes modelos de pesquisa e contribuições dadas pelas áreas dentro da psicologia, aqui apresentados, além de nos dar instrumentos para se pensar em como se dá a criatividade no ser humano, resultante de fatores dentro e fora de nós, nos atentam à que metodologia educacional estamos submetendo nossos alunos ou que fatores sociais, culturais e históricos estimulamos ou inibimos em sala de aula, resultando em uma formação que deixa de lado um potencial tão importante como a criatividade, independentemente de qualquer domínio escolhido para ser explorado.

3.0 O CONTEXTO EDUCACIONAL

3.1 O MOVIMENTO PROGRESSISTA

Para podermos nos introduzir no assunto, e compreender melhor como a criatividade entra em pauta nas demandas educacionais recentes, é necessário recorreremos à uma abordagem, à um percurso específico, dentro da área de arte educação, tendo seu princípio no movimento progressista liderado por John Dewey (1859 – 1952), onde desenvolveu seu trabalho nos E.U.A,

de 1940 aos anos 90, onde suas teorias se reerguem e ganham força juntamente com o movimento multiculturalista (FERNANDEZ, Tatiana, 2013).

Essa filosofia de ensino deu impulso á desdobramentos de pesquisas e ideias que possibilitaram o surgimento de outros movimentos como o expressivíssimo e escolanovismo no brasil. Movimentos que estão no meio desse percurso que ilustra a relação entre criatividade e aprendizagem presentes na história da arte educação, que serão explorados a seguir.

O movimento progressista nasceu em um meio onde a filosofia pragmatista estava em ascensão no final do século XIX. Essa corrente filosófica acreditava que as ideias obtinham seu sentido a partir do conjunto de práticas que elas nos propunham. John Dewey pegou essa onda na primeira metade do século XX , juntamente com a influência das mudanças modernas que ocorriam no século 20.⁶

Tatiana (2013), autora do artigo “ para romper com o pensamento dominado: O reconstrutivismo e o ensino das artes”, que foi baseado essa narrativa educacional, nos recorda que a expansão do movimento progressista se deu durante a Primeira Guerra Mundial, mas foi em 1920, após a guerra onde as ideias de John Dewey ganharam força, pois se pensava com esperança na reconstrução de uma sociedade mais política e progressiva em uma situação pós-guerra.

Alguns dos objetivos, acerca do processo de ensino e aprendizagem das crianças, era se empenhar em educar o aluno em seu total complexibilidade, tanto emocionalmente, intelectualmente como fisicamente, através de um conteúdo que visava prepara-los para problemas reais. Enxergando a ineficácia de se aprender apenas pelas teorias, foi proposto aulas associadas á tarefas que tinham relação com este conteúdo.

Nessa atmosfera específica de ensino, a criança era estimulada á aprender através também de suas próprias ideias, conclusões, explorações e experimentações que tinham em seu engendramento cognitivo a ação da criatividade. Esses métodos eram aplicados pensando no coletivo, no trabalho em grupo, dando enfoque ao caráter político-democrático em sua pedagogia.

Esse caráter democrático aplicava-se em como seria a relação entre professor e aluno em sala de aula, nesse caso, o professor não iria lidar com o aluno de forma individual, dando exercícios individuais no caderno, por exemplo. Ele lidaria com o coletivo de alunos e pensaria o plano de

⁶ Wikipédia, acessado dia 18 de novembro de 2019.

aula, que seria construído com atividades que estimulasse a cooperação. Essa ideia gerada pelo seu idealizador, como aponta Marcio Ferrari (2008), está em sua convicção que o conhecimento é construído a partir do consenso das pessoas através das discussões que ocorrem entre os membros de uma sociedade.

Dessa forma, o grupo ou comunidade seria uma formatação necessária para que se pudesse haver, realmente, sucesso no processo de ensino, promovendo discussões, trocas de ideias e sentimentos cotidianos práticos, diminuindo a distância entre professor e o aluno, reforçada pela distância que se criou entre adultos e crianças através dos séculos, criando um ambiente onde se ensina e se aprende também.

Neste modelo a escola enquanto constituição não é vista como única forma de se ensinar e formar o conhecimento das pessoas acerca do mundo ou do que se deseja dele, na verdade, a aprendizagem não está e nunca esteve separada da vida. Aprendemos o tempo todo, dentro ou fora da escola e por isso que aqui, o que está sendo ensinado deve acompanhar esse desenvolvimento que não acaba após fechar os portões da escola.

Nessa adequação entre conteúdo escolar e conhecimentos de vida se dava bastante espaço para que os alunos tomassem suas próprias conclusões sobre o que era proposto, sobre sua moral, verdades e valores. Nesse sentido o conhecimento que já era sistematizado ganharia um papel secundário, sendo utilizado para que os alunos pudessem raciocinar sobre e argumentar a partir de suas conclusões sobre o tema, aliado a alguma atividade prática posterior de fixação do conteúdo.

Essa pedagogia, assim como aquelas apresentadas pelo reconstrutivismo social, também teve sua origem no Movimento Progressista, que deu base para muitas teorias desenvolvidas no campo da arte educação, até porque maioria das ideias aqui apresentadas de John Dewey, são potencializadas pelo ensino das artes no século XX (FERNANDEZ, Tatiana; 2013) que valoriza o fazer como instrumento para alcançar, também, o conhecimento.

De acordo com os dados históricos, esse movimento se mobilizou nos anos de 1919, dando vida à “*Associação da Educação Progressiva*” e apenas em 1924 se organizaram para fundar o seu jornal próprio “*Educação Progressiva*”. Tais informações se tornam necessárias no contexto dessa revisão bibliográfica por foi a partir dessa mobilização do movimento que em anos posteriores a associação desempenhou algumas pesquisas em escolas privadas onde o foco da

aula de artes estaria em tornar o aluno livre para se expressar, movimento que se denominou de expressivismo.⁷

Essas experiências tinham como fundamento as ideias de Freud, que exploramos na primeira parte dessa pesquisa e as ideias progressistas, essas ideias e pesquisas nas escolas privadas em Nova Iorque deram frutos a uma nova pedagogia “centrada na criança” tendo vários autores em sua linha de frente de organização como Caroline Pratt, Margareth Naumberg, Elsie Riplay Clapp de Nova Iorque, tendo apoio de teóricos dos Estados Unidos como Florence Canie, Florence R. Colie e Victor D'amico e na Áustria e Inglaterra contaram com Franz Cisek e Marion Richardson, respectivamente.

Nessa linha dita Expressivista, seus idealizadores tentavam através de seus métodos pedagógicos a não coibir a criança de nenhuma forma, considerando a sociedade como fonte das barreiras da criatividade, a repudiando de seu arcabouço teórico, diferente das ideias progressistas que inclusive, influenciou na formação do movimento, criando uma contraditória entre aqueles que acreditam na importância da sociedade na formação criativa do aluno.

É importante ser colocado que a ideia central do expressivismo, de não haver nenhuma manipulação por parte do professor ou da sociedade para que não limite seu potencial criativo, têm suas raízes na oposição que se tinha ao ensino técnico das artes nas escolas e do academicismo difundido no século XIX (FERNANDÉZ, Tatiana, 2013). Porém, se analisarmos na história encontraremos ideias, que de certa forma da origem a oportunidade de se pensar a expressão e a criatividade, como no idealismo romântico alemão que data do final do séc. XVIII e início do séc. XIX.

Esse movimento, que tinha um embasamento cultural, filosófico e artístico, assim como “ a escola centrada na criança”, nasceu como um contra-argumento, nesse caso referente ao empirismo e racionalismo nas eras anteriores que pregavam uma objetividade de mundo não deixando espaço para o lado subjetivo do sujeito se desenvolver. Esse espaço é dado através do romantismo que valorizava a arte, imaginação e a criatividade.⁸

⁷ FERNANDÉZ, Tatiana; para romper com o habito do pensamento dominado: O reconstrutivismo e o ensino da arte. UnB, IDA – VIS texto do curso de estagio supervisionado obrigatório 3; 2013.

⁸ Acessível em https://www-historiadasartes-com.cdn.ampproject.org/v/s/www.historiadasartes.com/nomundo/arte-seculo-19/romantismo/?amp_js_v=a2&_gsa=1&_usqp=mq331AQCKAE%3D#aoh=15749118656503&referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com&_tf=Fonte%3A%20%251%24s&share=https%3A%2F%2Fwww.historiadasartes.com%2Fnomundo%2Farte-seculo-19%2Fromantismo%2F

Friedrich Wilhelm Joseph Schelling (1775-1854) foi o precursor dessa união entre o idealismo alemão e o romantismo, que partia de um raciocínio neoplatônico de que a consciência e tudo que se deriva dela, como as ideias, é a única coisa verdadeira em detrimento de um mundo de sombras, fugas que não existe de fato. A realidade por tanto seria apenas “coisas da nossa cabeça”.⁹

Já Romantismo, movimento que atingiu produções de várias áreas do conhecimento da época, nasceu no século XVIII indo até o século XIX assumindo uma postura teórica herdada do século das luzes ou iluminismo, termo utilizado para se referir a produção intelectual e artística no século XVIII, que presava o direito dos indivíduos e a expressão¹⁰. E de um grupo alemão chamado “Strürm und Drang”, que presavam pelos sentimentos e a natureza.¹¹

Os românticos a partir da influência destes, valorizavam em detrimento de uma razão exagerada, ás emoções, expressão, intuição, valorização da natureza e da nacionalidade em temáticas sempre centradas no indivíduo e no “eu” que ele constrói, assim como as capacidades de criar fantasiando, imaginando.

O romantismo, configurando a segunda parte do conceito de idealismo romântico alemão, foi fundido ao conceito anteriormente mencionado quando Friedrich ao reafirmar a teoria kantiana de que tudo está na mente, porém, incluindo a consciência, logica e razão á inconsciência, intuição e a criatividade. O autor chegou a afirmar que a arte seria uma habilidade, que tem como causa o equilíbrio entre a consciência e a inconsciência, sendo assim uma manifestação de um ser em sua totalidade.

Sob a influência desses pensadores, no início, autores de vários lugares, como: Ebenezer Cooke (1885 -86) e James Sully, da Inglaterra, Corrado Ricci (1887) da Itália e Benard Perez (1888) da França, Earl Barnes (1896, 1902 USA), Levinstein (1905), Kerschensteiner (1905) Stern (1910), Roma (1913), Luquet (1917 - 1922), Krotzsch (1917), Burt (1922), Wulff (1927), Eng (1931), neste período entre 1857 e 1895, se interessaram mais aos desenhos feitos por criança, surgindo no processo de pesquisa a relação entre as imagens infantis e os desenhos primitivos partindo de uma base evolucionista e com isso propondo fases para o desenvolvimento humano (READ, 2001, pg. 129).

⁹ Acessível em: educabras.com

¹⁰ Acessível em: www.historiasdomundo.com.br

¹¹ Acessível em: educabras.com

Nesse sentido, maioria dos autores que se aprofundaram nessa área posteriormente, como Viktor Lowenfeld (1903 -1960), através dos estudos anteriores, consideravam que os desenhos se iniciavam nos rabiscos das crianças, e a complexibilidade do desenho aumentaria de acordo com o estágio de desenvolvimento do aluno. Para chegar em tais conclusões, foram pesquisados fatores sociais, culturais, psicológicos e pedagógicos das crianças afim, de elaborar tais constatações sobre seu desenvolvimento que será discorrido mais adiante.

Há também dentro do expressivismo como já foi mencionado, a influência maçante do movimento progressista e o valor que se dava a arte que não se separa da vida que dá a inspiração de cria – la, relacionando o método de ensino e aprendizagem de sucesso como condição para a expressão se realizar. A arte dentro desse panorama se torna uma forma de se compreender o mundo externo (FERNANDÉZ, Tatiana; 2013).

E como a expressão sob o objeto sensível, apesar de haver várias influencias sobre o sujeito, é em sua execução uma expressão individual, permite o aluno que expresse essa individualidade a partir daquilo que se deriva sua percepção de mundo, transformando o papel do professor para alguém que guie a turma de acordo com as potencialidades individuais, através do exercício da democracia. Através dessas ideias muitas escolas de arte se criaram em várias partes do mundo seguindo o mesmo propósito, como a escola de Francis Maryland Parker (1837 – 1902) participante do progressivismo que defendia o papel crucial das expressões artísticas no currículo escolar.

O expressivíssimo teve uma longa caminhada até o momento do seu sucesso no meio educacional. Esse período foi entre a primeira e segunda guerra mundial (1947-1948). Nesse contexto pós-guerra e da formação das Nações Unidas, através da declaração do “American education 6”- AEF, (BENNE,1995; TANNER, 1991; KAI, 1994), de Bralmed e das interpretações de pessoas da área, que relacionaram suas afirmações a preceitos socialistas. A partir daí, na tentativa de driblar esse rotulo houveram muitas distinções entre teóricos do mesmo movimento, que estava sob suspeita de se inclinar ao socialismo (FERNANDEZ, Tatiana; 2013).

Além desses fatores, nessa época houve uma considerável migração de parte dos reconstrucionistas sociais para a “escola centrada na criança”, até porque, as premissas que se construía essa escola expressivista apesar de terem o mesmo embasamento

Teórico do reconstrutivismo social, não colocava a democracia e equidade social, fatores que foram criticados como sendo socialistas, como objetivo em sua metodologia, escapando das suspeitas e ganhando assim sua ascensão teórica no ensino da arte educação.

As obras pertinentes a criatividade publicadas na época tanto na Inglaterra como nos E.U.A, de autores como “Education through art” de Hebert Read (1943), que acreditava que a educação estética estimulava o desenvolvimento das capacidades cognitivas e de se imaginar, criar e de se perceber o mundo e “Creative and Mental Growth” de Viktor Lowenfield (1947), que acreditava que o objetivo da educação artística era desenvolver o potencial criativo. Também ajudaram em difundir essas ideias aproximando a arte educação da psicologia. (FENANDÉZ, Tatiana; 2013).

Viktor Lowenfield (1976), expoente do expressivismo contribui largamente para o entendimento dos professores do século XX a lecionarem para os alunos, sugerindo aulas e dinâmicas artísticas que fossem compatíveis com as fases de seu desenvolvimento, dando instrumentos para que os professores pudessem de fato estimular e ensinar de forma que a faixa etária da criança permitisse uma melhor abordagem. A seguir iremos abordar essas fases e as relações com a produção artísticas de cada uma delas através da perspectiva de Viktor Lowenfield, que divide o desenvolvimento humano e expressivo das crianças em 4 estágios distintos: Garatuja, contendo neste a Rabiscarão e a Rabiscarão Longitudinal, Figuração pré-esquemática e a Figuração realista.¹²

Na primeira fase, de um ano e meio, a criança experimenta o contato com o material sensível fazendo aqueles rabiscos caóticos ou garatuja, sem nenhuma intenção de estruturar nenhuma imagem, que segundo autor, rabiscariam pelo prazer de rabiscar. Nessa fase a criança, através desse exercício desenvolve aos poucos as atividades motoras, não tendo nenhum compromisso com o que está sendo reproduzido e sim desenvolvendo a forma com que este é realizado.¹³

Após essa fase motora a criança aos poucos, começa a se atentar ao que se está sendo produzido por ela, não modificando a forma de se executar a atividade, mas articulando as garatuja para

¹² Artigo: As etapas do desenho infantil segundo autores contemporâneos; Giseli Aparecida Bombonato; Alessandra Corrêa Farago; pg. 185; UNIFAFIBE – SP, 2016.

¹³Artigo: As etapas do desenho infantil segundo autores contemporâneos; Giseli Aparecida Bombonato; Alessandra Corrêa Farago; pg. 186; UNIFAFIBE – SP, 2016.

construir formas simples. Viktor chamou esse estágio de Rabiscção longitudinal, marcada pelas primeiras produções de símbolos que eram anteriormente, fora de alcance para a criança.

É a partir deste ponto, posterior a fase de rabiscção longitudinal, que se percebe a expressão da criatividade em seus desenhos. No estágio da rabiscção, ocorre um reconhecimento por parte das crianças, da finalidade do desenho, desembocando na criação de histórias, personagens e imaginação que permite a criança se relacionar com aquele mundo que agora é capaz de criar.

Após este estágio a criança inicia outra fase, a pré-esquemática, marcada principalmente pela figuração que nasce da relação que a criança estabelece entre pensamentos, desenhos e a realidade (SOUZA, 2010, P. 22). Dessa forma, as garatujas que antes estruturavam formas simples, adquirem complexibilidade, tornando-os identificáveis, a partir de sua repetição e carregados de significados pessoais.

Rosenfeld (1976) afirma que nesse estágio a criança tende a reproduzir figuras humanas e objetos que fazem parte de sua vida ás desenhando de acordo com sua interpretação do que seja aquela pessoa ou aquele objeto para ela (SOUZA, 2010, p. 23) a estruturação dessas figuras ocorrem através da combinações de formas e linhas simples que se assemelham ás partes do corpo.¹⁴

Apesar de haver essa articulação das formas anteriormente desenvolvidas, o autor pontua a dificuldade que a criança apresenta nessa fase de se representar o tamanho real dos objetos e pessoas desenhadas, levando ao exagero ou ao simplismo, as crianças tendem a repetir essas figuras para melhorar sua qualidade, que segundo o autor, é um exercício excelente para o desenvolvimento mental da criança.

Naturalmente, todo esse desenvolvimento presente nos primeiros anos não beiram a perfeição, mas indicam através da fabulação e da narração, a compreensão de sua criatividade e imaginação. Em paralelo ao desenvolvimento guiado pelo desenho, a pintura segue sua própria

¹⁴ Artigo: As etapas do desenho infantil segundo autores contemporâneos; Giseli Aparecida Bombonato; Alessandra Corrêa Farago; pg. 187; UNIFAFIBE – SP, 2016.

temporalidade de desenvolvimento, havendo uma ligação afetiva e emocional para com as cores que escolhem usar.

Na fase seguinte, já existe o senso da existência de uma sociedade em que ela está inserida, fazendo uso desse referencial social para desenhar “ descobrindo a existência de uma ordem definida nas relações espaciais" (SOUZA, 2010, p. 24). Nesse sentido a narrativa anteriormente construída ganha uma ordem através desse senso espacial, onde sua narrativa opera.

Rosenfeld (1976) cita e enquanto aspecto desse 3º estágio, o fato das crianças começarem a desenhar uma linha do horizonte que sustenta seus desenhos no papel, desenhos que perdem aquele referencial figurativo da realidade, optando por produzir símbolos em esquemas que representam também, mas de forma subjetiva. As formas geométricas e transparências nos desenhos também compõem as características dos desenhos na fase Esquemática. Até este ponto podemos perceber que o desenvolvimento infantil caminhou para a articulação das formas e das cores de acordo com a realidade da criança até a expressão da emoção através do desenho.

Na quarta e última fase denominada de figuração realista, as habilidades imaginativas, motoras e de raciocínios se encontra mais desenvolvidas, dando uma destreza que permite que ele produza o que se deseja sem algumas das limitações etárias antes mencionadas, como a dificuldade de reproduzir o tamanho certo das coisas e a dinâmica que se seguem as cores.

Também se trata de um estágio bastante influenciado pela percepção da ordem que se exprime o formato da sociedade, valorizando o trabalho em grupo e o consenso estabelecido entre as partes que compõem seu ciclo social. Prócer (1982), aponta para o fato de que na adolescência, copiar algum outro desenho como se copiam as crianças ainda ocorre, e quando essa atividade e julgada fracassa no quesito “copiar”, o adolescente se julga incompetente e a partir do sentimento que deu causa para esse julgamento ele se auto determina incapaz de desenhar.

O papel do professor entra diante dessas fases aqui apresentadas, como mediador dessas transições no desenvolvimento, perceptíveis nos desenhos, para que a criatividade da criança não seja limitada pela crença que ela não sabe desenhar por não saber copiar, por exemplo, tendo que haver um incentivo maçante na autonomia criativa das crianças para que este dano seja o menor possível.

O trabalho de Lowenfield, assim como outros pesquisadores que se dedicaram a pesquisar o desenvolvimento da criança pela arte e a expressão, nos dá uma noção sob o seguimento pedagógico e suas premissas que estavam sendo aplicadas nas escolas privadas experimentais naquela época, e a idealização educacional por trás de sua metodologia, derivada do movimento progressista do americano John Dewey, anteriormente explorado, que deu bases para instauração da Escola Nova no Brasil em 1882.

Essas bases, assim como todos os movimentos explorados nessa pesquisa, tiveram um campo fértil, uma oportunidade de inserção na sociedade onde havia um contexto favorável á aceitação e apropriação social das ideias, neste caso, progressistas. A relação de John Dewey com os métodos experimentais das ciências, bem como as ideias de evolução nas ciências biológicas e a reorganização industrial acabaram despertando o interesse do autor nas mudanças no conteúdo e na metodologia na educação. Mudanças provocadas por esses avanços na ciência e na indústria.¹⁵

E foi nesse ponto, de desenrolar das ideias progressistas, que ela conseguiu se inserir no Brasil nos anos 30, tendo como porta de entrada os burgueses dominantes nas indústrias que simpatizaram com a substancia teórica do movimento. Nesse contexto, os burgueses tinham vontade de acelerar a industrialização no brasil e acompanhar as mudanças industriais que estavam acontecendo no mundo, caminhava-se o processo de urbanização e de expansão do café além dos conflitos sociais e políticos que modificavam o ideal brasileiro nos campos e nos centros urbanos.

A modernidade estava chegando e o dinheiro e o patrimônio davam os caminhos para aqueles que estavam nos campos e queriam uma vida melhor nas cidades grandes. Para atender tais demandas que essas mudanças impulsionavam, foi proposto que houvesse escolas que “promovessem a mobilidade social “*Revista HISTEDBR on-line*, Campinas, n.22, pg. 136). Dessa forma a escola progressista funcionava no Brasil tendo o respaldo político e econômico liberal de quem detinha mais privilégios.

A educação, seguindo o viés de interesse que ela foi inserida como “Escola Nova”, tanto nas áreas rurais como urbanas, foi utilizada como estratégia das industrias para que dessa forma

¹⁵ Artigo: Brasil, 1930-1961: ESCOLA NOVA, LDB E A DISPUTA ENTRE A ESCOLA PUBLICA E PRIVADA; Irene da Silva Fonseca dos Santos, Reulcinéia Isabel Prestes, Antônio Maraues do Vale, Programa de mestrado em educação: UEPG-PR; 2006, pg. 134- 136.

pudesse concretizar a economia capitalista industrial, cominando no desenvolvimento do país, não sendo abordada como direito pertencente aos cidadãos e sim como plano para gerir os interesses dos liberais também na educação dos trabalhadores.

Anísio Teixeira (1900-1971), grande expoente e propagador das ideias deweyanas, no Brasil da década de 20 á dec. 70, encarava que a escola, inserida naquele momento em uma sociedade em constante transformação, tinha o papel de preparar as pessoas para atuar no mundo de acordo com sua liberdade e responsabilidade para com o outro, valorizando principalmente as ideias sobre ciência e democracia de seu precursor.

Quebrando com o tradicionalismo na educação, os escolanovistas ao invés do professor, colocava o aluno no centro desconstruindo assim a ideia de autoridade e detentor do conhecimento que se tinha do docente, se atentando com mais afinco aos processos psicológicos das crianças colocada no centro do processo educativo, onde deveria ser instigada pelo professor á curiosidade, espontaneidade e criatividade por meio de projetos, laboratórios e oficinas que educam para o novo, instável e o imprevisível, tendo que assim, prepara-los através da construção de sua autonomia, iniciativa pessoal e atividade livre (SILVA, 1986).

A escola nesse sentido funcionava visando a vida concreta em sociedade, para os fatos e a ação, incentivando a solidariedade social e a comunicação entre as pessoas que compõe a comunidade social, em um exercício constante á democracia enquanto uma forma de vida associada (Dewey 1959, p.93). Diferente das épocas anteriores a década de 20, onde a educação era restrito á quem detinha mais dinheiro e os educavam para que este status pudesse ser nutrido a partir do próprio sujeito.

3.2 APLICAÇÃO DA CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A lei de diretrizes e bases da educação brasileira ou LDB, prevista na Lei 9.394, se trata da legislação que rege o sistema educacional de ensino no Brasil, desde da educação básica ao ensino superior, abarcando tanto as escolas particulares quanto as públicas, sendo que esta é oriunda de uma primeira versão da LDB, decretada em 1961, como lei 4024/61.

Apesar dessa lei afirmar o direito que temos a educação, dizendo, também, os deveres que o estado tem em relação à educação que ela deve garantir, os autores do artigo que inspira esse trecho dessa revisão bibliográfica Jan Raphael Reuther Braun, Francisco Antônio Pereira Fialho e Luiz Salomão Ribas Gomez, pontuam o desafio que é para o Brasil para fazer valer as palavras inscritas na constituição. ¹⁶

Para se ter uma ideia foi a partir dos anos 60 ao 70, que se exigiu mais da educação que era fornecida pelo estado, tendo em vista que antes de 1960, o acesso à educação era limitado a um pequeno grupo social privilegiado. Na década de 80, como nos elucida os autores, os questionamentos que geravam mais demandas no que tange o ensino ainda era uma prioridade, porem apenas em 2000 esta foi difundida incluindo o ensino fundamental. (GONÇALVES et al., 2008).

E foi no decorrer desse processo no Brasil, em 1990, em que foi surgindo mais pesquisas dirigidos ao contexto escolar, relacionando criatividade e aprendizagem (FLEITH; ALENCAR, 2006) tendo várias contribuições nesse sentido, principalmente a percepção através da compreensão do conceito, de que existem atitudes e outros aspectos que bloqueiam a criatividade.

Tudo bem, com o tempo o problema do direito ao acesso à educação foi sendo razoavelmente resolvido ao passo que o foco dos pesquisadores foi se modificando em paralelo com os novos problemas que foram surgindo na educação, como a questão da repetição de ano e a taxa de evasão das escolas. Dessa forma, por mais que os jovens tivesse esse acesso, a chance de se permanecer na escola era mínima ¹⁷

Dentro desse cenário, o que foi proposto foram políticas educacionais direcionadas para a questão da qualidade do ensino e para isso se utilizou testes individuais ou padronizado que mediam o rendimento nos estudos dos alunos. Diante dos resultados dessas pesquisas, o

¹⁶ Artigo: Aplicações da criatividade na educação brasileira; *Applications of creativity in Brazilian education*; Jan Raphael Reuter Braun^[a], Francisco Antonio Pereira Fialho Luiz Salomão Ribas Gomez; jun. 2017.

¹⁷ Aplicações da criatividade na educação brasileira; *Applications of creativity in Brazilian education*; Jan Raphael Reuter Braun^[a], Francisco Antonio Pereira Fialho, Luiz Salomão Ribas Gomez jun. 2017.

objetivo seria em pensar em medidas que diminuísse a taxa de evasão dos alunos, maioria das vezes em detrimento da inserção no mercado de trabalho, além de medidas que estimulasse o bom rendimento dos estudantes (GONÇALVES et al., 2008).

A partir dessa necessidade de medidas abriu – se portas para se pensar novos modelos de ensino. Através da reflexão de Arelaro (2005) os autores do presente artigo referencial expõe o que consideram o primeiro percalço que sofreria o Brasil nesse processo, que seria realmente estruturar e oferecer uma educação que tenha qualidade e que chegue em os brasileiros, tendo em vista que tal reestruturação do ensino teria que considerar que o ser humano “está em constante processo de aprendizado desde que nasce”, tendo que assim, haver modificações do ensino infantil ao fundamental.

É perceptível a dificuldade de realização desse plano de reestruturação em que se encontrava as instituições de ensino. Porém o que ela propõe é completamente plausível se considerarmos que o sistema atual de ensino foi feito para atender as demandas de uma sociedade que não existe mais (Robinson, 2012). Uma sugestão foi colocada por Fontoura (2002), de que uma educação que estimularia a criatividade, imaginação e exploração dos alunos deveria tomar o lugar do especialismo e tecnicismo em que se caminha nossa educação.

Diante dessas informações os autores discorrem sobre o sistema de inibição da criatividade, que se inicia na criação da criança tendo, como empecilho nesse processo o “não” excessivo imposto pelos pais com objetivo de proteger a criança. Tal sistema que se expande para a educação formal substancialmente influenciada, inclusive, pelas teorias comportamentais baseados em estímulo e resposta ou punição e recompensa, minando a capacidade criativa existente na criança.

Ken Robinson, ao tratar da relação ensino – criatividade no TED¹⁸, exibido em 2006, expõe o fato de que nascemos criativos e confiamos em nossa capacidade criadora desde crianças, mas que ao decorrer do processo de socialização, os agentes que atuam nesse sentido acabam inibindo tal potencialidade. Inibição que deveria ser colocada como ponto a ser trabalhado e estimulado afim de que não enfrentem dificuldades em acessa- lo.

3.3 INIBIÇÃO AO POTENCIAL CRIATIVO

¹⁸ TED é uma série de conferências realizadas na Europa, na Ásia e nas Américas pela fundação Sapling, dos Estados Unidos, sem fins lucrativos, destinadas à disseminação de ideias.

Por mais que as obviedades que residem em nossa deturpada sociedade ocidental sejam visíveis e sentidas, maioria de nós, tendemos a complicar os caminhos que nos levam a enxergá-la. Uma dessas obviedades estaria no fato de que vivemos em uma sociedade que caminha a favor de premissas que asseguram, independentemente do tempo, os interesses e desinteresses de quem a domina.¹⁹

As premissas, como podemos deduzir, a partir do tema aqui abordado, estimulam a busca pela segurança, estabilidade e conformidade em detrimento da expressão ou abertura às nossas emoções, principalmente aquelas que nos causam desconforto, ao descrédito às nossas próprias ideias sob o medo do ridículo e da crítica transmitida pelo outro, além da crença limitante em mitos que deturpam o sentido do que seja a criatividade e tudo o que a perfila.

Como podemos perceber, diante do sacrifício da liberdade da nossa total expressão, que despojamos para que possamos nos sentir seguros em um mundo de constante mudança, acabamos construindo uma fortaleza segura, mas que não atende nossas necessidades enquanto seres que nasceram para expressar e sentir todas as emoções inatas e adventícias à nossa disposição, se tornando assim, uma prisão. (Apud. ALENCAR, 2016).

O “desafio do marshmallow”, teste que foi amplamente aplicado no meio acadêmico tanto em nível superior, como na fundação “Getúlio Vargas”, quanto no ensino básico, citado por Elenice de Alencar em sua obra “Como desenvolver o potencial criador (2016)”, em 2012, foi aplicado na fundação mencionada, nos cursos de economia, direito e administração. O teste consistia na seguinte atividade: tanto os adultos quanto as crianças iriam utilizar os mesmos materiais dentro do mesmo tempo determinado.

Com vinte espaguetes cruz, um rolo de fita adesiva e de barbante, tesoura e um marshmallow, e no tempo de 16 minutos, os participantes deveriam construir a estrutura mais alta que conseguirem, que pudesse sustentar o marshmallow no topo. Foi notado ao decorrer do teste que os adultos, diferente das crianças, tiveram resultados menos eficientes.

Isso porque os adultos, gastavam mais o seu tempo, pensando, planejando como resolver a estrutura, do que de fato á construindo, de tal forma que quando era edificada, obtinha resultados negativos. Diferente das crianças que alcançam melhores resultados por gastarem

¹⁹ Alencar, Eunice M.L. Soriano; como desenvolver o potencial criador; um guia para a liberação da criatividade em sala de aula; cap. 6; Pg:44- 55/ Eunice Soriano de Alencar, Nívea Pimenta Braga e Claudio Delamare Marinho. 13. Ed. Rev. E atual, Petrópolis, Rj: Vozes, 2016.

menos tempo pensando em como resolver o teste, pelo contrário, elas tentavam resolver na prática, sem muitos planos, mas com muito trabalho.

A aplicação desse teste a longo prazo nos mostrou, claramente, que as crianças obtiveram melhores resultados não por serem mais criativas, até por que a criatividade implica também em alguma experiência de vida, mas por terem menos barreiras à seu processo criativo, confiavam mais nele e em sua execução do que os adultos participantes.

Essas barreiras não ocorrem do dia para a noite como aponta Alencar (2016), elas são construídas ao longo de nossas vidas, tendo seu início no ceio familiar, que na tentativa de assegurar maior segurança a criança, a limita, reprovando comportamentos que surgem em momentos de pura curiosidade e exploração de seu meio. Uma atitude que desemboca em um ciclo vicioso, impulsionado por reprovações anteriormente impostas.

Outra barreira ao nosso potencial diz respeito a uma das necessidades de nossa natureza humana. Somos seres políticos, que vivem e sempre viveram em sociedade, tendo a necessidade de aceitação como prioridade em vários âmbitos de nossas vidas. No Brasil por exemplo, sendo um país que sofreu com o processo de escravidão e sofre com o preconceito, o processo que se passa o jovem preto de formação de sua identidade através da identificação e aceitação do outro é dolorosa.

Pois há tempos que, tanto as propagandas, filmes, novelas, programas de tv e até as matérias e cursos das instituições de ensino se dá visibilidade a uma cultura e estética branca, fazendo que essas crianças pretas não enxerguem seu potencial e sua beleza, levando a mudanças drásticas para que possam ser de alguma forma aceitas nesse sistema de hegemonia branca.

Há também a indiferença do adulto sobre a curiosidade latente expressa pela criança em seus primeiros anos de vida, questões que são ignoradas e repreendidas no momento em que são feitas, tanto pelos pais quando na escola. Dessa forma vai se construindo na criança a ideia de que o conformismo e passividade são mais importantes que a exploração e expressividade (ALENCAR, 2016).

Essa coerção inibitória ocorre, como foi dito, nas instituições de ensino também, mas de uma forma distinta ao ceio familiar. No contexto educacional, o professor se encontra na responsabilidade de passar aos alunos o conteúdo curricular programado para o ano letivo, não havendo possibilidade de ouvir ou até mesmo aproveitar as ideias de seus alunos, não valorizando, assim, as ideias dos alunos em uma fase de exploração constante do mundo.

Porém, há também aqueles professores que sem tato algum, expõe seus alunos a críticas negativas, nada construtivas, podendo levar o aluno a ter sentimentos de vergonha e fracasso diante do seu próprio trabalho. As autoras Eunice Soriano de Alencar (2016), nos mostra vários exemplos para ilustrar situações como essa, porém, tenho algumas experiências semelhantes que podem complementar seus exemplos.

Um deles ocorreu em meu quinto semestre, no curso de Artes Visuais na Universidade de Brasília, onde foi proposto pela professora que lecionava uma matéria de educação, que déssemos algumas aulas, com temáticas de nossa escola á comunidade. Escolhemos lecionar em uma escola de ensino infantil na 109 norte, onde pedimos para os alunos desenharem seus super-heróis prediletos. Após a atividade, vimos o professor orientador exaltar o desenho de uma criança dizendo “é dessa forma que é para fazer”. De imediato se notou a auto depreciação no rosto de cada criança em sala.

Por isso é importante que os professores tenham a empatia e o cuidado com o que e como se estimula dentro de sala de aula, para que não sejam responsáveis pela construção de barreiras internas impedindo a criança de reconhecer o valor das suas ideias e habilidades oriundas do potencial criativo, que também é deformado nesse processo de depreciação pessoal.

3.3.1 BARREIRAS EMOCIONAIS

Como foi dito, tais barreiras, não só as emocionais, são construídas lentamente ao decorrer da vida do indivíduo, porém, essas barreiras são menos “ tangíveis e dificilmente detectáveis” (Alencar, 2016), em comparação com as barreiras físicas á criatividade. Sua formação e manutenção ocorre a partir das reações das pessoas que nos rodeiam afetadas com nossas ideias, de forma positiva ou negativa. A partir daí, internalizamos essas reações como formas de se pensar a si mesmo, difíceis de serem desconstruídas.²⁰

Alencar nos apresenta a apatia, insegurança, medo do ridículo e do fracasso, sentimentos de inferioridade e o autoconceito negativo como sendo as barreiras que nos impedem a entrar em contato com esse potencial e desenvolve-lo a partir de seu estímulo. Na apatia por exemplo, é

²⁰ Alencar, Eunice M.L. Soriano; como desenvolver o potencial criador; um guia para a liberação da criatividade em sala de aula; cap. 6; Pg:46-48/ Eunice Soriano de Alencar, Nívea Pimenta Braga e Claudio Delamare Marinho. 13. Ed. Rev. E atual, Petrópolis, Rj: Vozes, 2016

evidente a influência dos limites excessivos que é submetido maioria das crianças (ALENCAR; Pg. 47, 2016).

A apatia implica em uma pessoa que não dá valor às próprias ideias. Quando se tem alguma ideia em algum momento, o indivíduo não sente interesse em colocá-la em prática, nem encontra disposição em modificar essa situação. "deixa para lá, é besteira" ou "sei que não vai dar certo" são algumas frases articuladas por pessoas que apresentam essa apatia às suas ideias.

Há também o medo cultivado pelo indivíduo, de se passar por ridículo ou de sua ideia ser criticada negativamente, fazendo com que a própria pessoa impeça a expressão de suas ideias e o exercício de uma atitude crítica. A internalização dessas capacidades acaba cristalizando e formando barreiras que vão suprimindo o surgimento de novas ideias e ângulos de abordagem

Como podemos perceber a partir dessas duas barreiras emocionais a criatividade, o sentimento de inferioridade age radicalmente a cada uma delas, onde o sujeito sempre pensa em si como sendo alguém incapaz, inferior e sem nenhuma capacidade de pensar ou agir de forma competente, deformando com o tempo a ideia que se tem de si mesmo (ALENCAR; Pg.48, 2016).

Todos esses percalços que acabam deformando a ideia de que se tem de si, acaba afetando a capacidade do sujeito de enxergar habilidades, conhecimentos e potencialidades que pode vir a desenvolver, demonstrando com isso um descredito atribuído a sua disposição para aprender algo novo, em uma nova área. Não é à toa que as pessoas que apresentam esse tipo de barreira não chegam nem perto de experimentar aquela capacidade antes de se julgar incapaz.

3.3.2 O AUTOCONCEITO

O autoconceito sem sombras de dúvidas, se trata de uns dos elementos mais relevantes quando se trata do estímulo ou inibição do potencial criador como coloca Alencar (2016). Tal fator opera, metaforicamente, semelhante a um espelho, onde nos deparamos com nosso reflexo.

Nesse sentido, o autoconceito equivale á confiança aliada aos conceitos ou pensamentos que temos sobre nós mesmos, ou a falta dele.²¹

Esses sentimentos e pensamentos acerca de si têm sua origem no indivíduo que percebe como as pessoas reagem ao seu comportamento e realizações, um processo que ocorre em comparação com o outro (SWANN JR.; CHANG SCHNEIDER; McCarthy). Sem excluir o fato que essa percepção sendo positiva ou negativa, é fortificada pelas crenças que nascem dessas comparações.

Dessa forma, o indivíduo que se concebe como incapaz e inferior em comparação com os outros, irá tomar atitudes que condiz com esse autoconceito negativo, assim como aqueles que tem uma imagem positiva de si, tenderá a agir de acordo com esse “reflexo”.

Diante da análise de tal conceito, a autora assim como suas referências (Swank Jr., Chang-Schneider e Mc- Clarty), toma o cuidado de distinguir autoconceito de autoestima. Apesar dos dois implicarem em conclusões tomadas do sujeito para si, sua diferença está no fato de que o primeiro diz respeito aos nossos processos racionais, “o que penso sobre mim” e o segundo diz sobre nossos processos emocionais, “o que sinto sobre mim”.

Além desse esclarecimento é importante compreendermos a complexibilidade do engendramento do autoconceito. Acompanhando as fases do desenvolvimento humano, esse fator adquire mais substancia reflexiva de acordo com a faixa etária da criança, como expõem March e Haitie:

‘Bebês tendem a não diferenciar eles mesmos de seu ambiente, ao passo que crianças pequenas têm um autoconceito global pouco diferenciado. Após alguns anos e com o domínio da linguagem, o autoconceito se torna progressivamente diferenciado, englobando diversas dimensões. Uma delas diz respeito á dimensão física, que inclui duas subfacetas: a habilidade física e a aparência física. Outra dimensão é a social e uma terceira é a intelectual/ acadêmica, relacionada ao desempenho em atividades intelectuais e em diversas disciplinas, como matemática, ciências, línguas e história, todas elas contribuindo para o autoconceito global (Alencar; pg. 49, 2016).

²¹ Alencar, Eunice M.L. Soriano; como desenvolver o potencial criador; um guia para a liberação da criatividade em sala de aula; cap. 6; Pg:48- 52/ Eunice Soriano de Alencar, Nívea Pimenta Braga e Claudio Delamare Marinho. 13. Ed. Rev. E atual, Petrópolis, Rj: Vozes, 2016

De fato, um autoconceito positivo é o desejado para os alunos e pessoas em geral poderem se perceber capazes de realizar aquilo que deseja e aquilo que pode vir a ser necessário em suas vidas, porém, é importante nos atentarmos ao funcionamento natural desse fator. O que se espera de um indivíduo comum, é que se tenha ideias positivas de si em algumas coisas, e em outras não, a tentativa de uma hegemonia da positividade, nesse sentido, é nociva ao emocional do sujeito, assim como a negatividade em excesso.

É claro que parte dos afetos que sofremos durante nossas vidas, em nosso cotidiano, não está sob nosso controle, as vezes as condições externas ao sujeito agem sobre ele de forma a influenciar sua auto percepção como já foi dito aqui. Por isso a importância do professor que tem controle dessa situação no momento em que se esforça para estimular uma auto percepção positiva em seus alunos, principalmente aqueles que são visivelmente afetados por uma visão negativa de si.

Diante desses conhecimentos, foram produzidos por parte de outros autores algumas obras que tem como objetivo um melhor entendimento por parte dos professores acerca desse conceito e de como trabalhar-lo dentro da sala de aula. Alencar (2016) nos apresenta alguns princípios sobre o autoconceito pesquisado por Canfield e Wells, publicado em sua obra “ *100 maneiras de fortalecer o autoconceito em sala de aula*”. Sendo estes (ALENCAR; pg. 50 – 51, 2016).

- É possível efetuar mudanças no autoconceito, e é possível ao professor efetuar essas mudanças – sejam elas positivas ou negativas.
- Não é fácil, porém, provocar mudanças rápidas no autoconceito. Elas ocorrem de forma lenta, ao longo do tempo.
- Os esforços que visam promover mudanças nas crenças mais centrais têm um impacto maior no aluno, embora seja mais difícil provocar tais mudanças.
- Experiências superficiais podem ser uteis. O simples fato de sempre chamar o aluno pelo nome, de cumprimenta-lo de forma amistosa, de elogia-lo por seu desempenho ou fazer referência a uma de suas qualidades, ajuda a criar um sentido de valor pessoal.

Além desse reforço teórico feito para os professores reforçando sua formação docente, os autores também propõem atividades junto a turma que estimula uma auto percepção positiva, formada coletivamente em sala de aula, feito para os primeiros anos escolares. Uma das atividades é organizar a sala em círculo, para que todos se enxerguem e compartilhem coisas que os façam felizes.

Pode-se também, pedir para que os alunos dizerem uma qualidade sobre si e dizer alguma qualidade de algum colega que desejar. Aplicando os princípios destacados no planejamento das aulas se torna possível por parte do professor de se criar condições favoráveis para o desenvolvimento do aluno tanto em sua área pessoal de interesse como em seu rendimento acadêmico esperado.

3.3.3 BARREIRAS CULTURAIS

Quando falamos de barreiras que foram construídas, tendo como base a cultura que se está inserido o aluno, nos referimos a crenças e valores que fazem parte da estrutura dessa cultura que é compartilhada e reforçada por todos que fazem parte dela. Esses moldes de comportamento e de forma de se pensar são passados, no princípio, da família para seus primogênitos que serão posteriormente reforçados e estimulados na escola, seguindo o padrão de socialização que ocorre em nosso meio.²²

É evidente que os valores e atitudes que são reforçados nesse processo são aqueles ditos predominantes em nossa sociedade, onde essa mesma sociedade irá defender, aprovar e valorizar tais comportamentos e pensamentos mesmo que estes sejam nocivos a algum aspecto importante para o desenvolvimento humano. Nossa autora destaca alguns pontos que ilustram aspectos a serem reforçados em detrimento de outros, inibindo assim a criatividade (ALENCAR, 2016).

Tanto o ócio ou reflexão como a fantasia, por exemplo, capacidades muito valorizadas em tempos remotos, hoje em dia são práticas dignas de serem desencorajadas. Já a aprovação da razão e da lógica em detrimento dos sentimentos e intuição é uma lógica de inibição coercitiva presente desde da Grécia Antiga e que sobreviveu no pensamento ocidental até os dias de hoje.

Assim como a tradição de se procurar uma resposta, um modo ou uma atitude correta em detrimento de outras possibilidades que poderiam ser exploradas se não fosse exigido uma única forma de se fazer algo, atitude que parece ser um sintoma de um positivismo estimulado excessivamente. Além dessas barreiras, existem outras, culturais, mas que parte da reação

²² Alencar, Eunice M.L. Soriano; como desenvolver o potencial criador; um guia para a liberação da criatividade em sala de aula; cap. 6; Pg:52- 54/ Eunice Soriano de Alencar, Nívea Pimenta Braga e Claudio Delamare Marinho. 13. Ed. Rev. E atual, Petrópolis, Rj: Vozes, 2016

daqueles que constroem essa cultura, sob aqueles que agem em oposição aos comportamentos vigentes.

3.3.3.1 INDIVÍDUO QUE DIVERGE DAS NORMAS VIGENTES

Vimos no capítulo anterior, dedicado as contribuições da psicologia para o entendimento do conceito a ser investigado, que algumas dessas teorias, não foram positivamente associadas a criatividade, principalmente quando se não há convivência por parte do sujeito sobre o comportamento que se espera dele, ligando seu comportamento a algum distúrbio mental. A própria separação do que se pode fazer ou não sendo você homem ou mulher, exemplifica algumas dessas barreiras (ALENCAR; Pg. 53, 2016).

Dado esse exemplo e outros, nos possibilita visualizar o controle exacerbado sobre a atuação do sujeito inserido em uma sociedade e cultura. Controle que tem sua justificativa dentro do processo de socialização presente em nossas vidas, como salienta Alencar (2016). Nesse processo, o objetivo seria promover uma hegemonia de comportamentos e sentimentos em detrimento da diversidade e do diferente.

Vemos o engendramento desse processo agindo dentro das escolas através de alguns professores, que incentivam, através da repreensão do aluno com senso crítico, a obediência às normas e o conformismo perante imposições, muitas vezes esse incentivo vem da necessidade de um melhor controle da turma por parte do professor, onde o docente possa se sentir seguro dentro do que tange sua profissão.

3.3.3.2 MEDO DO FRACASSO

O medo de fracassar, assim como o medo do ridículo tem sua base em nossa tradição cultural de sempre buscar a segurança, estabilidade ou a resposta correta, sem haver um esclarecimento de que a segurança excessiva equivale a uma jaula a seus potenciais, assim como a exploração, liberdade e abertura a novas experiências equivale também a abertura aos riscos que nossa sociedade também nos expõe (ALENCAR; Pg. 53, 2016).

E é dentro da abertura a novas possibilidades e experiências que se torna possível o risco de fracassar em seus objetivos, dado a capacidade lesiva aos nossos interesses que o mundo nos apresenta constantemente. E é de acordo com essa lógica que atuamos no mundo, evitando

situações que possa nos causar alguma coisa que fuja do planejado e que nos cause algum desconforto.

O ditado popular “ antes um pássaro na mão do que dois voando “ ou até mesmo o questionamento de que se deve fazer o que gosta ou fazer o que não gosta e ter alguma renda, quando se há possibilidade de escolha, são indicativos dessa mentalidade da segurança, assim como a imobilidade a favor dos interesses pessoais por medo de não conseguir sucesso.²³

3.3.3.3 ACEITAÇÃO

A necessidade de aceitação citada anteriormente não diverge muito das considerações feitas sobre ela dentro da estrutura cultural. Tal necessidade humana que nos leva a um bem-estar pessoal, pode nos levar muitas vezes a nos tornarmos pessoas que não somos, não expondo nossas ideias e inibindo comportamentos que não fazem parte do que não são aceitos no grupo social que queremos participar. Assim, aos poucos nos distanciamos no que somos, de nossa individualidade e nos aproximamos de uma uniformidade social, debilitando nosso desenvolvimento em detrimento da sensação de pertencimento.

3.3.3.4 PAPEL SEXUAL VIGENTE

Por mais que estejamos sim, avançando no que diz respeito ao lugar de direito da mulher na sociedade, há ainda em nossa cultura, assim como em outras de forma distinta, cobranças acerca do que se espera do sujeito, dependendo de seu gênero sexual. Dessa forma segundo a autora, podemos observar que esperam certos comportamentos, pensamentos e até escolhas de uma mulher que não esperam de um homem.²⁴

O mercado de trabalho e o meio acadêmico nos mostram que além dessas exigências para com os gêneros, há um boicote no que diz respeito a igualdade, no que diz respeito a projeção no mercado de trabalho, assim como no salário de homens e mulheres, que muitas vezes atuam na mesma área profissional. No que tange aos aspectos individuais dos gêneros, a sensibilidade, intuição e espontaneidades são atribuídas as mulheres, ás limitando a ocupar um espaço de

²³ Alencar; pg.54, 2016.

²⁴ Alencar; pg. 54-55, 2016.

atuação profissional, mais do que os homens, que sofrem delimitações porém têm um espaço de atuação consideravelmente maior (ALENCAR, 2016).

Colocadas nossos comportamentos em caixinhas dessa forma, separando o que pode ou não fazer, um homem ou uma mulher, limita também nossa forma de se pensar e de agir criativamente, além de gerar gratuitamente um preconceito exacerbado diante das mulheres que seguem sua masculinidade e dos homens que não inibem sua feminilidade, polos opostos e complementares eminentes na existência de todos os seres vivos.

3.4 DESCONSTRUINDO OS MITOS

Nesse capítulo, existente na obra utilizada como base para essa monografia, entraremos em contato com algumas crenças e mitos criados e mantidos no imaginário social, que além de deturbar o real significado atribuído à criatividade, também nos desencoraja a seguir o caminho que desenvolve tal potencialidade. Esse desencorajamento é uma atitude bastante observada entre os docentes que, por não compreender o valor deste, julga como inútil o investimento na criatividade nas instituições de ensino.

Alencar cita como exemplo de nossa carga hereditária de crenças, os Gregos e a dimensão espiritual e sagrada que davam a capacidade de criação, existentes apenas naqueles tocados por esse dom divino. Nesse instante é válido lembrar que a partir de um viés platônico, difundido na antiguidade clássica, já é visível o surgimento de uma ideia que coloca o artesão e o artista visual em uma posição inferior em comparação, por exemplo, a música, feitas pelas Musas, que compunha a educação do sujeito naquela época, chamada de Paidéia.²⁵

Tal posição que se originou na República, de certa forma, ecoa até os dias de hoje em relação aos questionamentos “do que é considerado arte” e a qual poder a arte está à disposição, servindo a qual interesse?”. No renascimento podemos observar, a recuperação do pensamento clássico, mas tendo uma certa reorganização, que possibilitava incluir o artista plástico na estruturação do pensamento humanista e da educação estética, dando abertura para o

²⁵ NUNES, Benedito; A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, “Habitar poeticamente a Terra, pg. 01/ Universidade Federal do Pará.

surgimento de outras ideias acerca do mesmo, como a teoria de gênio, influenciada pela criação artística valorizada na época (NUNES, Benedito).

A teoria do gênio nascida no renascimento tomou seu lugar no romantismo se somando a teoria individualista egocêntrica da época, cresceu e ganhou espaço e de acordo com a lógica desse mito, o processo de criação aconteceria involuntariamente, a partir de algo externo ao sujeito que o inspira a criar. Essa era uma visão reforçada inclusive por alguns artistas que eram mais conhecidos que outros, como Johann Sebastian Bach, conhecido por sua persistência e dedicação á música.²⁶

Toda essa herança histórica – cultural disponibiliza alicerces de formação destes mitos já mencionados e de outros, como se a criação ocorresse através de uma ideia, que se manifesta sem motivo aparente, em algumas pessoas escolhidas pelo divino, geralmente grandes artistas que não dependem de nada externo a eles para se criar. Também é fruto do imediatismo, estimulado em nós pela rapidez da tecnologia, o mito de que se há formulas prontas que permitem as pessoas serem, mas criativas sem se dedicarem ao processo que os permite alcançar esse objetivo (ALENCAR; 2016).

Vimos também, no modelo dos hemisférios cerebrais, pesquisas que separavam o cérebro juntamente de suas funções em duas partes autônomas. Se consideramos as novas pesquisas que indicam que a criatividade não se restringe apenas ao lado direito do cérebro, podemos dizer que o mito, está em considerar como verdade ás primeiras pesquisas citadas.

E assim como sempre surgem novas pesquisas a respeito do assunto, e apesar das críticas feitas nesse sentido, sempre surge a tentativa de condensar aquilo que é essencial ao sujeito para se criar alguma coisa. Na obra “ como desenvolver o potencial criador”, capítulo três, a autora nos traz, três aspectos necessários, já explorados por outros autores apresentados aqui, de outras formas possíveis.

O primeiro diz sobre seu conhecimento de mundo conquistado pelas experiências e pelo trabalho duro e dedicação a qualquer área do conhecimento que se deseja produzir algum material reflexivo ou estético. O segundo influente seria a sociedade, capaz de valorizar ou inferiorizar o criador e seu produto ou de inibir ou estimular o novo, original e divergente.

²⁶ Alencar, Eunice M.L. Soriano; como desenvolver o potencial criador; um guia para a liberação da criatividade em sala de aula; cap. 3; Pg:24/ Eunice Soriano de Alencar, Nívea Pimenta Braga e Claudio Delamare Marinho. 13. Ed. Rev. E atual, Petrópolis, RJ: Vozes, 2016

No que tange nossa sociedade, observa-se um discurso de cobrança e valorização, de ser criativo na vida e se destacar por seus diferenciais, porém também se percebe, principalmente através dos agentes socializadores, atitudes coercitivas que pressionam nossos alunos a pensarem “dentro da caixinha” onde se é seguro para o professor e aprisionador para o aluno.

As pesquisas nesse campo também efetuaram o trabalho de se desconstruir a ideia de que a criatividade ocorre fora do controle de quem cria, que essa habilidade pode ser trabalhada através de instrumentos didáticos apropriados de forma deliberada, reforçando atitudes que tomamos no dia-a-dia, que acaba nutrindo essa potencialidade a levando para níveis superiores aos anteriores.

E o que tudo indica, é que essas práticas de desenvolvimento e estímulo preveem em sua essência um trabalho de conhecer a si mesmo, seus desejos, necessidades, limitações e defeitos, objetivos e condicionamentos que impedem ou ajudam em seu processo, implicando em uma possível desconstrução ou valorização de aspectos conhecidos apenas pelo sujeito que os carregam.

Ao final do capítulo, nossa autora relaciona a aula ao processo contínuo de se achar a melhor maneira de se resolver os problemas que sempre aparecem em um dia normal de aula podendo ser resolvido de uma maneira criativa ou segundo modelos que nos passam uma certa segurança na hora de se ensinar sob a ação de dos empecilhos do cotidiano docente.

Ela também indica algumas contribuições acerca de como promover condições férteis para o desenvolvimento criativo das crianças durante as aulas, que são:

- Estimule seus educandos a se conhecerem e se aceitarem como são: quais são seus gostos e interesses? De onde vieram? Quais são suas aptidões naturais?
- Mostre-os que existem, pelo menos, oito tipos de inteligência. Isso poderá ajudá-los a livrar-se dos bloqueios.
- Estimule as conexões entre as pessoas que fazem parte do mesmo grupo (da sala de aula, p, ex.). Ambientes favoráveis a trocas favorecem a produção criativa.²⁷

3.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

²⁷ Alencar; cap-3, pg. 27, 2016.

Diante da revisão apresentada podemos perceber vários pontos significativos que valem a pena ser ressaltados, que foram se manifestando ao decorrer das pesquisas que lhe deu base. Iniciamos nossa jornada abordando as pesquisas feitas na área da psicologia, referente a capacidade criativa e o contexto dessa área do conhecimento em que se nasceu o interesse nessa capacidade humana.

Essas pesquisas como podemos observar, provocaram avanços no entendimento do cérebro como um todo e desencadearam, através de seus resultados, uma onda de mudanças no formato tradicional da educação que não favorecia a criatividade e nem a conduta adotada por aqueles considerados criativos, crítica feita pela maioria das escolas das psicologias que contribuíram com seus diferentes pontos de vista sobre o assunto.

Abordando pelo viés psicológico, cultural, social ou emocional, aos poucos foram percebendo como a habilidade criativa é influenciada e condicionada por fatores que estão além do sujeito e até mesmo de sua própria temporalidade, havendo ideias que foram construídas lá atrás na história, porém, que ainda determinam o que e sobre o que pensamos, aqui, em pleno século 21.

E quando adentramos a história da educação e da arte educação, tomamos mais consciência disso, ao se deparar com movimentos que por mais que não falassem diretamente sobre criatividade, cultivavam ideias que viriam a cominar em toda uma linha de filosofia específica na educação que visa a intuição, espontaneidade, expressão, fantasia e sentimentos como o romantismo, iluminismo e o pragmatismo.

Esses aspectos eram sim trabalhos apenas com as crianças nas escolas, diferente das pesquisas na psicologia, que também incluíam outras faixas de idade em suas análises. O ponto é que maioria desse material foi produzido para crianças pelo fato de que estas apresentam menos condicionamentos e barreiras ao seu potencial, havendo assim mais facilidade do que lidar com adultos que já estão minados com as premissas impressas pela sociedade, porém acredito que esse trabalho de estímulo e desconstrução, no que tange a criatividade, pode e deve ser aplicado a todas as idades e a todos os contextos sociais e econômicos.

E é a partir desse desejo de expansão desse conhecimento e das descobertas durante a produção da monografia, que nasceu minha única crítica ao modelo educacional que valoriza a criatividade e seus outros aspectos em seus modelos pedagógicos e filosóficos. Essa crítica está ligada ao fato de que toda essa linha de pensamento e suas aplicações na

educação, desde o romantismo, está inserida e restringida á uma parcela pequena da sociedade que detinha mais poder aquisitivo do que boa parte da população.

No brasil por exemplo, as ideias progressistas que vieram do exterior, serviram como estratégia de mercado para que os donos de industrias que detinham o poder no pais implementassem a vida industrial no Brasil. A educação nesse sentido, restringida e utilizada como estratégia de indústria, não exerce seu total poder sobre as pessoas, apenas serve para perpetuar os erros do passado e ludibriar aqueles que realmente precisam ter acesso a esse tipo de conhecimento, que traz substancia para a atuação do sujeito no mundo, sendo ele negro, pobre, rico, amarelo ou branco.

Pois é a partir do conhecimento do caminho que te limita, que nasce a opção de escolher ir pelo outro lado, tomando outra atitude diante da vida para que assim você manifeste outra conduta diante dela. Se a educação se restringe a um grupo ela nega essa opção ao indivíduo, de tomar outro rumo, e acaba se tornando apenas mais um estudo que não chega nas periferias e nas minorias assim como maioria do conhecimento produzido pela academia.

3.6 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Alencar, Eunice Soriano de Criatividade: múltiplas perspectivas / Eunice Soriano de Alencar; Denise de Souza Fleti. cap. 3, pg. 61-64.- Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003, 2009.

Alencar, Eunice M.L. Soriano; como desenvolver o potencial criador; um guia para a liberação da criatividade em sala de aula; cap. 6; Pg:44- 55/ Eunice Soriano de Alencar, Nívea Pimenta Braga e Claudio Delamare Marinho. 13. Ed. Rev. E atual, Petrópolis, Rj: Vozes, 2016.

As etapas do desenho infantil segundo autores contemporâneos; Giseli Aparecida Bombonato; Alessandra Corrêa Farago; pg. 185; UNIFAFIBE – SP, 2016.

Aplicações da criatividade na educação brasileira; *Applications of creativity in Brazilian education*; Jan Raphael Reuter Braun, Francisco Antônio Pereira Fialho Luiz Salomão Ribas Gomez; jun. 2017.

Brasil, 1930-1961: ESCOLA NOVA, LDB E A DISPUTA ENTRE A ESCOLA PUBLICA E PRIVADA; Irene da Silva Fonseca dos Santos, Reulcinéia Isabel Prestes, Antônio Maraus do Vale, Programa de mestrado em educação: UEPG-PR; 2006, pg. 134- 136.

FERNANDÉZ, Tatiana; para romper com o habito do pensamento dominado: O reconstrutivismo e o ensino da arte. UnB, IDA – VIS texto do curso de estagio supervisionado obrigatório 3; 2013.

NUNES, Benedito; A EDUCACAO ARTISTICA, “Habitar poeticamente a Terra, pg. 01/ Universidade Federal do Pará.

Acessível em: <https://www-historiadasartes-com.cdn.ampproject.org>

Acessível em: educabras.com

Acessível em: www.historiasdomundo.com.br

