



## A criatividade no novo contrato educativo para o século XXI

Creativity in the new educational contract for the 21st century

Creatividad en el nuevo contrato educativo para el siglo XXI

**Edson Seiti Miyata** - Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia - Inmetro | Centro de Capacitação (Cicma) | Duque de Caxias | RJ | Brasil. E-mail: seitimiyata@gmail.com | 

**Maria Vitória Campos Mamede Maia** - Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ | Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ | Rio de Janeiro | RJ | Brasil. E-mail: mariavitoriamai@gmail.com | 

**Resumo:** O objetivo do presente artigo é debater a educação para o século XXI por meio do diálogo entre a proposta de novo contrato educativo de Nóvoa (2009) e a criatividade. Inicia-se focalizando as pautas urgentes da educação para este século, ensejando a proposta do novo contrato educativo fundamentado em três premissas: educação como bem público, educação centrada na aprendizagem e no avanço do conhecimento e educação partilhada socialmente. Em seguida, discute-se a criatividade na educação, enfatizando o papel do pensamento divergente e flexível para fomentar uma educação mais dialógica e plural. Por fim, apresentam-se proposições elaboradas a partir do diálogo do novo contrato educativo com as contribuições da criatividade para o campo da educação. Conclui-se que a educação acolhedora, libertadora e partilhada precisará se apoiar na criatividade e na flexibilidade de pensamento, propiciando o avanço do conhecimento e abertura à pluralidade.

**Palavras-chave:** contrato educativo; criatividade; educação para o século XXI.

**Abstract:** The aim of this article is to discuss education for the 21st century through the dialogue between the proposal for a new educational contract by Nóvoa (2009) with creativity. It begins by focusing on the urgent guidelines of education for this century, giving rise to the proposal for a new educational contract based on three premises: education as commonweal, education centered on learning and the advancement of knowledge and socially shared education. Then, creativity in education is discussed, by emphasizing the role of divergent and flexible thinking to foster a more dialogical and plural education. Finally, propositions were elaborated from the dialogue between the new educational contract and the contributions of creativity in the field of education. It is concluded that the welcoming, liberating and shared education will need to be based on creativity and flexibility of thought, providing the advance of knowledge and opening to plurality.

**Keywords:** educational contract; creativity; education for the 21st century.

**Resumen:** El propósito de este artículo es discutir la educación para el siglo XXI a través del diálogo entre la propuesta de un nuevo contrato educativo de Nóvoa (2009) con la creatividad. Comienza por centrarse en los lineamientos urgentes de la educación para este siglo, dando lugar a la propuesta de un nuevo contrato educativo basado en tres premisas: la educación como bien público, la educación centrada en el aprendizaje y el avance del conocimiento y la educación socialmente compartida. Luego, se discute la creatividad en la educación, enfatizando el papel del pensamiento divergente y flexible para propiciar una educación más dialógica y plural. Finalmente, se presentan propuestas basadas en el diálogo entre el nuevo contrato educativo y los aportes de la creatividad al campo de la educación. Se concluye que la educación acogedora, liberadora y compartida deberá basarse en la creatividad y la flexibilidad de pensamiento, proporcionando el avance del conocimiento y la apertura a la pluralidad.

**Palabras clave:** contrato educativo; creatividad; educación para el siglo XXI.

- Recebido em: 31 de janeiro de 2021
- Aprovado em: 05 de novembro de 2021
- Revisado em: 03 de janeiro de 2023

## 1 Introdução

No presente trabalho, propomos o debate sobre o papel da criatividade na educação do século XXI. Partimos das reflexões de Nóvoa (2009) sobre a ideia de um novo contrato educativo, apoiado no tripé *escola – sociedade – educação* como espaço público. Por meio desta leitura, enxergamos potencialidades na construção de pontes entre este novo contrato educativo de Nóvoa (2009) e a criatividade, sendo essa composta por contribuições advindas de Amabile (2017), Csikszentmihalyi (2007), Maia (2007, 2014a, 2014b), Oliveira e Alencar (2010, 2014), Winnicott (2005) e demais autores aqui convocados para compor nosso mosaico teórico.

Esse diálogo com a criatividade se justifica por nossa aproximação com o tema, por meio do grupo de pesquisa O Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem (LUPEA), no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ). No LUPEA, temos investigado a presença plural e multifacetada da criatividade na diversidade dos espaços educacionais, da educação infantil ao ensino superior.

Por que falar de criatividade quando se fala de educação no século XXI? Amabile (2017) destaca o cenário altamente tecnológico dos tempos atuais, no qual produtos e serviços advindos da criatividade de pessoas comuns serão mais predominantes do que aquelas advindas de especialistas ou de gênios em campos de conhecimento específicos. Csikszentmihalyi (2007) pontua dramas urgentes que precisarão de pessoas criativas para resolvê-los, entre os quais se destacam a explosão demográfica, a finitude dos recursos naturais e a poluição ambiental. Torre (2005) ressalta que a geração de ideias será o bem fundamental das futuras gerações, sendo a criatividade um bem social em benefício da coletividade. Segundo o autor,

Cada vez vejo com mais clareza que a criatividade, a educação e a saúde são bens e exigências sociais. São valores que ultrapassam as fronteiras do pessoal. Temos que cultivar a criatividade em termos de desenvolvimento institucional ou das organizações, de inovação, de mudanças sociais. A criatividade não somente comportará a auto-realização pessoal, mas também o desenvolvimento social. (TORRE, 2005, p. 17).

No contexto da educação, é relevante ressaltar dois importantes atores que têm experienciado notáveis mudanças em seus papéis e suas inter-relações: o aluno e o professor. De um lado, o aluno está imerso em um contexto de competição próprio do modelo econômico no qual estamos inseridos, tornando-o um sujeito mais sensível a demandas de curto prazo como empregabilidade e estabilidade financeira. Desta forma, a escola é entendida como promotora

dessas conquistas. Do outro lado, o professor precisa se defrontar com o recrudescimento da violência na escola e compreender como o “agravamento das questões sociais e ideológicas vem marcando as sociedades contemporâneas em nível global.” (XAVIER; CHAVES, 2018, p. 269).

Em um cenário complexo como este que se apresenta hoje, é esperado que a instituição escolar seja questionada. Várias perguntas são colocadas para discussão. Será a escola tradicional o único meio de educar e formar pessoas? Como ensinar para alunos tão imersos em um contexto tecnológico-digital cada vez mais sofisticado? Como promover relações democráticas na escola, respeitando a diversidade e as individualidades? As perguntas são muitas e, certamente, não caberá esgotá-las nesse espaço limitado. Estas servirão como reflexões iniciais que estarão postas no trabalho que compartilharemos daqui em diante.

Construímos esse preâmbulo para situar o leitor no dilema que norteará o presente texto, isto é, qual o papel da criatividade na educação do século XXI? O assunto é vasto e multifacetado. Por essa razão, nas próximas seções explicaremos como essa temática será recortada e desenvolvida em nosso trabalho.

## **2 Um novo contrato educativo**

Partiremos das contribuições de Nóvoa (2009, 2017, 2019) e Xavier e Chaves (2018) para debater os rumos da educação no presente século, promovendo reflexões sobre a escola, o professor, o aluno e demais elementos/atores próprios desse contexto.

Na perspectiva organizacional, Nóvoa (2019) sinaliza características que constituíram a essência da escola, tal como a conhecemos tradicionalmente e permanecem fortalecidas até hoje. São aspectos como a espacialização por meio de prédios com salas de aula, a distribuição dos alunos em fileiras de frente para um quadro, o esforço para homogeneizar turmas de acordo com características comuns aos alunos e a sistematização do ensino por meio de currículos e horas de aula. Essa estrutura orbita em torno dos professores, pois “São eles os responsáveis pela disciplina escolar, no duplo sentido do termo: ensinam as disciplinas, as matérias do programa, em aulas dadas simultaneamente a todos os alunos; e asseguram a disciplina, as regras de comportamento e de conduta dos alunos.” (NÓVOA, 2019, p. 3).

Como resultado, Nóvoa (2019, p. 3) indica uma escola ainda não adaptada aos tempos atuais, revelando “grande incapacidade para pensar o futuro, um futuro que já faz parte da vida das nossas crianças”. Concordando com Nóvoa e dialogando com Maia (2014a, 2014b),

ressaltamos a perpetuação de uma forma de ensinar que não cria vínculos com o aluno, limitando-se a compreender o processo educativo como obrigação a ser cumprida por alunos e professores. Conforme a observação desta autora, as aulas e as avaliações seguem o esquema tradicional, no qual os alunos percebem as aulas como atividades enfadonhas e obrigatórias (MAIA, 2014b).

Na perspectiva do professor, Nóvoa (2017) destaca o aspecto da desprofissionalização da docência, em boa parte promovida pelo pensamento econômico atualmente predominante que valoriza práticas voltadas a interesses mercadológicos. Como resultado, observam-se a burocratização do trabalho docente, a desvalorização salarial, a escola com condições cada vez mais adversas e o fortalecimento da política de remuneração orientada pelo desempenho do aluno. Pesa, ainda, o recrudescimento da visão tecnicista e utilitária do magistério por meio de movimentos reformadores. Isto tem propiciado modelos rápidos de formação de professores combinados com processo de treinamento *on the job* (durante a execução do serviço), esvaziando as dimensões sociais, culturais e políticas da educação (NÓVOA, 2017). Como pano de fundo, há o avanço de conglomerados empresariais sobre a educação, no qual

De um modo geral, são pessoas que vêm de fora das universidades e que manifestam uma atitude muito crítica em relação às Faculdades de Educação. Argumentam que é necessário “explodir” o sistema actual e construir no seu lugar alternativas que se fundam na desregulação, na competição e nos mercados [...]. (NÓVOA, 2017, p. 111).

Na perspectiva do aluno, observamos mudanças em seu perfil no decorrer das duas últimas décadas. Na contemporaneidade digitalizada e dirigida pelo ciberespaço, a escola tem perdido protagonismo como principal meio de acesso ao conhecimento. Portanto, é preciso observar que “as crianças encontram acesso a muitos outros meios que lhes abrem distintos universos culturais e a cultura escolar se torna uma entre tantas outras, mais exigente e oficial, mas não é mais a única.” (XAVIER; CHAVES, 2018, p. 270). Do ponto de vista comportamental, as normas disciplinares da escola têm sido confrontadas pelo aluno com mais frequência e intensidade, ao mesmo tempo em que a autoridade docente têm sido posta em xeque.

Possivelmente, a escola tem negligenciado que a identidade do aluno se constitui para além das normas disciplinares e dos currículos formais. É preciso ressaltar que a identidade do aluno é formada por suas “experiências, expectativas, desejos e decepções que ele sofre na vida social e que, muitas vezes, entram em choque com as demandas que as escolas lhes impõem.” (XAVIER; CHAVES, 2018, p. 271). Tal postura conservadora e disciplinar pode estar tão

internalizada pelo aluno que ele poderá ter dificuldades para desconstruir esse modelo, pois “fazer uma ressignificação deste processo demanda tempo e, muitas vezes, esse não é suficiente para uma efetiva mudança de pensamento e postura.” (MAIA, 2014b, p. 114).

Nesse breve cenário aqui apresentado, tentamos mapear, resumidamente, o descompasso entre escola, professor e aluno. A complexificação da educação e a intensificação das condições adversas em seu cenário têm propiciado debates e problematizações no entorno desse tema. Para o presente trabalho, vamos nos ater às contribuições de Nóvoa (2009) presentes em um artigo dedicado a pensar o futuro da educação no século XXI. Nesse texto, o autor parece estabelecer o ano de 2021 como espécie de marco simbólico. Inferimos que não se trata de uma determinação cronológica. O que observamos foi uma tentativa do autor de ressaltar a urgência do tema por meio de uma localização temporal. Pensamos, portanto, que poderemos ampliar 2021 para o século XXI, este ainda em suas décadas iniciais.

A “ideia de um novo contrato educativo, celebrado com toda a sociedade, e não apenas com a escola, que tenha como base o reforço do espaço público da educação.” (NÓVOA, 2009, p. 11) guia as proposições por ele apresentadas. Esse novo contrato educativo está apoiado em três premissas centrais: a) compreender a educação como bem público, aberta à liberdade de projetos escolares desde que reguladas pelo sistema público; b) promover uma escola centrada na aprendizagem, enriquecendo e ampliando as possibilidades do processo de ensino-aprendizagem em consonância com os avanços dos diversos campos do conhecimento e da própria sociedade; c) construir um espaço público de educação, no qual a escola partilha responsabilidades e deliberações com demais instâncias sociais como associações, comunidades, centros de saúde e organizações científicas, entre outras. Essas três premissas serão retomadas adiante.

Por ora, podemos inferir que a proposta de Nóvoa (2009) parece estar centrada no entendimento da educação como bem público e partilhado, tendo atores que vão além da comunidade escolar no sentido estrito, isto é, alunos e professores. Nessa perspectiva, é preciso incluir e dar voz a pais de alunos, grupos coletivos organizados e instituições. Conforme o autor ressalta,

É preciso abrir os sistemas de ensino a novas ideias. Em vez da homogeneidade e da rigidez, a diferença e a mudança. Em vez do transbordamento, uma nova concepção da aprendizagem. Em vez do alheamento da sociedade, o reforço do espaço público da educação. (NÓVOA, 2009, p. 17).

Concordamos que a educação do século XXI, conforme indicamos no título do presente trabalho, possa ser debatida no âmbito do novo contrato educativo proposto por Nóvoa (2009). Filiamo-nos ao pensamento da educação como bem público, centrada na aprendizagem, no avanço do conhecimento e, sobretudo, como espaço público partilhado. Pensar esse novo contrato educativo demandará disposição para superar barreiras conservadoras e interesses que privilegiam a primazia do capital. Em outras palavras, precisaremos pensar a educação de forma mais libertadora e, portanto, criativa. Esse será o aspecto central a ser abordado na próxima seção.

### **3 Criatividade e educação**

Os estudos científicos sobre criatividade têm gerado conceitos e perspectivas plurais, de forma que vários autores têm desenvolvido estudos com filiações teóricas e campos empíricos diversos. Para o presente trabalho, propomos focalizar a seguinte explicação: “[...] criatividade implica em algo novo, original, considerado útil e adequado por um número expressivo de pessoas.” (NEVES-PEREIRA; ALENCAR, 2018, p. 4). Concordamos com essa visão e acrescentamos que criatividade não se manifesta apenas em grandes inventos ou no campo das artes.

Pensamos que criatividade seja um recurso propriamente humano que se apresenta no cotidiano, dependendo tanto do domínio cognitivo quanto do domínio afetivo. No primeiro domínio, está nossa qualidade para articular conhecimentos prévios com conhecimentos novos, a fim de promover novas ideias e novos produtos que solucionarão um dado problema ou atenderão a uma dada situação. No segundo domínio, estão nossas características intrapessoais e nossa relação com o mundo, compondo um mosaico de estímulos e de sentimentos que nos movem a pensar originalmente. Em ambos os domínios, está a cultura, conforme explica Runco (2007, p. 276, tradução nossa):

Cada um de nós é, de fato, um produto da cultura. Às vezes, somos produto de mais de uma cultura, no entanto cada um está ligado à sua formação e sua educação. Esses, por sua vez, são parcialmente determinados por nossa formação cultural. A criatividade é influenciada pela cultura em diversas formas.

O pensamento criativo depende das relações plurais que cada indivíduo desenvolverá com os diversos meios em que ele se insere, pois criar depende do ato de reconhecer, reorganizar e reconstruir os elementos culturais com os quais ele interage (NEVES-PEREIRA; ALENCAR,

2018). Pensar criativamente implica desenvolvimento de novas ideias que são frutos desta reconstrução de elementos culturais. Esses frutos, portanto, serão devolvidos à sociedade na forma de produtos criativos que poderão ser aceitos ou recusados. Às vezes, essa recusa é provisória, pois novas configurações sociais e culturais poderão resgatá-los e aceitá-los posteriormente.

Temos, aqui, o princípio do julgamento social da criatividade que Runco (2007) e Csikszentmihalyi (2007) avaliam ser importante para se compreender porque certos produtos criativos são celebrados enquanto outros são rejeitados. No contexto da criatividade como bem social, conforme defende Torre (2005), concordamos com essa perspectiva. Por outro lado, se analisarmos a criatividade como qualidade própria do ser humano e para além do julgamento social, precisaremos considerá-la uma potência primeira que constitui nossa subjetividade. Entretanto, a potência da criatividade parece se esvaír na vida adulta, conforme aponta Runco (2007):

Os adultos precisam aprender muito sobre criatividade com as crianças. Elas são espontâneas, gostam de brincar, são desinibidas e frequentemente atentas. Elas não se fiam na rotina e na experiência anterior. Elas, portanto, têm muito a seu favor; cada uma dessas coisas pode contribuir para a criatividade. (p. 411, tradução nossa).

O senso comum parece concordar com a ideia de que pensar criativamente é uma característica de alto valor em qualquer contexto social. Por outro lado, é curioso observar como a educação ainda tem dificuldades para lidar com a criatividade de forma mais orgânica em suas pesquisas e, conseqüentemente, no cotidiano de sua práxis. Conforme apontam Alencar *et al.* (2018), existe nas escolas “necessidade de se revisar a cultura institucional dominante em escolas, onde predominam normas rígidas a respeito de como deve o professor conduzir as atividades em classe, por ser este um limitador àqueles docentes desejosos de inovar a sua prática.” (p. 562-563). Esta rigidez se reflete na “predominância do ensino enciclopédico e de uma didática tradicional, com ênfase na aprendizagem mecânica ou memorização, em detrimento de uma aprendizagem estimuladora do pensamento divergente.” (OLIVEIRA; ALENCAR, 2014, p. 55).

Perspectiva semelhante é observada nos trabalhos de Maia (2007, 2014a, 2014b) e Baima e Maia (2020). Partindo dos aportes de Winnicott (2005) sobre o lúdico, as autoras observam que escolas e professores têm dedicado papel secundário à imaginação e à criatividade, tratando-as como temas inferiores. Conseqüentemente, predominam a reprodução e o verbalismo, isto é, “as crianças ficam quase sempre condicionadas a ouvir o que o professor fala, a copiar o que ele



escreve e a responder ao que ele pergunta.” (BAINHA; MAIA, 2020, p. 28). Nega-se o espaço lúdico – ou espaço potencial – tão caro ao pensamento de Winnicott (2005), pois “é no brincar, e apenas no brincar, que a criança ou o adulto será capaz de ser criativo e a usar plenamente sua personalidade, e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre seu eu.” (p. 72-73, tradução nossa). Para Maia (2007, p. 99), trata-se de um “playground necessário para que possamos lidar com a realidade externa e também com nossa realidade interna”.

A escola e os cursos de formação de professores têm, historicamente, manifestado essa resistência à criatividade, o que se reflete nos professores que não estão preparados para mediar aulas criativas e nos alunos que apresentam baixo grau de motivação e de autonomia sobre seu processo de aprendizagem (NEVES-PEREIRA; ALENCAR, 2018; ALENCAR *et al.*, 2018, 2015). Esse cenário é preocupante na medida em que a criatividade tem sido reconhecida, por meio de políticas governamentais, como elemento primordial na produção de saberes e na preparação de crianças e jovens para enfrentar um mundo cada vez mais incerto e desafiador (LIMA; ALENCAR, 2014).

Portanto, é paradoxal que a educação ainda não consiga se articular com o pensamento criativo na mesma proporção em que a sociedade parece valorizá-lo. Temos, aqui, um obstáculo a ser superado, pois o professor deve pensar criativamente na mesma medida em que solicita isso aos seus alunos, considerando que ele deverá ser o primeiro a mostrar flexibilidade de pensamento e a propiciar originalidade na resolução de problemas (RUNCO, 2007).

Em pesquisa conduzida por Oliveira e Alencar (2014) tendo professores universitários como sujeitos pesquisados, foram apontados que a grande quantidade de regras e os processos burocráticos contribuem para inibir a criatividade do professor. Destaca-se, ainda, que os professores observaram ausência de interdisciplinaridade no ambiente universitário, assim como “se sentiam presos à grade curricular, por vezes, extensa e inflexível.” (OLIVEIRA; ALENCAR, 2014, p. 69).

Percebemos que o debate sobre a ausência da criatividade na educação se estende ao ensino superior, justamente na etapa do percurso da educação formal em que professores e alunos são convocados a problematizar, a questionar, a propor reflexões e práticas que propiciem o avanço do conhecimento. Entretanto, o que se observa é que “a criatividade dos estudantes foi ‘encapsulada em silêncio’ por causa da restrição das tradições acadêmicas, fortalecendo o poder de seus orientadores, e não sendo solicitada na prática.” (FLEITH, 2019, p. 4, tradução nossa).

Ressaltamos que a criatividade depende de fatores socioculturais e de aspectos individuais como personalidade e inteligência. Logo, compreendemos que a criatividade se manifesta a partir de variáveis internas e externas do/ao sujeito, compondo um mosaico complexo de constituição e de manifestação de subjetividades. Csikszentmihalyi (2007) observa que um ambiente que valorize mudanças facilita o aprimoramento do pensamento criativo. A própria dinâmica de mutação faz com que ideias e produtos inicialmente julgados como pouco criativos sejam, no futuro, revistos e reconhecidos como criativos – ou vice-versa, entendendo-se que “critérios de interpretação e julgamento podem mudar de tempos em tempos.” (ALENCAR; FLEITH, 2003, p. 6).

Pensar um novo contrato educativo, conforme propõe Nóvoa (2009), também nos convida a refletir sobre o lugar que a criatividade poderá ocupar em uma educação mais libertadora e mais afeita ao bem coletivo. O processo de ensino-aprendizagem poderá ser mais democrático e, sobretudo, mais aberto a partilhar experiências, conhecimento e decisões com a sociedade, em seus diversos níveis de representatividade.

Trata-se de fomentar uma concepção de educação mais dialógica com o mundo diversificado e tecnológico-digital em que vivemos. Precisaremos, portanto, reinventar a educação por meio de perspectivas que pensem a educação de forma mais aberta e plural. A reinvenção vai requerer a presença da criatividade entre os atores da educação, com especial atenção à reinvenção do ponto de vista institucional e à reinvenção dos papéis dos atores principais, isto é, dos alunos, professores e gestores.

Aqui, chegamos à questão que guia esse artigo: como pensar proposições que fomentem o papel da criatividade para essa nova educação? Na próxima seção, vamos nos concentrar nesse problema.

#### **4 Criatividade no novo contrato educativo: pensando proposições**

Nossa contribuição propõe um diálogo das três premissas centrais do novo contrato educativo (NÓVOA, 2009) com as perspectivas sobre criatividade na educação de acordo com os autores até aqui estudados, assim como contribuições adicionais. Por meio dessas conexões, construímos três proposições tendo as três premissas de Nóvoa (2009) como pontos de partida, conforme apresentaremos a seguir.

**Premissa A: compreender a educação como bem público, aberta à liberdade de projetos escolares desde que reguladas pelo sistema público** — Nóvoa (2009) aponta o movimento de tribalização da sociedade, isto é, a constituição de arranjos sociais cada vez mais segmentados e guiados por interesses privados. Essa visão colide com a “possibilidade de instaurar narrativas partilhadas e culturas de diálogo.” (NÓVOA, 2009, p. 12) que, segundo o autor, é uma qualidade da educação pública.

O fechamento do sujeito em grupos e sua conseqüente limitação de diálogo com a diversidade também afeta o potencial de pensamento criativo. Se pensarmos que “a criatividade é uma das funções psicológicas originadas nas interações sociais.” (NEVES-PEREIRA; ALENCAR, 2018, p. 8), podemos inferir que o pensamento criativo se amplia na medida em que o sujeito é apresentado a diferentes contextos socioculturais com as quais interage. O sujeito criativo precisa estar aberto para o mundo nas diversas matizes que ele nos apresenta.

Sobre a relação entre criatividade e diversidade, Vezzali *et al.* (2016) apontam que as ações educacionais podem se beneficiar de um ambiente culturalmente diverso. Para isto, os alunos precisam se envolver com atividades que valorizem a cooperação entre diferentes culturas e a prevalência de um modelo mental de comunidade. Essa perspectiva dialoga com aquela defendida por Neves-Pereira e Alencar (2018), segundo a qual a criatividade se beneficia das interações sociais.

Essa questão ganha relevo ao considerarmos que nosso cenário mundial é palco de crescentes mobilidades social e migratória, criando ambientes cada vez mais diversos culturalmente que contribuem para fomentar sociedades mais criativas (VEZZALI *et al.*, 2016). A diversidade cultural contribui para a manifestação do pensamento criativo, pois “membros de grupos culturalmente diversos precisam aprender uns com outros, o que, por sua vez, pode promover suas criatividades individuais.” (LI *et al.*, 2015, p. 175, tradução nossa).

A concepção da educação como bem público e aberta a novos projetos escolares é aderente à concepção da criatividade como elemento precípua de uma sociedade orientada ao conhecimento e à produção de novos saberes (LIMA; ALENCAR, 2014). A escola, no sentido lato, conseguirá se abrir verdadeiramente para o diálogo, para novos modelos e para o compartilhamento de deliberações somente ao se abrir verdadeiramente para a criatividade em todas as dimensões da educação. Esta abertura ao novo implica riscos que precisam ser conhecidos e assumidos pela escola. Trata-se de abraçar a ousadia, conforme explica Maia (2014b, p. 115):

Ousar quando se tem lastro tanto teórico como prático é uma vantagem no ato de educar. Educar, assim como aprender, comporta um risco, risco no papel ao escrevemos nossos planos de aula ou de curso, risco de marcas que deixamos e risco de se arriscar a errar e ter de mudar no meio do caminho.

A motivação para buscar o novo deve estar presente entre professores, alunos, gestores, corpo administrativo, pais e responsáveis, entes governamentais e demais instâncias sociais. A inquietação positiva propiciada pela criatividade será o motor de uma educação mais preparada para enfrentar os desafios impostos por um mundo cada vez mais incerto e árido. Esse enfrentamento será facilitado se a educação for pensada como compromisso coletivo. O senso de coletividade – ou de bem público, conforme sugere Nóvoa (2009) – se constrói na medida em que mais e mais membros do corpo social estiverem receptivos a pensamentos mais libertadores e empáticos. Liberdade e empatia, por sua vez, se manifestam com mais fluidez por meio da criatividade.

**Premissa B: promover uma escola centrada na aprendizagem, enriquecendo e ampliando as possibilidades do processo de ensino-aprendizagem em consonância com os avanços dos diversos campos do conhecimento e da própria sociedade** — Ao contrário do que uma primeira leitura dessa premissa poderia sugerir, pensar na aprendizagem como elemento central não significa que a educação seja reduzida à missão única de ensinar a ler, escrever e realizar operações matemáticas. Trata-se de expandir essa missão tradicional a outros propósitos de maior alcance humanista.

Nessa perspectiva, precisamos propiciar as seguintes duas missões no âmbito da aprendizagem: **i)** “assegurar que todas as crianças adquiram uma base comum de conhecimentos” (NÓVOA, 2009, p. 14); **ii)** “promover diferentes vias de escolaridade, percursos adaptados às inclinações e aos projectos de cada um; é preciso que as crianças e os jovens, sobretudo aqueles que vêm de meios desfavorecidos, reencontrem um sentido para a escola [...]” (NÓVOA, 2009, p. 14). Se avaliadas de forma integrada, observamos que essas missões buscam viabilizar a diminuição das desigualdades por meio da educação pública de qualidade e socialmente responsável. Desse modo, um olhar educacional mais voltado para a aprendizagem de alto nível se apresenta como via de inclusão social e de geração de oportunidades àqueles em situação de maior vulnerabilidade.

Trazemos a criatividade para dialogar com a aprendizagem, especialmente com esta aqui proposta. Democratizar o conhecimento e produzir significado para o aluno, conforme indicado

por Nóvoa (2009), são objetivos a serem mais facilmente conquistados por meio de pensamentos e atitudes mais libertadoras. As práticas tradicionais, o ensino verticalizado e as relações rigorosamente hierarquizadas precisam ser transformadas em um lugar de entrelaçamentos (NÓVOA, 2017). No lugar de disciplinas setorizadas e de distanciamento epistemológico, será preciso buscar uma educação mais colaborativa na qual professores e alunos sejam preparados a integrar sala de aula, pesquisa e aplicação. Sobretudo, é preciso integrar os campos do conhecimento por meio de projetos e atividades em que o pensamento criativo propicie vazão a uma aprendizagem mais aberta para dialogar e experimentar.

O cotidiano da escola, novamente no sentido lato, deverá ser cuidadosamente repensado por seus atores — com especial atenção a professores e gestores educacionais. A aprendizagem criativa precisa dar voz a todos, principalmente aos alunos. Pesquisas realizadas por Alencar *et al.* (2015, 2018) e Lima e Alencar (2014) apontam caminhos relevantes para se promover a criatividade na educação, entre os quais destacamos: **i)** incluir a criatividade como tema a ser estudado e pesquisado por professores em seus processos de formação; **ii)** considerar e valorizar o conhecimento prévio do aluno, pois será a partir dele que o aluno ficará mais confiante para desenvolver suas contribuições; **iii)** propiciar um ambiente psicologicamente seguro em que professores e alunos possam expressar ideias e propor soluções sem medo de serem julgados; **iv)** construir uma relação mais aberta e humanizada com o aluno, suavizando possíveis tensões advindas do rigor hierárquico.

Essa nova escola precisa substituir competição por cooperação, isto é, a escola precisa ser menos vocacionada ao pódio e mais aberta à solidariedade (BRANDÃO, 2019). Nesse sentido, a pedagogia precisa ser repensada como espaço de circulação de saberes, de forma que sejamos desafiados a acolher o outro e com ele aprender. A flexibilidade de pensamento e o acolhimento do novo dependerão do nosso empenho coletivo para que esta nova escola consiga “recriar o direito ao imprevisto, ao imprevisível, ao criativo, remando contra o pré-estabelecido, o previsto, o previsível” (BRANDÃO, 2019, p. 19).

Temos, portanto, o desafio de refundar o papel da escola apoiado por uma visão mais plural, mais aberta e mais criativa. É preciso problematizar e repensar em que medida nosso atual paradigma de ensino-aprendizagem tem fomentado ou obstruído o avanço do conhecimento. Nesse contexto, concordamos que

[...] a escola revela-se incapaz de responder aos desafios da contemporaneidade. O modelo escolar está em desagregação. Não se trata de uma crise, como muitas que se verificaram nas últimas décadas. Trata-se do fim da escola, tal como a conhecemos, e do princípio de uma nova instituição, que certamente terá o mesmo nome, mas que será muito diferente. (NÓVOA, 2019, p. 2).

Nesse contexto da ressignificação da escola e de seu papel para o avanço do conhecimento, faz-se necessário discutir a formação dos professores para uma educação mais aberta e mais criativa. É preciso fortalecer a profissão docente como aquela fundamentada no conhecimento, na reflexão, na pesquisa e na formação do ser humano (NÓVOA, 2017, p. 116). Esses pressupostos dependem do pensamento criativo, pois nosso progresso intelectual depende tanto dos problemas já postos quanto dos problemas ainda não formulados ou pouco investigados, sendo estes últimos exemplos aqueles que nutrem, com mais vigor, a criatividade (CSIKSZENTMIHALYI, 2007). Na práxis educativa, podemos ilustrar com o seguinte exemplo de Maia (2014a, p. 39), fundamentado no princípio do método clínico, isto é,

[...] nos grupos, ao se associar a fala com outras formas de expressão dos integrantes, crê-se ter a vantagem de juntar a narrativa (tendo o tema como disparador) com a introdução de estratégias que incidam sobre objetos que suscitem uma ação determinada do sujeito, finalmente pedindo que os integrantes sempre justifiquem sua tomada de posição e suas interpretações do objeto estudado. Esse tipo de procedimento metodológico parece oferecer grandes possibilidades de poder seguir os meandros da metacognição, na medida em que estes procedimentos permitem, por parte dos atores, o máximo possível de tomada de consciência e de formulação de suas próprias ações mentais.

Concordamos que essa ilustração se coaduna com o princípio da ampliação das possibilidades do processo de ensino-aprendizagem. Por sua vez, este propicia o avanço do conhecimento por meio de processos reflexivos e de práticas que valorizam a autoria de pensamento de alunos, professores e demais atores do contexto educativo. Em vez das relações fundadas no clássico binômio emissor (professor) – receptor (aluno), teremos o fortalecimento de uma educação amparada na abertura para a escuta, para a diversidade e para o novo. No lugar de apenas fazer perguntas e respondê-las, passaremos a encorajar a formulação de problemas e a busca por soluções coletivas e multidisciplinares, agregando cada vez mais a pluralidade de saberes que habitam uma escola e promovendo a circulação destes saberes entre todos.

**Premissa C: construir um espaço público de educação, no qual a escola partilha responsabilidades e deliberações com demais instâncias sociais como associações, comunidades, centros de saúde e organizações científicas, entre outras** — A educação tem sido chamada a assumir responsabilidade por uma série de pautas urgentes e diversificadas.

Conforme aponta Nóvoa (2009), são temas como dependência toxicológica, preservação ambiental, educação sexual, violência doméstica e educação para o consumo, entre muitos outros. A questão, aqui, não é se esquivar desses debates. Ao contrário, pensamos que a educação precisa trazer esses temas para serem discutidos e problematizados na comunidade escolar.

Mas é preciso destacar que essas diferentes pressões parecem onerar injustamente a escola e, por conseguinte, o sistema educacional. Temos os seguintes questionamentos que podem jogar luz a essa questão:

Sem ignorar o papel da escola em muitas destas missões, será que elas não devem ser assumidas primordialmente por outras instâncias sociais? Será que não devemos responsabilizar as famílias, mas também as comunidades locais, as associações culturais, as entidades laborais, as igrejas, os museus, as organizações científicas, os centros de saúde e os espaços artísticos e desportivos pelo cumprimento de boa parte destas missões? (NÓVOA, 2009, p. 16).

Se o peso dessas pautas pende excessivamente para as escolas, é preciso convocar outras instâncias sociais a assumir seus papéis nessas questões. Nossa evolução socio-histórica, especialmente no decorrer do século XX, presenciou o surgimento e o fortalecimento de instituições governamentais e não-governamentais com distintas missões sociais e culturais. Logo, temos uma rede mais diversificada e mais equipada que se dedica à proteção e à assistência de pessoas, ainda mais se compararmos com o que existia na primeira metade do século passado (NÓVOA, 2009).

A escola precisa dividir responsabilidades com essa rede diversificada. Precisamos nos abrir para o diálogo e para a partilha de deliberações com esses atores externos. Recorremos novamente à seguinte explicação: “a criatividade é uma das funções psicológicas originadas nas interações sociais.” (NEVES-PEREIRA; ALENCAR, 2018, p. 8). Se a criatividade é facilitada pelas inter-relações que se estabelecem nos diversos meios sociais, pensamos também que essas inter-relações sejam facilitadas por meio da criatividade, pois o pensamento flexível e divergente possibilita nossa abertura para o diferente e para o novo. Defendemos, ainda, que a criatividade na escola ensejará a promoção de ambientes mais inclusivos e abertos à diversidade cultural, no qual o estranhamento poderá dar lugar à coletividade.

Para que a escola, neste novo contrato educativo, consiga dialogar com os múltiplos atores externos conforme preconiza Nóvoa (2009), será preciso problematizar os julgamentos e as ponderações ainda persistentes em muitas comunidades escolares (DIAS; SOUZA NETO, 2019). Portanto, “é preciso pensar a educação no contexto situacional e relacional do sujeito, e perceber

como ele age e reage na busca da liberdade e do reconhecimento. As pessoas praticam suas ações e condutas não de forma subjetivista e abstrata, mas no campo do vivido, das realidades vitais.” (DIAS; SOUZA NETO, 2019, p. 67).

Um novo contrato educativo que focalize o fortalecimento de um espaço público de debate e deliberações precisará contar com escolas mais abertas para as diversas interações sociais que deverão ser pavimentadas. Essa disponibilidade cognitiva e afetiva será favorecida por meio de pensamentos e atitudes mais criativas, a fim de reconhecer e recepcionar os “mecanismos de transmissão cultural, os processos de mediação semiótica, as dinâmicas de canalização cultural e as interações sociais que constituem o self em/na relação com a cultura.” (NEVES-PEREIRA; ALENCAR, 2018, p. 6). Será preciso viabilizar a coletividade e a diversidade na educação, de forma que essa consiga mediar as interações com abertura e sem prejulgamentos. Essa é, também, uma atitude característica do pensamento criativo.

Retornamos à relação entre criatividade e diversidade, agora focalizando a influência dos conflitos de valores e de estilos de vida na abertura para o debate, para novas visões de mundo e, conseqüentemente, para a criatividade. Na visão de Çelik, Storme e Forthmann (2016), quanto maior for nossa exposição a esses conflitos, mais precisaremos negociar, e, como resultado, mais fluentes serão nossos pensamentos. Isto se explica porque tais conflitos e negociações nos aproximam da nossa capacidade de pensar criativamente. Quando somos confrontados com a diversidade, somos obrigados a escutar mais e a dialogar mais, propiciando mudanças em padrões conceituais. Nesse processo, conseguimos enxergar o outro e o mundo em sua pluralidade, mesmo que seja desafiador em um primeiro momento.

O encontro de diferentes culturas e de diferentes visões de mundo tensionam as relações, propiciando descobertas de si e do outro que abrem espaço para o novo (DIAS; SOUZA NETO, 2019). Csikszentmihalyi (2007) corrobora com essa perspectiva, ressaltando que o pensamento criativo está na interseção de diferentes culturas, propiciando combinações de novas ideias em decorrência do encontro de estilos de vida, crenças e valores diversificados. Em contraste, o mesmo autor salienta que ambientes mais uniformizados e rígidos exigem maior grau de esforço para que novos pensamentos emergjam.

Nóvoa (2009, p. 16) alerta que esse debate não está focalizado na problematização da relação entre escola e sociedade, “mas antes de promover a construção de um espaço público de educação, no qual a escola tem o seu lugar, mas que não é um lugar hegemônico, único, na educação das crianças e dos jovens”. Ao repensar a escola como instituição não hegemônica e

---



promotora de um espaço-tempo de cruzamentos, interseções e acordos coletivos, confiamos que o pensamento criativo encontrará mais oportunidades para se manifestar.

Também confiamos que o pensamento criativo será um importante motor desta escola mais aberta e cada vez mais receptiva a olhares plurais advindas de atores externos. Afinal, “as sociedades têm-se dotado de instituições de cultura, de ciência, de desporto ou de arte como nunca existiram no passado” (NÓVOA, 2009, p. 17), de forma que esses avanços sociais e culturais conseguem, hoje, propiciar oportunidades de conexões e de colaborações cada vez mais ricas e diversas.

## **5 Considerações finais**

À luz das contribuições aqui apresentadas, a proposta de um novo contrato educativo nos desafia a pensar a educação do século XXI para além da escola como a conhecemos tradicionalmente. Não se trata de decretar o desaparecimento desta; ao contrário, é um movimento de reinvenção e de abertura para a sociedade, convidando-a para uma atuação mais próxima e mais presente no cotidiano escolar. Como em qualquer processo de mudança, os diversos atores educacionais precisarão olhar além e pensar além. Novos modelos mentais e novas concepções de mundo precisarão ser construídas, de forma que essas sejam incorporadas à educação. O movimento oposto também será necessário, isto é, a educação deverá propiciar abertura para a construção de novos modelos mentais e de novas concepções de mundo.

Nóvoa (2009) sinaliza que é preciso pensar a educação desse século em perspectiva diferente daquela que temos vivenciado desde o final do século XIX. Nesse contexto, incluímos a concepção física de prédios com salas de aula rigorosamente dispostas, a centralização no suposto conhecimento superior do professor, os processos de ensino-aprendizagem excessivamente lineares, os currículos compartimentados e os sistemas de avaliação ainda centrados em mensuração de conteúdo.

Para desafiar esses padrões tão profundamente enraizados, pensamos que propostas inovadoras e corajosas deverão ser concebidas e testadas. Defendemos que isso somente será possível por meio do exercício e da valorização do pensamento criativo e flexível, de forma que a educação seja repensada sem amarras nem verdades absolutas.

Defendemos a existência de um vasto espaço para novos estudos sobre o tema aqui abordado. Sabemos que refletir sobre a educação para o século presente é um exercício

complexo, multifacetado e, sobretudo, urgente. Temos vivenciado “profundas mudanças que nos atingem a cada momento, reconfigurando trajetórias existenciais e contextos socioculturais de forma impactante.” (NEVES-PEREIRA; ALENCAR, 2018, p. 4). Esse contexto geral desafiador afeta a educação, assim como a educação é cobrada a fornecer subsídios para que a sociedade consiga lidar com essas mudanças. Estamos falando de sobrevivência, sendo essa diretamente dependente da nossa potência criativa. Em meio às incertezas e à imprevisibilidade, ser criativo é o que aumentará nossas chances de buscar soluções para problemas já postos e outros que ainda virão.

Por fim, defendemos que a criatividade seja libertadora, assim como deve ser a educação. Não se trata de subverter radicalmente ou irresponsavelmente o corpo epistemológico e a práxis da educação como a conhecemos. O que propomos é olhar nossa história como matéria-prima para o futuro que chega a nós, dia após dia e com celeridade. É permitir que novas leituras, novas concepções, novos experimentos e novos atores se juntem ao árduo trabalho da educação. Se quisermos um novo contrato educativo, precisamos dar espaço a novas formas de pensar, de pesquisar, de teorizar e de praticar a educação. Esse percurso somente será frutífero se estivermos dispostos e preparados para pensar à frente do que se apresenta hoje. É preciso, portanto, pensar a educação criativamente.

## Referências

ALENCAR, Eunice Soriano de *et al.* Criatividade em sala de aula: fatores inibidores e facilitadores segundo coordenadores pedagógicos. **Psico-USF**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 555-566, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pusf/v23n3/2175-3563-pusf-23-03-555.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

ALENCAR, Eunice Soriano de *et al.* Criatividade no ensino fundamental: fatores inibidores e facilitadores segundo gestores educacionais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 105-114, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/vpWkdSg7G6mY56WyrCqd7pm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

ALENCAR, Eunice Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 19 n. 1, p. 1-8, jan./abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n1/a02v19n1.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2021.

AMABILE, Teresa M. In pursuit of everyday creativity. **The Journal of Creative Behavior**, Estados Unidos, v. 51, n. 4, p. 335-337, dez. 2017. Disponível em <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/jocb.200>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BAINHA, Eduarda Silveira dos Anjos. MAIA, Maria Vitoria Campos Mamede. Tia, eu posso? O despertar criativo e o livre brincar observados nas oficinas de arte realizadas no projeto “Dia de Parque”. In: MAIA, M. V. C. M.; VIEIRA, C. N. M. (org.). **O processo criativo na prática docente**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020. v. 2, p. 23-36.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Alguns passos no caminho de uma outra educação. In: FRANZIM, Raquel; LOVATO, Antonio Sagrado; BASSI, Flavio (org.). **Criatividade: mudar a educação, transformar o mundo**. São Paulo: Ashoka/Instituto Alana, 2019. p. 18-27. *E-book*. Disponível em: <https://escolastransformadoras.com.br/materiais/criatividade-educacao-mundo>. Acesso em: 22 jan. 2021.

ÇELIK, Pinar; STORME, Martin; FORTHMANN, Boris. A new perspective on the link between multiculturalism and creativity: the relationship between core value diversity and divergent thinking. **Learning and Individual Differences**, Estados Unidos, v. 52, p. 188-196, dez. 2016. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608016300127>. Acesso em: 12 jan. 2021.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihalyi. **Creativity: flow and the psychology of discovery and invention**. Nova York: Harper Collins, 2007.

DIAS, Elaine Teresinha Dal Mas; SOUZA NETO, João Clemente. Diversidade cultural no espaço escolar: implicações no ensino, na aprendizagem e nos processos de subjetivação. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 48, p. 51-70, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/12380>. Acesso em: 13 jan. 2021.

FLEITH, Denise de Souza. The role of creativity in graduate education according to students and professors. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 36, p. 1-10, jan./dez. 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2019000100203&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2019000100203&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 17 jan. 2021.

LI, Ci-Rong *et al.* A multilevel model of team cultural diversity and creativity: the role of climate for inclusion. **Journal of Creative Behavior**, Estados Unidos, v. 51, n. 2, p. 163-179, jun. 2015. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/jocb.93>. Acesso em: 19 jan. 2021.

LIMA, Vivianne Bezerra Figueiredo; ALENCAR, Eunice Soriano de. Criatividade em programas de pós-graduação em educação: práticas pedagógicas e fatores inibidores. **Psico-USF**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 61-72, abr. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-82712014000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712014000100007&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 17 jan. 2021.

MAIA, Maria Vitoria Campos Mamede. **“Rios sem discurso”**: reflexões sobre a agressividade da infância na contemporaneidade. São Paulo: Vetor, 2007.

MAIA, Maria Vitoria Campos Mamede. Quem tem medo do diferente? O lúdico como uma possível proposta pedagógica inovadora. In: MAIA, M. V. C. M. (org.). **Criar e brincar: o lúdico no processo de ensino-aprendizagem**. Rio de Janeiro: Wak, 2014a. p. 23-37.

MAIA, Maria Vitoria Campos Mamede. O lúdico no ensino superior: uma prática (im)possível? In: MAIA, M. V. C. M. (org.). **Criar e brincar: o lúdico no processo de ensino-aprendizagem**. Rio de Janeiro: Wak, 2014b. p. 103-116.

NEVES-PEREIRA, Mônica Souza; ALENCAR, Eunice Maria L. S. de. A educação no século XXI e o seu papel na promoção da criatividade. **Revista Psicologia e Educação**, Portugal, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2018. Disponível em: <https://psicologiaeducacao.ubi.pt/Ficheiros/ArtigosOnLine/2018N1/V1N1online/1.%20V1N1online%202018.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2021.

NÓVOA, António. Educação 2021: para uma história do futuro. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri, n. 49, p. 181-199, 2009. Disponível em: [https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a07\\_por.pdf](https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a07_por.pdf). Acesso em: 10 jan. 2021.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 jan. 2021.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362019000300402](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402). Acesso em: 10 jan. 2021.

OLIVEIRA, Edileusa B. P.; ALENCAR, Eunice Maria L. S. de. Características de professores criativos e de coordenadores que estimulam a criatividade docente. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 30, n. 79, p. 379-393, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94615412011>. Acesso em: 16 jan. 2021.

OLIVEIRA, Edileusa B. P.; ALENCAR, Eunice Maria L. S. de. Criatividade na pós-graduação stricto sensu: uma presença possível e necessária. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 23, n. 52, p. 53-75, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/download/1424/1089>. Acesso em: 16 jan. 2021.

RUNCO, Mark A. **Creativity: theories and themes: research, development and practice**. Londres: Elsevier, 2007.

TORRE, Saturnino de la. **Dialogando com a criatividade: da identificação à criatividade paradoxal**. São Paulo: Madras, 2005.

VEZZALI, Loris *et al.* On the relationship between cultural diversity and creativity in education: the moderating role of communal versus divisional mindset. **Thinking Skills and Creativity**, Holanda, v. 21, p. 152-157, set. 2016. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1871187116300499?via%3Dihub>. Acesso em: 17 jan. 2021.

WINNICOTT, Donald Woods. **Playing and reality**. Londres: Routledge, 2005.

XAVIER, Libânia N.; CHAVES, Miriam W. A invenção da escola pública e seus desdobramentos no Brasil: entre o ideal de modernidade e os problemas contemporâneos. **Historia Caribe**, Colômbia, v. 13, n. 33, p. 255-282, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/hisca/v13n33/0122-8803-hisca-13-33-255.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2022.