



COMUNICAÇÃO SIMBÓLICA: ABORDAGEM MEDIADORA PARA A LIDERANÇA DE TRANSFORMAÇÃO E A GERAÇÃO DE UMA CULTURA ORGANIZACIONAL

Prof.a Dra. Eunice Vaz Yoshiura

Programa de Pós-Graduação em Comunicação

Universidade Paulista – UNIP-SP

A proposta

Assumiu-se, na investigação aqui relatada, a hipótese de que a vivência de todas as etapas do processo criativo através de atividades de elaboração simbólica voltadas para o desenvolvimento do pensamento criativo, favorecem a constituição de uma visão própria na consideração de um contexto e facilitam o exercício da liderança no desenvolvimento de uma cultura organizacional.

O conceito de liderança

Diversos pesquisadores dão conta da aproximação entre liderança e criatividade: Bass (1985); Bass e Avolio (1994), falam do *líder de transformação* como alguém capaz de lidar com o novo, e identificam como suas características, as capacidades de ajudar os membros do grupo a explorar e adotar novos pontos de vista e de estabelecer novas metas e novas maneiras de realizá-las.

Tomando como base o pensamento de Guastello (1995), podemos considerar o professor-coordenador com um líder de transformação, pois este distingue-se do tipo de liderança, que, de acordo com o conceito tradicional, atua com grupos que já têm os objetivos estabelecidos e ocupa-se apenas com a resolução dos problemas do grupo. Para este autor, o líder de transformação deve ser capaz de: a) ter influência idealizada, isto é, ter poder conferido pelos membros do grupo; b) motivar a inspiração dos membros do grupo; c)



responsabilizar-se pela sua estimulação intelectual; d) dispensar-lhes atenção individualizada, ouvindo-os e percebendo suas necessidades e realizações.

Referindo-se ao *facilitador*, afirma que ele pode ser considerado um líder de transformação em que os dois últimos itens _ a estimulação intelectual e a consideração individualizada _ são as formas de atuar mais utilizadas. Este pesquisador também reforça a importância da criatividade individual associada à liderança, relatando que numa pesquisa recente verificou que líderes que emergem entre os membros de grupos de solução de problemas, são escolhidos por apresentarem características de liderança e também por serem criativos.

Sashkin (1984, apud Guastello, 1995) define o *líder criativo* essencialmente como líder de transformação que também desenvolve uma cultura organizacional, o que, sem dúvida, se aplica também ao caso do professor-coordenador, que atua numa realidade educacional que apresenta grande complexidade de problemas e onde tudo está ainda por fazer. E há ainda a considerar as transformações em processo que caracterizam nossa cultura e tornam imprescindíveis redimensionamentos na área da educação.

Todas as características acima referidas aplicam-se inteiramente ao que se espera do líder educacional e, especialmente ao professor-coordenador da rede estadual, que se constitui não em função da autoridade, mas é escolhido entre seus pares.

Por outro lado, diversos autores estabelecem relações entre liderança e arte. Moore (1996), abordando o tema da Estética como área de conhecimento sob a perspectiva histórica, retoma a visão de Cícero, segundo a qual o conhecimento das artes e da literatura desempenhava papel importante na formação dos líderes necessários à consolidação do império em expansão.

A capacidade de liderança é compreendida por Howard (1996) como aquela que exige um conjunto de qualidades como sensibilidade, julgamento, persuasão, imaginação e controle do tempo, tão necessárias como para o ator ou o artista performático. E retoma, de Dewey, a idéia de experiência como pensamento qualificado emocionalmente e é isso que ele chama de “a face estética da liderança”.

Paulus e Horth (1996) consideram que competências estéticas podem constituir a arte da liderança. Entendem por competências estéticas o repertório completo das competências para a investigação em equipe. A arte da liderança é a arte de lidar com os

aspectos cognitivos, emocionais, individuais e coletivos, isto é, realidades complexas. Com relação à natureza da liderança, afirmam que ela é o processo de significar e que a liderança, nas respostas a grandes desafios requer a mestria do artista _ pressupondo que o artista é aquele que é capaz realizar trabalhos complexos, como é o caso dos artistas germânicos.

Merrit e Graff (1996) afirmam que os líderes contemporâneos se assemelham a Alice no País das Maravilhas. Os princípios e processos organizacionais vão se alterando, enquanto muitas das organizações hoje investem em planejamento e exploração de visões do futuro. Nessas condições a liderança tem a ver com a adaptabilidade, conferindo ao termo o sentido que assume no campo da estética, e ao mesmo tempo com a facilidade de olhar para o futuro.

Estabelecendo relações entre o líder e o artista, Ciantis (1996) afirma que a liderança, como a arte, pode ser vista como um processo e não uma atividade ou um conjunto de práticas. E como a arte, por sua criação de significação compartilhada, é eminentemente social. Assim, reporta-se às características do líder, tais como a capacidade de buscar, de perceber, de aprender, de comunicar, focalizando-as através da prática do artista.

Liderança é vista, por Smith (1996), menos como dominância e influência do líder sobre seguidores, e mais como os esforços dos membros de uma comunidade na ação de encontrar um modo comum de compreender uma tarefa difícil, e, como tal, necessitando de uma abordagem interdisciplinar.

A concepção de criatividade

A primeira dificuldade ao se lidar com a criatividade é a questão referente à sua conceituação. O seu conceito tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores. Pode ser concebido do ponto de vista da pessoa, do contexto, do processo e do produto. Tão diversificadas são as definições propostas, que a opção tem sido a formulação de definições operacionais, válidas para contextos definidos. Para Young (1985):

“...Criatividade é a realização do nosso potencial... É a integração do nosso lado lógico com o lado intuitivo... Criatividade é mais do que espontaneidade, é deliberação também. É o pensamento divergente convergindo em alguma solução: criatividade não apenas gera possibilidades, mas também escolhe

entre elas. É mais do que originalidade, que pode apenas expressar o bizarro... Criatividade é tanto um avanço e uma mudança, como uma expressão de continuidade com relação ao passado.”

Esta concepção é bastante ampla, aproxima-se do modo como a concebemos. Focaliza principalmente a pessoa, que neste estudo é preciso considerar. É na medida em que o professor-coordenador se conhecer como pessoa que assim poderá perceber aqueles com quem deve atuar.

Dessa foram, a criatividade é pensada, neste estudo, do ponto de vista da pessoa; os objetivos a serem atingidos através da ação estavam voltados para o desenvolvimento das características do pensamento criativo no professor-coordenador. A esse respeito, uma revisão da literatura específica mostra que as características identificadas por alguns pesquisadores são coincidentes, apresentam nuances distintivas, ou são diferentes das características apontadas por outros. O conhecimento delas, em conjunto, permite uma visão da complexidade criativa. Assim, embora na prática, no planejamento específico de cada atividade a ser desenvolvida com os participantes, fossem estabelecidas de forma sistemática apenas algumas das características da pessoa criativa como objetivos a serem atingidos, o conhecimento dessas características, tal como as relacionam e definem os diversos autores, foi extremamente significativo para a equipe responsável pela ação, pois permitiu tê-las como referência em todos os momentos, aproveitando cada oportunidade surgida durante os diálogos com os participantes para torná-las conhecidas e estimulá-las. Relacionam-se, assim, os pesquisadores e as características por eles apontadas como necessárias à pessoa criativa.

Guilford e Merrifield (1960, apud Torrance, 1976) identificaram, através da aplicação de diversos testes elaborados acuradamente, as seguintes características: Sensibilidade a problemas (ver defeitos, necessidades, deficiências; ver o estranho, o incomum; ver o que deve ser feito); Flexibilidade espontânea figural (ver alternâncias de figuras ambíguas); Flexibilidade adaptativa figural (identificar padrões numa determinada situação); Fluência de palavras (escrever palavras com determinadas características _ por exemplo, um dado sufixo); Fluência expressional (escrever sentenças com determinadas características, como por exemplo com uma idéia análoga); Fluência ideacional (escrever o maior número de idéias a respeito de um tópico dado); Flexibilidade espontânea semântica (escrever vários usos para um determinado objeto); Fluência associacional (escrever

sinônimos de palavras dadas); Originalidade (estabelecer relações remotas); Elaboração semântica (acrescentar detalhes para produzir elementos verbais ou figurais significativos); Redefinição figural (definir ou perceber figuras de maneira diferente da habitual, estabelecida ou pretendida); Redefinição simbólica (descobrir o nome de algo oculto em uma sentença); Redefinição semântica (indicar dentre vários objetos aquele que pode servir a um fim determinado).

Kneller (1965) aponta condições para a ocorrência do processo de criação _ certas atitudes que na realidade têm a ver com as características da pessoa que cria: Receptividade (atitude com relação especialmente à própria intuição); Imersão (no assunto em questão); Dedicção e desprendimento (depende da motivação e pressupõe ao mesmo tempo o aprofundamento e a não fixação num único aspecto ou enfoque para permitir o fluxo da imaginação); Imaginação e julgamento (a paixão mobiliza a imaginação, que tem a capacidade de produzir idéias, deve ser conciliada com o decoro _ julgamento que as comunica); Interrogação (formulação de perguntas até mesmo sobre o que já é conhecido); Uso de erros (aceitar o erro como razão para mudar ou para modificar a abordagem; muitas vezes o que parece erro, ou acidente, pode ser uma intuição distorcida durante a translação para o meio criador); Submissão à obra de criação (em certo momento o produto criado ganha vida própria e apresenta suas próprias necessidades).

Kneller, sintetizando o trabalho de vários pesquisadores tais como Rivlin, L., Coleman e J. Roe, A., concluiu que nenhum criador tem todos os traços característicos da criatividade, a não ser a vontade de trabalhar firme. Integram a sua relação: Inteligência (pelo menos superior à média); Consciência (no sentido de estar informado e cômico); Fluência (produção quantitativa de idéias) Flexibilidade (capacidade de várias abordagens); Originalidade (capacidade de produzir idéias raras); Elaboração (capacidade de realizar, de dar continuidade à idéia concretizando-a); Ceticismo (em relação às crenças convencionais, ao que é geralmente aceito); Persistência (às vezes por longo período de tempo); Brinquedo intelectual (exploração de idéias pelo prazer de explorá-las); Humor (capacidade de reagir espontaneamente à discordância de sentido ou implicação); Inconformismo (independência de pensamento); Autoconfiança (confiança inabalável naquilo que pode realizar).

Paul Torrance voltou sua atenção para características da pessoa criativa no âmbito emocional, conforme Anna Mae Barbosa em *Teoria e prática da Educação Artística* (1975):



Disposição de arriscar; Autopercepção; Autodiferenciação (percepção da própria individualidade como distinta da dos outros); Mutualidade (equilíbrio entre a busca excessiva e a rejeição patológica).

Em 1983, Amabile identificou características de pessoas criativas que incluíam: Autodisciplina; Habilidade para protelar gratificações; Independência de julgamento; Vontade de assumir riscos; Tolerância à ambigüidade.

Em 1984, Torrance, P. e Ball, O. (apud Slabbert, 1994) relacionaram também como características da pessoa criativa: Abstração (capacidade de captar a essência); Abertura de pensamento (capacidade de resistir a um fechamento prematuro).

Em 1994, num artigo para *The Journal of creative behavior*, J. A. Slabbert afirmou que, a despeito de toda a diversidade da pesquisa a respeito da personalidade criativa, existe uma concordância unânime quanto às características que se seguem: Talento em alto grau; Produtividade intelectual (fluência); Flexibilidade; Capacidade de integrar assuntos e processos controvertidos; Preferência por tarefas e informações complexas; Perseverança, resistência e tenacidade para resolver problemas até um alto nível de satisfação; Alto QI, autodisciplina e autocontrole; Autonomia, independência e autoconfiança; Preferência pelo novo e não convencional sem perder de vista a realidade (Heene, 1980).

Daniel Goleman (1996), pesquisando pessoas de sucesso, verificou que este se deve muito mais a fatores emocionais do que intelectuais (QI) e definiu, por contraposição aquilo que chamou de QE. Identificou características emocionais que fundamentam aquilo que chamou de Inteligência Emocional e que se aproximam muito das características da pessoa criativa: Autoconsciência (reconhecimento dos próprios sentimentos _ fundamental nos momentos de decisão); Administração das emoções (capacidade de controlar impulsos); Empatia (habilidade de perceber os sentimentos do outro); Automotivação (manter o otimismo diante de derrotas e ser persistente nos objetivos); Lidar com o outro (capacidade de se relacionar, de ser cordial).

Shirley J. Kokot e Jane Colman, num artigo de *The Journal of Creative Behavior*, postulam que criatividade é um modo de ser _ um estado natural de ser _ comprometido pelo processo de socialização da civilização ocidental. Elas distinguem dois modos de ser _ um voltado para a essência e outro para o convencional, que seriam os dois extremos de uma graduação, com as características apresentadas a seguir, em pares de opostos: Ser/Tornar-se;



Não separativo-Todo/Separativo-Fragmentário; Conhecendo/Conhecimento; Subjetivo/Objetivo; Consciente/Inconsciente; Intuição/Fatos; Aberto-Vulnerável/Fechado-Defensivo; Espontâneo/Calculista; Verdade/Crença; Ênfase em questões/Ênfase em respostas; Autêntico-Original/Imitativo-Concorrente; Ordem natural/Ordem baseada no medo; *Insight*/Fatos aprendidos; Ação/Reação; Confiança natural/Confiança em si; Experimental/Condicionado; Expressivo/Reprimido; *Feeling*-Empatia/Emocional-Sentimental; Receptivo/Afirmativo; Vê causa com efeito/Separa causa e efeito; Sentidos desenvolvidos/Funções sensoriais como mecanismo de sobrevivência; Vive o momento/Vive em função do passado ou do futuro (limitado pela memória); Flexível/Rígido; Direto/Evasivo; Sente em termos de síntese/Pensa em termos de “isto ou aquilo”; Não-competitivo/Competitivo; Simbólico/Concreto-Estruturado; Devaneio para inspiração-Integração/Devaneio para fuga.

Se bem que estudos mais aprofundados sejam desejáveis, a concepção destas características de pensamento assim agrupadas apontam para a existência de alguma relação dos *modos de ser* com os estilos criativos identificados por Kirton, após uma extensa pesquisa (1976): a adaptação e a inovação. Pode-se afirmar que o modo de ser baseado na *essência*, conforme a proposição das autoras citadas acima, corresponde, em princípio, às características apresentadas pelo estilo *inovador*, assim como o modo de ser *convencional*, ao *adaptador*.

Estes estilos, por outro lado, guardam relações com os tipos de pensamento referidos na teoria de Koestler (1963). Para ele, o processo de criação consiste no relacionamento de matrizes de pensamento antes não relacionadas, e o denomina *bissociação*, diferenciando-o da simples *associação* de idéias. Mudd (1995) procedeu a um criterioso estudo comparativo entre a teoria de Koestler e a de Kirton, relacionando a *bissociação* com o processo desenvolvido pelos *inovadores*, e a simples *associação* de idéias com o dos *adaptadores*.

Trabalhando no contexto da psicologia cognitiva no rastro dos conceitos da teoria computacional, Margaret A. Boden desenvolveu uma linha de pensamento em relação ao processo criativo que guarda relações com as concepções de Koestler e Kirton. Recentemente, no artigo “O que é a criatividade?” (1999), distinguiu dois sentidos de criatividade – um, chamado criatividade-P, “quando a pessoa em cuja mente ela surge não poderia tê-la tido antes” e “não importa quantas vezes outras pessoas já tiveram a mesma idéia”; outro,



criatividade-H, que depende da avaliação de uma cultura num determinado tempo. A autora elabora a concepção de criatividade enquanto processo de geração mental como *exploração* e *transformação* de espaços conceituais. Na *exploração* as idéias ocorrem dentro de um mesmo princípio gerador, enquanto na *transformação*, o campo conceitual é expandido e portanto se verifica a inclusão de um outro princípio gerador, diferente do primeiro. A autora afirma que no primeiro caso trata-se de um processo meramente criativo e, no segundo, da criação genuína.

Em síntese, pode-se perceber a existência de correspondências entre as classificações dos autores citados. Assim, o *modo de ser baseado na essência*, a *bissociação*, o estilo *inovador* e a *transformação do campo* conceitual podem ser considerados como próprios da criação relevante, enquanto *do modo de ser convencional*, a *associação*, o estilo *adaptador* e a *exploração do campo conceitual* se referem à criação mais comum.

Tais considerações nos direcionam a averiguar o histórico do estudo da criatividade enquanto processo.

Os pesquisadores não mudaram essencialmente o modo de conceber as etapas do processo criativo desde Wallas (1926). Para este autor, estas etapas são *encontro*, *preparação*, *concentração*, *incubação*, *iluminação*, *verificação* e *persuasão*. Muitos autores apresentaram propostas de classificação, mas, como verificaram Ford e Harris (1992), não se verificam diferenças muito significativas. Mais recentemente, Motamedi (1982, apud Ford e Harris, 1992) assim as identificou: *enquadramento*, *investigação*, *exploração*, *revelação*, *afirmação*, *reenquadramento* e *realização*.

Examinando-se a natureza da atividade mental envolvida em cada uma dessas etapas, pode-se, a partir da conjunção dos dados levantados pelas diferentes investigações teóricas aqui citadas, e ainda considerando os resultados das pesquisas neurofisiológicas que apontam para a diferenciação das funções cerebrais (Springer & Deutsch, 1993), afirmar que o processo criativo compreende operações mentais que envolvem tanto o pensamento lógico, quanto o intuitivo. Pode-se também reconhecer o pensamento intuitivo como especialmente relacionado com o estágio da *revelação*, *iluminação*, ou *insight*, ponto chave de uma criação relevante e como responsável pela *bissociação das idéias*, para Koestler, ou *transformação do campo conceitual*, para Boden..



Dessa forma, estabeleceu-se que as atividades a serem desenvolvidas com o grupo de professores-coordenadores deveriam basear-se na vivência sequencial das etapas do processo criativo, propondo-se situações-problema e estimulando-se a investigação e exploração de caminhos para soluções de modo a incluir o pensamento lógico, como por exemplo identificar, organizar, e também o intuitivo, para facilitar a ocorrência da *revelação, iluminação ou insight* _ e, assim, do processo de *bissociação*, se considerarmos a linguagem de Koestler, ou, da *ampliação dos seus campos conceituais*, nos termos de Boden.

A manifestação luminosa de âmbitos e o conceito de comunicação simbólica

Para Heidegger (Quintás, 1992), o conceito de verdade está vinculado ao de abertura cognoscitiva do homem ao real e da abertura automanifestante do real ao homem. Este mútuo ir um ao encontro do outro funda um *campo de iluminação*, no qual se torna patente o que é a realidade em seus diversos aspectos. Um desses é o caráter aberto, relacional, interferente, expressivo, auto-relevante da realidade enquanto tal.

Mais do que uma adequação (ou correspondência da mente) à realidade conhecida, a verdade, em sua acepção primária, implica um campo dialógico de reluzência e iluminação, que deve ser fundado sempre conforme as leis do encontro. Quando uma realidade está plenamente desenvolvida, dizemos que atingiu seu “verdadeiro ser”, o ser adequado à sua idéia, ao tipo de ideal que o define, ao cânon que mede seu grau de autenticidade.

A arte não busca primariamente reproduzir objetos, mas plasmar âmbitos. O decisivo na questão da verdade artística é, portanto, a *plenitude ambital* da obra de arte, sua carga de sentido, sua coerência e harmonia. A instauração de âmbitos ocorre a partir de uma motivação profunda. Os âmbitos de encontro e comunicação festiva são instaurados pelo artista em grande parte de modo consciente e livre, seguindo impulsos de ordem diferente.

O essencial do processo artístico radica na instauração de âmbitos expressivos, transbordantes de sentido em si mesmos, luminosos e, conseqüentemente, verdadeiros. A verdade de des-velamento (aletheia) ou auto-revelação brota de dentro para a realidade plenamente constituída. Para o autor, a tarefa da arte é compreender estas realidades enigmáticas, poderosas, que se fazem presentes nas realidades objetivas sem se objetivar, e



dar razão das mesmas, de sua origem, de seu modo de se expressar, de se articular com os elementos expressivos. A meta da arte é realizar um trabalho promotor de seres em plenitude, dotados de modos de existência irreduzíveis, únicos, intensos, luminosos.

Este modo de conceber a atividade artística sustentou a estruturação das atividades propostas ao grupo de coordenadores e embasou a leitura de suas atividades expressivas, assim como a das obras de arte que lhes eram apresentadas. Em cada gesto, em cada traço, se buscava o sentido. Dessa forma, com a expressão elaboração simbólica, estamos significando a instauração de âmbitos e a busca de sentido. E denominamos a abordagem comunicação simbólica porque também as propostas das atividades eram apresentadas na forma simbólica, instaurando âmbitos plenos de sentido.

A ação

A aplicação da abordagem acima referida se deu na forma de um curso, na 16.a Delegacia de Ensino da Capital de São Paulo, para coordenadores pedagógicos, em quatro módulos de 24 horas-aula, totalizando 96 horas-aula, ministrado em equipe, por Leila Maria Pellegrinelli (Mestre em Pedagogia), Jandira de Paulo (Psicóloga e Educadora Artística) e pela pesquisadora, responsável pela coordenação.

O programa de atividades de vivências criativas foi estruturado com suporte principalmente em fontes de três proveniências: a concepção dos estágios do processo criativo de Motamedi (1982), para a organização das propostas vivenciais; a proposta metodológica P.E.R.A.; e as concepções estéticas de Heidegger, enriquecidas com contribuições de Quintás (1992). Na proposta metodológica P.E.R.A., desenvolvida em pesquisa anterior _ *Desenvolvimento criativo: uma proposta metodológica e sua verificação* (Yoshiura, 1982), as atividades são propostas com base nas etapas do processo criativo e apresentadas simbolicamente como situações-problema, sendo aglutinadas seqüencialmente em blocos, de forma a mobilizar respectivamente, de forma prioritária, a Percepção (*enquadramento, investigação, exploração e revelação*), a Expressão (*afirmação*), a Reflexão (*reenquadramento*) e a Ação (*realização*), numa abordagem baseada na fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty (1971).



Essas atividades, vivenciais, foram planejadas para estimular processos de elaboração simbólica, ou seja, instaurar âmbitos a partir de elementos simbólicos (nas formas de percepção e expressão artística). Consistiram em propostas de percepção, criação e apreciação, vivenciadas em diferentes meios de expressão, tendo a abordagem e o eixo temático constituídos a partir das concepções de Merleau-Ponty, focalizando o corpo, o mundo percebido e o ser para si e o ser no mundo. A estas seguiam-se atividades de expressão verbal em diálogos coletivos, quando se buscava desvelar, revelar, testemunhar, veracizar e autenticar (Critelli, 1996) os significados e sentidos implícitos (Heidegger, 1992) no processo de criação vivenciado no grupo de professores-coordenadores.

A adequação foi feita em termos de situar, paralelamente à temática da criatividade, questões fundamentais de educação (essencialmente nos 1.o e 2.o módulos do curso ministrado) e questões específicas de liderança (essencialmente nos seus 3.o e 4.o módulos) como temática fornecedora dos conceitos a serem trabalhados. O curso foi, ele próprio, estruturado como um processo de criação em que os problemas específicos da função de liderança trazidos pelos professores-coordenadores iam sendo solucionados ou encaminhados para solução.

A aplicação foi *iluminada* pelas concepções de Heidegger. Buscou-se desenvolver nos participantes o estilo heideggeriano de pensar, conferindo atenção às coisas, vendo-as em sua trama interna, na constelação dos elementos que a constituem como tais, buscando a *immediatez* (não em termos temporais, mas de profundidade), a *presença* (que caracteriza o encontro) e a *distância* de perspectiva (o oposto da fusão) nos elementos *mediacionais* (que não mediatizam o conhecimento, mas graças ao dinamismo do sujeito e do objeto se tornam transparentes e o revelam). Procuramos nos mover ao mesmo tempo no nível objetivo _ o plano da construção _ e no nível lúdico no papel que desempenha o objeto de interesse na trama da vida humana em âmbito *quadripartido*, onde se misturam céu, terra, deuses e mortais, buscando a confluência que dá lugar a instauração de um mundo, para obter a iluminação que, segundo ele, sempre dá lugar à clarificação de sentido e à eclosão de beleza. Procuramos mover-nos, e fazer moverem-se também os professores-coordenadores, no nível lúdico, para garantir simultaneamente a presença, e portanto a proximidade, e a distância de perspectiva, na busca da realidade da função do professor-coordenador, assim como das ações que tiveram lugar no curso.



A coleta de dados

O acompanhamento da atuação dos professores-coordenadores no ambiente escolar visava identificar as condições e seus modos de atuação, para se configurar, tanto sua problemática, quanto os resultados da ação, isto é, a ocorrência de elementos advindos das vivências propostas nas oficinas ou contendo referências à experiência criativa. Simultaneamente buscava-se oferecer um suporte para sua atuação criativa no exercício da liderança no contexto de sua realidade escolar. Os dados foram colhidos através de registros escritos, a partir da observação de atitudes, da leitura da fala e de outras atividades expressivas dos professores-coordenadores participantes, durante o desenvolvimento das oficinas (expressão verbal oral; criação verbal grupal; diálogos no início e no final das atividades com o grupo todo; comunicação das síntese dos trabalhos grupais; dramatizações); expressão verbal escrita (avaliações individuais das atividades; atividades posteriores a atividades perceptivas); expressão plástica (individuais e coletivas); atividades corporais (exercícios preparatórios; dramatizações).

Os resultados

A interpretação, por parte da equipe docente, do processo de desenvolvimento das atividades do curso, através da observação e leitura das falas, textos, atitudes, expressões não-verbais (em atividades corporais, plásticas e dramáticas individuais e grupais) e do desempenho dos participantes nas atividades teórico-práticas, evidenciou que a ação desenvolvida alcançou resultados bastante positivos:

Nos encontros iniciais ocorriam insistentes manifestações de revolta e desconforto com a situação geral da educação pública por parte da grande maioria dos participantes. Diziam já terem freqüentado diversos cursos e não tinham esperança de que sua situação melhorasse. Tais dificuldades foram aos poucos vencidas pontuando-se que os fatos citados se situavam fora de nossa esfera de ação e com a reiteração de que nossa proposta era trazer subsídios e contribuir no sentido de facilitar a atuação do professor-coordenador no exercício de sua função. No decorrer das atividades, o interesse, e depois uma grande alegria, substituíram tais manifestações na maioria dos participantes.



Durante os dois primeiros módulos, o desenvolvimento da proposta metodológica P.E.R.A. objetivava principalmente proporcionar aos participantes a vivência e o conhecimento do processo criativo. Os resultados desse processo revelaram-se em diversos momentos de seus discursos.

Eram comuns, nos primeiros encontros, as manifestações de insegurança e desânimo ante as dificuldades percebidas como intransponíveis, ao atribuírem a causa dos problemas aos professores e principalmente aos alunos (falta de educação, influência da televisão, etc.), sendo substituídas por manifestações de confiança, coragem e entusiasmo em suas próprias ações. Perceberam que seu papel, na função de coordenação, não era resolver todos os problemas de toda a comunidade escolar _ conforme suas próprias expectativas iniciais e as dos diretores, professores e alunos _ mas fazê-los se perceberem envolvidos, assim como ocorrera com eles mesmos, na dinâmica, no desafio de um processo criativo. Um processo que implica em determinadas atitudes e diferentes modos de pensar e que conflui para soluções novas e adequadas. Assim, muitos dos participantes estavam implantando em suas unidades escolares, com resultados observáveis, a experiência da proposta metodológica vivenciada por eles.

Também em seus discursos afloraram expressões que mostram a consecução dos objetivos dos dois últimos módulos, quando foi desenvolvida ainda a proposta metodológica P.E.R.A. _ isto é, as atividades seqüenciadas em termos do Perceber, Expressar, Refletir e Agir _, porém não mais incidindo no processo criativo em si, mas focalizando as possibilidades deste processo para potencializar a liderança no exercício da coordenação pedagógica.

Evidenciou-se ainda que o trabalho realizado restituiu aos participantes a confiança nas possibilidades de realização pessoal na carreira profissional, tão prejudicada pelas incertezas causadas pela constante mobilização entre as diferentes escolas da rede, motivada pelos processos de remoção, efetivação, etc.

O conhecimento das próprias possibilidades criativas, voltados para a percepção de si, do mundo _ as coisas, a natureza, o outro _ e do nós em ação no mundo, na linha de Merleau-Ponty, transparece também nas palavras dos participantes.

A proposta heideggeriana norteou o modo de conduzir o pensamento e as ações da equipe. Conforme afirma Leonhardt (2000:117), ao analisar a contribuição de Heidegger para



configurar os novos rumos da hermenêutica, antes de qualquer ato de compreensão do mundo, há a necessidade de o sujeito compreender-se a si mesmo, pois “o sujeito que se compreende, que se interpreta, chega mais próximo do real”.

O modo de buscar o conhecimento da fenomenologia de Heidegger também se apresenta nos discursos dos participantes. O encantamento que perpassa muitos dos depoimentos revela a eclosão de Beleza surgida com a revelação de uma verdade, como por exemplo, na expressão de um deles: “*Processo maravilhoso de conhecimento!*”. Assim como o modo de perceber em termos de imediatez, presença e distância, próprios do encontro, que se davam a perceber em seus discursos, progressivamente mais poéticos. A forma poética foi espontaneamente adotada por muitos dos participantes em seus depoimentos finais. E não se pode dizer que a atitude criativa os tivesse alienado da realidade. Suas falas nos deram conta de sua consciência das dificuldades que se apresentavam em sua atuação na realidade escolar, mas também do fato de se sentirem melhor preparados para ela e da expectativa de sucesso que os animava.

Sintetizando, pode-se afirmar que, a abordagem da comunicação simbólica na vivência da totalidade do processo criativo, isto é, acionando todas as suas etapas e integrando modos lógicos e intuitivos do pensar, revelou-se eficiente para modificar comportamentos estruturados, preparar para o enfrentamento de situações-problema com soluções adequadas e originais e para ampliar a capacidade de desenvolver uma cultura organizacional em torno de uma visão construída.



Referências Bibliográficas

- AMABILE, T. M. *The social Psychology of Creativity*. New York: Springer-Verlag, 1983.
- BODEN, M.A.(ed.) *Dimensões da criatividade*. Porto Alegre: Artes Médicas Su1, 1999.
- CIANTIS, C. De. “What does drawing my hand have to do with leadership? A look at the process of leaders becoming artists”. *The Journal of Aesthetic Education*, v.30, 4, 1996 , p.87-98.
- CRITELLI, D.M. *Análítica do sentido: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica*. São Paulo, EDUC/Brasiliense, 1996.
- FORD, Donna Y. e HARRIS, John J. “The elusive definition of creativity”. *The Journal of Creative Behavior* , 26, 3, 1992, p.186-198.
- GOLEMAN, D. *Inteligência emocional*. Rio de Janeiro, Objetiva, 1996.
- GUASTELLO, Stephen J. “Facilitative style, individual innovation, and emergent leadership in problem solving groups”. *The Journal of Creative Behavior*, Nova York, 29, 4, 1995, p.225 a 239.
- HEIDEGGER, M. *A origem da obra de arte*. Lisboa: edições 70, 1992.
- HOWARD, V. A. “The aesthetic face of leadership”. *The Journal of Aesthetic Education*, v.30, 4, 1996, p.21-38.
- KNELLER,G. *Arte e ciência da criatividade*. São Paulo, Ibrasa, 1973.
- KOKOT, Shirley J. e COLMAN, Jane. “The creative mode of being”. *The Journal of Creative Behavior*, 31, 3, 1997, p.112-126.
- LEONHARDT, R.R. “Um estudo sobre a hermenêutica”. *Analecta*. 1, 1 jul/dez 2000.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MERRIT, S. & DE GRAFF, J. “The revisionary visionary: leadership and the aesthetics of adaptability”. *The Journal of Aesthetic Education*, v.30, 4, 1996, p.69-86.
- MOORE, R. “The nightmare science and its daytime uses”. *The Journal of Creative Behavior*, v.30, 4, 1996, p.5-20.
- MUDD, S. “Suggestive parallels between Kirton’s A-I theory of creative style and Koestler’s bisassociative theory of the creative act”. *The Journal of Creative Behavior*, v.29, 4, 1995, p. 240-254.



PALUS, C.J. & HORTH, D. M. “Leading creatively: the art of making sense”. *The Journal of Aesthetic Education*, v.30, 4, 1996, p.53-68.

QUINTÁS, A. L.. *Estética*. Petrópolis: Vozes, 1992.

SMITH, R.A. “Leadership as aesthetic process”. *The Journal of Aesthetic Education*, v.30, 4, 1996, p.39-52.

SLABBERT, Johannes A. “Creativity in Education revisited: reflection in aid of progression”. *The Journal of Creative Behavior*, 28, 1, 1994, p.60-69.

YOUNG, G. “What is creativity?”. *The Journal of Creative Behavior* 19, 2, 1985, 77-87.

YOSHIURA, E.F.V. *Desenvolvimento criativo: uma proposta metodológica e sua verificação*. Dissertação de mestrado. São Paulo, ECA-USP, 1982.