



Educação & Realidade

ISSN: 0100-3143

ISSN: 2175-6236

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de  
Educação

Raslan Filho, Gilson Soares; Barros, Janaina Visibeli  
Criatividade na Escola: emancipação ou instrumentalização?<sup>1</sup>  
Educação & Realidade, vol. 43, núm. 4, 2018, Outubro-Dezembro, pp. 1499-1514  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação

DOI: 10.1590/2175-623675477

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317257691014>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

redalyc.org  
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa  
acesso aberto



## **Criatividade na Escola: emancipação ou instrumentalização?**

**Gilson Soares Raslan Filho<sup>1</sup>**  
**Janaina Visibeli Barros<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Divinópolis/MG – Brasil

**RESUMO – Criatividade na Escola: emancipação ou instrumentalização?**<sup>1</sup>  
Neste ensaio teórico, a criatividade e, especificamente, os debates em torno da criatividade na escola são colocadas em perspectiva crítica. Para uma já vasta teoria, a criatividade é tomada como um valor central na cultura contemporânea e o ponto pacífico de tais variadas correntes teóricas diz respeito a uma alegada superação do estatuto do trabalho em direção ao que é chamado de trabalho imaterial. Nesse cenário, a produção dos humanos se realiza em fazer movimentar a própria subjetividade em sua complexidade. Moto contínuo, a escola, como local de formação, deve, segundo esse quadro histórico, responder à nova realidade e preparar os estudantes para serem criativos. Ambas as proposições, todavia, ignoram o fato de que nem o trabalho se ausenta das chamadas atividades criativas, nem a criatividade é estranha ao trabalho. Assim, as propostas correntes de criatividade na escola padecem do mesmo mal daquelas que sustentam a ideia de trabalho imaterial: ignoram o fato de que a criatividade é um componente da dinâmica social, de que o trabalho ainda é fundamento das práticas sociais mais diversas, inclusive, por óbvio, nas chamadas atividades criativas.

**Palavras-chave:** **Criatividade. Escola. Trabalho Imaterial. Emancipação. Liberdade.**

**ABSTRACT – Creativity in School: emancipation or instrumentalization?** In this theoretical essay, creativity and the so-called creativity in school are approached from a critical perspective. For a broad theory, creativity is regarded as a central value in contemporary culture. The point that unites these varied theoretical currents concerns an alleged overcoming of the status of labor toward what is called immaterial labor. In this context, the production of humans takes place in the movement of subjectivity itself in its complexity. In addition, the school, as a place of training, must, according to this new historical framework, respond to the new reality and prepare students to be creative. Both propositions, however, ignore the fact that neither labor is absent from the so-called creative activities nor creativity is foreign to labor. Thus, the current proposals for creativity in school show the same inconsistency as those that support the idea of immaterial labor: they ignore the fact that creativity is a component of social dynamics, that labor is still the foundation of the most diverse social practices, including, of course, the so-called creative activities.

**Keywords:** **Creativity. School. Immaterial Labor. Emancipation. Freedom.**

## Introdução

Uma das principais características da cultura contemporânea é o fato de a criatividade, e sua intrínseca relação com a inovação, ter ganhado *status* de fundamento ético. Se nem a ideia de inovação, nem a de criatividade são novas como valores preponderantes do modo de produção social, a novidade, como John Howkins (2013) já havia chamado a atenção – de forma acrítica, é bem verdade –, está na articulação entre elas como um ativo econômico. Essa aproximação ocorreu por uma confluência de fatores que impulsionaram a formação de uma nova dinâmica de processos e modelos sociais, culturais e econômicos, fenômenos que se aproximam e se complementam: a globalização, as novas mídias e a decadêncie de modelos econômicos centrados na lógica do crescimento – ou do progresso. Em seu lugar, entra em cena o conceito de desenvolvimento, entendido, segundo as palavras de Amartya Sen (2004), como a ampliação da capacidade que indivíduos possuem de tomar suas próprias decisões de modo consciente. Essa concepção se coaduna com uma nova fronteira de geração de riqueza, sustentada na *inteligência*, especialmente aquela reconhecida como a economia da cadeia produtiva do silício. Com efeito, autores como Castells (2007) e Gorz (2005) são peremptórios em afirmar que vivemos, com a sociedade da informação, da comunicação ou em rede, uma nova era do capitalismo ou mesmo o início de um novo modo de produção. Embora se possa obstar, é inegável o fato de que o capitalismo contemporâneo possui no imaterial, para ficarmos na expressão de Gorz, mas que pode ser traduzida por criatividade e inovação, o *status* de força produtiva primordial.

Ser criativo está para o indivíduo como ser inovador está para as coletividades – ambos são quase um truismo, uma espécie de imperativo categórico. Não deixa de ser curiosa essa obrigatoriedade: transformadas em modelos a serem seguidos, a relação e a própria concepção de criatividade e inovação são instrumentalizadas. Segundo esse sistema de obrigação moral, é vital ser inovador – o que, na reunião automática de sintagmas, implica ser criativo. Sem se importar com a evidente contradição entre a criatividade e o automatismo, inúmeros manuais sobre como inovar surgiram, quase sempre com foco na necessidade de transição de um desempenho competitivo que depende da capacidade de produzir bens e serviços padronizados, para um desempenho competitivo dependente da capacidade de produzir bens e serviços inovadores, de fronteira tecnológica, de modo eficiente e *sustentável*. Seja como for, essa lógica foi algo como colonizada pela racionalidade instrumental capitalista e perde de vista a liberdade humana como fim de toda ação. Para todas as esferas da vida humana exige-se que haja criatividade – evidentemente, uma criatividade normativa, disposta pelo modo de produção que a patrocina.

Também e muito agudamente esse debate está presente no ambiente escolar: nunca se falou tanto de criatividade na escola. A criatividade no ambiente escolar, as formas de incentivá-la, a superação de práticas que a inibem e o desenvolvimento de métricas para a pesquisa de criatividade já há algum tempo fazem parte das preocupações de pe-

dagogos e psicólogos, mas os estudos sobre o tema se intensificaram nos últimos anos, mesmo no Brasil, como o fazem Alencar (2002; 2007); Fleith (2007); Starko (1995); Wechsler (2002). Embora haja nuances, majoritariamente as pesquisas estão voltadas para uma compreensão instrumental de criatividade, que a dispõem a partir de um quadro, hegemonicamente conceitualmente, em que ser criativo responde a demandas específicas e exclusivas de um *novo mundo*, de que a criatividade é força motriz. A escola, instituição de educação formal, deve então, obrigatoriamente, incentivar nos indivíduos seus talentos criativos.

A pergunta que resta é: de fato é de criatividade que tratam as preocupações teóricas mais recentes? Por outro lado, a criatividade reivindicada no ambiente escolar promove indivíduos criativos? Este texto pretende, ainda que incipientemente, se não responder, colocar essas questões em perspectiva. Para tanto, se estrutura, neste ensaio teórico, em um primeiro momento, a partir de reflexões sobre o conceito – e valor corrente – de criatividade. Trata-se, todavia, mais do que da localização do problema, da tentativa de realizar a crítica daquilo que surge como o fundamento do *ethos* contemporâneo da criatividade: o chamado trabalho imaterial. Em seguida, depois de tentar acompanhar a evolução do conceito e da prática de educação formal, busca-se, em um diálogo próximo sobretudo a Paulo Freire, compreender a ideia de criatividade no ambiente escolar. Aqui, o esforço é por realizar uma crítica tanto ao pensamento que transporta simplesmente a concepção instrumental da criatividade do *mercado* para a escola – numa espécie de transfusão que denota o que Paulo Freire chama de *educação bancária* –, quanto, contrariamente, busca desmontar o que este texto entende como uma falsa dicotomia: emancipação ou adesão à lógica da criatividade instrumentalizada. A rigor, é o que se pretende problematizar: a defesa mais ferrenha do surgimento de um novo valor social, a criatividade, como uma síntese entre produção social e construção de subjetividade, só faz sentido com uma crítica a essa crença; do contrário não é possível tal síntese pela ausência de uma condição elementar para a disposição da subjetividade: a emancipação.

## **Aurora da Criatividade, Ocaso do Trabalho**

O tema da criatividade tem ganhado, como foi assinalado na introdução deste texto, *status* de centralidade, tratado como a única força produtiva contemporânea capaz de promover o bem-estar individual e o desenvolvimento social. Esse pensamento é generalizado na ideologia contemporânea, mas pode ser perfeitamente traduzido pela já citada obra de John Howkins (2013), *Economia Criativa*, cujo subtítulo traz um sugestivo *como ganhar dinheiro com ideias criativas*.

Howkins não é um caso isolado de instrumentalização da criatividade; ao contrário, essa apropriação instrumental da criatividade é prática comum em uma cada vez mais vasta literatura disponível sobre o tema. E não poderia ser de outra forma, uma vez que a lógica que sustenta o modo de produção capitalista é não apenas amparada em

uma escancarada forma de instrumentalização da vida: é sua própria condição. As consequências perversas dessa lógica têm sido fonte de crítica já há mais de um século, mas aqui ainda é necessário assinalar: não se trata apenas de inviabilização ética humana. Trata-se de colocar o próprio sistema em perpétua crise, com o aprofundamento daquelas consequências perversas, uma vez que a instrumentalização, sem que se compreendam seus aspectos históricos e geográficos, faz perder a complexidade ontológica do ser social. Dito de outra forma: a lógica instrumental, quase totalmente determinista, ora foca em sujeitos atomizados, ora em uma ilusória mecânica social, pela qual aqueles sujeitos são obrigados a tramar suas vidas.

A rigor, a panaceia contemporânea em torno da criatividade ignora dois aspectos do fenômeno, ao tecê-lo como uma novidade de nossos tempos. O primeiro é que todo o discurso modernista – inclusive o pós-modernista –, desde o *cogito* cartesiano (Descartes, 1996), ao sujeito transcendental kantiano (Kant, 2005); da vontade de potência nietzscheana (Nietzsche, s.d), ao ironista curioso de Richard Rorty (2007), se tece na busca pela fuga contra as determinações da natureza e das tradições, isto é, a busca pela autodeterminação do humano – em uma palavra: a procura pela criatividade como princípio ético humano. Nesse percurso, o que se vê é o esforço por superação da chamada metafísica do sujeito; superar tal metafísica implica conceber o humano não como uma entidade estável, mas multifacetada e construída por processos sociais dinâmicos. Muito raramente, todavia, o objetivo deixou de ser o humano em sua singularidade, relegando os processos históricos a mera formulação abstrata.

Seja como for, e esse é o segundo aspecto ignorado pelas teorias da criatividade como *recurso* humano, as múltiplas concepções modernistas indicam justamente que se trata, a criatividade, de princípio ontológico humano. É bem verdade, por outro lado, que algumas teorias que vêm se desenvolvendo a respeito do assunto têm se esforçado em ultrapassar a mera instrumentalização, ainda que, talvez pelo quadro teórico geral que fornece o pano de fundo aos debates e concepções, conseguem no máximo uma ambiguidade – o que já não é pouco diante da instrumentalização crua da maioria da produção teórica, como se viu com John Howkins. Um exemplo dessa tentativa algo frustrada – ou se trata de uma simulação de tentativa? – de escapar da instrumentalização da criatividade está no recente *best seller Vale do Silício: entenda como funciona a região mais inovadora do planeta*, do brasileiro radicado nos EUA Reinaldo Normand (2015, p. 52-53), para quem:

Inovação nasce do dissenso, experimentação, erros e do questionamento da autoridade. Sem uma cultura que tolere a liberdade de pensamentos, ideias e crenças, a inovação não acontece. Pensar fora da caixa necessita desses ingredientes básicos. Inovação requer autonomia e ausência de micro gerenciamento. É necessário criar uma cultura informal e um ambiente sem censura, onde haja total liberdade de expressão e de ação para opinar, discordar e tentar caminhos diferentes. Empreendedores,

acadêmicos, cientistas e funcionários precisam se sentir livres e soltos. Precisam saber que suas criações podem impactar o mundo de forma positiva. Nenhuma ideia pode ser censurada. É extremamente importante contar com um sistema de suporte em que os responsáveis por inovação possam obter *feedback* do ecossistema sem medo de serem ridicularizados.

Parece clara a confluência entre as ideias desse brasileiro, dizendo desde a meca da criatividade como ativo econômico nos EUA, com o palimpsesto do discurso pós-modernista que forja a subjetividade multifacetada e que, por sua vez, é a responsável pela força da criatividade contemporânea, concebida por Richard Rorty (2007). Não nos interessa aqui o debate teórico sobre tais concepções, mas é importante assinalar que, muito embora seja autointitulado como um projeto pragmatista, falta princípio de realidade a tais concepções. Não se pode negar, todavia, que acesso a diversidade e convívio democrático são fundamentais à criatividade, porque são fundamentos para a construção de uma ética fundada na liberdade.

Outro exemplo, este bem mais sofisticado, da ambiguidade entre instrumentalização e compreensão ontológica da criatividade está presente nas concepções da neurocientista Tina Seelig (2012), que se notabilizou por seus cursos da chamada *design thinking*, inovação e criatividade, para futuros empreendedores na Universidade de Stanford, também no Vale do Silício. Para desenvolver sua teoria, Seelig apresenta o que chamou de *Máquina da Inovação*, que comprehende, em sua face interna – e, portanto, é atribuída ao sujeito histórico –, as características de conhecimento, imaginação e atitude. Cada uma dessas características se desdobra sobre as outras, ou seja, embora sejam autônomas, são esferas interdependentes. Já em sua face externa, a *máquina* de Seelig traz os elementos, também interdependentes, recursos, *habitat* e cultura. Por óbvio, Seelig atribui, para o *funcionamento da máquina*, um movimento de interdependência entre a face externa e a interna e desta para aquela.

O mérito da concepção de Tina Seelig está justamente na tensão interposta em sua máquina: a subjetividade é concebida como instável, sempre em construção, mas também há a inevitabilidade do que se pode chamar realidade, também ela em movimento contínuo de construção e desconstrução, nessa realização. Igualmente, é inevitável que se conceba o singular em tensão com a totalidade; a essência em tensão com a aparência; o conteúdo, com a forma; a ética, com a estética.

Embora seja tomada como uma espécie de guia para a economia da inovação e da criatividade, é curioso perceber que a obra de Tina Seelig se descola da mera instrumentalização. Pode-se até mesmo perceber um paralelo entre Seelig e a obra do psicólogo soviético Lev Vygotsky, que, a partir do materialismo dialético marxiano, teceu sua teoria da cognição – e da criatividade.

O esforço inicial de Vygotsky foi se contrapor à concepção liberal-burguesa de criatividade e, em seus estudos sobre o processo cogniti-

vo, especialmente na infância, combateu a teoria de que a criatividade é apenas fator satisfatório resultante de imaginação e prazer. Em sua obra *A Imaginação e a Arte na Infância* (1930), Vygotsky (2001) já destacava que a atividade de combinar e criar é atributo essencial humano, que permite objetivação de suas subjetividades, como resultados dos processos criativos. Ele ressalta que as bases para esta capacidade de criação estão na combinação entre memória e desejo, movidas pela necessidade de adaptação:

O cérebro não se limita a um órgão capaz de conservar ou reproduzir nossas experiências passadas, é também um órgão combinador, criador, capaz de reelaborar e criar com elementos de experiências passadas novas normas e planejamentos [...]. É precisamente a atividade criadora do homem que faz dele um ser projetado para o futuro, um ser que contribui a criar e que modifica seu presente (Vygotsky, 1998, p. 9, traduzido do espanhol pelos autores).

Ao desenvolver sua mente criativa, portanto, diz Vygotsky, o humano acumula experiências para poder desenvolver sua imaginação e criatividade, numa espécie de repertório, para ter condições de analisar o novo e transformá-lo. Assim, tanto quanto forem melhores as condições de construção do repertório, mais desenvolvida é a capacidade criativa do indivíduo:

Quanto mais rica for à experiência humana, tanto maior será o material de que dispõem esta imaginação [...]. Daí a conclusão pedagógica sobre a necessidade de ampliar a experiência da criança se queremos proporcionar-lhe base suficientemente sólida para sua atividade criadora (Vygotsky, 1998, p. 17-18, traduzido do espanhol pelos autores).

Se, de fato, há uma correspondência entre as teorias sobre criatividade e inovação e o pensamento de Vygotsky, um não sutil detalhe os coloca em campos opostos: o pensador bielorrusso não concebe a criatividade como uma quimera, nem tampouco a complexidade da realidade como uma abstração. O que está no bojo das formulações de Vygotsky são as condições materiais que permitem o desenvolvimento cognitivo – e criativo – dos humanos e a assunção, como realidade inelutável, de que o modo de produção capitalista é injusto na distribuição de tais condições e oportunidades. Trata-se, portanto, de compreender o princípio ontológico do trabalho como o fundamento ético humano – de que a criatividade é um componente inextrincável. É curioso, portanto, que a instrumentalização da criatividade se dê inclusive na esteira do apagamento do trabalho como fundamento ético humano – e é justamente esse o esforço das teorias que compreendem a criatividade como o elemento central do mundo contemporâneo que se traduz nos debates acerca do chamado trabalho imaterial.

Com efeito, os teóricos proponentes do conceito de trabalho imaterial – o que, vale insistir, é o mesmo da centralidade da criatividade – partem de uma cisão entre trabalho *material*, em que há alienação,

ausência de subjetividade e danação, e trabalho *imaterial* que, ao contrário, é o reino da subjetividade não alienada e do esforço recompensador – ou, segundo as palavras de Lazzarato e Negri (2001, p. 46-47),

Se a produção é hoje diretamente produção de relação social, a ‘matéria-prima’ do trabalho imaterial é a subjetividade e o ‘ambiente ideológico’ no qual esta subjetividade vive e se reproduz. A produção da subjetividade cessa, então, de ser somente um instrumento de controle social (pela reprodução das relações mercantis) e torna-se diretamente produtiva, porque em nossa sociedade pós-industrial o seu objetivo é construir o consumidor/comunicador. E construi-lo ‘ativo’.

Os autores italianos, bem como o francês André Gorz e outros, partem de uma leitura bastante particular dos *Grundrisse*, de Marx (2011), para sustentar sua teoria: por ela, não seria mais o trabalho a razão da socialidade humana; ao contrário, para sustentar sua tese, a teoria invariavelmente se baseia no idealismo, aquele que comprehende a vida humana e lhe fornece sentido apenas abstratamente e a partir do ponto de vista da abstração. Moto contínuo, depreende-se que esferas do que a teoria marxiana entende como superestrutura – a política, a ética ou a linguagem – são compreendidas de forma estritamente autônoma em relação à vida material em geral, e muito especificamente em relação ao trabalho. Mais ainda, segundo essa concepção, são as esferas ideais e apenas elas as capazes de fornecer à vida humana as soluções para os problemas, quase sempre materiais – e seguramente sempre vividos materialmente –, que surgem.

Com efeito, os teóricos do trabalho imaterial parecem conceber o trabalho como castigo e submissão a um poder alienígena – e, nesse caso, alheio a qualquer criatividade. A conclusão a que se chega é singela: desfeitas as amarras em relação ao trabalho – que outrora castigava e submetia o humano a uma esfera de ausência de criatividade –, o saber contemporâneo não pode ser objetivado, útil ou *instrumental*. Para Gorz (2005, p. 20), por exemplo, “[...] diferentemente das concepções *courantes*, o saber, aqui, não aparece como um saber objetivado, composto de conhecimentos e informações, mas como atividade social que constrói relações comunicativas não submetidas a um comando”.

Não obstante, para essas teorias, a esfera da produção não se transformou estrita e simplesmente em processo comunicativo; tratar-se-ia mais de processo social que dá forma aos sujeitos e dessa maneira, obrigatoriamente, aos objetos da produção. Assim sendo, e nessa *descoberta* se sustentam tais teorias, o resultado do processo social de produção continua a ser a objetivação de forças humanas físicas e intelectuais – apenas *reinverteu-se* o legado marxiano, em justiça ao que fizera Marx em relação a Hegel. Ao realizar tal empresa, todavia, as teorias do trabalho imaterial – e da criatividade, da inovação e da comunicação – ignoram o caráter da ontologia do ser social de que parte o pensamento marxiano. Para Marx não apenas não é possível *suspender* o trabalho, mas igualmente não é possível tomá-lo como uma esfera

exclusiva, alheia à subjetividade, à criatividade, à comunicação: justamente a totalidade da produção da vida humana.

É desse amálgama teórico – que, a nosso ver parte de leituras equivocadas e compreensões deslocadas sobre a ética humana – que nasce tanto a centralidade contemporânea da criatividade, quanto a exigência crescente da criatividade na escola. Como veremos adiante, e como já anunciamos, essa exigência parte de fundamentos éticos estranhos à dinâmica social. Entretanto, ao que parece, não há equívocos: a criatividade tomada instrumentalmente é parte de um projeto social em que os humanos, em sua maioria, também eles, são instrumentos do modo de produção capitalista.

### A Escola: emancipação ou bestialização

Embora a escola como instituição tenha sofrido diversas transformações espaço-temporais, há, no processo de ensino-aprendizagem formal, uma dinâmica que permanece e que se estrutura em três momentos distintos, mas complementares, a saber: (i) a educação, que é reconhecida como processo que interage com mudanças na raiz dos conhecimentos de cada indivíduo; (ii) o ensino, que se esforça na inserção dos humanos em geral no conjunto de artefatos culturais, a fim de propagar e ampliar o conhecimento humano acumulado; e, por fim, (iii) o treinamento, que tem como foco a repetição de ações, visando ao desenvolvimento de habilidades específicas. Dessa forma, a educação se apresenta como dinâmica que desencadeia desejos e necessidades de alteração ou de fortalecimento de modos de vida e de interpretação do que está à volta de cada indivíduo num processo de identificação e compreensão do que é significativo e representativo para seu bem-estar e sua subjetividade. Nela prevalecem sentimentos, emoções e sensibilidades como agentes desencadeadores de relações interpessoais e de identificação e relação com diferentes instâncias e contextos ambientais. Já o ensino é identificado como ação humana envolvida com o desenvolvimento dos conhecimentos e saberes, visando a alterações, ampliações e até criação de novos conhecimentos a partir dos já estabelecidos. O ensino se apresenta como dinâmica que prioriza a ação consciente e referendada em bases comprováveis e em propostas enunciadas com certa objetividade. O ensino nessa perspectiva tem preferência na epistemologia e nas tecnologias e, por meio dele, o indivíduo se mostra como aquele que dispõe de conhecimento capaz de desenvolver tarefas e executar processos que carecem de informações claras e objetivas. No ensino, prevalece a capacitação para fazer e criar diferentes ações inerentes às relações interpessoais e ambientais. Por fim, na etapa de treinamento, busca-se que o sujeito aja com desenvoltura, conforme determinadas ações pré-estabelecidas, para as quais a principal habilidade exigida é a capacidade de repetição e memorização.

Isso posto, é possível, desde já, identificar que é no vértice treinamento que têm se centrado as instituições escolares, desde os projetos de sua universalização, como um projeto modernista – e muito eviden-

temente é também aí em que se situa a ideia de criatividade na escola, como resultado de um *projeto* pós-modernista. Trata-se, claramente, daquilo que Paulo Freire (1996; 2011) chama de educação bancária, segundo a qual o professor *deposita* o saber na cabeça dos *alunos*, cuja subjetividade seria vazia. Nessa prática, a centralidade do processo está no professor, que seria detentor do conhecimento e teria a função de repassá-lo aos alunos – numa relação vertical e unilateral. Com a predominância das ações de treinamento, por exemplo, os estudantes têm a leitura de textos e os cálculos matemáticos como processo de repetição, amparados na memorização de regras e preceitos classificatórios e operacionais – ocorrendo o mesmo nos demais componentes curriculares.

Para Freire, todavia, a educação tem um potencial emancipatório, caso priorizasse em suas ações o vértice *educação* – e nesse caso, retomando o centro do debate deste texto, aí sim os sujeitos educandos seriam criativos e cuja prática seria pautada na curiosidade:

Entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mais ainda, a inconclusão, que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-sócio-culturais, mulheres e homens nos tornam seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade é já conhecimento (Freire, 1996, p. 32).

Seguindo a trilha aberta pelo pensamento freiriano, a escola emancipadora se mostraria como uma instituição que se responsabiliza pelo caráter político de suas ações, isto é, comprehende a dinâmica particular da escola como um ambiente da comunidade constituída de docentes, discentes, demais trabalhadores, familiares e sociedade na qual está imersa. Nesse contexto, a escola emancipadora se manifesta como meio no qual os conhecimentos são decorrentes das demandas geradas pela comunidade e o foco está na mudança dos processos que desumanizam e geram marginalização, opressão e miséria. Na escola emancipadora, as avaliações se caracterizam como dinâmica diagnóstica dos processos desenvolvidos e na importância qualitativa dos conhecimentos e saberes para a vida das pessoas envolvidas, e não na quantidade de saberes retidos e mensuráveis. Parece claro, portanto, que há uma evidente associação entre criatividade e emancipação, mas a tarefa contemporânea de tornar as atividades escolares criativas tende a repetir o ambiente *bancário*, o que acaba por negar a própria criatividade.

O resultado das operações de priorização do treinamento, em vez da educação, coloca a escola, assim, em um verdadeiro dilema: de que o nascimento dos debates sobre a criatividade na escola, nos marcos instrumentais, é apenas um sintoma. A crise por que passa a escola nos últimos decênios pode ser identificada desde o conhecido *Informe MacBride* (MacBride et al., 1987), produzido pela Unesco na década de 1970 do século XX, e que, tendo em vista o novo papel social adquirido pelos

meios de comunicação, reivindica uma nova escola, mas, a rigor, põe em suspenso a própria existência da escola como local de educação, ensino e treinamento. Faz sentido: a escola, como a cultura midiática, é tomada a partir de práticas de uniformização de um conteúdo padrão para quaisquer que fossem os receptores. Ainda que não se possam perder de vista os processos de mediação pelos quais é produzida uma multiplicidade de sentidos pela diversidade de matrizes culturais, tampouco é possível fechar os olhos para os limites impostos pelos agenciamentos da produção simbólica organizada por um cada vez mais oligopolizado setor midiático, que se desdobra do global ao local. Assim, de fato, a cultura resultante da complexificação do sistema midiático colocou a escola em uma profunda crise: o espaço estrito do ensino formal é capaz de responder à dinâmica de construção de conhecimento? Se a tarefa é treinar, não seria o sistema midiático mais apropriado e eficaz, porque mais afeito à dinâmica cultural?

O resultado desses questionamentos é a razão da crítica contundente – e cuja polêmica não será tratada neste texto – realizada por Peter Sloterdijk (2000): a massificação é uma forma de limitar a informação apenas àqueles que dela fariam uso visando à instituição de poder, num processo de *bestialização* humana. Em diálogo com Nietzsche e sua *filosofia do martelo*, Sloterdijk (2000, p. 47) diz:

Ele [Nietzsche] toma como medida os remotos processos milenários pelos quais, graças a um íntimo entrelaçamento de criação, domesticação e educação, a produção de seres humanos foi até agora empreendida - um empreendimento, é verdade, que soube manter-se em grande parte invisível e que, sob a máscara da escola, visava ao projeto de domesticação.

Essa domesticação do humano se dá não apenas na maneira estrutural e física do ambiente, mas sobretudo na didática empregada no exercício da docência, gerando um ensino que não visa à autonomia dos alunos. Na verdade, esse ensino vai contra a autonomia, o que gera uma falta de estímulo da criatividade no decorrer da vida escolar. Além disso, se estrutura a partir da *tecnicização* ou *instrumentalização* do saber, gerando não mais humanos capazes de conduzir seu próprio percurso como cidadãos ou induzir a sua própria reflexão, mas trabalhadores preparados desde os anos iniciais, ora para serem os melhores em suas áreas – como robôs programados pelo mercado de trabalho – ora, como é mais comum, como repetidores de saberes agenciados pelos detentores dos poderes econômicos, políticos e simbólicos. Eis a contradição dos arautos da criatividade na escola.

### **Criatividade na Escola: equívocos e potencialidades**

Como anunciado ao longo deste texto, as pesquisas acadêmicas que tratam da necessidade de se desenvolver a criatividade na escola o fazem a partir compreensão instrumental de criatividade, que a dispõem como uma resposta a demandas específicas e exclusivas de um

*novo mundo*, de que a criatividade é um imperativo categórico. Com efeito, uma das pesquisas, ao se justificar, diz:

A criatividade está presente nos vários segmentos da vida humana, em especial no campo do trabalho e da educação, constituindo-se em um recurso essencial para que o indivíduo possa enfrentar de modo eficaz os conflitos, tensões e exigências do mundo contemporâneo. Este, como se sabe, caracteriza-se por constantes desafios impostos pela globalização, mundialização da cultura, provisoriação do conhecimento e mudanças contínuas nas relações de trabalho e de produção (Oliveira; Alencar, 2010, p. 246).

Mais adiante, as autoras salientam a necessidade de compreender o desenvolvimento da criatividade na escola como uma operação que ultrapassa o meramente cognitivo: trata-se de uma operação de interação com o contexto sócio-histórico, e que a escola, em geral, tem esvaziado e banalizado as práticas de criatividade, inclusive porque, tradicionalmente, está “[...] voltada excessivamente para o passado, enfatizando a reprodução de conhecimento e a memorização dos ensinamentos” (Oliveira; Alencar, 2010, p. 246). Não se deve discutir o caráter pragmático da percepção do novo quadro histórico-cultural e econômico que se sustenta justamente no valor imaterial – muito embora não haja, nessa perspectiva, a crítica necessária ao arcabouço teórico que o sustenta. Tampouco é descabida a crítica realizada pelas autoras ao excessivo formalismo das práticas pedagógicas tradicionais, à subjacente crítica à prioridade *treinamento* dada pelas escolas, que perdem de vista não apenas o conteúdo de tais práticas, o aprendizado para o mundo presente, mas também os condicionantes e as perspectivas que devem ser abertas, para o mundo, pelo processo educativo. O que se discute nesse tipo de abordagem da criatividade na escola é o tipo de ordenamento que a justifica: o quadro de globalização capitalista, que se sustenta na desmaterialização da cultura, da produção e da riqueza. Não se vê, nas abordagens, um esforço por relativizar as consequências desse quadro histórico; parte-se apenas da constatação positiva de que, se estamos nesse quadro, e se ele exige criatividade, deve-se ser criativo. Tampouco se vê uma crítica à ameaça à democracia desse imperativo da criatividade e da inovação, cujo resultado é, contraditoriamente, uma mecanização do ser criativo e ora um esvaziamento das práticas inovadoras, ora sua mecanização mesma, em razão de seu utilitarismo como mercadoria, cujo foco é sempre o indivíduo, isolado da coletividade que o conforma.

Não é por acaso que, em uma espécie de inventário das pesquisas brasileiras sobre criatividade na escola, Solange Wechsler (2001), uma das referências desse tipo de investigação no Brasil, traz quase exclusivamente pesquisas que aplicam o chamado modelo Torrance (1996), que busca medir os indicadores, por testes individuais, de criatividade em estudantes e educadores. Sem entrar no mérito próprio do modelo, parece sintomático que se busque medir a criatividade por testes:

no mínimo, há uma concepção fechada do que seja criatividade, bem como sua exclusividade a processos, geralmente descolados de quadros históricos concretos, de um tipo de criatividade.

Também não é por acaso que a crítica feita à escola tradicional se remeta a um tipo de liberdade individual para a criatividade e, assim sendo, reivindica que os próprios processos pedagógicos se sustentem nesse tipo de liberdade. Trata-se, como bem anotaram Roselane Campos e Eneida Shiroma (1999), de um reavivamento da chamada Escola Nova, movimento surgido na década de 1930 que propugnava a necessidade de uma centralidade da liberdade individual nos processos pedagógicos, contra os procedimentos *mecânicos* da escola tradicional. As autoras identificam nesse resgate a lógica privatizante e focada no liberalismo de mercado, que vicejam no Brasil a partir da década de 1990.

Um dos mais contundentes críticos da Escola Nova, seja em sua versão original, seja nesta, renovada, é o pedagogo Demerval Saviani (1985). Para ele, a Escola Nova é essencialmente não democrática, não apenas porque centra seus conceitos no desenvolvimento do indivíduo – deixando à margem seu polo inextrincável, a coletividade –, mas principalmente porque o desenvolvimento e a liberdade propostos não se sustentam na potencialidade de todos os indivíduos, mas apenas naqueles a que o modelo de desenvolvimento se destina. Ou seja, a criatividade é limitada a alguns talentos identificados; todos os demais talentos são ou excluídos ou, o que dá no mesmo, enquadrados naquele que foi considerado o verdadeiro talento criativo. Em um artigo recente, Saviani defende, contra a *nova pedagogia da nova escola*, que a instituição escolar é um local cultural da ciência e que, como tal, deve problematizar as opiniões do senso comum. A partir disso, o pedagogo realiza uma dura crítica às atividades escolares que esquecem o *lugar da ciência* que é a escola. Diz ele, em um exemplo saboroso, mas não menos duro:

De uns tempos para cá se disseminou a ideia de que currículo é o conjunto das atividades desenvolvidas pela escola. Portanto currículo se diferencia de programa ou de elenco de disciplinas; segundo essa acepção, currículo é tudo o que a escola faz; assim, não faria sentido falar em atividades extracurriculares. Recentemente, fui levado a corrigir essa definição acrescentando-lhe o adjetivo ‘nucleares’. Com essa retificação a definição, provisoriamente, passaria a ser a seguinte: currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola. E por que isto? Porque, se tudo o que acontece na escola é currículo, se se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se o caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descharacterizar o trabalho escolar. Com isso, facilmente, o secundário pode tomar o lugar daquilo que é principal, deslocando-se, em consequência, para o âmbito do acessório aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola. Não é demais lembrar que esse fenômeno pode ser facilmente observado no dia-a-dia das escolas. Dou apenas um exemplo:

o ano letivo começa na segunda quinzena de fevereiro e já em março temos a semana da revolução; em seguida, a semana santa, depois, a semana das mães, as festas juninas, a semana do soldado, semana do folclore, semana da pátria, jogos da primavera, semana da criança, semana do índio etc., semana da asa... e nesse momento já estamos em novembro. O ano letivo se encerra e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Isto quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado (Saviani, 2015, p. 288-289).

Deixando a polêmica para outro momento e local – Saviani, ao menos no trecho em destaque, parte do vértice *treinamento* para sua definição de prioridade da atividade educativa –, é fácil perceber que são essas atividades que tergiversam a atividade escolar primeira que são utilizadas para justificar o desenvolvimento da criatividade na escola, que, nesse caso, torna-se, como as próprias atividades, acessória, e não ontologicamente constitutiva do humano. É importante salientar aqui que a crítica ao foco no indivíduo se dá não porque o indivíduo e sua singularidade devam ser ignorados; ao contrário: a singularidade só pode ser efetivamente compreendida e desenvolvida caso se compreendam as tramas coletivas de que faz parte. Tratar de criatividade na escola, assim, implica não meramente aceitar ou recusar o estatuto do indivíduo, mas de enxergá-lo em perspectiva: se a força dos sujeitos históricos é fundamental para o tecido social, ele só pode agir – e só poderá ter sua criatividade plenamente desenvolvida – caso seja um sujeito cuja força individual está em ser um sujeito histórico e social. É assim que parece ilusório tanto a transfusão da criatividade do *mundo* para a escola – porque, nessa perspectiva instrumental, não há, simplesmente, desenvolvimento de criatividade –, quanto as concepções que se desejam emancipatórias negarem o atual quadro histórico, que tem na ideologia da criatividade um dos sustentáculos. Aqui, emancipar significa desenvolver sujeitos criativos em um mundo que tem na criatividade mais um obstáculo para a criatividade e a emancipação.

## Considerações Finais

A ideia da criatividade como um valor parece, em si mesma, um equívoco. Muito embora as teorias sobre a criatividade e como *conquistá-la* tratem de uma interposição da subjetividade potente de homens e mulheres para conquistar a sua própria vida, a despeito das operações de controle impostas pela dinâmica capitalista, a forma como se constrói essa subjetividade não é colocada em perspectiva. Pior: para justificar-se, a conceituação de *trabalho imaterial*, que sustenta a ideia de criatividade como um valor, se contrapõe ao trabalho como elemento humano básico, de que a criatividade é inextrincável. Recusar o estatuto do trabalho é negar as condições, potencialidades e impeditivos para

que mulheres e homens possam se afirmar e terem seu lugar no mundo em conformidade ao seu talento, à sua criatividade.

Este parece ser o mesmo mal por que passa também o pensamento sobre a criatividade na escola: parte-se do pressuposto de que ela, a criatividade, é um imperativo no mundo contemporâneo e que por isso a escola deve estar preparada para desenvolver indivíduos criativos. Nesse caso, o equívoco é duplo: nem há uma crítica ao pressuposto da criatividade como valor, nem tampouco sobre o lugar da escola na sociedade contemporânea – ou se há, é preciso aqui assumir, trata-se de uma concepção de escola que contradiz a própria ideia de criatividade, uma vez que, embora o discurso se trame pelo incentivo à criatividade dos estudantes e negativa da *escola bancária*, perde-se em ações estranhas à instituição escolar e o faz a partir de uma ideia mecânica e pré-formada de criatividade.

Aqui, é preciso novamente recorrermos ao pensamento de Paulo Freire (1996; 2011), para quem a educação não pode e não deve ser tratada como algo que simplesmente reproduz as práticas sociais correntes, pois, assim fazendo, estaria reproduzindo as artimanhas de exclusão e opressão vigentes. Também se abre, neste momento, a oportunidade de esclarecer o diálogo, mantido sub-reptício ao longo do texto, com a ontologia do ser social de Lukács (2012; 2013). Para o filósofo húngaro, a dissolução do singular na totalidade e a fragmentação da totalidade se forjam em um mesmo equívoco: ambos não fazem enxergar os humanos no ato de feitura da história, ainda que de maneira silenciosa, em condições que não escolheram e cujos resultados estão longe daquele que optaram para si em seus atos individuais. Porque, como lembra o filósofo húngaro, indivíduo e sociedade, individualidade e história são polos igualmente reais (ainda que distintos) do processo social; não há como compreender a vida social se abrirmos mão de qualquer um dos dois polos. É aí, e apenas aí, em que a criatividade pode ser desenvolvida: para a emancipação humana, como emancipação humana. Não se trata, portanto, de pensar a criatividade ou a bestialização, de forma excludente: esse é um falso dilema. A criatividade só é possível para humanos com plena capacidade de compreender e transformar, com seus semelhantes, o ambiente à sua volta. Para a escola, formar humanos livres significa necessariamente ser criativa – e não há alternativa no horizonte.

Recebido em 4 de agosto de 2017

Aprovado em 13 de outubro de 2017

## Nota

1 Este texto é resultado de pesquisas teóricas da etapa, intitulada *Criatividade na Escola*, da pesquisa *Divinópolis, Cidade Criativa*, financiada com recursos da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG).

## Referências

- ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. O Contexto Educacional e sua Influência na Criatividade. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 165-178, 2002.
- ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. O Papel da Escola na Estimulação do Talento Criativo. In: FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de (Org.). *Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades: orientação a pais e professores*. Porto Alegre: ArtMed, 2007. P. 151-162.
- CAMPOS, Roselane Fátima; SHIROMA, Eneida Oto. O Resgate da Escola Nova pelas Reformas Educacionais Contemporâneas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 196, p. 483-493, set./dez. 1999.
- CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Rede*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- DESCARTES, René. *Discurso do Método*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- FLEITH, Denise de Souza. *Como Desenvolver a Criatividade no Contexto Educacional*. Brasília: SESI – Departamento Nacional, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GORZ, André. *O Imaterial*: conhecimento, valor e capital. São Paulo: Annablu-me, 2005.
- HOWKINS, John. *Economia Criativa*: como ganhar dinheiro com ideias criativas. São Paulo: M.Books do Brasil, 2013.
- KANT, Immanuel. *Crítica da Faculdade do Juízo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- LAZZARATO, Maurizio; NEGRI, Antonio. *Trabalho Imaterial*: formas de vida e produção de subjetividade. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2001.
- LUKÁCS, György. *Ontologia do Ser Social I*. São Paulo: Boitempo, 2012.
- LUKÁCS, György. *Ontologia do Ser Social II*. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MACBRIDE, Sean et al. *Un solo Mundo, Voces Múltiples*: comunicación e información en nuestro tiempo. Cidade do México: Fundo de Cultura Económica, 1987.
- MARX, Karl. *Grundrisse*: manuscritos económicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Assim falava Zaratustra*. 2. ed. São Paulo: Escala, s.d.
- NORMAND, Reinaldo. *Vale do Silício*: entenda como funciona a região mais inovadora do planeta. E-book, 2015. Disponível em: <[www.valedosilicio.com](http://www.valedosilicio.com)>. Acesso em: 23 jan. 2017.
- OLIVEIRA, Eny da Luz Lacerda; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Criatividade e Escola: limites e possibilidades segundo gestores e orientadores educacionais. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 245-260, jul./dez. 2010.
- RORTY, Richard. *Contingência, Ironia e Solidariedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1985.
- SAVIANI, Dermeval. Sobre a Natureza e Especificidade da Educação. *Germinal – Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

- SEELIG, Tina. **InGenium**: um curso rápido e eficaz sobre criatividade. São Paulo: Editora Da Boa Prosa, 2012.
- SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- SLOTERDIJK, Peter. **Regras para o Parque Humano**: uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.
- STARKO, Alane Jordan. **Creativity in the Classroom**. White Plains: Longman, 1995.
- TORRANCE, Ellis Paul. **Cumulative Bibliography on the Torrance Tests of Creative Thinking**. Athens: Georgia Studies of Creative Behavior, 1996.
- YGOTSKY, Lev Semenovitch. **La Imaginación y el Arte en la Infancia**. 4. ed. Madrid: Akal, 1998.
- WECHSLER, Solange Muglia. Criatividade na Cultura Brasileira: uma década de estudos. **Revista Portuguesa de Psicologia – teoria, investigação e prática**, Lisboa, v. 6, n. 1, p. 215-227, 2001.
- WECHSLER, Solange Muglia. **Criatividade**: descobrindo e encorajando: contribuições teóricas e práticas para as mais diversas áreas. Campinas: Livro Pleno, 2002.

**Gilson Soares Raslan Filho** é doutor em Comunicação e Cultura (USP); Mestre em Estudos Literários (UFMG); Professor e pesquisador na UEMG, Unidade Divinópolis e no Grupo de Estudos e Pesquisas das Poéticas do Cotidiano (EPCO/UEMG).

E-mail: gilson.raslan@uemg.br

**Janaina Visibeli Barros** é doutoranda e Mestre em Ciências da Comunicação (USP); Professora e pesquisadora na UEMG, Unidade Divinópolis; pesquisadora no Grupo de Estudos das Poéticas do Cotidiano (EPCO/UEMG) e do Centro de Pesquisa em Comunicação e Trabalho (CPCT – ECA/USP).

E-mail: janaina.barros@uemg.br

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.