

## Criatividade em educação

**Maria Leila Palma Pellegrinelli**

Pontifícia Universidade Católica - SP

Mestrado em Educação

Pretende-se sinalizar como a organização da escolaridade voltada para o atendimento das necessidades econômico-sociais e para a produção, distanciou a educação da relação de cuidado com o crescimento do outro e limitou o desenvolvimento da criatividade, como expressão do mais alto sentimento.

O professor Miguel Arroyo em recente encontro com alunos pós-graduandos da PUC-SP, criticando o excesso de teorização nas universidades e a concentração de temas de pesquisa em torno das mesmas questões, fez uma analogia do rio com a vida e perguntou se o que nos ocupa é aquilo que o rio traz, ou estamos nos ocupando de águas paradas.

Fiquei provocada pela imagem do rio e encontrei um poema de João Cabral de Melo Neto, que consta do seu livro *Educação pela Pedra*. O título do poema é *Rios sem Discurso*.

*Quando um rio corta, corta-se de vez  
o discurso-rio de água que ele fazia;  
cortado, a água se quebra em pedaços,  
em poços de água, em água parálitica.  
Em situação de poço, a água eqüivale  
a uma palavra em situação dicionária:  
isolada, estanque no poço dela mesma,  
e porque assim estanque, estancada;  
e mais: porque assim estancada, muda,  
e muda porque com nenhuma comunica,  
porque cortou-se a sintaxe desse rio,  
o fio de água por que ele discorria.*

*O curso de um rio, seu discurso-rio,  
chega raramente a se reatar de vez;  
um rio precisa de muito fio de água*

*para refazer o fio antigo que o fez.  
Salvo a grandiloquência de uma cheia  
lhe impondo interina outra linguagem,  
um rio precisa de muita água em fios  
para que todos os poços se enfrasem:  
se reatando, de um para outro poço,  
em frases curtas, então frase e frase,  
até a sentença-rio do discurso único  
em que se tem voz a seca ele combate.*

E pensei em encaminhar a nossa conversa a partir dessa imagem do discurso do rio que guarda a sua integridade e do rio do discurso reduzido a poços onde não há corrente ou comunicação, nem corrente de comunicação pois a água-palavra fica muda.

Há algo acontecendo com a criatividade e com a educação, o que é o mesmo que dizer que há algo acontecendo conosco. Há um estranhamento, uma aflição, um endurecimento, uma paralisação, uma compulsão, uma mesmice, um conformismo inconformado presentes em nossas vidas. Há uma sensação de que o mundo “cresceu demais” para o nosso entendimento e que precisamos correr, correr, num movimento estonteante que se repete. E nós nos perguntamos de onde isso vem e para onde isso vai, sem sabermos como nos enraizar.

Gostaria que nos remetêssemos ao século XIX para daí pegarmos um “fio de água” que, talvez, possa guiar a nossa reflexão.

No século XIX nasceu a crença de que a razão humana produz o conhecimento. Existia a confiança de que o saber especializado, organizado em torno das racionalidades da Ciência e a cargo das comunidades especializadas possibilitaria liberar as pessoas das limitações da natureza e lhes ofereceria o acesso a um mundo mais desenvolvido. Assim, o conhecimento passou a ser definido como aquilo que as ciências produzem e o que elas produziram constituiu-se em teoria da verdade. Todas as boas teorias passaram a estar, necessariamente,

relacionadas a um aperfeiçoamento contínuo do indivíduo e das condições coletivas de vida, ou seja, as conquistas científicas passaram a ter o objetivo de serem tecnicamente utilizáveis, o que interligou ciência e tecnologia.

Surgiu, nessa época, o capitalismo vinculado à produção e suas formas de controle. As instituições passaram a ser organizadas a partir desse modelo. Estabeleceram-se novas relações entre o governo da sociedade e o governo dos indivíduos. Criaram-se ocupações que começaram a controlar a produção e a reprodução de conhecimentos de áreas delimitadas.

O que pretendo destacar aqui, sem nos determos nessa complexa relação sócio-político-cultural-econômica, é que esse movimento nascido no século XIX e que se estende até os nossos dias e que pretendia a expansão do homem, fez surgir uma certa verdade e seus próprios mecanismos de regulação na e a partir da história das ciências, não mais a partir do sujeito como referência. Resultam daí o desenvolvimento técnico-científico que temos hoje, as nossas concepções de homem, de mundo, de sociedade, de progresso, de cultura, de educação, assim como a estrutura das nossas instituições e suas formas de controle, sendo a escola uma delas.

O que aconteceu conosco a partir dessa matriz dominante que passou a determinar o que é certo, bom, normal e possível para nós?

Do ponto de vista da educação, a organização da escolaridade e a pedagogia passaram a configurar um campo social no qual tomou forma o governo dos indivíduos orientando e controlando o que se supôs certo, bom, normal e possível. A escola passou a ter uma estrutura organizada por áreas de conhecimento definidas pelas ciências e regulada por mecanismos de controle visando o atendimento das necessidades econômico-sociais e o acesso ao mercado de trabalho.

Ora, se o pressuposto é que o conhecimento formal forma sujeitos conhecedores, estamos falando de uma perspectiva de homem que deve ser educado dentro de um sistema de verdade estabelecido pelas ciências que, por sua vez, volta-se para o progresso técnico-científico com a finalidade de utilidade. Essa é a concepção que tem impulsionado o desenvolvimento, gerado novos conhecimentos e norteado a educação contemporânea, com uma tendência ainda mais acentuada neste final de século, fortemente ligada e guiada pela economia do mercado.

Cortamos a sintaxe do rio, quebramos a água em pedaços e a empoçamos? É provável que sim. É como se disséssemos aos alunos: “Aqui estamos para prepará-los para a vida. Vamos oferecer-lhes o que há de mais vigoroso, importante e verdadeiro. Prestem atenção e pensem! Aqui tem uma parte preciosa, a Língua Portuguesa, subdividida em outras partes importantes para vocês aprenderem a se expressar, a gramática, a redação e a literatura; aqui tem outra parte ainda mais preciosa, a Matemática; aqui umas outras partes importantes, a História, a Geografia, a Biologia; agora vocês reatem todos esses fios-palavras, ou esses rios de discurso e percebam que tudo isso guarda uma integridade que é viva! Vocês não estão conseguindo? Nem nós!”

Teorizamos uma certa verdade descolada das nossas vivências e passamos a fazer o grande esforço de pensar a partir de conceitos abstratos, não da prática, não basicamente da ação; separamos a prática da teoria. Abafamos ou passamos a não dar importância àquilo que sentimos e que brota das nossas vivências. Não é por acaso que dizemos que há um hiato entre a vida e a escola; mais do que isso, há um hiato entre a vida estudada e a vida vivida; e quando ela se manifesta na sala de aula é reprimida porque “ali é lugar para outras coisas mais importantes e verdadeiras!” E não é preciso ser professor para saber como isso acontece. Fomos alunos.

O que pode ser mais importante do que aquilo que efetivamente sentimos e vivenciamos a cada instante? São essas as dimensões da vida que se manifestam através de forças e que provocam uma certa tensão. A criatividade vem dessa tensão e não da negação, ou do abafamento delas.

O que é essa tensão? São as forças criativas do amor e do ódio, do medo e da coragem, da dor e da alegria, da ordem e da desordem, da disciplina e da indisciplina, da obediência e da transgressão. E o que tem que predominar para que a criatividade possa se manifestar é a desordem, a indisciplina, a transgressão porque a ordem, a disciplina, a obediência já estão lá. Isso não significa incitar a desordem, mas quando nos guiamos unicamente pela e para a ordem, como um exemplo, represamos a corrente do rio, cortamos o seu fluxo, paralisamos o seu movimento – e se ela insistir em buscar uma saída, seguindo o movimento que é próprio da água, “cortamos” novamente o seu impulso. E se, represada, ela pudesse falar a nossa língua, talvez nos perguntasse: e agora o que faço? agora quem eu sou?

A educação escolar faz o esforço de eliminar, ou de negar a presença dessas forças através de seus mecanismos de controle que são a punição e a culpa. Caminhar “retamente” é, sem dúvida, um modo de caminhar mas nessa condição, temos a sensação de que tudo se repete, que é sempre a mesma coisa e que não há alegria e prazer.

Quais são as forças presentes na sala de aula? Não é essa a força da vida se manifestando? Não é esse o discurso do rio e não deveríamos nos ocupar disso, porque é isso o que vale à pena?

De modo geral o nosso movimento, a nossa luta é o de represamento dessa força e até o da sua negação. E dependendo da força da água, ela se contém, contém até explodir e romper o que a represa, ou ela aceita a sua condição de poço, de água parada.

Como represamos a força criadora? Negando a sexualidade, o medo, a raiva, não permitindo que o aluno ouse e se expresse, não aceitando o erro, dizendo como ele deve ser, agir e pensar, fazendo com que ele seja *como* os outros, bloqueando a sua imaginação, usando mecanismos de controle como a punição e a culpa, fechando as suas possibilidades de vivências de alargamento, de vivências de expansão, o que significa algo fundamental que é a efetivação. E precisamos ficar atentos porque também nos efetivamos enquanto submissão e subserviência.

Estou me referindo a um certo limite possível para nós humanos que é a sensibilidade e o entendimento juntos, o fazer e o pensar juntos, a prática e a teoria juntas, o que supõe uma certa força plástica, uma certa tensão para que o vigor, a intuição, a imaginação, a vontade criadora possam se manifestar.

A educação que sabemos fazer e a escola que temos vai na contra-mão do desenvolvimento da criatividade que é intuitiva e que resulta da tensão entre limite e transgressão. É o oposto do determinismo que diz: faça assim, pense assim, aja assim, seja *assim*.

As dimensões humanas são a intuitividade, a corporeidade, a imaginação, a espacialidade, a temporalidade, a sensibilidade, o entendimento.

Que espaço os alunos têm para expressar a sua intuição, a sua imaginação, para discutir, perguntar, participar? Talvez possamos nos iludir dizendo que eles podem se manifestar, se expressar e trazer os seus pontos de vista para serem discutidos, mas “com a condição de que cheguem ao que está estabelecido como certo, bom, normal e possível!” Só há espaço na escola para o que já está pensado e o tratamento que é dado à criatividade tem a marca do nosso tempo, ou seja, o que é útil, rápido, eficiente, confortável, o que resulta numa criatividade mecânica, técnica, lógica, funcional.

Ora, o que é criação, o que é a manifestação da criatividade senão um modo originário de sentir e entender? O que funda a natureza humana é o criar, o se lançar, o projetar-se, o participar, o perguntar – isso é liberdade e a educação é o exercício desse fundamento.

Não deveríamos na escola exercitar a prática social da expressão, do perguntar, do ouvir, do escrever, para os alunos aprenderem a atitude de abertura que é estar atento à totalidade das coisas e à singularidade? Não a pergunta que o professor espera que o aluno faça, mas a que brota das suas vivências; não ouvir apenas o que o professor diz, mas aprender a ouvir-se; não escrever aquilo que o professor disse, mas o que ele próprio pensa após ter sido provocado pelo que ouviu. Não deveríamos na escola exercitar a co-participação na diferença, para que os alunos pudessem ser eles mesmos com os outros, ao invés de aprenderem a ser *como* os outros?

Não estamos nos omitindo? Estamos sim, porque não sabemos o que fazer com o aluno fora daquilo que está prescrito pelos conteúdos que temos a ensinar e das regras que estão estabelecidas. Preferimos ficar com as fórmulas prontas, quando o caminho do educador deveria ir pelo outro lado. A escola não tem sido o lugar onde o aluno aprende a escutar o seu pensamento, mas onde aprende a pensar o pensamento do outro.

Provocamos um desvio que tem empobrecido a ação humana que originariamente é espontaneidade e receptividade, num movimento gerador da força criadora, ou seja, num constante fazer e pensar. Transformamos tudo em *rios de discurso* e a nossa verdade não sai mais das nossas vivências mas dos livros, ou dos discursos.

Será essa a única visão de educação que se pode ter?

Foucault (1979), diz que são as práticas sociais que engendram domínios de saber, que fazem aparecer novos conceitos, novas técnicas, novos valores e também novos sujeitos e sujeitos de conhecimento. Portanto, se queremos uma educação diferente é preciso que criemos práticas sociais diferentes. O compromisso do educador é com a prática social e o de lidar com a contradição resultante da separação entre ação e pensamento, para que as vivências sejam realmente vivências e para que a teoria possa nos ajudar a compreendê-las, não a impor certos tipos de vivências que nos distanciam de nós mesmos.

Proponho que pensemos educação como a ação humana de conduzir para fora (para fora do caminho traçado de antemão), porque educação é basicamente ação e não, pensar a partir de conceitos abstratos; há um compromisso de transgressão, de alteração da história, de engendrar novos valores. E proponho que pensemos criatividade não a partir de um conceito, mas como a *expressão do mais alto sentimento*. Todos nós, certamente, já experimentamos esse sentimento, já fomos movidos por ele e sabemos que, nesses momentos, nos sentimos plenos, vigorosos, autores da nossa história; nós os vivemos como momentos únicos e, por instantes, tivemos a consciência da plenitude da vida e a vivência da co-participação na diferença.

Como fazer para que as pessoas vivam? Que se viva a cada momento como único momento? Como fazer que os alunos aprendam a viver a cada instante e se preocupem com isso? Como associar isso à educação? Como ensinar o aluno a aprender a gostar da vida? A escola não tem essa função?

Penso que tenhamos quebrado o fluxo do rio-vida, lhe imposto uma cheia com uma outra linguagem diferente da sintaxe do rio e que, talvez, a sensação de estranhamento, a aflição, o conformismo inconformado, o endurecimento que constatamos sejam o resultado dessa outra linguagem.

Carlos Drummond de Andrade tem uma poesia que fala sobre isso:

*No meio do caminho*

*No meio do caminho tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho  
tinha uma pedra  
no meio do caminho tinha uma pedra*

*Nunca me esquecerei desse acontecimento  
na vida das minhas retinas tão fatigadas.  
Nunca me esquecerei que no meio do caminho  
tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho  
no meio do caminho tinha uma pedra.*

Drummond associa a pedra aos obstáculos da vida mas a pedra, na poesia, é um obstáculo intransponível.

E o que é uma pedra? Na pedra está longe a matriz ondulada da água. É o endurecimento da vida onde ela se articula. No processo de petrificação, quando não há movimento, força criativa, vida, só há um estranhamento *do* humano e entre os seres humanos, por mais que estejam ligados uns aos outros por sentimentos férteis como o amor.

Petrificar vale como força negativa que medusa a vida interior, paralisando os sentimentos e a inquietação que deles vêm, e à essa agressão do mundo e da sociedade, o homem se opõe com uma resistência pétrea e pontuda.

A pedra guarda em si as virtudes da disciplina e da ordem. A disciplina da prontidão para o ataque, mesmo que seja defensivo. E da ordem coisificada que não admite a “desordem” subjetiva dos afetos. E assim, o homem incluído no cerco da pedra passa a se assemelhar a ela.

É desse obstáculo intransponível que fala a poesia. Do endurecimento do homem que, impedido de se lançar e de ter vivências que possibilitem a expressão do seu mais alto sentimento, sente a vida como um peso.

É necessário nos determos para pensar como faremos para que a educação dê conta das dimensões do desenvolvimento humano, para que ela deixe de ser forma e seja vida, a fim de que cumpra a sua função transformadora.

Quero concluir retomando a pergunta central deste congresso: Criatividade na Educação, para quê?

Para que a vida seja vida, no sentido de podermos experienciar, e para que possamos ser nós mesmos.

### **Bibliografia**

FOUCAULT, Michel. *A Verdade e As Formas Jurídicas*. 4ª ed. Cadernos da PUC-RJ, nº 16, Série Letras e Artes, 1979.

CARONI, Modesto. *A Poética do Silêncio*. Perspectiva, 1979.

MELO NETO, João Cabral de. *In Poesias Completas*. Rio de Janeiro. Sabiá, 1968.