



UNIVERSIDADE
DO BRASIL
UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

MARIANA TESCH MORGON

A NECESSIDADE DA CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
entraves e possibilidades

Rio de Janeiro

2013

MARIANA TESCH MORGON

**A NECESSIDADE DA CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
entraves e possibilidades**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Maria Vitória Campos Mamede Maia

Rio de Janeiro

2013

T337 Tesch, Mariana.

A necessidade da criatividade na educação básica: entraves e possibilidades / Mariana Tesch Morgan. Rio de Janeiro, 2013. 126f.

Orientadora: Maria Vitória Campos Mamede Maia.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2013.

1. Criatividade. 2. Pensamento criativo. 3. Aprendizagem. 4. Jogos educativos. I. Maia, Maria Vitória Campos Mamede. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

CDD: 371.3



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação “**A necessidade da criatividade na educação básica: entraves e possibilidades**”

Mestrando: **Mariana Tesch Morgon**

Orientado pelo (a): **Profª. Drª. Maria Vitória Campos Mamede Maia**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 07 de agosto de 2013

Banca Examinadora:

Presidente:



Profª. Drª. Maria Vitória Campos Mamede Maia



Profª. Drª. Adriana Mabel Fresquet



Profª. Drª. Maria Inês Garcia de Freitas Bittencourt

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Maria Vitória Campos Mamede Maia, por acreditar em nosso encontro, confiar em minhas escolhas, pelo interesse em inventar caminhos comigo, pelo comprometimento, leituras atenciosas e pelas tantas vivências lúdicas em aulas, e-mails (em dias de sol, com *Vicky*, ou momentos de tempestade, com *Mortiça*) e reuniões nos corredores da nossa querida UFRJ.

À professora Adriana Fresquet, *professora-exceção, passeur, devir-mestre*, que não me deixou *sair* do cinema para *entrar* na educação, mas me revelou um *outro cinema* e uma *educação outra* num mesmo caminho em ziguezague.

Aos professores Roberto Leher, Ludmila Thomé, Sônia Lopes, Mônica Pereira dos Santos, Maria Margarida Gomes e Rosanne Evangelista Dias, pelas discussões, partilhas, desconstruções e novidades.

Aos colegas do grupo *Criar & Brincar: o lúdico no processo de ensino-aprendizagem (LUPEA)*, pelo espaço lúdico de experiências e desenvolvimento de pesquisas, tão fértil e impulsionador.

Aos colegas do grupo *Cinema para aprender e desaprender (CINEAD)*, pelas novas texturas, cores, sombras, enquadramentos e pontos de vista.

Aos funcionários da secretaria do *Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ*, principalmente à Solange e ao João Ricardo, tão solícitos e capazes de inventar soluções de forma ágil e eficiente.

Ao meu eterno orientador, Pedro Russi, por me apresentar a semiótica e Peirce, e consequentemente novas formas de experienciar o mundo; pela pergunta primeira: “como você pensa?”; pela resposta em forma de pergunta: “por que posso dizer que sim e por que posso dizer que não?”; e, por todas as outras perguntas e respostas-perguntas, que me constituem e me fazem crescer.

Ao *mano*, Tóia, por habitar meus pensamentos e me empurrar pra dentro da toca do coelho que ela e Alice já haviam inaugurado.

À amiga Lurdz, pelas conversas imaginadas e sonhos de caminhos.

Ao Flávio, pelas inquietações compartilhadas, pelas ajudas e por ser exemplo de conduta, forma, método, doçura e doação.

Aos colegas do *Núcleo de Estudos em Semiótica e Comunicação (NESECOM)*, pelas discussões, contrapalavras e aprendizado que cresce e continua.

Ao meu pai, por não me cobrar nada nunca, pela confiança sem ressalvas, pelo suporte material (fruto de reconhecido esforço físico e mental) e pelas risadas por telefone (intervalos necessários!).

À minha mãe, por cuidar da minha saúde física, mental e espiritual, pelas conversas (as essenciais e as banais) e pelas energizações, fundamentais para que eu *continuasse a nadar!*

Ao meu outro pai, pelo suporte material, e principalmente pelo espelho que, em pouco mais de uma década, passou de *insuportável* ao *mais fácil do mundo*.

À minha irmã Marcela, grande amor, criativa, artista, inventora, maravilhosa – com ou sem bigode, com ou sem Rupert –, por inspirar esta dissertação e minha vida.

Ao Lucas, *especialmente*.

Até então eu não tivera a coragem de me deixar guiar pelo que não conheço
e em direção ao que não conheço: minhas previsões condicionavam de
antemão o que veria. Não eram antevisões da visão: já tinham o tamanho dos
meus cuidados. Minhas previsões me fechavam o mundo

Clarice Lispector, 2009

RESUMO

TESCH, Mariana. **A necessidade da criatividade na educação básica: entraves e possibilidades**. Rio de Janeiro, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

Esta dissertação é um estudo teórico de natureza reflexiva que, sob a luz do pragmatismo, objetiva fundamentar a necessidade de uma educação escolar criativa. Iniciamos a dissertação com uma introdução ao conceito de criatividade, a partir de abordagens frequentes sobre o tema, principais características comumente associadas ao criativo e um questionamento sobre possíveis tipos de criatividade. Buscamos, a seguir, compreender a criatividade de forma pragmaticista, ou seja, a partir de quem cria e do que é criado. Primeiro estudamos o ser humano criativo como signo e refletimos sobre suas características. Para compreender a ação criativa e a construção do *eu*, estudamos a matriz categorial peirciana e o conceito de hábito. Em seguida, focamos no estudo da criatividade a partir da interpretação de Barrena (2007) sobre o fenômeno criativo em Peirce. Para tanto, três conceitos-chave foram analisados: a abdução, o *musement* e a imaginação. A partir deste referencial traçado, refletimos sobre como a pedagogia por competências pode se configurar como um entrave para uma educação criativa, primeiro a partir de um olhar para o ideário que baliza a reforma educacional nos anos 1990 no Brasil; segundo, a partir de uma reflexão sobre o conceito de competência. Buscamos, em seguida, compreender as consequências de uma educação por competências quanto à qualidade do ensino, às formas de avaliação, às questões curriculares e à perda da autonomia docente. Analisamos possibilidades criativas para a educação quanto à concepção de linguagem, de cognição e de professor, para com essa base partirmos para uma proposta criativa específica: a possibilidade de se utilizar o lúdico como espaço facilitador de aprendizagem. Ressaltamos o potencial do jogo lúdico para uma educação criativa. Para finalizar, realizamos uma retomada conceitual para compreender os avanços das reflexões e apontar caminhos possíveis.

Palavras-chave: criatividade, espaço lúdico, educação, abdução, pragmatismo

ABSTRACT

TESCH, Mariana. **A necessidade da criatividade na educação básica: entraves e possibilidades**. Rio de Janeiro, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

This work is a theoretical study that, in the light of pragmatism, aims to support the need for a creative education in schools. We begin our work with an introduction of the concept of creativity, starting with common approaches on the topic, main characteristics commonly related to creative products and questioning if there is such a thing as types of creativity. We seek, then, to understand creativity pragmatically, ie, studying the creator and what is created. First, we study the creative human being as a sign and we think about his characteristics. To understand the creative action and the construction of the self, we study Peirce's categories and the concept of habit. Then we focus on the study of creativity using the interpretation of Barrena (2007) about the creative phenomenon in Peirce. To this end, three key concepts were analyzed: abduction, *musement* and imagination. Then we study how the competency based education can be an obstacle for creative education: first we analyze the ideology that guides educational reform in the 1990s in Brazil, and secondly, we study the concept of competency. We seek, then, to understand the consequences of a competency based education regarding the quality of education, forms of evaluations, curriculum issues and loss of autonomy by teachers. We analyze creative possibilities for education regarding the conceptions of language, cognition and teacher, and with those conceptions in mind, we study a specific creative proposal: the possibility of using the ludic as a facilitator space of the learning process. We highlight the potential of the ludic game for creative education. Finally, we resume all the concepts that were analyzed in order to understand the progresses of our work. Then we indicate some possibilities of further studies.

Keywords: creativity, ludic space, education, abduction, pragmatism

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1. O FENÔMENO CRIATIVO: DO MUSEMENT À CRIAÇÃO	21
1.1 CRIATIVIDADE: PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES	22
1.1.1 O que é criatividade.....	23
1.1.2 Características do criativo	26
1.1.3 Criatividade na arte e na ciência.....	30
1.2 O SER HUMANO CRIATIVO	33
1.2.1 Uma perspectiva pragmaticista do ser humano.....	33
1.2.2 Abertura, temporalidade, incompletude e continuidade do ser humano como signo	36
1.2.3 Primeiridade, secundidade, terceiridade.....	39
1.2.4 A construção do <i>eu</i> pelos hábitos e a ação criativa.....	42
1.3 O SURGIMENTO DO CRIATIVO: ABDUÇÃO, MUSEMENT E IMAGINAÇÃO	46
1.3.1 A Abdução e a criação de nova inteligibilidade.....	46
1.3.2 O <i>musement</i>	48
1.3.3 A imaginação criativa.....	49
CAPÍTULO 2. PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: UM DOS ENTRAVES PARA UMA EDUCAÇÃO CRIATIVA	54
2.1 A ORIGEM DO CONCEITO DE COMPETÊNCIA NA EDUCAÇÃO.....	55
2.2 PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: HÁ ESPAÇO PARA A CRIATIVIDADE?	70
2.2.1 Qualidade da educação: para quem e para quê?	70
2.2.2 As avaliações padronizadas, questões curriculares e a perda de autonomia dos agentes educativos	75
CAPÍTULO 3. POSSIBILIDADES CRIATIVAS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR ..	82
3.1 A LINGUAGEM CONSTITUTIVA, A COGNIÇÃO COMO INVENÇÃO E O MESTRE EMANCIPADOR.....	85
3.2 O LÚDICO COMO POSSIBILIDADE CRIATIVA PARA A EDUCAÇÃO.....	93
3.2.1 O jogo lúdico na escola.....	101
CONCLUSÃO	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	122

INTRODUÇÃO

Todo processo de descobrimento é baseado na coragem de desafiar toda nossa vida dócil e organizada em prol de algo que, no entanto, ainda não sabemos o que é

Maria Vitória Canesin, 2011

Esta dissertação é um estudo teórico de natureza reflexiva que, sob a luz do pragmatismo, objetiva fundamentar a necessidade de uma educação escolar criativa. Tomamos como definição de criatividade a proposta por Barrena (2007), a partir de seus estudos sobre a filosofia de Peirce, sem descartar o diálogo com outras abordagens. As reflexões construídas foram motivadas pelo seguinte problema de pesquisa: “O que pode mudar na educação básica quando entendemos a criatividade como necessária?”. A partir deste problema central, mais dois questionamentos norteiam o desenvolvimento da pesquisa: Por que estudar a criatividade na educação? A educação básica já não é criativa?

Para responder a primeira questão, precisamos compreender o que é criatividade e qual a sua importância para a educação. Como Alencar e Fleith (2003, p.7), também entendemos que o potencial criativo

[...] tem sido usualmente subestimado, bloqueado, inibido e ignorado por uma educação que valoriza em excesso a reprodução dos ensinamentos, que pouco faz para manter viva a curiosidade, que mina a confiança do aluno no seu valor como pessoa, na sua própria competência e na sua capacidade de criar e resolver problemas novos, fechando-lhe inúmeras possibilidades de um melhor aproveitamento de seu potencial criativo.

Assim, amparadas por estudos de autores como Barrena (2007), Winnicott (1975) e Vygotsky (2009) que entendem a criatividade e a imaginação como necessárias para uma vida plena e para o desenvolvimento de todas as esferas do ser humano, e por crermos no potencial da educação para o desenvolvimento das capacidades imaginativas, abduativas e criativas,

nossa temática se justifica. Mas além da importância da criatividade como justificativa para escolha temática, é necessário checar a originalidade de nosso recorte de pesquisa.

Em buscas no banco de dissertações e teses da CAPES¹ (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e na biblioteca eletrônica SciELO² (*Scientific Electronic Library Online*), constatamos a relevância de nossa pesquisa, já que trabalhamos com referenciais teórico-metodológicos diferentes dos encontrados. A partir dos resultados das buscas, concluímos que a criatividade compreendida a partir da perspectiva filosófica é, no campo educacional, ainda pouco explorada.

A busca nos portais da CAPES e SciELO foi uma das primeiras etapas de nossa pesquisa, portanto realizada no início de 2012. Evidentemente, recorreremos a tais portais novamente sempre que necessário, principalmente na fase da pesquisa na qual buscamos estudos sobre o conceito de pedagogia por competências.

Para as buscas iniciais de 2012 escolhemos palavras que se relacionam à nossa dissertação quanto aos eixos temático, metodológico e conceitual. São elas: *educação*, *criatividade* (com variações: *fenômeno criativo* e *razão criativa*), *imaginação*, *pragmaticismo* (com a variação: *pragmatismo*³) e *lúdico*.

No banco de teses da CAPES, em uma busca *por assunto* das teses e dissertações publicadas entre 2002 e 2011, colocamos as cinco palavras escolhidas e todas as combinações possíveis com suas variações e nenhum resultado foi encontrado. Substituímos as palavras *educação* e *criatividade* (e as variações) por *educação criativa*, e realizamos a busca a partir de quatro termos ao invés de cinco, com as possíveis combinações. Como o resultado também foi zero, resolvemos realizar combinações entre três palavras (e suas variações). Mantivemos os termos *educação* e *criatividade* (e variações), porque são os principais para o trabalho e variamos os outros.

Foram obtidos 82 resultados para o cruzamento entre as palavras *educação*, *criatividade* e *imaginação*, 117 resultados para o cruzamento entre as palavras *educação*, *criatividade* e *lúdico*, sendo 28 deles comuns, e 10 resultados para o cruzamento entre as palavras *educação*, *criatividade*, *pragmatismo*, sendo 3 deles encontrados nos primeiros cruzamentos.

¹ Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>.

² Disponível em: <<http://www.scielo.br>>.

³ Muitos pesquisadores optam por manter a palavra *pragmatismo* mesmo quando se referem ao método de Peirce, portanto a utilizamos na busca.

A partir da leitura de títulos e de alguns resumos das teses e dissertações resultantes do cruzamento *educação, criatividade e imaginação*, pudemos perceber que grande parte foca apenas na educação infantil e nos estudos e disciplinas relacionadas às artes. Nos resultados do cruzamento *educação, criatividade e lúdico*, também é possível notar que a maioria dos trabalhos trata apenas da educação infantil. Já no cruzamento *educação, criatividade e pragmatismo*, os resultados, menos numerosos, variam tematicamente entre si e a partir da leitura dos títulos e de alguns resumos, notamos que se distanciam conceitualmente de nossa pesquisa, já que, nenhum trabalha com a noção peirciana de pragmatismo.

Nenhuma busca com os conceitos *fenômeno criativo* e *razão criativa* obteve resultados. Quando o termo *pragmaticismo* foi utilizado também não obtivemos resultados. É natural que isso aconteça porque tais termos são mais frequentes em outros campos do saber, como na Filosofia e Semiótica.

Na biblioteca eletrônica SciELO, que possibilita a busca de até três palavras-chave por vez, realizamos os mesmos cruzamentos feitos para a busca no portal da CAPES. Não especificamos na busca em quais índices as palavras deveriam ser procuradas com o objetivo de ampliar o número de resultados, dessa forma, elas foram buscadas nos títulos, resumos e assuntos dos artigos em geral. Na busca de artigos no SciELO só obtivemos um resultado ao cruzar *educação, criatividade e imaginação*.

O número de quase 200 teses e dissertações encontradas no portal da CAPES para o cruzamento das palavras *educação, criatividade e imaginação* e das palavras *educação, criatividade e lúdico* é significativo. Mas como dito, a partir da leitura de títulos e resumos, não encontramos afinidades com o que gostaríamos de propor. Assim, ressaltamos o diferencial conceitual e metodológico desta pesquisa.

Esta dissertação, vinculada à linha *Currículo e linguagem* do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, justifica-se pela tentativa de levar adiante um tema profundamente ligado à Educação como campo de saber, ao refletir sobre o fenômeno criativo, sobre o que pode se configurar como entrave para uma educação criativa e sobre possibilidades criativas para a educação básica. Ademais, nossa reflexão, que reivindica uma educação escolar criativa, é também importante para enriquecer os estudos sobre criatividade na educação, a partir de uma abordagem pouco explorada, que não compreende a criatividade como *mais uma* atividade do ser humano, mas sim como a característica central de sua razão.

São muitos os estudos da Psicologia que buscam explicar e medir a criatividade, e o fazem de diversas maneiras, como exemplos: alguns consideram mais criativo o sujeito que dá as respostas mais inusitadas; outros estudos procuram características de pessoas ou grupos considerados criativos; há ainda os que pesquisam determinados fatores externos ao suposto gênio, como nível sócio econômico, religião, gênero (ALENCAR; FLEITH, 2003). Não negamos a contribuição de tais estudos para a tentativa de compreensão do fenômeno criativo, porém nosso ponto de partida e conseqüente caminho são outros.

Dessa forma, podemos delimitar como objetivo geral desta dissertação a promoção de reflexões sobre a necessidade e urgência de uma educação criativa, tomando como definição a proposta por Barrena (2007), a partir de seus estudos sobre a filosofia peirciana. Esperamos que nosso estudo possa contribuir para o enriquecimento de pesquisas sobre a criatividade na educação e que possa inspirar possíveis mudanças práticas. Temos como objetivos específicos compreender as conseqüências de uma educação não criativa, a partir do estudo sobre a pedagogia das competências, e as conseqüências de uma educação criativa, a partir do estudo de possibilidades criativas para a educação.

A escolha de buscarmos compreender o fenômeno criativo principalmente a partir dos estudos de Barrena (2007) sobre a criatividade⁴ em Peirce não é aleatória. Acreditamos que a fertilidade das teorias de tais autores possa trazer para o campo educacional novas possibilidades de reflexão, novas formas de olhar, e esperamos que esta dissertação se configure como uma contribuição nesse sentido.

Não negamos que propostas interessantes e inovadoras possam surgir a partir de bases teóricas que são referenciais frequentes no campo educacional - tanto que trabalhamos também com autores mais consultados no campo, como Bakhtin (2003), Geraldi (1990, 1991, 2003, 2005) e Vygotsky (2009) -, mas reafirmamos a importância de um diálogo com autores menos óbvios e inclusive, muitas vezes, marginalizados, como é o caso de Peirce, que aparece frequentemente reduzido à sua classificação de ícone, índice e símbolo. A instrumentalização dos pensamentos de Peirce é recorrente, bem como a quantidade de estudos que desconsidera sua arquitetura filosófica, gerando más interpretações. Assim, com o intuito de evitar interpretações duvidosas por não estarmos familiarizadas com o todo da obra de Peirce, apoiamo-nos em Barrena (2007), já que a autora, que coordena o *Grupo de Estudos*

⁴ Embora Peirce não tenha utilizado o termo criatividade em sua filosofia, para Barrena (2007), ela aparece na filosofia deste autor como a capacidade de gerar nova inteligibilidade (como veremos na subseção 3.1.1).

*Peircianos*⁵ da Universidade de Navarra, na Espanha, é uma importante estudiosa da obra desse autor. Como a produção de Peirce é vastíssima e conceitualmente densa, um estudo minucioso seria tarefa impossível para o período de um mestrado, portanto, principalmente Barrena (2007), mas também outros estudiosos da filosofia peirciana, como Ibri (1992), Andacht (1993), Colapietro (1989) e Apel (1997), são referências fundamentais desta dissertação.

O primeiro questionamento colocado no começo desta introdução: “por que estudar a criatividade na educação?”, é trabalhado no primeiro capítulo desta dissertação, onde buscamos compreender a importância da mesma para o crescimento do ser humano e universo, e conseqüentemente justificar o desenvolvimento de uma educação criativa. Mas para afirmar a necessidade de uma educação criativa, retomo nosso segundo questionamento: “a educação básica já não é criativa?”. No segundo capítulo procuramos compreender o ideário que pauta muitas das reformas educacionais até hoje para responder tal questão, principalmente com base nas pesquisas de Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) e Ferretti (2002). Chegamos ao conceito de competências como conceito que baliza as reformas educacionais da década de 1990 e cujas conseqüências se fazem sentir ainda hoje na educação. Como nosso método é o pragmatismo⁶, buscamos autores que trabalham com os efeitos práticos possíveis de uma pedagogia por competências e encontramos Frigotto e Ciavatta (2003a, 2003b), Saviani (2007), Chaves (2012), Prado (2009) e outros. Esse referencial nos ajudou a compreender alguns dos entraves para uma educação criativa.

Voltemos ao nosso problema de pesquisa: “o que pode mudar quando a criatividade é entendida como necessária?”. Para delimitar tal problema, tivemos que partir da ideia de que algo precisa mudar, e essa ideia é justificada justamente ao pensarmos nas problemáticas conseqüências de uma pedagogia por competências. Portanto, mesmo que tenhamos inicialmente sugerido *mudanças* para a educação apenas a partir da crença compartilhada de que “se há algo em educação com que todos concordam é que o ensino público vai mal” (GERALDI, C; GERALDI, J, 2012), a ideia pode ser justificada no desenvolvimento da dissertação, a partir do estudo das conseqüências de uma educação não criativa.

Mais uma questão pode ser colocada: o que queremos dizer com “entendida como necessária”? A criatividade deve ser entendida como *necessária* por quem?

⁵ Grupo de Estudios Peircianos.

⁶ Explicaremos o método mais a frente.

Nosso referencial teórico para a reflexão sobre possibilidades criativas para a educação escolar é diverso num primeiro momento, já que os âmbitos trabalhados são também diversos. Tentamos aproximar autores que pesquisam sobre diferentes temas para pensar em uma educação criativa em vários sentidos. Assim, para refletir sobre a linguagem, nossa base foi Geraldi (1990, 1991, 2003, 2005) e Bakhtin (2003), principalmente; trabalhamos também com Kastrup (2005) para pensar alternativas a uma educação preocupada com o acúmulo de conhecimentos; e, estudamos a experiência do *mestre ignorante* Jacotot relatada por Rancière (2002), para pensar em novas possíveis relações entre professor e aluno. Focamos no criativo de cada uma das possibilidades para, por fim, partirmos para uma proposta criativa específica: o espaço lúdico como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da capacidade criativa. Estudamos também o jogo, uma das expressões culturais possibilitadas por esse espaço. Nessa etapa os autores trabalhados foram Aizecang (2005) e Maia (2012, 2013), principalmente.

O método escolhido para caminhar em direção às possíveis respostas relacionadas ao problema de pesquisa central desta dissertação é o pragmatismo, termo cunhado por Peirce (CP⁷ 5.414, 1905), para diferenciar o significado de sua noção dos significados dos demais pragmatismos, que se afastam completamente de sua concepção original e objetivos. O pragmatismo de Peirce difere muito do de James, por exemplo, de interpretação subjetiva e orientada para a práxis.

O pragmatismo surge nos Estados Unidos num período pós Guerra Civil e de crescimentos do país. Um grupo⁸, organizado em Cambridge (Massachusetts), formado por Charles S. Peirce, William James, Oliver Wendell Holmes Jr, Nicholas Saint John Green, Chauncey Wright e outros, que se reunia para discutir filosofia na época, passou a estudar e adotar o pragmatismo para a reflexão filosófica no começo de 1870. Eles não se consideravam fundadores do pragmatismo, afirmavam ser esse um método existente desde a Antiguidade (STROH, 1972). A intenção inicial do estudo deste método era acabar com a quantidade de termos parecidos utilizados com significações diferentes na filosofia, ou de forma tão confusa que era impossível compreendê-los. Assim, nada mais eficiente que um método para ligar ao

⁷ PEIRCE, Charles Sanders. *The Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. Cambridge: Harvard University Press, 1931-1958. CP 1.657 [A abreviação dessa obra será citada a partir daqui como: CP, seguido pelo número do volume e número do parágrafo, assim, CP 1.657 se refere ao parágrafo 657 do primeiro volume dos *Collected Papers*].

⁸ O grupo era chamado de *Clube Metafísico* pelos próprios participantes “meio desafiadora, meio ironicamente, [...] já que nos primeiros anos de 1870 a metafísica era considerada fora de moda”. (WAAL, 2007, p.17)

conceito os efeitos práticos concebíveis sobre ele. O pragmatismo era, para os integrantes do grupo, a escolha consciente de um método antigo, como afirma James (1979, p.19, grifo do autor):

Não há nada de novo absolutamente no método pragmático. Sócrates foi adepto dele. Aristóteles empregou-o metodicamente. Locke, Berkeley e Hume fizeram contribuições momentâneas à verdade por seu intermédio. Shadworth Hodgson insiste em que as realidades são somente *o que sabemos delas*.

Como, principalmente a partir do final do século XIX, o pragmatismo se desdobrou em muitos pragmatismos, diferentes entre si, Peirce (CP 5.414¹, 1905), em 1905, anuncia o nascimento da palavra *pragmaticismo* que, segundo o filósofo, “é suficientemente feia para manter-se a salvo de sequestradores”. Não é objetivo caracterizar os diversos pragmatismos existentes, mas esta breve introdução ao pragmatismo se faz necessária para evitar confusões e delimitar o método utilizado na presente dissertação.

Dessa forma, o pragmatismo não será aqui entendido a partir de seus significados recorrentes nos dicionários, como sinônimo de *prático*, *atitude de voltar-se para soluções concretas* ou *filosofia utilitária*. Como alerta Ibri (1992, p.XV), “o Pragmatismo [...], como ponto temático de estudo, desde sua gênese, tem sido objeto de equívocos. De um lado interpretam-no como uma regra utilitária e, de outro, como um princípio transcendental⁹”. Por isso justifica-se nosso cuidado inicial em conceituá-lo.

Começamos a conceituar o pragmaticismo a partir do que ele *não é* para evitar pontos de partida equivocados. Vamos agora à sua definição, que Peirce (CP 5.402², 1905) nominou “máxima pragmatista”: “Considere quais efeitos, que concebivelmente poderiam ter consequências práticas, concebemos ter o objeto de nossa concepção. Então, a concepção destes efeitos é o todo de nossa concepção do objeto”. A alta incidência da palavra *conceber* é justificada pelo autor a partir de dois propósitos:

Um deles foi mostrar que eu estava falando de significado em nenhum outro sentido senão o de *significado intelectual*. O outro foi o de evitar todo o risco de ser entendido como tentando explicar um conceito por perceptos,

⁹ Este é um traço que verificamos, de maneira mais acentuada, nos comentadores alemães. Verificar, por exemplo, Jürgen Habermas, *Conhecimento e Interesse*, Rio de Janeiro, Zahar, 1982, tradução de José N. Heck, pp.109-155; e Karl-Otto Apel, “C. S. Peirce and the Post-Tarskian Problem of an Adequate Explication on the Meaning of the truth: Towards a Transcendental – Pragmatic Theory of Truth”, *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, Vol. XVIII, n.º 1, 1982, pp. 3-17. (nota do autor)

imagens, esquemas, ou por qualquer outra coisa senão conceitos. Eu não quero dizer, portanto, que atos, que são mais estritamente singulares que qualquer coisa, poderiam constituir o propósito ou a própria e adequada interpretação de qualquer símbolo. (PEIRCE, CP 5.402³, 1905, grifo do autor)

O autor se posiciona quanto à generalidade do *significado* de um conceito (IBRI, 1992) e quando se refere a “consequências práticas” em sua máxima, não quer dizer que a ação é o fim do homem, mas que a ação requer um fim e que este deve ser similar a uma descrição geral, assim, “o espírito da máxima em si, de que devemos olhar para os resultados finais de nossos conceitos para apreendê-los corretamente, direcionar-nos-ia para alguma coisa diferente dos fatos práticos, a saber, para ideias gerais, como as verdadeiras intérpretes de nosso pensamento” (PEIRCE, CP 5.3⁴, 1901).

Dessa forma, o pragmatismo é um método para determinar as concepções a partir das concepções de seus efeitos práticos, o que permite que a compreensão das mesmas vá muito além do prático, já que, conforme Peirce (CP 5.196⁵, 1903), este método “permite qualquer voo da imaginação, desde que esta imaginação por fim alimente um efeito prático; e então muitas hipóteses que à primeira vista seriam excluídas pela máxima pragmática não o são na realidade”.

De acordo com Peirce (1983), a lógica do pragmatismo cobre toda a lógica da abdução: “ato criativo de levantar conjeturas para pensar sobre um fato e de possíveis respostas para entendê-lo. Dinâmica que não deixa de ser e ter uma forma lógica; é instintivo e principalmente um processo vivo” (RUSSI, 2007, p.2). É nesse sentido que procuramos caminhar na busca de respostas para nosso problema e para as questões possíveis relacionadas a ele.

O pragmatismo não é, nesta pesquisa, apenas método de aplicação, ferramenta para caminhar. Preocupamo-nos em entendê-lo também como saber, por isso consideramos importante trazê-lo já nesta introdução para justificar as escolhas metodológicas, reflexões e “voos da imaginação” que se seguem nos próximos capítulos. Fundamental ressaltar que conforme a pesquisa se desenvolve, o pragmatismo nos ajuda a compreender *como* é possível avançar, ou seja, entendemos os avanços conforme avançamos. Para Peirce (1892 apud WAAL, 2007, p.25):

Disputas obstinadas em filosofia são mantidas pela própria vida, que se apresenta sob diversos aspectos. [...] Minha palavra definitiva é que a coisa

em que você deve apostar seu dinheiro não deveria ser uma doutrina, mas um método. Pois um método vital corrigirá a si próprio e uma doutrina, não. Doutrinas são cristais, métodos são fermentos.

Assim, quando falamos em buscar entender as mudanças possíveis na educação quando a criatividade é compreendida como necessária, propomos fazê-lo do ponto de vista pragmático, ou seja, pensando criativamente nos efeitos práticos concebíveis dos conceitos trabalhados.

Esta dissertação é composta pela presente introdução - na qual procuramos expor o problema de pesquisa, suas justificativas, objetivos, referencial teórico e o método pragmático -; por um primeiro capítulo sobre o fenômeno criativo; um segundo sobre a pedagogia das competências; um terceiro capítulo sobre possibilidades criativas para a educação; e, por fim, por um capítulo de conclusão.

No primeiro capítulo, começamos com uma introdução ao conceito de criatividade, a partir de abordagens frequentes sobre o tema, principais características comumente associadas ao criativo (tanto pelo senso comum, quanto por estudos recorrentes sobre o tema) e também a partir do questionamento sobre possíveis tipos de criatividade (na ciência e na arte). Depois, buscamos compreender a criatividade de forma pragmática: a partir de quem cria e do que é criado. Primeiro, estudamos o ser humano criativo como signo e refletimos sobre suas características - abertura, temporalidade, incompletude e continuidade. Depois, para compreender a ação criativa e a construção do *eu*, estudamos a matriz categorial peirciana e o conceito de hábito. Em seguida, focamos no estudo da criatividade a partir da interpretação de Barrena (2007) sobre o fenômeno criativo em Peirce. Para tanto, três conceitos-chave são analisados: a abdução, o *musement* e a imaginação.

No segundo capítulo, a partir deste referencial teórico traçado, refletimos sobre como a pedagogia por competências pode se configurar como um entrave para uma educação criativa, primeiramente a partir de um olhar para o ideário que baliza a reforma educacional nos anos 1990. Depois, construímos uma reflexão sobre o conceito de competência, e buscamos, em seguida, compreender as consequências de uma educação por competências quanto à qualidade do ensino, às formas de avaliação, às questões curriculares e à perda da autonomia docente.

No terceiro capítulo, estudamos possibilidades criativas para a educação quanto à concepção de linguagem, de cognição e de professor, para com essa base partirmos para uma

proposta criativa específica: a possibilidade de se utilizar o lúdico como espaço de inserção de propostas diferentes das calcadas em mensuração final, e enfatizamos o potencial do jogo, uma das expressões culturais possibilitadas pelo mesmo.

No capítulo de conclusão, realizamos uma retomada das construções teóricas, conceituais e reflexivas para compreender os avanços desta pesquisa e apontar caminhos possíveis.

As notas de fim referem-se às citações que traduzimos. Optamos por colocá-las no final, para deixar a leitura mais fluida. As demais notas que não se referem a traduções foram colocadas no rodapé.

CAPÍTULO 1. O FENÔMENO CRIATIVO: DO MUSEMENT À CRIAÇÃO

Quando vivemos criativamente, você e eu, descobrimos que tudo o que fazemos reforça o sentimento de que estamos vivos, de que somos nós mesmos

Donald Winnicott, 1970

O objetivo deste primeiro capítulo, que se divide em três seções, é introduzir o conceito de criatividade (primeira seção), refletir sobre o ser humano criativo a partir de uma visão pragmaticista (segunda seção) e compreender como surge o fenômeno criativo (terceira seção), segundo nosso referencial teórico.

A primeira seção divide-se em três, sendo a primeira subseção expositiva, por onde passamos brevemente por alguns estudos sobre criatividade, vemos como o fenômeno criativo tem sido compreendido ao longo dos tempos, mas não nos aprofundamos em nenhuma vertente de estudo específica, nem abarcamos todas as vertentes possíveis. Não há como objetivo um levantamento extenso sobre a criatividade, já que vamos trabalhar com uma perspectiva específica: a abordagem de Barrena (2007) sobre o fenômeno criativo em Peirce. Porém, uma introdução geral sobre o conceito é imprescindível, para entendermos quais os pontos de convergência e divergência entre nossa base teórica e algumas abordagens frequentes sobre o tema. Na segunda subseção, traçamos tanto algumas características comumente associadas ao resultado criativo, quanto outras características menos frequentes delimitadas por Barrena (2007). O objetivo é começar a introduzir o diferencial de nossa abordagem, que nas seções seguintes é desenvolvida. Na última subseção, questionamos a divisão traçada por alguns estudiosos, como Wolpert (1993), entre a criatividade nas artes e nas ciências. Essa última subseção se justifica porque nos próximos capítulos, vamos pensar sobre a criatividade na educação sendo, a nosso ver, necessário determinar se há tipos de criatividade ou não, para podermos refletir sobre metodologias de ensino dentro desse recorte.

Na segunda seção do capítulo 1, buscamos compreender o ser humano a partir de uma perspectiva pragmaticista. Deixamos claro que nosso entendimento de ser humano é anticartesiano e parte de uma perspectiva filosófica que coloca a criatividade como central

para a vida do ser humano. Para explicar, então, o ser humano e suas ações criativas, dividimos a segunda seção do primeiro capítulo em quatro subseções. Na primeira subseção, explicamos o que significa compreender o ser humano como signo. Na segunda subseção, a partir desta compreensão, refletiremos sobre suas características: abertura, temporalidade, incompletude e continuidade. Na terceira subseção, explicamos brevemente as categorias peircianas, com foco maior na terceiridade, para na quarta subseção, explicitarmos o conceito peirciano de hábito. Nesta última subseção, buscamos ainda entender como o *eu* se constrói a partir dos hábitos para, por fim, compreender a ação propriamente humana como criativa.

Na terceira seção do primeiro capítulo, tratamos, enfim, do surgimento do criativo a partir de uma noção chave do pensamento peirciano: a abdução. A partir da compreensão desta, buscamos refletir sobre a criação de nova inteligibilidade. Para tanto, dividimos a terceira seção do capítulo em três subseções. Na primeira, explicamos a lógica abdutiva e como essa operação se relaciona à criatividade. Na segunda subseção, buscamos compreender o conceito peirciano de *musement*, um peculiar estado da mente, que propicia o conhecimento e a criatividade. Na terceira subseção, refletimos sobre a imaginação como faculdade primordial do ser humano, vinculada à razão, e fundamental para a criatividade e consequente crescimento do universo.

Assim, neste capítulo 1, primeiro distanciamos-nos de certas abordagens sobre criatividade, para depois delimitar o conceito de criatividade trabalhado. Não teria como deixar de trazer o ser humano para discussão, porque a perspectiva pragmaticista relaciona criador e criação, entendendo que o fenômeno criativo pode ser estudado a partir do que é criado e de quem cria. Neste primeiro capítulo, ainda não há relações entre educação e criatividade. Optamos por abarcar a criatividade e o ser humano criativo primeiramente de forma geral, para aprofundarmos alguns conceitos chave; e só depois (nos capítulos 2 e 3), levantar as questões sobre educação que se relacionam a toda construção do primeiro capítulo.

1.1 Criatividade: primeiras considerações

Nesta subseção, trataremos de algumas associações que são comumente feitas à ideia de criatividade, tanto a partir de estudos científicos quanto pelo senso comum; exporemos brevemente algumas características do que tem sido entendido como produto da criatividade (o que é considerado criativo) em grande parte dos estudos sobre o tema; questionaremos as

formas de medidas de criatividade propostas por algumas vertentes da Psicologia; e, daremos os primeiros passos em direção ao entendimento do fenômeno criativo segundo Barrena (2007), a partir de uma perspectiva filosófica.

1.1.1 O que é criatividade?

A criatividade tem aparecido cada vez mais como um valor buscado em diferentes âmbitos. Mas o que é criatividade? O conceito parece familiar, parece óbvio. Afinal, todos sabem o que significa ser criativo, não? Acreditamos que a familiaridade com o conceito não é suficiente para entendê-lo. Pelo contrário, a familiaridade pode transparecer na forma de obstáculos epistemológicos que imobilizam o conhecimento. Para tentar entender o que é criatividade vamos, primeiramente, ver como o conceito tem aparecido, quais são as associações mais comuns feitas ao termo, para, depois, provocá-lo em outros crivos de leitura, em um processo que nos possibilite aprofundar a compreensão do fenômeno.

Não há consenso sobre o que é criatividade, são muitas as definições propostas para o termo. Há algumas crenças que envolvem a criatividade, muitas delas colocam-na em um lugar quase inalcançável. Não é infrequente sua associação a um dom divino, privilégio de alguns poucos, sendo, portanto, impossível ensiná-la, desenvolvê-la. “A capacidade de criação do ser humano tem estado relacionada desde a antiguidade a uma tradição de misticismo e espiritualidade que aparecia como contrária ao espírito científico da racionalidade” (BARRENA, 2007, p.18⁶). Nesse sentido, a capacidade de criação era associada a algo inexplicável, misterioso sendo, até hoje, frequente essa concepção de que a criatividade não se explica, de que ela aparece como uma inspiração vinda “do nada” (ou divina), como mágica.

Outra associação recorrente é entre criatividade e loucura,

[...] tendo alguns autores (Witty e Lehman, 1965) apontando uma relação entre criatividade e doença mental, ou entre criatividade e instabilidade nervosa. Para esses autores, o trabalho imaginativo seria o resultado de tentativas de compensar desajustamentos na vida, sendo os conflitos inconscientes fatores decisivos na criação. Amabile (1989) chama a atenção para o fato de o indivíduo criativo ser, geralmente, não conformista, mas emocionalmente saudável. (ALENCAR; FLEITH, 2003, p.15)

Outra ideia predominante é a ligação exclusiva entre criatividade e âmbitos artísticos, como se em outros campos de atividades, o fazer humano não pudesse ser qualificado de criativo. Há ainda, vertentes que descartam o social, ou seja, que acreditam que a criatividade depende apenas de fatores intrapessoais. Outras concepções relacionam a criatividade ao processo inconsciente freudiano, entendendo as criações como um modo de expressar desejos inconscientes de forma aceitável. O deslocamento e a condensação seriam os mecanismos prevalentes quando as imagens surgissem de forma permitida pela dinâmica psíquica.

Entretanto, segundo Alencar e Fleith (2003), nos últimos anos, muitas dessas noções preconcebidas caíram por terra, graças a inúmeras contribuições de pesquisadores da criatividade. No século XX, principalmente no campo da psicologia e da ciência cognitiva, muitos estudos sobre criatividade apareceram. Em 1950, Guilford, em seu discurso ao assumir a presidência da Associação Americana de Psicologia, foi um dos primeiros a utilizar o termo criatividade, sendo considerado, com frequência o pai da criatividade moderna, campo bastante estudado na psicologia da década de 1950 (BARRENA, 2007).

Dentre as correntes da psicologia que buscam o conhecimento da criatividade, Barrena (2007) destaca algumas: os associacionistas, a *Gestalt*, aproximações naturalistas, cognitivas, psicanalistas, teorias humanistas, teorias de sistemas e propostas ambientais.

Em geral, pode dizer-se que a psicologia tem tratado de somar ao estudo dessa escorregadia questão sua cientificidade e rigor. Foram realizados estudos psicométricos com os quais se pretendia medir a criatividade a partir de testes, foram levados a cabo estudos cognitivos com os quais se pretendia trazer à luz os processos que subjazem a criatividade, aproximações sócio-pessoais baseadas na personalidade e no ambiente, descrições narrativas, biográficas e analíticas, e outros muitos estudos de caráter diverso. (BARRENA, 2007, p.21⁷)

As modalidades de medidas de criatividade variam muito e diferem na forma como são caracterizadas, dependendo do autor. Alencar, Bruno-Faria e Fleith (2010) apontam para um crescimento cada vez maior de instrumentos que buscam medir a criatividade. Há aplicações de testes de pensamento criativo; inventários de interesse, personalidade, biográficos e de estilos cognitivos; investigações sobre o nível socioeconômico, gênero ou religião dos considerados gênios criativos, assim como outros. Barrena (2007) questiona a efetividade das medidas da criatividade. Sobre testes para se medir o comportamento das capacidades intelectuais, a autora comenta:

Algumas provas buscam, por exemplo, que o sujeito dê as respostas mais inusitadas possíveis a uma situação determinada. Outras vezes, pode tratar-se de escrever títulos originais, de pensar usos alternativos ao uso comum de determinados objetos ou de escolher palavras que se associem a um objeto. Nessas provas, geralmente se medem a frequência, flexibilidade, originalidade e elaboração das respostas. Mas, pode dizer-se que é mais criativa aquela pessoa que em um teste responde «cachorro» ou «parede» quando apresentam a ela um desenho de um pé que aquela outra pessoa que simplesmente responde «sapato»? (BARRENA, 2007, p.22⁸)

Em geral, a eficácia de diversos estudos sobre a medida de criatividade pode ser questionada, a começar pelo fato de muitos procedimentos de apuração dos testes serem subjetivos. O inventário biográfico, por exemplo, pode ser posto em questão uma vez que biógrafos distintos podem apresentar diferentes visões sobre a vida de um gênio criativo. Não descartamos a importância de biografias e de estudos sobre a vida de figuras historicamente significativas a partir delas. Porém, cabe questionar se a busca pela origem da genialidade de pessoas consideradas criativas pode ajudar a compreender o processo criativo em si. Segundo Wolpert (1993, p.58⁹), essa busca pelo entendimento de quais razões levaram figuras como Kafka, Newton e Einstein a tornarem-se criativos e buscarem uma vida intelectual é de pouca ajuda para a compreensão da criatividade, como deixa claro na passagem:

A afirmação de Paul Valéry sobre Racine é igualmente verdadeira para Newton ou Darwin: “Colete todos os fatos que podem ser coletados sobre a vida de Racine e você não vai nunca aprender a partir deles a arte de seu verso”. No máximo a esperança de um vislumbre de como a mente deles trabalhava.

Há também estudos que verificam os traços de personalidade de indivíduos considerados altamente criativos. Sobre tais estudos, Barrena (2007, p.22¹⁰) ironiza:

Segundo alguns estudos – que ao que parece, esquecem-se das circunstâncias sócio-históricas ao largo dos séculos – as mulheres têm menos disposição ao gênio, e os católicos menos probabilidades de alcançarem a eminência que os protestantes, enquanto que as crianças judias têm um coeficiente mental ligeiramente mais alto. Aqueles que perderam um dos progenitores antes dos quinze anos têm mais probabilidades de triunfar. Averiguou-se que os cientistas reconhecidos geralmente são irmãos mais velhos e que os artistas geralmente são irmãos mais novos. Chegou-se inclusive a fazer estudos sobre o gênio e a estação de nascimento, pois segundo afirmam, um vírus de estação poderia produzir modificações no córtex do feto.

Fica, então, evidente que muitas formas de medidas de criatividade podem ser questionadas. Algumas delas, por exemplo, medem apenas um aspecto, como a qualidade de elaboração de respostas, não sendo capazes, portanto, de medir a criatividade como tal. Outro problema é o fato de muitos dos estudos terem como foco apenas os grandes gênios, deixando de lado a reflexão sobre a importância da criatividade na vida ordinária de qualquer pessoa. Dessa forma, muitos testes acabam por reduzir a complexidade do fenômeno criativo. Mas como é possível, então, estudar a criatividade se as formas para medi-la são questionáveis? Como fugir de estudos que buscam generalizar a criatividade a partir de um número de casos limitados? Como estudar a criatividade sem limitá-la a situações experimentais que bloqueiam uma de suas principais características: a espontaneidade?

Ainda que chegar a medir a criatividade seja uma tarefa quase impossível, podemos sim reconhecê-la, estar atentos a seus indicadores e tratar de descrever o fenômeno criativo. É necessário chegar a compreender o que é a criatividade com um enfoque mais global, abarcante e multidisciplinar, enraizado na experiência, *mas não simplesmente experimental*. (BARRENA, 2007, p.26¹¹, grifo nosso)

Dessa forma, para investigar o fenômeno criativo e sua importância para o ser humano, não serão realizadas, na presente pesquisa, medidas ou provas para justificar resultados, mas reflexões, explorações e uma busca de compreensão para tentar explicar melhor. De forma alguma, existe como pretensão o conhecimento completo da criatividade, já que “por sua essência própria a criatividade tem algo inexplicável, um elemento de surpresa que escapa a nosso controle, e nesse sentido os atos criativos surpreendem inclusive a quem os cria” (BARRENA, 2007, p.26¹²). Assim, com a convicção de que “a criatividade não é um fenômeno de laboratório” (BARRENA, 2007, p.26¹³), buscaremos refletir sobre o fenômeno criativo, como o compreendemos, como propriedade intrínseca da razão humana.

1.1.2 Características do criativo

Não compreendemos a criatividade como sinônimo de talento, mas habilidades pessoais podem evidentemente influenciar de forma decisiva a capacidade de criar, bem como outros fatores como o ambiente, a educação ou os conhecimentos disponíveis em cada época. Por exemplo, no caso da criação artística, o artista conhece seus meios para criar:

É evidente que, além de saber o que faz, o artista tem que “saber fazer”. Ele tem que conhecer sua linguagem [...]. Portanto, só vai poder fazer uma poesia em chinês quem souber chinês; só vai dar um concerto de violino quem souber tocar violino; só vai fazer gravura quem dominar o artesanato da gravura; só vai poder criar em pintura quem souber pintar. (OSTROWER, 1990 apud ALENCAR; FLEITH, 2003, p.17)

Tais fatores, entretanto, condicionam o que é possível criar ou descobrir, mas não o determinam, uma vez que a criatividade é uma capacidade inseparável da racionalidade humana. Assim, ao contrário do que pensam alguns sobre a necessidade de um grande esforço para que se chegue realmente a ser criativo, ao compreendermos a criatividade como propriedade intrínseca da razão humana, bastaria, para sermos criativos, agirmos de forma propriamente humana¹⁰.

A criatividade não seria, portanto, patrimônio de poucos, mas sim a uma característica central da razão humana. Não seria um fenômeno pontual, algo que aparece em um momento passageiro de inspiração, senão que pelo contrário, poderia estar presente em todos nossos atos e pensamentos. Cada coisa que fizéssemos poderia ser criativa e essa constância seria precisamente a que nos permitiria dar uma continuidade a nosso viver, crescer como seres humanos e desenvolver empreendimentos criativos. (BARRENA, 2007, p.29¹⁴)

Vygotsky (2009) concorda com essa noção de que a criatividade não é dom de poucos, de apenas alguns selecionados, autores de grandes obras de arte ou de descobertas científicas incríveis. Segundo o autor (2009, p.13), “existe criação não só quando esta é origem de acontecimentos históricos, mas também sempre que o ser humano imagina, combina, modifica e cria qualquer coisa de novo, por insignificante que a novidade possa parecer se comparada com as realizações dos grandes gênios”.

Todos os seres humanos são, portanto, criativos, ainda que a criatividade possa estar mais desenvolvida em algumas pessoas. Para Winnicott (1970), qualquer que seja a definição de criatividade a que se chegue, ela deverá incluir a ideia de que a vida somente é digna de ser vivida quando a criatividade faz parte da experiência vital do ser humano. Ou seja, para este autor a criatividade também não se limita à vida dos chamados grandes gênios. Assim, uma primeira característica da criatividade pode ser traçada: seu caráter abarcante, sua universalidade e sua inerência ao ser humano.

¹⁰ Essa questão será aprofundada na subseção 1.2.4.

Outras características comumente associadas à criatividade, por diversos autores, são: a novidade, a inteligibilidade, a originalidade e o valor (BARRENA, 2007).

A novidade como característica da criatividade é reconhecida por diferentes autores, de acordo com Alencar e Fleith (2003): Anderson (1965) define a criatividade como a emergência de algo único e original; Suchman (1981) entende que o pensamento criativo é autônomo e dirigido para a produção de uma nova forma; e há autores que adicionam ao caráter da novidade, o fator relevância, ou seja, o produto criativo deve ainda ser apropriado a uma determinada situação.

Segundo Barrena (2007, p.29¹⁵), “as ações criativas do ser humano são aquelas ações deliberadas que enriquecem o mundo com algo novo”. É importante, entretanto, compreender o que é a novidade. Para que algo seja novo, não basta que seja diferente de algo passado, a novidade deve estar na inteligibilidade, senão qualquer coisa poderia ser considerada nova. Na habilidade de se combinar antigo e novo estão as bases da criação (VYGOTSKY, 2009). Há, então, um continuum entre tradição e novidade, o novo não surge “do nada”, baseia-se na experiência anterior, mas não só, já que o pensamento criativo não se limita aos conhecimentos passados, vai além deles. Como exemplos há os avanços das hipóteses científicas, ou a atualização de tradições artísticas. A inteligibilidade está, portanto, nessa relação entre antigo e novo:

Se a atividade do homem se reduzisse a repetir o passado, o homem seria um ser virado exclusivamente para o ontem e incapaz de se adaptar a um amanhã diferente. É precisamente a atividade criadora do homem que faz dele um ser projetado para o futuro, um ser que contribui para criar e que modifica o seu presente. (VYGOTSKY, 2009, p.11)

Já a originalidade se relaciona ao que há de pessoal no que foi criado, ao que fica do criador na obra criada, à forma pessoal de fazer algo, ao estilo. Se Flaubert pode afirmar: “eu sou Madame Bovary”, não é porque se confunde com seu personagem, com sua criação, mas é porque nele vive uma parte desta (BARRENA, 2007).

Quanto ao valor, de acordo com Alencar e Fleith (2003), há autores como Stein (1974), que afirmam que para se configurarem como criativos, os produtos devem ser considerados úteis e satisfatórios por uma quantidade significativa de pessoas durante algum tempo; para outros como Mansfield e Busse (1981), os produtos só podem ser considerados criativos quando comparados a outros e em um determinado contexto. Já o valor de que fala

Barrena (2007, p.34¹⁶) não se trata de um valor de utilidade do que foi criado, mas de um valor intrínseco. Como exemplo, “no caso da ciência o valor das hipóteses estaria em serem explicações acertadas para o mundo. Desse modo uma hipótese original e nova, mas que não resulte acertada, não se poderia considerar criativa: as hipóteses científicas devem explicar os fatos”.

Além dessas quatro características - novidade, inteligibilidade, originalidade e valor – comumente associados à criatividade, Barrena (2007), aponta mais duas: a relação entre criatividade e as relações sociais (contrária à ideia de individualismo comumente associada à criatividade), e a criação como algo inferencial (contrária à ideia de intuição). Diferentemente das quatro primeiras características mencionadas, que são aceitas por inúmeras vertentes em diversos campos do saber, essas duas outras características questionam afirmações recorrentes nos estudos sobre criatividade. Importante ressaltar que essas duas características não tão frequentemente associadas à criatividade aparecem em outros autores, como por exemplo, em Vygotsky (2009), que afirma que por mais que pareça apenas individual, toda criação sempre inclui um coeficiente social. Ademais, para este autor, o produto criativo não é fruto de iluminação, mas relaciona-se à capacidade do homem de reelaborar e criar, com elementos de experiências passadas, novas normas e abordagens.

A criatividade tem sido relacionada a um individualismo. Tanto os cientistas quanto os artistas são, muitas vezes, associados a homens solitários, desconectados desse mundo. Mas há como descartar o papel da comunidade nas ações criativas? Na ciência, por exemplo, trabalhos surgem a partir de outros, descobrimentos novos precisam da opinião de membros da comunidade; nas artes, obras recebem influência de outras e são também julgadas pela comunidade. Nesse sentido, “o ser humano criativo é o ser humano social” (BARRENA, 2007, p.35¹⁷), não há como falar em pessoas criativas como independentes e autônomas, “a mente – linguagem, sentido, significado, verdade – não é propriedade privada dos indivíduos, apesar de indispensável o papel do indivíduo em sua criação” (RANSDELL, 1976 apud BARRENA, 2007, p.35¹⁸).

A criatividade é também frequentemente relacionada à intuição. “A intuição, a qual se tem atribuído até agora o essencial da criatividade, vem sendo definida como uma percepção de pistas que tacitamente ativa e guia o pensamento até um pressentimento sobre a natureza do fenômeno em questão” (SMITH; WARD; FINKE, 1997 apud BARRENA, 2007, p.35-36¹⁹). De acordo com Waal (2007), Peirce rejeita a ideia de conhecimento intuitivo, a noção cartesiana de ideias claras e distintas e o poder de introspecção:

De acordo com Descartes estamos muito mais familiarizados com nossa própria mente do que com o mundo em que vivemos. Peirce literalmente vira do avesso a abordagem de Descartes. De acordo com Peirce, *primeiro* aprendemos acerca do assim chamado mundo externo, e *então* derivamos, dessa nossa interação com esse mundo externo, que temos um eu e o que esse eu acarreta. Por conseguinte, para Peirce, nosso conhecimento não progride, como com Descartes, de dentro para fora, mas de fora para dentro. A rejeição peirciana do poder de introspecção segue de sua negação anterior do conhecimento intuitivo.

Se todo o conhecimento humano é inferencial e mediado, como poderia a atividade criadora ser diferente? “O aspecto muitas vezes intuitivo da criação não pode equivaler a conhecimento imediato” (BARRENA, 2007, p.36²⁰). Nesse sentido, a criação não é, portanto, intuitiva, é inferencial.

Nesta subseção, expusemos brevemente algumas características amplamente aceitas do que é criativo e outras que não são vistas com tanta frequência em definições sobre a criatividade. O criativo foi caracterizado por seu caráter de novidade, pela inteligibilidade, originalidade, valor, caráter social e inferencial. Ademais, procuramos pensar na criatividade como universal, mas tal ideia pode gerar dúvidas. Se todos os seres humanos são criativos e se as inúmeras criações e ações criativas são tão diferentes entre si e realizadas nas mais diversas áreas, poderíamos concluir, então, que existem diferentes *tipos* de criatividade? Refletiremos sobre esta questão na seção seguinte.

1.1.3 Criatividade na arte e na ciência

Partimos da ideia de que a criatividade possui um caráter universal, compreendemos a ideia de criatividade como abarcante, ou seja, compartilhamos a noção de que todos os seres humanos somos criativos (bem como nossas ações). Mas o fenômeno criativo é um só? Ou seria possível falarmos em diferentes *tipos* de criatividade, e separar, por exemplo, a criatividade nas ciências da criatividade artística?

Para Wolpert (1993, p.56²¹), essa linha que divide criatividade científica e artística existe. O autor entende que uma aproximação entre o ato de criação nas duas áreas seja uma visão enganosa, possivelmente sentimental: “a criatividade nas artes é caracteristicamente intensamente pessoal e reflete ambos o sentimento e as ideias do artista. Por outro lado, a

criatividade científica é sempre limitada pela auto-consistência, pela tentativa de se entender a natureza e pelo já conhecido”.

O mesmo autor situa em polos opostos as duas criatividades, sendo a artística uma criatividade mais voltada para o pessoal, para sentimentos refletidos e a científica limitada pelo já conhecido e pela busca da compreensão da natureza. O que Wolpert (1993) parece dividir, porém, não é a criatividade, mas os objetivos de dois campos (de possibilidades de criação ilimitadas) diferentes, ele parece separar o que se objetiva nas artes do que se objetiva nas ciências.

Evidentemente, o que se busca criar nas artes difere do que se busca criar nas ciências, bem como a forma de realizar o produto criativo. Mas isso é o mesmo que falar em *tipos* de criatividade diferentes? Para sustentar sua afirmação, Wolpert (1993, p.57²²) argumenta que há diferença na natureza dos produtos das artes e das ciências, que a ambição de cientistas difere da de artistas e que a forma de avaliar o produto criativo é diferente nas duas áreas, como podemos ver no seguinte trecho:

Para os artistas, a criação original é o mais importante. Ainda mais significativa é a natureza do que é criado. Uma obra de arte é capaz de gerar muitas leituras, múltiplas interpretações, enquanto descobertas científicas têm um significado estritamente definido. E mais, criações artísticas podem ter fortes implicações morais, ao passo que a ciência, em princípio, é livre de valores [...]. Além de serem pessoais, criações artísticas são sobre experiências singulares, muitas vezes interiores, enquanto cientistas ambicionam a generalidade e estão interessados, por exemplo, nas ideias que se aplicam a todas as células, em vez daquelas que se aplicam apenas a particulares. Quaisquer que sejam os sentimentos dos cientistas, ou estilo, durante o trabalho, estes são eliminados do trabalho final. Finalmente, existem critérios objetivos e compartilhados para se julgar o trabalho científico, ao passo que existem inúmeras interpretações para criações artísticas e não há maneira segura de julgá-las. Tendo em conta todas estas diferenças, as afirmações sobre a semelhança entre criatividade científica e artística devem ser tratadas com profunda desconfiança.

Tais argumentos, porém, não são suficientes para dividir a criatividade, como se disséssemos: “a criatividade nas ciências funciona de tal forma e nas artes de outra”. Não podemos negar as separações de Wolpert (1993) e dizer, por exemplo, que as criações artísticas almejam a objetividade que buscam as hipóteses científicas. O que podemos questionar é se tais separações implicam em uma divisão da criatividade em si. As diferenciações não estariam na realidade caracterizando o que o autor entende por arte e ciência (e não diferenciando tipos de criatividade)?

Para continuar refletindo se essa divisão existe ou não, vamos retomar uma das características do criativo traçada anteriormente¹¹. O *valor*, por exemplo, pode ser observado tanto em uma criação artística quanto em uma científica, não da mesma forma, porque no caso das artes o valor das ideias criativas não estará em seu poder de explicar o real, mas em sua capacidade de expressar sentimentos, já que o artista não ambiciona a compreensão do verdadeiro, nem objetiva o descobrimento, mas almeja criar o admirável em si mesmo (BARRENA, 2007). Já nas ciências, o valor de hipóteses criativas relaciona-se com o fato de serem acertadas para o mundo (além de originais e novas). Dessa forma, o que é diferente não é o tipo de criatividade, uma vez que o valor é uma característica do criativo tanto nas ciências quanto nas artes. O que pode ser diferenciado é o próprio valor. A mesma lógica pode ser pensada em relação às outras características do criativo traçadas. Não é a criatividade que se divide, mas como entendemos as características do criativo em cada área (e não só na ciência ou arte, mas também na vida ordinária, por exemplo).

Assim, a partir do enfoque escolhido nesta dissertação, ou seja, da criatividade como indissociável da razão de todo ser humano, não há como dividi-la. O que entendemos como criatividade é comum para ciência e arte. Buscamos pensar o fenômeno criativo a partir do conceito de *musement*¹² e da ligação entre criatividade e imaginação¹³; a partir das características da criatividade - como comum a todos os seres humanos, de caráter abarcante, gerando ações criativas¹⁴ -; e, a partir das características do criativo¹⁵: novidade, inteligibilidade, originalidade, valor, caráter social (não individual) e inferencial (não intuitivo).

A partir das associações comumente feitas à noção de criatividade - tanto no âmbito científico quanto no do senso comum -, a partir das características frequentemente relacionadas ao criativo, e também, a partir de uma reflexão sobre uma possível divisão entre o criativo na ciência e o criativo nas artes, procuramos, de forma introdutória, desenhar um panorama geral sobre a ideia de criatividade, já que escolhemos trabalhar mais com uma abordagem específica e não temos como objetivo realizar um estudo amplo de diferentes abordagens.

¹¹ Ver 1.1.1

¹² Ver 1.3.2

¹³ Ver 1.3.3

¹⁴ Ver 1.2.4

¹⁵ Ver 1.1.1

Antes de seguir com a reflexão sobre a explicação lógica do fenômeno criativo realizada por Barrena (2007), a partir de seus estudos sobre a noção de criatividade na filosofia de Peirce, buscaremos compreender o ser humano a partir do ponto de vista peirciano, como signo em crescimento, que se distancia do ponto de vista cartesiano. Esse entendimento do ser humano como signo é fundamental para a compreensão da importância da criatividade, que nos capítulos posteriores será relacionada com a necessidade de que ela seja ensinada e desenvolvida nas escolas.

1.2 O ser humano criativo

A partir do pragmaticismo, buscaremos, nesta seção, esclarecer a noção de ser humano como signo. Para tanto, trabalharemos com as características do ser humano segundo Peirce: abertura, temporalidade, incompletude e continuidade. Acreditamos que a compreensão do ser humano como signo pode nos ajudar a refletir sobre o papel central da criatividade para a vida, já que as consequências possíveis desse conceito (pensando de forma pragmaticista) são as ações propriamente humanas, ou seja, “[...] ações autocontroladas, criativas, dirigidas a um fim e que formam parte e colaboram com a criação do universo” (BARRENA; NUBIOLA, 2006²³).

Ademais, já que o presente trabalho busca construir alternativas ao estudo da criatividade a partir de formas de mensuração (prática comum em diversos estudos sobre o tema), a reflexão sobre o ser humano criador parece ser um caminho interessante para a compreensão que estamos buscando sobre criatividade, de um ponto de vista filosófico.

1.2.1 Uma perspectiva pragmaticista do ser humano

O pensamento de Peirce é antidualista. A ideia moderna de ser humano é considerada por ele limitadora, já que, para o mesmo, a alma não se encerra no corpo. Ele não concorda, portanto, com o pensamento cartesiano - que divide o ser humano em corpo e espírito e que considera a razão como independente do corpo. Ademais, o projeto semiótico peirciano atribui primazia à ação sígnica (semiose) sobre nossa vida, o que se opõe diretamente à

hegemonia da vontade ou consciência, que caracteriza o pensamento da modernidade (RANSELL, 1986 apud ANDACHT, 2001).

Peirce dedicou grande parte de sua vida ao estudo da semiótica, o estudo geral dos signos, também chamada por ele de lógica. Segundo Santaella (1995), nos oito volumes dos *Collected papers* (1931-58) deste autor, há, no mínimo, entre vinte e trinta formulações distintas da sua definição de signo, e no corpo completo de sua obra, integrando as oitenta mil páginas de manuscritos, pode haver perto de uma centena de formulações.

A razão está no fato de que essas formulações não são definições lexicais ou estipulativas (descrições de usos já existentes ou intencionadas), mas são muito mais tentativas de definições reais, isto é, descrições dos fenômenos nos seus aspectos mais fundamentais e com respeito às várias facetas que eles exibem a partir de vários pontos de vista. Desse modo, formulações que verbalmente (e, às vezes, substancialmente) são muito diferentes não são necessariamente incoerentes entre si, mas, isto sim – e acredito que elas geralmente são – descrições da mesma coisa tal como é percebida em seus modos mutuamente consistentes e complementares. (RANSELL, 1983 apud SANTAELLA, 1995, p.21)

Não é propósito desta dissertação um aprofundamento sobre as distintas definições de signo. Porém, o adendo é necessário para deixar claro que tivemos que simplificar uma noção, que na filosofia peirciana, é bastante refinada. De acordo com Santaella (1995), Peirce queria conceber uma definição de signo geral, abstrata e formal, que tivesse capacidade de abranger todo e qualquer fenômeno (de qualquer tipo: cósmico, estelar, físico, orgânico, celular, psíquico etc.) que revelasse um comportamento passível de ser enquadrado na relação lógica estipulada por essa definição. Sem a pretensão de aprofundamento, mas com o cuidado para não cometer equívocos resultantes de simplificação, seguimos com a definição de signo:

Um signo, ou representamen, é algo que está por algo para alguém em algum aspecto ou capacidade. Dirige-se a alguém, isto é, cria na mente dessa pessoa um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido. A esse signo que cria o denominativo interpretante do primeiro signo. O signo está por algo, seu objeto. O signo está por algo, não em todos os aspectos, senão em referência a um tipo de ideia que às vezes tenho chamado *ground* do representamen. (PEIRCE, CP 2.228²⁴, 1897)

A semiótica de Peirce abarca tudo o que manifesta uma segunda coisa a uma terceira, é mais que simplesmente uma teoria da representação, é também teoria do significado, inferência e comunicação. Ademais, como visto na citação acima, o signo peirciano é triádico,

difere, portanto, do signo binário saussuriano, por exemplo. Merrell (2001, s/p²⁵) explica de forma simples o que é o signo para Peirce:

O signo peirciano é signo de processo contínuo, de fluxo, de incessante transformação. Sua natureza triádica lhe confere essa característica. O signo se compõe de um ‘representamen’ (o qual ordinariamente denominaríamos ‘signo’), um ‘objeto semiótico’ (com o qual está inter-relacionado o representamen), e um ‘interpretante’ (o significado ou interpretação do representamen através de sua correlação com o ‘objeto semiótico’).

Os signos peircianos não se restringem aos signos linguísticos. Merrell (2001) considera-se “peircianófilo” e “saussurianóphobo” desde que descobriu as vantagens do triadismo e do dialogismo peirciano em relação ao binarismo saussuriano. Ao comparar em linhas gerais as teorizações de Peirce e Saussure, Merrell (2001, s/p²⁶) pontua as diferenças “entre processo e sistema, entre troca vital e combinatória mecânica, e entre o universo de todos os signos, sejam linguísticos ou extralinguísticos, e a obsessão saussuriana, estruturalista, e pós-estruturalista, pelos signos exclusivamente linguísticos”. Assim, tudo é signo e o signo não é apenas algo que está por outra coisa, senão que é mais, o signo só pode ser em referência a um terceiro, a um interpretante criado pelo próprio signo¹⁶.

O modelo peirciano triádico supera o pensamento cartesiano, dualista: mente e matéria são, então, aspectos de uma mesma realidade, “tal qual a superfície da cinta de Moebius, pensamento e mundo são contínuos um ao outro” (CANESIN, 2011, p.26). O entendimento semiótico não nega a importância da interioridade quando nega a existência de algo interior incognoscível, porém entende que não há como controlar por introspecção, ao modo cartesiano, o conteúdo de nossa mente, na qual supostamente estariam trancados nossos pensamentos (ANDACHT, 2001). Se a mente é contínua ao mundo, se ela não *reside* no cérebro, como conhecer a alma ou identidade pessoal de cada pessoa?

Em que consiste a identidade do homem e onde está o assento da alma? Parece-me que essas questões usualmente recebem uma resposta muito restrita. Nós costumávamos ler que a alma reside em um pequeno órgão do cérebro não maior que uma cabeça de alfinete. A maioria dos antropólogos agora mais racionalmente diz que a alma ou está espalhada pelo corpo todo ou tudo está em tudo e tudo está em toda parte. Mas estamos fechados em uma caixa de carne e osso? Quando eu comunico meu pensamento e meus

¹⁶ Santaella (1995) atenta para o fato e que o signo não necessariamente representa alguma coisa para *alguém* (um ser humano, psicológico, existente, palpável). “Não é necessário que o Interpretante deva realmente existir. Um ser *in futuro* será suficiente” (PEIRCE, CP 2.92, s/d apud SANTAELLA, 1995).

sentimentos a um amigo com quem estou em sintonia perfeita e estou consciente sobre como ele se sente, não vivo em sua cabeça como em minha própria – quase literalmente? Claramente, minha vida animal não está lá, mas minha alma, meu pensamento atento e sensível estão. [...] Há uma noção pobremente material e bárbara segundo a qual um homem não pode estar em dois lugares ao mesmo tempo; como se ele fosse uma *coisa!* [...] Cada homem tem uma identidade que transcende muito o meramente animal [...]. (PEIRCE, CP 7.591²⁷, 1866, grifo do autor)

Essa ideia de que a identidade do homem excede o meramente animal relaciona-se ao fato de que, para o autor, a ideia de ser humano, assim como de todos os conceitos, é em primeiro lugar um signo. Isso quer dizer que o ser humano só pode conhecer o *eu* de forma inferencial:

Para Peirce todo conhecimento de nós mesmos tem caráter inferencial, ou seja, só podemos conhecer o eu na medida em que, como signo, se manifesta para fora. O eu é aberto e comunicável. A mente não é algo interno, encerrado em cada pessoa, senão que é essencialmente um fenômeno externo. (BARRENA; NUBIOLA, 2006, s/p²⁸)

Dizer que a mente é algo externo parece estranho à primeira vista, mas se levarmos em conta que a mente é também signo, portanto aberta e em crescimento, podemos tentar compreender melhor. Importantes consequências aparecem a partir da compreensão do *eu* inferencial: o entendimento da abertura, da temporalidade, da incompletude e da continuidade da subjetividade humana, características fundamentais para o entendimento da centralidade da criatividade para a vida, como veremos a seguir.

1.2.2 Abertura, temporalidade, incompletude e continuidade do ser humano como signo

Para Peirce, o sujeito humano não está fechado em si mesmo, pelo contrário, o sujeito é justamente caracterizado por sua abertura (BARRENA, 2007). A dimensão privada do *eu* não resulta em isolamento, uma vez que o signo peirciano é aberto e supõe relação, mediação, e, sendo a subjetividade um signo, esta também se constitui em relação com outros *eus*. O *eu* é comunicável e os pensamentos, também signos, não estão ocultos em uma mente fechada para serem traduzidos por serem incognoscíveis, os pensamentos são cognoscíveis em si mesmos.

Enquanto signo, o pensamento requer um corpo com capacidade de comunicar-se. O corpo não é o lugar onde se localiza o eu, senão que aparece como uma substância orgânica individual que proporciona a base para o eu pessoal. Sem essa substância orgânica não seria possível explicar a pessoa humana, porque é o meio imediato através do qual o eu se expressa. O eu é precisamente possibilidade de expressão, é interação, é mediação, e não poderia, portanto, realizar-se sem o corpo. O pensamento se expressa ao mundo através do corpo. (BARRENA, 2007, p.61²⁹)

Peirce (CP 7.364, 1902) discorda daqueles que tentam localizar poderes mentais no cérebro (“dentro” do órgão). Para ele, é muito mais verdadeiro, por exemplo, “que os pensamentos de um escritor vivo estão em qualquer cópia impressa de seu livro do que dizer que estão em seu cérebro” (PEIRCE, CP 7.364, 1902 apud BARRENA; NUBIOLA, 2006, s/p³⁰). Mas, se pensarmos nesse exemplo, cabe questionar: onde se encontra, então, a personalidade? Com certeza, para o autor, ela não está isolada dentro de uma caixa de carne e ossos. Essa negação do subjetivismo, do *eu* enclausurado, fica clara na seguinte passagem: “seus vizinhos são, de certa forma, você, e numa medida muito maior do que, sem profundos estudos em psicologia, você imaginaria. Realmente, a personalidade que você gosta de atribuir a si mesmo é, em grande parte, a ilusão mais vulgar da vaidade” (PEIRCE, CP 7.571³¹, 1893).

Assim, a personalidade não é uma coisa passível de ser apreendida em um instante, ela tem que ser vivida no tempo. A personalidade é marcada por esse contínuo temporal, pela “radical incompletude do presente e a correspondente orientação para o futuro. [...] A continuidade dos atos que conformam a subjetividade é o que permite precisamente a unidade do indivíduo” (BARRENA; NUBIOLA, 2006, s/p³²).

O caráter temporal do ser humano deriva-se da radical abertura da subjetividade. Mas, a abertura do homem não significa uma negação de sua individualidade. O ser humano vive em um tempo e lugar, é determinado por uma cultura, é um ser histórico, ainda que isso não restrinja seus pensamentos e ações de forma absoluta. A questão, para Peirce, é que a individualidade do homem não se captura num instante, ela vai se constituindo no tempo (BARRENA, 2007).

Dessa forma, podemos refletir sobre mais uma característica do ser humano, sua incompletude. Ser um *eu* no presente é estar orientado (em futuro flexível) em direção a tornar-se um *eu*, num processo jamais completo. A abertura do *eu* e seu caráter temporal fazem do ser humano incompleto. Segundo Barrena (2007), sem essa incompletude, o ser

humano não poderia ser criativo, já que as ideias (como signos) estão sempre incompletas, abertas a mais inteligibilidade.

Geraldi (2003, p.20) afirma que está na incompletude do ser humano a energia que gera a busca da completude eternamente inconclusa. E, “como incompletude e inconclusão andam juntas, as mediações sîgnicas, ou as linguagens, construídas neste trabalhado contínuo, de constituição não podem ser compreendidas como um sistema fechado e acabado de signos pra sempre disponíveis, prontos e reconhecíveis”. Se assim fosse não haveria possibilidade de mudança, de criação.

Outra característica do ser humano é a continuidade (ou sinequismo), fundamental para tentar explicar a criatividade. Peirce (1892¹⁷) explica que as ideias não são individuais, são contínuas. O sinequismo é uma doutrina¹⁸ que tem bastante importância para o desenvolvimento da filosofia, segundo o autor. Essa doutrina reconhece uma continuidade no universo e uma verdadeira continuidade afetando as ideias. A continuidade existe tanto no sentido de um *eu* não isolado, portanto em contínua relação com outros *eus*, quanto no sentido de atos e reações contínuos dando unidade ao indivíduo:

De um lado, o eu não é algo completamente separado dos demais, não é algo particular que depois se comunica, não há uma ruptura absoluta senão uma continuidade, em virtude do caráter sîgnico, comunicativo, da subjetividade. Não há uma coleção de sujeitos isolados senão que esses sujeitos podem entrar em intercomunicação. Por outro lado, dentro dessa possibilidade potencial, o sujeito é, para Peirce, algo cuja essência consiste em uma continuidade de reações, algo que possui um comportamento regular. A unidade no indivíduo se dá não por alguma substância incognoscível, mas sim por uma persistência de reações, pela consistência de seu pensamento ao longo do tempo. (BARRENA, 2007, p.63³³)

Assim, a personalidade só pode ser percebida no tempo e essa continuidade de reações do indivíduo dirige-se a um fim indeterminado. Se este estivesse, pois, determinado, não caberia falarmos em desenvolvimento, em crescimento, e conseqüentemente, não haveria personalidade (PEIRCE, 1892). Por ser temporal, a personalidade não é só incompleta, mas também irrealizável:

¹⁷ Usamos a tradução do inglês para o castelhano, realizada por Vericat, em 1988, do texto de Peirce, de 1892.

¹⁸ O termo doutrina é empregado neste trabalho no sentido usado por Peirce, como teoria; não no sentido de “doutrinação autoritário”.

Graças à duração finita da existência humana, nenhuma pessoa nunca compreende completamente quem ela é. Ainda assim, a incompletude essencial da pessoa não exclui sua presença viva em nenhum momento vigente de sua finita existência. A pessoa é, em alguma medida, realizável *no presente* e, em uma medida muito maior, irrealizável no curso de sua vida. Pessoas são sempre *simultaneamente* quem elas foram, quem elas são, e alguma coisa outra e muito além disso. (COLAPIETRO, 1989, p.43³⁴)

A abertura, a temporalidade, a incompletude e continuidade do ser humano explicam sua capacidade de crescimento ilimitada. “Uma vez que você tenha abraçado o princípio da continuidade, nenhum tipo de explicação sobre as coisas irá satisfazê-lo, exceto que elas crescem” (PEIRCE, CP 1.175³⁵, 1897). Tanto o universo quanto a subjetividade humana possuem inesgotáveis possibilidades de crescimento.

O crescimento acontece num processo ilimitado porque um signo dá lugar a outro numa cadeia ininterrupta. “O signo produz um interpretante, e este, ao mesmo tempo em que representa a mediação do signo, é por sua vez um novo signo, que se constituirá de signo, objeto e interpretante. Ou seja, um signo dá lugar a outro por meio do interpretante e assim sucessivamente” (BARRENA, 2007, p.66³⁶). Essa ação dos signos (semiose) tem possibilidades ilimitadas já que o signo precisa tanto de signos anteriores quanto está aberto em direção ao futuro, o que explica o crescimento e a capacidade de criar.

O processo ilimitado de crescimento do sógnico é o que abre espaço para o nascimento da novidade. Pensar na mente como signo em crescimento é pensar em um ser humano ilimitado e aberto a possibilidades. Se recorrêssemos ao signo diádico num recorte sincrônico, por exemplo, não haveria espaço para a novidade, porque em um signo composto de significado e significante fixos não há lugar para crescimento.

Vamos aprofundar como acontece esse crescimento a partir da compreensão da plasticidade do hábito. Antes de partirmos para o conceito de hábito, porém, para que a noção fique mais clara quando a apresentarmos, explicaremos brevemente a correlação tríadica das três categorias peircianas: primeiridade (*Firstness*), secundidade (*Secondness*) e terceiridade (*Thirdness*).

1.2.3 Primeiridade, secundidade, terceiridade

A Faneroscopia, também nomeada de Fenomenologia ou Doutrina das Categorias será nossa porta de entrada para a compreensão das categorias peircianas de primeiridade, secundidade e terceiridade. Essa ciência é um dos três grupos que fazem parte da filosofia de Peirce (ao lado das Ciências Normativas e da Metafísica). A Faneroscopia “se propõe efetuar um inventário das características do *faneron* ou fenômeno, dividindo-as em três grandes classes ou categorias” (IBRI, 1992, p.4).

Antes de caracterizar cada categoria, é importante esclarecer o que é *faneron* para Peirce (CP 1.284, s/d apud IBRI, 1992, p.4): “por *faneron* entendo o total coletivo de tudo aquilo que está de qualquer modo presente na mente, sem qualquer consideração se isto corresponde a qualquer coisa real ou não”, ou seja, “o mundo fenomenológico [...] [caracteriza-se] como indiferenciadamente interior e exterior” (IBRI, 1992, p.5). O *faneron* é tudo o que aparece na mente, como exemplos: um sonho ou uma conclusão científica.

Dessa forma, como não há um conhecimento anteriormente adquirido à experiência para se interpretar a própria, ela mesma (a própria interpretação) é experiência. Nesse sentido, cada pessoa que experiencia um fenômeno (ou seja, o que está presente na mente) poderá confirmar suas características, “destituindo a construção da Fenomenologia peirciana de quaisquer bases dogmáticas ou de postulação de verdades” (IBRI, 1992, p.4). Então, a própria interpretação das características do fenômeno é experiência. Não há conhecimento *a priori*.

Os modos de ser da experiência, ou seja, as três categorias do fenômeno são: primeiridade, secundidade e terceiridade. Para perceber tais características no fenômeno, são necessárias três faculdades: *ver*, *atentar para* e *generalizar* (IBRI, 1992).

A primeira faculdade, de ver o que está diante de nós, sem mediação, sem pensar sobre, permite que experienciemos o elemento primeiro do fenômeno: “entre os *fanerons* há certas qualidades de sentimento, como a cor magenta, o odor do atar, o som do apito ferroviário, o sabor de quinina, a qualidade da emoção diante da contemplação de uma boa demonstração matemática, a qualidade do sentimento de amor etc.” (PEIRCE, CP 1.304, 1904³⁷). A categoria de primeiridade constitui esse caráter livre do fenômeno, que não é em relação a outro, não faz referência a nada.

Já a categoria da secundidade exige como faculdade esse *atentar para*. Aparece, no fenômeno, a ideia de alteridade, “com ela aparece a ideia de negação, a partir da ideia elementar de que as coisas *não são* o que queremos que sejam nem, tampouco, são estatuídas pelas nossas concepções” (IBRI, 1992, p.7), ou seja, há agora um segundo em relação a um

primeiro. A experiência é direta, “parece que algo *reage* contra nós fazendo-nos experienciar uma dualidade bruta” (IBRI, 1992, p.7), e particular.

Por fim, a faculdade para *generalizar* permite que compreendamos o terceiro elemento do fenômeno, o elemento de mediação, de síntese, que constitui a terceiridade:

As aparências têm um aspecto *regular*, isto é, além do caráter de alteridade, elas *permanecem no tempo* ou se repetem, de forma geral, apresentando-se em outras formas similares. Sem essa possibilidade de permanecer no tempo, as aparências e os fenômenos estariam em um mundo destituído de regularidade e direção, um mundo repleto de momentos desconexos e, por isso, dispersos e sem sentido. (SILVA, 2013, p.73)

Cabe ressaltar que as categorias peircianas não são estudadas apenas dentro da Faneroscopia. Nesta ciência, as categorias não afirmam que as coisas são ou deveriam ser. A Faneroscopia não tem como pretensão concluir verdadeiramente, apenas caracterizar fenômenos como aparecem. “Ao aceitar, porém o convite da experiência para o seu *fazer pensar que* estaremos adentrando o universo cognitivo da Metafísica, ou seja, o universo do pensamento que buscará *a realidade subjacente ao inventário de aparências*” (IBRI, 1992, p.21, *grifo nosso*). A Fenomenologia prescinde da Lógica, a Metafísica não. Portanto, quando pensadas na Metafísica, as categorias peircianas se constroem logicamente.

Deter-nos-emos, agora, um pouco mais na terceira categoria ou terceiridade (fenomenicamente e ontologicamente), porque esta é a categoria que nos ajudará a compreender o conceito de hábito peirciano, na próxima subseção. O terceiro modo do fenômeno se dá no tempo, é processual, diferentemente das experiências imediatas de primeiridade e secundidade. Na terceiridade, há, portanto, um sentido de aprendizagem:

Parece haver na mente uma tendência à generalização que busca subsumir ao conceito um número maior de fenômenos, tornando-o, por isso, mais geral. Experienciar a síntese, de outro lado, traz consigo o sentido de aprendizagem, de detecção de um novo conceito na consciência fazendo a mediação ser da natureza da cognição. Esta experiência como terceiro modo do fenômeno, traz [...] um sentido de fluxo do tempo caracterizado na urdidura do processo de cognição. (IBRI, 1992, p.14)

Em síntese, a terceiridade fenomênica apresenta características gerais captadas pela mente em sentido de aprendizagem.

Em terceiridade, a realidade ontologicamente é regularidade e generalidade (SILVA, 2013). Apesar de a primeiridade ser essencial ao surgimento da novidade, porque se liga à espontaneidade e diversidade, sem a terceiridade não haveria como generalizar, como tornar o mundo razoável.

Razoável aqui não é entendido no sentido corrente, como *sensato*, *moderado* ou *aceitável*. “A ideia de razoabilidade, presente no pensamento peirceano, é vista como a capacidade e o objetivo de o ser humano de introduzir nova inteligibilidade no mundo, de dar sentido e tratar de fazer razoável sua própria vida e ao seu redor” (CANESIN, 2011, p.91). A razoabilidade é razão criativa (BARRENA, 2007), então, tornar razoável a vida é dar sentido a ela, a partir de ações criativas.

Para tornar o mundo razoável, a realidade múltipla e complexa é unificada a partir das três categorias. O real é ordenado e validado logicamente pela categoria geral da terceiridade: “O Terceiro é o meio, a racionalidade eficiente que regula o que passa mediante a lei e, em consequência, tem um ‘caráter geral’, mas ancorado no que proporciona a Primeiridade e a Secundidade” (ZECCHETTO, 1999, p.47³⁸). Simplificadamente, a primeiridade é qualidade, possibilidade (pode ser); a secundidade é efeito, atualidade (o que é, *hic et nunc*); e a terceiridade é produto, probabilidade ou necessidade (o que deveria ser segundo as circunstâncias que existem aqui e agora) (MERRELL, 2001).

A terceiridade é o que determina o que ocorre se certas condições forem estabelecidas, tanto no universo, como em relação às reações do ser humano. Com essas características da terceiridade em mente, podemos partir para a compreensão da noção de hábito e melhor entendimento do crescimento ilimitado do ser humano.

1.2.4 A construção do *eu* pelos hábitos e a ação criativa

Acreditamos que as explicações feitas até aqui são necessárias para que a evolução do nosso pensamento fique clara. Os conceitos previamente explicitados são, a nosso ver, essenciais para que possamos prosseguir, já que a relação almejada, entre ser humano e criatividade, trabalhada nesta seção, ancora-se em muitos deles. Se partíssemos direto para esta parte, correríamos o risco de perder em clareza.

Refletimos sobre as características do ser humano (abertura, temporalidade, incompletude e continuidade) e passemos brevemente pelas categorias peircianas (primeiridade, secundidade e terceiridade). Podemos, então, seguir com o método pragmaticista, ou seja, examinar as consequências possíveis que o conceito de ser humano como signo faz aparecer: as ações. O ser humano “só pode ser conhecido como homem por meio do componente humano de suas ações, [...] ainda que essas ações impliquem muitos outros componentes e dimensões” (DEELY, 1994 apud BARRENA; NUBIOLA, 2006, s/p³⁹).

Buscaremos agora entender quais são os atos que conformam a subjetividade, ou seja, quais são os *componentes humanos* das ações do ser humano. Afinal, como pergunta Peirce (1908 apud BARRENA; NUBIOLA, 2006, s/p⁴⁰): “de que outra maneira um conceito pode ser descrito senão ‘a partir de uma descrição da classe de ação a que dá lugar, com a especificação das condições e do motivo?’”. Tentaremos responder: o que pode ser entendido como ação humana, quais são suas condições? E quais são seus motivos?

Diferentemente dos animais irracionais, o ser humano tem como capacidade o autocontrole. O homem é capaz de controlar seu comportamento e o faz a partir dos hábitos (BARRENA; NUBIOLA, 2006). O hábito peirciano não tem o sentido de costume (ações que estamos acostumados a fazer), ou de formas de vida, como por exemplo, um hábito de trabalho, entendido como algo monótono ou de repetição mecânica.

Segundo este autor (CP 2.148, c.1902⁴¹), “um hábito é [...] uma lei geral de ação, de modo que, em um determinado tipo geral de ocasião, um homem estará mais ou menos apto a agir de um certo modo geral”. Um hábito, como lei geral, como tudo o que é geral, refere-se a um futuro indefinido e também a um passado que contém uma coleção de casos particulares que aconteceram (CP 2.148, c.1902). Os hábitos são formados a partir da conduta do ser humano,

[...] pois, sentimentos críticos a respeito dos resultados das ações precedentes estimulam os esforços para repetir ou modificar esses efeitos (EP 2.431-2, 1907), mas também, afirma Peirce, os hábitos podem se originar a partir da experimentação no mundo interno da imaginação (EP 2.413, 1907). (BARRENA; NUBIOLA, 2006, s/p⁴²)

Assim, é pelos hábitos que o homem controla e modifica sua conduta, hábitos esses, formados tanto a partir experiências reais, quanto imaginárias.

O homem, como signo, é um conjunto de hábitos e a consciência não é fisiológica, não está em uma célula do cérebro, mas em uma unidade de autoconsciência (PEIRCE, CP 6.228, 1898). Segundo Colapietro (1989, p.90⁴³), os “hábitos, especialmente aqueles que foram autocultivados, constituem o coração mais íntimo do eu individual”. Ou seja, o *eu individual* é formado especialmente pelos hábitos sobre os quais o homem exerce controle, sobre o que cria e sobre seu próprio crescimento. E a partir dos hábitos utilizados inúmeras vezes inconscientemente que o homem pode crescer e passar a ter a possibilidade de exercer controle sobre si mesmo (BARRENA, 2007).

Esse *eu*, formado por hábitos, só pode existir no tempo contínuo, já que como vimos, o hábito é formado de ações do passado e de uma direcionalidade futura possível. Essa direção ao futuro, característica da generalidade do hábito, é o que explica como nos comportaremos diante de determinadas situações, mas é também esse futuro *possível* no hábito que faz o *eu* aberto e em crescimento ser um eu

aberto às inovações que supõem um desafio a esses hábitos, e que fazem que sejam substituídos por outros novos. O intelecto – afirma Peirce – consiste na plasticidade do hábito (CP 6.86, 1898): a mente é infinitamente plástica e nunca alcança um estado para além do qual não possa avançar (CP 7.381, c.1902). (BARRENA, 2007, p.73⁴⁴)

O hábito explica, então, o crescimento do ser humano. O controle sobre a conduta que o ser humano realiza a partir dos hábitos, só pode exercer-se em referência a uma ideia, comparando nossas ações com um ideal. Mas que ideal é esse que temos como objetivo e que faz com que modifiquemos nossas ações? Segundo Peirce (CP 5.3, 1901 apud BARRENA; NUBIOLA, 2006), é o que é desejável por si, ou seja, a estética (uma das três ciências normativas, ao lado da lógica e da ética). E o que é esse desejável por si (*summum bonum*)? Para este autor, é a evolução da razoabilidade, o crescimento inesgotável da razoabilidade no universo. Para Peirce (CP 1.615, 1903), a própria ideia de razão, relaciona-se a crescimento.

Importante ressaltar que a razão de que fala Peirce nada tem a ver com a razão cartesiana, isolada, excludente, que não inclui sentimentos, imaginação, qualidades do indivíduo. A razão compreendida como razão criativa (BARRENA, 2007) é um ideal que vai encarnando-se concretamente a partir de nossas ações. “A ação individual do ser humano é um meio para esse fim, para o desenvolvimento da ideia geral de razão que vai se encarnando e fazendo crescer a razoabilidade do universo” (BARRENA; NUBIOLA, 2006, s/p⁴⁵). O ser humano, que busca encarnar a razoabilidade, introduz nova inteligibilidade no universo.

Qual é a característica das ações mais propriamente humanas? Elas são criativas, porque procuram encarnar o ideal de razoabilidade, esse potencial sempre em crescimento e feito de passado e futuro possível. Nesse sentido,

o autocontrole supõe uma revisão contínua e constante do curso de ação que se segue à luz do ideal. O homem compreendido a partir do pragmatismo é essencialmente criativo: ser racional significa ser criativo, estar sempre gerando de forma construtiva novos cursos de ação, inventar novas possibilidades para prosseguir a semiose, para crescer e criar novas formas de encarnar a razoabilidade em todos os âmbitos de ação humana, na vida pessoal, nas ciências e nas artes. O contrário seria apenas diminuir nossa racionalidade, empobrecer-nos. (BARRENA; NUBIOLA, 2006, s/p⁴⁶)

Assim, ser humano é ser racional, e ser racional é ser criativo. Agir criativamente é agir de forma humana e ao criarmos, a razoabilidade do universo cresce, ou seja, fazemos também parte da criação do universo. O universo evolui, torna-se cada vez mais inteligível a partir de ações humanas criativas:

A criação do universo, que não se deu durante uma certa semana movimentada no ano de 4004 a.C., mas está acontecendo hoje e nunca estará terminada, é exatamente o desenvolvimento da Razão. Eu não vejo como alguém pode ter um ideal de admirável mais satisfatório que o desenvolvimento da Razão. (CP 1.615⁴⁷, 1903)

Dessa forma, nossas ações são humanas quando promovemos o crescimento da razoabilidade no mundo. Nosso ideal de conduta, a partir da concepção de Razão de Peirce (CP 1.615, 1903), é criarmos no sentido de tornar o mundo mais razoável. O ser humano, diferentemente dos animais, possui o autocontrole e o exerce a partir dos hábitos, e em direção a um ideal de razoabilidade. Esse ideal é encarnado a partir de ações propriamente humanas, ou seja, criativas.

Na subseção 1.1, falamos da criatividade em geral, como tem sido abordada ao longo dos tempos, traçamos as características do que é considerado criativo e refletimos sobre se há ou não divisão entre criatividade científica e artística. Na subseção 1.2, para falar do ser humano criativo, a partir de uma perspectiva pragmaticista, precisamos antes entender alguns conceitos da filosofia peirciana, com o signo, sua matriz categorial, sua visão triádica de mundo, bem como a negação da intuição (já que todo conhecimento é inferencial). Vamos agora, na subseção 1.3, tentar compreender a leitura que Barrena (2007) faz do fenômeno criativo em Peirce, para nos próximos capítulos pensarmos nos avanços possíveis de uma

educação escolar criativa e nos problemas de uma educação que não leva a criatividade em consideração.

1.3 O surgimento do criativo: abdução, *musement* e imaginação

Vimos que a ação propriamente humana é a ação criativa, autocontrolada, que se desenvolve a partir dos hábitos. Vimos também, que quando age criativamente, o ser humano participa da criação do universo, porque torna o mundo mais inteligível, encarna razoabilidade no mundo. Mas, como surgem as ideias que tornam o mundo cada vez mais inteligível? Como se dá o surgimento do resultado criativo? Para tentar responder essas questões, vamos estudar mais a fundo o fenômeno criativo.

O pragmaticismo nos ensina que as ideias podem ser compreendidas a partir de seus resultados concebíveis. Para Barrena (2007), o fenômeno criativo tem dois aspectos passíveis de serem observados, a pessoa que cria e o que foi criado. De forma pragmaticista, vamos nos voltar para os frutos, ou seja, para aquilo que é criado pelos seres humanos criativos. Para tanto, precisaremos compreender a operação lógica da mente que faz surgir o criativo e introduz nova inteligibilidade no mundo: a abdução (BARRENA, 2007).

Iremos nos voltar também para o estudo do *musement*, estado mental que precede a abdução, e para o estudo da imaginação, faculdade essencial para o ser humano, que está completamente ligada à criatividade. Ao estudarmos a abdução, o *musement* e imaginação, buscamos compreender como se dá o surgimento do criativo, como se dá a inauguração do pensamento e conseqüente crescimento da razoabilidade do universo.

1.3.1 A Abdução e a criação de nova inteligibilidade

Como o novo pode ser concebido? Como se dá a inauguração de uma ideia nova? O que dispara o pensamento? “A abdução peirciana não é outra coisa senão que o comportamento de todos os homens diante do assombro, do surpreendente” (ANDACHT, 1993, p.149⁴⁸). A mente, interessada pela inteligibilidade, diante do que duvida, diante do que a inquieta, introduz uma ideia nova. A abdução é o processo de se formar uma hipótese explicativa, a única operação lógica que introduz uma ideia nova (PEIRCE, CP 5.171, 1903).

A dedução prova o que algo deve ser, a indução mostra algo que atualmente é operatório e a abdução sugere o que algo *pode ser* (PEIRCE, 1983). A abdução é um salto da mente: “o surpreendente fato, C, é observado; mas se A é verdadeiro, C seria algo evidente, portanto, há uma razão para suspeitar que A é verdadeiro (PEIRCE, CP 5.189⁴⁹, 1903). Ou seja, a abdução é uma operação lógica que sugere algo apenas sugestivamente provável (ANDACHT, 1993), o que faz dessa nova sugestão, absolutamente falível.

Evidentemente, a abdução não seria possível sem conhecimentos anteriores, mas não é formada apenas deles, há um caráter originário na hipótese abdutiva, “é a ideia de reunir o que nunca antes havíamos sonhado em reunir, o que envia como um relâmpago a nova sugestão diante de nossa contemplação” (PEIRCE, CP 5.181⁵⁰, 1903). Esse é o *modus operandi* da abdução, que explica a semiose em contínua evolução (ANDACHT, 1993). Assim, a inferência abdutiva tem um aspecto falível e fraco, mas de extrema fertilidade.

A abdução é, portanto, um movimento de compreensão, “é abandonar a suave certeza do conhecido para embarcar em uma aventura ao não familiar” (ANDACHT, 1993, p.150⁵¹). A lógica abdutiva origina todo o avanço do conhecimento. Cabe notar que a inferência abdutiva, esse salto, essa sugestão que nos chega como um *flash*, não é uma intuição. Como vimos, todo o conhecimento é inferencial, portanto, a ideia abdutiva não pode prescindir de conhecimentos prévios. Mas para o surgimento do novo, é preciso mais, o novo não pode surgir apenas a partir de inferências indutivas ou dedutivas, a partir do já conhecido. A liberdade da abdução é necessária para que nova inteligibilidade seja criada, mesmo que o que se crie seja débil, falível.

Diferentemente de um cientificismo que se preocupa apenas com o fundamento e com o indubitável, o conhecimento, para Peirce, recorre à realidade, tem caráter hipotético e não precisa de algo evidente em si mesmo, de premissas *a priori*, infalíveis (BARRENA, 2007). A abdução é uma operação lógica que tem como resultado algo provável, e que, portanto não é sempre acertado, mas sem esse tipo de raciocínio, não haveria como criar nova inteligibilidade. Assim, “nem o menor avanço pode dar-se além da fase do olhar livre, sem fazer uma abdução a cada passo” (PEIRCE, 1901 apud BARRENA, 2007, p.82⁵²).

A abdução é o primeiro passo do método científico. Mas “na base de todo o conhecimento está o raciocínio abduativo, o que quer dizer que o ponto de partida é sempre o mesmo. Seja em referência à arte ou à ciência, trata-se de capturar a realidade e transformá-la, interpretá-la dentro de um processo criativo” (BARRENA, 2007, p. 249⁵³). Assim, não importa a especialidade, a abdução é o ponto de partida para criar, já que não se trata apenas

de explicar, mas fazer aparecer o novo: “a abdução permite superar de algum modo o isolamento da ciência em relação à literatura, à filosofia e a outros saberes humanísticos, ou em relação à ética, que eram disciplinas desacreditadas e negligenciadas pelo cientificismo que dominava a época” (BARRENA, 2007, p.248-249⁵⁴).

Mas o que torna possível que surja a abdução? Para Peirce (CP 6.458, 1908), um peculiar estado da mente que ele denomina *musement*. Vamos refletir sobre esse conceito na próxima seção porque, juntamente com a abdução e imaginação, ele é essencial para a compreensão do fenômeno criativo.

1.3.2 O Musement

O *musement* é uma experiência peculiar que torna possível a abdução, é um estado da mente que não segue regras, vai livre, solto, é um jogo desinteressado, sem propósito sério, que tem como lei única a liberdade (BARRENA, 2007). O *musement* não é um processo científico, Peirce (CP 6.461⁵⁵, 1908) afirma que a fertilidade da análise lógica é apenas moderada e espera que o *musement* não seja confundido com ela, já que, segundo o filósofo, o *musement* oferece possibilidades muito mais amplas. As possibilidades do *musement* são ilimitadas, há liberdade total, não há restrições para o jogador:

Suba em seu bote do Musement, empurre-o no lago do pensamento, e permita que a brisa do céu empurre a vela. Com seus olhos abertos, acorde para o que está a sua volta ou dentro de você, e se engaje em uma conversa com você mesmo, para isso é toda a meditação. No entanto, não é uma conversa só com palavras, mas é ilustrada, como uma conferência, com diagramas e experimentos.

O *musement* não se relaciona à ideia nominalista de experiência, reduzida às primeiras impressões dos sentidos (BARRENA, 2007), ele pode tomar as mais diversas formas (de contemplação estética, por exemplo), é um exercício livre, basta que nos surpreendamos com as experiências e sejamos afetados pelo mundo; basta que deixemos que os fenômenos nos invadam e permitamos, então, que nossas faculdades conjuguem diversas possibilidades.

É possível associar o conceito de *musement* ao de *daydreaming*, que tem sido relacionado à abertura e à criatividade por diversos estudos da Psicologia (BARRENA, 2007). O *daydreaming*, de forma semelhante ao *musement*, é um estado de ausência de controle ativo

da mente e conseqüente tendência a um pensamento de livre associação. Outra possível associação pode se dar entre o conceito de *musement* peirciano e o *pensar em forma alucinatória* de que fala Winnicott (1965). Para que sejamos capazes de procurar e combinar imagens e de criar imaginativamente, é preciso que sejamos capazes de pensar de forma alucinatória. Para que a ciência siga adiante não basta o pensar lógico, o lampejo imaginativo, fruto do pensar de forma alucinatória, é também necessário, segundo o autor.

O *musement* não é restringido pelas leis do mundo, é livre e não funciona de forma ordinária. É uma experiência que supõe um controle passivo, um controle peculiar que propicia o conhecimento e a criatividade (BARRENA, 2007). Há uma suspensão da vigilância no *musement*, o que permite que ideias que antes não tinham conexão alguma, sejam associadas. Esse controle passivo, desfoque da atenção, é importantíssimo para a criatividade, que dificilmente ocorre em momentos de esforço consciente intenso para resolver problemas, momentos esses em que normalmente há muita ansiedade. A própria vontade de encontrar uma solução, por exemplo, pode atrapalhar a criação, uma vez que além da solução, estamos também focados em atender nossa vontade.

Subir ao bote do *musement* é jogar com as ideias e imagens livremente, sem seguir um caminho lógico. “As hipóteses criativas não nascem de nenhum raciocínio lógico estritamente, mas de uma peculiar mistura de sentimento, imaginação e razão, desse livre jogo das faculdades, desse peculiar estado que ocorre quando o homem considera as maravilhas do universo” (BARRENA, 2007, p.84⁵⁶). O que aparece no *musement* vai influenciar a abdução futura e tanto a experiência peculiar do *musement* quanto essa futura abdução se ligam a uma faculdade chave do ser humano: a imaginação. Refletiremos sobre ela a seguir.

1.3.3 A imaginação criativa

A imaginação tem grande importância dentro da filosofia peirciana. Para o autor, a imaginação nunca é “mera”, não se configura como uma faculdade inferior. Pelo contrário, ele afirma o lugar central dessa faculdade na vida do ser humano, o que fica claro na passagem a seguir:

Pessoas que constroem castelos no ar, na maioria das vezes, não conquistam muito, é verdade; mas todo homem que alcança grandes coisas constrói elaborados castelos no ar e depois, dolorosamente, os copia em solo firme.

De fato, todo o raciocínio, e tudo o que nos faz seres intelectuais, é realizado na imaginação. Homens vigorosos geralmente desprezam a mera imaginação; e quanto a isso estariam bastante certos se houvesse tal coisa. Como nos sentimos não importa; a questão é o que faremos. Mas esse sentimento que está subordinado à ação e à inteligência da ação é igualmente importante; e toda a vida interior está mais ou menos assim subordinada. A mera imaginação seria de fato insignificante; só que a imaginação não é *mera*. (PEIRCE, CP 6.286,1893⁵⁷)

A razão não pode prescindir da imaginação, já que esta não é uma faculdade separada, que só aparece em momentos de fantasia. Vygotsky (2009, p.11) também reconhece o valor da capacidade imaginativa:

Na sua acepção corrente, costuma entender-se por imaginação ou fantasia o irreal, o que não se ajusta à realidade e, portanto, é desprovido de valor prático. Mas, em última análise, a imaginação, como base de toda a atividade criadora, manifesta-se igualmente em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica.

Mas o que pode ser chamado de imaginação? Que relações podem ser traçadas entre imaginação e criatividade? Para tentar responder a tais questões, vamos seguir nossa reflexão utilizando como base os estudos de Barrena (2007) sobre o fenômeno criativo em Peirce. Vamos dialogar também com as quatro formas básicas que ligam a atividade imaginativa e a realidade, formuladas por Vygotsky (2009), para compreender a função vital e necessária da imaginação.

A imaginação não é o mesmo que representação sensorial, nem memória, mas se liga a ambas porque combina elementos que foram representações sensíveis anteriormente (BARRENA, 2007). A primeira forma de relação entre imaginação e realidade apontada por Vygotsky (2009, p.16) caminha justamente nesse sentido de entendimento: “seria um milagre que a imaginação pudesse criar alguma coisa a partir do nada, ou dispusesse de outra fonte de conhecimento que não a experiência passada”. Ou seja, imaginação e realidade não se contrapõem, a imaginação se apoia na memória, “dispõe os seus dados em combinações sempre novas” (VIGOSTSKY, 2009, p.18).

A segunda forma de relação entre imaginação e realidade, apontada por Vygotsky, não só combina elementos de experiências prévias, como parte deles para criar novas combinações. Essa segunda forma demonstra a potência da imaginação, já que o ser humano pode criar a partir do que experiencia mentalmente, não apenas a partir da experiência de memórias reais.

A terceira forma de vinculação entre a função imaginativa e realidade é o enlace emocional que, segundo Vygotsky (2009), se manifesta quando um sentimento se relaciona a uma imagem, independentemente do que a imagem signifique. Não somente os sentimentos influenciam a imaginação assim como a imaginação influencia os sentimentos, “e ainda que tal edifício não concorde, em si mesmo, com a realidade, todos os sentimentos que provoca são reais, efetivamente vividos pelo homem que os experimenta” (VYGOTSKY, 2009, p.23). Ou seja, segundo essa terceira forma de ligação entre imaginação e realidade, sentimentos podem ser atribuídos a imagens, mesmo que logicamente o que foi imaginado não carregue sentidos que justifiquem que tais sentimentos sejam associados a ele; e também os frutos da imaginação são capazes de *provocar* sentimentos reais, vividos, experienciados.

A quarta forma de relação entre imaginação e realidade de Vygotsky (2009), dá-se quando algo completamente novo, não existente na experiência do homem, pode surgir. Depois de encarnada, essa criação passa a existir no mundo e influenciá-lo:

Estes produtos da imaginação atravessaram uma história muito longa que talvez seja conveniente resumir por meio de um breve esquema: podemos dizer que descreveram um círculo no seu desenvolvimento. Os elementos que entram na sua composição são tomados pelo homem da realidade, e no interior deste, no seu pensamento, sofreram uma reelaboração completa, tornando-se um produto da sua imaginação. Por fim, materializando-se, voltaram à realidade, mas trazendo já consigo uma força ativa, nova, capaz de modificar essa mesma realidade, completando-se assim o círculo da atividade criadora da imaginação humana. [...] quando nos encontramos perante um círculo completo traçado pela imaginação, os dois fatores, intelectual e emocional, se revelam de igual modo necessários ao ato criador. (VIGOTSKY, 2009, p.24-25)

Esse círculo da criação do novo que descreve Vygotsky (2009) se parece muito com a imaginação criadora de que fala Barrena (2007). A imaginação se liga à criatividade quando não está sujeita a associações conhecidas, dessa forma, por exemplo, se o que se imagina é um raciocínio determinado de conteúdos limitados, não há espaço para o criativo. “A imaginação criadora ou simbólica combina imagens de diferentes origens, formando objetos ou situações novas, dotadas de nova inteligibilidade” (BARRENA, 2007, p.107⁵⁸).

Vygotsky (2009) afirma que depois de encarnado, aquilo que foi criado, passa a influenciar o mundo, a modificar esse mundo. O entendimento deste autor sobre a criação vai, mais uma vez, ao encontro da compreensão de Barrena (2007, p.108⁵⁹) sobre a possibilidade de gerar nova inteligibilidade a partir da imaginação: “do ponto de vista peirciano, o uso da

imaginação por meio da abdução leva a um aumento da racionalidade, ao progresso do conhecimento, a uma melhor compreensão do mundo”.

A racionalidade moderna desconsidera a imaginação. Para Peirce essa faculdade está integrada à racionalidade, a imaginação não é exclusiva das artes e juízos estéticos, é a base do avanço do conhecimento e tem papel fundamental nos aspectos vitais do ser humano. Sem imaginação, como seriam formuladas as hipóteses científicas? Antes de se experimentar uma solução, essa solução é imaginada. O conhecimento científico não avança a partir do simples acúmulo de dados, um salto é necessário, e para tanto, é preciso raciocinar de forma imaginativa (BARRENA, 2007).

Para Winnicott (1965), o pensar se gera como um aspecto da imaginação criadora. Evidentemente, apenas a imaginação não basta para avançar no conhecimento, há procedimentos lógicos que se seguirão rumo à verdade¹⁹, mas sem a liberdade da imaginação, não haveria avanço, sem abandonar o estritamente lógico momentaneamente, não há como avançar no conhecimento racional (BARRENA, 2007). Ou seja, seguindo esse pensamento, toda a construção racional tem como base uma abdução, justamente a operação lógica mais frágil de todas.

A imaginação está também imbricada em *como* compreendemos as experiências cotidianas, em como lidamos com situações, em como as interpretamos, e sobre essa imaginação que não tem valor para a ciência, imaginação do dia-a-dia, do banal, do ordinário, é também possível falar de crescimento real, superando determinismos:

A abertura é o que caracteriza o pensamento humano, é a característica central da subjetividade semiótica, e esse não estar limitado tem talvez sua máxima expressão na imaginação. A mente que tem imaginação é capaz de traduzir os signos, de produzir novos interpretantes, de prosseguir essa semiose infinita através da qual os signos crescem. (BARRENA, 2007, p.115⁶⁰)

A partir da imaginação é possível organizar a complexidade da experiência, reduzi-la a formas passíveis de serem manipuladas. A ideia de que imaginar não leva a nada, de que nos afastamos da realidade quando nos deixamos levar pelo fluxo da imaginação cai por terra

¹⁹ Não estamos trabalhando com um conceito de Verdade Absoluta, já que o objeto da ciência está sempre evoluindo. “A opinião de que todos os que investigam estão destinados a chegar por fim a um consenso, é aquilo que significamos com a verdade, e a realidade é o objeto representado nessa opinião” (PEIRCE, 1878, p.23). A verdade é o estabelecimento de um interpretante final – “limite ideal, aproximável, mas inatingível” (SANTAELLA, 2008 apud SILVA, 2012, p.6).

quando entendemos que tudo passa pela imaginação, que é graças a essa faculdade que podemos interpretar a realidade. “Assim, por exemplo, Piaget e Vygotsky revelaram que a imaginação dos jogos infantis está inextricavelmente unida à compreensão que as crianças terão sobre os eventos ordinários” (DANSKY, 1999 apud BARRENA, 2007, p.117⁶¹).

A imaginação dá conta do possível, podemos explorar possibilidades futuras, definir ações, criar novas linhas de conduta, antecipar o futuro em direção à transformação da própria vida. “Pode-se dizer que a imaginação é o que medeia pensamento e vida, é o que possibilita uma nova ideia da racionalidade como criativa, que permite superar os dualismos a que tem sido submetida a noção de ser humano” (BARRENA, 2007, p.124⁶²).

Nesta seção 1.3, estudamos a criatividade, o surgimento do novo, o crescimento de inteligibilidade no universo, a partir dos conceitos de abdução, de *musément* e de imaginação. Para podermos chegar até aqui com um embasamento teórico mais consistente, pensamos na criatividade em geral (seção 1.1) e no ser humano criativo (seção 1.2). Podemos, agora, seguir para o próximo capítulo, no qual refletimos sobre alguns aspectos da educação escolar que eclipsam a criatividade.

CAPÍTULO 2. PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: UM DOS ENTRAVES PARA UMA EDUCAÇÃO CRIATIVA

Essa ideia de educação por competência é alienadora, estupidificadora. Passa a ideia simplória de que cada um de nós, independente de origem social, pode ir comprar ou adquirir na caixa-preta da escola o conjunto de competências que o mercado valoriza

Gaudêncio Frigotto, 2001

No presente capítulo, que se divide em duas seções, refletiremos sobre como a pedagogia por competências pode se configurar como um entrave para uma educação criativa. Para tanto, na primeira seção, vamos olhar para o ideário que baliza a reforma educacional nos anos 1990, porque nessa época surge o conceito de competências para a educação. Buscaremos compreender as consequências de uma educação por competências a partir de uma reflexão sobre o próprio conceito. Depois, na segunda seção, dividida em duas subseções, tomando como base o que foi entendido no capítulo 1 sobre o fenômeno criativo, trataremos de algumas questões associadas à pedagogia das competências: a qualidade do ensino e educação – na primeira subseção –, formas de avaliação padronizada, questões curriculares e perda da autonomia docente – na segunda subseção.

Mas, por que pensar na questão das competências e não em outros problemas da educação escolar que podem também ser entendidos como entraves para a educação criativa? Não poderíamos pensar, por exemplo, que uma educação criativa fica comprometida se há falta de materiais didáticos ou se a infraestrutura escolar é inadequada? Tais reflexões são possíveis. Seria muito interessante poder compreender um por um os aspectos que podem eclipsar a criatividade na escola, bem como ampliar o período sobre o qual esta pesquisa se constitui, pensar no criativo na educação ao longo dos séculos, pensar historicamente sobre como a educação escolar vem se configurando de forma a abraçar ou não a criatividade e o que tem sido considerado criativo na escola, desde sua origem. Entretanto, não há tempo e

nem coragem para tanto. Optamos, então, por focar na questão da pedagogia por competências porque esta se choca com inúmeras atitudes e capacidades que entendemos como essenciais para a formação do ser humano criativo, como o desenvolvimento da capacidade imaginativa e a valorização do trabalho em comunidade.

Algumas escolhas precisam ser expostas antes de seguirmos. Decidimos focar apenas na educação básica pública do Brasil; talvez seja possível pensar na pedagogia das competências também para a educação de escolas particulares ou de escolas de outros países, mas esse não é nosso ponto de partida, nem temos a ambição de tamanha abrangência. Evidentemente, as escolas não são todas iguais, há escolas que não se encaixam nas críticas que faremos. Não é nosso objetivo questionar todas as formas de educação das diferentes escolas do mundo.

2.1 A origem do conceito de competência na educação

Para melhor compreender o que vamos criticar, ou seja, a pedagogia por competências, olharemos para as principais publicações de organismos multilaterais, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), na década de 1990, já que é nesta época que o conceito de competência aparece. Sem qualquer pretensão de originalidade, faremos esse retrospecto de forma breve, apenas para compreender que ideias circundam o surgimento do conceito. Ademais, esse olhar para o passado é importante para entendermos o estado atual das coisas, já que, a primeira década do século XXI, segundo Frigotto (2011, p.247), foi predominantemente marcada por “[...] concepções e práticas educacionais mercantis típicas da década de 1990, seja no controle do conteúdo do conhecimento, seja nos métodos de sua produção ou na socialização, autonomia e organização docentes”.

Há diferenças entre as políticas educacionais da década de 1990 em relação às políticas do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, mas de acordo com Frigotto (2011, p.244), elas se restringem ao que é responsabilidade da esfera federal em sua função suplementar, ou seja, em relação à abrangência das políticas, aos grupos de diferentes esferas sociais atingidos e ao financiamento colocado em prática. Entretanto, não há a criação de um novo projeto educacional no governo Lula, mas uma continuidade, já que

[...] ao não disputar um projeto societário antagônico à modernização e ao capitalismo dependente e, portanto, à expansão do capital em nossa sociedade, centrando-se num projeto desenvolvimentista com foco no consumo e, ao estabelecer políticas e programas para a grande massa de desvalidos, harmonizando-as com os interesses da classe dominante (a minoria prepotente), o governo também não disputou um projeto educacional antagônico, no conteúdo, no método e na forma. (FRIGOTTO, 2011, p.241)

Assim, justifica-se que olhemos para a década de 1990, uma vez há continuidade no projeto educacional e as consequências do ideário propagado na época se fazem sentir ainda hoje na educação.

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p.46), o que acontece no Brasil, a partir de 1990, com a posse de Fernando Collor de Mello, assemelha-se ao modelo inaugurado por Thatcher na Inglaterra dez anos antes. Os anos Thatcher significaram para a Inglaterra um retrocesso às políticas educacionais, de saúde, de liberdade de organização de trabalhadores, dentre outras. Emerge, no período entre 1979 a 1990, na Inglaterra, uma atitude “realista”, que passa a desacreditar de alguns ideais que começam a ser entendidos como utópicos, como por exemplo, valores progressistas ou socialistas, que seriam incapazes de dar conta da “[...] dura e crua realidade da vida econômica marcada pela concorrência, pelas forças de mercado, pelo desemprego estrutural”. A consequência deste “realismo” político é a formação de

[...] uma espécie de consenso segundo o qual é inútil opor-se às mudanças, já que expressariam legítimas e profundas transformações no sentimento da população, cujo senso comum rendeu-se finalmente à dura e incontornável facticidade da economia. Em virtude disso, o máximo que se poderia “realisticamente” pretender seria assimilar tais mudanças e delas tirar partido prático. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p.46)

São muitas as semelhanças entre o que acontece na Inglaterra e a recente história do Brasil. Com Collor, torna-se mais clara a posição da economia brasileira em relação às exigências da reestruturação global da economia. O mercado nacional é aberto prematuramente a produtos internacionais e fica evidente que não seria uma questão de tempo para que o progresso tecnológico chegasse ao país, mas da posição que cabia ao Brasil na excludente divisão internacional do trabalho. A consequência dessa posição da economia brasileira em relação à economia global foi a impossibilidade da concorrência, em vários setores, de produtos nacionais com estrangeiros, dentro do país.

Mas, quais são as conexões entre as forças de mercado sobre a consciência social e consequências para as práticas educativas? O fato de os produtos brasileiros não conseguirem competir com os estrangeiros desencadeou uma busca por vantagens competitivas, que teve reflexo na educação:

A literatura internacional, retomando aspectos da Teoria do Capital Humano, muito em voga nos anos 1970 [...], afirmava ser a educação um dos principais determinantes da competitividade entre os países. Alegava-se que o novo paradigma produtivo demandava requisitos diferenciados de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores. Iniciou-se então uma polêmica em torno de explicações que davam como inexorável a apropriação dos avanços da tecnologia em todas as esferas. [...] Mecanicamente – e repetindo uma velha máxima salvacionista –, atribui-se à educação o condão de sustentação da competitividade nos anos 1990. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p.47)

Nesse sentido, é a demanda econômica que passa a exigir que a educação seja competitiva. Para disseminar esse ideário de competitividade, surgem muitos documentos internacionais - com diagnósticos, análises e propostas de soluções - destinados não apenas ao Brasil, mas aos vários países da América Latina e Caribe. Esse ideário ganha força, no Brasil, no início no governo de Itamar Franco, mas é no governo de Fernando Henrique Cardoso que as políticas públicas do país passam a ser efetivamente influenciadas, com o suporte das publicações de organismo multilaterais, de empresários e intelectuais, que acabaram por atuar como arautos das reformas educacionais do final do século XX.

As publicações mencionadas não serão tratadas detalhadamente, já que não é objetivo realizar uma análise de documentos. Buscaremos compreender a influência que tiveram os documentos publicados nos anos de 1990 em relação a algumas características do ensino atual, por competências, que visa, muitas vezes, a competitividade e o individualismo. A partir de alguns pontos desses documentos vamos refletir sobre o ideário que influencia as práticas educativas até hoje.

Nos anos de 1990, organismos internacionais “entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003b, p.97). O primeiro desses eventos, que inaugurou um grande projeto de educação em nível global, foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu em 1990, em Jomtien, na Tailândia, financiada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o

Desenvolvimento) e Banco Mundial. Dentre os presentes estavam governos, profissionais da educação, organizações não governamentais, agências internacionais, associações profissionais, personalidades destacadas da educação. Na Conferência, 155 governos assinaram uma declaração cujo conteúdo assegurava uma educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003b).

Ao Brasil, um dos nove países entre aqueles com maior taxa de analfabetismo do mundo, coube o comprometimento de impulsionar políticas educacionais na escola, na família, na comunidade e nos meios de comunicação, no sentido de garantir a *educação básica* para *todos*, ao longo da década. Um Fórum Consultivo Internacional para a “Educação para Todos” (Education for All – EFA), coordenado pela UNESCO, ficaria responsável por monitorar as ações do governo. Mas quem são *todos*? E o que fica estabelecido como educação *básica* na Conferência?

Para todos sugere uma universalização da educação básica, que no Brasil significava desde a educação infantil até o ensino médio. Quanto ao sentido da palavra *básica* em *educação básica*, o projeto da Conferência referia-se à realização das necessidades básicas de aprendizagem e defendeu-se que,

[...] sendo distintos os grupos humanos, suas necessidades básicas também o seriam – inclusive as necessidades básicas de aprendizagem, o que significava obter meios apropriados para satisfazê-las, que deveriam variar segundo o país, a cultura, setores e grupos sociais (raça, idade, gênero, cultura, religião, pertencimento territorial, entre outros), e também segundo as perspectivas de sua resolução ao longo do tempo. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p.49)

Essa questão relacionada à diferença de necessidades básicas foi interpretada por alguns autores em sua função ideológica, ou seja, quanto à natureza do ensino a ser ministrado. Assim, para diferentes classes sociais, ensinamentos também diferentes, já que as necessidades básicas de cada estrato social não poderiam ser iguais. Conforme esta compreensão, o atendimento para camadas mais pobres continuaria diferente do atendimento da camada mais seleta.

Na Conferência Mundial de Educação para Todos, metas específicas foram delimitadas, como: valorizar o ambiente para aprendizagem, melhorar a situação docente, priorizar meninas e mulheres para eliminar qualquer forma de discriminação na educação nesse sentido, dentre outras. Para satisfazer as metas, alguns procedimentos deveriam ser

adotados, segundo Carta aprovada na Conferência, como a mobilização de recursos financeiros (públicos, privados, voluntários), fortalecimento da solidariedade internacional, a promoção de um contexto de políticas de apoio nos âmbitos social, econômico e cultural.

Em 1993, no governo de Itamar Franco, as bases políticas e ideológicas para a educação, apresentadas em Jomtien, passam a tomar forma em projetos para a educação.

A histórica disputa entre correntes privatistas e publicistas se repetiu. [...] o Fórum Nacional realizou árduo trabalho junto aos parlamentares e em eventos que eclodiram por todo o país. Entretanto, à medida que a lei da educação nacional era debatida, o governo impingia, por meio de decretos, resoluções e medidas provisórias, o seu projeto educacional, articulado aos desígnios firmados em Jomtien e aos grandes interesses internacionais [...]. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p.53)

Estes interesses podem ser notados em documentos da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe), cujos lemas nos anos 1990, eram: cidadania, competitividade e equidade. Segundo documento econômico, de 1990, chamado *Transformación productiva con equidad* (Transformação produtiva com equidade), a reestruturação produtiva em curso demandava que mudanças educacionais fossem urgentemente implementadas, na América Latina e Caribe:

Recomendava que os países da região investissem em reformas dos sistemas educativos para adequá-los a ofertar os conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo. Eram elas: versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição, que deveriam ser construídas na educação básica. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA 2007, p.53)

A recomendação da CEPAL era clara: o sistema educativo deveria ser reformado para suprir as necessidades do sistema produtivo, para tanto, a própria Comissão lista os “conhecimentos” e habilidades adequados às exigências de um mundo em constante transformação. Segundo Oliveira (2001, p.1), a prioridade da CEPAL era a reestruturação produtiva dos países da América Latina e Caribe e, para que isto pudesse acontecer, seriam necessários investimentos para formar recursos humanos, além de constantes avaliações de eficiência.

Em 1992, um novo documento publicado pela CEPAL e UNESCO, chamado *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade), estabelecia que para se caminhar rumo a equidade social, algumas medidas precisavam ser tomadas na América Latina e Caribe. Essas medidas deveriam proporcionar o vínculo entre educação, conhecimento e desenvolvimento.

Para a CEPAL, o acesso à escola deveria ser universalizado (pelo menos no ensino fundamental), assim cada pessoa poderia adquirir conhecimentos e destrezas que tornariam possível sua participação na vida pública, bem como sua produtividade na sociedade moderna. As capacidades a serem desenvolvidas relacionavam-se diretamente ao mercado de trabalho e tendiam a coincidir com o desempenho da cidadania. A equidade, objetivo da CEPAL, não se restringia ao acesso à educação, mas à qualidade de ensino para os países da América Latina e Caribe. Importante ressaltar que a CEPAL, “[...] como instituição de aconselhamento e de recomendação de políticas, atém-se a buscar que estas nações, a partir de suas peculiaridades e realidades históricas, desenvolvam estratégias sem perderem de vista o principal objetivo de conquistar uma economia competitiva” (OLIVEIRA, 2001, p.3).

Além da CEPAL, outros organismos multilaterais reiteraram a urgência de uma reforma educacional, como é o caso da UNESCO, que na Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, formada por especialistas do mundo todo e coordenada pelo francês Jacques Delors, enfatiza o papel da educação diante do cenário mundial. O Relatório Delors, documento produzido entre 1993 e 1996, traz diagnósticos e tensões a serem resolvidas. “O Relatório faz recomendações de conciliação, consenso, cooperação, solidariedade para enfrentar as tensões da mundialização, a perda das referências e de raízes, as demandas de conhecimento científico-tecnológico, principalmente das tecnologias de informação” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003b, p.99). A educação seria o instrumento para vencer os desafios do mundo:

A educação é apresentada como um “trunfo” para a “paz, liberdade e justiça social”, instância capaz de favorecer um “desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico”, e apta a fazer “recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras”. Cabe, assim, à educação responsabilizar-se pelo desenvolvimento humano sustentável, pela compreensão mútua entre os povos, pela vivência concreta da democracia, levando em consideração os valores e preocupações fundamentais “sobre os quais já existe consenso no seio da comunidade internacional e no sistema das nações unidas: direitos humanos, tolerância e compreensão mútua,

democracia, responsabilidade, universalidade, identidade cultural, busca de paz, preservação do meio ambiente, partilha de conhecimento e luta contra a pobreza, regulação demográfica”. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p.56)

A educação seria responsável também pelo desenvolvimento de habilidades que permitissem aos alunos serem capazes de educarem-se continuamente, já que a sociedade da informação exige que todos adquiram, atualizem e utilizem conhecimentos. Ao professor foram incumbidas inúmeras responsabilidades no Relatório de Delors. Ele foi considerado o agente de mudança, o responsável pela transformação das ideias propostas em realidades para o século XXI. As diretrizes práticas do documento possuem forte viés moralista e reforçam recomendações de outras agências multilaterais (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

No final da década de 1970, início de 1980, ministros da educação e da economia fundaram o Comitê Regional Intergovernamental que criou o PROMEDLAC (Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe), tendo como órgão de divulgação o *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe* (Boletim Projeto Principal de Educação na América Latina e no Caribe), financiado pela UNESCO/OREALC²⁰ e publicado desde 1982, e com maior difusão nos anos 1990. Em 1993, o Comitê reúne-se em Santiago, no Chile, e aprova o PROMEDLAC V, documento bastante parecido com documentos publicados anteriormente, já que, também conferia à educação importante papel na criação de estratégias para o desenvolvimento sustentável, para o crescimento econômico e para a justiça e equidade social.

No documento consta que para acabar com a pobreza são necessárias: a aquisição de conhecimentos, a formação de habilidades técnicas e a compreensão de valores. A educação, mais uma vez, era entendida como estratégica para o século que se aproximava. Dentre os eixos de ação do documento estão a profissionalização de profissionais do MEC, de funcionários das secretarias estaduais e municipais da educação e da ação educativa, para melhorar a qualidade de aprendizagens. O motivo do primeiro eixo de ação, institucional, é a consideração de que o sistema não era bem gerenciado, da União à escola.

Para resolver a situação previa-se a descentralização e a desconcentração da administração por meio da estratégia da autonomia de órgãos estatais e da municipalização do ensino. De outro lado planejava-se um sistema de

²⁰ Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe.

avaliação segundo padrões internacionais de rendimento escolar, exigindo a profissionalização dos que administram a educação, assim como a participação da “comunidade” nas discussões do projeto pedagógico e na verificação da sua realização. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p.60)

Quanto ao segundo eixo de ação, pedagógico, entendia-se que as competências básicas da aprendizagem seriam asseguradas com investimentos na formação, atualização, aperfeiçoamento docente, bem como produção de materiais pedagógicos adequados. É possível notar que, mais que a reforma da escola, o projeto pretende que o Estado mude, e uma passagem do PROMEDLAC (1993 apud SILVA, 2002, p.70) torna clara a que atendia o projeto:

O êxito dos países da região, para inserir-se na economia internacional, dependerá, em grande parte, da modernização de seus sistemas educacionais e das melhorias que estes possam introduzir nos processos educativos. [...] Os países da região não estarão em condições de enfrentar os desafios do século XXI se não alcançarem antes a base educacional, que lhes permita uma inserção competitiva no mundo.

É possível constatar, mais uma vez, a relação traçada entre melhoria educacional e competitividade. A reunião em Santiago “[...] indicou o norte em torno do qual a interlocução entre os atores privilegiados se realizaria. Nesse diálogo, o Banco Mundial teve relevante posição, seja por se constituir em uma agência que induz políticas, seja por financiá-las” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p.61), o que faz com que essa agência se destaque e produza documentos sobre a problemática. Vamos entender qual é o interesse do Banco Mundial em relação às políticas educacionais, a partir do que publica sobre as mesmas.

O Banco Mundial foi copatrocinador da Conferência Internacional de Educação para Todos e a partir das conclusões da Conferência elaborou diretrizes políticas para as próximas décadas. Publica em 1995 um documento chamado *Prioridades y estrategias para la educación* (Prioridades e estratégias para a educação), que não apresenta nenhuma novidade em relação aos demais, já que

Reitera os objetivos de eliminar o analfabetismo, aumentar a eficácia do ensino, melhorar o atendimento escolar e recomenda “a reforma do financiamento e da administração da educação, começando pela redefinição da função do governo e pela busca de novas fontes de recursos”, o estreitamento de laços da educação profissional com o setor produtivo e entre os setores público e privado na oferta de educação, a atenção aos

resultados, a avaliação da aprendizagem, a descentralização da administração das políticas sociais. Retoma, também, a teoria do capital humano por meio da inversão em capital humano e atenção à relação custo/benefício. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003b, p.99-100)

Basicamente, trabalhadores adaptáveis às mudanças da sociedade deveriam ser formados, para que as demandas da economia pudessem ser atendidas. Para cumprir as recomendações desses organismos multilaterais (UNESCO, CEPAL, PROMEDLAC e Banco Mundial), o Brasil passa a buscar o apoio de diversos setores que intencionavam intervir nas políticas educacionais. Buscaremos compreender como se deu essa interlocução nacional.

Em 1992, na Universidade de São Paulo (USP), acontece o Fórum Capital-Trabalho, onde comparecem sindicatos, empresários, governo, representantes de universidades e de centros de pesquisa. A Carta Educação aprovada no Fórum aponta que o entrave à construção da nação é reflexo da carência da educação fundamental e afirma a necessidade de uma mudança na política educacional para que possam ser criadas condições para enfrentar a competitividade internacional. A conclusão da Carta é de que falta eficiência, e não matrículas.

Mas quais seriam os interesses do governo Collor em patrocinar o Fórum, que não tinha poder deliberativo e que reunia diversos segmentos?

Pode-se inferir que o governo brasileiro seguia à risca as determinações da CEPAL de “favorecer transformações que pudessem conjugar conhecimento com produtividade e mudança institucional, deslocar a ênfase da quantidade para a qualidade e efetividade em construir um amplo consenso educativo e permanente que abranja os diversos atores econômicos, políticos e sociais e que gere um entendimento básico a respeito do que deve ser feito”. Os governantes que se seguiriam a Collor não mudariam o rumo. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p.64)

Nesse sentido, as reformas educacionais dos anos 1990 encontram respaldo nas publicações dos organismos multilaterais. No governo de Fernando Henrique Cardoso, a educação ganha destaque por seu papel econômico. O desenvolvimento deveria se dar a partir de parcerias entre setor privado e público, universidade e indústria. Em 1995, seu governo promove um encontro, coordenado pelo Ministério do Trabalho, entre representantes de diversos ministérios e segmentos da sociedade civil, no qual um documento chamado *Questões críticas da educação brasileira* é publicado. Mais uma vez, nenhuma novidade, o objetivo do documento é claro: traçar metas educacionais que se adequem às exigências do

mercado internacional e interno, enfatizando que o processo de formação do cidadão produtivo fosse consolidado (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p.65).

Em 1999, um documento chamado *Tecnologia, emprego e educação: interfaces e propostas* é publicado, e são incorporadas ao texto questões bem mais concretas que as presentes no documento do fórum anterior, como por exemplo, a relação entre nível educacional e inserção no mercado de trabalho:

Nas análises realizadas destacam-se duas vertentes. Uma considera a educação básica o elemento essencial para a inserção dos trabalhadores no mercado de trabalho, que, por sua vez, estaria exigindo novas competências. A outra questiona essa questão de causalidade, considerando que maior qualificação e escolaridade são importantes, sem garantir, porém, a inserção profissional. Discutem-se então, outros elementos que poderiam influir nesse processo. Entre as respostas aventadas, destaca-se o *conceito de “competências”* para designar atributos de ordem subjetiva e de difícil mensuração como “maior capacidade de abstração e agilidade de raciocínio, capacidade de comunicação e de tomar decisões sobre assuntos diversos, criatividade, capacidade de adaptação e trabalho em grupo”. Segundo essa perspectiva, tais competências, supostamente requeridas pelo novo paradigma produtivo, deveriam ser formadas na escola básica. Não é sem razão, portanto, que esse é o *conceito balizador da reforma educacional em curso*. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p.69, grifos nossos)

O conceito de competências não é objetivo, surge para suprir demandas da economia e transforma-se no conceito que baliza a reforma educacional nos anos 1990. Os diversos sentidos atribuídos à noção contrastam com a precisão da raiz etimológica do vocábulo. “Do latim *competentia, ae* ‘proporção, simetria; aspecto, posição relativa dos astros’, que por sua vez vem de *competere* ‘competir, concorrer, buscar a mesma coisa que outro, atacar, hostilizar’” (PRADO, 2009, p.119, grifos da autora). Dessa forma,

Competir mostra-se uma das grandes questões implícitas no conceito de competência. Embora muitos documentos e textos não se apoiem na origem do termo, a realidade da maior parte dos estudantes brasileiros deixa explícita a concepção de que no mundo de hoje, o competir e o vencer transformaram-se em um dos grandes objetivos postos à escola pelos ditames neoliberais do capitalismo. *Buscar a mesma coisa que o outro* significa que apenas poucos competidores alcançarão seus objetivos, ou a vitória que hoje pode ser vista como a inserção no mercado de trabalho e acesso aos direitos mínimos do cidadão. (PRADO, 2009, p.119)

O discurso que coloca as competências como necessárias para a formação de indivíduos - indivíduos esses que, com as competências “adquiridas”, estarão, então, aptos a

conseguir um emprego - “representa a tentativa de ocultar que as impossibilidades de inserção no mercado de trabalho não decorrem da incapacidade dos indivíduos, mas sim, são consequências de um modelo econômico cuja base é o aumento cada vez maior da exclusão” (OLIVEIRA, 2001, p.13).

O problema da relação entre educação e setor produtivo é quando há dependência. “O conceito de educação do homem integrado às forças sociais difere da mera submissão às forças produtivas” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.57). O que não pode acontecer é que o processo produtivo torne-se a questão central, que a educação deixe de ser direito social, e vire serviço mercantil, ou seja, quando o indivíduo não mais está referido à sociedade, mas ao mercado (FRIGOTTO, 2011, p.240). Estruturar a educação em torno do processo produtivo cria um reducionismo no campo pedagógico e as propostas educacionais acabam por buscar atender aos interesses imediatos do capital. Dessa forma, “mesmo reconhecendo a formação escolar como um requisito para a inserção no mercado de trabalho, não podemos aceitar a escola subordinada aos imperativos da economia” (OLIVEIRA, 2001, p.12).

Buscamos entender quais eram as ideias principais dos documentos internacionais formadores de opinião sobre as práticas educacionais, publicados nos anos 1990. Nosso objetivo era compreender o contexto de surgimento do conceito de competências para melhor explorá-lo a seguir, já que a ideologia das competências pode ser percebida hoje, nos mecanismos de avaliação do Estado e em diretrizes educacionais.

Até agora, focamos na subordinação das práticas educativas às práticas mercantis. A crítica continua, mas também em outros sentidos, afinal, interessa-nos pensar a relação entre criatividade e as consequências de uma pedagogia das competências.

Importante ressaltar que quando falamos no surgimento do conceito de competências na década de 1990, não quisemos dizer que o termo nunca tenha sido antes usado ou que a palavra tenha sido ali inventada. Pelo contrário, a noção de competência é anterior a este período, aparece em diversos campos, e é uma noção polissêmica. No campo educacional, não há consenso sobre sua origem exata:

Para autores, como Ferretti (1997), Defune e Depresbiteres (2002), a utilização da noção de competência na Pedagogia advém do mundo do trabalho, estando vinculada aos conhecimentos, habilidades e atitudes requeridos aos trabalhadores. Na mesma linha, Frigotto (1998) e Hirata (1994) enfatizam a influência das formas de organização da produção e do trabalho na definição de políticas de recrutamento, seleção e treinamento de mão-de-obra. Mas há ainda aqueles que, como Manfredi (1998) e Ramos

(2001) destacam a origem do termo na Psicologia, principalmente na Psicologia do Desenvolvimento, da Aprendizagem e da Cognição. (SOUSA; PESTANA, 2009, p.142)

Portanto, a observação é necessária: quando falamos em *surgimento* do conceito de competências, o fizemos no sentido de refletir sobre quando essa noção esteve mais em voga e passou, inclusive, a pautar políticas educacionais e gerar consequências para a educação. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2008), a pedagogia das competências é uma versão recauchutada da Teoria do Capital Humano, popular nos anos 60 e 70. A noção de capital humano tenta responder por que as desigualdades econômico-sociais tanto entre nações, quanto entre grupos de uma mesma nação permanece ou se agrava no contexto após a Segunda Guerra Mundial e “a suposição, transformada em afirmação, que se encontrou a partir de correlações estatísticas, era que isso se devia, sobretudo, ao diferencial do investimento em capital humano. Este se compunha do investimento em escolaridade, treinamento e saúde do trabalhador” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2008, p.6).

Ramos (2002 apud FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2008, p.10-11) esclarece a relação entre a Teoria do Capital Humano e a pedagogia das competências:

De fato, a lógica das competências incorpora traços relevantes da Teoria do Capital Humano, redimensionados com base na “nova” sociabilidade capitalista. Apoia-se no capitalismo concorrencial de mercado; o aumento da produtividade marginal é considerado em função do adequado desenvolvimento e utilização das competências dos trabalhadores; o investimento individual no desenvolvimento de competências é tanto resultado quanto pressuposto da adaptação à instabilidade da vida. Aos moldes neoliberais, acredita-se que isso redundaria em bem-estar de todos os indivíduos, à medida que cada um teria autonomia e liberdade para realizarem suas escolhas de acordo com suas competências.

Como vimos, documentos publicados por organismos multilaterais nos anos 1990, falavam de um contexto de transições, de mudanças na esfera do trabalho, mudanças essas que teriam como demanda um novo trabalhador, mais informado, mais ilustrado, com maior nível de escolaridade. Seguindo essa lógica,

[...] as políticas educacionais recentemente traçadas pelo Estado brasileiro, em articulação com diferentes setores sociais, têm afirmado não apenas a intenção de elevar o nível de qualidade da educação pública, mas de fazê-lo de modo que esta cumpra o papel que lhe caberia, segundo tais políticas, na promoção do desenvolvimento nacional. Acabaram, assim, por estabelecer uma relação estreita e mais ou menos direta entre educação e trabalho, com

base no pressuposto, anteriormente referido, das novas demandas deste último à sociedade. Como elemento central desses discursos e ações justificadoras, desponta o denominado “modelo de competência”, que se transforma em pedra de toque das reformas educacionais brasileiras. (FERRETTI, 2002, p.300-301)

Para adoção desse modelo, as justificativas são diversas, sendo que as mais frequentes batem na tecla da *necessidade* colocada pelos mais diversos âmbitos, especialmente o econômico, de que todas as sociedades (particularmente as “emergentes”) busquem a formação de um sujeito social, nos planos coletivo e individual, que seja capaz de enfrentar os desafios colocados pelas transformações (FERRETTI, 2002). Mas, afinal, que modelo é esse? Ramos (2001 apud FERRETTI, 2002, p.301) entende a pedagogia das competências como aquela na qual,

em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se de situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações.

Esta definição de pedagogia das competências é compatível com o que é demandado dos novos trabalhadores de empresas flexibilizadas, segundo discursos correntes (FERRETTI, 2002). Mas, cabe salientarmos que

a tese recorrente e dominante, desde os anos 50 do século passado, de que os países “subdesenvolvidos”, periféricos ou semiperiféricos e os grupos sociais socialmente excluídos, pobres e de baixa renda estão nesta situação porque têm baixa escolaridade e educação profissional precária, não só é falsa, mas é inversa. Esta inversão se efetiva por mascarar as relações assimétricas de poder entre nações e entre grupos e classes sociais na divisão internacional do trabalho. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2008, p.2)

Isso não significa dizer que educação e desenvolvimento não estejam correlacionados, mas que “ao contrário do que pretendem os mandamentos e as lengalengas do pensamento único, a maioria não é pobre porque não conseguiu boa educação, mas, na realidade, não conseguiu boa educação porque é pobre” (BELUZZO, 2001 apud FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2008, p.11). Ou seja, o atraso e pobreza dos países e dos grupos mais pobres não é determinado pela educação básica e profissional, como esclarecem Frigotto, Ciavatta e Ramos (2008, p.2):

Pelo contrário, sua pobreza está vinculada aos processos históricos de colonização e de reiterada subordinação aos centros hegemônicos do capitalismo que até hoje impedem que se desenvolvam autonomamente e possam ter a universalização da educação básica e uma educação profissional de qualidade. Ou seja, a correlação positiva entre educação, educação profissional e desenvolvimento não autoriza a conclusão de que as primeiras sejam condição fundamental para o segundo, como a vulgata do cientificismo economicista tem insistido nos últimos 50 anos.

Assim, as publicações de organismos multilaterais propagadas nos anos 1990 incluíam as ideias de que só a educação poderia fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as opressões, configurando-se inclusive como instancia capaz de alcançar a paz (como consta no Relatório Delors). Frigotto, Ciavatta e Ramos (2008, p.11) entendem, porém, que tal forma de pensar é colonizadora, de subserviência e de alienação, já que

[...] tanto a situação da desigualdade entre regiões (Norte/Sul) ou entre países centrais e periféricos e semiperiféricos ou entre grupos sociais no interior de cada país não se explica, primeira e fundamentalmente, pela educação ou formação profissional, mas pelas relações de poder e de força historicamente construídas.

Dessa forma, esse ideário pedagógico das reformas educacionais sob as demandas do mercado necessita ser superado (FRIGOTTO, 2009), uma vez que não faz sentido legar exclusivamente à educação a responsabilidade pelo desenvolvimento social e econômico.

Importante ressaltar que a opção por trabalhar com a concepção que entende a noção de competência como ligada às demandas do mercado se deu a partir do olhar para o histórico traçado. Ou seja, focamos no conceito que surge no contexto das publicações de organismos multilaterais internacionais nos anos 1990, e que aparece ligado à noção de qualidade da educação, com valorização da competitividade, e objetivando a formação de indivíduos flexíveis às demandas mercantis. Portanto, quando colocamos a pedagogia das competências em questão, nosso recorte é também de sentido. Sabemos que o conceito de competência pode ser entendido a partir da Psicologia e da Linguística, por exemplo, mas não cabe a esta dissertação a tarefa de questionar todos os sentidos possíveis do conceito. Assim, não objetivamos uma discussão conceitual do termo a partir de diferentes matrizes teórico-conceituais²¹, mas um questionamento sobre as possíveis consequências para uma educação

²¹ Para um resgate histórico dos significados atribuídos ao termo competência indicamos o artigo *A polissemia da noção de competência*, de Sousa e Pestana (2009); e para um maior aprofundamento sobre conceituações de diferentes autores sobre os sentidos que o conceito de competência comporta, bem como para a compreensão de diversos aspectos que envolvem a utilização do conceito em educação (reconhecendo-se os empregos anteriores

criativa quando a competência entendida como necessária para suprir demandas do sistema produtivo vira objeto de políticas públicas no Brasil.

A competência é, muitas vezes, compreendida como tema polêmico por ser “[...] objeto de disputa simbólica entre correntes de pensamento que, de forma mais ou menos consciente, alinham-se ou com o capital ou com o trabalho” (SOUSA; PESTANA, 2009, p.146). Assumimos os limites de nosso questionamento, deixando claro que nossa crítica se dirige à noção de competência que é

[...] bastante imprecisa e decorreu da necessidade de avaliar e classificar novos conhecimentos e novas habilidades geradas a partir das novas exigências de situações concretas de trabalho, associada, portanto, aos novos modelos de produção e gerenciamento, e substitutiva da noção de qualificação ancorada nos postos de trabalho e das qualificações profissionais que lhes eram correspondentes. (HIRATA, 1992 apud SOUZA; PESTANA, 2009, p.139)

A imprecisão da noção não impediu que, a partir dela, propostas para a educação tenham sido construídas e políticas implementadas. Essa imprecisão aparece inclusive em documentos do Ministério da Educação:

Ora se encontra o termo no singular, ora no plural e também a expressão “*educação orientada para competências*”, mas todas as tentativas de definição do termo mostram-se falaciosas, pois se remetem a um campo semântico impreciso. Nesses documentos, mesmo diante da multiplicidade de sentidos, o vocábulo competência parece relacionar-se, na maioria de suas ocorrências, a conhecimentos, procedimentos e atitudes de ordem prática, como se fosse um saber em uso, um saber em ação. (PRADO, 2009, p.118)

Quando o tema das competências surge na década de 1990 no campo educacional, ele é inicialmente associado às discussões sobre qualidade de ensino e educação; depois,

[...] o tema incorporou-se às reformas curriculares da educação básica, propostas na segunda metade da década de noventa. Apresentou-se como tema relevante durante o desenvolvimento e a implantação dos sistemas de avaliação educacional de âmbito nacional, regional ou mesmo local, inclusive em avaliações internacionais das quais o Brasil participou, a exemplo do *Programme for International Student Assessment - PISA*, promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. (SOUSA; PESTANA, 2009, p.134)

do termo), destacamos a dissertação de mestrado *Competências – um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil*, de Dias (2002).

Propomos a seguir, a reflexão sobre esses três pontos associados ao tema das competências por Sousa e Pestana (2009): a qualidade de ensino e educação, o currículo e as avaliações padronizadas e adicionamos mais um, ligado a eles: a questão da autonomia docente. Queremos compreender se há lugar para a criatividade no âmbito destes quatro pontos relacionados às competências.

2.2 Pedagogia das competências: há espaço para a criatividade?

Iniciamos o capítulo com a contextualização da propagação de um determinado tipo de pensamento, que coloca a educação a serviço do mercado, e que reverbera nos anos 1990 e se faz sentir nas políticas educacionais atuais. Depois, refletimos um pouco mais sobre o conceito de competências e ideias relacionadas à noção. Podemos agora pensar em alguns âmbitos que se relacionam à pedagogia das competências: a qualidade de ensino e educação, o currículo, as avaliações padronizadas e a autonomia docente.

2.2.1 Qualidade da educação: para quem e para quê?

Na década de 1920, com a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, começa, efetivamente, a luta dos educadores pela qualidade da educação pública; em 1932, a questão adquire destaque graças ao lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova; na virada dos anos 1950 para 1960, na fase final da tramitação do projeto de LDB, a luta pela qualidade ganha visibilidade devido à Campanha em Defesa da Escola Pública; na década de 1980, a questão tem continuidade com as Conferências Brasileiras de Educação e o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na Constituinte e na nova LDB; e, em 1996 e 1997, a luta se faz presente na elaboração da proposta alternativa de Plano Nacional de Educação nos Congressos Nacionais de Educação (SAVIANI, 2007).

No início deste século, a luta pela qualidade da educação se mantém com grandes dificuldades “[...] na forma de resistência às políticas e reformas em curso e na reivindicação por melhores condições de ensino e de trabalho para os profissionais da educação” (SAVIANI, 2007, p.1243). O problema da qualidade da educação é pauta antiga de

educadores. Mais recentemente, porém, uma parcela da sociedade com ligações com a área empresarial vem assumindo a bandeira da educação, bem como a questão da qualidade. É justamente esta parcela ligada ao empresariado que define o padrão de qualidade para a educação, como tentaremos entender a partir do que fica estabelecido no Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007.

Os dois principais documentos que norteiam a educação básica são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e o Plano Nacional de Educação²² (PNE), Lei nº 10.172/2001, regidos, pela Constituição da República Federativa do Brasil. Em 2007, o PNE encontra-se formalmente em plena vigência, ainda assim, o Ministério da Educação (MEC) lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e este é saudado pela opinião pública e pela imprensa como o plano que, finalmente, estaria disposto a enfrentar o problema da qualidade (SAVIANI, 2007). Mas o que o PDE entende como qualidade? Quais são os reflexos de tal compreensão para a educação?

Antes de tentar responder a essas questões, pensemos no conceito de qualidade que, de acordo com Prado (2009) é, no cenário educacional brasileiro, envolvido por uma confusão generalizada. Depois de consultar vários dicionários, a autora constata que o termo não traz em si um aspecto positivo e também não traz um aspecto negativo, “[...] ao contrário da acepção mais popular do vocábulo qualidade, visto como algo positivo e desejado” (PRADO, 2009, p.123). Os significados predominantes relacionam-se à caracterização de algo ou alguém.

No campo educacional, a definição de qualidade não é consensual. “O conceito de qualidade é valorativo, dinâmico e provisório”, portanto, “não basta a afirmação de que se deseja uma *escola de qualidade*, é preciso que essa qualidade seja caracterizada” (PRADO, 2009, p.124, grifo nosso). E como caracterizar essa qualidade? Quem deve caracterizá-la?

Cada grupo socioeconômico e cultural, em função de interesses específicos, estabelece critérios diferentes para a definição do que seja essa escola. É preciso, portanto, que pais, alunos e professores estabeleçam critérios para a construção e a escolha de uma escola de “*boa qualidade*”, critérios esses, que devem considerar, entre outros aspectos, os princípios filosóficos, a proposta pedagógica, os recursos disponíveis e a formação docente. (PRADO, 2009, p.124)

²² Cabe ressaltar que há um novo PNE em tramitação: o projeto de lei que cria o Plano Nacional de Educação (PNE) para vigorar de 2011 a 2020 foi enviado pelo governo federal ao Congresso em 15 de dezembro de 2010.

Nesse sentido, seria necessário superar a exigência simplista de uma “escola ou educação de qualidade”, e pensar em que consiste essa qualidade, considerando a diversidade social, econômica e cultural, não para diferenciar o ensino de forma excludente, mas para abraçar os particulares de cada grupo. Importante notar que pensar em aspectos particulares não significa excluir possíveis características gerais de uma escola de *boa qualidade*, como por exemplo, a valorização de professores ou o cuidado com a infraestrutura do espaço escolar. No caso desta dissertação focamos na criatividade, apostamos que uma escola de *boa qualidade* necessariamente promove uma educação criativa.

A expressão «educação criativa» não se refere ao ensino de programas de formação em criatividade ou de técnicas de criatividade (uma das mais conhecidas seria, por exemplo, o *brain-storming*) ainda que possam resultar em alguma utilidade em ocasiões. Não se trata de ensinar criatividade e converter a escola em outra coisa. Não se trata de mudar o que se ensina senão que naturalmente é necessário ensinar os conteúdos adequados e cumprir o currículo. Trata-se de mudar a forma de ensinar. Pode-se ensinar o mesmo de outra maneira, de forma que os alunos possam ser criativos no campo de ensino. É necessário promover os processos abduativos e criativos, a investigação e o pensamento crítico e reflexivo. Os alunos que sejam capazes de utilizar o aprendido de forma criativa, de entender o funcionamento de uma disciplina, de usar corretamente «a arte do raciocínio», aprenderão melhor os conteúdos. (BARRENA, 2007, p.277-278)

Entendemos, entretanto, que associar qualidade à criatividade não é consenso. O que pode ser visto é a associação recorrente entre qualidade e desenvolvimento de competências, como afirma Prado (2009, p.123):

Hoje em dia, muitos pais, alunos e alguns professores afirmam que desejam uma escola de qualidade, mas sem se questionarem sobre o que seria uma escola de qualidade *para quem e para quê*. O discurso hegemônico faz com que reproduzam a ideia de que a escola de qualidade é aquela que desenvolve as competências básicas para que o aluno seja capaz de *aprender a aprender* na sociedade do conhecimento. Desta forma, torna-se perceptível a interface da pedagogia das competências no discurso hegemônico da qualidade.

Esse discurso hegemônico está presente no Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007. O MEC, ao formular o PDE, o fez em interlocução com o empresariado e não com os movimentos de educadores, cuja luta pela qualidade da educação pública, como vimos, é antiga. Isso ocorreu, segundo Saviani (2007, p.1243), porque quando o PT ascendeu ao poder

federal, sua tendência majoritária aproximou-se do empresariado, distanciando-se de suas bases originárias.

Não temos como objetivo a realização de uma análise profunda²³ do PDE, mas para compreender o que o Plano entende como qualidade bem como as consequências dessa compreensão para a educação, é preciso assinalar sua relação com o Movimento Todos Pela Educação (MTPE), criado em setembro de 2006. O MTPE surge

[...] por iniciativa de parcelas da sociedade civil (majoritariamente pelo empresariado) com a finalidade de garantir um maior protagonismo da sociedade civil (transmutada em organizações do “Terceiro Setor”) no sentido de atuar como fiscal dos gastos públicos na gestão dos recursos destinados à educação básica, visando alcançar aos padrões de “qualidade” estabelecidos para o bicentenário da independência do Brasil. Dessa forma, a missão do MTPE é “contribuir para a efetivação do direito de todas as crianças e jovens à Educação Básica de qualidade até 2022”. (CHAVES, 2012, p.126)

Simultaneamente à promulgação do Plano de Desenvolvimento da Educação, é lançado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, carro-chefe do Plano, ou seja, o PDE assume plenamente, inclusive na denominação, a agenda do MTPE. Por mais que possamos considerar como positiva a atenção dada pelo MEC ao tema da qualidade da educação com a promulgação do PDE, “é preciso cautela para não cairmos na ingenuidade de acreditar, sem reservas, nas boas intenções que agora, finalmente, teriam se apoderado de nossas elites econômicas e políticas” (SAVIANI, 2007, p.1251).

O Movimento Todos Pela Educação entende que deixar apenas para o Estado a tarefa de cuidar da complexa questão da qualidade da educação seria insuficiente para mudar a situação atual de “fracasso” na educação pública. “Seria necessária uma maior participação da esfera privada nos debates envolvendo os rumos que a educação básica deveria tomar para tornar o Brasil, inclusive, um país mais competitivo no quadro da economia capitalista mundial” (CHAVES, 2012, p.126). Uma consequência dessa participação e influência do empresariado nos rumos dos planos de desenvolvimento e ações educacionais é a formação de uma concepção de educação que toma como padrão de qualidade “[...] um modelo educacional tecnocrático e funcionalista ao mercado, cuja característica maior é a suplantação da autonomia didático-pedagógica [...]” (CHAVES, 2012, p.25).

²³ Para uma análise global do Plano de Desenvolvimento da Educação, indicamos o artigo *O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC*, de Saviani (2007).

A lógica que sustenta esse modelo educacional que prioriza o mercado pode ser entendida como uma “pedagogia dos resultados”, isto é, “[...] o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas” (SAVIANI, 2007, p.1253). Assim, a educação supre necessidades do mercado e conseqüentemente o que é compreendido como qualidade é por ele estabelecido.

É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências” e “qualidade total”. Esta, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável. (SAVIANI, 2007, p.1253)

Além dessa ideia de alunos como clientes, que consomem o produto-educação, oferecido pelos professores prestadores de serviço, a compreensão do mercado como novo eixo organizador da sociedade em detrimento do estado nacional (PRADO, 2009), permite traçar outra relação:

[...] o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. Para que esse produto se revista de alta qualidade, lança-se mão do “método da qualidade total” que, tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do processo, conjugando suas ações, melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos. É isso, sem dúvida, que o movimento dos empresários fiadores do “Compromisso Todos pela Educação” espera do Plano de Desenvolvimento da Educação lançado pelo MEC. (SAVIANI, 2007, p.1253)

Nesse sentido, se os alunos são produtos, que vão ser oferecidos aos clientes do empresariado, a qualidade da educação passa a ser caracterizada a partir dos ditames da exploração capitalista do mercado de trabalho. Identifica-se a formação humana dos indivíduos com a “produção de mercadorias” (CHAVES, 2012, p.48). Como consequência, cria-se “[...] uma espécie de hierarquia de importância das disciplinas funcionais à aquisição de habilidades minimalistas exigidas pelo papel que o Brasil ocuparia na divisão internacional do trabalho” (CHAVES, 2012, p.108). Quando cabe ao mercado caracterizar uma educação de qualidade,

[...] a função social da escola de elevar as massas aos níveis mais elevados da cultura e o acesso aos bens produzidos pela humanidade vai sendo substituída pela velha lógica fabril capitalista de “treinamento” das habilidades [...] e de diplomar a maior quantidade de indivíduos na menor quantidade de tempo e ao menor custo possível. (CHAVES, 2012, p.20)

Não interessa ao empresariado relacionar criatividade à qualidade da educação: “a criatividade é contrária ao conformismo” (BARRENA, 2007, p. 276) e aos pares do mercado interessa “[...] transmitir o conhecido para que o já acontecido permaneça como o único acontecimento possível do futuro” (GERALDI, 2003, p.24). Não estamos defendendo que o “já conhecido” deixe de ser ensinado, entendemos, porém, que há diferenças entre ensinar conteúdos para que competências “sejam adquiridas” e ensinar para formar um ser humano criativo, um ser humano capaz de “[...] pensar o inimaginável e arriscar-se a extrair dos acontecimentos os conteúdos para o futuro” (GERALDI, 2003, p.24).

A qualidade da educação definida pelo empresariado leva em conta dois fatores principais: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações, sendo estas baseadas na mensuração de competências. Na seção seguinte, vamos refletir sobre essa forma de avaliação - bem como sobre o currículo mínimo exigido para que seja realizada -, e sobre suas possíveis consequências não só para os alunos, mas também para os professores.

2.2.2 As avaliações padronizadas, questões curriculares e a perda de autonomia dos agentes educativos

A noção de “qualidade total” tem sido difundida entre profissionais da educação, noção essa que entende que a qualidade do trabalho pedagógico deva ser medida a partir da quantidade de alunos aprovados (fluxo escolar) e dos resultados em avaliações padronizadas (mensuração da aprendizagem por competências). Mas como as parcelas empresariais garantem a hegemonia do discurso de seu critério de qualidade? Os professores não são autônomos, protagonistas de seu trabalho? Não podem eles próprios qualificar a educação de outra forma? Que mecanismos são utilizados para a coerção de agentes educativos?

Sobretudo nas últimas décadas, as políticas públicas de currículo nacional, avaliações nacionais e programa de aquisição de livros didáticos, ou mesmo de pacotes pedagógicos, produziram uma domesticação dos agentes educativos que passaram a nortear seu ensino pelas exigências postas pelo

sistema como um todo, com perda quase total de autonomia. (GERALDI, C; GERALDI, J, 2012, p.37)

Ou seja, essa perda de autonomia se dá porque os professores, muitas vezes, precisam adaptar todo seu ensino aos Parâmetros Curriculares²⁴, para que, seus alunos possam alcançar resultados positivos nas avaliações do sistema. Dessa forma: parâmetros curriculares e avaliação padronizada caminham juntos para construir a domesticação dos professores (GERALDI, C; GERALDI, J, 2012, p.41). O sistema educacional passa a ser conduzido pela e para a avaliação. Se antes era compreendida como parte de um processo pedagógico, a avaliação passa a adquirir um peso desmedido e as políticas são construídas em torno dela. Vamos à origem desse sistema para entender sua evolução até os dias de hoje.

O governo Collor cria em 1990 o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) com o objetivo de identificar as causas da “má qualidade” da educação pública e a partir delas, traçar objetivos para alcançar o padrão de qualidade nas competências relacionadas à leitura, escrita e resolução de problemas matemáticos. “As informações produzidas visam subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas na área educacional nas esferas municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino” (INEP, 2010, s/p). Importante ressaltar que

[...] durante a década de 1980, no período de algumas conquistas sociais e políticas, os movimentos de base discutiam medidas para se chegar a uma educação pública de qualidade no Brasil; contudo, o governo Collor ressignificou essa demanda na forma de uma avaliação padronizada e minimalista (SAEB), reforçando a ideia de uma hierarquia disciplinar em nome da suposta “eficiência” e “habilidades” mais importantes a serem apreendidas pelos alunos. (CHAVES, 2012, p.106)

A partir de dados disponíveis no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP²⁵), pode-se notar que essa avaliação foi se tornando cada vez mais minimalista ao longo dos anos. Nas edições do Saeb de 1990 e 1993, alunos de 1^a, 3^a, 5^a e 7^a séries do Ensino Fundamental das escolas públicas da rede urbana foram avaliados

²⁴ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal que orientam os currículos dos Ensinos Fundamental e Médio de todo o país.

²⁵ “O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral” (INEP, 2011).

em língua portuguesa, matemática e ciências, sendo que as 5ª e 7ª séries também foram avaliadas em redação. Na aplicação de 1995, foram avaliados alunos das etapas finais dos ciclos de escolarização: 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental (que atualmente correspondem ao 5º e 9º ano) e 3º ano do Ensino Médio. Em 1995, além da amostra da rede pública, foi também acrescentada uma amostra da rede privada. Em 1997 e 1999, os alunos das 4ª e 8ª séries foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, e os alunos de 3º ano do Ensino Médio em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. A partir da edição de 2001, o Saeb passou a avaliar apenas as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Este formato se manteve nas edições de 2003, 2005, 2007, 2009 e 2011 (INEP, 2010, s/p).

Em 2005, há uma mudança no SAEB, ele passa a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil:

A Aneb manteve os procedimentos da avaliação amostral (atendendo aos critérios estatísticos de no mínimo 10 estudantes por turma), das redes públicas e privadas, com foco na gestão da educação básica que até então vinha sendo realizada no SAEB. A Prova Brasil (Anresc), por sua vez, passou a avaliar de forma censitária as escolas que atendessem a critérios de quantidade mínima de estudantes na série avaliada, permitindo gerar resultados por escola. (INEP, 2010, s/p)

O público alvo da Prova Brasil, em 2005, foram escolas públicas com no mínimo 30 estudantes matriculados no 5º ou 9º ano do Ensino Fundamental e a avaliação foi constituída de testes de Língua Portuguesa e Matemática, com foco, respectivamente, em leitura e resolução de problemas. Em 2007, escolas públicas rurais que ofertavam o 5º como no mínimo 20 alunos matriculados também passaram a participar da Prova Brasil, que passou a ser realizada em conjunto com a Aneb. Em 2009 e em 2011, as escolas públicas rurais cujo 9º ano do ensino fundamental tinha no mínimo 20 alunos também foram avaliadas.

A Prova Brasil foi idealizada para atender a demanda dos gestores públicos, educadores, pesquisadores e da sociedade em geral por informações sobre o ensino oferecido em cada município e escola. O objetivo da avaliação é auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar, no estabelecimento de metas e na implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino. (INEP, 2010, s/p)

Mas seria esse tipo de avaliação eficiente em relação ao objetivo proclamado pelo INEP: a melhoria da qualidade da educação? Como vimos, qualidade não é um conceito consensual, e pode ser caracterizado de diferentes formas. Então, se o conceito de qualidade é aquele segundo o qual alunos passam de série e tiram notas boas em português e matemática, a avaliação tende a cumprir seu papel. Nos últimos anos, inclusive, houve um aprofundamento ainda maior do sistema de avaliação padronizada e hierarquização, com a Provinha Brasil (uma Prova Brasil para crianças de 8 anos, que teve sua primeira edição em 2008), e com a criação do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir num só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. (INEP, 2012, s/p)

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica foi lançado juntamente com o Plano de Desenvolvimento da Educação, e segundo Saviani (2007, p.1242), é o IDEB que confere identidade própria ao PDE (embora o MEC tenha vinculado ao Plano um total de 30 ações²⁶). Com o IDEB, as escolas são ranqueadas de acordo com seu resultado, e há inclusive, incentivo por parte do MEC para que os pais acompanhem o IDEB da escola de seus filhos. Como consequência há o prestígio às escolas com boa classificação e a cobrança àquelas mal colocadas. Mas isso não é tudo, o resultado do IDEB atinge também os professores já que eles têm sua remuneração vinculada aos resultados obtidos pelos seus alunos nas provas nacionais. Ademais, os professores são, muitas vezes, cobrados nesse sentido de produzirem uma boa classificação pela administração da escola, já que esta recebe benefícios de acordo com a mesma.

A política de bonificações, baseada nas notas alcançadas pelas escolas nas avaliações do INEP, acaba incentivando a competição alienada entre escolas e professores, calcada no

²⁶ De acordo com Saviani (2007, p.1233), o “PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC”.

mérito individual, e minimiza “[...] a autonomia pedagógica e os espaços de discussão dos profissionais da educação no que diz respeito à sua concepção de educação de ‘qualidade’ e à composição sindical [...]” (CHAVES, 2012, p.115). Dessa forma, a autonomia de professores acaba sendo prejudicada pelo sistema de avaliações padronizadas, mas não só, já que as provas nacionais vêm acompanhadas de programas nacionais:

E eles vieram na forma dos PCNs, e não dá para deixar de salientar: são parâmetros. Eles não foram elaborados como propostas ou programas, mas como parâmetros com base nos quais as provas seriam elaboradas. Não sendo programas, não são obrigatórios. Mas sendo parâmetros, tornam-se mais impositivos do que os velhos programas nacionais. (GERALDI, C; GERALDI, J, 2012, p.40)

Tanto no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), quanto em outros documentos do MEC, é possível observar que “todas as diretrizes curriculares, da educação infantil ao ensino superior, sem exceção, utilizam-se da nomenclatura ‘competências’. Entretanto, mesmo com mais de quinze anos de constante uso, a palavra permanece mal compreendida nos meios escolares e acadêmicos” (PRADO, 2009, p.117). Por mais que haja confusão sobre o termo, e que a polissemia do conceito de competência esteja presente inclusive nos documentos do MEC, há “[...] uma série de referências legais sobre uma metodologia para a organização curricular *por competência* ou *para competência*” (PRADO, 2009, p.117, grifo da autora).

Os PCNs direcionam a elaboração das matrizes de referência das avaliações. Unidades chamadas descritores compõem cada Matriz de Referência (tanto para Matemática quanto para Língua Portuguesa). Cada um dos descritores tem como objetivo avaliar habilidades e competências diferentes. Sobre essa forma de avaliação C. Geraldi e J. Geraldi (2012, p.40) entendem que, “[...] em nome da eficiência e economia de meios, abre-se mão do processo decisório, das qualificações próprias e específicas, para um exame nacional baseado quase que exclusivamente na retenção de conhecimentos”. Ou seja, condicionantes históricos e sociais das escolas e dos alunos avaliados não são levados em conta (CHAVES, 2012, p.107). O foco no resultado final, em detrimento do processo, bem como a hierarquia das competências exigidas nas avaliações, distancia-se da possibilidade de uma educação criativa, que valoriza caminhos e não hierarquiza saberes, tendo em conta todas as dimensões do ser humano.

Voltando ao que se apresentou na aparência imediata como uma proposta de “equidade” da educação de “qualidade” para todo o país, identificamos que a proposta do SAEB é a negação da valorização da história e cultura local à medida que a ideia de “qualidade” estaria associada somente à aquisição das habilidades de domínio da leitura, escrita e resolução de cálculos matemáticos, juntamente com a economia de gastos públicos com alunos repetentes. (CHAVES, 2012, p.107)

Ou seja, o que é cobrado nas avaliações é o que será útil, funcional para o mercado: o desenvolvimento de competências minimalistas exigidas pelo papel que ocupa o Brasil na divisão internacional do trabalho no mundo (CHAVES, 2012). Evidentemente, não são ensinadas apenas língua portuguesa e matemática nas escolas, mas colocar apenas as duas disciplinas nas avaliações faz com que as outras percam cada vez mais espaço nas grades curriculares.

Enquanto a ideia hegemônica de qualidade se pautar pela quantidade de acertos em avaliações de larga escala relacionados às competências em leitura e matemática, haverá crianças sendo treinadas para responder testes. Esta forma de compreender a qualidade da educação pode impedir que crianças e adolescentes vejam a ciência como algo vivo, que percebam a importância do trabalho em comunidade, que desenvolvam cada vez mais capacidades imaginativa e abdução, dentre outros aspectos que engendram uma educação criativa.

Sobre as consequências de avaliações padronizadas, Diane Ravitch, ex-secretária-adjunta de Educação dos EUA no governo George Bush, e desde o governo Bill Clinton diretora do National Assessment Governing Board, instituto responsável pelos testes federais do país, afirma que focar no aumento das pontuações nas provas padronizadas não é o mesmo que melhorar a qualidade da educação (GERALDI, C; GERALDI, J, 2012, p.45).

Ravitch foi uma das principais defensoras da reforma educacional americana – baseada em sistema de metas, avaliações padronizados, responsabilização do professor pelo desempenho do aluno e fechamento de escolas mal avaliadas, mas mudou de ideia. Depois de 20 anos defendendo o modelo, que foi adorado por outros países, entre eles o Brasil, Ravitch (2010, s/p) declarou que ao invés de melhorar a qualidade da educação nos Estados Unidos, o sistema forma alunos treinados para a realização de avaliações. Sobre o papel das avaliações, comenta:

Avaliações padronizadas dão uma fotografia instantânea do desempenho. Elas são úteis como informação, mas não devem ser usadas para

recompensas e punições, porque, quando as metas são altas, educadores vão encontrar um jeito de aumentar artificialmente as pontuações. Muitos vão passar horas preparando seus alunos para responderem a esses testes, e os alunos não vão aprender os conteúdos exigidos nas disciplinas, eles vão apenas aprender a fazer essas avaliações. Testes devem ser usados com sabedoria, apenas para dar um retrato da educação, para dar uma informação. Qualquer medição fica corrompida quando se envolve outras coisas num teste.

Para C. Geraldi e J. Geraldi (2012, p.47), essa revisão de conceito realizada pela ex-secretária-adjunta de Educação dos EUA representa uma reviravolta na matriz:

Quando a matriz está em crise, começa questionar suas certezas, tudo pode começar a mudar de rumo. Ouviremos logo mais vozes críticas, entre elas muitas daquelas que se comprometeram com os sistemas de avaliação e seus parâmetros. Elas serão bem vindas ao coro polifônico com que as mudanças para uma outra educação possível será construída sem rigidez e com muita flexibilidade.

Nesse sentido, para tornar mais denso o coro polifônico em formação e em direção a uma outra educação possível - a partir da compreensão da linguagem como constitutiva, da cognição como invenção e da concepção de mestre emancipador -, propomos uma reflexão sobre uma possibilidade criativa para a educação, no próximo capítulo: o lúdico

Neste segundo capítulo, falamos do ideário dos anos 1990 que pautou e ainda pauta políticas educacionais baseadas em uma pedagogia por competências; tratamos também da diminuição da autonomia docente, do conceito de qualidade que visa suprir o mercado, de parâmetros curriculares minimalistas e de avaliações padronizadas que medem competências básicas. Esse cenário parece distante de uma realidade de criatividade e imaginação. Mas, há propostas alternativas que têm fugido da repetição do mesmo e é sobre algumas delas que vamos nos debruçar a seguir.

CAPÍTULO 3. POSSIBILIDADES CRIATIVAS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR

A criança joga e brinca dentro da mais perfeita seriedade, que a justo título podemos considerar sagrada

Huizinga, 2000

Neste terceiro capítulo, que se divide em duas seções, refletiremos sobre possibilidades criativas para a educação escolar quanto à concepção de linguagem, de cognição e de professor (na primeira seção), para com essa base partirmos para uma proposta criativa específica: a possibilidade de se utilizar o espaço lúdico como um espaço de inserção de propostas que facilitam o processo de aprendizagem e que se distanciam das propostas calcadas apenas em mensuração final (na segunda seção). Ainda na segunda seção, criamos uma subseção para tratar especificamente de uma das expressões culturais possibilitadas pelo espaço lúdico, o jogo.

As possibilidades trabalhadas não são propostas originais desta dissertação, já acontecem em forma de pesquisas, extensões, práticas, graças ao desejo de professores, alunos, pesquisadores que pensam e agem na “escola que temos”, mas “não se esquecem da escola que queremos” (GERALDI, 1991). Focaremos no que há de criativo (BARRENA, 2007) nessas possibilidades e refletiremos sobre como elas podem se configurar como alternativas a práticas escolares não criativas que muitas vezes habitam as salas de aula.

Como discutido no primeiro capítulo, compreendemos os seres humanos não só como produtos da razão, mas também da imaginação e sentimentos. Dessa forma, entendemos que tais dimensões, em conexão com a razão, podem crescer e se desenvolver. A educação é de importância fundamental para propiciar esse desenvolvimento. Mas de que forma ensinar a

criatividade? Não há uma fórmula específica, mas defendemos que há como ensinar formas de vida mais criativas; todos nós podemos ser mais criativos.

No entanto, é claro que as pessoas não podem tornar-se mais criativas mediante um esforço voluntário [...]. A criatividade não pode ser ensinada diretamente, mas há muitas coisas que podemos fazer para que nossa vida persiga o ideal de crescimento que Peirce nos mostrou. A partir dessa convicção, a educação criativa consistirá principalmente em buscar o desenvolvimento de todas as faculdades humanas, não só o da razão abstrata. (BARRENA, 2007, p.277⁶³)

Uma educação escolar criativa não deixa de lado conteúdos necessários: “parece ser um pressuposto indiscutível que a educação tem por objetivo transmitir às novas gerações o conjunto das experiências do passado da humanidade, sistematizado na forma de valores, saberes e conhecimentos” (GERALDI, 2005, p.22-23). Não se trata, portanto,

[...] de colocar alunos fazendo exercícios para fomentar a criatividade, [...] senão de ensinar o que deve ser ensinado de forma criativa, de mostrar aos alunos que situações podem se valer de uma lógica diferente, abdutiva, para resolver um problema real, como podem criar e avaliar possibilidades. (BARRENA, 2007, p.301⁶⁴)

Assim, é sobre formas criativas de ensinar que buscamos refletir. Que novas relações podem ser tecidas pela educação quando compreendemos a linguagem como constitutiva, ou quando apostamos no lúdico em sala de aula? Que novas relações com o conhecimento podem ser constituídas quando a criatividade deixa de ser compreendida como pouco importante (como adorno) e passa a ser entendida como essencial para a razão humana? Que ser humano se pretende formar a partir de uma educação que abraça a criatividade?

No segundo capítulo vimos como a pedagogia das competências e suas consequências se configuram como entraves para uma educação criativa. Entendemos que as possibilidades que vamos trabalhar no presente capítulo se afastam das ideias que sustentam a defesa de uma pedagogia por competências que, como vimos, objetiva a formação de um indivíduo que supostamente suprirá demandas do mercado.

Frigotto (2001, s/p) divide a educação brasileira em duas dimensões: a política oficial do Estado e a política que acontece na sociedade. Por mais que as reformas educacionais oficiais visem, muitas vezes, formar indivíduos para suprir as demandas mercantis, há “[...] municípios que se pautam por uma proposta democrática de educação, comprometidos em

formar cidadãos, sujeitos autônomos, protagonistas em todos os setores, não só no âmbito do mercado”. O protagonismo de agentes educativos, que acreditam em uma formação diferente da cada vez mais minimalista (CHAVES, 2012) exigida pelo Estado, é, muitas vezes, dificultado pelas políticas vigentes, mas como aponta Frigotto (2001), há ações alternativas acontecendo, que se distanciam das propostas educacionais oficiais.

Ao refletirmos, neste terceiro capítulo, sobre possibilidades criativas para a educação escolar, não ignoramos a série de obstáculos que enfrentam administrações de escolas e professores em razão das políticas oficiais quando se deslocam de planejamentos, de programas estabelecidos. Entretanto, queremos estudar essas possibilidades criativas que têm sido praticadas independentemente das medidas oficiais que pautam a educação e muitas vezes, na contramão do ideário das mesmas. Ou seja, queremos refletir como uma educação criativa é possível *apesar* de políticas oficiais não valorizarem o criativo (ou o fazerem superficialmente). Isso não significa que novas opções em relação a tais políticas não devam ser pensadas. Seria muito mais fácil pensar na formação plena do ser humano (e não em sua formação apenas para o mercado) se as reformas educacionais se configurassem nesse sentido.

Quando falamos em alternativas criativas para a educação, não estamos, portanto, pensando em novas políticas, mas deixamos as portas abertas para aqueles que quiserem se aventurar por esse caminho. O que propomos, nesta dissertação, é a reflexão sobre o conhecimento e sobre o criativo, a partir dessas alternativas para a educação. Não as compreendemos como soluções para todos os problemas educacionais, mas apostamos no potencial dessas possibilidades: estudá-las é também refletir sobre o crescimento do ser humano e do mundo.

Vimos no primeiro capítulo que o ser humano é possibilidade de crescimento infinita, que sempre pode ir além, aperfeiçoar-se e introduzir nova inteligibilidade no mundo (BARRENA, 2007). Mas o que impulsiona o crescimento, a busca pelo conhecimento e como realmente se aprende algo? Sobre o aprendizado de um tema trabalhado em sala de aula, Geraldi (1991, p.7-8), reflete:

Crê-se que foi aprendido quando, com correção conceitual, sobre ele se fala, sobre ele se produz. Há no entanto outra aprendizagem implícita que se dá precisamente no processo que conduziu esta aprendizagem: porque os temas destas interlocuções são constituídos como “conteúdos de ensino” prontos, acabados, aos quais cabe ao aprendiz “aceder”; porque a interlocução da sala de aula se caracteriza mais como “aferição” de incorporação do que já estava

pronto, acabado; porque os sujeitos envolvidos se sujeitam às compreensões do mundo que se lhes oferece na escola, o que se aprende propriamente é que tudo na ciência está pronto (mi[s]tificação do conhecimento), que resta apreendê-lo e que, se não se apreende, o déficit não é das explicações científicas, mas do sujeito que explica ou do sujeito que apreende.

Essa aprendizagem implícita acontece quando se ensina o mundo que já está dado. Mas, como vimos no primeiro capítulo, o mundo não está pronto, ele nos provoca constantemente e torna-se mais inteligível a partir de ações humanas criativas. Então, por que, muitas vezes, os conteúdos escolares são *transmitidos* como verdades, fazendo do ensino mero acúmulo de conhecimentos e cognições? É possível ensinar de outra forma? Segundo Larrosa e Kohan (in: RANCIÈRE, 2002, p.3),

[...] a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo.

A partir dessa passagem, podemos questionar: por que “educar” a partir da transmissão do já sabido? Segundo Geraldi (1990, p.12), “cabe à escola não a função de transmissão de conhecimentos, mas a função de permitir a circulação entre duas instâncias diversas de produção de conhecimentos (e esta circulação não se faz sem influências mútuas)”. Por mais que o autor tenha como foco a linguagem e esteja refletindo sobre o ensino da língua portuguesa, é possível pensar nessas suas considerações para o âmbito da educação em geral.

Assim, se não cabe à escola a função de transmissão de conhecimentos, de verdades, de certezas, o que cabe à escola? Poderia a escola abrir-se à experiência, ao incômodo, à dúvida, à desestabilização, à horizontalidade da relação professor-aluno, ao estranhamento, à invenção? As possibilidades criativas que vamos trabalhar neste capítulo apostam que sim, apostam em formas alternativas a um “ensino” que *transmite* conhecimentos, cada uma com suas especificidades, colocadas em diálogo, e sem excluírem outras possibilidades criativas já existentes ou ainda por vir, a serem inventadas.

3.1 A linguagem constitutiva, a cognição como invenção e o mestre emancipador

O que pode mudar no ensino e na aprendizagem quando a linguagem é entendida como constitutiva? O que se transforma quando a interlocução é focalizada como lugar de produção de linguagem e de constituição de sujeitos? Para Geraldi (1991, p.8, grifos nossos), “[...] entre um ensino como *reconhecimento* e um ensino como *conhecimento e produção*, o deslocamento que uma concepção interacionista da linguagem produz pode contribuir para a construção de outras alternativas, sem que isto signifique o abandono de conhecimentos historicamente produzidos [...]”. Esse deslocamento possibilita que as atividades interlocutivas deixem de ser reduzidas a “meios” de acesso ao conhecimento, e passem a ser compreendidas também como construtoras desse conhecimento, já que “entender não é reconhecer um sentido invariável mas ‘construir’ o sentido de uma forma no contexto no qual ela aparece” (GNERRE, 1985 apud GERALDI, 1990, p.122).

Compreender a linguagem como constitutiva e os acontecimentos interlocutivos como produtores de linguagem e dos sujeitos é entender o aprendizado escolar a partir de uma relação completamente diferente de quando entendemos a linguagem apenas como instrumento. No primeiro caso, o sujeito ganha destaque uma vez que, na interlocução, ele se constitui na interação com os outros e o conhecimento se constrói no processo; no segundo caso, o foco está no conteúdo disciplinar, conhecimento pronto, a ser incorporado, por sujeitos também prontos.

Entender a linguagem apenas como instrumento é subestimar seu potencial criador, uma vez que caberia a ela apenas a função de “passar” conteúdos, e aos ouvintes, a de recebê-los passivamente. Para Bakhtin (2003, p.271, grifos nossos), o processo de comunicação discursiva é complexo e amplamente ativo, já que

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); *toda compreensão é prenhe de resposta*, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.

Reconhecer o caráter responsivo da compreensão é enfatizar o papel ativo do *outro* no processo de comunicação discursiva. É possível refletir sobre este processo a partir de dois pilares fundamentais da arquitetura do pensamento bakhtiniano: “a *alteridade*, pressupondo-se o Outro como existente e reconhecido pelo ‘eu’ como Outro que não-eu e a *dialogia*, pela qual se qualifica a relação essencial entre o eu e o Outro” (GERALDI, 2003, p.42, grifos nossos). Assim, no processo interlocutivo, “[...] na tensão do encontro/desencontro do eu e do tu que ambos se constituem. E, nessa atividade, constrói-se a linguagem enquanto mediação sógnica necessária” (GERALDI, 2005, p.19).

Todos os campos da atividade humana ligam-se ao uso da linguagem. Limitar a vida linguística a uma função instrumental é esquecer-se que “são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e [...] que em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo” (BAKHTIN, 2003, p.262). Nesse sentido, afirma Franchi (2011, p.65):

[...] a linguagem não é somente um processo de representação, de que se podem servir os discursos demonstrativos conceituais, mais ainda uma prática imaginativa que não se dá em um universo fechado e estrito, mas permite passar, no pensamento e no tempo, a diferentes universos mais amplos, atuais, possíveis, imaginários.

Assim, entendemos que a concepção da linguagem como constitutiva se configura como possibilidade criativa para a educação, tanto pela compreensão do sujeito que se constitui na e pela linguagem, quanto porque concebe o crescimento infinito dos diversos campos de atividade humana. De forma pragmaticista, aprofundaremos essas compreensões a partir de um olhar para seus efeitos possíveis em relação à configuração de uma educação criativa. Ademais, vamos refletir sobre as (im)possibilidades de relação entre essas compreensões e a pedagogia por competências.

A compreensão peirciana do ser humano como signo capaz de infinito crescimento e caracterizado por sua abertura, temporalidade, incompletude e continuidade (BARRENA, 2007), dialoga com a alteridade e dialogia do signo bakhtiniano:

Tanto em Bakhtin como em Peirce, a estrutura dialógica e dialética do signo [...] resulta do fato de que, para ser signo, tem que ser ao mesmo tempo idêntico e diferente de si mesmo. Somente na perspectiva do sistema abstrato de signo, o signo parece ter um caráter fixo, coincidir consigo mesmo e

representar-se pela fórmula $A=A$. Nos contextos comunicativos concretos, o signo necessita de algo mais que um processo de identificação. Interpretar um signo não quer dizer simplesmente identifica-lo como *este signo* como se prevê em um sistema determinado. (PONZIO, 2008, p.162)

Assim, o *eu*, signo sempre incompleto, não obtém sua identidade porque possui um interpretante fixo e definido, “[...] mas por causa da sua indeterminação, da sua instabilidade, visto que tem que ser *outro pra ser este signo*” (PONZIO, 2008, p.163, grifo do autor). Não há interpretantes definitivos, “a identidade do signo requer um contínuo deslocamento, de forma que, cada vez que o signo é interpretado, se converte em outro [...]” (PONZIO, 2008, p.161). Esse ser humano incompleto, instável, em crescimento, cuja identidade se dá apenas no contínuo temporal, se enriquece em intercâmbio com outros signos, nos processos de interação.

A concepção da linguagem constitutiva admite um ser humano aberto, que constrói sentidos nos processos interlocutivos ao mesmo tempo em que se constrói. Nos processos educacionais, isso significa dar espaço para a circulação de conhecimentos, para a partilha de saberes entre professores e alunos. Entender a linguagem como constitutiva é questionar aquele ensino que coloca o aluno na posição de ouvinte passivo, é modificar a apropriação de discursos, é possibilitar que sentidos sejam negociados, já que nem os alunos, nem os professores, nem o mundo estão dados. Priorizar a interlocução no processo de ensino-aprendizagem é questionar a ritualização da palavra:

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para o sujeito que fala; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 2012, p.42)

Pensar o processo educacional focalizando as interlocuções não poderia servir para desestabilizar a rigidez de tais posições de poderes? Não seria a palavra ritualizada perigosa porque dificilmente questionável? Cabe ressaltar que a desritualização da palavra não é o mesmo que questionar a importância do professor, não significa homogeneizar os saberes, mas compartilhar os conhecimentos, horizontalizá-los, afinal, sem circulação, sem a apropriação de novos discursos, como pode a novidade aparecer?

Kastrup (2005) apresenta-nos um ponto de vista sobre a compreensão da cognição que também questiona a “aprendizagem” a partir da aferição de um mundo e de conteúdos que já

estão dados. A autora propõe a compreensão da cognição como invenção. Ela afirma que a invenção não se confunde com a criatividade. Entretanto, a noção de criatividade que a autora toma como base para distanciar de seu conceito de invenção é bastante limitada, já que define a criatividade apenas como capacidade de produzir soluções originais para problemas. O que Kastrup (2005) propõe é a invenção de problemas e não a solução dos mesmos, por isso seu conceito se distanciaria da noção de criatividade. Mas, sugerimos aproximar seu conceito de invenção ao conceito de criatividade que traçamos no primeiro capítulo, muito mais amplo que uma noção que a identifica apenas como uma capacidade para resolver problemas.

Assim como o conceito de invenção de Kastrup (2005), a criatividade como a entendemos também é dotada de imprevisibilidade, de criação (ou invenção, nas palavras da autora) do novo e também cria (inventa) problemas. Essa criação-invenção pode surgir a partir do processo de abdução diante do assombro (ANDACHT, 1993), que se aproxima do conceito de perturbação (“*breakdown*”) que a autora define como o momento de invenção de problemas. Kastrup (2005, p.1281) diferencia uma política de cognição como invenção de uma política recognitiva:

[...] somente entendendo a cognição como invenção podemos dar conta do fato de que algumas formas cognitivas, forjadas pelas nossas práticas concretas, resultam em subjetividades que encarnam o funcionamento inventivo, e outras resultam em subjetividades recognitivas, que se limitam a tomar o mundo como oferecendo informações prontas para serem captadas. As primeiras, que encarnam a política de invenção, exercitam a problematização, são afetadas pela novidade trazida pela experiência presente e tomam o conhecimento como invenção de si e do mundo. Ainda que as práticas cognitivas configurem regras, estas são tomadas como temporárias e passíveis de reinvenção.

Esta forma de olhar para as práticas cognitivas, como regras temporárias passíveis de reinvenção, pode ser aproximada da noção peirciana de construção de hábitos, que se configuram como leis gerais, mas que são infinitamente plásticos, permitindo o crescimento ilimitado do *eu* e do mundo. Já a política da recognição distancia-se desse universo de possibilidades e crescimento. Kastrup (2005, p.1281) afirma que esta política recognitiva se polariza em duas posições:

A primeira evidencia uma atitude realista, que faz com que lidemos com o mundo como se ele preexistisse. A segunda é a atitude idealista e individualista. Agimos como se tivéssemos um eu, como se fôssemos o centro, a fonte e o piloto do processo de conhecimento. O que prevalece é a

crença de que o conhecimento é configurado pelos esquemas cognitivos, pelas regras e pelo saber anterior. Seja fundamentando o conhecimento nas formas de um mundo preexistente, seja na forma do sujeito cognoscente, a atitude realista e a idealista/individualista apresentam-se como duas faces da mesma política da reconhecimento, que toma o conhecimento como uma questão de representação.

Acreditamos que a compreensão da linguagem como constitutiva pode se configurar como alternativa a essa política de reconhecimento, já que na e pela linguagem o *eu* se constitui (e se inventa), da mesma forma que constitui (inventa, cria) conhecimentos. Enquanto a política da reconhecimento pode ser aproximada de uma concepção de linguagem de uso instrumental, que não age no mundo, só o representa, acreditamos que a compreensão da cognição como invenção pode ser aproximada a essa linguagem aberta, de possibilidades a serem criadas, imaginadas, inventadas, constituídas, para além de mera representação.

Entendemos que um grande problema de uma aprendizagem cognitiva e da linguagem usada apenas para fins de transmissão de saberes se relaciona à cristalização de sentidos: impossibilidade de mudança, de transformação, de imaginação, invenção e criação de outros mundos. Por trás do mero acúmulo de conhecimentos habita a noção de que a ordem está dada e de que não há nada mais a ser feito a não ser adaptar-se a ela. O discurso hegemônico não é único, é possível borrar posições de hierarquia para que novas vozes possam ser encontradas, inventadas e passem a circular na escola, para tanto, é fundamental “[...] dotar a aprendizagem da potência de invenção e de novidade” (KASTRUP, 2005, p.1277).

Para refletir sobre essa circulação horizontal de conhecimentos e sobre a potência de invenção da aprendizagem, traremos a experiência relatada por Rancière (2002), realizada por Joseph Jacotot, pedagogo francês dos inícios do século XIX. Jacotot, que falava francês e ignorava o holandês, viveu, em 1818, uma aventura intelectual: teve que ministrar aulas a alunos que falavam o idioma holandês e ignoravam o francês. O professor encontrou algo comum que pudesse conectá-los (mestre e alunos): uma edição bilíngue do *Telêmaco*. Com a ajuda de um intérprete indicou aos estudantes que aprendessem o texto em francês, amparados pela tradução. Jacotot solicitou também, que quando chegassem à metade do livro, os estudantes repetissem várias vezes o que haviam aprendido. A experiência superou suas expectativas:

Ele não havia dado a seus "alunos" nenhuma explicação sobre os primeiros elementos da língua. Ele não lhes havia explicado a ortografia e as conjugações. Sozinhos, eles haviam buscado as palavras francesas correspondentes àquelas que conheciam, e as razões de suas desinências. Sozinhos eles haviam aprendido a combiná-las, para fazer, por sua vez, frases francesas: frases cuja ortografia e gramática tornavam-se cada vez mais exatas, à medida em que avançavam na leitura do livro; mas, sobretudo, frases de escritores, e não de iniciantes. Seriam, pois, supérfluas as explicações do mestre? Ou, se não o eram, para que e para quem teriam, então, utilidade? (RANCIÈRE, 2002, p.17)

Ao relatar a experiência de Jacotot e se perguntar (como se perguntou o próprio) se seriam supérfluas as explicações do mestre, questionando a utilidade das mesmas, Rancière não busca deslegitimar o papel essencial do professor, mas questionar um tipo específico de atitude, a explicação, que acontece a partir de uma distância pressuposta. O autor afirma ser necessária uma inversão da lógica desse sistema explicador, ao qual denomina *embrutecimento* pedagógico. O aluno que compreende algo que lhe foi explicado tem sua inteligência subordinada à outra inteligência (à do mestre explicador) e, de acordo com Rancière (2002, p.22) “compreender não é mais do que traduzir, isto é, fornecer o equivalente de um texto, mas não sua razão”.

O deslocamento necessário, segundo Rancière (2002), se dá a partir da igualdade, pressupondo-a, e não a partir da busca de uma igualdade que viria para acabar com uma desigualdade inicialmente constatada. Assim, o autor coloca tanto uma questão filosófica: “saber se o ato mesmo de receber a palavra do mestre – a palavra do outro – é um testemunho de igualdade ou de desigualdade”, quanto uma questão política: “saber se o sistema de ensino tem por pressuposto uma desigualdade a ser ‘reduzida’, ou uma igualdade a ser verificada” (RANCIÈRE, 2002, p.11).

Quando essa igualdade *já está*, ou seja, não é objetivo a ser alcançado, mas está inicialmente pressuposta, ao invés de um mestre explicador (embrutecedor), podemos pensar em um mestre emancipador. A emancipação é o ato de inteligência que não está sujeito a uma outra inteligência, que só obedece a ela mesma, mesmo que a vontade (do aluno) obedeça outra vontade (do professor). Ou seja, os alunos de Jacotot haviam aprendido sem um mestre explicador, mas não sem mestre.

Por detrás da relação pedagógica estabelecida entre a ignorância e a ciência, seria preciso reconhecer a relação filosófica, muito mais fundamental, entre o embrutecimento e a emancipação. Havia, assim, não dois, mas quatro termos em jogo. O ato de aprender podia ser reproduzido segundo quatro

determinações diversamente combinadas: por um mestre emancipador ou por um mestre embrutecedor; por um mestre sábio ou por um mestre ignorante. (RANCIÈRE, 2002, p.26)

É necessário cuidado com os sentidos propostos. Não estamos compreendendo *ignorância* como característica de alguém que não tem instrução, inculto, iletrado - significados encontrados no dicionário. Tornar-se um mestre ignorante pode ser entendido como uma escolha filosófica e política. Nesse sentido, queremos compreender novas possibilidades de relação entre alunos e mestre.

Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação. (RANCIÈRE, 2002, p.10)

Ou seja, um mestre ignorante e emancipador não subestima a capacidade inteligente (e de criação e de invenção) de seus alunos, *as pressupõe* para instruir. Essa forma de instrução para emancipação caminha em direção à desritualização da palavra do professor, nos termos de Foucault (2012), já que desestabiliza papéis historicamente fixados. Se pensarmos a partir da pedagogia das competências, estudada no capítulo anterior, a lógica a ser seguida seria a manutenção da rigidez de posições, já que alunos necessitam dos conteúdos embalados em forma de competências que os prepararão para as demandas do cambiante mundo.

A criatividade (se é que podemos chamá-la assim) que demanda o mercado relaciona-se a resoluções de problemas que servirão ao próprio sistema, travestida de nomes como empreendedorismo ou inovação (muitas vezes apoiada num fetichismo tecnológico). Segundo Geraldi (2005, p.24-25), o sistema de exclusão vigente, profere “seus discursos modernos e modernizantes, reduzindo as práticas sociais, políticas e culturais gestadas ‘fora da cidade dos letrados’ a um mero caos, bandeira com que mobiliza o medo em benefício da ordem e da manutenção do estabelecido”. Poderíamos pensar nas possibilidades criativas estudadas como potenciais desestabilizadoras desta ordem?

A educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, é bem sabido que segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. (FOUCAULT, 2002, p.41)

Pensar num mestre emancipador, colocar o foco na interlocução e conseqüente circulação de saberes e questionar práticas recognitivas não seriam caminhos possíveis para a conquista desse direito de acesso aos mais variados discursos, de que fala Foucault (2012), em oposição à reprodução de um discurso hegemônico que se constrói como possibilidade única para o futuro?

A partir da força da experiência que relata Rancière (2002), vivida pelo *mestre ignorante* Jacotot, tomando como base a concepção de uma linguagem constitutiva (GERALDI, 1990, 1991, 2003, 2005) para olhar para os processos educativos e em diálogo com a proposta da cognição como invenção (KASTRUP, 2005), seguimos com a aposta em uma possibilidade para a educação: o espaço lúdico como possibilitador de estratégias e metodologias criativas.

3.2 O lúdico como possibilidade criativa para a educação

São ilimitados os caminhos de práticas criativas possíveis que podem derivar-se das reflexões que acabamos de traçar. Propomos o estudo de um desses caminhos: o espaço lúdico. Pensando nos efeitos criativos (possíveis, de maneira pragmaticista) que permitem o espaço lúdico como processo de ensino-aprendizagem e em relação às formas criativas trabalhadas na seção anterior deste capítulo, vamos estruturar nossa reflexão sobre esse espaço privilegiado de criação.

O grupo de pesquisa *Criar & Brincar: o lúdico no processo de ensino-aprendizagem (LUPEA)*, do qual faço parte, coordenado pela Professora Doutora Maria Vitória Campos Mamede Maia, orientadora da presente dissertação, tem se debruçado sobre o estudo do potencial da ludicidade para o âmbito educacional desde 2009. As pesquisas do grupo versam sobre diferentes temáticas relacionadas ao lúdico, há desde estudos que focam no comportamento antissocial e problemas de aprendizagem até trabalhos que abarcam a possibilidade de se pensar o lúdico como metodologia em práticas no ensino superior (MAIA, 2012, 2013).

No caso desta dissertação, que reivindica a necessidade de uma educação criativa nas escolas, optamos pelo recorte da compreensão do espaço lúdico como parte de nosso grande tema: a criatividade. Assim, buscamos refletir sobre os efeitos do espaço lúdico como

possibilidade criativa para a educação, em contraposição às possíveis consequências não criativas de uma pedagogia por competências sobre a qual estudamos no segundo capítulo. Isso será feito em diálogo com a conceituação sobre criatividade, realizada no primeiro capítulo, bem como com as concepções de linguagem constitutiva, cognição como invenção e mestre emancipador, estudadas na seção anterior.

O que os pesquisadores do grupo *Criar & Brincar* – LUPEA entendemos como espaço lúdico se aproxima do que Winnicott (1975) denomina espaço potencial. Segundo o autor (1975, p. 142), o espaço potencial é uma área da experiência localizada entre o indivíduo e o meio ambiente, é a área da brincadeira, “que se expande no viver criativo e em toda a vida cultural do homem”. O brincar, que se estabelece nessa área de transicionalidade, é sempre uma “experiência criativa, uma experiência na continuidade espaço-tempo, uma forma básica de viver” (1975, p.75). De acordo com Maia (2013, p.104-105), o espaço potencial se configura como uma das principais ideias para se pensar a questão do ensino-aprendizagem, “o que está em jogo na questão do saber, do conhecer e do brincar é exatamente o que Winnicott (1975) denomina de espaço potencial”, uma vez que possibilita a abertura para a capacidade de simbolização das pessoas e, posteriormente, da cultura.

O espaço lúdico possui características que o tornam facilitador de processos de aprendizagem (MAIA; SILVA; BATISTA, 2013). Mesmo assim, como afirma Oliveira (2006, p.81), na educação escolarizada, “[...] exila-se o lúdico, pois ele é visto como falta de concentração, de objetividade, inútil, sendo institucionalizado e burocratizado. Haverá o tempo para o sério (a aprendizagem) e o tempo para a recreação, distração (o recreio, o intervalo que será sempre entre um trabalho e outro)”.

Quando o que se pretende é a formação de futuros trabalhadores flexíveis, que suprirão demandas do mercado, a escola passa a ser lugar da utilidade, de formação de cidadãos para funções proveitosas. Pela lógica das competências a serem adquiridas e conhecimentos a serem acumulados, não há tempo a ser perdido com divertimento, lazer, arte, atividades prazerosas, trabalhos corporais. Como vimos no segundo capítulo, desconsiderar algumas esferas do ser humano e enfatizar a razão como uma faculdade isolada (e não em conexão com as capacidades imaginativa e criativa) pode gerar um reducionismo no campo pedagógico e ao invés de direito social, a educação vira serviço mercantil.

Interessante percebermos uma mudança na própria significação da palavra *escola*, que dificilmente hoje seria associada a termos como *descanso*, *folga*, *vagar*, *preguiça*, *inércia* -

palavras que nos dicionários são encontradas como sinônimos de *ócio*. Mas, segundo Huizinga (2000, p.108), este já foi, justamente, o significado de *escola*:

A palavra “escola” tem por trás dela uma história curiosa. Originalmente significava “ócio”, adquirindo depois o sentido exatamente oposto de trabalho e preparação sistemática, à medida que a civilização foi restringindo cada vez mais a liberdade que os jovens tinham de dispor de seu tempo, e levando estratos cada vez mais amplos de jovens para uma vida cotidiana de rigorosa aplicação, da infância em diante.

A significação da palavra *escola* transformou-se. De *ócio* para *trabalho* e *sistematização*, conforme o aumento da restrição da liberdade que os jovens tinham para dispor de seu tempo. O texto *Fique calmo: algo sobre tudo o que você já aprendeu*²⁷ (2008), do jornalista Alessandro Martins, descreve de forma simples, forte e direta um pouco dessa educação sinônimo de sistematização e trabalho, que cada vez mais se afasta de seu significado de origem.

Fique calmo.

Você tem cinco anos de idade e só queremos que você sente nesta cadeira desconfortável por 5 horas.

Não começaremos por tanto tempo. No início há mais intervalos e períodos lúdicos.

Vamos aumentando aos poucos.

Portanto, fique calmo.

Amanhã você também sentará nesta cadeira desconfortável por mais algum tempo.

De segunda a sexta e, às vezes, no sábado também. Embora por menos tempo.

E quando finalmente aprender a sentar nesta cadeira desconfortável por cinco horas, lá na frente estará um sujeito que falará durante as cinco horas sobre assuntos que, possivelmente, não interessam a você.

Não é culpa dele. Talvez nem ele saiba mais o que está fazendo ali.

Pois ele, antes de você, já teve a fase em que sentou-se, durante anos, em uma cadeira desconfortável durante cinco horas, ouvindo alguém falar sobre coisas que não lhe interessavam.

Este trecho é só a primeira parte do texto do jornalista, que continua a crítica ao sistema educacional, trazendo mais alguns questionamentos sobre o mesmo, como o fato de a escola servir para moldar a vida do futuro adulto que suportará um cotidiano tão desconfortável quanto aquele, das horas intermináveis em sala de aula; Martins fala também

²⁷ Disponível em: <<http://alessandromartins.me/fique-calmo-algo-sobre-tudo-o-que-voce-ja-aprendeu/>>. Acesso em: 12 mar. 2013.

que já na infância há um condicionamento para que a autoridade seja respeitada, com a figura hierárquica do professor, servindo como modelo para o que virá na vida futuramente. Ademais, o texto trás uma educação caracterizada pela condenação ao erro (que tem como consequência o medo de errar) e que foca no mercado (que por sua vez não admite erros).

Martins (2008) questiona a educação repetitiva, de horas e horas de desconforto físico, de assuntos que não interessam, de crescente diminuição da ludicidade conforme correm os anos e de professores que repetem o modo de ensino que vivenciaram. Maia, Silva e Batista (2013, p.126) também questionam a lógica rigorosa do sistema convencional escolar:

Todos os horários da criança ou do adolescente na escola são preenchidos por atividades consideradas intelectuais, limitando o corpo a um espaço de carteira e de quase nenhum espaço para o material que, acumulado debaixo da mesma ou enfiado na mochila, limita ainda mais o movimento deste. Não há espaço para brincadeiras, e qualquer atividade proposta fora do padrão fixo escolar é vista com desconfiança e não levada a sério pelo corpo docente, desabituaado a habitar o espaço lúdico ou dele lançar mão quando se pensa numa atividade para sua turma.

É possível notar que, apesar de importantes teorizações sobre o brincar e do reconhecimento de autores como Winnicott (1975) sobre o potencial do espaço lúdico para o desenvolvimento da aprendizagem, há um desaparecimento gradual e subsequente do espaço livre na escola. Depois da educação infantil, e muitas vezes até mesmo dentro desta, o “brincar passa a ser algo que habita uma cena externa ao aprender” (MAIA; SILVA; BATISTA, 2013, p.126).

Comprendemos o espaço lúdico como inclusivo e essencial para a formação integral dos seres humanos e justificaremos a seguir a importância da inserção de jogos e construções simbólicas lúdicas para a constituição de uma educação escolar criativa.

O lúdico, a imaginação e a criatividade estão interligados. Winnicott (1975) estudou profundamente “o ‘espaço’ simbólico que se constitui entre o brincar e a realidade no mundo da criança, e defendeu as relações diretas entre esse espaço transicional e a configuração da criatividade” (VASCONCELOS, 2006, p.61). Nesse sentido, a partir do estabelecimento do espaço lúdico durante uma aula, que possibilita que o brincar aconteça, aprender criativamente se torna possível.

O espaço lúdico contribui para o nascimento da motivação intrínseca. Ou seja, um ambiente prazeroso se instaura, e como a atividade proposta deve ser livre para que o espaço

lúdico se preserve (AIZECANG, 2005), os estudantes participam porque querem, há uma motivação pessoal. Essa motivação supõe que as crianças e adolescentes apreciem o que fazem. “É preciso ensinar a disfrutar das atividades, por mais triviais que sejam, de modo que as crianças expulsem a rotina, a passividade, a falta de vontade e o desinteresse” (BARRENA, 2007, p.294-295⁶⁵).

A criatividade está na essência de nossa razão, forma parte do que somos como seres humanos, assim, “quando nos entregamos à criatividade sentimos que estamos vivendo mais plenamente” (CSIKSZENTMIHALYI, 1998 apud BARRENA, 2007, p.295⁶⁶). As pessoas mais criativas não fazem o que fazem por dinheiro ou por qualquer outro motivo, mas porque gostam, sentem prazer, e “isso não quer dizer que não atravessem momentos difíceis no processo de criação, mas que criar é principalmente algo que nos proporciona uma satisfação interior” (BARRENA, 2007, p.295⁶⁷).

O lúdico permite que o sentimento de que as atividades na escola possam ser feitas de forma prazerosa seja descoberto por crianças e adolescentes. Esta possibilidade criativa questiona o prêmio ou castigo como foco principal de processos avaliativos. Mas não estamos propondo que toda forma de avaliação e recompensa deixe de existir na escola, já que compreendemos a “[...] avaliação como um mecanismo fundamental para que possa se observar a efetiva aprendizagem dos educandos” (MAIA; COIMBRA, 2013, p.87). Entretanto, queremos repensar o foco da avaliação e o lúdico nos ajuda nesse sentido, porque fomenta o fazer por gosto, por prazer, e que é divertido em si mesmo.

Casar avaliação e lúdico, porém, exige tempo. Não há “[...] uma cartilha pré-estabelecida, pronta e terminada, é um processo, cujo objetivo é alcançar qualidade na aprendizagem” (MAIA; ANTAL, 2013, p.80). Podemos retomar as ideias de Kastrup (2005) também para pensar nos processos de avaliação, ou seja, comparar uma avaliação da reconhecimento a uma avaliação da cognição inventiva. A primeira pode ser mais fácil para que professores corrijam e pontuem, entretanto, o que estão levando em conta? Acúmulo de conhecimentos memorizados, de capacidade de se dizer exatamente o que já foi dito pelos professores? Tal forma de avaliação permite que alunos se constituam e constituam novos conhecimentos? Como afirma Barrena (2007, p.296⁶⁸), “que alguém saiba identificar uma metáfora ou analisar uma frase não garante que saiba escrever”.

Segundo Maia e Coimbra (2013), o rendimento escolar tem sido medido, muitas vezes, apenas pelo que cada aluno demonstra como resultado final. O lúdico como metodologia de avaliação exige do professor e dos alunos “muita reflexão e trabalho

colaborativo, por sua demanda de desenvolvimento em grupo, o que leva a todas as faixas etárias a sociabilização [...], adaptação às normas estabelecidas”, além de possibilitar “o exercício das habilidades comunicativas dos alunos” (MAIA; ANTAL, 2013, p.80). Propostas lúdicas de avaliação não se configuram como o caminho mais fácil, mas como um caminho possível para propiciar uma cognição inventiva, para a constituição dos seres humanos, que acontece processualmente e que não pode ser resumida pelo resultado.

O lúdico nas avaliações pode estar também na valorização dos erros, já que para sermos criativos temos que aprender a cometer erros. “A abdução peirciana, que está no coração da criatividade, é falível” (BARRENA, 2007, p.291⁶⁹). Valorizar o erro é compreendê-lo como essencial para o avanço do conhecimento, já que podemos aprender muito com a análise de nossos próprios erros e com a possível compreensão (e consequente superação) de obstáculos frequentes. Um aluno capaz de examinar seu trabalho, autoavaliar-se e de valorizar seus erros, pode crescer muito, ainda mais se compreender a importância de críticas, da mudança de opinião e da escuta do outro.

Podemos perceber que pensar em avaliações lúdicas significa também valorizar o trabalho em comunidade. “A criatividade é gerada no indivíduo, mas a consecução da conquista criativa não é uma simples aventura individual” (BARRENA, 2007, p.285⁷⁰). O conhecimento e a aprendizagem podem ser vistos como processos sociais, já que os seres humanos se constituem, tornam-se seres humanos a partir das relações com os outros. O *eu* cresce graças às interações, as ideias se constroem em comunidade e o pensamento é social. Propor avaliações realizadas em grupo é valorizar a comunidade, o diálogo, o trabalho em equipe, a cooperação. Esse tipo de avaliação questiona a competitividade e o individualismo, possíveis consequências de uma pedagogia por competências. O trabalho em comunidade permite que crianças e jovens entendam o que é ver com os olhos dos outros.

Outra importante consequência do trabalho em equipe é que este não requer apenas elementos cognitivos, mas emocionais, “faz falta crer no outro, confiar nele, escutá-lo, conversar para resolver as tensões, e, por fim, sentir afeto pelo outro” (JOHN-STEINER, 2000 apud BARRENA, 2007, p.285⁷¹). Além dos elementos afetivos, da constituição do *eu* pelo outro, cabe lembrar que o próprio avanço científico só acontece em comunidade, e não individualmente (PEIRCE, CP 5.265, 1868), assim, fomentar essa ideia de construção comunitária na escola, é contribuir para avanços no conhecimento.

Por mais que a presente dissertação não tenha como objeto de pesquisa a criatividade e o lúdico no ensino superior, mas na educação básica, cabe ressaltar a importância dos mesmos

também neste âmbito, principalmente (mas não só) porque muitos alunos de ensino superior serão futuros professores de educação básica (e quiçá também de educação superior), que vivenciando práticas lúdicas, poderão utilizar-se das mesmas em suas próprias práticas. Vamos expor brevemente alguns processos de avaliação no ensino superior que aproveitam o espaço lúdico como base de trabalho - e dessa forma contrapõem-se a avaliações conteudistas, que podem ser vistas em algumas salas de aula.

Relataremos algumas experiências vivenciadas pelos alunos da disciplina *Criatividade e Educação*, eletiva no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que possui em sua metodologia o jogo e o lúdico como base de trabalho, assim como uma experiência na disciplina *Psicopedagogia e Educação*, disciplina obrigatória para o curso de graduação em Pedagogia. Esta metodologia lúdica é analisada e estudada pela orientadora desta dissertação Professora Doutora Maria Vitoria Campos Mamede Maia, na pesquisa do grupo LUPEA, *O Lúdico no ensino superior: uma prática (im)possível?*. Dentre as diversas atividades lúdicas que foram analisadas, destacamos duas como exemplo de “sair da carteira para o chão”, ação que gerou questões como: sentar no chão, entre papéis, cola e tesoura, é uma forma universitária de se aprender a teoria dos jogos de Ergeston ou a possibilidade de se ensinar brincando?

A primeira aconteceu no ano de 2011.2, e está registrada e relatada no artigo que tem o mesmo nome da pesquisa, apresentado em Preston, Inglaterra. Para uma turma da graduação que não conseguia aprender Psicopedagogia na parte relativa aos processos de modalidade de aprendizagem, a professora inventou um jogo, *A bruxinha pergunta*. A base desse jogo é o jogo Uno, mas diferenciado para que este fosse uma construção da turma para aprendizagem da teoria. Levou-se 5 semanas para cada grupo montar questões com estímulos visuais sobre os temas e poderem jogar *A bruxinha pergunta*. Entre idas e vindas, a criatividade de cada grupo começava a transparecer, já que fora difícil os alunos saírem das questões meramente conteudistas para questões sem respostas fechadas e que levassem em conta o outro, a turma e principalmente o inusitado da resposta do outro. Ao final do processo, cada um a sua forma, com suas contribuições, havia constituído não só os conteúdos mas pontos de vista diferenciados, compartilhados entre os estudantes no espaço lúdico de interlocução, de negociação de sentidos, de constituição de saberes.

A outra experiência aconteceu este ano, em 2013.1, na disciplina *Criatividade e Educação*, eletiva para o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Era o dia da primeira manifestação nas ruas contra o aumento de 20 centavos nas passagens de ônibus. Os

alunos foram à aula e teriam de discutir um texto teórico sobre criatividade e sobre jogos. A professora propôs a eles que se sentassem no chão, deu à turma uma grande folha de papel 40 quilos, cola colorida, tinta de dedo, clips e tesoura. Pediu à turma que montassem um jogo. A turma não se dividiu, formaram um grupo grande, cada um foi criando uma coisa, um espaço. Primeiro iniciaram o jogo com *como fugir da passeata* que, conforme conversavam, transformou-se em *como participar da passeata* e por fim, quando o jogo estava pronto, em *como chegar às barcas sem ser atacado pelas bombas, balas de borracha e tropa de choque*. Depois, o nome dado ao jogo foi *Cidade Sitiada*. Ao final do processo, além do tema que não havia como ser ignorado, todos tinham discutido, sem nomear, as partes mais importantes da teoria.

Assim, as avaliações lúdicas no ensino superior são possibilidades criativas de experiência para o futuro professor, que pode reconhecer esta metodologia como uma opção efetiva de aprendizagem, para que posteriormente possa fazer parte de sua própria prática. Mas não só, já as avaliações lúdicas consistem em processos importantes em si mesmos, uma vez que, como pudemos perceber nos relatos das duas experiências realizadas nas disciplinas *Criatividade e Educação* e *Psicopedagogia e Educação*, a aprendizagem foi efetiva.

Podemos afirmar que para se construir um espaço lúdico em sala de aula devemos proporcionar àqueles que nele estão inseridos um ambiente seguro e relações de confiança entre os envolvidos. Mas o que significa um ambiente seguro dentro de um espaço escolar, principalmente numa sala de aula? Ambiente seguro é o ambiente facilitador, aquele que propicia o surgimento de vínculos duradouros e estáveis o suficiente para que uma troca seja possível. “A partir dos pressupostos teóricos de Winnicott (1975) sobre o ato de educar e de aprender, podemos confirmar que um ambiente seguro proporciona à criança um desenvolvimento do espaço potencial que é o espaço de criação” (MAIA; ARAÚJO, 2013, p.72). Nesse sentido, as pontes entre o que os estudantes sabem e o que vão encontrar como novo são importantes, já que a novidade completa pode assustar ou não interessar.

A segurança se constitui, também, quando o que está bem feito pelo aluno é valorizado, a partir da ênfase nas partes boas dos trabalhos realizados, ao invés da constante crítica ao mal feito. A segurança se constrói quando um ambiente em que não haja espaço para o medo de errar ou medo de se visto como ridículo é construído. Sendo assim, focar apenas nos pontos negativos, nas partes de trabalhos que crianças e jovens não realizaram tão bem, é contribuir para um ambiente não lúdico, inseguro.

Devem-se reconhecer as conquistas de cada criança e nunca os subestimar nem criticar, ainda que tão pouco se deva cair no elogio exagerado e constante. Não se deve focar somente *no que foi feito* senão que também *na criança* e em *como se sente* a respeito do que fez. É necessário que as crianças compreendam que cada pessoa tem valor e potencial e que se sintam incluídos, ainda que isso não signifique que se aceite qualquer tipo de comportamento. (BARRENA, 2007, p.293⁷², grifos nossos)

O espaço lúdico é um espaço de segurança e conseqüentemente facilitador de aprendizagem, já que o medo (do erro, do ridículo, da avaliação) pode paralisar. Quando há a construção da sensação de ambiente facilitador, ou seja, um ambiente humano que reafirma a segurança no meio que circunda os alunos, as pessoas se sentem livres para criarem suas próprias formas de expressão (MAIA; ARAÚJO, 2013, p.71).

O jogo, uma das expressões culturais possibilitada pelo espaço lúdico, ensina ao estudante tanto a imaginar como a seguir regras, dois aspectos essenciais para a criatividade, pois que o ato criativo deve ser visto como tal dentro de um sistema que tem determinadas normas a serem aprendidas para sua condução. Entretanto, quando o jogo e o brincar entram na escola, estes perdem, muitas vezes, seu caráter lúdico, posto passarem a estar atrelados a fins pedagógicos. Isso não seria problemático, mas é necessário pontuar que para que o conhecimento avance de forma criativa, o caráter lúdico deve ser mantido nessas atividades.

3.2.1 O jogo lúdico na escola

O jogo, uma das expressões possíveis que o espaço lúdico comporta (MAIA, 2013, p.105), não tem, muitas vezes, seu potencial explorado na escola. Sob a argumentação de que não é papel da instituição escolar propiciar o espaço lúdico, o jogo acaba, em muitas situações, sendo excluído de processos de aprendizagem. Entendemos que “negar o universo simbólico lúdico [...] é desviar a função da escola do processo de construção de valores e de um sujeito crítico, autônomo e democrático. É negar, principalmente, as possibilidades da criatividade humana” (VASCONCELOS, 2006, p.72).

Apesar de sabermos que muitos autores diferenciam jogo de brincadeira e brinquedos, nesta dissertação tomaremos todos como elementos que compõem o espaço lúdico e podem estar presentes como instrumentos propiciadores de o lúdico poder estar em jogo na sala de aula como espaço criativo e criador de símbolos próprios deste ambiente.

Na perspectiva da presente reflexão, quando o jogo habita a escola, três aspectos são vitais para entendê-lo, e, portanto, devem estar presentes e ser mantidos. São eles, o fato ser 1. uma atividade livre, 2. espontânea e 3. voluntária (AIZECANG, 2005). Assim, mesmo que o jogo atue como instrumento para ensinar conteúdos, tais aspectos devem ser preservados e considerados a priori. O jogo entendido como *recurso* (didático) mantém a ludicidade (e, em consequência, uma maior efetividade), se conservar os aspectos citados.

O jogo deve, então, como atividade livre, possuir um fim em si mesmo, ainda que tenha outros fins, como o aprendizado, o jogar pelo estar jogando, pelo jogo, deve ser preservado, para que o lúdico não se perca. Isso permite também que a capacidade imaginativa frua, e que inclusive, hipóteses criativas possam surgir durante a brincadeira, já que como o foco não está exclusivamente nos conteúdos que o jogo abarca, mas no brincar pelo brincar, pelo prazer do jogo, o novo pode surgir.

Ao passo que se aprofunda o que foi aprendido, os alunos aprendem mediante o jogo a desenvolver a capacidade abdutiva para elaborar hipóteses explicativas, a capacidade de unificar os conceitos dentro de explicações razoáveis e a capacidade de trabalhar dentro de uma comunidade. O auto-estudo necessário e o elemento lúdico contribuem também para o nascimento da motivação intrínseca. (BARRENA, 2007, p.279⁷³)

Ou seja, o jogo e o desenvolvimento da capacidade abdutiva (e conseqüentemente da criativa) podem estar ligados. Ademais, o jogo permite a troca e constituição dos conhecimentos em desenvolvimento, das justificativas propostas (dependendo do tipo de jogo) e da constituição dos jogadores (pelos jogadores-outros), que negociam com os colegas as novas propostas, conceitos, sentidos, relações.

Outro fator que permite a criação no jogo é a espontaneidade, graças às possíveis bifurcações que o jogar possibilita. O caráter incerto do jogo pode oferecer possibilidades múltiplas e os resultados se constroem processualmente, sem que se tenha certeza sobre qual será o resultado. O foco num fim determinado e a atenção fixa e objetiva (não espontânea) podem paralisar: “minha própria experiência é que a autoconsciência, e especialmente o esforço consciente, são aptos a me levar a beira da idiotice e que as coisas que eu fiz espontaneamente foram as mais bem feitas” (PEIRCE, CP 7.45⁷⁴, 1907).

Já se o aspecto de se configurar como uma atividade voluntária não for mantido, aquele que joga contra a vontade não está, na verdade, jogando, mas atuando de forma mecânica, e isso não gera prazer ou aprendizagem. Por isso, é também necessário que o jogo

mantenha este aspecto ao ser entendido no espaço escolar. “A motivação intrínseca conduz à criatividade, mas a motivação extrínseca (os prazos, o medo de castigo, a busca da recompensa) é paralisante” (AMABILE, 1996 apud BARRENA, 2007, p.294⁷⁵).

Assim, os aspectos mencionados (atividade livre, espontânea e voluntária) são vitais para o jogo no âmbito escolar porque são característicos do lúdico e do criativo. Os processos, resultados e indivíduos-jogadores vão se constituindo conforme se joga. Os conteúdos são, portanto, construídos e não engolidos (como acontece, muitas vezes, em aulas expositivas, de “ensino” pela reconhecimento), o que pode fazer da aprendizagem mais criativa, inventiva e efetiva.

Há também outras relações entre o jogo e a criatividade, como o fomento à imaginação, que não é importante apenas porque pode produzir hipóteses abduativas, mas porque contribui para o comportamento ético, já que hábitos (no sentido peirciano) podem ser construídos com base na imaginação.

É preciso ensinar aos alunos a verem novas relações entre as coisas e a tratar de outra maneira os assuntos. Uma imaginação empobrecida faz com que sejamos incapazes de lidar com nossos problemas porque não podemos superar uma perspectiva plana, entorpece as relações humanas porque não nos colocamos no lugar do outro, nos impede de apreciar as distintas dimensões da experiência, desfrutar das manifestações artísticas etc. (BARRENA, 2007, p.280⁷⁶)

Educar a imaginação é também enriquecê-la, como afirma Vygotsky (2009, p.17), “quanto mais rica for a experiência humana, tanto mais abundante será o material de que a imaginação dispõe”. Mais do que alcançar soluções, a imaginação ajuda a criar possibilidades, inventar sentidos, explorar o que pode significar realizar uma ou outra ação, entender a mesma coisa de uma ou de outra forma. Há muito jogos que abrem espaço para processos imaginativos, abduativos e conseqüentemente se constituem como facilitadores de aprendizagem.

Como, muitas vezes, jogos abrem espaço para a circulação de conhecimentos, para a negociação de sentidos, uma ideia muito importante pode ser desenvolvida enquanto se joga: a de que a ciência é algo vivo e em evolução, e não um conjunto de dados a serem memorizados. Aprender jogando, criando e constituindo os saberes no processo, pode ajudar no sentido de perceber-se a ciência como ligada ao mundo e não apartada deste, como muitas vezes sentem os alunos, que não conseguem associar o que tem contato na escola ao que

vivenciam fora dela. A visão da ciência como viva traz instabilidade à educação, uma vez que, por não ser trabalhada como algo acabado, pronto, dado, mostra que não há resposta para tudo, que questões podem permanecer abertas, e ligadas a debates atuais. Ou seja, pensar no jogo na escola é permitir o instável, a dúvida, a incerteza – fundamentais para o avanço do conhecimento, já que os signos são abertos e possuem capacidade ilimitada de crescimento.

Alguns jogos podem ajudar a desconstruir formas rotineiras de pensar, a criar novas questões, ou seja, a manter a mente aberta, atitude fundamental para o desenvolvimento criativo. Abrir-se ao mundo em crescimento, à criação de novos conhecimentos e à constituição do *eu* são atitudes que se relacionam também ao cultivo da curiosidade, à capacidade de “deleitarmo-nos com o estranho e com o desconhecido” (BARRENA, 2007, p.288⁷⁷), afinal, como coloca Maia (2003, p.17), todo aluno “[...] deveria ser um ser vivo que busca na escola algo do espanto e da curiosidade”. E não só o aluno, mas também o professor, *mestre ignorante*, também curioso e aberto ao novo:

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. Com a curiosidade domesticada posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto. (FREIRE, 1998 apud GERALDI, 2011)

Dessa forma, podemos refletir sobre qual educação pode gerar crescimento para os seres humanos em constituição: uma educação pela reconhecimento, de aferição do mundo pronto? Ou uma educação de fomento da dúvida, da curiosidade, da imaginação e consequente criatividade?

Ensinam-nos cedo o ditado popular que diz que a curiosidade matou o gato, e então não devemos levar muito adiante as perguntas, mas nos familiarizar com as respostas sem mais problematização. Uma criança pinta o céu de rosa, então alguém a corrige dizendo que o céu, na verdade, é azul. A criança então questiona por que e tem como resposta um dedo apontado para o céu que diz: ‘porque é assim’. Azul é então a cor do céu para o resto de sua vida, ainda que o universo jamais se permita pintar o céu do mesmo jeito ao fim de cada tarde. Empobrecemos nosso espírito porque somos educados para preferir o que confirma nosso saber àquilo que o contradiz, familiarizamos-nos com a resposta e então a questão ganha uma clareza abusiva e fator de inércia para o espírito. (CANESIN, 2011, p.9)

Na contramão desta clareza abusiva, o espaço lúdico pode ser pensado, já que pode construir aulas abertas, dar maior liberdade aos alunos, mais confiança (oposta à adesão cega aos *mestres explicadores*). Por não focar nos resultados como meta final, o lúdico como processo de ensino-aprendizagem possibilita aos alunos algo tão importante, mas tão raro dentro de uma educação escolar que corre com os conteúdos: o lúdico fornece aos estudantes tempo para que construam seus pensamentos.

O espaço lúdico abre as portas para imaginação e criatividade. Barrena (2007) fala de uma educação que se orienta para o desenvolvimento do ser humano como um todo e para a formação de pessoas criativas. O lúdico pode ser uma possibilidade nesse sentido, já que não descarta o corpo físico, sentimentos e imaginação, pelo contrário, o lúdico dá conta das várias dimensões do ser humano, tira crianças, adolescentes e adultos de suas carteiras e permite que o corpo seja muito mais que um suporte para carregar a cabeça.

O lúdico possibilita que uma vida criativa seja fomentada na escola, desestabiliza quadros conformistas, questiona o papel da escola como lugar de mera acumulação de cognições e conhecimentos, compreendendo-a como espaço de experiências ilimitadas e maravilhosas, e não enclausuradas em jaulas pela atuação mecânica e engessada de como as coisas *devem* ser pensadas (CANESIN, 2011).

Fomentar a imaginação e a criatividade a partir de práticas lúdicas é também possibilitar o surgimento do novo. “A atitude inata e espontânea da infância, caracterizada por uma viva curiosidade, pela imaginação fértil, e pelo gosto da investigação experimental, está próxima, muito próxima, da atitude do espírito científico” (DEWEY, 1959, p.9). A imaginação empobrecida gera incapacidade de lidar com situações difíceis, de criar e inventar problemas e dificuldade em desfrutar outras dimensões da experiência, como manifestações artísticas, por exemplo. Segundo Boracks (2009, p.185), “[...] não basta respirar, comer, pensar, ter relações sexuais, para ter vida”. Para a autora (2009, p.195), “a vitalidade abarca a possibilidade de ousar, ousar fazer o gesto, e transgredir o já estabelecido em nós mesmos”. Ou seja, viver é mais que apenas existir, é diferente de sobreviver. Transgredir o estabelecido é transformar, é criar. Segundo Winnicott (1975, p. 108), sem criatividade não há vida e é a partir dela,

[...] mais do que qualquer outra coisa, que o indivíduo sente que a vida é digna de ser vivida. Em contraste, existe um relacionamento de submissão com a realidade externa, onde o mundo em todos seus pormenores é reconhecido apenas como algo a que ajustar-se ou a exigir adaptação. A

submissão traz consigo um sentido de inutilidade e está associada à ideia de que nada importa e de que não vale a pena viver a vida. Muitos indivíduos experimentaram suficientemente o viver criativo para reconhecer, de maneira tantalizante, a forma não criativa pela qual estão vivendo, como se estivessem presos à criatividade de outrem, ou de uma máquina.

Para que o viver criativo (WINNICOTT, 1975) possa ser experienciado por todos, uma educação criativa é necessária e a constituição do espaço lúdico contribui para torná-la real. Como vimos, as possibilidades criativas da primeira seção deste terceiro capítulo podem ser relacionadas ao espaço lúdico como proposta que possibilita revisitar os processos educativos, a partir da inserção de novas estratégias e metodologias.

O espaço lúdico pode estar ligado à compreensão da linguagem como constitutiva (GERALDI, 1990, 1991, 2003, 2005), já que os processos interlocutivos são, muitas vezes, essenciais neste espaço que constitui jogadores-aprendizes e conhecimentos; pode também ser relacionado à cognição inventiva (KASTRUP, 2005), já que há, por exemplo, jogos em que a surpresa (espanto ou *breakdown*) é parte do jogar e esta dispara a necessidade de invenção (e não simplesmente de aferição de um mundo dado previamente); e, pode também se configurar como espaço de novos tipos de interação entre alunos e entre alunos e professor, já que propicia condições para relações mais horizontais, pelas quais professores e alunos podem experimentar e criar conhecimentos juntos - o que nos lembra a atitude de um mestre emancipador e não de um embrutecedor (RANCIÈRE, 2002).

Por fim, entendemos que o lúdico compreende a imaginação, a criatividade e a aprendizagem efetiva. Parece óbvio, mas cabe lembrar: “fazemos melhor as coisas que nos divertem” (BARRENA, 2007, p.295⁷⁸). Com essa citação simples, partiremos para a conclusão da presente dissertação, na qual retomaremos algumas relações para pontuar os avanços, as possibilidades das reflexões realizadas e, principalmente, para trazer mais questões, possíveis de serem construídas, porque caminhamos até aqui.

CONCLUSÃO

Compreender envolve a coragem e a liberdade de assumir a incompreensão e, não satisfeitos com o que já conhecemos, ultrapassar as determinações, correr atrás de algo que ainda não sabemos exatamente o que é, mas amamos e perseguimos

Maria Vitória Canesin, 2011

Nesta conclusão, pretendemos realizar uma breve retomada conceitual para compreender os avanços das reflexões. Buscamos refletir de que forma a compreensão do fenômeno criativo que propõe Barrena (2007) - a partir de sua interpretação sobre a obra de Peirce (capítulo 1) – nos ajuda a questionar aspectos que podem eclipsar a criatividade em uma educação por competências (capítulo 2) e a propor possibilidades criativas para a educação (capítulo 3). Sem a pretensão de apresentar soluções rígidas (o que seria contrário à lógica de continuidade e de crescimento do pensamento criativo), nossas reflexões objetivam apontar caminhos possíveis, sem fechar outros.

Começamos o primeiro capítulo passeando por abordagens frequentes sobre criatividade, procurando entender as características comumente associadas ao criativo, por essas mesmas abordagens, e também pelo senso comum. Notamos que não há uma definição consensual sobre a mesma ou sobre as características daquilo que é criado, mas há algumas noções mais frequentes que outras. Muitas abordagens, por exemplo, reconhecem que a criatividade é universal e entendem que para algo ser criativo precisa ter um caráter de novidade. De acordo com Alencar e Fleith (2003), muitas das noções preconcebidas sobre criatividade, que apresentamos no primeiro capítulo, como a ligação entre a mesma e loucura ou a relação entre o criativo e algo que surge “do nada”, como mágica, foram superadas nos últimos anos graças à contribuição de pesquisadores de vários campos do saber.

Apresentamos alguns dos tipos de estudos que buscam medir a criatividade para, em seguida, questionar a efetividade dos mesmos quanto à compreensão do fenômeno criativo e

propor um tipo de aproximação alternativa. Isto é, buscamos um enfoque global, abarcante, para investigar a criatividade, para tentar compreendê-la melhor. Assim, primeiro nos voltamos para o produto criado e delimitamos algumas de suas características: seu caráter de novidade, capacidade de gerar nova inteligibilidade, originalidade, valor, seu caráter social e inferencial. Tais características nos permitiram começar a avançar na compreensão da importância da criatividade para a educação, já que podem inspirar novas visões em relação ao conhecimento educacional.

Pensemos nessas visões. Constituir conhecimentos levando em conta a novidade das relações com o mundo é valorizar a curiosidade e o espanto que podem gerar as experiências, e isso pode ser algo alternativo a um conhecimento dado, repetitivo. Conhecer a partir da criação de nova inteligibilidade é compreender o contínuo entre tradição e novidade, ou seja, não tratar o conhecimento apenas como *acesso* aos bens produzidos pela humanidade, mas como constituição (criação, invenção) desses bens ao mesmo tempo em que são conhecidos. A originalidade está nos traços individuais daquilo que se cria, em contraposição ao uniforme, muitas vezes exigido por uma educação que não consegue dar conta dos múltiplos individuais. O valor do produto criativo está naquilo que é valioso em si, no caso da educação pode estar, por exemplo, nas explicações acertadas (sem desconsiderar os valiosos erros anteriores). Valorizar o caráter social do que é criado na escola pode contrapor-se a uma educação competitiva, que enfatiza o individualismo, e permite que os seres humanos (alunos, professores, pessoas das comunidades onde se localizam as escolas, artistas, cientistas e outros) se constituam nas interlocuções dos espaços escolares e constituam o conhecimento, que é social. Por fim, compreender o conhecimento como inferencial é entender que a criação não se dá intuitivamente, depois de uma iluminação divina e seguida de um grito de “Eureka!”, mas de forma processual, ou seja, é possível ensinar que por mais que o relâmpago criativo pareça vir do nada, ele só chega porque um caminho foi percorrido. Nesse sentido, acompanhamos Weber (2002 apud RUSSI, 2007):

de qualquer forma, as ideias nos surgem quando não as esperamos e não quando, sentados a nossa mesa de trabalho, cansamos o cérebro a procurá-las. Entretanto, é positivo que elas não nos ocorriam se, anteriormente, não houvéssemos refletido longamente em nossa mesa de estudos e não houvéssemos, com devoção entusiasmada, buscado uma resposta.

Depois de compreender tais características do criativo, buscamos pensar se há tipos de criatividade e concluímos que não há como dividi-la, sendo sim, possível falar em diferentes

objetivos de criação dependendo do campo em que se trabalha, mas não em diferentes funcionamentos da criatividade. Assim, na arte, na ciência, na vida diária, a criatividade pode ser compreendida como indissociável da razão humana e, em conexão com esta, podendo crescer e desenvolver-se em graus extraordinários (PEIRCE, CP 7.647, 1903). Acreditamos que a educação é de fundamental importância para que esse desenvolvimento possa acontecer rumo à formação de seres humanos criativos.

Mas a criatividade é assim tão importante para os seres humanos? Depois de pensar nos produtos criativos, passamos para a busca do entendimento do ser humano como signo, portanto aberto, temporal, incompleto, contínuo e em crescimento, para tentar compreender a importância da criatividade para a vida. Concluímos que as ações mais propriamente humanas, que diferem das ações animais porque autocontroladas, são justamente as ações criativas. Como mente e mundo são contínuos, como a mente não está enclausurada numa caixa de carne e osso, mas aberta, há crescimento do universo conforme os seres humanos agem criativamente. Buscamos compreender o ideal de razoabilidade como fim, que se encarna a partir das ações criativas do ser humano, as quais possibilitam o crescimento do próprio ser humano e juntamente o do universo.

Assim sendo, não desenvolver-nos criativamente é o mesmo que empobrecer-nos, é tornar-nos menos humanos, já que ser racional é ser criativo, é poder gerar novos cursos de ação, criar novas possibilidades para crescer e inventar novas formas de encarnar a razoabilidade em todas as esferas de nossa ação: no dia-a-dia, nas artes, nas ciências (BARRENA; NUBIOLA, 2006). Nesse sentido, uma educação criativa permite que o ser humano haja da forma mais humana possível, ou seja, que introduza nova inteligibilidade no mundo, dando sentido e tratando de tornar cada vez mais razoável sua própria vida.

Depois de refletir de forma geral sobre as ações humanas criativas, seguimos nosso estudo no sentido de compreender como a novidade pode surgir, ou seja, nos perguntamos como é possível tornar o mundo mais inteligível. Para isso, estudamos a abdução, o *musement* e a imaginação. Vimos que o raciocínio abduutivo é um processo lógico, base de todo o conhecimento, e que o que torna possível seu surgimento é um peculiar estado da mente, este, não lógico, denominado *musement*. O segundo influencia futuras abduções e ambos se ligam à imaginação, que possui lugar central na vida do ser humano.

Evidentemente, a imaginação pode estar ligada às artes e juízos estéticos, mas não só, está também relacionada ao avanço do conhecimento, já que hipóteses abdutivas precisam ser imaginadas primeiro, antes de serem postas em prática. Cabe lembrar, que a abdução é a única

espécie de raciocínio capaz de dar origem a uma nova ideia. A “abdução consiste em estudar fatos e inventar uma teoria para explicá-los. Sua única justificção é que, se for para entender as coisas deve fazer-se assim” (PEIRCE, 1983, p. 41). A dedução prova o que algo deve ser, a indução mostra algo que atualmente é operatório e a abdução sugere o que algo *pode ser*.

Ou seja, não descartamos a necessidade de que processos indutivos e dedutivos sejam trabalhados nas escolas, mas estes se constroem sobre o que *já está*, enquanto a abdução dá conta do possível, do hipotético, do imaginável. O raciocínio abduutivo, que se inicia na experiência do *musément*, cuja única lei é a liberdade, quando ligado a uma imaginação enriquecida, possibilita o surgimento do novo – novos mundos, novas formas de estar no mundo, novas formas de relação entre as pessoas.

Mas isso pode ser perigoso para aqueles que ganham com o conformismo, com a reverberação de que “as coisas são assim”, de que o mundo está dado e de que o que nos cabe é adaptarmo-nos a ele. Para que ensinar que é possível mudar? No segundo capítulo buscamos compreender quem se beneficia de uma educação não criativa e que ser humano se pretende formar quando a criatividade não é levada em conta.

É pertinente resgatar mais um trecho do texto *Fique calmo: algo sobre tudo o que você já aprendeu*²⁸, de Martins (2008), porque dialoga com a reflexão que propomos nesta dissertação:

Então. Fique calmo. E sentado.
 Outra coisa importante: errar é horrível.
 Esperamos que você só acerte nesta vida.
 Sabemos que ter medo de errar prejudica a criatividade, pois a criatividade presume eventuais erros.
 Mas também ninguém espera que todo o mundo seja criativo. Afinal, o que seria da autoridade se todo o mundo começasse a ser criativo e tivesse liberdade para errar sem medo?
 Assim, mais fachada: parece bonito ensinar alguém a só acertar, mas de verdade o que você tem que aprender mesmo é o medo de errar.
 O mercado não admite erros.

Este trecho contrapõe uma escola-empresa que objetiva formar para o mercado à criatividade, a uma escola criativa que abraça a liberdade de errar, que compreende o erro como parte fundamental do processo de aprendizagem. Uma educação que visa atender demandas econômicas é extremamente competitiva, sendo preciso, portanto, acertar sempre.

²⁸ Disponível em: <<http://alessandromartins.me/fique-calmo-algo-sobre-tudo-o-que-voce-ja-aprendeu/>>. Acesso em: 12 mar. 2013.

Como vimos, competência, do latim *competentia*, vem de *competere*, que é o mesmo que “competir”. Ou seja, no conceito de competência, uma das grandes questões implícitas é a competição (PRADO, 2009).

No segundo capítulo, discutimos as consequências possíveis que uma pedagogia por competências pode gerar. Sabemos que muitas administrações escolares e professores desafiam as políticas vigentes e encontram formas criativas de driblar o que se apresenta. Sabemos também que, muitas vezes, por mais que tentem, são impedidos de realizar quaisquer mudanças, por diversos motivos como falta de estrutura, porque precisam cumprir ordens, dentre outros.

Buscamos compreender a origem do conceito de competência na educação, já que o entendemos como balizador das reformas educacionais da década de 1990 e ainda marcante nas concepções e práticas atuais (FRIGOTTO, 2011). Antes de chegarmos à origem do conceito, procuramos entender o contexto para o surgimento do mesmo. Quem produzia os documentos que pautariam as reformas da educação? Quem eram os interessados? O que constavam nos principais documentos? Vimos que organismos multilaterais como a UNESCO, a CEPAL, o PROMEDLAC e o Banco Mundial tinham muito interesse em propagar suas ideias para a educação do Brasil e de países da América Latina.

Grande parte dos documentos produzidos propunha a formação de indivíduos preparados para a concorrência do mercado, que fossem flexíveis e que, já na escola básica, adquirissem as competências supostamente requeridas pelo paradigma produtivo. Vimos que as justificativas para a adoção do modelo por competências colocavam a educação como responsável pelo desenvolvimento social e econômico do país, como se a culpa pela existência da desigualdade social fosse da educação de má qualidade. Mas entendemos que o pobre não é pobre porque teve uma educação de má qualidade, mas teve uma educação de má qualidade por ser pobre (BELUZZO, 2001 apud FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2008).

Nos documentos dos anos 1990 publicados pelos organismos multilaterais internacionais, era recorrente o discurso sobre a necessidade de uma educação de qualidade. Mas vimos que qualidade não é um conceito consensual. O que se tem entendido como educação de qualidade pelos agentes governamentais e pelo empresariado difere muito da noção que procuramos trabalhar nesta dissertação. A escola de qualidade que busca uma pedagogia por competências leva em consideração o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações minimalistas padronizadas, enquanto que uma escola de qualidade como a

compreendemos é capaz de propiciar uma educação criativa, em que processos abduativos, imaginativos, a investigação e o pensamento crítico e reflexivo são promovidos.

Mas como uma escola pode promover a criatividade se existem diretrizes curriculares que precisam ser obedecidas para a “preparação” de alunos que realizam avaliações nacionais de conteúdos mínimos? E mais: como pode o professor ser autônomo, ter liberdade para criar, se acaba sendo, muitas vezes, pressionado para que seus alunos obtenham boas médias nas provas padronizadas, visto que há um sistema de bonificações para as escolas de “melhor” qualidade (bem classificadas)?

Entendemos que o sistema de avaliações padronizadas e de bonificações para a administração de escolas e professores pode ter como consequência o ensino mínimo. Como existem direções sobre os conteúdos das provas e há uma pressão pelas boas notas, o que se ensina acaba sendo, muitas vezes, muito pouco. Ademais, há uma tendência à expropriação do saber do professor que, por ter que seguir diretrizes específicas, torna-se um mero aplicador de atividades, explicador de conteúdos.

Importante ressaltar que estamos generalizando, trazendo consequências possíveis de uma educação por competências. Como vimos, há alternativas, e nosso terceiro capítulo se constrói justamente em oposição ao que é trazido no segundo. No terceiro capítulo refletimos sobre possibilidades criativas para a educação, que já existem, que já acontecem graças à vontade de professores, pesquisadores, alunos, administrações escolares que abraçam propostas diferenciadas.

Por mais que não deparemos com ideias que entendem a escola a partir de uma “lógica fabril capitalista de ‘treinamento’ das habilidades” (CHAVES, 2012, p.20), existem outras ideias circulando por outras mentes. No terceiro capítulo refletimos sobre estas. Mas cabe ressaltar que não temos como intenção levar adiante um discurso de que pouco importam as políticas públicas já que existem propostas criativas sendo implementadas independentemente delas. Pelo contrário, esperamos que o estudo e a divulgação das possibilidades criativas presentes nesta dissertação possam inspirar não só a prática de educadores e administrações escolares, mas também mudanças efetivas nas políticas. Nosso foco de pesquisa, porém, não é tão abrangente, não propõe um estudo sobre possibilidades políticas, mas sobre práticas criativas. Então, vamos a elas.

Primeiramente, no terceiro capítulo, refletimos sobre possibilidades criativas para a educação escolar quanto à concepção de linguagem, de cognição e de professor.

Vimos que a concepção de linguagem como constitutiva, e a ênfase nos processos interlocutivos em sala de aula, podem construir novas formas de relação com o conhecimento, já que permitem que os saberes circulem, que os sentidos sejam negociados, que os conteúdos disciplinares constituam os alunos e professores, ao mesmo tempo em que são por eles constituídos. Essa concepção permite pensar em alunos ativos, que não absorvem os conteúdos por osmose, mas atuam sobre eles, os criam enquanto os experienciam e trocam percepções com outros alunos e professor.

Nesse sentido, questionamos a cognição a partir de conteúdos prontos, do mundo dado a ser aferido, e estudamos a cognição inventiva (KASTRUP, 2005), que é afetada pela novidade da experiência e que toma o conhecimento como invenção de si e de mundo. As práticas cognitivas inventivas tornam-se regras, mas há sempre possibilidade de crescimento e reinvenção, sendo, portanto, regras temporais e falíveis. Ou seja, essa forma de compreender a cognição, permite pensar no conhecimento vivo e em evolução na escola, em oposição à compreensão do conhecimento e da ciência como conjunto de dados a serem memorizados, para a realização de provas.

Pensando na cognição pela invenção e na possibilidade de que os conhecimentos circulem quando os processos interlocutivos são valorizados, refletimos também sobre a posição do professor. A partir da experiência do pedagogo francês Jacotot, relatada por Rancière (2002), vimos que quando o mestre parte de uma situação de igualdade, quando os conhecimentos não são mastigados pelo professor explicador que subestima a inteligência de seus alunos, é possível aprender efetivamente. Rancière (2002) não questiona a importância dos professores, já que a aprendizagem, no caso da experiência de Jacotot, foi possível sem um mestre explicador, mas não sem um mestre. Na situação vivida pelo pedagogo francês, a vontade dos alunos obedecia outra vontade, a do professor, mas as inteligências deles não estavam sujeitadas à inteligência do mestre.

Nesse sentido, acreditamos no espaço da criatividade e da experiência nova não só para o aluno, mas também para o professor. “É pela experiência que o professor pode sair do lugar daquele que ensina para experimentar com os alunos. Experimentar no lugar de interpretar, como tanto insistiu Deleuze” (MIGLIORIN, 2010, p.107).

Pensamos nas mudanças possíveis que uma concepção de linguagem constitutiva, de cognição inventiva e de mestre emancipador podem gerar, possibilidades que não se excluem, pelo contrário, podem ser propostas ao mesmo tempo ou a partir de outras relações além das trabalhadas nesta dissertação. Depois passamos para a reflexão de uma proposta específica, o

espaço lúdico como possibilitador de práticas e metodologias criativas. Enfatizamos uma das expressões possibilitadas por este espaço, o jogo.

Estudamos diversas características que fazem do espaço lúdico um espaço facilitador de aprendizagem, e justamente no sentido proposto nesta dissertação, uma aprendizagem criativa, que se constitui na transicionalidade propiciada pelo espaço potencial. Vimos que a ludicidade, quando levada em consideração nas escolas, fica, muitas vezes, restrita à educação infantil, o que pode ser questionado, já que, o espaço lúdico pode ser utilizado inclusive como metodologia de trabalho no ensino superior (MAIA, 2012, 2013).

Dentre as características facilitadoras de aprendizagem que o espaço lúdico propicia, estudamos a construção de um ambiente seguro, o desenvolvimento da motivação intrínseca, o estudo por prazer, o incentivo ao trabalho em equipe, a valorização do erro (como parte do processo de aprendizagem), o desenvolvimento de capacidades imaginativas, abduativas e criativas. Estudamos também como as avaliações lúdicas são capazes de focar nos processos e não apenas nos resultados, forma que acreditamos ser mais justa e efetiva para acompanhar o desenvolvimento de estudantes.

Buscamos compreender uma das expressões culturais possibilitadas pelo espaço lúdico, o jogo, e entender como pode fazer parte do ensino sem perder seu caráter lúdico. Vimos que para que isso aconteça, três aspectos precisam ser mantidos no jogo: ser uma atividade livre, espontânea e voluntária (AIZECANG, 2005). Estudamos como o jogo pode permitir a constituição processual dos conhecimentos, contrária às explicações daquilo que “importa ensinar” porque “vai cair na prova”.

O jogo permite a circulação dos conteúdos disciplinares (e outros) conforme se desenrola, possibilita que os conhecimentos sejam compreendidos de forma evolutiva, em crescimento e que as percepções sobre a ciência e saberes sejam vistos como vivos. A escola pode, assim, se abrir para o instável, para a dúvida, para as respostas abertas, multiplicidade de respostas para uma mesma questão, negociação de pontos de vista, criação de novas questões e desconstrução do já sabido. Enfim, o espaço lúdico e o jogo compreendem seres humanos criativos, mentes abertas para a experiência, para o espanto que é o mundo e o outro.

Ao final do terceiro capítulo procuramos compreender as pertinentes ligações entre todas as possibilidades trabalhadas. As interlocuções são essenciais, muitas vezes, no espaço lúdico, que constitui jogadores em processo de aprendizagem e conhecimentos. A cognição inventiva pode também ser pensada em situações de jogo, já que a surpresa, muitas vezes,

pode disparar a necessidade de invenção, de criação de novos problemas. A relação aluno-professor pode também ser uma relação emancipadora e não embrutecedora, com o uso do lúdico como espaço horizontal, não hierárquico.

Depois dessa retomada conceitual, teórica e reflexiva sobre o que buscamos compreender e responder ao longo desses meses de pesquisa e construção de conhecimentos, é possível dizer que nossas considerações finais não são o final do caminho. Entender a criatividade como necessária para a educação básica é revisitar constantemente os processos educativos, trazendo o instável, a valorização do erro e a aposta nas dúvidas, no misterioso obstáculo das dúvidas, capazes de ampliar a experiência bem mais que as respostas dadas:

Não se cala a dúvida com uma resposta pronta, é preciso inaugurar nosso pensamento, entender nossa incompreensão. No jogo lúdico do qual nasce o conhecimento, não corremos nunca o risco de perder. [...] Criar compreensão é uma transformação. Em Peirce encontramos uma racionalidade que engloba o ser humano universalmente, a lógica abductiva nos ajuda entender que o conhecimento decorre de um processo lógico contínuo do qual o confronto com a dúvida e a formação de conjecturas são parte fundamental e inseparável do sentido do que estamos conhecendo. Não se trata de adquirir conhecimento como se fosse uma coisa, mas, inaugurando o pensamento com a experiência, transformar-se em quem compreenda ao mesmo tempo em que promove a razoabilidade ao/no mundo, em um desenvolvimento contínuo e infinito, tal qual a semiose. (CANESIN, 2011, p.99)

Acreditamos que há espaço na escola para a incompreensão, para a dúvida, e apostamos na necessidade desse espaço. Entendemos o espaço do “não saber” como algo bom, pois necessário para que o pensamento possa ser inaugurado.

Não entender é uma desorganização profunda que nos abre para as possibilidades ilimitadas do pensamento afim de conhecer o novo. Arriscamos então, toda nossa esperança acomodada para desviar dos caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares e que, por isso, nunca nos levam tão longe. (CANESIN, 2011, p.2)

Mas cabe questionar se as possibilidades criativas trabalhadas nesta dissertação se contrapõem completamente a uma pedagogia por competências. Não é possível conjugá-las? Acreditamos ser difícil tentar reunir duas formas de educação que se distanciam em tantos aspectos: na forma de pensar o ensino-aprendizagem, na concepção da função social da escola, na posição do professor, na formação dos alunos e outros. Dessa forma, talvez não caiba propor que sejam pensadas em conjunto, mas que haja uma transformação processual.

Não pretendemos propor aqui uma revolução. O que buscamos é criar outras visões de educação, outros valores para refletir sobre uma prática escolar mais generosa e assim caminhar em direção à sua concretização.

Muitos pesquisadores e professores, insatisfeitos com “as raízes da cultura cognitiva, cada vez mais tecnicista, na qual nós trabalhamos” (EISNER, 2009, p. 9), buscam pensar em novas culturas de escolarização e é com o pensamento de um deles que gostaríamos de concluir nosso percurso:

Sob o risco de propagação de dualismos, mas ao serviço da evidência, estou a falar de uma cultura de escolarização na qual está localizada uma maior importância na exploração do que na descoberta, é dado mais valor à surpresa que ao controlo, é dedicada mais atenção ao que é distintivo do que ao padronizado, é dado mais interesse ao que está mais relacionado com o metafórico do que com o literal. É uma cultura educacional que tem uma maior focalização no torna-se do que no ser, dá mais valor ao imaginativo do que ao factual, dá uma maior prioridade ao valorizar do que ao avaliar e, considera a qualidade da caminhada mais significativa do que a velocidade a que se chega ao destino. Estou a falar sobre uma nova visão daquilo em que a educação se pode tornar e sobre a função das escolas. (EISNER, 2009, p.16)

¹ is ugly enough to be safe from kidnapers.

² Consider what effects, that might conceivably have practical bearings, we conceive the object of our conception to have. Then, our conception of these effects is the whole of our conception of the object.

³ One was to show that I was speaking of meaning in no other sense than that of *intellectual purport*. The other was to avoid all danger of being understood as attempting to explain a concept by percepts, images, schemata, or by anything but concepts. I did not, therefore, mean to say that acts, which are more strictly singular than anything, could constitute the purport, or adequate proper interpretation, of any symbol.

⁴ the spirit of the maxim itself, which is that we must look to the upshot of our concepts in order rightly to apprehend them, would direct us towards something different from practical facts, namely, to general ideas, as the true interpreters of our thought.

⁵ it allows any flight of imagination, provided this imagination ultimately alights upon a possible practical effect; and thus many hypotheses may seem at first glance to be excluded by the pragmatical maxim that are not really so excluded.

⁶ La capacidad de creación del ser humano ha estado relacionada desde la antigüedad con una tradición de misticismo y espiritualidad que aparecía como contraria al espíritu científico de la racionalidad.

⁷ En general, puede decirse que la psicología ha tratado de añadir al estudio de esta escurridiza cuestión su científicidad y rigor. Se han realizado estudios psicométricos con los que se pretendía medir la creatividad a través de testes, se han llevado a cabo estudios cognitivos con los que se pretendía sacar a la luz los procesos

que subyacen a la creatividad, aproximaciones socio-personales basadas en variables de la personalidad y el ambiente, descripciones narrativas, biográficas y analíticas, y otros muchos estudios de índole diversa.

⁸ Algunas pruebas buscan por ejemplo que el sujeto dé las respuestas más inusuales posibles a una situación determinada que se plantea. Otras veces puede tratarse de escribir títulos originales, de pensar usos alternativos al uso común de determinados objetos o de escoger palabras que se asocien a un objeto. En esas pruebas suele medirse la frecuencia, flexibilidad, originalidad y elaboración de las respuestas. Pero, ¿puede decirse que es más creativa aquella persona que en un test responde «pero» o «pared» cuando se le presenta el dibujo de un pie que aquella otra que simplemente responde «zapato»?

⁹ Paul Valéry's claim about Racine is equally true of Newton or Darwin: 'Collect all the facts that can be collected about the life of Racine and you will never learn from them the art of his verse'. At most one hopes for a glimmer of how their minds worked.

¹⁰ Según algunos estudios – que al que parecer, olvidan las circunstancias socio-históricas a lo largo de los siglos – las mujeres tienen menos disposición al genio, y los católicos menos probabilidades de alcanzar la eminencia que los protestantes, mientras que los niños judíos tienen un coeficiente mental ligeramente más alto. Aquellos que han perdido uno de los progenitores antes de los quince años tienen más probabilidades de triunfar. Se ha averiguado que los científicos reconocidos suelen ser hermanos mayores mientras que los artistas suelen ser hermanos menores. Se ha llegado incluso a hacer estudios sobre el genio y la estación de nacimiento, pues según afirman, un virus estacional podría producir modificaciones en el córtex del feto.

¹¹ Aunque llegar a medir la creatividad sea una tarea casi imposible, sí que podemos reconocerla, estar atentos a sus indicadores y tratar de describir el fenómeno creativo. Es necesario llegar a comprender qué es la creatividad con un enfoque más global, abarcante y multidisciplinar, enraizado en la experiencia, pero no simplemente experimental.

¹² por su misma esencia la creatividad tiene algo inexplicable, un elemento de sorpresa que escapa a nuestro control, y en ese sentido los actos creativos sorprenden incluso al que crea.

¹³ la creatividad no es un fenómeno de laboratorio.

¹⁴ La creatividad no sería por tanto patrimonio de unos pocos sino una característica central de la razón humana. No sería un fenómeno puntual, algo que aparece en un momento pasajero de inspiración, sino que por el contrario podría estar presente en todos nuestros actos y pensamientos. Cada cosa que hiciéramos podría ser creativa y esa constancia sería precisamente la que nos permitiría dar una continuidad a nuestro vivir, crecer como seres humanos y desarrollar empresas creativas.

¹⁵ Las acciones creativas del ser humano son aquellas acciones deliberadas que enriquecen al mundo con algo nuevo.

¹⁶ en el caso de la ciencia el valor de las hipótesis radicaría en ser explicaciones acertadas para el mundo. De este modo una hipótesis original y novedosa, pero que no resulte acertada, no podría considerarse creativa: las hipótesis científicas deben explicar los hechos.

¹⁷ el ser humano creativo es el ser humano social.

¹⁸ la mente – lenguaje, sentido, significado, verdad – no es propiedad privada de los individuos, a pesar del indispensable papel del individuo en su creación.

¹⁹ La intuición, a la que se ha solido atribuir hasta ahora lo esencial de la creatividad, ha sido definida como una percepción de pistas que tácitamente activa y guía el pensamiento hacia una corazonada sobre la naturaleza del fenómeno en cuestión.

²⁰ El aspecto muchas veces intuitivo de la creación no puede equivaler a conocimiento inmediato.

²¹ Differences between creativity in the arts and science reflect some of the important differences between the two. Creativity in the arts is characteristically intensely personal and reflects both the feeling and the ideas of the artist. By contrast, scientific creativity is always constrained by self-consistency, by trying to understand nature and by what is already known.

²² With artists it is the original creation that is all-important. Even more significant is the nature of what is created. A work of art is capable of many readings, of multiple interpretations, whereas scientific discoveries have a strictly defined meaning. Again, artistic creations may have strong moral overtones, whereas science, in principle, is value-free [...]. In addition to being personal, artistic creations are about singular, often internal, experiences, whereas scientists strive for generality and are interested, for example, in ideas that apply to all cells rather than just to particular ones. Whatever the scientists' feelings, or style, while working, these are purged from the final work. Finally, there are objective and shared criteria for judging scientific work, whereas there are numerous interpretations for artistic creations and no sure way of judging them. Given all these differences, one should treat claims for similarity between scientific and artistic creativity with deep suspicion.

²³ Acciones autocontroladas, creativas, dirigidas a un fin y que forman parte y colaboran con la creación del universo.

²⁴ A sign, or representamen, is something which stands to somebody for something in some respect or capacity. It addresses somebody, that is, creates in the mind of that person an equivalent sign, or perhaps a more developed sign. That sign which it creates I call the interpretant of the first sign. The sign stands for something, its object. It stands for that object, not in all respects, but in reference to a sort of idea, which I have sometimes called the ground of the representamen.

²⁵ El signo peirceano es signo de proceso continuo, de flujo, de incesante cambio. Su naturaleza trídica le confiere esa característica. El signo se compone de un 'representamen' (lo que de ordinario denominaríamos el 'signo'), un 'objeto semiótico' (con el cual está interrelacionado el representamen), y un 'interpretante' (el significado o interpretación del representamen a través de su correlación con el 'objeto semiótico').

²⁶ entre proceso y sistema, entre cambio vital y combinatoria mecánica, y entre el universo de todos los signos, sean lingüísticos o extralingüísticos, y la obsesión saussureana, estructuralista, y pos-estructuralista, por los signos exclusivamente lingüísticos.

²⁷ In what does the identity of man consist and where is the seat of the soul? It seems to me that these questions usually receive a very narrow answer. Why we used to read that the soul resides in a little organ of the brain no bigger than a pin's head. Most anthropologists now more rationally say that the soul is either spread over the whole body or is all in all and all in every part. But are we shut up in a box of flesh and blood? When I communicate my thought and my sentiments to a friend with whom I am in full sympathy, so that my feelings pass into him and I am conscious of what he feels, do I not live in his brain as well as in my own -- most literally? True, my animal life is not there but my soul, my feeling thought attention are. [...] There is a miserable material and barbarian notion according to which a man cannot be in two places at once; as though he were a *thing*! [...] Each man has an identity which far transcends the mere animal.

²⁸ Para Peirce todo conocimiento de nosotros mismos tiene carácter inferencial, es decir, sólo podemos conocer el yo en tanto que, como signo, se manifiesta hacia fuera. El yo es abierto y comunicable. La mente no es algo interno, encerrado en cada persona, sino que es inicialmente un fenómeno externo.

²⁹ En cuanto signo, el pensamiento requiere un cuerpo con capacidad de comunicarse. El cuerpo no es el lugar donde se localiza el yo, sino que aparece como una sustancia orgánica individual que proporciona la base para el yo personal. Sin esa sustancia orgánica no sería posible explicar la persona humana, porque es el medio inmediato a través del que el yo se expresa. El yo es precisamente posibilidad de expresión, es interacción, es mediación, y no podría por tanto realizarse sin el cuerpo. El pensamiento se expresa al mundo a través del cuerpo.

³⁰ que los pensamientos de un escritor vivo están em cualquier copia impresa de su libro que decir que están en su cerebro.

³¹ your neighbors are, in a measure, yourself, and in far greater measure than, without deep studies in psychology, you would believe. Really, the selfhood you like to attribute to yourself is, for the most part, the vulgarest delusion of vanity.

³² radical incompletitud del presente y la correspondiente orientación hacia el futuro [...]. La continuidad de los actos que conforman la subjetividad es lo que permite precisamente la unidad del individuo.

³³ Por una parte, el yo no es algo completamente separado de los demás, no es algo privado que después se comunique, no hay una ruptura absoluta sino una continuidad, por virtud del carácter sígnico, comunicativo, de la subjetividad. No hay una colección de sujetos aislados sino que esos yoes pueden entrar en intercomunicación. Por otra parte, dentro de esa posibilidad potencial, el sujeto es para Peirce algo cuya esencia consiste en una continuidad de reacciones, algo que posee un comportamiento regular. La unidad del individuo viene dada no por alguna sustancia incognoscible sino por una persistencia de reacciones, por la consistencia de su pensamiento a lo largo del tiempo.

³⁴ Given the finite duration of human existence, no person ever fully realizes who he or she is. Nonetheless, the essential incompleteness of the person does not preclude the living presence of the person in any actual moment of finite existence. The person is, to some extent, realized *in the present* and, to a far greater extent, unrealized in the course of his or her life. Persons are always *simultaneously* who they have been, who they are now, *and* something other and far more than this.

³⁵ Once you have embraced the principle of continuity no kind of explanation of things will satisfy you except that they grew.

³⁶ El signo produce un interpretante, y éste, en tanto que representa la mediación del signo, objeto e interpretante. Es decir, un signo da lugar a otro a través del interpretante y así sucesivamente.

³⁷ Among phanerons there are certain qualities of feeling, such as the color of magenta, the odor of attar, the sound of railway whistle, the taste of quinine, the quality of the emotion upon contemplating a fine mathematical demonstration, the quality of feeling of love, etc.

³⁸ Lo Tercero es el medio, la racionalidad eficiente que regula lo que pasa mediante la ley y, en consecuencia, tiene un 'carácter general', pero anclado en lo que proporciona la Primeridad y la Secundidad.

³⁹ sólo puede ser conocido como hombre a través del componente humano de sus acciones, [...] aunque esas acciones impliquen muchos otros componentes y dimensiones.

⁴⁰ ¿De qué otra manera puede describirse un concepto si no es "a través de una descripción de la clase de acción a la que da lugar, con la especificación de las condiciones y del motivo?"

⁴¹ a habit is [...] a general law of action, such that on a certain general kind of occasion a man will be more or less apt to act in a certain general way.

⁴² [...] pues unos sentimientos críticos respecto de los resultados de las acciones precedentes estimulan los esfuerzos para repetir o modificar esos efectos (*EP* 2.431-2, 1907), pero también, afirma Peirce, los hábitos pueden originarse a partir de la experimentación en el mundo interno de la imaginación (*EP* 2.413, 1907).

⁴³ these habits, especially those that have been self-cultivated, constitute the innermost core of the individual self.

⁴⁴ abierto a las innovaciones que suponen un desafío a esos hábitos, y que hacen que sean sustituidos por otros nuevos. El intelecto – afirma Peirce – consiste en la plasticidad del hábito (CP 6.86, 1898): la mente es infinitamente plástica y nunca alcanza un estado más allá del cual no pueda progresar (CP 7.381, c.1902).

⁴⁵ La acción individual del ser humano es un medio para ese fin, para el desarrollo de la idea general de razón que se va encarnando y haciendo que crezca la razonabilidad del universo.

⁴⁶ el autocontrol supone una revisión continua y constante del curso de acción que se sigue a la luz del ideal. El hombre entendido desde el pragmatismo es esencialmente creativo: ser racional significa ser creativo, estar siempre generando de forma constructiva nuevos cursos de acción, inventar nuevas posibilidades para proseguir la semiosis, para crecer y crear nuevas formas de encarnar la razonabilidad en todos los ámbitos de acción humana, en la vida personal, en las ciencias y en las artes. Lo contrario no haría si no empequeñecer nuestra racionalidad, empobrecernos.

⁴⁷ The creation of the universe, which did not take place during a certain busy week, in the year of 4004 B.C., but is going on today and never will be done, is this very development of Reason. I do not see how one can have a more satisfying ideal of the admirable than the development of Reason.

⁴⁸ La abducción peirciana no es otra cosa que el comportamiento de todos los hombres frente al asombro, a lo sorprendente.

⁴⁹ the surprising fact, C, is observed; but if A is true, C would be a matter of course, hence, there is a reason to suspect that A is true.

⁵⁰ it is the idea of putting together what we had never before dreaming of putting together which flashes the new suggestion before our contemplation.

⁵¹ [...] es abandonar la apacible certeza de lo conocido para embarcarse en una aventura hacia lo no familiar.

⁵² ni el más pequeño avance puede darse más allá de la fase del mirar libre sin hacer una abducción a cada paso.

⁵³ en la base de todo conocimiento está el razonamiento abductivo, lo que quiere decir que el punto de partida es siempre el mismo. Ya nos refiramos al arte o a la ciencia, se trata de capturar la realidad y transformarla, interpretarla dentro de un proceso creativo.

⁵⁴ la abducción permite superar de algún modo el aislamiento de la ciencia frente a la literatura, la filosofía y otros saberes humanísticos, o frente a la ética, que eran disciplinas desacreditadas y dejadas de lado por el cientismo que dominaba la época.

⁵⁵ Enter your skiff of Musement, push off into the lake of thought, and leave the breath of heaven to swell your sail. With your eyes open, awake to what is about or within you, and open conversation with yourself; for such is all meditation. It is, however, not a conversation in word alone, but is illustrated, like a lecture, with diagrams and experiments.

⁵⁶ Las hipótesis creativas no nacen de ningún razonamiento lógico en sentido estricto, sino de una peculiar mezcla de sentimiento, imaginación y razón, de ese libre juego de las facultades, de ese peculiar estado que se produce cuando el hombre considera las maravillas del universo.

⁵⁷ People who build castles in the air do not, for the most part, accomplish much, it is true; but every man who does accomplish great things is given to building elaborate castles in the air and then painfully copying them on solid ground. Indeed, the whole business of ratiocination, and all that makes us intellectual beings, is performed in imagination. Vigorous men are wont to hold mere imagination in contempt; and in that they would be quite right if there were such a thing. How we feel is no matter; the question is what we shall do. But that feeling which is subservient to action and to the intelligence of action is correspondingly important; and all inward life is more or less so subservient. Mere imagination would indeed be mere trifling; only no imagination is *mere*.

⁵⁸ La imaginación creadora o simbólica combina imágenes de distinto origen formando objetos o situaciones nuevas, dotadas de nueva inteligibilidad.

⁵⁹ Desde el punto de vista peirciano el uso de la imaginación a través de la abducción lleva a un aumento de la racionalidad, al progreso del conocimiento, a una mejor comprensión del mundo.

⁶⁰ La apertura es lo que caracteriza al pensamiento humano, es la característica central de la subjetividad semiótica, y ese no estar constreñido tiene quizá su máxima expresión en la imaginación. La mente que tiene imaginaciones capaz de traducir los signos, de producir nuevos interpretantes, de proseguir esa semiosis infinita por la que los signos crecen.

⁶¹ Así por ejemplo Piaget y Vygotsky pusieron de manifiesto que la imaginación de los juegos infantiles está inextricablemente unida a la comprensión que tendrán los niños de los eventos ordinarios.

⁶² Puede decirse que la imaginación es lo que media entre pensamiento y la vida, es lo que posibilita una nueva idea de la racionalidad como creativa que permite superar los dualismos a los que ha sido sometida la noción de ser humano.

⁶³ Sin embargo, es claro que las personas no pueden hacerse más creativas mediante un esfuerzo voluntario [...]. La creatividad no puede enseñarse directamente, pero hay mucho que podemos hacer para que nuestra vida persiga el ideal de crecimiento que Peirce nos mostró. Desde esa convicción la educación creativa consistirá principalmente en buscar el desarrollo de todas las facultades humanas, no sólo de la razón abstracta.

⁶⁴ [...] de tener a los alumnos haciendo ejercicios para fomentar la creatividad, sino de enseñar lo que hay que enseñar de forma creativa, de mostrar a los alumnos en qué situaciones pueden emplear una lógica diferente, abductiva, para resolver un problema real, cómo pueden crear y evaluar posibilidades.

⁶⁵ Es preciso enseñar a disfrutar con las actividades, por triviales que sean, de modo los niños destierren la rutina, la pasividad, la desgana y el desinterés.

⁶⁶ cuando nos entregamos a la creatividad sentimos que estamos viviendo más plenamente.

⁶⁷ eso no quiere decir que no se atraviesen momentos difíciles en el proceso de la creación, pero crear es principalmente algo que nos proporciona una satisfacción interior.

⁶⁸ que alguien sepa distinguir una metáfora o analizar una frase no garantiza que sepa escribir.

⁶⁹ La abducción peirceana, que está en el corazón de la creatividad, es falible.

⁷⁰ La creatividad se genera en el individuo, pero la consecución del logro creativo no es una simple aventura individual.

⁷¹ hace falta creer en el otro, confiar en él, escucharle, hablar para resolver las tensiones y, en definitiva, sentir afecto por el otro.

⁷² Se deben reconocer los logros de cada niño y nunca subestimarle ni criticarle, aunque tampoco hay que caer en el elogio exagerado y constante. No hay que mirar sólo a lo que ha hecho sino también al niño y cómo se siente respecto a lo que ha hecho. Es necesario que los niños comprendan que cada persona tiene valor y potencial y que se sientan aceptados, aunque eso no significa que se acepte cualquier comportamiento.

⁷³ A la vez que profundizan en lo aprendido, los alumnos aprenden mediante el juego a desarrollar la capacidad abductiva para elaborar hipótesis explicativas, la capacidad de unificar los conceptos dentro de explicaciones razonables y la capacidad de trabajar dentro de una comunidad. El auto-estudio necesario y el elemento lúdico contribuyen además al nacimiento de la motivación intrínseca.

⁷⁴ at any rate my own experience is that self-consciousness, and especially conscious effort, are apt to carry me to the verge of idiocy and that those things that I have done spontaneously were the best done.

⁷⁵ La motivación intrínseca conduce a la creatividad, pero la motivación extrínseca (los plazos, lo miedo al castigo, la búsqueda de la recompensa) es paralizante.

⁷⁶ Es preciso enseñar a los alumnos a ver nuevas relaciones entre las cosas y a tratar de otra manera los asuntos. Una imaginación empobrecida hace que seamos incapaces de lidiar con nuestros problemas porque no podemos superar una perspectiva plana, entorpece las relaciones humanas porque no podemos ponernos en el lugar del otro, nos impide apreciar las distintas dimensiones de la experiencia, disfrutar de las manifestaciones artísticas, etc.

⁷⁷ deleitarnos con lo extraño y desconocido.

⁷⁸ hacemos mejor las cosas que nos divierten.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIZECANG, Noemí. **Jugar, aprender y enseñar**: relaciones que potencian los aprendizajes escolares. Buenos Aires: Manantial, 2005.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. **Criatividade**: múltiplas perspectivas. 3 ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2003.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de; BRUNO-FARIA, Maria de Fátima; FLEITH, Denise de Souza (orgs). **Medidas de criatividade**: teoria e prática. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ANDACHT, Fernando. **Entre signos de asombro**: antimanual para iniciarse em semiótica. Montevideo: Trilce, 1993.

_____. Un encuentro no fortuito entre Borges y Peirce. **Semiosfera**: Revista de Comunicação e Cultura. Ano 1, n.1, outubro. 2001. Disponível em: <<http://www.semiosfera.eco.ufrj.br/antiores/semiosfera01/representacao/frsimb1.htm>>. Acesso em: 12 mar. 2013.

APEL, Karl-Otto. **El camino del pensamiento de Charles S. Peirce**. Madrid: Visor, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARRENA, Sara. **La Razón Creativa**: Crecimiento y finalidad del ser humano según C. S. Peirce. Madrid: Rialp, 2007.

BARRENA, Sara; NUBIOLA, Jaime. **Antropología pragmatista: el ser humano como signo en crecimiento**, 2006. Disponível em: <<http://www.unav.es/gep/IIPeirceArgentinaBarrenaNubiola.html>> Acesso em: 12 mar. 2013.

BORACKS, Rahel. A Capacidade de estar vivo. In: FERREIRA e outros (org). **A Presença de Winnicott no Viver Criativo**: diversidade e interlocução. São Paulo: ZY, 2009.

CANESIN, M. V. **Descendo na toca do coelho**: o processo lógico-abdutivo como inauguração de pensamento, 2011. Monografia (graduação) – Universidade de Brasília, 2011.

CHAVES, David. **Instituto Ayrton Senna**: ressignificando a função social da escola pública no município do Rio de Janeiro através do “Programa Acelera Brasil”, 2012.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2012.

COLAPIETRO, V., **Peirce's Approach to the Self: A Semiotic Perspective on Human Subjectivity**. Nova York: State University of New York Press, 1989.

DEWEY, John. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. 3 ed. São Paulo: Nacional, 1959.

DIAS, Rosanne Evangelista. **Competências – um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil**, 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002.

EISNER, Elliot E. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, pp.5-17, Jul/Dez 2008. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf>> Acesso em: 18 Out. 2012.

FERRETTI, Celso João. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 299-306, dez. 2002.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FRANCHI, Carlos. Linguagem – atividade constitutiva. In: FRANCHI, C., FIORIN, J., ILARI, R. (orgs). **Linguagem atividade constitutiva: teoria e poesia**. São Paulo: Parábola Editorial: 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Entrevista. **A Notícia**, Joinville, 3 jun. 2001. Disponível em: <<http://www1.an.com.br/2001/jun/03/1ger.htm>>. Acesso em: 08 jun. 2013.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 46 jan./abr. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou cidadão emancipado? **Trab. educ. saúde**, Mar 2003, vol.1, no.1, p.45-60.

_____; _____. Educação básica no Brasil da década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Educação Profissional e Desenvolvimento. **Revista Pedagogia Cotidiano Ressignificado**, v. 2. p. 39-62, 2008.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. Tradução: João Paulo Monteiro. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2000. Disponível em: <<http://ebooksgratis.com.br/livros-ebooks-gratis/tecnicos-e-cientificos/filosofia-homo-ludens-johan-huizinga/>> Acesso em: 20 mai. 2013.

IBRI, Ivo Assad. **Kósmos Noëtós**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.

INEP. **História da Prova Brasil e do SAEB**. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/historico>>. Acesso em: 12 de mar. 2012.

_____. Conheça o INEP. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/conheca-o-inep>>. Acesso em: 12 de mar. 2012.

_____. **Portal do SAEB**. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>>. Acesso em: 2 de mar de 2012.

JAMES, William. Pragmatismo e outros textos. In: **Coleção Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem, interação e ensino**, 1990. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 1990.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: FREITAS, M. T., JOBIM e SOUZA, S., KRAMER, S. (orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003, pp.39-56.

_____. A linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade. In: ROCHA et al. (org.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.15-17.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. A domesticação dos agentes educativos: há alguma luz no fim do túnel. In: **Inter-Ação**, Goiânia, v. 37, n. 1, p. 37-50, jan./jun. 2012.

KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1273-1288, Set./Dez. 2005.

MAIA, Maria Vitória Campos Mamede. **The ludic in higher education: A (im)possible practice?**, 2012, Coimbra: ATEE- University of Coimbra, 2012. v.1. p.86 – 86.

_____. O lúdico no ensino superior: uma prática (im)possível? In: _____. (org.) **Criar e brincar: o lúdico no processo de ensino-aprendizagem** (mimeo) 2013.

MAIA, Maria Vitória Campos Mamede; ANTAL, Suzanna Venegas. “Por que não estão aprendendo Matemática ao invés de estarem jogando?”: reflexões sobre o não-lúdico na instituição educacional. In: MAIA, Maria Vitória Campos Mamede (org.) **Criar e brincar: o lúdico no processo de ensino-aprendizagem** (mimeo) 2013.

MAIA, Maria Vitória Campos Mamede; ARAÚJO, Shelle Cristine Goldemberg de Araújo. “Tia cadê a outra professora?” O cuidar nos pede maestria. In: MAIA, Maria Vitória Campos Mamede. (org.) **Criar e brincar: o lúdico no processo de ensino-aprendizagem** (mimeo) 2013.

MAIA, Maria Vitória Campos Mamede; COIMBRA, Sílvia. É possível que o lúdico e os processos avaliativos caminhem juntos em uma prática pedagógica?. In: MAIA, Maria Vitória Campos Mamede (org.) **Criar e brincar: o lúdico no processo de ensino-aprendizagem** (mimeo) 2013.

MAIA, Maria Vitória Campos Mamede; SILVA, Matheus Castro; BATISTA, Guilherme G. As crianças querem mais: reflexões sobre a limitação da atividade corporal na escola. In: MAIA, Maria Vitória Campos Mamede (org.) **Criar e brincar: o lúdico no processo de ensino-aprendizagem** (mimeo) 2013.

MARTINS, Alessandro. **Fique calmo: algo sobre tudo o que você já aprendeu**, 2008. Disponível em: <<http://alessandromartins.me/fique-calmo-algo-sobre-tudo-o-que-voce-ja-aprendeu/>> Acesso em: 12 mar. 2013.

MERRELL, Floyd. **Charles Peirce y sus signos**. Signos en rotación, Año III, n° 181, 2001. Disponível em: <<http://www.unav.es/gep/Articulos/SRotacion3.html>> Acesso em 29 abr. 2013.

MIGLIORIN, Cezar. **Cinema e escola, sob o risco da democracia**. Revista Contemporânea de Educação, v. 5, p. 104-110, 2010.

OLIVEIRA, Ramon de. **O Legado da CEPAL à educação nos anos 90**. Revista Iberoamericana de Educación (Online), Madrid - Espanha, v. 1, p. 1-14, 2001. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/Oliveira.PDF>> Acesso em 29 abr. 2013.

OLIVEIRA, Maria Lúcia de. Escola não é lugar de brincar? In: ARANTES, Valéria Amorim (org). **Humor e alegria na educação**. São Paulo: Summus, 2006.

PEIRCE, Charles Sanders, 1878. **Como tornar as nossas ideias claras**. Tradução: António Fidalgo, s/d. Disponível em: <http://www.lusosofia.net/textos/peirce_como_tornar_as_nossas_ideias_claras.pdf>. Acesso em 15 fev. 2012.

_____. **La ley de la mente**, 1892. Tradução castelhana: José Vericat, 1988. Disponível em: <http://www.unav.es/gep/LawMind.html#nota*> Acesso em 2 abr. 2013.

_____. **Escritos coligidos**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983. pp.5-60.

_____. **The Collected Papers of Charles Sanders Peirce**. Cambridge: Harvard University Press, 1931-1958.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana**. São Paulo: Contexto, 2008.

PRADO, Edna. Da Formação por competências à pedagogia competente. In: **Revista Múltiplas Leituras**, v.2, n. 1, p. 115-130, jan. / jun. 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RAVITCH, Diane. Nota mais alta não é educação melhor. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 2 ago. 2010. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,nota-mais-alta-nao-e-educacao-melhor,589143,0.htm>> Acesso em: 18 mar. 2013.

RUSSI, Pedro. Angulações reflexivas sobre um não saber metodológico. In: **XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 2007, Santos: INTERCOM, 2007. p. 1-14.

SANTAELLA, Lucia. **A teoria geral dos signos: semiose e autogeração**. São Paulo: ÁTICA, 1995.

SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, pp. 1231-1255, out. 2007.

SILVA, Flávio Augusto Queiroz e. Manipulação e protesto no ambiente mediático: uma análise semiótica. In: XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2012, Universidade de Fortaleza. **Anais...** São Paulo: Intercom, 2012. v. 1. p. 1-15.

_____. **Modificação do acontecimento como semiose: a relação entre meios e sociedade em uma perspectiva semiótica**, 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, 2013.

SILVA, Maria das Graças Bueno da. Trabalho e profissionalização da educação. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, 27 (2): 1-54, jul./dez. 2002.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Marília Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2007.

SOUSA, Clarilza Prado de; PESTANA, Maria Inês. A polissemia do da noção de competência no campo da Educação. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 18, p.133-152, jan./abr. 2009.

STROH, Guy W. **A filosofia americana: uma introdução** (de Edwards a Dewey). São Paulo: Cultrix, 1972.

VASCONCELOS, Mário Sérgio. Ousar brincar. In: ARANTES, Valéria Amorim (org). **Humor e alegria na educação**. São Paulo: Summus, 2006.

VYGOTSKY, Lev S. **A imaginação e a arte na infância**. Lisboa: Relógio d'água, 2009.

WALL, Cornelis. **Sobre o pragmatismo**. São Paulo: Loyola, 2007.

WINNICOTT, Donald. **Nuevos esclarecimientos sobre el pensar de los niños**, 1965. Disponível em: <<http://espanol.free-ebooks.net/>> Acesso em: 4 mar. 2013.

_____. **Vivir creativamente**, 1970. Disponível em: <<http://espanol.free-ebooks.net/>> Acesso em: 4 mar. 2013.

_____. **O Brincar & a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WOLPERT, Lewis (1992). **The unnatural nature of science**. 2 ed. London: QPD, 1993.

ZECCHETTO, Vistorino. La teoría semiótica. In: ____ (org). **Seis semiólogos en busca del lector**. Buenos Aires: La Crujía, 1999; p.44-51.