

DA “SOCIEDADE DA CRIAÇÃO” À “ESCOLA DA CRIAÇÃO”  
OU  
DE COMO É URGENTE A CRIATIVIDADE NA NOSSA ESCOLA  
BREVES NOTAS

VÍTOR MANUEL TAVARES MARTINS\*

Houve tempos em que se entendeu que a expressão da criatividade estava ligada a musas inspiradoras, a "um estado místico de receptividade, a algum tipo de mensagem proveniente de entidades divinas" (Alencar, 1991). Identificava-se o criador com o louco, pois a criação tinha natureza irracional ou involuntária e o trabalho criativo era visto como uma "tentativa de compensar desajustamentos ou como uma entre outras formas de expressão de conflitos inconscientes" (Alencar, 1991). As pesquisas de White, de Harlow e de outros investigadores do Laboratório de Primatas da Universidade de Wisconsin contribuíram para a mudança na concepção do ser humano, abrindo passagem do ser passivo, acomodativo ou apenas reactivo para o homem interpelativo, curioso, explorador. Esta perspectiva interagiu com novas formas de idealizar o próprio intelecto. "Conforme lembra Getzels e Csikszentmihalyi (1975), um dos grandes obstáculos à emergência da criatividade como uma área autónoma de estudo, na primeira metade deste século, foi o domínio de um determinado conceito de inteligência, apoiado no reconhecimento do valor dos testes construídos para a sua medida. Naquele período, o conceito de inteligência ligado à capacidade ou aptidão mental predominou. Se a inteligência se aplicava a qualquer pessoa, a criatividade era vista como prerrogativa de alguns poucos privilegiados" (Alencar, 1991). Guilford lançou as bases, com o seu modelo multidimensional da estrutura do intelecto, de novas formas de relacionar inteligência e criatividade e de posicionar cada uma delas no próprio ser humano. Por exemplo, viu nas categorias *pensamento divergente* (que inclui habilidades para gerar múltiplas respostas para um estímulo ou questão) e transformações (que incluem habilidades para produzir redefinições, revisões e outros tipos de mudanças na informação) ligações óbvias à criatividade, embora considerasse também outros factores ao longo do processo criador (Guilford, 1967).

A década de 50 parece marcar uma viragem significativa na atenção ao estudo da *criatividade*. As exigências de um mundo em reconstrução (pós-guerra), as

---

\* Professor Efectivo da Escola E.B. 2.3. de Valongo do Vouga, Águeda.

mudanças na concepção do ser humano, o abandono de uma visão pessimista dos recursos e potencialidades da mente humana, o movimento humanista na Psicologia (Carl Rogers, Rollo May e Abrabam Maslow), o discurso de Guilford em 1950 na American Psychological Association e o seu trabalho à frente do "Aptitudes Research Project", de 1949 a 1969, parecem ser a chave que explica esta viragem. Neste discurso, ao citar algumas razões pragmáticas da importância social da *criatividade*, Guilford já revela como preocupação a discrepância existente entre as classificações escolares obtidas e a *criatividade* dos indivíduos. Lembrou que, dos 121.000 títulos indexados no Psychological Abstracts até àquele momento, apenas 186 faziam referência à criatividade e que a generalidade dos testes de inteligência revelava muito pouco das habilidades criativas do indivíduo. Publicou essas preocupações num artigo desse ano, denominado *Creativity*, e que P. L. Vernon classificou de "turning point" no domínio dos estudos sobre a inteligência e sobre a criatividade. As questões relacionadas com a criatividade que serão, durante vinte anos, aprofundadas por Guilford, são, segundo Gomes (1975), as seguintes:

--- "esboço de uma definição 'operacional' de criatividade: uma personalidade criativa manifesta-se num comportamento criativo, o qual inclui actividades como 'inventing', 'designing', 'contriving', 'composing' e 'planning'. As pessoas que revelam estes tipos de comportamento em grau acentuado são consideradas criativas;

--- Guilford mostra que o estudo da criatividade havia sido descurado até então (como já acima referi);

--- põe o problema da baixa correlação entre o Q. I. e a criatividade: os testes de inteligência (como a escala de Binet, a escala de Stanford-Binet e as escalas de Wechsler) medem apenas *algumas* das componentes da inteligência (...), mas não medem a inteligência *toda*: os aspectos criativos da inteligência não são abarcados pelo Q.I., como este é tradicionalmente concebido;

--- mostra a importância social da criatividade, nomeadamente no mundo da indústria e da administração;

--- afirma que se pode fazer muito para o desenvolvimento da criatividade, sobretudo deixando de educar as crianças, como até então, para o *conformismo*;

--- afirma que uma frutuosa abordagem exploratória do domínio da criatividade (...) se fará por meio da aplicação da análise factorial (...);

põe como hipótese que a análise factorial poderá permitir isolar factores directamente relacionados com a criatividade, tais como: *sensibilidade aos problemas, fluência, originalidade, flexibilidade, síntese, análise, reorganização* ou *redefinição, aptidão para aprender uma estrutura conceptual e avaliação*;

--- termina afirmando que os factores motivacionais (interesses e atitudes),

assim como os factores temperamentais, devem dar também uma contribuição significativa para a criatividade".

E Barron (1968), no quadro deste espírito de mudança, esclarece que a *criatividade* humana pode provar ser a chave do sucesso ou fracasso da procura do conhecimento pela humanidade, na sua jornada para lá dos limites do seguro e do já visto, na sua exploração pelo desconhecido (*cit oliveira, 1992*). Dornen & Edidin (1989) ampliam esta perspectiva ao considerarem a criatividade uma habilidade de sobrevivência para as próximas décadas. "Como Getzels e Jackson (1958, 1962) sublinharam em várias ocasiões, possuir aptidões de *pensamento criativo* contribui de forma significativa para a aquisição de novo conhecimento" (*cit. oliveira, 1992*). Possuir tais aptidões e, assim, um pré-requisito do bem-estar e do progresso. O *pensamento criativo* é essencial para a resolução de problemas e esta é necessária para a sobrevivência, para o desenvolvimento da independência e para a realização de uma vida plena (Giulford, 1980).

Há autores que justificam a importância do estudo da *criatividade* com a busca que o humanista empreende pela excelência do Homem: o acto criativo seguinte faz aceder o Homem a uma nova dignidade. Trata-se, em termos simbólicos, da procura do "Santo Graal".

Todo este movimento desnudou, por fim, a face criativa do homem. Tinha a *criatividade* chegado, finalmente, ao "estrelato científico", multiplicavam-se, agora sim, os estudos científicos sobre esta temática.

A *criatividade* pode igualmente ser vista como podendo ser útil no mundo complexo e cada vez mais tonitruante dos mercados e das economias. Houve momentos da História em que a nossa sociedade foi mais marcada pelos princípios do conservadorismo e da inércia. Nesse contexto, "o homem tinha medo da espontaneidade" (Moreno, 1965). Mas hoje, na sociedade ocidental, a situação mudou. A prosperidade dos povos, "a capacidade de competir nos mercados internacionais, bem como a qualidade da investigação científica, dependem do completo desenvolvimento da inteligência do Homem, das suas capacidades e dos seus recursos humanos" (Oliveira, 1992). Os cidadãos do amanhã devem ser capazes de resolver problemas com eficácia, de fazer boas escolhas, de encontrar rapidamente soluções. "A complexidade crescente da vida e a procura de novas soluções para problemas antigos ou ainda existentes requerem um tipo de pensamento mais criativo, pois há muitos desafios em diversas facetas da sociedade em que não pode ser encontrada uma resposta imediata, correcta e única. Esses desafios são da máxima relevância porque dizem respeito à nossa sobrevivência como raça humana. Não só a Criatividade é importante para a sobrevivência, como também nos permite compreender como o indivíduo pode

desenvolver elevados níveis de produtividade e satisfação" (Isaksen, 1988).

Na sociedade actual vive-se um vertiginoso, ubíquo e multi-direccionado movimento de informação que torna impossível a chegada à meta do conhecimento pleno. Embora se saiba cada vez mais é impossível saber-se tudo de determinado assunto, pois os conhecimentos renovam-se constantemente. A concorrência económica é, hoje, mundial. Torna-se necessário readaptar constantemente o trabalho às novas técnicas e às iniciativas dos concorrentes económicos. Já não basta trabalhar bem, é preciso fazê-lo cada vez melhor. Há que desenvolver (as) capacidades que ajudem os indivíduos a mais facilmente se adaptarem a novas circunstâncias e situações e a resolverem criativamente os problemas, em vez de se reiterar a prática da simples memorização ou reprodução de conhecimentos. Há que apelar à nossa inteligência, mas também à nossa criatividade. Vive-se numa sociedade que Portnoff(1992) designou "sociedade da criação". "Já só é possível funcionar com eficácia se a acção for baseada e mesmo urgente" (Portnoff, 1992).

Apesar de muitas vezes se pensar que a Criatividade é um traço inato, o desenvolvimento do Pensamento Criativo não deve ser deixado ao acaso (Torrance e Myers, 1970). As instituições de educação, quer formais quer informais (em especial a escola), podem desempenhar um papel importante no processo de desenvolver a *criatividade*. A prática pedagógica do professor, a concepção dos currículos, a existência de recursos, a atenção à dimensão contextual são, pois, variáveis importantes a ter em consideração para o desenvolvimento do potencial criativo dos alunos.

O que parece não oferecer dúvida é que os alunos preferem aprender de forma criativa, explorando, manipulando, questionando, experimentando, testando e modificando ideias, ou seja, exercendo inquérito científico sobre o seu ambiente (Torrance, 1963). Mais: a *criatividade* tem que ser valorizada e encorajada pois as pessoas só aprendem o que sentem como compensador (Torrance; 1970; 1988). "Numa aprendizagem criativa, os alunos estão preparados e dispostos a conceptualizar e a reorganizar as ideias até fazerem sentido e não apenas a memorizar e repetir o conteúdo" (Oliveira, 1992). Já Guilford (1979) tinha alinhado pelo mesmo diapasão, nas suas críticas ao sistema educativo norte-americano, ao lembrar que "não basta encher a cabeça dos alunos com conhecimento, embora seja este um passo necessário; é preciso também instruir os alunos e exercitá-los no uso deste conhecimento".

Os sistemas formais e tradicionais de educação numa sociedade dão relevo à manutenção das normas de uma cultura. A fim de desenvolver uma sociedade, considera-se necessário fornecer novos conhecimentos e capacidades através de livros e de experiências de aprendizagem nas escolas. Na avaliação dos resultados da aprendizagem na escola tem-se, por conseguinte, a tendência em dar ênfase ao

conhecimento, à compreensão, à inteligência, à aptidão, etc... Só recentemente é que a *criatividade* e o seu estudo se tornaram importantes devido aos rápidos desenvolvimentos da ciência e tecnologia. Tem-se agora consciência que para uma sociedade ser salva da estagnação e para o indivíduo atingir o seu pleno desenvolvimento, qualquer sistema de educação deve encorajar a *criatividade*. Por conseguinte, ela começa a aparecer nos discursos educativos e no plano das intenções e também, embora menos, nos currículos escolares e na avaliação. Tal acontece, por exemplo, em alguns documentos da denominada Reforma Educativa, em Portugal, como seja a Lei de Bases do Sistema Educativo, nomeadamente ao nível das intenções e dos objectivos. A tendência parece ser a de deslocar a prioridade do ensino dos conteúdos para a aquisição e desenvolvimento de métodos e processos, pelos alunos, e, da passagem de uma aprendizagem por recepção para uma aprendizagem por descoberta. Não se trata apenas do uso e experimentação desta ou daquela *técnica criativa*; trata-se de implementar verdadeiramente uma *cultura da criação na escola*, ou seja, *de revolucionar conceitos, práticas e atitudes do professor, do aluno e dos demais agentes educativos*. A questão que se pode colocar é a da extensão da passagem destes ideais à prática, ou seja, a de perceber qual a distância entre o apregoado e o praticado. Se afastados, torna-se crucial actuar, a montante, no domínio da formação de professores, pois é a estes que cabe a responsabilidade de, na pessoa do aluno, desbravar com alegria, resiliência e *criatividade* os trilhos do futuro. *Fiat lux!*

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Eunice S. (1991). *Dimensões Psicológicas e Sociais da Criatividade*.

ALENCAR, Eunice S. (1991). Comunicação *Pensando no Futuro: a necessidade de se promover a Criatividade no Contexto Educacional* apresentada no Simpósio *Perspectivas Actuais e Futuros da Criatividade no Contexto Educacional, XIVth International School Psychology Colloquium*, 24-28 de Julho de 1991, Braga. Universidade do Minho.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 15.04.92. Entrevista a PORTNOFF. André-Yvez, Lisboa.

DORMEN, L. & EDIDIN, P. (1989). Original 5pm. *Psychology Today* (Julho-Agosto), 46-52.

GOMES, Joaquim Ferreira (1975). *A estrutura da Inteligência e a Criatividade*, In *Revista Portuguesa de Pedagogia* (1975). Ano IX, Coimbra, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

GUILFORD, J. P (1967). *The Nature of Human Intelligence*, New York, MacGraw-Hill. Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro).

ISAKSEN, S. O. (1987). *frontiers of creativity research*. New York: Bearly.

MORENO, J. L. (1965). *Psychothérapie de groupe et psychodrame*, Paris, Presses Universitaires de France.

OLIVEIRA, Maurícia M<sup>a</sup> M. Mano (1992). *A criatividade, o pensamento crítico e a aproveitamento escolar em alunos de ciências*, Dissertação de Doutoramento, Lisboa, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

TORRANCE E. P. e MYERS R. E (1970) *Creative learning and teaching*. New York Dodd Mead.

TORRANCE E. P. (1988). *The nature of creativity as manifest in its testing*.

STERNBERG R. J. (Ed.), *The nature of creativity. Contemporary Psychological Perspectives*. Cambridge, Cambridge University Press.