

Processos criativos: a importância do olhar

Ana Maria Garcia Nolasco da Silva

Escola Superior de Educação de Lisboa

Resumo: Pesquisas realizadas recentemente salientam o papel desempenhado pelas emoções no cerne dos processos cognitivos e, em particular, na criatividade, entendendo esta não como uma faculdade mas como um processo complexo e dinâmico, dependente de vários fatores intrínsecos e extrínsecos ao sujeito. Paralelamente, a abordagem pedagógica no domínio das artes modificou-se consideravelmente desde os anos 80, desviando a atenção da produção para o processo de conhecimento e o seu conteúdo. Essa alteração levou a uma mudança de paradigma: em vez de se introduzir cegamente os alunos nos detalhes e métodos da produção artística, isolando estes do seu contexto social, procura-se agora despertar neles o olhar estético. Como em Duchamp, tenta-se alcançar uma viragem qualitativa, do objeto para o contexto.

Palavras-Chave: Educação, percepção, arte, criatividade, contexto

Abstract: In the past few years, scientific research has placed emotional states at the heart of general cognitive processes, with a special focus on creativity, which ceased to be understood as an inherent faculty in itself, and seen as a complex and dynamic process, depending on various factors, both internal and external to the self. In a similar manner, the way we teach art has considerably changed, especially since the 1980's, when more attention started being paid to content and to the process of understanding, instead of the emphasis being placed on production. In essence, you could say there has been a change in paradigm. Instead of blindly immersing students in the details and methods of artistic production, in isolation from their social context, we now strive to awaken their aesthetic sense. Like Duchamp, we attempt a qualitative shift, from object to context.

Keywords: education, perception, art, creativity, context



Silva, A. (2013). Processos criativos: a importância do olhar. *Da Investigação às Práticas*, 3(1), 24-32.

Contacto: Ana Maria Garcia Nolasco da Silva, Departamento de Educação em Línguas, Comunicação e Artes, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal / anan@eselx.ipl.pt

Résumé: Des recherches menées au cours des dernières années sont venues mettre en évidence le rôle joué par les émotions au centre des processus cognitifs, en particulier, la créativité. Celle-ci est passée graduellement du statut de faculté, à celui d'un processus complexe, qui dépend à la fois de facteurs internes et externes à l'individu lui-même. Parallèlement, l'abordage pédagogique dans le domaine des arts a considérablement changé depuis les années 1980, rehaussant l'importance du contenu et du travail de compréhension, s'écartant de l'emphase portée sur la production. On peut évoquer une transition de paradigme. Au lieu d'introduire aveuglement les étudiants dans les détails et méthodes de production artistique, en isolant ceux-ci de leur contexte social, on s'efforce d'éveiller chez eux l'œil esthétique. Comme Duchamp, on essaye un saut qualitatif, de l'objet au contenu/contexte.

Mots-Clés: education, perception, art, créativité, contexte

INTRODUÇÃO

No limbo em que nos situamos atualmente - denominado, à falta de melhor, Pós-modernismo -, poderíamos dizer que se concretizou a célebre frase de Marx, escrita em 1848: “tudo o que é sólido dissolve-se no ar” (*apud* Harrison, 1998:177-179).

Este novo paradigma, característico da sociedade contemporânea, torna tudo o que anteriormente era sólido e acontecia de uma forma linear, num fluxo constante que contamina todas as áreas, personificado na imagem da Internet, onde os fenômenos acontecem simultaneamente, sob a forma de conexões. O “eu” passa a ser provisório, uma morada virtual, um nó de ligações na rede virtual, pronto a cristalizar-se num outro acontecimento, porventura, até, contemporâneo do seu outro “eu” anterior.

Neste contexto, os tradicionais paradigmas da educação devem ser adaptados à nova realidade, pois a ferramenta mais útil que podemos ensinar aos jovens é a curiosidade e o prazer de procurar coisas novas. A velocidade de transformação dos desafios que são colocados aos indivíduos exige sobretudo, para além de uma base de conhecimentos técnicos, um espírito flexível, capaz de fazer ligações entre coisas aparentemente distantes, conseguindo, deste modo, encontrar soluções inventivas para os problemas. Assim, no âmbito do conceito de “aprendizagem permanente” e para além da instituição escolar, a criatividade ganha, atualmente, um papel preponderante na educação.

A GÊNESE

O conceito de “criatividade” tem, ele próprio, uma história, e não foi sempre encarado da mesma forma. Etimologicamente, o termo “criatividade” tem a mesma raiz latina que “criar” e “criação”. Até ao séc. XVI era apenas associado à criação divina. No sistema de crenças medieval, o homem que tinha sido criado não podia, ele mesmo, criar. Como Tomás de Aquino ensina – designadamente na *Suma Teológica*, escrita em 1265-73 -, “criação é, com efeito, a produção [*productio*] de alguma coisa segundo a sua substância toda, não se pressupondo coisa alguma quer incriada, quer criada por alguém” (Aquino, 1969: 127). No entanto, o nosso património cultural no tocante a estas matérias não é apenas de proveniência judaico-cristã. Aristóteles já dizia que nada se gera “absolutamente” a partir do não ser” (Aristóteles, 1996: 44).

Foi apenas com o advento do Renascimento e com a propagação dos ideais humanistas que o foco do sistema de crenças se deslocou do transcendente para o imanente. O homem passou a confiar nos seus sentidos para conhecer a natureza, representando-se a si mesmo como um sujeito capaz de descobrir mundos. Começa aqui a desenhar-se com mais relevo o livre arbítrio necessário ao exercício da liberdade e à definição do ser, essencialmente como ser moral - definido mais tarde por Kant no séc. XVIII-, requisitos necessários para a noção de criatividade como a entendemos hoje. Mas foram precisos ainda mais uns séculos até que o termo criatividade fosse utilizado no contexto da criação humana. A associação do termo criação à arte começou a tornar-se aceitável no séc. XVIII e foi-se implementando ao longo do séc. XIX.

Para Kant, a imaginação era uma faculdade que apenas sintetizava os fenómenos transmitidos pela sensibilidade para depois serem conceptualizados pelo entendimento. Já para Baudelaire (1821-67), ela era a rainha das faculdades pois permitia ao homem transcender a realidade dos fenómenos dados, criando a forma poética que envolve o objeto e o metamorfoseia, tal como a forma alexandrina em sonetos transforma em ouro a lama dos seus poemas. Graham Wallas, em 1926, concebeu a criatividade como um processo constituído por quatro fases fundamentais: a preparação; a incubação; o surgimento da nova combinação analógica ou “iluminação”; e a fase da verificação. Mais recentemente, Bruno Munari (1907-98) distingue a imaginação da fantasia (tudo o que anteriormente era inexistente, “ainda que irrealizável”), da invenção (tudo o que era anteriormente inexistente, “mas exclusivamente prático e sem problemas estéticos”), e também da criatividade (tudo o que era anteriormente inexistente “mas realizável de uma forma essencial e global”). Para este autor, a função da imaginação seria, exclusivamente, a visualização das imagens: “A fantasia, a invenção, a criatividade pensam, a imaginação vê.” (1981: 11-17).

CRIATIVIDADE E EDUCAÇÃO

Mas a antiga associação da criatividade à ideia da criação divina *ex nihilo*, isto é, a criação a partir do nada, ainda está patente em muitos teóricos do início do séc. XX, e na ideia romântica da arte que diviniza o artista como um demiurgo com acesso a uma fonte supraterrrestre, uma espécie de inspiração divina. Nesta conceção, a criatividade é entendida como algo inato, uma propriedade hereditária, independente das outras, como a inteligência, o humor, o temperamento emocional.

O inconveniente, nesta linha de pensamento, é que não há nada que realmente se possa fazer para aumentar o número de pessoas capazes de pensar de uma forma criativa. Podemos, quando muito, selecionar a minoria dos eleitos e desenvolver nestes a capacidade que já possuem. Este tipo de pensamento sobre a criatividade foi denominado por Ken Robinson (nasc. 1950), autor de vários estudos sobre a criatividade e a educação, de visão elitista. Poderíamos, mais apropriadamente, designá-la por aristocrática pois caracteriza-se, não tanto por considerar a criatividade um apanágio social que distingue a classe dominante, mas um dom inato, de uma outra ordem que a humana e, por isso, totalmente incultivável. De uma forma um pouco simplificadora, poderíamos alinhar nesta corrente de pensamento os estudos psicológicos do séc. XX, com início nos estudos empíricos de Alfred Binet (1857-1911) e ainda a exploração das noções de intuição por Henri Bergson (1859-1941) e Carl Gustav Jung (1875-1961).

No entanto, relativamente às outras áreas da mente humana, o fenómeno da criatividade despertou pouco interesse. Uma das razões foi que, nos estudos realizados, se considerava a inteligência como algo monolítico e inextricável e, portanto, todas as engenhosas soluções analisadas nos resultados das pesquisas realizadas, por exemplo por Binet e por Terman (1877-1956), eram subsumidas na inteligência, considerando-se esta como a capacidade de atingir um elevado rendimento escolar que, na altura, requeria a capacidade de análise lógica

e, sobretudo, de memória. Outra razão, mais profunda, a nosso ver, é a herança platônica aliada à tradição judaico-cristã da dicotomia corpo-espírito, que está na base da divisão entre as ciências e as humanidades. Ora, o estudo da criatividade levanta questões incômodas a este respeito. Onde surge a criatividade? Se é consensual que o pensamento se situa no cérebro devido a uma atividade neuronal, mais difícil é situar a causa neurológica da criatividade. Será uma forma de sentir ou pensar?

Os anos 50 marcaram, neste contexto, uma viragem, registando-se um incremento dos estudos sobre a criatividade. Um estudo de Detzels e Jackson, em 1962, com estudantes universitários, demonstrou que a inteligência e a criatividade são fenómenos diferentes e que o alto nível de criatividade e de inteligência se excluíam mutuamente. Por sua vez, Elias Paul Torrance (1915-2003) defendeu que a inteligência elevada é condição necessária, mas não suficiente, para a criatividade. Parece que o mais razoável que se pode assegurar a este respeito é o resultado dos estudos levados a cabo por MacKinnon e Barron, em 1960, segundo os quais, se, efetivamente, a inteligência média é um pré-requisito para a criatividade, a partir deste nível, não existe nenhuma correlação entre os níveis de criatividade e de inteligência.

O desenvolvimento tecnológico, estimulado pela I Guerra Mundial e pela guerra-fria, contribuiu para valorizar a capacidade de inovação como um motor de evolução e como um utensílio competitivo na guerra entre potências mundiais. Neste contexto, a criatividade começou a ser entendida como uma *performance* individual engenhosa para uma determinada função. Alex F. Osborn (1888-1966), autor da técnica de criatividade designada por *brainstorming*, publicou em 1953 *Applied Imagination (Imaginação Aplicada)*, que foi publicado em várias línguas, e criou a Fundação de Educação Criativa e o Instituto para a Resolução de Problemas. As pesquisas de comunicação que se realizaram no decurso da II Guerra Mundial foram posteriormente desenvolvidas e vieram a dar lugar à criação da internet nos anos 80, revolucionando os conceitos do espaço e do tempo, assim como o modo de vida. No espaço virtual, tudo existe simultaneamente no mesmo espaço virtualmente infinito. O local físico onde nos encontramos deixou de ter importância. O próprio conceito de identidade alterou-se pois cada pessoa cria o seu retrato virtual, dando-lhe um nome e indicando as suas preferências. A emergência da era das comunicações veio mudar o paradigma da transmissão e aquisição de conhecimento. Cada vez mais é necessário ao indivíduo, para se adaptar à sociedade, uma maior flexibilidade e a capacidade de gerir a sua própria carreira profissional, criando novas propostas. O que é exigido, atualmente, não é um conjunto adquirido de conhecimentos, mas a faculdade de improvisar, de encontrar novas soluções para as dificuldades encontradas, em suma, a capacidade de autoaprendizagem, o que requer uma atenção lúcida ao momento presente e não uma aplicação de saberes memorizados por árduo esforço. Daí também a necessidade de encontrar prazer na atividade, que pode advir de uma estética do jogo. Só esse prazer incentivará novas tentativas e a procura constante de desafios.

Neste vasto campo de informação, é cada vez mais necessário ter um espírito crítico, ser um indivíduo emancipado no verdadeiro sentido da palavra, dado que essa imensa riqueza, como é sabido, é uma faca de dois gumes: sem uma bússola orientadora, a atenção acaba por se dispersar. É necessário, portanto, que o foco da lucidez selecione e separe o trigo do joio, não se podendo, sem ele, adquirir o conhecimento e as ferramentas válidas para a formação pessoal. Neste contexto, também na educação, foi sendo dado maior relevo à criatividade, procurando-se novos meios para otimizar o seu processo.

No âmbito do ensino criativo, Ellis Paul Torrance (1915-2003) identificou a criatividade com o processo de resolução de problemas, investigando quais as estratégias que melhor podem conduzir a uma solução inventiva no contexto educativo e, assim, a uma atitude mais pró-ativa na sala de aula. Fundamentalmente, as fases desse processo criativo seriam a identificação do

problema, a análise, i. é, a recolha de dados sobre a situação; a experimentação, i. é, a criação do maior número de hipóteses possível; e a verificação, i. é, a escolha da solução mais adequada ao problema inicial. É na terceira fase que se dá o que o psicólogo americano Joy Paul Guilford (1897-1988) denominou “pensamento divergente”, sendo a que requer o exercício maior da criatividade, embora esta, a nosso ver, não seja uma “faculdade”, i. é, algo concebido como um recipiente que tem a capacidade de sediar um certo número de ações, mas um processo, i. é, um complexo de fenómenos. Segundo Guilford, as aptidões do “pensamento divergente” caracterizam-se como tipos de fluidez (“capacidade de recuperar informação do caudal da memória”), como tipos de flexibilidade (“a capacidade de redirecionar as informações recolhidas”) e outras aptidões para a elaboração, como a capacidade de criar relações (Guilford, 1994: 22-27).

O contexto

Mas o “pensamento divergente” não existiria sem a anterior recolha de dados, a que alguns chamam também pensamento analítico. Por sua vez, a nosso ver, a fase da análise, como foi definida por Torrance, tem em conta, de uma forma muito insuficiente, os fatores extrínsecos à própria *performance* da solução de problemas, tanto do ponto de vista do indivíduo e das suas emoções, como, concomitantemente, da sociedade, a qual pode oferecer as motivações e os pré-requisitos para o “pensamento divergente”. Decerto, é uma determinada conjuntura social e tecnológica que coloca o problema de base a resolver. Newton não teria descoberto a refração da cor sem o prisma de vidro nem o interesse científico da altura pela visão; Galileu não poderia ter descoberto que a Terra não era o centro do universo sem Copérnico, assim como, na arte, as vanguardas artísticas não teriam existido sem a *Olympia* de Manet, nem Allan Kapprow teria “inventado” as instalações e as *performances* sem o Futurismo e a influência da filosofia oriental no ocidente via John Cage.

Para além dos conhecimentos que são os requisitos necessários para tais descobertas, é também necessário uma sociedade que valorize, ainda que *à posteriori*, determinados tipos de inteligência. A inovação é sempre incómoda para os seus contemporâneos no sentido em que faz bascular os modos de pensamento tradicionais. Copérnico mudou a nossa visão do mundo. Newton, o modo como vemos os fenómenos. Kant, a nossa perceção do conhecimento. Mas, será que descobriram o que já lá estava ou inventaram algo? Será que a criatividade é uma recombinação de elementos pré-existentes ou a criação de algo totalmente novo? Uma vez que, ao modificarmos a nossa visão do mundo, modificamos a nossa realidade, a pergunta não é relevante.

Entre a emoção e o pensamento

A criatividade é uma forma de sentir pensando ou de pensar sentindo. É uma sinapse entre os sentimentos e a memória da experiência vivida. Estudiosos mais recentes começaram a suspeitar que a dualidade entre os sentimentos e o pensamento é, ela mesma, um fruto da criatividade humana. Marvin Minsky (nasc. 1927), cientista cognitivo na área da inteligência artificial, em *The Motion Machine (A máquina de emoções)*, 2006, defende que não existe diferença essencial entre o pensamento e os sentimentos, considerando os vários estados emotivos como diferentes disposições de recursos mentais. Segundo este autor, as emoções fazem parte do processo de pensamento. Na sua perspetiva, a noção de consciência e a dualidade corpo/espírito são consequências de recursos mentais que foram necessários na evolução da espécie para evitar outros complexos mentais, como, por exemplo, pensar na forma como estes, efetivamente, se processam pois a falta de conhecimento pré-existente iria levar o pensamento a um impasse. Na sua perspetiva, o medo, ou a fome, são formas de pensar que optam pelos recursos mentais dirigidos, deste modo, para os objetivos prioritários em detrimento de outros: se estamos a ser pisados, é mais inteligente gritar de dor e retirar rapidamente o pé do que pensar sobre a razão de sentirmos dor e sobre as várias alternativas

e as suas possíveis consequências, para sair da situação. Assim, as emoções, segundo Minsk, são estratégias de pensamento.

As investigações levadas a cabo pelo neurocientista português António Damásio confirmam o papel das emoções na criatividade. Segundo este autor, a partir da perceção, criam-se redes de representação disposicionais que se organizam segundo uma sintaxe imagística. A imaginação tem por função fazer o *check-up* dessas redes autorreguladoras. Existe uma relação dialética entre as representações disposicionais, pois cada nova descoberta reorganiza e enriquece essas mesmas representações disposicionais. São as emoções que orquestram as representações, que Damásio considera como “depósitos de conhecimento”, e que permitem que a criatividade funcione como um recurso de memórias de experiências anteriores capazes de fornecer um quadro que possibilite criar analogias e contrastes.

Nesta perspetiva, também a criatividade pode ser considerada uma estratégia de pensamento. O seu carácter emotivo pode gerar um envolvimento maior dos alunos nas matérias, em atividades predominantemente do âmbito da análise lógica. A criatividade torna o nosso foro emotivo, que geralmente é ignorado e relegado para o sótão da mente, numa fonte imaginativa pois só ele pode formar imagens para novas sinapses. De facto, nem todo o reportório da nossa memória, visual e afetiva, se encontra aberto à nossa disposição, estando, geralmente, submerso em estado latente na nossa ação quotidiana. Mas que estímulo leva a memória a ir buscar a imagem adequada, a qual, finalmente, vem ganhar corpo numa nova combinação?

Na verdade, o homem é o único ser da natureza que é capaz de criar a sua própria realidade, criando os seus próprios estímulos aos quais reage, enquanto os outros animais apenas reagem a estímulos exteriores. Esta capacidade liberta o ser humano dos constrangimentos sociais e da natureza. Na medida em que o homem cria o seu próprio mundo, vive orientado por modelos abstratos, criados por ele: num sentido wittgensteiniano, ele exerce a realidade como uma linguagem constantemente em mutação. Quando alguém não está em uníssono com as regras tacitamente implícitas nesse jogo, é considerado um louco, como alguém que falasse uma língua só conhecida por ele. Nesse sentido, a criatividade, para ser ativa, tem de trazer com ela as próprias regras do seu jogo. Daí, talvez, as afinidades entre os loucos e os génios pois estes também deambulam por territórios desconhecidos. A diferença é que os últimos conseguem, no entanto, tornar comunicáveis as suas linguagens. São conhecidas as várias facetas de artistas que raiam a loucura e, em certos casos, que a franqueiam, como Van Gogh, Munch, Kirchner. Sobre esse aspeto, Nietzsche considerava a flexibilidade entre a loucura e a doença a verdadeira lucidez pois só do ponto de vista da doença se pode ter consciência da saúde. A criatividade permite-nos entrar numa área não vigiada pela razão, que é saudável para o salutar funcionamento da lucidez. Mas, para que o regresso seja possível, é necessária a base consensual que permite a comunicação, uma espécie de consenso social no qual se baseia a realidade, sempre negociada pelos interlocutores.

O olhar estético

A criatividade é, também, um fenómeno social, na medida em que não existe unicamente no ato isolado de um indivíduo. As pesquisas desenvolvidas por Zuckerman, em 1997, salientam a importância das sinergias do meio envolvente no alcance de feitos geralmente considerados como individuais, como é o caso do prémio Nobel. Para tal, é necessário valorizar a diferença e a capacidade de questionar, premiando-as. A inovação requer que se arrisque num domínio desconhecido, em que não se sabe de antemão o resultado. Estudos realizados por investigadores (Joan Sieber, 1971) mostraram que as crianças menos inventivas demonstravam uma incapacidade de gerir a incerteza. Uma geração mais preparada para ter uma atitude criativa seria uma geração habituada a ser premiada não por apresentar sempre a solução correta, mas por questionar os problemas. Tanto na área das artes como nas outras áreas,

indivíduos que aumentassem a sua consciência da possibilidade de várias hipóteses, teriam um pensamento divergente mais flexível.

Desde os anos 80, um movimento na educação pela arte tentou libertar a educação artística da sua concentração exclusiva no processo de produção, tentando trazer a sociedade para dentro da sala de aula. Esse movimento foi propulsionado, em grande medida, por Eisner e Efland, que criaram o Discipline-Based Arte Education, um modelo de educação artística baseado em quatro pilares: a produção artística, a crítica de arte, a história da arte e a estética. Como afirma Eisner numa entrevista, “apenas uma minoria de estudantes serão produtores de arte mas a maioria será apreciadora de arte”. Na mesma linha, Abigail Housen e Philip Yenawine, antigo diretor do MOMA (Museum of Modern Art, N.Y.), desenvolveram uma estratégia de pensamento visual, V.T.S. (Visual Thinking Estragies) que procura tornar os alunos em observadores conscientes e informados. Fundamentalmente, trata-se de uma mudança de paradigma: em lugar de se ensinar cegamente a produzir, isoladamente do contexto social, procura-se ensinar o olhar estético. Nos mesmos moldes, em 1985, foi fundado por Madalena Perdigão o ACARTE que veio a ter um papel de revelo na reforma do Conservatório e, em 1997, foi criada a proposta “O Primeiro Olhar”, que aliava a análise de obras da coleção Gulbenkian de diferentes autores e estilos, através de diferentes percursos, e a produção artística.

Esse paradigma corresponde à viragem operada por Duchamp, corporizada pelo gesto de propor, sob o pseudónimo de Richard Mutt, à comissão do Júri da Associação de Artistas Independentes, em Paris, um urinol. No artigo, publicado anonimamente na revista *Blind Man*, em 1917, Duchamp argumentava: “Que o Sr. Mutt tenha ou não fabricado o urinol (*La Fontaine*) com as suas próprias mãos não tem nenhuma importância. Ele ESCOLHEU-O. Ele pegou num objeto da vida quotidiana e colocou-o em uma situação tal que oblitera a sua função utilitária através do seu novo título e de um novo ponto de vista – ele criou uma nova conceção para esse objeto.” (*apud* Harrison, 1998, 284).

Assim, o conceito de criatividade deslocou-se da produção para a interpretação. Enquanto anteriormente era indissociável de uma manifestação sensível, a criatividade passa a ser concebida, sobretudo, como um simples exercício do olhar, uma perspectiva diferente de ver as coisas. Este conceito de criatividade é capaz de contrariar a manipulação utilitária do pensamento, avaliando primeiro a realidade nos seus vários possíveis.

A invenção traz sempre consigo, implicitamente, a interrogação das realidades. No entanto, geralmente, o tipo de criatividade que é estimulado atualmente é a criatividade que ajuda a vender: inventa-se um *slogan*, aperfeiçoa-se um determinado produto para o tornar mais rentável, cria-se uma nova função corporizada por um objeto que vem, assim, eliminar mais uma dificuldade na execução das nossas atividades. Mas, o aperfeiçoamento, neste contexto, é sempre o aperfeiçoamento tendo em conta a função, que é, em última análise, atingir da forma mais eficaz possível um objetivo estabelecido anteriormente. Se for uma bomba atómica, será matar muita gente; se for um abre-latas, abrir da forma mais rápida e eficiente possível; se for uma arma, matar o maior número de pessoas, o mais economicamente possível; se for um anúncio publicitário, levar o maior número possível de pessoas a comprar o que, muito provavelmente, não precisam. Assim como certo espírito inovador nos leva a produzir mais a preços mais baixos, na sociedade de consumo, tudo se tornou num possível produto, mesmo certo tipo de humor, de irreverência ou de criatividade. A valorização deste tipo de criatividade não coloca em questão o próprio problema que lhe é apresentado, nem, muito menos, as razões pelas quais se espera que seja criativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo que anteriormente expusemos, facilmente se conclui o seguinte:

a) Existem dois tipos de criatividade: aquela que responde a um problema dado e outra que questiona os próprios problemas, colocando-os sob diferentes pontos de vista, num contexto mais global. Esta última reside, sobretudo, na forma de olhar e é, no nosso ponto de vista, verdadeiramente criativa pois abre novos trilhos, não se regendo por leis anteriormente ditadas.

b) A criatividade, no geral, mesmo na sua forma mais superficial, está ligada a um complexo emotivo que faz com que os “sentimentos pensem”, isto é, que, de uma forma instintiva, o cérebro seja capaz de realizar sinapses entre representações distantes na memória, recorrendo a experiências anteriores e formando novas configurações. Estas últimas não teriam sido possíveis de obter através de um pensamento lógico pois este se rege por conceitos que pressupõem categorias pré-estabelecidas.

c) Os novos avanços tecnológicos e a evolução das comunicações democratizaram o processo de informação tornando possível a qualquer um – desde que tenha acesso à via rápida da internet – auto-formar-se gerindo o seu próprio processo educativo. A navegação no grande mar da informação, que constitui a internet, é tanto mais enriquecedora quanto mais curiosa a pessoa for. Todo este processo que, à falta de melhor, se denomina “globalização” exige uma constante formação e uma flexibilidade que não se coaduna com o conceito tradicional de conhecimento como um conjunto de saberes que se adquirem para todo o sempre.

d) O próprio conceito de criatividade tem mudado ao longo dos tempos. Nos períodos em que não é considerada necessária para o cidadão comum, a sua origem é decretada para além do homem, numa instância divina. Nos períodos em que se torna necessária para o desenvolvimento, é estimulado apenas um tipo, o mais prático, de criatividade. Poderemos concluir, assim, que existe uma dialética entre a sociedade e a criatividade, sendo possível inverter o processo, estimulando um tipo de criatividade que impeça o ser humano de perpetuar os mesmos erros.

e) Decorrendo dos quatro pontos anteriores, um paradigma educacional adequado à contemporaneidade deveria, no nosso ponto de vista, incentivar o erro e não a capacidade de encontrar a solução certa. A solução pode estar certa mas o problema obsoleto. Para tal, é imprescindível o exercício de um olhar crítico aguçado e uma capacidade de, através do olhar, imaginar as várias possibilidades do erro. Deste modo, desenvolver-se-ia a ousadia de penetrar em terrenos desconhecidos, qualidade indispensável para a verdadeira criatividade.

Por estas razões, no contexto educativo, defendemos aqui que, para estimular o pensamento divergente, i. é, a capacidade de apresentar várias soluções para uma questão, o foco deve ser desviado da atitude prática, que vise a resposta certa, para a atitude estética e filosófica que indague os fenómenos através do olhar.

Não criamos nada a partir do nada. Reconfiguramos a partir dos elementos registados, isto é, tudo aquilo que vemos, experienciamos, sabemos e sentimos. A educação de jovens capazes de enfrentar desafios futuros implica, sobretudo, o treino da abertura ao questionamento, a liberdade de imaginação e o desenvolvimento da sensibilidade estética: estes são, seguramente, os instrumentos para a criação de um mundo melhor.

Referências

- Aquino, T. S. (1969). *Suma Teologica*. Madrid: Ed. Católica.
- Aristóteles (1996). *Física*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Arnheim, R. (2005). *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. S. Paulo: Pioneira Thomson Learning.

- Boden, M. A. (1995). *Dimensions of creativity*. Cambridge, Mass. London: The Mit Press.
- Castro, G. & Carvalho, M. (coord.) (2006). *A criatividade na educação: actas / Colóquio A Criatividade na Educação*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Centre National d'Art et de Culture George Pompidou (org.) (2008). *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle: Symposium européen et international de recherche*. Paris: Centre Pompidou.
- Damáσιο, A. R. (1999). *The feeling of what happens: body and emotion in the making of the consciousness*. New York; San Diego; London: Hartcourt Brace & Company.
- Damáσιο, A. R. (1994). *Descartes's error: emotion, reason, and the human brain*. New York: Grosset/Putnam book.
- Duchamp, M. (1990). *Engenheiro do tempo perdido / entrevistas com Pierre Cabanne*. Assírio & Alvim: Lisboa.
- Duffy, B. (1998). *Supporting creativity and imagination in the early years*. Buckingham: Open University.
- Gombrich, E. (1992). *Topics of our time. Twentieth-century issues in learning and in art*. London: Phaidon.
- Guilford, J. (1994). *Creatividad y educación*. Barcelona: Paidós.
- Florida, R. L. (2002). *The rise of the creative class: how it's transforming work, leisure, community and everyday life*. New York: Basic Books.
- Harrison, C. & Wood, P. (org.) (1998). *Art in Theory 1815-1990*. Blackwell, Oxford.
- Harrison, C. & Wood, P. (org.) (1992). *Art in Theory 1900-1990*. Blackwell, Oxford.
- Housen, A. (2000). *Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Martínez, A. (1997). *Criatividade, personalidade e educação*. Camoinas, SP: Papyrus.
- Morais, M. F. (2001). *Definição e Avaliação da Criatividade*. Braga: Universidade do Minho – Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Munari, B. (1981). *Fantasia, criatividade e imaginação*. Lisboa: Presença.
- Oliveira, E. (2010). *Educação estética visual eco-necessária na adolescência: sete décadas de design curricular em Portugal*. Lisboa: Minerva.
- Patrício, M. F. (org.) (2001). *IV Congresso da AEPEC - Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural*. Porto: Porto Editora.
- Robinson, K. (2001). *Out of our minds: learning to be creative*. West Sussex: Capstone Publishing.
- Sternberg, R. J. & Williams, W. M. (1999). *Como desenvolver a criatividade do aluno*. Porto: Asa.