

CRIATIVIDADE NA AGENDA: EDUCAÇÃO PARA A GLOBALIZAÇÃO?¹

*Helen Nicholson*²

Por que a criatividade torna-se tão importante no discurso educacional? Este artigo pretende avaliar as implicações políticas da atual retomada de interesse na criatividade na educação nas sociedades pós-industriais. Isto está refletido nas políticas governamentais correntes na Grã-Bretanha, onde educar para a criatividade é considerado como um imperativo econômico. Neste artigo será considerada a idealização da criatividade individual e questionadas as qualidades pessoais procuradas pelos responsáveis pelas políticas públicas. Designers? Consumidor Modelo? Ou cidadão ativo e participante? Que tipo de sociedade isto implica?

A educação em drama há longo tempo tem sido associada com criatividade e a abordagens criativas à aprendizagem. Por um lado, a retomada de interesse na criatividade parece ser bem vinda, com oportunidades novas e excitantes para parcerias entre organizações culturais e educação. Há, entretanto, uma agenda política mais profunda, com necessidades a serem reconhecidas – aquelas relacionadas com o desenvolvimento e sustentabilidade de um mundo crescentemente globalizado economicamente, uma distribuição *irregular* de capital e um aumento da homogeneização cultural com os quais a globalização *se apresenta*.

Sugere-se que nesta atmosfera econômica há uma pressão por vigilância sobre o relacionamento entre criatividade, cidadania e comunidade em relação ao drama na educação.

¹Tradução de Beatriz Cabral, professora da Universidade do Estado de Santa Catarina.

²Professora da Royal Holloway, University of London.

Criatividade e Globalização

Na perturbadora peça de Mark Ravenhill, *Shopping & Fucking*, o personagem Brian dá seu veredicto sobre a sociedade contemporânea:

Civilização é dinheiro. Dinheiro é civilização. E civilização é – como chegamos aqui? Pela guerra, pela luta, matar ou ser morto? E dinheiro – é a mesma coisa, você entende? Ganhá-lo é cruel, é difícil, mas tê-lo é civilização. Então somos civilizados. (1966)

Ravenhill posiciona sua platéia como testemunha desta decadência moral, na qual ‘civilização é uma cultura de comodificação pairando em um vácuo; comprar e fazer sexo são atividades transacionais para passar o tempo. Ravenhill, tal como seu contemporâneo escocês David Greig, usa o teatro para dar voz ao profundo ceticismo sobre a cultura de consumo e para meditar sobre o vazio que caracteriza as vidas dos indivíduos que vivem em sociedades transformadas e fraturadas pelos processos de globalização.

Enquanto os dramaturgos britânicos contemporâneos questionam desafiadoramente os custos sociais da globalização, o novo governo trabalhista promove políticas planejadas para desenvolver a criatividade na educação e encorajar a regeneração urbana através do setor cultural e de indústrias criativas. O interesse renovado em criatividade na educação parece ser um afastamento bem vindo de um currículo centrado em conteúdos e objetivos específicos, o qual tem sido introduzido nas últimas duas décadas. Este clima educacional revitalizado está marcado por documentos patrocinados pelo governo tais como *Excelência e Prazer* (2003), o qual surge para encorajar um ensino inspirado, oferecendo aos professores mais controle e flexibilidade’ sobre o projeto curricular e *Criatividade: Encontre-a, Promova-a*, o qual tem como objetivo oferecer ‘idéias práticas sobre como promover o pensamento e o comportamento criativo dos alunos.

Um movimento paralelo que tem apresentado um desenvolvimento cultural significativo nos, e em torno dos, grandes centros britânicos, particularmente na áreas de decadência urbana onde novos centros de arte, galerias, museus e teatros (incluindo a reforma de fábricas desativadas em teatros tais como a Fábrica da Tabaco em Bristol e a Fábrica de Chocolate Menier em Londres) provém um foco para atividade cultural as quais são geralmente acompanhadas pelos prazeres consumistas mais óbvios de restaurantes, lojas de artesanato e decoração.

Dentro desta onda de otimismo em arte educação, é importante reconhecer que ambas as estratégias para regeneração educacional e urbana através da criatividade e os setores culturais são dependentes de, e responsáveis por, necessidades de globalização.

Isto é o que dá a estas iniciativas nacionais uma significância internacional.

O declínio da indústria da manufatura no ocidente levou à reestruturação da economia numa escala global, e enquanto novas fábricas surgem nos países em desenvolvimento (produção de roupas em Bangladesh, por exemplo, empregou 1.8 milhões de pessoas em 2002, e houve uma expansão similar em Sri Lanka e Filipinas) velhos distritos industriais na Grã-Bretanha e em todo o ocidente foram deixados em deteriorização e abandono. (SOURCE, 2004: 100-101)

Estimular crescimento econômico em um mercado globalmente competitivo levou à proliferação pós-industrial de auto promoção e seus produtos culturais como sendo 'o lugar para se estar' na expectativa de atrair investimento de empreendedores. Há uma alta competição entre os 'promotores de espaço' para tornar-se Cidade de Cultura Européia e, no mesmo espírito de auto promoção de cidades na Grã-Bretanha tal como Brighton, Hove declarou-se a cyber capital da Europa, Gateshead propagandeia sua intenção de tornar-se a região mais criativa na Europa em torno de 2008, e Slough negociou sua aspiração de tornar-se a Bollywood da Europa.

Esta ênfase na dinâmica entre empreendimentos e indústrias criativas requer um novo tipo de força de trabalho. Sem uma economia de empregos vitalícios na indústria de manufaturas, surge a necessidade do aumento de uma força de trabalho flexível, na qual a criatividade não é apenas considerada um aspecto de realização individual; é um imperativo econômico.

Em suas políticas educacionais o governo reconhece explicitamente que sua visão para a criatividade em escolas está relacionada diretamente aos efeitos da globalização no mercado de trabalho. O governo reconhece que os jovens precisam desenvolver habilidades criativas para o espaço de trabalho futuro. A tecnologia se move rapidamente e a comunicação global requer habilidade para produzir soluções criativas para problemas complexos. Uma prática de ensino criativa pode ajudar a desenvolver e liberar a criatividade dos alunos, aumentando sua habilidade para resolver problemas, pensar de forma independente e trabalhar com flexibilidade.³

³www.teachernet.gov.uk/management/atoz/c/creativity-inschools accessed 2.4.05

Na sua manifestação mais engenhosa, estes dois caminhos da política cultural do governo – regeneração urbana através do setor cultural e criatividade na educação – estão entrelaçados. Um bom exemplo desta abordagem é o esquema de Parcerias Criativas iniciado em 2002 com um orçamento inicial de 40 milhões de libras, para desenvolver parcerias sustentáveis entre os setores cultural e educacional em áreas carentes (pós-industrial). Descrevendo a Grã-Bretanha como ‘um caldeirão criativo’, a Parceria Criativa foi planejada para criar colaborações estratégicas entre os setores público e privado e, a médio e longo prazos, para revitalizar as economias locais ao produzir empregados com pensamento criativo ⁴.

⁴www.creative-partnerships.com accessed 2.4.05

Alguns defensores da criatividade na educação apresentam uma abordagem pragmática para a re-estruturação econômica associada com globalização e abraçam ativamente os desafios postos por ela. Falando para educadores em Slough, o educador Ken Robinson argumentou que a globalização provê oportunidades novas e excitantes para educar para a criatividade no Ocidente, desta forma superando o estrangulamento do academicismo tradicional que dominou a educação formal no século XX⁵. Robinson, atualmente trabalhando na Getty Foundation, Califórnia, tornou-se bem conhecido na GB por seu papel em favor das artes na educação durante muitos anos, porém mais recentemente vinculou-se à promoção da criatividade em negócios e locais de trabalho globalizados. Em seu discurso, Robinson fez a surpreendente alegação de que as culturas locais nos países em desenvolvimento não estão destruídas pelos processos econômicos de globalização, uma crença que não apenas iria contradizer considerável evidência sobre a crescente distribuição desigual da riqueza através do mundo (tal como evidenciada no Index da Pobreza Humana, um programa das Nações Unidas⁶), mas também desafiaria comentários de sociólogos que observaram que as formas de vida e trabalho tradicionais estão sendo desmantelados para abrir espaço para emprego de massa em corporações multinacionais (PERRONS, 2004; APPADURAI, 2001). O diretor da Microsoft, Bill Gates, vai mais longe que Robinson, alegando que a globalização apresenta benefícios humanitários. Em um artigo no *The Washington Post*, em maio de 2000, ele argumentou que a ‘participação da China na comunidade global’ e ‘sua expansão econômica e interação cultural’ possibilitariam que o ocidente focalizasse suas questões de direitos humanos e sociais de forma evidente⁷.

⁵Speech at The Centre, Slough on 22.10.04. See also sirkenrobinson.com

⁶www.undip.org

⁷Gates, B. ‘Yes, More Trade With China’, *New York Times* Tuesday, May 23 (2000), reproduced www.microsoft.com/billgates. Visited 19.9.2004

Robinson e Gates pintam um quadro atraente da globalização como um meio pelo qual os benefícios do mercado mundial chegam às pessoas mais pobres do mundo através do uso de novas tecnologias. Esta perspectiva tem

sido veementemente desafiada, entretanto, por aqueles que a consideram mais voltada à expansão do capitalismo do que à felicidade humana. Noam Chomsky tem notoriamente argumentado que a globalização é incompatível com os direitos humanos, uma vez que interesses industriais de grande porte usam a globalização como um 'agente de controle social'. Chomsky catalogou uma série de práticas que revelam como a política econômica dos governos dos USA e da Grã-Bretanha reduz e contradiz sua retórica libertária⁸.

Comentaristas culturais, oriundos de ampla esfera política, tem concordado entretanto, que os processos de globalização são socialmente intervencionistas e estão provocando um período de mudança social sem precedentes. Uma das conseqüências da compressão de tempo e espaço associados à globalização é que as economias locais em partes do mundo bem distintas estão tornando-se mutuamente dependentes. Isto não está, entretanto, baseado numa distribuição igualitária de capital, mas em padrões altamente diferenciados de trabalho. Um bom exemplo deste tipo de desintegração global é oferecido por James Dyson, um engenheiro, fabricante de aspiradores de pó. Na Palestra de Richard Dimbleby em 2004, ele explicou porque havia locado a sede de seus produtos na Malásia, e o impacto que isto teve nas necessidades de seu trabalho na Grã-Bretanha.

O maior problema é que nós não tínhamos fornecedores locais. Nossas tomadas de 3 plugs, inglesas, eram feitas na Malásia. Nossos plásticos de múltiplos carbonos (polycarbon) vinham da Coréia. Nossos eletrônicos vinham de Taiwan. Era um pesadelo logístico. Nós precisávamos fornecedores em casa de modo a levá-los a aperfeiçoar sua qualidade e manter-se passo a passo com a tecnologia ... Nossos engenheiros e cientistas estavam em Wiltshire. Para uma companhia que depende de inovação isto é o que conta. O know-how está aqui. Ele gera dinheiro para a economia britânica⁹.

Este exemplo ilustra o relacionamento entre globalização, economias locais e práticas culturais, e oferece um insight sobre porque há um interesse renovado na criatividade no sistema educacional britânico, assim como em toda parte no ocidente pós-industrial. 'Inovação' e 'know-how' estão colocados nas mãos de empregados britânicos altamente qualificados e bem pagos, que 'dirigem' uma força de trabalho aparentemente dócil nas fábricas asiáticas, para produzir bens de alta qualidade a baixo custo. Estes britânicos emergentes são capazes de apoiar restaurantes, lojas, turismo e outras indústrias criativas.

⁸Chomsky, N. (2003) 'Recovering Rights': A Crooked Path' in M. J. Gibney (ed.) *Globalizing Rights* Oxford: Oxford University Press pp. 45-80.

⁹Dyson, J. (2004) 'Engineering the Difference' *The Richard Dimbleby Lecture*, BBC TV Broadcast 812.04

Em outras palavras, enquanto aqueles no mundo em desenvolvimento assumem trabalho repetitivo nas fábricas, os empregados criativos da consciência imagética ocidental vão às compras. Visto por esta perspectiva é impossível dissociar o ímpeto por maior criatividade nas escolas das políticas da globalização. Embora criatividade pareça ser um termo neutro e inócuo, ele está implicado no tipo de divisões sociais em uma escala global que acompanha práticas de trabalho novas e emergentes. Isto significa que ninguém que trabalhe com educação criativa - me incluo aqui -, pode escapar ao impacto da globalização. Nem poderíamos negar as responsabilidades políticas pelas nossas ações. Como praticante e pesquisadora, eu estou profundamente imersa neste clima de mudança cultural e econômica.

Meu trabalho em escolas é com frequência, patrocinado pelo *Creative Partnerships* (Parcerias Criativas) que, em minha área, tem tido sucesso considerável em desenvolver o tipo flexível de estruturas curriculares e ambientes de trabalho os quais são condizentes ao desenvolvimento da criatividade das crianças e (embora eu seja aqui percebida em oposição ao desenvolvimento da criatividade em educação), eu diria que trabalho ativamente para apoiar esta iniciativa. Em outro nível, muitas das roupas que eu uso foram fabricadas no mundo *em desenvolvimento*, e eu observo nas provas de meu livro mais recente que enquanto o trabalho 'criativo' da publicação ocorreu na Grã-Bretanha, sua tipografia (fonte e material de impressão) foi realizada na Índia. Similarmente, as universidades britânicas estão infestadas pelas iniquidades da globalização - o vice-reitor da minha universidade referiu-se aos estudantes em termos consumistas como 'clientes do conhecimento' e, talvez mais deprimente para a integridade de nossa área, eu li que a Universidade de Warwick está para criar um novo RSC Professor de Criatividade e Performance que irá, entre outras coisas, encorajar o uso das técnicas de drama na educação em administração e colaboração com o trabalho¹⁰. Esta aliança entre drama educação/teatro aplicado e administração é um sintoma do capitalismo globalizado, com a consequência de que a idéia do teatro como crítica social está perdida em favor do uso do conceito aparentemente mais neutro de 'criatividade' e da ambigüidade política do termo 'performance'.

¹⁰University of Warwick (2005) 'A Capital Partnership' Warwick: The Magazine p. 5

¹¹Ahmed, J. S. (2002) 'Wishing for a World without 'Theatre for Development': Demystifying the case of Bangladesh', *Research in Drama Education* Vol.7 No. 2 pp. 207-220.

Este artigo questiona sobre onde o político está localizado em relação à criatividade, e quais poderiam ser as responsabilidades sociais dos drama educadores que trabalham neste novo clima político. Lembro aqui o ataque cortante de Syed Jamil Ahmed ao teatro para o desenvolvimento em Bangladesh, o qual ele descreveu como 'uma indústria auto perpetuadora servindo as necessidades da globalização' ao criar uma força de trabalho conivente e não-criativa¹¹.

As palavras de Ahmed precisam ser inscritas na consciência de todos aqueles que trabalham com educação criativa no ocidente. Em *drama educação e teatro aplicado*, nós falamos muito sobre responsabilidade pelos outros e a força da imaginação social em nosso trabalho, e somos uma comunidade que se orgulha com nossas práticas igualitárias e engajamento com a democracia social. Mas, a menos que o discurso da criatividade na escola seja acompanhado por um entendimento da cultura local e da diáspora dos jovens, uma concepção política da cidadania global e um engajamento com o teatro como crítica social, existe o risco de que ele simplesmente perpetue as divisões econômicas entre os ricos e os pobres, tanto localmente quanto globalmente.

Performance e Criatividade

Uma das formas pelas quais o impacto da globalização tem sido sentido e reconhecido em drama educação é através da aplicação de metáforas espaciais nas suas práticas e princípios pedagógicos. Questões sobre onde o poder está localizado no processo de aprendizagem tem sido indicadas por imagens de fronteiras e margens, as quais são usadas para sugerir um interesse em causar rupturas em regimes dominantes de conhecimento (NEELANDS, 1995; RASMUSSEN, 1996; O'TOOLE, 1998). Entretanto, como Dwight Conquergood salientou, todas as fronteiras são construções arbitrárias, e requerem políticas públicas.

A ênfase nas fronteiras, margens e liminalidade em drama educação como um *leitmotif* para suas práticas pedagógicas está baseada na suposição de que se a aprendizagem desvia-se dos centros tradicionais para as margens radicais, e pesquisa o mundo da perspectiva dos pontos de mudança limítrofes; ela levará inevitavelmente à emancipação social. Além disso, como a criatividade é restrita a fronteiras disciplinares rígidos, isto implica uma práxis justa e racional onde há construções fluidas e imaginárias de conhecimento e lugar. Estes princípios pedagógicos sintonizam bem com observações similares sobre a eficácia da liminalidade nos estudos da performance. Dwight Conquergood sumariza o relacionamento entre estudos da performance e a política do lugar:

*A performance privilegia o cruzamento de umbrais, a alteração da forma, a violação das fronteiras das figuras, tal como xamãs, mágicos e curingas, que valorizam o carnavalesco mais que o canônico, o transformativo mais que o normativo, o móvel mais que o monumental*¹².

¹²Conquergood, D. 'Of Caravans and Carnivals: Performance Studies in Motion', *The Drama Review*, No. 148 (1995) 137-8

A performance, nesta configuração, está associada com a intervenção social e o anti-autoritarismo. Através das práticas performativas, tais como rituais e carnaval, ordens estabelecidas são desafiadas e emergem novos padrões sociais e relacionamentos. Nesta concepção do termo, performance é um processo criativo, sempre socialmente transgressivo e com frequência pessoalmente transformativo. O aspecto lúdico e criativo da performance observado por acadêmicos da área, entretanto, parece distante de outra descrição amplamente usada na sociedade contemporânea, especialmente no gerenciamento da performance. Descrita por Marvin Carlson como 'mantendo padrões', esta versão de performance tem sido associada com a mensuração dos níveis de conhecimento, habilidades e competência no local de trabalho.¹³

¹³Carlson, M. (2004)
*Performance: A
Critical Introduction* (second edition)
London: Routledge

O drama na educação, com seu investimento nas pedagogias de fronteira, descentralização e desterritorialização do conhecimento, parece distante dos discursos de eficiência associados com o gerenciamento da performance. Embora muitos educadores estejam familiarizados com especificação de metas e indicadores de performance em suas vidas profissionais, o gerenciamento da performance também introduziu uma nova linguagem no comércio e na indústria que enfatiza a importância da criatividade e da intuição no local de trabalho. Espera-se que empregados e administradores sejam flexíveis e adaptáveis para tomar iniciativas, funcionar como parte de um time e estar efetivamente engajado com seu trabalho.

Jon McKenzie apresenta um sumário da mudança de paradigma dos papéis do administrador/empregado baseados em modelos de pessoas como máquinas e instrumentos da industrialização para aqueles baseados na teoria de sistemas¹⁴.

¹⁴McKenzie, J. (2001)
*Perform or Else:
from Discipline to
Performance* London:
Routledge, p. 72.
He also includes an
analysis of the role of
unions, which is not
included here.

A Mudança de Papel do Administrador

De	Para
Evitar assumir riscos	Encorajar inovação
Diretivo	Participativo
Controle de pessoas	Possibilitando controle do produto
Informar se necessário	Informar se requisitado
Compromisso com o patrão	Compromisso com o objetivo
Competitivo	Colaborativo

A Mudança de Papel do Empregado

De	Para
Dependente	Empoderado
Passivo	Afirmativo
Infantil	Maduro
Cínico	Otimista
Competitivo	Cooperativo
Desconfiado	Confiante
Ignorante	Informado
Inábil	Habilidoso
Preguiçoso assumido	Motivado

Nesta configuração há um relacionamento claro entre gerenciamento da performance e criatividade, como McKenzie identificou. “O gerenciamento da performance focaliza o modelo de administração das relações humanas e enfatiza o intuitivo tanto quanto o racional, o criativo tanto quanto o científico.”¹⁵

Esta é uma maneira de pensar sobre o papel dos administradores e sua considerável ressonância com a linguagem do tipo das pedagogias participativas com as quais o drama educação tem sido longamente associado.

Substitua-se a palavra professor, praticante ou facilitador por gerenciador e estudante por empregado, e estas listas não pareceriam for a do lugar em muitos textos de drama educação/teatro aplicado, onde elas poderiam servir para fazer um sumário das diferenças entre pedagogias tradicional e radical. Se uma boa performance nestes papéis tem como objetivo produzir *designers* ou cidadãos ativos e participantes isto dependerá de seu ponto de vista.

É evidente que, nesta conceitualização, um administrador destinado a ter uma boa atuação possui qualidades de inovação e criatividade para a ampliação da globalização capitalista.

Como já apontei anteriormente, a criatividade é considerada necessária para o sucesso econômico da globalização no ocidente, daí conclui-se que o indivíduo criativo é altamente valorizado dentro deste sistema. É em torno da idéia do indivíduo criativo que os dois discursos da performance convergem.

¹⁵McKenzie, J. (2001)
*Perform or Else:
From Discipline to
Performance* London:
Routledge p. 67

Por um lado, há uma longa tradição de dissenso e rebelião associada com artistas criativos, codificada e profissionalizada pelos românticos que eram amplamente associados com radicalismo político – uma descrição famosa de Shelley, refere-se aos poetas como ‘os legisladores não reconhecidos do mundo’.¹⁶

¹⁶Shelley, P. ‘A Defence of Poetry’, A.D.F. Macrae (ed.) *Selected Prose and Poetry of P.B. Shelley* (London: Routledge, 1991) p. 233. Raymond Williams (1993) was an influential critic of Romanticist views of the artist, and the history has been analysed by Marilyn Bulter (1981).

O gerenciamento da performance emprestou as características e qualidades anteriormente associadas com o artista especializado – criatividade, originalidade e imaginação – e as transformou em vantagem econômica. A idealização do romântico como artista radical foi despolitizada, e relocada para a idéia mais geral de que pessoas criativas possuem qualidades pessoais e cognitivas específicas, que são resumidas em geral como pensamento divergente, espontaneidade, flexibilidade, habilidade para assumir riscos, gerar novas idéias, etc. Estas formas de criatividade não estão confinadas às artes, e no ocidente pós-industrial, os indivíduos criativos devem ter as habilidades que trarão inovação (e rentabilidade) em qualquer campo de trabalho que escolherem. Richard Florida, um economista americano, alega que há uma nova ‘classe criativa’ emergindo, que é constituída por indivíduos criativos que são talentosos, não convencionais, apaixonados pelo seu trabalho e com salários altíssimos. Ele descreve a Classe Criativa como tendo um ‘papel econômico crucial’ porque é “a classe que determina a norma de nosso tempo. Mas suas normas são bem diferentes: individualidade, auto-expressão e abertura à diferença são priorizados, em vez da homogeneidade e ‘adequação’ que definiam a época organizacional”¹⁷.

¹⁷Florida, R. (2002) *The Rise of the Creative Class* New York: Basic Books, p. 9

Central a este novo ‘ethos criativo’ é a ênfase no estilo de vida, e Florida argumenta que as cidades precisam prover o tipo de *café society* e amenidades de lazer que os membros desta poderosa classe criativa apreciem. No século XXI, o poeta revolucionário de Shelley parece estar rentavelmente empregado nas indústrias criativas.

Na educação, a idéia de criança criativa, antes tão importante na educação progressiva, foi transformada. Com o apoio do trabalho de Howard Gardner nos Estados Unidos, cujo projeto de pesquisa *GoodWork* tem o amplo e utilitário objetivo de identificar os relacionamentos produtivos entre as necessidades da sociedade, as classes profissionais e seus empregadores, a criança criativa da educação progressiva tornou-se um objetivo econômico¹⁸. Criatividade, para Gardner, é primeiramente individualizada como múltiplas formas de inteligência, e é interessante que em nenhum lugar de seu estudo de criatividade no qual ele discute as ‘mentes extraordinárias’ de Freud, Virginia Woolf, Mozart e Gandhi ele localiza os sujeitos de seu estudo em seus contextos social ou cultural¹⁹. Nem ele reflete como outros fatores além

¹⁸<http://www.pz.harvard.edu/Research/GoodWork.htm>

daqueles associados com as histórias pessoais de vida poderiam influenciar suas aprendizagens e êxitos. Gardner privilegia os trabalhos interiores da mente em vez de preocupações mais sociais e materiais sobre como classe, gênero ou etnia (por exemplo) poderiam ter impacto na aprendizagem.

¹⁹Gardner, H. (1997)
*Extraordinary
Minds* London: We-
idenfeld and Nicolson.

Ao afastarmos as práticas criativas da suposição liberal associada com a educação progressiva, a qual dá visibilidade para as qualidades benignas da natureza humana, torna-se aparente que a criatividade ‘natural’ possui articulações políticas bem diferentes. Os educadores britânicos Bob Jeffrey e Anna Craft, seguidores da tese idealista de Gardner, reconhecem que esta ‘cultura de *empoderamento*’ altamente individualizada indica uma nova forma de pensamento sobre mudança social.

*Ela desvia a responsabilidade por mudança social do governo das forças globais em geral e a retorna para o indivíduo, no qual os dilemas e conflitos de poder dentro da sociedade são realizados. Empoderamento é visto como essencial à sobrevivência e o locus da criatividade é novamente visto como existente dentro do indivíduo*²⁰.

O modelo de indivíduo criativo de Gardner foi incorporado pela cultura de competição e individualidade que caracteriza o emprego corporativo e está profundamente inserido no individualismo ocidental. Em vez de considerar o impacto da cultura e do contexto na aprendizagem, ‘classes criativas’ idealizadas e consumidor modelo tornaram-se naturalizados.

²⁰Craft, A. Jeffrey,
B. and Leibling, M.
(eds.) *Creativity in
Education* (London:
Continuum, 2001) p.6

Na prática, não achei estes modelos de criatividade muito úteis. Embora eu possa ver que transformar os atributos da criatividade em itens – tabulados de forma variada como a habilidade para resolver problemas, levantar novas questões e refletir sobre a experiência - possibilite ao professor medir a performance individual das crianças, minha experiência de trabalho com crianças de *backgrounds* diversos sugere que o impacto da cultura e das circunstâncias materiais é bem maior do que tais teorias idealistas indicam.

Em uma escola na qual tenho trabalhado vinte e sete línguas são faladas, e muitas crianças vivem em considerável pobreza e condições e em habitações superlotadas – nem todas possuem um par de sapatos, por exemplo. Muitas crianças tiveram experiências bem diretas do impacto social da globalização em suas vidas e na de sua comunidade, e suas identidades são geralmente forjadas e desenvolvidas tanto localmente quanto transnacionalmente. Por exemplo, é mais provável que estas crianças tenham visitado Paquistão ou Bangladesh do que Stratford-upon-Avon, e, como membros de comunidades

²¹Brah, A. (1996)
*Cartographies of
Diaspora* London:
Routledge p. 183

fruto da diáspora e de refugiados revelem um complexo sentido de pertencer simultaneamente a lugares diferentes. Em sua análise das identidades da diáspora, Avtar Brah argumenta que tais identidades são desenvolvidas em espaços plurais e contestados, localizados ‘dentro do caldeirão da materialidade da vida cotidiana’²¹. Educacionalmente, isto significa que a aprendizagem das crianças envolve negociar uma série de influências diferentes e muitas vezes com valores competitivos ou conflitantes – provenientes de circunstâncias pessoais e domésticas e, crucialmente, de suas comunidades locais e apoios transnacionais.

Na comunidade onde venho trabalhando, em Slough, observei que as teorias de aprendizagem que enfatizam os aspectos sociais da comunicação e o diálogo – tanto físico como verbal – são mais apropriadas para promover um ambiente em que a criatividade possa florescer do que aquelas que negam ou ignoram o impacto da cultura e da comunidade. Por exemplo, quando meus alunos de graduação trabalharam com uma turma de 8 a 9 anos de idade, aprenderam que muitas das crianças para as quais o inglês era a segunda língua acharam difícil interpretar metáforas. Nós estávamos trabalhando com uma lenda Sikh, e contamos às crianças que eles estavam em uma ‘vila dormitório’ na Índia e elas interpretaram a informação literalmente e imediatamente começaram a caminhar como sonâmbulos.

Para encorajar as crianças a explorar mais profundamente a metáfora os alunos trabalharam em parceria com elas, no papel de artistas convidados, e envolveram-se fisicamente no trabalho. Muitas das crianças tinham uma experiência mais direta da cultura Sikh do que os líderes da oficina, e encontrar conexões entre o universo da ficção e suas próprias experiências culturais abriram novas formas de expressão que lhes possibilitou desenvolver uma compreensão da metáfora através do uso da linguagem simbólica do drama. Em vez de considerar a criatividade como um processo interior no qual no qual o primado da mente é colocado acima da cultura, esta maneira de pensar valoriza explicitamente as dimensões materiais, lingüística e cultural, da criatividade.

Meu argumento aqui é que, embora associar criatividade a um modelo ideal e idealizado de indivíduo criativo seja adequado às necessidades de uma economia globalizada, uma aceitação a-crítica desta postura em educação é reducionista tanto pedagógica quanto politicamente. David Davies e Bill Roper, que são críticos à postura idealista de Gardner, sugerem que o trabalho de Vygotsky prove uma delimitação pedagógica mais apropriada para o drama na educação porque reconhece a dinâmica social inerente às abordagens criativas à aprendizagem²². O que eu adicionaria a esta análise é

que o modelo idealista de criatividade naturalizou ‘inteligências’ específicas e domínios psicológicos precisamente porque eles são úteis à globalização. A idealização do indivíduo criativo, que é tão predominante em educação, focaliza a atenção na *performance*, através da qual espera-se que a criança mostre (ou vivencie) padrões pré-determinados de comportamento de aprendizagem e qualidades interiores da mente. Uma educação mais inclusiva irá valorizar o relacionamento social e cultural entre pensamento, criatividade e linguagem, identificado por Vygotsky²³. Esta abordagem à criatividade é subsidiada, portanto, pelo mapeamento de diferentes narrativas – cultural, pessoal, social, política, artística – e a aprendizagem é negociada e coreografada como encontros entre as práticas do drama e do teatro e o *know-how* vernacular dos participantes.

Creatividade e Cidadania Global

Eu procuro aqui uma forma de teorizar criatividade sem respaldá-la na idealização (capitalista) do indivíduo, a qual direciona e valoriza a complexidade cultural das escolas contemporâneas, e reconhece que a globalização cria distribuição desigual de riqueza e divisões de trabalho. Luto por uma teoria de criatividade que não se respalde na idealização (capitalista) individual, que direcione e valorize a complexidade cultural das escolas contemporâneas, e reconheça que a globalização cria distribuições desiguais de riqueza e divisão de trabalho. Se não é realista nem desejável isolar a educação da globalização, minha sugestão é que o *drama* possa encorajar os jovens a pensar além da atmosfera contemporânea consumista. O drama tem uma longa história de articulação de dissonâncias e, como muitos dramaturgos contemporâneos têm demonstrado amplamente, o teatro ainda é um espaço de crítica social e comentário cultural. Se o drama educação mantiver seu radicalismo tradicional, ele irá contextualizar e questionar o interesse revitalizado do governo na criatividade e os valores das teorias pedagógicas que o acompanham. Na prática, esta abordagem para o desenvolvimento da criatividade iria se associar com um engajamento aos princípios de uma cidadania radical, democrática e global.

Chantal Mouffe argumenta que um cidadão radical e democrático “deve ser um cidadão ativo, alguém que *age* como um cidadão, que se concebe numa tarefa coletiva”²⁴.

Esta concepção de cidadania como participação é, ela sugere, uma resposta às limitações do liberalismo, o qual reduziu a cidadania a um status legal. Isto teve o efeito, argumenta Mouffe, de levar à focalização dos direitos estatutários do indivíduo em vez das formas coletivas de identificação e ação

²²Roper, B. and Davies, D. (2000) ‘Howard Gardner: knowledge, learning and development in drama and arts education’ in *Research in Drama Education* Vol.5 No.2 pp. 217-234.

²³Vygotsky, L. S. (1962) *Thought and Language* Cambridge, Mass: The M.I.T. Press.

²⁴Mouffe, C. (1992) (ed.) *Dimensions of a Radical Democracy* London: Verso p. 4. She is indebted to the work of Hannah Arendt (1958) who first conceptualised citizenship as political participation.

social. Se a cidadania é sobre agir como um cidadão, com todas as implicações de performance implícitas nesta frase, como poderia a prática do drama encorajar pessoas a se tornarem cidadãos globais participantes?

Se a criatividade não está confinada às artes, sem a interrogação das crenças e valores associados a elas, a criatividade corre o risco de servir a-criticamente às necessidades econômicas da globalização. Um dos papéis intervencionistas que podem ser representados pelos participantes do drama educação é pedir aos estudantes para questionar seus papéis e responsabilidades dentro do mundo globalizado que habitamos.

Drama é um bom lugar para expandir a imaginação social, para estender os horizontes da experiência, e para reconhecer como nossas identidades foram moldadas e formuladas. Ao representar novos papéis e vivenciar posições de diferentes sujeitos, os participantes do drama encontram novos e diferentes pontos de identificação com outros.

A idéia de que o drama pode levar as pessoas além de si mesmas e dentro do mundo dos outros está profundamente enraizada nos valores do drama educação, e isto se relaciona particularmente bem com a visão de cidadania social como tarefa coletiva e comunitária. Um currículo genuinamente criativo e artístico, portanto, irá não apenas levar os jovens a desenvolver suas habilidades criativas, ele irá explorar questões que importam. Talvez este seja o nosso desafio criativo, encorajar os jovens que vivem em uma sociedade consumista a descobrir por si próprios que há mais na vida do que *shopping and fucking*.

Referências

- AHMED, J. S. 'Wishing for a World without 'Theatre for Development' : Demystifying the case of Bangladesh', *Research in Drama Education* Vol.7 No. 2 pp. 207-220, 2002.
- BRAH, A. *Cartographies of Diaspora*. London: Routledge, 1996.
- CARLSON, M. *Performance: A Critical Introduction* (second edition) London: Routledge, 2004.
- CHOMSKY, N. ' "Recovering Rights" : A Crooked Path' in M. J. Gibney (ed.) *Globalizing Rights*. Oxford: Oxford University Press pp. 45-80, 2003.
- CONQUERGOOD, D. 'Of Caravans and Carnivals: Performance Studies in Motion', *The Drama Review*, No. 148 137-8, 1995.
- DFES *Excellence and Enjoyment*. London: HMSO, 2003
- DYSON, J. 'Engineering the Difference' *The Richard Dimbleby Lecture*, BBC TV Broadcast 812.04, 2004

- FLORIDA, R. *The Rise of the Creative Class* New York: Basic Books Roper, 2002
- DAVIES, D. 'Howard Gardner: knowledge, learning and development in drama and arts education' in *Research in Drama Education* Vol.5 No.2 pp. 217-234, 2000.
- GATES, B. 'Yes, More Trade With China', *New York Times* Tuesday, May 23, reproduced www.microsoft.com/billgates. 2000 (Visited 19.9.2004)
- MOUFFE, C. (ed.) *Dimensions of a Radical democracy* London: Verso, 1992.
- NEELANDS, J. Playing in the Margins of Meaning: The Ritual Aesthetic in Community Performance. NJ (*Drama Australia Journal*) 19.1 39-56, 1995.
- O'TOOLE, J. Playing on the Beach: Consensus among drama teachers – some patterns in the sand NJ (*Drama Australia Journal*) 22.2 5-20, 1998.
- PERRONS, D. *Globalization and Social Change: People and Places in a Divided World* London: Routledge, 2004.
- RASMUSSEN, B. Educational Drama in a Cultural performance Context: another apologetic appearance? NJ (*Drama Australia Journal*) 20.1 77-86, 1996.
- RAVENHILL, M. *Shopping and Fucking* London: Methuen Drama, 1996.
- University of Warwick (2005) 'A Capital Partnership' Warwick: The Magazine p.5
- Source, 2004. p.100-101) *Globalization and Social Change: People and Places in a Divided World* London: Routledge
- VYGOTSKY, L. S. *Thought and Language* Cambridge, Mass: The M.I.T. Press. 1962.