

DA CRIATIVIDADE SEQUESTRADA À CRIATIVIDADE SOCIALMENTE REFERENCIADA: BNCC E A EDUCAÇÃO ZAPATISTA

Alessandro de Melo¹

Débora Ribeiro²

RESUMO: O objetivo deste texto é discutir sobre o que denominamos “sequestro da criatividade”, em que a formação escolar se resume a objetivos pragmáticos de cunho individualista. Perfil a ser formado conforme a proposta da BNCC, por meio das habilidades e competências, ou seja, de acordo com os interesses do mercado mundial. Adotamos o conceito de criatividade como paradigma social da criatividade, entendida como algo não apenas psicológico, mas social, voltado para a resolução de problemas sociais. Trazemos a experiência da *Escuelita Zapatista* como exemplo de educação, onde a criatividade é desenvolvida a partir desse paradigma. Como conclusão, apontamos a possibilidade de construir alternativas de formação humana vinculadas à vida e ao coletivo, superando o eurocentrismo, a competitividade e o individualismo.

Palavras-chave: Currículo por competências. Educação individualista. Movimentos sociais e educação.

FROM KIDNAPPED CREATIVITY TO SOCIALLY REFERENCED CREATIVITY: BNCC AND ZAPATISTA EDUCATION

ABSTRACT: The objective of this text is to discuss about what we call “creativity hijacking”, in which school education comes down to pragmatic objectives of an individualistic nature. Profile to be formed according to the BNCC proposal, through skills and competences, that is, according to the interests of the world market. We adopt the concept of creativity as a social paradigm of creativity, understood as something not only psychological, but social, aimed at solving social problems. We bring the experience of *Escuelita Zapatista* as an example of education, where creativity is developed based on this paradigm. As a conclusion, we point out the possibility of building human training alternatives linked to life and the collective, overcoming Eurocentrism, competitiveness and individualism.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste, Unicentro, Brasil. E-mail: alessandrodemelo2006@hotmail.com

² Mestre em Educação pela Unicentro, Brasil; Integrante do Grupo de Estudos em Trabalho, Educação e História; E-mail: deboraribeiromsncom@msn.com

Keywords: Curriculum by competencies. Individualistic education. Social movements and education.

DE LA CREATIVIDAD SEQUESTRA A LA CREATIVIDAD REFERENCIADA SOCIALMENTE: BNCC Y LA EDUCACIÓN ZAPATISTA

RESUMEN: El objetivo de este texto es discutir sobre lo que denominamos “secuestro de la creatividad”, en el que la educación escolar se reduce a objetivos pragmáticos de carácter individualista. Perfil a formarse de acuerdo a la propuesta de BNCC, a través de habilidades y competencias, es decir, de acuerdo a los intereses del mercado mundial. Adoptamos el concepto de creatividad como paradigma social de la creatividad, entendida como algo no solo psicológico, sino social, orientado a la solución de problemas sociales. Traemos la experiencia de la Escuelita Zapatista como ejemplo de educación, donde se desarrolla la creatividad a partir de este paradigma. Como conclusión, señalamos la posibilidad de construir alternativas de formación humana ligadas a la vida y al colectivo, superando el eurocentrismo, la competitividad y el individualismo.

Palabras clave: Currículo por competencias. Educación individualista. Movimientos sociales y educación.

Introdução

O objetivo deste texto é analisar como a Base Nacional Comum Curricular, reforma de cunho neoliberal, insere-se em uma perspectiva de submissão da criatividade a critérios e objetivos utilitaristas, ao voltar-se para os interesses do mercado e das reformas neoliberais. Em contraparte, apresentamos a perspectiva de uma criatividade socialmente orientada, como adotado pela educação dentro do movimento zapatista. Propõe-se estudar o que, em outro texto (MELO; YELICIH, 2016), denominamos de “sequestro da criatividade”, que, embora não se reduza a uma ação ou um efeito da escola, nesta instituição acaba por interferir nos horizontes formativos das novas gerações, reduzindo a formação escolar a objetivos pragmáticos de cunho individualista, como a resolução de problemas, criticado por Popkewitz (2009), ou pela exaltação dos “talentos”, e formando o perfil do que, também em outro texto e contexto, o da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, denominamos como a formação do sujeito cosmopolita e performático (MELO, 2016; MELO; MAROCHI, 2019).

O objetivo é analisar a (im)possibilidade da criatividade em uma proposta de reforma curricular, a BNCC, por meio da crítica das habilidades e competências. Por outro lado, buscamos um contraexemplo a esse modelo neoliberal, nas experiências da *Escuelita Zapatista* (ZIBECHI, 2014) e até mesmo do próprio exemplo do Exército Zapatista de Libertação Nacional – EZLN, que desde 1994 ocupa um grande território em Chiapas, México. Nessa experiência encontra-se o que queremos tratar no texto, que é a criatividade em uma abordagem social. A finalidade destas reflexões é o de voltar o olhar para as possibilidades de que a criatividade seja compreendida como obra coletiva. O ponto de partida mais abstrato encontramos em uma passagem clássica de Antonio Gramsci e seus Cadernos do Cárcere (1991, p. 95-96):

Nota IV. Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio” filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais.

Para alcançar o objetivo deste artigo, partimos de uma revisão bibliográfica sobre o conceito de criatividade como paradigma social. A seguir, trazemos algumas análises sobre a BNCC como reforma de modelo neoliberal, que acaba por favorecer processos de “sequestro da criatividade”, como denominamos, que fazem parte de um projeto maior, de formação para uma vida social capitalista em crise, na qual o foco está nas saídas individuais e individualizadoras, sintetizadas nas categorias de cosmopolitismo e performatividade. Trazemos, ainda, reflexões teóricas sobre a educação dentro do movimento zapatista e como a mesma se volta para uma criatividade socialmente orientada.

O conceito de criatividade adotado será o da proximidade com um paradigma social da criatividade (GARCÍA; RUIZ; LOZANO, 2016; GARCÍA LÓPEZ, 2016; RODRIGUEZ, 2001; RAMOS; BETANCOR, 2004), preocupada não com a solução imediata e individual de problemas, mas sim com resolver problemas sociais, coletivamente determinados e direcionados. Partimos, portanto, do fato de que a criatividade é um fato social, não apenas psicológico.

O artigo está dividido nas seguintes partes: na primeira discute-se uma concepção social da criatividade; em um segundo momento discute-se como a BNCC, com as competências e habilidades, realiza um “sequestro” da criatividade; e, por fim, analisaremos a experiência da *Escuelita Zapatista*.

Criatividade em chave social

Antes de adentrar especificamente o tema que será desenvolvido neste texto, é necessário limpar o campo das possibilidades existentes quando o assunto é criatividade. Eliminamos de plano as concepções de dom, dom divino, de que se nasce criativo ou não se é criativo, de que somente um grupo seleto de pessoas podem ser e desenvolver a criatividade, de que a criatividade não pode ser ensinada, que ela surge do nada, como em um passe de mágica. Enfim, eliminamos de nossa análise todas as concepções que tratam a criatividade como fenômeno meramente individual.

Essa premissa não importa no abandono das conquistas científicas da neurociência, que avançam sobre um dos territórios mais inexplorados, o cérebro humano. A criatividade também está ali, ancorada na rede neuronal de que somos compostos, e a sua existência depende e muito das sinapses que se produzem no cérebro.

Seguindo sua origem etimológica (*creare* em latim), ao tratar de criatividade estamos no limiar entre o fazer e o ser, o que indica algo próprio do ser humano, para quem o ser é, direta ou indiretamente, resultado do fazer prático, incluindo as dimensões psicológicas.

Para acompanhar essa mirada crítica nos valeremos de um texto inspirador de Marcial García López (2016) que, inclusive, aponta historicamente o predomínio psicologista nas pesquisas sobre criatividade, na esteira das descobertas do psicólogo estadunidense Joy Paul Guilfort (1897-1987), publicadas em 1950. Essa ênfase psicologista acaba por focar a criatividade no âmbito individual e individualista, que é, aliás, o cerne da presença da criatividade nas reformas neoliberais. Segundo García Lopez (2016, p. 23), em uma tese parecida com a que outrora defendemos (MELO; YELICIH, 2016), afirma que:

En este contexto, el enmarcado de la creatividad como un fenómeno exclusivamente individual tampoco resultó inocuo ni ajeno a esa estrategia.

Acabó por legitimar que la fuerza de la creatividad se sometiese a los procesos de explotación capitalista, la mercantilización y difusión vertical de los bienes simbólicos de nuestras sociedades, producidos en serie por brillantes mentes creativas, bloqueando así la fuerza colectiva, empoderadora, horizontal y transformadora de la creatividad.

O mesmo autor afirma que a ideia de criatividade social é produto de movimentos libertários de fins do século XIX na Espanha³, mas que estes são ignorados na literatura sobre a criatividade. O povo é erigido ao poder, com um projeto autonomista, e passa a ser considerado como um agente a construir outro mundo possível por seus próprios meios, ou por meios construídos por ele mesmo. Começa-se, com isso, a tratar da criatividade popular, não mais como algo específico dos artistas em seus ateliês, ou mediados por escolas artísticas, mas invade toda a vida cotidiana, da cultura, para todos, e não apenas para artistas.

Los anarquistas proclaman que la creatividad, expresión espontánea y de la imaginación, no se limita a expresar la subjetividad individual. Lo que hace auténtico el proceso y la obra creativa es su capacidad de expresar la voz colectiva. La creatividad, por tanto, se entiende como un proceso colectivo y anónimo, expresión de una inteligencia colectiva, el pueblo. (GARCÍA LÓPEZ, 2016, p. 24)

Apesar dessa história, que teve seu auge a década de 1930, em que, especialmente na região da Catalunha, se produziu uma verdadeira experiência libertária de governo, sufocada sanguinariamente pelo golpe de estado de 1936, liderado pelo general Franco, essa concepção de criatividade foi se perdendo com o tempo, e somente volta à tona em fins do século XX e início do século XXI, por diversos fatores, entre eles a ascensão de formas de democracia direta, que representam, de certa forma, o esgotamento da forma política tradicional, bem como a emergência dos novos movimentos sociais, dentre os quais destacaremos na última parte deste texto o EZLN.

A questão que nos move na análise crítica aqui levantada é que, ideologicamente, a criatividade tem sido utilizada como ferramenta das reformas neoliberais, mas de uma forma reduzida a determinados horizontes, comprometidos

³ No nosso estudo, na mesma direção, consideraremos o Exército Zapatista de Libertação Nacional como parte de um movimento libertário, diferente dos modelos espanhóis anarquistas dos fins do século XIX, mas que possuem, sobre o tema aqui abordado, semelhanças não desprezíveis, partindo todas elas da horizontalidade das relações sociais.

com uma formação unilateral e rebaixada aos mínimos básicos, que são as bandeiras das reformas neoliberais.

BNCC: competências, habilidades e o sequestro da criatividade

Um projeto educativo escolar crítico, ou seja, que se preocupe com a socialização do conhecimento sobre a realidade entendida em suas contradições, bem como com a socialização do conhecimento científico, artístico e corporal, não pode deixar de ser também um projeto que foque no desenvolvimento criativo de forma coletiva, tal como vimos anteriormente. A escola é um ambiente eminentemente coletivo, em que vivem e convivem, aprendem, brincam e criam juntas dezenas, centenas de crianças, adolescentes, que compartilham os mesmos espaços. A valorização dessa coletividade, e a construção de conhecimento e da criatividade em tom coletivo, poderia ser o projeto educativo daqueles e daquelas preocupados com a formação humana.

No entanto, como sabemos, a forma escolar surgida na Europa entre os séculos XVII e XIX, tem uma função social que demarca sua proximidade com a forma política de cada período histórico, e se caracteriza pela forma de socialização que promove. “Trata-se de obter a submissão, a obediência ou uma nova forma de sujeição; além disso, o aluno aprende a ler, por meio de ‘Civilidades’ e não nos textos sagrados.” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 14). O que os alunos aprendem na relação com os mestres são determinadas regras que valem para todos, como as boas maneiras, a civilidade, a urbanidade, a forma de escrever etc. Os mestres cumprem um papel mediador do Estado, ou seja, não atendem mais a uma relação pessoal com os alunos, mas uma relação abstrata, impessoal, mediada por regras institucionais. Ambos, mestres e alunos, devem obediência a regras que não criaram pessoalmente. Reprimir a espontaneidade é um dos pilares da forma escolar.

De maneira distinta, mas, porém, coerente com essa definição, Luiz Pereira (1977, p. 90) nos fala sobre Aparelho Ideológico de Estado escolar – AIE escolar:

Qualquer que seja a forma de regime vigente, é ele um dos veículos privilegiados de inculcamento – logo, de preservação, da ideologia dominante [...] E tanto mais importante ele será, como veículo da ideologia dominante, quanto maior for a sua extensão, no sentido de quanto maior for o contingente populacional por ele absorvido.

Dados os limites do texto, focalizaremos a análise da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, pensando-a como uma das tantas estratégias de funcionamento do AIE escolar, ou seja, como mediador e portador material da ideologia dominante no âmbito educacional, que interpela os indivíduos como sujeitos (ALTHUSSER, 2017), que, por sua vez, se relacionam ou devem se relacionar com a questão da criatividade, que é o tema que nos interessa neste texto. A pergunta, portanto, é a seguinte: é possível uma formação para a criatividade no âmbito de reformas educativas neoliberais?

No caso da BNCC, Melo e Marochi (2019) já apontaram que nessa reforma curricular o foco está nas competências e habilidades, entendidas como equivalentes às Necessidades Básicas de Aprendizagem, assim definidas como capacidade de mobilizar, em determinadas situações, conhecimentos, habilidades, valores para resolver problemas da vida cotidiana e para a inserção social dos indivíduos. Há nesse paradigma uma submissão aos preceitos de agências internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, que delimita claramente os objetivos formativos:

Na medida em que as economias da OCDE baseiam-se cada vez mais no conhecimento espera-se que os jovens tenham competências básicas sólidas para participar ativamente na sociedade e no mercado de trabalho. Os sistemas educativos devem garantir que os jovens alcancem um nível mínimo de competências transferíveis e úteis, não somente nas profissões e nos trabalhos, mas também em outros âmbitos, como a família e a vida social (OCDE, 2015, p. 76).

A tese central que defendemos aqui é a de que existe nas reformas educativas neoliberais um projeto de “conformação de subjetividades” (MELO; MAROCHI, 2019) ao ambiente social capitalista altamente prostrado sobre situações de insegurança, precariedade, pobreza, desemprego, ou seja, o que se espera nessas reformas neoliberais é a formação de subjetividades adaptadas a viverem, de maneira ordenada, situações de crise, o que demanda por parte do AIE escolar a propagação de uma conformação coletiva, ao estilo funcionalista de naturalização das relações sociais, das desigualdades, da competição e da individualização dos problemas.

Nesse sentido, Melo (2016), ao analisar a reforma educativa neoliberal espanhola, utilizou as categorias cosmopolitismo e performatividade, entendendo-as como categorias constitutivas dessa subjetividade conformada. Sobre

cosmopolitismo, Melo e Marochi (2019, p. 02), ao analisarem a BNCC, contribuem da seguinte maneira:

Popkewitz (2009) é a referência quanto à categoria cosmopolitismo, e é por este autor que compreendemos que a formação cosmopolita é aquela de sujeitos que não apenas se adaptem ao sistema, mas que, verdadeiramente, queiram isso, ou seja, trata-se de inculcar processos de conformismos e aceitação ativa do sistema de competitividade, naturalizado pelo sujeito cosmopolita, fruto da luta hegemônica das classes dominantes, em um momento de crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011).

Sobre a performatividade, a base teórica é de Stephen Ball (2005) que, a partir de Foucault, a considera como uma tecnologia política. O ambiente performático é o ambiente competitivo, das constantes avaliações, comparações públicas sobre resultados, produtividade e ranqueamentos, aceitos como naturais e para os quais se procura adaptar os sujeitos. Essa formação de subjetividades submissas pode ser interpretada de várias maneiras, mas aqui vamos adotar a visão de García López (2016), que afirma que o capitalismo cria formas de *scripts* que poderíamos dizer que são formas de interpelação dos sujeitos. Tais *scripts*, e dentre eles colocamos os roteiros bem definidos do cosmopolita e do performático, são reconhecidos e internalizados facilmente pelos cidadãos, que adotam a ideia do *self made man*, ou daquele que resolve seus próprios problemas, que compete com outros, que respeita as regras, que aceita vitórias e derrotas em competições, que se identifica, reflete ou projeta-se por meio de relatos de superação e relatos de êxitos pessoais, enfim, são portadores da ideologia individualista, para a qual: “[...] las injusticias no son parte constituyente del sistema económico-político, sino más bien produto de individualidades perversas” (GARCÍA LÓPEZ, 2016, p. 29).

Na BNCC, Resolução n. 2, de 20 de dezembro de 2017, encontram-se entre as dez competências gerais, pelo menos oito que se vinculam direta ou indiretamente com as competências cosmopolitas e performáticas, sendo que três delas também focam na resolução de problemas. Não é o caso aqui de repetir a análise de Melo e Marochi (2019), mas reafirmar, mais uma vez com Luiz Pereira (1977, p. 93), que a forma privilegiada da materialização da ideologia no AIE escolar é, justamente, “[...] o cultivo de um saber (ou pretensão saber) não-crítico”. Acrescentamos dizendo que tais reformas se caracterizam por subsumir a criatividade a tarefas definidas pelas relações sociais capitalistas e, portanto, reduzidas a resolver problemas cotidianos,

de cariz cosmopolita e performático. Trata-se do fenômeno do “sequestro da criatividade”, que resulta em que: “El proceso creativo como cualidad del ser humano se constriñe a la capacidad de creación de productos según los mandatos del mercado, alimentando así las finanzas de las grandes corporaciones y reduciendo las potencialidades de cada individuo” (MELO; YELICICH, 2016, p. 55-56).

Além disso, como afirmam Peroni, Caetano e Arelaro (2019), a BNCC passa pelo processo de privatização da educação, com profundas implicações para a democracia. Vivemos uma correlação de forças, pois a privatização do público é cada vez maior, ao mesmo tempo em que, após a redemocratização no período pós-ditadura, avançamos lentamente rumo a políticas educacionais. A privatização do público seria a solução encontrada por neoliberais e neoconservadores contra a crise do capital e do Estado. Na elaboração da BNCC, esses grupos se fizeram presentes desde a primeira versão, por meio do Movimento pela Base, coordenado pela Fundação Lemann, a qual se orienta por interesses privados ligados ao mercado.

Interesses diversos estiveram envolvidos na elaboração da Base. Se no início ela teve características mais democráticas, inserida nos interesses dos profissionais da educação e movimentos sociais, durante o processo, interesses relacionados à privatização, à homogeneização, ao controle social, se fizeram presentes e se tornaram hegemônicos. Aguiar (2018) traz uma reflexão importante sobre a ambiguidade na utilização de expressões como direitos e objetivos de aprendizagem, formação básica comum e base nacional comum curricular, revelando as tensões e disputas no campo educacional. O Ministério da Educação (MEC) afirma a existência da BNCC diante da previsão da mesma na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e no Plano Nacional de Educação.

No entanto, o termo que aparece na Constituição, Art. 210, é formação básica comum, a ser assegurada por meio de conteúdos mínimos. Na LDB a expressão utilizada é Base Nacional Comum, ou seja, os currículos do ensino fundamental e médio deveriam ser complementados com uma parte diversificada. Seria então papel da União, junto com estados e municípios, estabelecer competências e diretrizes para educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, a fim de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos. Foi no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) que surgiu a expressão Base Nacional Comum Curricular. Como afirma Aguiar (2018), a expressão presente na LDB, direitos e objetivos de aprendizagem, sofre uma transmutação, pois aparece ligada à configuração de uma Base Nacional Comum

Curricular. Lembrando, ainda, que o atual PNE foi encaminhado ao MEC após amplo debate democrático, mas antes de ser aprovado sofreu quase 3000 emendas ao longo de quatro anos. Assim, diferentes termos passaram a ser considerados com o mesmo significado, de acordo com os interesses políticos predominantes.

Enquanto as duas primeiras versões da Base contaram com comissões de especialistas de 37 universidades, além de membros e professores do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a terceira versão sofreu redirecionamentos em vista do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e posse do vice-presidente Michel Temer. Consequência disso, anuncia-se uma grande ruptura na Educação Básica, uma vez que a BNCC é dividida em duas partes: uma para educação infantil e ensino fundamental e outra, elaborada depois, para o ensino médio. Apesar da ruptura com o processo democrático que estava sendo organizado para discussão e elaboração da Base, já que a terceira versão foi aprovada sem a consideração dos especialistas e professores, como realizados nas outras versões, a BNCC foi aprovada pelo MEC. Para esse autor,

[...] submetendo-se às pressões externas de setores conservadores, ou mesmo concordando com estas posições, o que se constata é que, da terceira Versão da BNCC, foram excluídas as referências às questões de gênero e orientação sexual, bem como questões de ensino religioso. (AGUIAR, 2018, p. 735).

Com relação à BNCC do Ensino Médio, o processo da forma como foi conduzido após Michel Temer assumir a presidência, desenrolou-se de forma autoritária e antidemocrática. Sem a discussão devida com os principais interessados no assunto, foi anunciada uma medida provisória que reformava os dispositivos da LDB referentes ao ensino médio. Como aponta Silva (2018), a Medida Provisória 746/16 foi produzida no sentido de agenciar a organização curricular do ensino médio e o financiamento público dessa etapa da educação. Nas justificativas utilizadas por integrantes do governo constaram uma perspectiva economicista do discurso reformador e a aproximação com o setor privado.

Essas justificativas passaram pela afirmação de que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Ensino Médio estaria estagnado; de que seria preciso melhorar o índice dos alunos brasileiros no Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA); de que apenas 10% das matrículas nesse nível

são em educação profissional, número muito baixo em relação aos países desenvolvidos; de que apenas 16% dos concluintes do Ensino Médio ingressam no ensino superior, sendo preciso profissionalizar antes; e de que o Brasil é o único país com uma trajetória formativa sobrecarregada com 13 disciplinas (SILVA, 2018). Ou seja, prevaleceu um discurso sobre adequação do Ensino Médio aos ditames dos organismos internacionais e do mercado de trabalho.

Uma das discussões suscitadas pela Medida Provisória foi quanto à extinção da obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia, assim como a possibilidade de pessoas com notório saber assumirem a docência. Percebe-se que o intuito claro da reforma era buscar acabar com o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos e precarizar o trabalho docente, implicando na qualidade da educação:

Além das alterações acima, a MP 746 introduziu uma separação no currículo dividindo-o em dois momentos: um, destinado à formação básica comum, e outro, subdividido em cinco itinerários formativos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional) dos quais cada estudante faz apenas um. A principal crítica a essa formulação diz respeito ao enfraquecimento do sentido do ensino médio como “educação básica”, consagrado na LDB de 1996 e que pressuporia uma formação comum. Além da retirada da obrigatoriedade de Filosofia e da Sociologia, os conhecimentos em Artes e Educação Física, assegurados nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Resolução CNE/CEB 02/2012) foram negligenciados e configuram perdas no que diz respeito ao acesso a uma ampla gama de conhecimentos (SILVA, 2018, p. 4).

Em meio a uma série de críticas e questionamentos, a MP 746/16 foi convertida na Lei 13.415/17. O ensino de Filosofia e Sociologia não foram excluídos, mas ficaram restritos por meio de sua presença obrigatória em “estudos e práticas”. Permaneceram os itinerários formativos, a serem ofertados de acordo com as possibilidades de cada sistema de ensino, ou seja, excluindo a proclamada escolha dos estudantes. Além disso, a mercantilização do ensino médio ficou a cargo da possibilidade de convênios entre sistemas de ensino e instituições de educação à distância para oferta de cursos, com o objetivo de totalizar a carga horária de formação. O itinerário de formação técnica e profissional também pode ser realizado mediante tal convênio, ou seja, uma estratégia de financiamento público para a oferta privada.

Enfim, é a partir dessa legislação que se baseia a BNCC do Ensino Médio, que

como afirma Silva (2018), retoma velhos e empoeirados discursos. Para a autora, desde sua aprovação em 1996, o Ensino Médio passa por uma acirrada disputa em torno de seus objetivos e finalidades. Dentre as várias políticas curriculares voltadas para este nível, Silva (2018) aponta similaridades entre os argumentos presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCN) e a BNCC. A noção de competências utilizada pela BNCC recupera a proposição dos PCNs da década de 1990, um discurso interrompido e amplamente criticado. Mesma noção presente nas DCNs, da mesma época. As antigas justificativas são retomadas, ou seja, a necessidade de adequação da educação às mudanças do mundo do trabalho.

Nesse cenário, não sobra muito espaço para a autonomia, para a identidade de cada um/a ou para a diversidade. A educação fica sujeita ao controle, a um caráter instrumental de mera adaptação dos sujeitos à sociedade. As diferenças só importam no sentido da garantia da adaptação de todos/as ao sistema, seguindo a padronização.

A prescrição de competências também visa ao controle - das *experiências* dos indivíduos e das *experiências* das escolas - viabilizado pela imposição do discurso e pelas estratégias de avaliação que buscam conhecer mais o produto e menos o processo que o gerou (SILVA, 2018, p. 11, grifos no original).

Criatividade, nesse contexto, não é necessária, aliás, ela é perigosa e pode atrapalhar o sucesso da manutenção do sistema capitalista, que necessariamente se baseia na homogeneização maciça ou na mercantilização das diferenças, quando as aceita. O controle visa que nada saia do percurso pré-concebido, daquilo que é imposto como indispensável à continuidade do sistema de exploração capitalista.

Na última parte do artigo traremos uma experiência que, podemos dizer, encontra-se alinhada com a proposta da criatividade como qualidade humana socialmente construída e compartilhada, que é a experiência do EZLN.

Escuelita Zapatista: outro relato para mirar a criatividade socialmente referenciada

Para iniciar essa última parte do texto, gostaríamos de estabelecer o parâmetro para a escolha da experiência da *Escuelita Zapatista*. Essa experiência faz

parte da Revolução Zapatista iniciada em 1º de janeiro de 1994, quando ocorreu o Levantamento e o início da tomada do território na região de Chiapas, México. O movimento é composto por quatro etnias maias: *tzeltales*, *tzotziles*, *choles* e *tojolabales*. Pode-se dizer que o EZLN constituiu nessa data do levantamento em 1994, uma narrativa alternativa ao avanço neoliberal do capitalismo global, que regionalmente estava representado pela entrada em vigor, na mesma data, do Tratado de Livre-Comércio da América do Norte – NAFTA, que traria para a região prejuízos no que se refere à privatização das terras para a exploração das riquezas naturais por empresas multinacionais. O EZLN em pouco tempo conseguiu constituir-se, globalmente, como um exemplo de luta organizada, resistente e eficiente contra a globalização que ocasionava a miséria no sul do mundo, por isso a escolha desse exemplo⁴.

A experiência zapatista não está focada necessariamente em mudar o mundo, mas sim construir um outro mundo, desde já, desde suas experiências, seus territórios, com as experiências vividas e aprendidas pelos anciãos, por homens, mulheres e crianças, nas relações entre si e com a natureza, que não é colocada como algo exterior à sociedade, mas como uma presença de vida, a *Pacha Mamma*, a *Madre Tierra*. É essa construção de um outro mundo no território cercado pelo exército, pela cobiça política e econômica, resistindo há 26 anos, convivendo com a miséria e com as ameaças de todo tipo, mas, ao mesmo tempo, na prática, com a criatividade nessa matriz social de que falamos, que os zapatistas conseguem manter no mundo sua presença como horizonte da utopia, que é o motor da luta transformadora. Tomando as palavras de García López (2016, p. 32): “[...] estos procesos de creación colectiva de relatos propios permiten crear la experiencia de que algo es factible, más allá de las limitaciones y reglas que parecen impedirlo.” Este é o espírito da ação criativa e criadora do EZLN, que “inventou” coletivamente formas de organização territorial, os *caracoles*, os municípios autônomos, formas de governo, as *Juntas de Buen Gobierno*, formas próprias de cuidar da saúde coletiva, os promotores autônomos de saúde, as escolas com seus currículos diferenciados etc.

Sobre especificamente a produção de conhecimentos dos zapatistas, tomamos a chave interpretativa de Raúl Zibechi (2014), que esteve em uma *Escuelita* em Chiapas, em seus traços gerais: uma educação vinculada à realidade, à

⁴ A forma que mais ficou conhecida nesta comunicação dos Zapatistas com o mundo foram os comunicados do Subcomandante Marcos, que foi o porta-voz do EZLN quando do Levantamento em 1994.

ancestralidade, contrária portanto ao eurocentrismo de nossas escolas, focada em aprendizagens coletivas e com menos diretividade. A construção de conhecimentos é coletiva e não parte da dualidade sujeito-objeto, razão-corpo, autor-leitor etc. Os saberes escolares não se vinculam a uma formação cosmopolita ou performática, mas para a vida, para a relação comunitária e com a natureza, comprometida com as ideias dessa verdadeira revolução que fizeram os zapatistas. Retomando as palavras de Raúl Zibechi (2014, p. 33) sobre a *Escuelita Zapatista* e a produção de conhecimento no EZLN:

Las cartillas y los videos de la escuelita fueron producidos en asambleas realizadas en espacios propios como los caracoles, a partir de las intervenciones orales de hombres y mujeres en torno a temas definidos, pero siempre vinculados a sus vidas cotidianas. Se trata de saberes comunitarios, donde el “propietario” no es un individuo ni están avalados por academias. Son anónimos, en el sentido de no individuales, y el único aval que tienen son las bases de apoyo [...] Son saberes que surgen de las prácticas y sirven para fecundarlas, para hacerlas más ricas e intensas contribuyendo a desanudar las trabas que las acotan [...] son saberes contruidos en base a la reflexión sobre las experiencias concretas, vivas, en las que participan las bases zapatistas, en vez de ser elaboraciones abstractas, separadas de la vida real, especulativas e intelectuales. En estos saberes están involucradas ideas, sueños, deseos, fiestas, danzas, trabajos; quiero decir que no se registra una escisión cuerpo-razón, no son conocimientos elaborados racionalmente sino de modo heterogéneo, múltiple, por el cuerpo en su conjunto, no por un órgano determinado.

Não é necessário nos esforçarmos muito para percebermos o quão distante nossas escolas estatais estão desse parâmetro educativo criativo, libertador, crítico e, ao mesmo tempo, comunitário, coletivo, que visa o bem comum. Pode-se dizer que não há nesse processo coletivo um “sequestro da criatividade”, senão uma potencialidade criativa, que não cria mercadorias mas sim vida coletiva; que não se vincula à competição mas à comunidade; que não se subordina às comparações performáticas, mas à promoção do *buen vivir* para todos; que não se resume a adaptar os sujeitos a uma sociedade em que se torna um cidadão indiferenciado, mas que promove a humanização que não separa corpo e mente, sujeito e objeto, mas unifica sujeitos, unifica-se com a natureza, com a dignidade para todos, mesmo fazendo frente às maiores dificuldades.

O motor da autonomia zapatista, diz Zibechi (2014), é o trabalho coletivo, e é essa a fonte da criatividade como fenômeno social. Os trabalhos coletivos constroem

os espaços de vida, os espaços da saúde, da educação, da cultura, da organização territorial etc. A prática produtiva, como toda atividade humana, possui a dimensão material e subjetiva. No entanto, diferente das relações de exploração capitalistas, os zapatistas trabalham para construir o mundo em que vivem e, portanto, a produção tem a marca da emancipação e da dignidade, bem como da autoestima, já que não podemos esquecer das relações coloniais que por séculos rebaixaram os indígenas à condição de semi-humanos. O trabalho coletivo é o cimento e o fermento da existência dos zapatistas.

A produção é o guia para o currículo da educação zapatista, que se volta para a vida, sua preservação, a comunidade, seus laços e compromissos políticos. Em uma direção oposta a essa, o modelo de educação neoliberal tem focado a atuação do AIE escolar em um currículo homogeneizador, eurocêntrico, a partir de um conhecimento tido como universal. No cenário da BNCC, um currículo que se atrela cada vez mais aos ditames dos organismos internacionais, com a defesa dos interesses das classes dominantes. O currículo e a educação são resumidos em discursos que apelam à volta ao tradicionalismo, a padronização, a produtividade, as iniciativas do mercado e as necessidades industriais. Novamente temos o desejo do retorno a uma cultura comum que, como afirmam Melo e Ribeiro (2019), nada tem de comum. Em comum só tem o fato de representar as classes dominantes de cada período histórico.

Enquanto os conhecimentos construídos pelos zapatistas e inseridos em seu formato educacional partem do seu aqui e agora, dos saberes ancestrais e da *Madre Tierra*, o conhecimento que constitui nossos currículos parte de um conhecimento eurocêntrico, produzido por um corpo seleto de especialistas localizados no Norte global, sem vínculos diretos ou abertos com a vida, seja em qual sentido for.

O eurocentrismo é uma narrativa construída a partir da conquista da América em 1492, uma história elaborada para colocar a centralidade da modernidade - e das características atreladas à mesma - à Europa ocidental. Ou seja, conceitos como civilização, produção de conhecimento válido, Arte, Direito, entre outros, considerados marcos do mundo moderno, são relacionados apenas àqueles povos e países que fazem parte do padrão ocidental de ser, pensar e conhecer. Na prática, isso significa a exclusão epistêmica e ontológica da grande maioria da população mundial, relegados à condição de iletrados, incivilizados, atrasados, ignorantes etc.

Nos currículos brasileiros um exemplo do eurocentrismo, que permanece com a BNCC, é a divisão quadripartite da história, como se não existissem outras formas de organização social fora do padrão por ela estabelecido. Outro exemplo de como é

resistente a hierarquização do conhecimento e o silenciamento de outros conhecimentos é a implementação da Lei 10.639/03. A Lei insere a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na educação básica brasileira, é fruto de incessante luta do movimento negro. Mais da metade da população brasileira é negra, no entanto, quase vinte anos se passaram desde a promulgação da Lei e ainda se caminha a passos lentos para sua efetiva implementação (RIBEIRO, 2019). O movimento pela implementação da Lei é considerado um avanço diante de um país com histórico de racismo como o nosso, mas consegue demonstrar o racismo institucional presente na educação, nos órgãos oficiais do governo e no currículo.

Como afirmam Melo e Ribeiro (2019), o modelo de educação produzido pelo movimento zapatista é uma possibilidade da existência de um currículo e uma educação não eurocêntricos e decoloniais. Afinal, sua luta, como os próprios zapatistas reconhecem, é uma resistência histórica que dura mais de 500 anos, luta contra a escravidão, pela independência do país, contra o expansionismo norte-americano, pela promulgação da Constituição e expulsão do exército francês do território mexicano, contra a ditadura porfirista. Ou seja, uma luta contra a colonialidade e a colonização. Seu modelo de educação se orienta pela interculturalidade, entendida de forma crítica, ou seja, como transformação epistêmica, política, ética e social para a construção de uma sociedade radicalmente distinta (WALSH, 2009), e pela autonomia. Autonomia para sua autodeterminação com relação a sua forma de organização, de seleção dos conhecimentos etc.

Quanto à colonialidade, ela se constitui como outra face ocultada no processo moderno-colonial. A modernidade, retomando Dussel (2005), só tem início graças à exploração da América, à irracionalidade violenta do conquistador. A modernidade não tem início apenas séculos depois com o Iluminismo, a Revolução Industrial e a Revolução Francesa. Ela inicia muito antes com a dominação e subjugação colonial. E traz justamente a narrativa eurocêntrica de que o centro do mundo é europeu - centro político, econômico, social e epistêmico. A colonialidade encobre a face explorada da modernidade e constitui-se como um dos elementos do padrão de poder capitalista, ou seja, sobrevive até os dias atuais. Consiste na forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se relacionam por meio do ideal capitalista e da hierarquização mundial da população (MALDONADO-TORRES, 2007). Na prática isso implica que, quanto mais escura for a pele de alguém, mais é considerado distante dos ideais modernos e ocidentais.

Trabalho remunerado, direitos sociais e políticos, produção do conhecimento, são conceitos a que esse alguém é então excluído.

Colonialidade e hierarquização da população mundial estão entrelaçadas, pois é com a conquista, em 1492, que se inicia o processo de racialização da população. Como afirma Quijano (2005), a raça emerge como justificativa para a exploração, dominação e genocídio dos povos da América e, posteriormente, da África. A raça seria, então, uma razão natural para tal empreitada, dividindo a população mundial entre superiores e inferiores, dominadores e dominados, brancos e não-brancos. No currículo e na educação isso reverbera de várias formas, como a exclusão histórica da população negra, mais pobre e indígena dos bancos escolares (RIBEIRO; GAIA; RODRIGUES, 2020). Ainda que atualmente a exclusão formal seja menor, a exclusão se dá também pela omissão ou tratamento superficial e folclorização da cultura e conhecimentos advindos desses grupos.

Os zapatistas se colocam criticamente em relação ao sistema oficial de educação mexicano, que também opera pela exclusão e silenciamento de grupos como negros e indígenas.

Os zapatistas acusam a educação oficial de voltar-se apenas para a formação da mão-de-obra para o trabalho precarizado. As propostas de ensino oficiais são assimilacionistas e baseadas na homogeneidade cultural, sendo os alunos e alunas zapatistas desconsiderados como sujeitos sociais e culturais distintos (MELO; RIBEIRO, 2019, p. 1799).

Reconhecendo tal processo e buscando construir algo distinto, voltado para seus próprios conhecimentos, os zapatistas realizam uma virada decolonial, pois não aceitam a posição colonizadora em que o Estado mexicano os coloca. Assim, constroem para si algo totalmente novo, partindo de suas cosmologias, conhecimentos, saberes ancestrais e da natureza:

Sua proposta de educação rompe com o modelo centralizador e homogeneizador da educação oficial, não aceita conhecimentos impostos de cima que muitas vezes não têm nada em comum com a realidade local, que atuam mais como instrumentos de deslegitimação cultural e epistêmica desses povos. O conhecimento nessa educação parte da realidade local, ou seja, sua cultura, valores, tradições, saberes. E deve ser útil para a sociedade em que vivem essas pessoas, o tipo de mundo em que acreditam e querem construir, para ajudar a resolver seus problemas e necessidades. A educação colonizadora é rechaçada e em seu lugar são

afirmadas as línguas indígenas, os conhecimentos e os trabalhos socialmente úteis, reconhecendo a importância da cultura e do ser indígena. E isso acontece na forma de diálogo, pois os conhecimentos modernos não são totalmente rejeitados, nem a cultura indígena totalmente reconhecida como positiva, como no caso do machismo cristalizado (MELO; RIBEIRO, 2019, p. 1799).

Assim, não atuam deslegitimando o conhecimento ocidental, mas, em contrapartida, realizam uma ecologia de saberes (SOUSA SANTOS, 2010), considerando aquilo de positivo em cada cultura, mas sempre buscando o resgate de seus próprios conhecimentos. Já o modelo de educação oficial, ocidental e neoliberal, opera pelo desperdício de experiências (SOUSA SANTOS, 2010), pois desconsidera as contribuições válidas de outras culturas e grupos.

A criatividade, portanto, orientada eticamente e coletivamente, no caso zapatista, sustenta-se em formas distintas de pensar, ser e conhecer, mas que não imaginam a si mesmas como únicas válidas. Isso permite que se desenvolva um modelo de educação voltado para seus interesses no aqui e agora, não em um futuro que nem se sabe ao certo se virá, a depender do modelo desenfreado de destruição da natureza. Rompe-se com o modelo eurocêntrico, capitalista, neoliberal de educação e governo, na forma como se pensa a própria vida e a comunidade.

Algumas palavras finais

Esperamos que o caminho percorrido neste texto sirva para refletir sobre a forma como tratamos essa dimensão essencial da condição humana, que é a criatividade. Ao realizarmos a crítica do “sequestro da criatividade” pelas reformas educativas neoliberais, apontamos para o fato de que existe uma força imensa a manter a educação como portadora da ideologia dominante capitalista, que nos interpela como cidadãos indiferenciados, cujo único papel é obedecer e produzir.

No entanto, trouxemos ao final o exemplo contemporâneo dos zapatistas, para ilustrar a face prática da criatividade social, coletiva, como possibilidade de constituir resistências efetivas ao sistema que nos assola. Apontamos, com isso, possibilidades de construir espaços de formação humana calcadas em outros valores que não os que nos trouxe até aqui: é necessário superar o eurocentrismo, a competitividade, o individualismo, as comparações e hierarquizações públicas, e colocar no lugar uma educação coletiva, criadora, que se vincule à vida e que

desenvolva o ser humano como um todo, mente e corpo, razão e emoção, e que modifique nossa relação com a natureza. Enfim, um horizonte em que a criação deixe de ser mercadoria para a “inovação” ou para resolver problemas ou melhor se adaptar à selva capitalista, e passe a guiar a ação coletiva de construção de outras formas de vida social mais igualitárias e dignas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S. Política educacional e a Base Nacional Comum Curricular: o processo de formulação em questão. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 722-738, 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/aguiar.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2021.

ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e Eurocentrismo. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Colección Sur-Sur, CLACSO: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005. p. 24-33.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LÓPEZ, Miguel. ¿Quieres cambiar la sociedad? Solo tenemos que crear un buen relato. Tres actos para un estudio crítico sobre creatividad, movimientos sociales, estrategias narrativas y cambio social. *In*: GONZÁLEZ, P.C.; GARCÍA, M.J.M. (edit.). **Creatividad, comunicación y educación**. Más allá de las fronteras del saber establecido. Málaga: Universidad de Málaga, 2016. p. 21-34.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 127-168.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 4.ed. São Paulo: Hucitec, 1984.

MELO, Alessandro de.; RIBEIRO, Débora. Eurocentrismo e currículo: apontamentos para uma construção curricular não eurocêntrica e decolonial. **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 4, p. 1781-1807, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/37051>. Acesso em: 20 fev. 2021.

MELO, Alessandro de; YELICICH, Carolina. La creatividad desde una mirada crítica. Hacia un proyecto educativo emancipatorio. *In*: GONZÁLEZ, P.C.; GARCÍA, M.J.M. (edit.). **Creatividad, comunicación y educación**: más allá de las fronteras del saber establecido. Málaga: Universidad de Málaga, 2016. p. 51-63.

MELO, Alessandro. **Educação de tod@s para tod@s**: reforma educativa neoliberal e o caso espanhol. Guarapuava: Apprehendere, 2016.

MELO, Alessandro; MAROCHI, Ana Cláudia. Cosmopolitismo e performatividade: categorias para uma análise das competências na Base Nacional Comum Curricular. **Educação em Revista**, v. 35, p. 2-23, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v35/1982-6621-edur-35-e203727.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2021.

PEREIRA, Luiz. Aparelho ideológico de estado escolar. Ensino público e política. *In*: PEREIRA, Luiz. **Anotações sobre o capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1977. p. 85-102.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina Gomes. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação?. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 1, p. 35-56, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/93094>. Acesso em: 22 abr. 2021.

RIBEIRO, Débora. A Lei 10.639/03 como potencial decolonizadora do currículo: tessituras e impasses. **Revista Educação Unisinos**, v. 23, p. 1-15, 2019. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2019.232.07>. Acesso em: 19 fev. 2021.

RIBEIRO, Débora; GAIA, Ronan da Silva Parreira; RODRIGUES, Janine Marta Coelho. Colonialidade e raça: implicações eurocêntricas para o currículo. **Revista Cocar**, v. 14, n. 30, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3499>. Acesso em: 13 fev. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Uruguay, Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, p. 1-15, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982018000100301&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 abr. 2021.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a forma escolar. **Educação em Revista**, n. 33, p. 7-47, 2001. Disponível em: <http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAd>

dress/Sobre_a_histu00F3ria_e_a_teorla_da_forma_escolar%5B1273%5D.pdf. Acesso em: 30 abr. 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, p. 1-18, 2009. **Anais** [...]. Disponível em: <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

ZIBECHI, Raúl. **Descolonizar la rebeldía**: (des)colonialismo del pensamiento crítico y de las prácticas emancipatorias. Málaga: Zambra/Baladre, 2014.

Enviado em: fev. 2021

Aprovado em: nov. 2021