

Discute-se a questão da criatividade abordando a práxis do professor formador e do aluno como produto do processo educacional que incorpora a capacidade de criar, ou não, e que na sala de aula está presentificado o social-histórico. Reflete-se a possibilidade de brechas de criação, inovação e autonomia numa sociedade onde tudo conspira para a manutenção da alienação. Ressalta a cultura é mais densa e duradoura, e supera a simples informação na formação do sujeito. Apesar da massificação teórica do saber acumulado, continua-se criando sem cair, totalmente, na técnica mecanicista, em descrições de comportamentos e conselhos. Reconhece, a partir de Castoriadis, as criações históricas dos homens como capazes de denunciar e destruir a ideologia racionalista, a ilusão da onipotência e a idéia de desenvolvimento. Desenvolve a partir dos discursos dos acadêmicos entrevistados, as descrições da realidade vivenciada pelos mesmos, e por outro lado, expõe como o sujeito do conhecimento enfrenta no processo de formação a questão da criatividade. A autora considera contribuições de Cornelius Castoriadis e Edgar Morin no que respeita escola, criatividade, conhecimento, educação e formação.

Palavras-chave: Educação. Criatividade. Imaginário.

This paper discusses the question of creativity initiating with the praxis of the teacher trainer and of the student as the product of the educational process incorporating the capacity to create or not; it is in the classroom that the social-historical is presented. There is a reflection on the possibility of breaches for creativity, innovation and autonomy in a society where everything conspires towards the maintenance of alienation. It stresses that culture is much denser and enduring, surpassing mere information in the formation of the subject. Despite theoretical massification of accumulated wisdom, creation continues without declining, completely within mechanistic techniques, with the descriptions of behaviors and counseling. Taking Castoriadis' point of departure, it recognizes that the historical creations of man are capable of denouncing and destroying rationalist ideology, the illusion of omnipotence and the idea of development. It uses the discourses of the academics interviewed, the descriptions of the reality lived by them, as well as expounds on how the subject of knowledge faces the process of formation and the question of creativity. The authoress considers the contributions of Cornelius Castoriadis and Edgar Morin regarding the school, creativity, knowledge, education and formation.

*Keywords: Education, Creativity, Imaginary*

# *O Sujeito do Conhecimento e a Questão da Criatividade*

Aracy Mendes  
de Souza

Docente do  
Curso de Psicologia  
DCH/CCHS/UFMS.  
Mestre em  
Educação/UFMS.

A afirmação e negação da criatividade manifestam-se nos discursos e nas descrições de realidade dos alunos na graduação em psicologia<sup>1</sup>. Os alunos explicitam como enfrentam a questão da criatividade, enquanto sujeitos do conhecimento, no processo de formação.

A partir da angústia, curiosidade e responsabilidade que o docente sente em relação ao entendimento da criatividade tão cobrada, buscou-se conhecer os modos consagrados de tratar a questão, no interesse de mostrar a relevância do assunto para o processo concreto de formação.

A busca de entendimento dos conceitos defendidos por Alencar (1986/1994/1996), Kneller (1976), Marin (1976), Martinez (1997), Weschler (1993), permitiu perceber que a idéia de criatividade embasa-se numa visão de indivíduo na sociedade atual, defendida pela corrente determinista, ou seja, defendem o conhecimento individual por meio de estímulos e de ambientes facilitadores.

<sup>1</sup> O processo de formação de Psicólogo Escolar pelo Curso de Psicologia do Campus Universitário do Pantanal/Corumbá-MS é o tema da de pesquisa, “A criatividade na formação do Psicólogo Escolar” apresentado pela autora no Mestrado em Educação/UFMS, 2001.

Descobre-se nesses conceitos que a pessoa criativa é àquela que inova, ao realiza o inédito, torna-se valorizada e valorada pela sociedade. Ora, a sociedade põe para os indivíduos, padrões de criatividade que estão a serviço de demandas sociais vigentes na cultura e até de demandas próprias a uma das

*Consciente ou inconscientemente esses autores defendem a “descoberta” como expressão de criatividade adequada à exigência de determinada situação social...*

classes sociais que a compõem. Tais conceitos evidenciam as pessoas criativas a partir de seus comportamentos externos tais como: flexibilidade, iniciativa, capacidade de problematizar, autonomia. Contrariamente, a pessoa não criativa é vista como aquela que tem medo de errar, medo do novo e do desconhecido. Pode-se dizer que os autores desses conceitos, embora descrevam as competências individuais para a criatividade no social, ficam prisioneiros do paradigma determinista e acreditam no desenvolvimento da criatividade mediante o uso de técnicas facilitadoras e da criação ambientes propiciadores de aprendizagem criativa.

Percebe-se que esses autores psicólogos ao discutir criatividade, afirmam a necessidade do ambiente facilitador como condição para fazer “desabrochar” a criatividade no sujeito, estimulando-o, portanto à descoberta de sua criatividade. Culpam o sujeito quando falta a eles “características” (comportamentos) criativas. Conceituam criatividade quando detectam condutas no sujeito, tais como, falta de persistência, escasso desenvolvimento dos interesses profissionais e “baixo QI” podem impedi-lo de criar.

Consciente ou inconscientemente esses autores defendem a “descoberta” como expressão de criatividade adequada à exigência de determinada situação

social, situando, de certa forma, a criatividade dentro de padrões de regras impostas e já instituídas. Via de regra suas expectativas é de que as pessoas criativas sejam flexíveis, autoconfiantes, que tenham iniciativa, autonomia, originalidade, motivação, muitas vezes, recomendando o desenvolvimento, o desabrochar da criatividade como modo de possibilitar o atendimento às demandas sociais. Sem questionarem nem o porquê dos desvios, sem se pre-

ocupar com o por quê do bloqueio, da inibição do “potencial criativo” no sujeito. Trabalham para “descobrir” algo novo que cumpra a exigência social e seja valorizado pelo sistema vigente.

Nessa concepção fica evidente a necessidade para o profissional de adaptar-se ao sistema, na tentativa de atender à demanda, e, ao mesmo tempo, identifica-se com uma forma “redentora” do sistema, alimentando-o, na tentativa de sair da mesmice para poder produzir melhor. Com esse papel, o psicólogo com sua técnica alimenta o sistema e o legitima.

A crítica que cabe a essa visão de criatividade é que ela pressupõe um realizar coroado de sucesso e um desabrochamento de potencialidades individuais.

Nessa perspectiva tem-se introduzido no conceito de criação, o elemento imprevisível, porém com tratamento determinista: “descoberta do novo” - semelhante ao “já está lá”; é só descobrir. Nesse caso, são deterministas, sistemáticos, utilizando uma investigação causal.

Ao eliminar, de certa forma, o elemento “não causal” que aparece como comportamento criador e não possibilitar o aparecimento dos elementos imprevisíveis, e não ter um olhar além do simples desvio, diferente, “novo”; não problematiza como um novo tipo de com-

portamento, instituinte de uma nova regra social, uma forma nova que não se deduz de situações anteriores.

Assim, percebe-se, nesses autores que discutem a criatividade, a preocupação em “estimular”, colocar limites para o objeto criativo: só será criativo se for “descoberta” de algo novo, porém que cumpre exigência de uma determinada situação social. Logo, é a situação social, os valores da época que determinam se o objeto é ou não criativo. Há previsibilidade e racionalidade para o objeto ser criado, “limitando” antecipadamente o que os homens serão, restringindo as possibilidades de ação humana à determinação do constituído, e tendo a criatividade como resultado do comportamento original atrelado às necessidades e ao reconhecimento social. Ao falarem em potencial criativo sempre referem-se às pessoas e ao “ambiente estimulador” e, é o outro que não estimula esse potencial suficientemente e/ou inibe-o.

Subestima-se no aluno a sua capacidade de lidar com as contradições existentes, tanto no sujeito individual como nos sujeitos sociais. Assim, sutilmente escondem-se o conflito individual e social, e/ou acha-se um culpado; imputando-lhe dificuldades ou omitindo as alteridades presentes nos indivíduos ou no meio.

Para Castoriadis (1992, p. 74), essa postura que considera a eliminação dos obstáculos como solução, “como elemento não pertencente ao sistema normal”, não questiona as instituições existentes; e assim, as reproduzem indefinidamente. Ao atrofiar a crítica e não assumir as responsabilidades do instituído, instaura-se a heteronomia, o que se expressa tanto na dimensão individual como coletiva. Nestes termos, a sociedade e o histórico são criações do imaginário que instaura no e através do coletivo

vo anônimo significações imaginárias. Determinados produtos e criações são valorizados por essa sociedade em determinadas épocas e não em outras. (CASTORIADIS, 1992, p. 123)

Assim, Cornelius Castoriadis e Edgar Morin discutem criatividade num outro quadro de reflexão oferecendo uma nova concepção. Castoriadis (1977, p.58) afirma a criatividade como a possibilidade de serem geradas “novas respostas às mesmas situações ou então criar novas situações” que possuam novas significações. Os trabalhos desses autores permitem uma nova compreensão e um outro olhar sobre a maneira de lidar com o “desvio”, a “desorganização”, as “incertezas”, a “normalidade”, a “autonomia”, a alienação, e a “alteridade”. Obviamente, o esclarecimento dessas questões para o psicólogo propicia novas convicções sobre essas realidades, quer dizer, elas não são em si mesmas boas ou más. São vivenciadas e elaboradas de uma outra maneira. Isso faz a diferença entre repetir o instituído e criar. A criação é constitutiva do ser humano.

Na experiência docente a autora constatou que as leituras e interpretações das teorias psicológicas que fazem parte do currículo do curso de graduação, são esquecidas, pela maioria, e não merecem, por parte dos alunos, uma problematização. Nota-se que, muitas vezes, estes graduandos pesquisados,

*Para Castoriadis, a postura que considera a eliminação dos obstáculos como solução, não questiona as instituições existentes; e assim, as reproduzem indefinidamente.*

apropriam-se dos conteúdos teóricos de modo extremamente fragmentados.

Quando interrogados sobre à formação acadêmica, os alunos descrevem as dificuldades para desenvolver uma proposta de trabalho, dando a impressão de faltar-lhes base teórica e verbalizam

a convicção pessoal de que a teoria existe para dar conta da prática. No entanto, a relação que mantêm com o conhecimento é problemática, uma vez que buscam nele apenas sua dimensão de aplicabilidade para solucionar problemas concretos. Não se vêem como sujeitos do processo nem vêem a realidade como totalidade complexa, conflituosa, contraditória. Assim, acabam eliminando de sua prática a problematização a respeito das questões da educação, sociais, políticas e históricas que poderiam elucidar e/ou esclarecer modos de extrapolar o psicologismo.

Os alunos mostram interiorizar, durante o curso, os conceitos e instrumentos “científicos” como garantia à adaptação e à ordem social, com o intuito de ter um indivíduo com as mesmas características, na ilusão de transformá-los em “sujeitos” e/ou “cidadãos”. Muitas vezes, mencionam a falta de prestígio e de reconhecimento pela sociedade dos serviços prestados por profissionais da área, particularmente quando existe uma confusão de sentimentos e um não discernimento do sentido do fazer. Reconhecem que não problematizam, desde o início da formação, as suas dificuldades. Na realidade, eles não têm espaço para refletir a práxis, para entender e

Os sentimentos manifestados pelos alunos podem ser confrontados com as próprias expectativas desses alunos em relação ao curso. Desde o momento em que entram até o final do curso, não percebem a correspondência deste com suas expectativas. Afirmam ao serem entrevistados que esse interrogar permitiu, por um momento, um embate com o instituído que propiciou o inicio de uma reflexão sobre o que a universidade deveria ser. Para eles (as) a expectativa da universidade como um espaço para pensar e dizer o que ainda não foi formulado. Um espaço para aguçar a curiosidade e propiciar a descoberta. Porém, avaliam que o que se tem é uma universidade apenas funcional, objetiva, tecnicista, que prioriza a razão instrumental. Nesse seu modo de ser, privilegia a transmissão rápida de conhecimento, mediante um processo em que os professores são como meros utilizadores de manuais descartáveis com a função de transmissão e adestramento.

O imaginário social e radical institui a subjetividade levando a uma transformação no significado aceito socialmente instituído. Por outro lado, cada criação, ao ser instituída é reproduzida indefinidamente e nesse movimento produz a alienação.

Nesse caso, a passividade do sujeito afetado pelo instituído redonda a não transformação da percepção para a criação de novos significados sociais

*Alunos entrevistados afirmam que esse interrogar permitiu, por um momento, um embate com o instituído que propiciou o inicio de uma reflexão sobre o que a universidade deveria ser.*

superar seus próprios equívocos teóricos e isso faz com que, no estágio, sintam-se “afogados” e “empurrados” (SIC) para solucionar problemas para os quais não têm respostas. Essa é a razão pela qual se sentem (de acordo com seus relatos) perdidos, despreparados e frustrados quando não desenvolvem o plano de ação e sem condições de intervir como psicólogo na transformação da realidade educacional.

e históricos latentes na sociedade.

Castoriadis afirma que quando a sociedade reinterpreta, recria, reconstrói, o objeto instituído ganha o sentido que essa sociedade lhe dá no processo de alteridade com o que estava instituído anteriormente. Assim, uma criação será valorizada em uma outra época, podendo ganhar sentido e significado social em outro momento histórico, o que não implica que esse significado já não esti-

vesse presente no momento de sua criação, pois o tempo próprio do criador e da sua criação é diferente do tempo comum, e o imaginário social não é a criação de imagens na sociedade, mas criação deste imaginário social que, muitas vezes, não é percebida pelos sentidos, mas são significáveis.

O criado é resultado do “imaginário radical” e ser da criação. A “estrutura” exclui a contemporaneidade, o ser sempre, e o por fazer, o feito e a ser feito. Logo, nem tudo o que é deve ser determinado, apesar de que o modo de

ser é o perceptível, o determinado. Porém, em suas manifestações, no conteúdo existe emergência, aparecimento (CASTORIADIS, 1999, p. 104-106); não é só descoberta de algo que já estava lá, mas surgimento do novo, do inesperado, o vir a ser, o porvir. Ao falar da socialização da “monada psíquica”, Castoriadis afirma que a socialização é contradictrória, conflituosa e complexa, pois não é um simples aglomerado; a socialização exige a renúncia (que nunca é total) da onipotência do desejo de ser o centro e a totalidade.

Para Castoriadis o ‘sublimar’, implica o ser valorizado pela sociedade e o investir em objetos imaginários sociais. Os objetos sublimados não são mais privados, individuais, pois são objetos criados e instituídos pela e na sociedade. Por exemplo, na sociedade capitalista as significações não são os investimentos financeiros, mas a apropriação e o poder, implicando pensar sempre na instituição, na sua expansão, proliferação incessante, autocrescimento contínuo, para inserir uma solução que nutre essa empresa, nesse mercado; de modo que deve ser explorada qualquer demanda social anônima que surgir.

Nesta sociedade capitalista, o conceito de criação é tido como algo novo e valorizado, dentro da conceitualização

do pensar o determinado, com seus possíveis e não possíveis e do que seja um “produto” valorizado por essa sociedade. O capitalismo impõe ao sujeito a necessidade de ser aceito pela instituição, de diminuir a diferença e homogeneizar a sociedade, seja por conveniência ou por ter dificuldade de lidar com a alteridade e querer manipulá-la. Ao

*... logo, nem tudo o que é deve ser determinado, apesar de que o modo de ser é o perceptível, o determinado.*

mesmo tempo, o contato com a realidade proporciona ao sujeito a possibilidade de sublimar e/ou de suportar a percepção de que não é tudo e nem pode tudo, não sabe tudo e que não dá conta de toda realidade.

O aluno, ao realizar escolhas teóricas e as áreas, para no futuro atuar como profissional, deve articular teoria e prática, isto é, reformular e reorganizá-la, de acordo com sua identidade. Implica também seu desejo que marcará o estilo ou a identidade de profissional. Percebe-se que as escolhas feitas pelos alunos são oportunidades oferecidas durante o curso na “convivência” com diferentes concepções do real; e, para sair da ilusão da concretude das teorias educacionais e fugir de suas fragmentações teórico-práticas, é necessário que o profissional que atua na Educação possa compreender o fenômeno educacional em sua complexidade, levando em conta, também as expressões de subjetividade individual e social.

Para que acadêmico, o futuro profissional, se torne sujeito e objeto da construção do mundo e de sua própria construção, necessita da busca do “ser” e do “saber” individual e social, que são verdades não absolutas e mutáveis, mas verdades complexas que revelam novas descobertas de novas verdades, carre-

gadas, porém de subjetividade, perdas e riscos.

O pensamento complexo, a noção de sujeito e a produção do conhecimento transdisciplinar são pertinentes a educação. Ver o particular da educação, implica perceber sua relação com o universal, com o todo. Por ser o conheci-

*É necessária a auto-reflexão, incluindo as influências internas e externas, e o reconhecimento da complexidade que é inerente ao contexto educacional.*

mento transdisciplinar é necessário sair do isolamento para conhecê-lo e ir além dos limites atuais que se impõe ao isolar, ao reduzir a práxis, fragmenta-se e a inibe.

A perspectiva do pensamento de Morin (1996) que é pautado numa epistemologia da complexidade, que tem como elementos decorrentes e presentes na complexidade as noções de ordem-desordem-organização e sujeito à autonomia e auto-eco-organização. Sistematiza à crítica aos princípios, objetivos, hipóteses e conclusões de um saber fragmentado, e ao considerar a complexidade do real, visa à construção de um conhecimento multidimensional, que privilegia o pensamento complexo de religar, em detrimento do pensamento simplista, disjuntivo e reducionista.

A perda da visão totalitária do que é o curso de graduação mediante a sua fragmentação, e ao enfocar várias teorias psicológicas durante a formação em psicologia, tem, além desse fato as três especificações das áreas de atuação (clínica, escolar e social-organizacional). Portanto, para problematizar o ensino considera-se “(...) os efeitos cada vez mais graves da compartmentalização dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma quali-

dade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida e não atrofiada.” (MORIN, 2000a, p. 16)

Apesar de dar prioridade para observação e verificação da realidade buscando a objetividade do saber nas ciências humanas por meios de dados coletados e suas variedades na prática,

a realidade propicia outros aspectos que fogem dos objetivos iniciais, remetendo o aluno para além das teorias psicológicas, ou seja, dirige-o para outros aspectos como os culturais, sociais e históricos, porém não se consegue visualizá-lo e/ou discriminá-los de forma elaborada.

Existe, nessa formação do profissional, especialização da especialização, que se expressa nas diferentes áreas do curso; além de, muitas vezes, se constatar uma estrutura linear do conhecimento científico, presente na tentativa de ter teorias científicas e técnicas “salvadoras”, presentificadas nos discursos dos alunos. Isso não habilita, no entanto, o acadêmico para o auto-conhecimento e para entender a complexidade do fenômeno educacional, pois, “os conhecimentos fragmentados só servem para usos técnicos. Não conseguem conjugar-se para alimentar um pensamento capaz de considerar a situação humana no âmago da vida...” (MORIN, 2000a, p.17)

As teorias científicas, quando presentes na formação, às vezes aprisionam o discente quando tenta, por exemplo, aplicar ou observar se o sujeito pesquisado está de acordo com a teoria dada no curso, e esta maneira de atuar destrói o inovar, o criar. Para isso, é necessária a auto-reflexão, incluindo as influências internas e externas, e o reconhecimento da complexidade que é inerente ao contexto educacional. O “progresso do conhecimento”, segundo Morin, se dá “pela capacidade de contextualizar e englobar” (ibidem, p. 15)

Enfrentar a confusão, a incerteza, a contradição, e conviver com a relação desses fenômenos em si mesmos implicam perceber o sujeito (o acadêmico) também como um fenômeno que possui seus próprios conflitos, concentrando-se em fenômenos distintos e diversos (internos e externos), conscientes e inconscientes, que influenciam nas suas ações e o transformam.

Conviver com a idéia deste saber fragmentado é acreditar na concretude de todo conhecimento e aceitar a incerteza da ciência. Significa extinguir as alteridades, mas não para isolá-las ou separá-las, mas para entender a realidade educacional, que abrange muitos elementos, circunstâncias e fatores interdependentes e que fazem parte do mesmo todo. Esse todo corresponde à unidade complexa, em que cada parte apresenta sua especificidade porém, em contato com as outras partes, modifica as partes e também o todo. Por exemplo: na organização do curso de psicologia com um “todo”, as disciplinas que o compõem são suas partes integrantes e significativas que especificam e particularizam ao apresentarem características e qualidades próprias de cada área (clínica, organizacional, social e escolar).

Por outro lado, as ações em disciplinas individuais e isoladas as alienam e precisam de ações integradas; mas ao mesmo tempo, a visão de seus recortes é importante para caracterizar suas particularidades e especificidades e contribuir para a visão e compreensão de conjunto na dimensão da complexidade do ser e do saber.

Percebe-se que o tempo, tanto do aluno quanto da escola, precisa ser sincronizado; apesar de os estagiários terem ritmos diferentes entre si, precisam de uma certa sucessão de tarefas sincronizados, sucessivas e simultâneas e necessita seguir um conjunto de regras

tanto da universidade quanto da instituição educacional na qual atuam. Paradoxalmente, convivem com a unidade e a multiplicidade que poderá ou não ser estimulante na sua ambigüidade, na sua incerteza, e na sua desordem.

Por meio da produção do conhecimento, será possível interpretar aspectos dessa realidade, sem contudo desconsiderar a multidimensionalidade do real e as diversas características do fenômeno educacional. Morin, ao se referir à habilidade do conhecimento e da ação, afirma que, se o pensamento for enclausurado, fragmentado, reducionista e mutilado, as ações também serão, tornando-o simplista e simplificador do fenômeno e elaborando e utilizando estratégias para resolver os problemas postos pela incerteza e incompletude do saber (MORIN, 1996, p.31, 32).

A completude do conhecimento parte da necessidade de não se isolarem os objetos e sim relacioná-los, mesmo percebendo a complicada confusão e desordem existente e a multidimensionalidade da realidade. Decorre daí a percepção do próprio limite de saber que a realidade não tem limites e nem certezas e que a práxis é construída e não se esgota; por isso, nunca se terá o saber total desta realidade.

Assim, além de remeter à parte ao todo, percebe-se que existe relação e movimento entre as partes e os todos e

*A completude do conhecimento parte da necessidade de não se isolarem os objetos e sim relacioná-los, mesmo percebendo a complicada confusão e desordem existente e a multidimensionalidade da realidade.*

existe a necessidade de conhecer a qualidade das partes que estão inibidas e imperceptíveis no sistema. Por isso, o fato de ligar simplesmente a parte ao todo não explica as transformações e os movimentos que existem no sistema institucional; necessita, também, perceber as transformações desenvolvidas

no todo, após o processo de organização. (MORIN, 2000, p. 55)

Para Morin nem reducionismo e nem holismo elucidam a realidade; mas, em sua perspectiva, é necessária a integração da parte incluída num e outro, sem haver aniquilamento do todo pelas partes e nem das partes pelo todo, pois cada termo remete um ao outro. Para isso, terá que se apreender a noção de ordem, desordem e organização presente nos sistemas complexos, pois, para esse autor, é o todo (nessa pesquisa, a práxis) que deve trazer agora a marca da desordem e da desintegração; a teoria deve relativizar a desordem e tentar organizar um novo acordo, uma nova ordem. (MORIN, 1996, p.98)

A ordem é adquirida pela teoria estabelecida oficialmente, que pode e deve desintegrar-se, desordenar-se para que se possa iniciar o processo de transformação e o sistema ser reorganizado, com possibilidade de novas desorganizações e organizações. Para esse autor, então, é a cooperação do paradoxo ordem-desordem que promove uma organização, porém não se reduz a ordem simplesmente. O conceito de ordem para Morin não implica determinidade, estabilidade, permanência, imutabilidade e constância, pois presentifica a singularidade de cada momento.

*Para vislumbrar as ações e transformações no processo organizador do indivíduo sujeito estagiário, discute-se o fato de serem ou não sujeitos autônomos, bem como sua maneira de auto-eco-organizar-se.*

As desordens aparecem em qualquer processo e o alteram, como as imprevisibilidades, as desintegrações e o inesperado, que geram as incertezas. A desordem implica o acaso, o acontecimento e o acidente. O acaso implica a impotência do observador para prever diante das variedades de formas e desordem; o acontecimento implica as irregularidades e o inesperado; o aciden-

te entende-se como as perturbações do fenômeno organizado. Um acontecimento é o encontro eventual de dois fenômenos organizados, assim como o estagiário vê a universidade e a instituição educacional. A organização transforma, produz, a liga e mantém. (MORIN, 2000, p. 52, 53)

Para vislumbrar as ações e transformações que ocorrem no processo organizador desse indivíduo sujeito estagiário, que está se transformando, discute-se então o fato de serem ou não sujeitos autônomos, bem como sua maneira de auto-eco-organizar-se. Além de conviver com sua singularidade e com a diferença existente entre os indivíduos durante o momento do estágio, percebe-se também que há o fato de que cada um é um sujeito.

Suas características individuais o distinguem, o singularizam e o diferenciam como autor de seu processo organizador; ou melhor, à medida que se organiza e se torna autor e sujeito como ser único, porém na relação com outro, ele se transcende e se permite auto-organizar-se como pertencente a um grupo, a uma teoria, e participante-membro de uma sociedade, como, por exemplo, a sociedade dos psicólogos escolares. Para transformar-se e conhecer-se, o sujeito depende de um objeto que me-

diará tanto o sujeito psicólogo como objeto da realidade. Dessa forma, os conceitos de autonomia estão relacionados com conceito de dependência, pois para sermos “si

mesmo”, sujeitos, precisa-se dos outros que são externos a nós. Para ser profissional (Psicólogo Escolar) necessita-se da demanda do outro (escola): o que o outro (escola) quer de mim (psicólogo escolar)? Esta é a pergunta sempre presente. Desse modo, abordam-se as possibilidades da formação em proporcionar, aos futuros profissionais, condições teórico-metodológicas que lhes per-

mitam construir uma práxis com probabilidades de fazer surgir a criatividade.

Quando às expectativas ao entrar no curso e à correspondência deste às suas expectativas, esse interrogar permite, por um momento, ao aluno, um embate com o instituído e propicia-lhe iniciar uma reflexão sobre o que a universidade deveria ser. Ou seja, a expectativa é de que a universidade

deveria ser um espaço para se pensar em se dizer o que ainda não foi formulado por meio da pesquisa; deveria ser um espaço para aguçar a curiosidade e propiciar a descoberta; porém, por seus relatos, percebe-se, contraditóriamente, que a universidade tornou-se funcional, objetiva, com ênfase na razão instrumental, tecnicista, onde há a transmissão rápida de conhecimento, onde os professores são contratados, de acordo com a organização e estrutura da universidade, como meros utilizadores de manuais descartáveis com a função de “transmissão e adestramento” como foi aventado na reflexão de Marilena Chauí (1999).

O profissional, propõe-se, na maioria das vezes, oferecer serviço à instituição (educacional) de acordo com as demandas da sociedade, mas necessita de refletir e problematizar que tipos de demandas e exigências são postas. Muitas vezes, são demandas forjadas por princípios que favorecem a determinada “ordem social” e, por isso, estão inseridas na suposta “necessidade” do mercado de trabalho capitalista, que, apesar de necessitar das relações humanas para solucionar suas “crises”, ao mesmo tempo as pessoas tornam-se coisificadas, alienadas do processo, e por não teremclaro, não se responsabilizarem por esse processo alienado em que se encontram, autonomiza-se o sistema social instituído e toma a razão como instrumento para satisfação dessas “necessidades”.

Ao querer *reificar* as pessoas, a sociedade capitalista não o consegue totalmente, pois, apesar de as relações de produção (a economia) serem o foco principal desse sistema, esta sociedade ainda necessita das relações humanas

*O profissional oferece serviço à instituição de acordo com as demandas da sociedade, mas necessita de refletir e problematizar que tipos de demandas e exigências são postas.*

para sobreviver. Por outro lado, a pesquisa tecnológica é planificada visando a objetivos da classe que a domina, porém existe uma relativa autonomia da técnica, pois ela só terá sentido se houver fases encerradas da história. (CASTORIADIS, 1982, p.31-32)

Por conseguinte, a criatividade fruto do imaginário instituinte não encontra espaço nessa instituição voltada para a prestação de serviço às instituições educacionais que, também, estão dentro do campo representativo do imaginário social instituído que já delimitou, neste caso, o verdadeiro e o falso, o proibido e o permitido, os valores e o não valor. Autonomizando-se a razão, reduz-se o entendimento e a capacidade de concatenação conceitual de onde se abstrai a relação de significados, alienando-se e negando a possibilidade de criar. Não que essa possibilidade não exista, pois não se tem como destruí-la, não se destrói o sentido, que é dado pelo imaginário social.

As transformações históricas provocam reconsiderações na teoria, em suas antigas categorias e no método. O antigo método, em contato com a “nova realidade”, mostra a necessidade de ultrapassá-lo. Por isso, a operacionalização (tecnicismo) necessita da ilusão de dominação, determinismo e verdade, tendo, como consequências, o controle do fenômeno, a necessidade de separar, isolar fatores, a circunscrever com precisão os efeitos de sua ação. Po-

rém, essas características nem sempre são auto-evidentes, nem possíveis e sua validade é local e limitada. (CASTORIADIS, 1987, p. 154)

O mito da razão instrumental com sua ilusão de onipotência, supremacia, e o seu caráter de organização racional da sociedade e por conseguinte, o en-

*...é necessária a construção de um projeto político que convivesse com as contradições e diferenças, entendendo que identidade é diferenciar-se...*

deusamento da ciência e a idéia de desenvolvimento pelo desenvolvimento, à medida que se denuncia e a destrói; reconhece-se, a partir daí, a razão como criação dos seres humanos e os tornam responsáveis por ela, reconhecendo-se como autor com novas possibilidades de vida social, a partir dos novos sentidos que surgirão.

A razão instrumental privilegia os meios e fins, como se fosse possível decidir o que vai ser utilizado, e enfatiza o crescimento das forças produtivas; todavia, teria que sair desta lógica em que o crescimento das forças produtivas vem de si mesmo, e não querer ter sempre mais e sempre tirar vantagens em tudo. Para isso, é necessária a construção de um projeto político que percebesse e convivesse com as contradições e diferenças, entendendo que identidade é diferenciar-se, é discriminar papéis e não é a igualdade e diluição das diferenças.

Percebe-se que a falta de sentido para o aluno decorre, também, da maneira como são oferecidas as disciplinas e as práticas de estágio em decorrência do enclausuramento das disciplinas e também da dissociação teoria e prática e o fato de eles mesmos não terem claro seu papel, pois esse papel se dilui no sistema escolar. Por exemplo, o papel do psicólogo escolar, ao ser confundido com

o orientador, psicopedagogo, psicólogo clínico e/ou professor, pela falta de inserção real na escola e no mercado trabalho. Pode-se dizer que o Psicólogo Escolar como sujeito, ainda não tem o seu lugar no mundo do trabalho; isso pode-se constatar, pela incoerência dos órgãos oficiais públicos de formarem sujeitos nessa especificidade e não os recrutarem em suas instituições educacionais e, quando os recrutam, é em número irrelevante, em comparação com a reserva de profissionais (desempregados), gerando, por conseguinte, “a perda de sentido como ser-sujeito, profissional, em um mundo racional assentado”. (CASTORIADIS, 1999)

Por outro lado, o fato de estarem numa instituição universitária com seus valores e normas sociais impostas, aceitas e interiorizadas por todos nessa sociedade, reflete as maneiras de ser e fazer, com os modelos existentes e com as classes sociais que a dominam (CASTORIADIS, 1997, p. 94, 95). Esses modelos tornam-se referências para o desempenho social desses estagiários mesmo quando esses modelos, especialmente, o clínico, são transgredidos.

Note-se, também, que o não saber o que deve ou não fazer, ao se sentirem “perdidos” na práxis, reflete que não se caracteriza uma estrutura institucional opressiva e isso vislumbra uma certa possibilidade de flexibilidade desses sujeitos. Importa destacar, no entanto, que as disfunções mostram-se em outros níveis como: na metodologia, no enclausuramento e endeusamento das linhas teóricas, na falta das transdisciplinaridade e na dicotomia teoria e prática, entre outros que contribuíram para tornar a práxis alienada.

Percebe-se que as normas e valores do curso se desagregam; e os modelos propostos durante o curso como modelos de “sucesso” funcionam exteriormen-

te, porém não são interiorizados efetivamente, não são valorizados e nunca responde à pergunta dos alunos: "o que devo fazer?"

A instituição universitária tornou-se um centro normativo frouxo, em desagregação, acreditam ou querem acreditar na ciência como meio certo e totalizante de resolver os fenômenos observados. Constatase que os programas, os conteúdos, a relação pedagógica, entre outras, estão em crise; por isso percebe-se que, na fala desses estagiários, não há a devida dedicação para educação enquanto tal. Torna-se, assim, essa instituição, pelo descaso dos envolvidos, fonte de rejeição e entrave incompreensível e fonte de angústia, de culpa, insegurança nos alunos, quando tentam ser admitidos inicialmente na universidade, posteriormente nos estágios supervisionados e finalmente no mercado de trabalho.

Percebe-se, também, na análise dos discursos dos alunos, a presentificação do valor econômico da sociedade capitalista que se evidencia na situação do sobreconsumo escolar e na angústia dos alunos e professores diante da "cobrança" do sucesso acadêmico que se relaciona, na maioria das vezes, na obtenção do diploma, o qual é tão procurado pela classe média (CASTORIADIS, 1987, p.98), almejando o aumento das oportunidades no mercado de trabalho. A universidade muitas vezes, também, transformou-se em instrumento de conseguir "um diploma" e não é mais local onde se forma um ser humano, um cidadão, a *Paidéia*. (CASTORIADIS, 1977 p. 98)

Essas contradições já ressaltadas por Castoriadis, tornaram-se patentes durante a análise da pesquisa "Criatividade na formação profissional do psicólogo" (SOUZA, 2001). Já não se finge e nem sempre acredita-se no fato

de que o diploma trará o emprego e sua atuação na sociedade; por isso, talvez, os discursos vazios dos professores e estagiários, ou seja, a preponderância de teoria desvinculada de experiências e vivências destes e, consequentemente, a ocorrência de poucos contatos com a realidade para os acadêmicos, privando-os da rigidez e do choque com a realidade. Nota-se, no discurso destes, a confirmação do que já fora analisado por Castoriadis: a necessidade de um ambiente "facilitador da aprendizagem" onde não se pode privar os alunos, frustrá-los, entristecê-los, mas a "cobrança" para compreendê-lo (CASTORIADIS, 1987 p. 99). Sabe-se que é difícil mas há necessidade de que o docente deixe transparecer para o discente que também o docente não comprehende de forma "absoluta" essa prática e nem isso é possível. Provavelmente, com essa atitude o professor geraria a busca do aluno por não ter o outro para resolver, por se sentir desamparado, sentir a falta que é constitutiva tanto do professor quanto do aluno, do ser humano.

Infere-se, a partir do que foi exposto acima, que o dar livre expressão à criatividade não implica uma ilusão de haver uma relação professor-aluno e um ambiente educacional que não seja contraditório, incoerente, conflituoso e, talvez, desgastado. Importante perceber e

*Sabe-se que é difícil mas há necessidade de que o docente deixe transparecer para o discente que também o docente não comprehende de forma "absoluta" essa prática e nem isso é possível.*

discutir que essa sociedade fabrica em série pessoas predestinadas a ocupar um lugar na "sociedade produtiva", o que se dá por meio de uma seleção mecânica e precoce, já que isso não favorece a livre expressão dos alunos (CASTORIADIS, p. 95). Graças à não

eliminação do imaginário social e às brechas no sistema social instituído pode-se perceber, a conscientização de que as regras e normas são criadas pelos homens e que há possibilidade de dar-lhes um novo sentido e significado para construir um novo projeto político visando à autonomia e nova criação.

Acredita-se, assim como Castoriadis (1989, p. 101), que o fato de reconhecer que tudo o que foi elencado acima são criações humanas no e do imaginário social, possibilitando a condição necessária para autonomia e para abertura de novas criações. Assim, o imaginário radical ou efetivo, o criado, dá sentido ao mundo ao organizar, definir sua identidade como coletivo; criando novas formas de relação da sociedade, novas necessidades, desejos e condições para a reapropriação das instituições.

À medida que se assume uma cultura da responsabilidade ao agir além do intelecto e da razão instrumental, torna-se necessário assumir os desejos (inclusive o desejo de não desejar e o desejo de ser controlado), o sentimento de pertença a essa coletividade. Esta cultura é instituída e não pode existir sem leis e nem por acordos espontaneístas, a convicção de que não se pode fazer tudo, nem ter um “salvador” (nem mes-

que se presentifica o imaginário social que dá sentido e significado a essa práxis e faz surgir a “novidade radical”, que rejeita explicações, previsões e organizações sob o modo de leis imutáveis e estáticas.

Ao conceber a criação como autocriação que não pode ser explicada, determinada, mas elucidada, propõe-se o “pensar complexo” com o qual pensa-se o indeterminado, a imprevisibilidade, a desorganização, os desvios, não como fenômenos que têm que ser “consertados”, adaptados ao padrão oficial instituído, mas como fenômenos que possibilitem o “sair da mesmice”, o instituir novas leis, novos padrões, já que o criado não pode existir se não for determinado. O inconsciente, por exemplo, é determinado em seu modo de ser e em suas formas de manifestar, no entanto “não é determinado no conteúdo daquilo que daí deriva. Naquilo que daí deriva há emergência, aparecimento” (CASTORIADIS, 1999, p.105).

Logo, parafraseando Castoriadis, não é dizer para o aluno: você deve aceitar e, ao mesmo tempo, adaptar-se à realidade (social), mas dizer: isso é a realidade (social) instituída hoje e suas formas de manifestação determinadas por essa sociedade instituída, além de

que existem obstáculos que não se movem com uma simples técnica, mas pode-se movê-lo ao se construir um projeto político pedagógico que visa à autonomia

de todos os sujeitos inseridos e que não se limita a delegar poderes para alguns assumirem nossas responsabilidades.

*Isto é a realidade (social) instituída hoje e suas formas de manifestação determinadas por essa sociedade instituída, além de que existem obstáculos que não se movem com uma simples técnica...*

mo a teoria redentora). Ocorre, no entanto, que, por ser instituída, pode ser mudada, criada, recriada; porque é no movimento dialético social e histórico

## Bibliografia

ALENCAR, Eunice Soriano. *Superdotado: temas básicos de educação e Ensino*. São Paulo: EPU, 1986.

\_\_\_\_\_. *A gerência da criatividade*. São Paulo: MAKRON Books, 1996.

\_\_\_\_\_. E. S; Virgolim, Angela M.R. (org.). *Criatividade: expressão e desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAUÍ, Marilena. *A universidade operacional*. Folha de São Paulo. São Paulo: 09/06/1999. Caderno Mais: Brasil 500 D.C., p. 7.

\_\_\_\_\_. *A interrogação permanente de Marilena Chauí*. Cult. São Paulo, Junho/2000, p. 44 –57.

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Trad. Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 418 p. Título original: *L'Institution imaginaire de la Société*.

\_\_\_\_\_. *As encruzilhadas do labirinto I*. Trad. Carmen Sylvia Guedes, Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 418 p. Título original: *Les carrefours du labyrinthe*.

\_\_\_\_\_. *Encruzilhadas do labirinto II: os domínios do homem*. Trad. José Oscar de Almeida Marques. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 466 p. Título original: *Domaines de l'homme/Les carrefours du labyrinthe II*.

\_\_\_\_\_. *Feito a ser feito: as encruzilhadas do labirinto V*. Trad. Lílian do Valle. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. 302 p. Título original: *Les carrefours du labyrinthe Fait et à faire*.

KNELLER, George F. *Arte e ciência da criatividade*. Tradução de J. Reis. 13. ed. São Paulo: IBRASA, 1997.

MORIN, Edgar. *O método III: o conhecimento do conhecimento*. Tradução Maria Gabriela de Bragança. 2. ed. Portugal: Francisco Lyon de Castro, 1996.

MARIN, Aldo Junqueira. *Educação, arte, criatividade*. São Paulo: Pioneira, 1976.

MARTINEZ, M.A. *A criatividade, personalidade e educação*. Tradução Mayra Pinto. Campinas: Papirus, 1997.

WESCHLER, S.M. *Criatividade: descobrindo e encorajando*. Campinas: Editorial Psy., 1993.

SOUZA, Aracy Mendes. *A criatividade na formação do psicólogo escolar*. Campo Grande, 2001. (Dissertação, UFMS/Mestrado em Educação do CCHS) p.176.