





APOSTILA DE CRIATIVIDADE

1- CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE PARA A COMPREENSÃO DA CRIATIVIDADE

Embora a idéia de criatividade nos remeta à imediata associação com a produção artística e com o artista e sua, e a tendência corrente seja a de que os artistas detêm

Exclusividade do processo criativo, a psicanálise vem questionar a crença de que há diferença essencial entre o artista e o homem comum e amplo a compreensão do processo criativo.

Ainda que se considere, no presente, a arte como manifestação da excelência criativa, a imagem e o reconhecimento da importância do artista ocuparam diferentes níveis de relevâncias ao longo dos tempos.

Na antiguidade grega, por exemplo, acreditava-se que a inspiração era um presente dos deuses exclusivamente aos poetas. Somente no século IV a.C., o status de seres ungidos pelas divindades alcançou pintores e escultores. Até então o artista não era livre para escolher sua temática, e seu valor pessoal consistia unicamente na sua capacidade de imitar a natureza; portanto não tinha motivos para identificar como seu o produto de sua atividade artística, pois o valor estava na obra (caracterizada pela exaltação político- sacerdotal e pela personificação mítico-religiosa), pouco importando sua autoria.

Embora as primeiras assinaturas apareçam na Grécia do século VI a.C., o hábito de identificar a obra data do século XV, quando a figura do artista adquire certa independência e reconhecimento, momento em que se começa a compreender a arte como intenção criativa.

Por volta do século XVI, o artista é considerado criador, e o seu talento individual passam a ser valorizado. Acredita-se então que já nascesse artista e assim destinado antes mesmo de nascer.

Hoje, embora possa conter algo de verdadeiro, essa crença é discuti-la porque a partir do conhecimento do homem sobre a existência de um mundo interno, da subjetividade, avalia-se a criatividade como potencialidade e funda organização psíquica.

2- PSICANALISE E PROCESSO CRIATIVO

Surgindo no final do século XIX e início do XX, a psicanálise vem dar a crença de que está em Deus ou no ventre materno o mistério da atividade. A partir da descoberta do funcionamento da mente e de sua natureza inconsciente, a psicanálise vai mostrar que a constituição psíquica abrange o germen do sofrimento psíquico quanto o da criatividade.

A idéia de propósitos criativos se fortalece, e o interesse científica volta-se para a pesquisa das motivações que constituem o mundo interno e avança no sentido do conhecimento.

Altera-se, assim, a crença na existência de uma diferença essencial entre a realidade e a loucura, o mesmo ocorrendo com a relação entre artista e o homem um. O sofrimento psíquico – entendido como dificuldade de a pessoa relacionar-se de maneira rica e fecunda consigo mesma e com o mundo - e o viver decisivo são descobertas na complexa equação entre os lados racional e irracional mente, entre tendências pessoais constitucionais e experiências vividas, e não ----- como fruto exclusivo de determinações genéticas, divinas, hereditárias ou constitucionais. Desde ai a maneira de ser de alguém, a formação do sintoma erótico, os sonhos e a produção artística são vistos como expressões do organismo da vida mental (inconsciente), produto de experiências intra e intersubjetivas.

Ao separar-se da crença de que é o governado pela natureza e de que suas crenças são motivadas por algo inexplicável e externo a ele, o homem progride na descoberta de seu funcionamento interno e de sua subjetividade, nos modos de organizar e dominar o seu mundo.

Primeiramente, o aprimoramento de seu aparelho psíquico e da investigação científica aproximam-no do sentimento de que é um ser individual (separado da natureza) para depois mostrar-lhe que a dinâmica inconsciente exerce papel fundamental nos comportamentos manifestos, revelando-lhe a divisão do ser em consciente. O interesse pelos mistérios da criatividade coincide com os avanços na investigação da vida psíquica; as ações e paixões humanas não são mais consideradas realizações da vontade de deuses, mas expressam a condição psicológica de cada um de nós.

Considera-se a essência da criatividade, desde então, patrimônio universal, daí a referência popular a um dado modo de vida, ainda que esteja evidente que as criações artísticas, científicas, filosóficas e tecnológicas sejam pouco comuns.

A criatividade tem sido definida, em sentido estrito, como a criação de uma nova realidade externa a partir de uma realidade interna (psíquica) e, em sentido amplo, como as reações de um organismo vivo para manter, transformar e aprimorar a qualidade da vida.

Ainda que os psicanalistas discordem na compreensão dos processos criativos, a Psicanálise tem contribuído significativamente para elucidá-los, ao mostrar a importância do dinamismo inconsciente na motivação das ações humanas. Não que discordem no essencial – a existência e a importância do inconsciente –; o motivo da divergência é a psicanálise diversificar-se em escolas, cada qual sustentando uma teoria a respeito do funcionamento da mente. Como observa Herrmann (1979, 1991) em um minucioso trabalho, embora as escolas de psicanálise estudem um aspecto da psique, acreditam que suas teorias equivalham à verdade total sobre o psiquismo humano. Esses fatos impossibilitam somar ou compor as contribuições particulares. Cada psicanalista, autor de teorias, partiu da investigação de um problema que orientou suas teses a respeito da natureza do inconsciente. Sigmund Freud, por exemplo, partiu do estudo da histeria, e as perguntas que daí adviram conduziram-no a propor que o inconsciente, de natureza sexual, constitui-se de representação recalcadas, isto é, impedidas de virem à consciência. Melanie Klein privilegiou as fantasias inconscientes, dando ênfase ao sadismo, a angústia, partindo do estudo da neurose obsessiva. Também Bion e Winnicott, entre outros, ao focalizar diferentes aspectos da psique, com suas idéias contribuíram para a formação de novas escolas na Psicanálise. As escolas geram pensamentos teóricos diferentes, porque procuram respostas para diversas perguntas: partem do que Mezan (1993) denominou matrizes clínicas diversas. Cada autor parte de sua experiência clínica com pacientes, de sua experiência de vida, de sua subjetividade, de sua biografia e história.

A Psicanálise não constitui, portanto, uma disciplina que abrigue uma única concepção do inconsciente e do funcionamento mental, mas sob sua égide mantém diferentes concepções deste funcionamento. Nesse contexto as escolas psicanalíticas traduzem a criatividade e vêem o processo criativo de maneiras diferentes.

Conquanto a concepção varie de acordo com o modelo teórico adotado, é unânime em psicanálise de que a criatividade, enquanto capacidade expressiva e representacional é um imperativo distinto do humano.



Os fazeres humanos, especialmente os processos criativos, são compreendidos, sobretudo como expressão de áreas desconhecidas da subjetividade.

3 - PROCESSO CRIATIVO E ARTE: OUTRAS CONTRIBUIÇÕES

Baseando-se nas proposições de Freud sobre os rumos da fantasia, outros autores vêm enfatizando a importância de se compreender a criatividade sem restringi-la à produção artística. A partir de sua experiência clínica, Jacqueline A. Mehler (1997) reconheceu três fases do processo criativo:

- Criatividade alucinatória primária: é o primeiro processo criativo em termos de estágio de desenvolvimento da organização psíquica. Refere-se a uma onipotente maneira de criar o mundo que o sujeito encontra para lidar com a frustração, uma realização alucinatória a partir do não-reconhecimento da distinção entre fantasia e realidade;
- Criatividade do self: refere-se à possibilidade de superar a fusão inicial com a mãe para sentir-se um ser separado e ter a capacidade de experimentar o nascimento psicológico renovado no sentido da individuação e do investimento na realidade de modo criativo e fecundo, mas não necessariamente produzido obras de arte;
- Criação artística: traduz a capacidade de exteriorizar fantasias de modo concreto, comunicado um desfrute estético partilhado na realidade. A produção artística passa a possibilitar um desfrute coletivo, como nas artes plásticas, na literatura, no cinema...

Estas diferenciações são importantes ao observar-se a amplitude da compreensão dos processos criativos e também para notar que a capacidade criativa não se limita à produção artística.

Em seu livro *Creativity – The Magic synthesis*, o psiquiatra Silvano Aretti concebe o processo criativo como o resultado de composições imprevisíveis do processo primário (subjetivo) e do secundário (objetivo, conceitual), sendo o aspecto formal da experiência dependente dessa combinação, que denominou de processo terciário. Este processo pode ser compreendido como resultado de uma “combinação particular” do racional com o irracional, da realidade psíquica com a externa e do mundo da mente com o da matéria ao concretizar-se na experiência estética.



Pinchas Noy (1966) considera que:

O que caracteriza o artista dotado não é somente sua capacidade de utilizar meios extraordinários de se expressar de melhor maneira que os outros, mas seu poder de expressar as profundezas da experiência humanas, inexprimível pelos meios comuns da comunicação.

Sendo a criatividade compreendida como equilíbrio entre fantasia e capacidade de realização, o que difere o artista da pessoa comum e, sobretudo, sua capacidade de comunicar-se de modo estético.

Se, como já consideramos:

No mundo do inconsciente, o desejo surge sob forma de sua satisfação, o destino do homem será a procura de completude. Por isso a existência da arte e da história revela que a procura da solução para o mistério essencial do homem não se limita a um problema de ciência. Enquanto artista e artesão de si mesmo, o homem se cria e se conhece através do experimentar-se (Oliveira. 1992)

Em 1927, Freud concebe a produção artística, a científica e a religiosa como diferentes formas de expressão da fantasia. Através da religião, por exemplo, busca-se uma realidade hipotética incompatível com a realidade – uma ilusão, para ele. Renuncia-se a alguns desejos, visando a felicidade em outra vida. A ciência, por sua vez, constitui uma busca de conhecimento, na qual o pensamento é o agente fundamental da criatividade, cujo objetivo é modificar a qualidade de vida, subjugando a realidade aos desejos humanos. Considera que o cientista usufrui um prazer inerente à busca do conhecimento. Entretanto a ciência não é ou apreensão fotográfica da realidade, mas construção, modalidade expressiva, portanto criativa, da consciência. Neste sentido, não lhe é concedido um status diferentes do da arte ou da religião, sendo todas formas simbólicas, formas de consciência da realidade e de sua criação. Como adverte Batista (1996), apoiando-se em Cassirer, não se trata então de atribuir à ciência valor de

(41) 3254.7929

(41) 9183.2395

www.geraldoalmeida.com.br

“verdade exclusiva” nem, de considerá-la a forma “autêntica” de conhecimento, mas de Compreendê-la, ao lado da arte e da religião, como modo expressivo de apreensão emocional do mundo, portanto como construção criativa do mundo, sendo a expressividade vista como função básica de toda percepção.

A arte é atividade *sui generis*, definida por Freud como a trilha que leva de volta da fantasia para a realidade. Na arte, cria-se uma realidade independente da realidade propriamente dita. Como já observamos, a criação artística é fantasia que se materializa como realidade, à medida que é partilhada com outras pessoas. Considerada a mais complexa expressão da criação humana, realiza uma religação nosso ser com o cosmos, um estado de integração semelhante àquele procurado pelo místico, a síntese psíquica entre o prazer e a realidade do mundo interno e externo (Andrade, 1996).

O êxtase produzido por intenso prazer estético assemelha-se à integração entre o prazer e a realidade na experiência mística. Neste sentido, dizemos que o artista sabe comunicar-se bem e apreender a “alma” individual ou coletiva do ser humano ou de um povo. Tomando o verbo comunicar-se, que significa tornar algo comum, “como um”, por definição o artista é a pessoa comum, no sentido de ser capaz de oferecer ao público algo que pode compreender e se sentir por si só, porta-voz das fantasias coletivas.

Pode-se concluir que, com Freud, a criatividade é concebida como expressão do mundo psíquico, no sentido de conquista de novas representações para significar os diversos aspectos da sensibilidade humana. O nunca- antes- concebido, que ocorre no mundo mental, é manifestação criativa, possibilidade inata.

4 - CRIATIVIDADE E EDUCAÇÃO

A dimensão criativa está presente em cada pessoa e pode emergir de forma natural e espontânea, ou então ser fruto de trabalho intenso e profundo, gerador de novas formas. Esta convicção vem de nossa experiência profissional e repousa em antigas inquietações relacionadas à tríade arte-aprendizagem-criatividade (Allessandrini, 1992,1994 a,1994 b). Neste sentido, o presente capítulo tem intenção de apresentar ao leitor nossa visão sobre o trabalho criativo no contexto educacional, ou seja, como elemento fundamental do processo de aprendizagem.

Aprender pressupõe adquirir conhecimentos se neste processo o antigo cede espaço ao novo. Em muitas circunstâncias, os padrões de comportamento – esquemas de ação- Que desenvolvemos no decorrer da vida se mostram ineficazes, ou são utilizadas sem consciências. Além disso, nem sempre fazemos a melhor escolha do procedimento diante da nova situação enfrentada. Esta não – consciências se manifestam em um fazer automatizado e vazio.

Aprender implica em mudanças internas e reais. Parece extremamente simples fazer esta afirmação. Mas o trabalho de educadores nos aponta inúmeras situações em que essas sutis transformações acabam por não se processar. Por vezes nos encontramos sem alternativas, pois aparentemente nossas propostas não desencadeiam resultados nos alunos (os resultados seriam o que reconhecemos como aprendizagem). Vale dizer que em tais situações, podemos voltar a nossos próprios modos de aprender para redescobrir o que é verdadeiramente a experiência de uma aprendizagem significativa e geradora de novos saberes.

Mas será que desenvolvemos em nós esta qualidade de reflexiva? Em que medida, nós, educadores de longa data, colocamo-nos diante dos alunos como construtores de um conhecimento compartilhado? Qual o sentido de aprender de verdade, construído um saber criador de conhecimentos? Que tipo de desafios nos mobilizam a criar procedimentos que convidem alunos aprender a aprender?

Desafios em aprendizagem geram a necessidade de romper com nossos limites, em um movimento de buscar e de mudanças. Alegria e prazer, dor, inquietação e conflito podem estar presentes quando somos efetivamente chamados a criar o que ainda não existe em nossa experiência consciente. Enfim as dinâmicas da psique atuam no processamento afetivo e cognitivo que fazemos das situações.

A pessoa cria ao reconhecer novas relações em antigas questões ao construir respostas às situações problema, ao redimensionar os próprios aprendizados. Em verdade, cria ao transpor sua fronteira pessoal tocando o que lhe é inusitado, apostando na sua ação e direcionado-a para aquilo que intuitiva e conscientemente se apresenta como caminho. Neste sentido, evoca de dentro de si aquilo que lhe nutre e inspira e inspira a concepção do que se apresenta como possível resposta.

O ritmo dos tempos atuais intensos, e imensos é a demanda para que sejamos criadores de saída para os entraves que a sociedade enfrenta a cada dia. Talvez nosso desafio seja o de nos manter íntegros e presentes, com uma qualidade de atuação que reverencia nossa inserção neste contexto. Talvez o potencial criador favoreça as escolhas que fazemos, ampliando assim as realizações. Bem, há muitos possíveis presentes em uma infinidade de questões que demandam soluções. Mas como nos colocamos diante delas na qualidade de educadores?

Torna-se importante observar a forma como nos relacionamos com as pessoas e as situações que se apresentam com as tarefas a que nos propomos. Enfim, com o que a vida nos convida a construir, Será que estamos receptivos às situações de tal forma que nos mantemos conectar com nosso ser criador a cada momento? Somos observadores de nossos próprios padrões de ação, procurando aprimorá-los de maneira flexível, adaptando-nos assim ao processo? Será que nos abrimos para relação que demandem novas construções internas?

Estamos dispostos a enfrentar nossos limites, redimensionando-os na busca de uma melhor qualidade de relação humana?

Dificuldade, bloqueios, limites e fronteiras pessoais. A pessoa pode construir sua participação nesta vida com alegria ou tristeza, com empenho e vínculo, ou de maneira apagada e inóspita. Por outro lado, pode descentrar-se, demonstrando estar atenta ao que acontece, e assim descobrir as sutilezas da situação, articulando os passos a seguir na constituição de um caminho de resposta.

Os novos paradigmas filosóficos e humanistas vêem o homem como uma totalidade. Uma pessoa que se sente bem e que aprende com prazer e alegria consegue construir fontes de satisfação e de desenvolvimento em qualquer contexto de sua vida, além disso, pode expandir seu crescimento, alimentando as construções do grupo a que pertence.

Durante o trabalho educacional devemos cuidar para que a espontaneidade e a potencialidade criativas permeiem nossas intervenções permitindo que os alunos realizem sua grande tarefa com autenticidade e qualidade. A estrutura de nossas ações deve ser maleável, estimulando o crescimento individual e do grupo.

Podemos observar as sutis conexões entre sistemas e subsistemas que interagem continuamente nos mais diferentes contextos. Há um ir e vir de movimentos que manifestam nessas interações, que se diferenciam na dialética de sua evolução, para transformar, gerando assim novas formas e novas estruturas.

O caráter sistêmico do pensamento criativo nos mostra como cada ação pode ser constituída, a partir de diferentes entradas. Podemos ter uma visão multifatorial das configurações possíveis presentes no decorrer da construção da ação em si. Nesse sentido, o potencial criativo pode ser acionado a cada momento no intercurso desse processo. Em verdade, pode traduzir a consciência da ação nos dinamismo que se criam diante do problema a resolver.

De certa forma, somos colocados em uma situação que demanda a ruptura do jeito de ser. A ação no tempo possibilita a entrega ao que ainda não è, e è sentida como profundamente desestruturada, pois configura uma ruptura interna fundamental para a reconstrução de algo que, então, passa a poder existir.

A mera possibilidade de uma não-comunidade por vezes è sentida como altamente ameaçadora e nos convida a enrijecer padrões de resposta. Mas, se somos alimentados por nosso potencial criador, sentimos a grandiosidade de poder e de arriscar, construindo aquilo que ainda não è, mas que passa a ser. A energética criadora dinamiza caminhos que , quando percorridos, explicam e delimitam novas formas diante de antigos conteúdos. Manter o contato interno nesse momento de criação implica uma ação que se desenrola de forma consciente e integrada a todo o conhecimento já construído , expressão do que acolhemos com justeza e precisão . A ação criadora passa a ser única, manifestação de toda a nossa crença e sabedoria, de toda a nossa atividade sensível e humana, enfim, de nós mesmos.

5 - CAMINHOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA AÇÃO PEDAGÓGICA CRIATIVA

Para se eficiente, a ação pedagógica demanda do educador o conhecimento e inteireza que estabelece. Conforme Macedo (1994), o construtivismo valoriza as ações do sujeito, opus coordenado diferentes pontos de vista e propõe a tematização do conhecimento, ou seja, sua reconstrução em outro nível. Nessa perspectiva, ser construtivista implica tratar a prática pedagógica como uma investigação, como uma experimentação. Cada educador tem diante de si a difícil tarefa de não ser mero transmissor de conteúdos, mas alguém que qualifica sua ação, desenvolvendo o significado de cada exercício e da pesquisa que pode nele estar presente. É na prática da descoberta de como fazer melhor que a ação criadora vivifica o pedagógico. Construir o conhecimento implica deduzi-lo a partir de outro já sabido ou dado, ainda que parcialmente. Essa parcialidade corresponde ao limite das relações sujeito – objeto. Considerado seu potencial e seus limites é que o professor pode dialogar, demonstrando o valor e o significado do que se faz. Enfim, ser construtivista é devolver um pouco do sentido de tudo isso (pág. 36), ou seja, te matizar a ação pedagógica.

Neste panorama, relativizar as situações desencadeadoras de novas aprendizagens para os alunos passa a ser um belo desafio absolutamente necessário. A educação demanda efetivamente que uma nova consciência vivifique as situações com valor de aprendizado.

Encontramos, na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, a presença de uma intenção de transformar o antigo tradicionalismo tido como formas de ensino. Mais ainda, solicita-se que o educador desenvolva uma flexibilidade que lhe permita a trabalhar com transversalidade dos conteúdos. Ora, sabemos que o pensamentos transversal é ,em, sua natureza básica, expressão do ato criador. Podemos estamos diante da seguinte tese: a proposta pedagógica que objetiva a educação na infância, no ensino fundamental e no ensino médio apresenta o potencial criador como fundamental para se qualificar a aprendizagem, em toda sua complexidade.

Portanto observamos um redimensionamento consciente e coerente das atividades claramente dinamizadoras de uma ação criadora. Assim afirmamos, pois as atividades artísticas e expressivas em sala de aula outrora preencheram apenas alguns tempos de aulas, por vezes alegres e intensas, por vezes mera transmissão de técnicas de expressão, ou até aulas em que os alunos viviam o simples exercícios de aplicar certa técnica ou de pintar tal desenho.

A arte - educação muito trabalhou para significar sua presença nos antigos primeiros e segundos graus. Escolas que reconheceriam o valor desta disciplina mantinham as aulas de educação artística independentemente da norma nacional. Escolas consideradas futuristas e renovadas mantinham em seu programa dinâmico de integração de conteúdos vivenciados pelos alunos, por exemplo, em aulas de teatro e exposições de arte.

Escolas mais tradicionais continuavam a ter em sua grade horária, as aulas de artes dentro de um conjunto de conteúdos a serem trabalhados, mas sem favorecer sua integração com as outras áreas de conhecimento. Já as escolas alternativas promoveram o contraponto, apresentado propostas metodológicas altamente criativas e integrativas, na busca de valorizar, de fato a transversalidade e a interdisciplinaridade. Encontramos, assim varias experiências que representam este longo período que vivemos em nossa educação.

A vida social tem demandado profundas mudanças nas atitudes que direcionam a educação. As escolas mais sensíveis às transformações procuraram desenvolver modos de agir e de fazer que auxiliassem seus alunos a viver nesse ritmo intenso. Outras conversaram suas normas, de modo a preservar um processo educacional predefinido e de conteúdos aprendida era a grande justificativa para as medidas drásticas e coercitivas. Houve também escolas que procuraram manter certo tradicionalismo, avaliando determinadas regras e trabalhando com os educando o sentido de sua manutenção. De forma sintética (até um tanto generalista), pode-se dizer que essas são as principais tendências em nossa gama de escolas publicas e particularidades. Esse rápido panorama è relevante para que se compreendam as grandes mudanças propostas – do ponto de vista estrutural e funcional – pelos PCN. Elas são profundas e importantes para o crescimento de nossa sociedade, em direção à maior criatividade e aos plenos exercícios da cidadania.

O fato è que – na tentativa de regulares interferências baseadas em uma sociedade cujos valores passaram a ser predominantes consumistas e focados em bens matérias – estamos presenciando uma verdadeira implosão dos mecanismos educacionais em especial nas escolas publica. Quantos conflitos são gerados pela necessidade básica de bens de consumo.

Mesmo não entrando no mérito desse tema (implicaria uma mudança no sentido do que desenvolvemos neste texto) è preciso um olhar critico à sociedade que valoriza o ter em detrimento do ser, que se esquece dos valores humanos, como o respeito ao professor ou ao colega que não aprende com tanta facilidade à sua própria escola ou ao seu corpo diretor. Esta sociedade que age com violência à colocação de limites

claramente educacionais, que se rebela contra a possibilidade de crescer respeitando as regras norteadoras da conduta, que agride aquele Ihe ensinou a ler e a escrever. Esta sociedade não compreende a ética das relações, pois se depara sempre com os mecanismos políticos e interesseiros de uma corrupção desenfreada, assiste a cada dia a divulgação da violência e dos desajustes, veículos por uma mídia também preocupada com ganhos matérias e desvinculada da construção de um mundo qualitativamente melhor para todos.

Mas, se nosso sistema educacional demonstrava que uma ação não construtivista esteve enferrujada em uma engrenagem antiga (Allessandrini, 1998, p. 18), encontramos agora uma intenção real de trabalhar para que isso se modifique. Reconhecemos que, na qualidade de educadores, apenas constatar que a criança não gostam de aprender e professores não gostam de ensinar (Allessandrini, 1997, p.33) não basta.

Nossa grande tarefa è a de nos engajarmos em uma proposta de transformação pessoal como profissional. E efetivamente este já è o tempo de se experimentar mudar, de se construir novas formas, de deixar para trás o que virou habito e aprisionava. Podemos assim alimentar a criação de novos esquemas de conduta absolutamente melhores, nutridores de formas de agir, sentir e pensar mais dinâmicas e saudáveis , em que o sentido da aprendizagem permaneça vivificando o conhecimento construído.

Afinal,o passado pode ser reconhecido como um parâmetro – o que devemos ou não manter em nosso rol de prioridades - , devidamente atualizado para o contextos do presente, que constroem um futuro com mais consciências e integridade, com mais amorosidade e pertinência , enfim com mais sentido . Diante dessa premissa, somos participantes de uma revolução silenciosa em que guerreiros de uma nova ordem encontram respaldo para uma atuação qualitativamente conecta em uma maneira mais humana de educar, em moldes maleáveis e em estruturas flexíveis de ensinagem. È claro que as antigas salas de aula permanecem vibrando com as novas configurações que elas emanam. Sem duvida, regras e diretrizes norteiam a ação educacional nos vários contextos de significados do que e do para que ensinar, do como e do quando desenvolver esta ou aquela dinâmica com certo grupo, certa classe.

Toda uma estrutura permeia a alteração qualitativa nesta nova ordem. Todo um movimento consciente deve estar engajado na nova representação do que enxergo como o estatuto da mudança os PCN.

Enfim, chega o momento de refletir sobre como mudar, como promover uma ação educacional que possibilite o desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens engajados em suas próprias competências, capacitando-se a serem construtores de um



mundo onde todos constituem agentes dinamizadores da vida mais justa, amorosa e feliz.

Se perguntarmos a uma pessoa o que realmente deseja para sua vida, invariavelmente nos dirá que quer ser feliz. Mas o que é atingir esta meta, no decorrer de uma vida? Como educadores quais é a nossa parte neste todo tão claro e aparentemente inatingível? O que podemos realizar na tarefa educacional que permitira aos alunos constituir formas de ser e de fazer próprias – permeadas por sentido e ética - , que lhes darão força e serenidade para construir um projeto pessoal, seu projeto de vida.

Temos observado a crescente presença de grandes educadores na construção das normas e dos preceitos que expressam diretrizes nos programas educacionais de nosso país. O reconhecimento que recebem por sua incansável luta há busca de qualidade significativa. No momento histórico que vivemos na transição entre um passado e a emergência de um futuro mais promissor, observamos e reverenciamos algumas condutas de nosso governo relacionadas com a construção desses agir por inteiro minimizando as velhas rotinas e ressignificando novos posicionamentos.

A experiência criadora este retro alimentado cada passo do ser humano que cresce e se desenvolve de maneiras críticas em relação à realidade ao seu redor. Dessa forma, o reconhecimento de seus direitos e deveres, a construção de um espaço político em que princípios e valores dimensionam cada ação, deve ser intensificado. O processo já se iniciou, e cabe a nós todos, educadores e professores, encontrar nossos próprios modos de agir e reconstruir nossas praticas, à medida que cada passo se configura, recriando o trabalho e afinando as crenças, alinhando-as com a grande e maior proposta, que é a de promover uma educação para todos.

Iniciamos agora uma reflexão acerca das competências e das habilidades que devem ser desenvolvidas na educação que prioriza o homem integrado ao social e a sua própria cultura, ou seja, na educação que o torne apto a respeitar as diferentes e a exceder uma cidadania participativa.

6 - DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS CRIADORAS DE SENTIDO

Construir competências e desenvolver conhecimentos é os eixos primordiais do trabalho escolar. Perrenoud (1999, p.7) define competência como uma capacidade para agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Neste sentido reconhecemos a presença de uma ação criadora na aplicação de competências que possibilitam a resolução de problemas.

Macedo (1999) considera as competências como capacidade de um organismo (p.10) e nos apresenta uma primeira forma como aquelas ligadas o talento, dom ou extrema facilidade para alguma atividade? O autor retrata também as competências como condições do objeto independentemente do sujeito que as utiliza (p.11) e descreve as chamadas competências relacionais, que para ele são interdependentes e expressam o jogo de interações (p.11).

Estes conceitos e suas relevâncias, relativamente recentes em nosso panorama educacional, vêm ao encontro de certas questões que temos discutido neste texto, ou seja, a importância de um trabalho permanente dos sujeitos que aprendem no decorrer de seus processos de desenvolvimento. As habilidades no desempenho de ações que exigem certa dose de pensamento, ou seja, evocam os exercícios da capacidade cognitiva e afetiva, representam apenas em parte o espaço das competências também presentes na atuação de cada sujeito, de cada aluno.

Se considerarmos o desenvolvimento de competências como objetos do trabalho educacional estarão redimensionando seu papel sociocultural de ação de ensinar. Ao aluno não basta aprender a comparar informações ou discriminar conteúdos, relatam um fato histórico ou descrever a ordem sucessivas dos temas estudados. Ao aluno compete estabelecer relações que lhe permitam compreender e explicar de forma coerente uma problemática e reconhecer os caminhos possíveis e pertinentes para sua resolução.

Apenas uma pessoa que aprendeu conteúdos de forma dinâmica e participativa pode sentir-se com autonomia para procurar desvendar os meandros na descoberta do modo de resolver problemas. Consideramos que esta postura interna dinamiza um potencial criador de novas formas, direcionado para o que emerge como mais significados e, portanto, como caminho a seguir.

Se a experiência criativa permeia a resolução de problemas, uma ação consciente permanece intimamente ligada ao potencial criadora e assim, receptiva inclusive às



novas mediações e possíveis mudanças da conduta escolhida, casos se façam necessárias.

A flexibilidade para avaliar e ressignificar o que pode ser feito é manifestação pura de um ato criativo.

Educadores e professores precisam trazer à consciência este valor, que lhes oferece a possibilidade de lidar com a dimensão meta cognitiva de cada conteúdo em sala de aula. E uma pergunta caberia aí: será que durante meu trabalho procuro promover nos alunos uma qualidade de crítica pertinente ao contexto, convidando-os a também construir uma posição pessoal além de simplesmente adquirir conhecimentos?

A evolução de um fazer criativo e consciente não se dá de uma hora para outra. Exige importantes transformações dos programas, das didáticas avaliação, do funcionamento das classes e dos estabelecimentos, dos ofícios do professor e do ofício de aluno (Perrenoud, p. 33).

Caminhamos para esta transformação. Muito está sendo exigido cada professor, pois atuar de forma diferente não é uma experiência simples. Teoricamente as propostas podem ser compreendidas, mais no momento em que está diante dos alunos, ele termina por recorrer aos velhos jeitos de ensinar.

Afinal, somos apenas seres humanos interessados em melhorar a qualidade de nossas ações. Nosso limite é a fronteira entre o conhecimento e o desconhecido, mesmo que gentilmente internalizado. Precisamos incorporar novos modos de ensinar, novas maneiras de pensar a ação educacional, para participar de forma contundente do grande processo de transformação que estamos vivenciando.

7 - COMO OS PROCESSOS CRIATIVOS SE FORMAM

Vários autores se dedicaram ao estudo dos processos criativos, podemos escolher apenas dois, cujas propostas consideramos pertinentes ao presente texto. Arieti (1996, 1998) apontam-nos caminhos importantes de uma ação educacional.

Arieti descreve três tipos de cognição no processo criativo: a amorfa, a primitiva e a conceitual. Observamos a cognição amorfa quando uma primeira manifestação da experiência está sendo processada. É o momento em que ainda não há representação definida, como uma imagem ou palavra, mas há uma sensação ou disposição para pensar ou fazer. Esta cognição vem carregada de significado ainda não consciente, chamado de endoconceito. Em uma experiência de expressão artística, este momento pode ser muito significativo, pois podemos convidar as pessoas a manifestarem tal sensação em um desenho ou em uma pintura. Nesta oportunidade observamos uma expansão cognitiva, chamada awareness, participante da diferenciação entre o sujeito e o mundo que o rodeia (Allessandrini, 1996, p.54).

Quando este estágio de diferenciação permite a presença de algumas palavras que explicitem o pensamento ligado às primeiras formas, observamos cognição primitiva criadora de relações num plano bastante concreto.

Arieti as relaciona aos processos mais arcaicos do pensamento. Intimamente conectados com a natureza dos processos criativos. Palavras que associamos aleatoriamente ou imagens evocadas de modo solto em processos de associação livre representam esta forma de ação cognitiva.

Na seqüência, encontramos a necessidade de direcionar a imaginação, ou seja, precisamos organizar de maneira mais lógica os conteúdos expressos até agora. Este momento requer a presença de uma cognição conceitual; é nele que o fazer se integra ao compreender, no jogo dialético das relações estabelecidas.

O criativo que permeia esta construção se manifesta no decorrer do processo de equilíbrio majorante vivenciado pela pessoa (Piaget, 1996). Em algum momento ela vive o desequilíbrio, que gera certa perturbação. A inquietação com a não- configuração convida ao uso dos esquemas operatórios já desenvolvidos e dos relacionados à simbolização e à representação. Finalmente, o exercício dialético da atividade cognitiva e afetiva encaminha para uma síntese mágica (Arieti, 1993), de que emerge o novo e o inesperado (Allessandrini, 1996, p.55).

O processo criativo participava ativamente da resolução de problemas, à medida que emerge quase sensorialmente, constituindo-se depois em primeiras formas, gestos ou palavras, para depois chegarem à compreensão conceitual. É possível reconhecer um sutil diálogo entre os elementos que integram na construção do sentido que lhe é próprio.

Segundo Goswami (1996), no processo criativo há uma criatividade fundamental e uma criatividade situacional. Ambas são importantes na resolução de problemas, pois trabalham em planos diferentes de lógica interna, durante o salto criativo da consciência, na busca de respostas.

A criatividade fundamental ocorre em um plano superior da consciência e se expressa por meio de um salto descontínuo de percepção consciente. Ela envolve um tema mais abrangente, evocando a descoberta de algo não antecipado.

A criatividade situacional emerge em contextos predominantes, mas envolve a surpresa, como um salto descontínuo e criador que dá sentido e direção a algo não antecipável. Goswami elaborou uma teoria integrativa da criatividade, na qual diferencia o seft clássico do seft quântico (1996, p. 55). O seft clássico desempenha uma ação contínua e linear, antecipa a ação a seguir por meio do conhecimento aprendido, digere e processa a informação. Está relacionado com o que Jung denominou inconsciente pessoal e expressa a modalidade condicionada da ação criadora. Já o seft quântico calcula as probabilidades em cada possibilidade, em uma situação dinâmica. Realiza uma escolha descontínua, e seu “estado” é multifacetado, permitindo a emergência do novo. Relaciona-se com o que Jung chamou de inconsciente coletivo e manifesta o ato criador. A consciência define a proposta a ser realizada a partir de ambos os sistemas: o seft clássico e o seft quântico.

Em outro texto, Goswami (1998, p.263) afirma que “criatividade é a gestação de algo novo em um contexto inteiramente novo” e nos apresenta os estágios de um processo criativo:

- Preparação;
- Incubação;
- “Aha” insight;
- Manifestação;

O contexto que se forma e possibilita a experiência criadora é novo, mesmo se diante de situações já vividas antes tantas vezes. A configuração energética psíquica daquele instante é inusitada.



A nosso ver, suas pesquisas apontam para uma visão ampla, dinâmica real da criação criadora, em seus diferentes níveis de construção. Reconhecemos uma evolução em espiral de um caminho a seguir. De uma necessidade imposta, algo emerge para uma construção criativa e sensível.

Nossa tarefa de educadores, em uma situação problema, deve ser justamente convidar nossos alunos a se ligarem a sua melhor condição criadora, alavancando suas competências de modo a viverem toda a evolução do processo criador de novas respostas. O esquema de conduta interna a ser construído implica um tempo de preparação interna para se evocar o que for necessário, um tempo de cognição amorfa que se expressa primitivamente, um momento de descoberta ou insight, e finalmente a manifestação de uma possível resposta.

Um processo assim demanda disciplina interna e respeito a sua evolução natural. Implica a consciência de que a relação entre tempo e espaço se produz em um dinamismo próprio, que pode ser acolhido e compreendido como pertinente à evolução do ser humano. A ansiedade em minimizar as etapas em incoerência e em não-satisfação. O modelo antigo de preparar um atalho para chegar mais depressa não funciona. Alias, atrapalha o processo, pois impede a natural fluidez.

Como fazer? Que fazer? Como nos preparamos para transformar nossa própria metodologia de ensino? Estas são algumas das questões que procuraremos responder na seqüência deste capítulo.



8 - NOVAS METODOLOGIAS EDUCACIONAS: OS PROJETOS E AS OFICINAS CRIATIVAS

No presente texto, trabalhamos nossa visão dando certa ênfase à necessidade de mudanças no sentido de valorizar as situações a serem dinamizadas nas escolas, nos programas curriculares, que concretizam novas metodologias no exercício da ensinagem participativa.

Aqui as oficinas criativas representam importante metodologia, pois oferece ao educador a possibilidade de construir dinâmicas que lhe preencham a necessidade de trabalhar conteúdos, de forma sistematizada, mas aberta e flexível. Ou seja, é um método que propõe um caminho a seguir e, portanto direcionada a ação. Mas também é maleável o suficiente para permitir que intuitivamente se redimensione o previsto, sem colocar em risco o que se pretendia ensinar. De fato, o professor dos novos tempos deve contar com metodologias que lhe dêem sustentação, mas que não o aprisionem. A lógica no encadeamento das etapas das oficinas criativas pode ser absolutamente respeitada, mesmo com inúmeras modificações em seu desenrolar.

Em nosso trabalho voltado à psicopedagogia e à arte terapia temos construído uma importante referência metodologia criativa e construtora de novos procedimentos (Allessandrini, 1996, 1998, 1990; Allessandrini et al ., 1999). A oficina criativa (Allessandrini, 1996) propõe etapas de modo que se realize um trabalho qualitativamente diferenciado do conteúdo que se deseja desenvolver. Procuramos trabalhar com os alunos a partir de todo seu potencial, em seu dinamismo afetivo e cognitivo, apoiando no criativo.

O trabalho começa com uma sensibilização, em que os alunos são convidados a estabelecer um contato diferenciado com a experiência que se inicia. Neste momento, realiza-se um relaxamento ou uma proposta de mais movimentação corporal. Em seguida, entramos na expressão livre do que foi vivenciado até então. Oferecemos papel, tinta ou outros matérias, e pedimos que os alunos expressem os sentimentos e as sensações do relaxamento .

Como continuidade, trabalhamos a elaboração da expressão quando solicitamos que observem carinhosamente suas produções, em busca de imagens que lhes sejam significativas e que evoquem, por exemplo, conteúdos relativos a situações- problemas que estejam vivendo. Pedimos então que escrevam sobre tais situações, associando inicialmente palavras ou frases que expressem aspectos a elas pertinentes. Este momento é chamado de transposição de linguagem, pois a orientação demanda dos alunos uma mudança cognitiva no uso da linguagem, que passa da não-verbal. Novas elaborações

(41) 3254.7929

(41) 9183.2395

www.geraldoalmeida.com.br

ocorrem nesta etapa, que se aproxima de um procedimento educacional mais convencional. Textos narrativos são escritos, baseados nas primeiras sensações e emoções expressas nas pinturas e nos escritos. Dramatizações podem ocorrer por aproximação dos temas presentes no grupo. E finalmente uma avaliação do processo permite uma ressignificação de cada passo e sua inserção no contexto a que ele pertence.

Os passos a seguir são até simples. Podem-se elaborar belíssimas dinâmicas à medida que os alunos vão sendo gradativamente convidados a construir uma ação, consciente e criativa, no sentido de algo que nos é importante trabalhar e se apresenta como aspecto primordial.

Sempre iniciamos com um trabalho de preparo da psique para a experiência criadora. O objetivo por trás da oficina orienta os passos a serem seguidos, os quais evoluindo em uma dinâmica que garante a completude do processo. Por vezes utilizamos uma música que ajuda a compor a experiência. No relaxamento, escolhemos melodias suaves e delicadas, que expandem o universo interior distensionando o corpo e a mente. Na etapa da expressão livre, trabalhamos com atividades artísticas. Durante os exercícios de expressão plástica e escrita, selecionamos músicas pertinentes ao foco que pretendemos desenvolver. Por exemplo, quando o ritmo é demarcado e forte, evocam-se sentimentos e emoções mais ligados aos processos primitivos. Já as canções com enredo suscitam experiências ligadas aos processos afetivos, às histórias relatadas (Allessandrini, 1999, p.35).

Podemos adaptar nossas dinâmicas para conteúdos de todas as áreas, criando assim oficinas de linguagem e oficinas de raciocínio. Oficinas temáticas também têm sido construídas, abrangendo conteúdos que se integram e que são oriundos de diferentes áreas de conhecimento. A tarefa do educador deve ser o de criar sentido na elaboração das oficinas criativas.

Também a pedagogia do projeto representa grande recurso para a construção de trabalhos em equipes. A cooperação em uma tarefa conjunta demanda de cada aluno um arranjo de suas próprias ações com as dos outros participantes do grupo. O conhecimento a ser aprendido pode ser exercitado em suas várias formas de participação em diferentes linguagens e de distintos modos de expressão. Cada membro do grupo conquista a interdependência de suas próprias ações na dialética de suas construções. Ou seja, a escolha de projetos de trabalho permite o exercício profundo de todo o potencial criador de nossos alunos.



9 - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

E verdade, podemos observar uma dinâmica de futuro em nossa atuação educacional, criativa e criteriosa. Atentos á temporalidade, cada ação pressupõe uma evolução que leva a um fechamento, que pode suscitar novas ações, como em uma espiral crescente de desenvolvimento. Acreditamos que a articulação de processo interdependente e criadores de sentido efetivamente constituem uma proposta pedagógica diferenciada em qualidade e em conhecimento.

A dialética presente no equilíbrio dos movimentos sucessivos ocorre em um ajustamento criativo contínuo e constante, estabelecido no diálogo entre forma e conteúdo, entre autor e obra, entre criança e adulto, entre aluno e professor.

O educador deste milênio tem diante de si a difícil e fundamental tarefa de ser agente mobilizador de uma nova maneira de aprender e de ser, para construir o futuro.

Nosso desafio está lançado. A sociedade precisa de nossa presença solidária e verdadeira. Afetiva, coerente e lúcida. O homem pode aprender ressignificar sua participação neste tempo em que as informações estão disponíveis em um universo interconectado em redes mundiais de comunicação que trazem, por si, uma nova cultura de aprendizagem.

Precisamos desenvolver crianças, adolescentes e jovens que saibam discernir a relevância das informações que recebem relacionando-as com as metas que possuem; pessoas que utilizam o conhecimento disponibilizado pedem, agindo de maneira crítica, escolhendo o que verdadeiramente está preparado com o que pretendem

Nossa tarefa é incentivá-los para que criem seus próprios caminhos, construindo uma aprendizagem participativa e vinculada aos valores humanos, dinamizadora de desenvolvimento social.

10 - GÊNIO E CRIATIVIDADE

A CRIATIVIDADE é um conceito associado a diferentes atributos como a novidade, a originalidade, a variedade, a espontaneidade, a curiosidade, a imaginação, a facilidade de ver e entender as coisas, a descoberta e a invenção.

Todos estes atributos poderiam se resumir na palavra gênio, que seria uma possibilidade humana. Porém o conceito de gênio é também considerado um dom, um talento especial, próprio de algumas pessoas, mas não de todas.

Seria a criatividade uma característica especial, um processo particular? Quais seriam os fatores que lhe permitiriam surgir? E o gênio como se poderia defini-lo? É um conceito natural e específico ou submetido a variações relacionadas à definição social correspondente a cada período particular da história? E a criança, nesta problemática? Se a criatividade é vista como um processo inato, as crianças teriam um dom e a educação não poderia facilitar este processo. Caso contrário, como a educação ajudaria a criança no processo criativo?

Como disse Piaget (1972), o conceito de criatividade está relacionado ao processo de construção do conhecimento, a uma mudança relativa a cada período de construção da inteligência.

Sabemos que os adultos, como as crianças podem desenvolver diferentes aspectos do comportamento de maneira criativa. Muitos foram os observadores que estabeleceram uma ligação entre criatividade e criança pequena. Na perspectiva de Piaget, a conduta das crianças entre dois e sete anos é inovadora e, ao mesmo tempo, expressa dificuldades que apresentam nos diferentes domínios do conhecimento.

De fato, a novidade criativa é sempre uma mudança nas regras que existem. Por isso não é possível falar de criatividade em sentido absoluto. De modo semelhante, o conceito de gênio não é absoluto, pois muda em função de determinantes sociais.

11 - UM POUCO DE HISTÓRIA

Durante muito tempo o gênio foi confundido com a pessoa criativa e contribuiu-se a ele um poder sobrenatural que inspirava idéias bels e excelentes. Assim o gênio e a criatividade estavam relacionados com beleza e a atividade artística, como também com inteligência e a atividade intelectual.

Durante a idade média os artistas foram considerados artesãos, simples trabalhadores manuais. A partir do século XV deixam de ser simples artesãos. Estudam o estilo de vida e passam a ser pessoas de muita cultura e de bom caráter. A pintura, a escultura e a arquitetura são consideradas artes liberais, e isso permitem ao artista passar de trabalhador manual a trabalhador intelectual.

Surgem então diversas características do artista. Wittkower (1985) relata como foi descrito no passado o comportamento dos artistas. O que caracterizou o artista do Renascimento foi a necessidade de conhecimento, o desejo de liberdade a obsessão de conhecer Roma, o gosto pelo estudo e o trabalho. Daí ocorreram outras características, como a indiferença ao modo de se vestir, à limpeza, aos alimentos, à família etc. nesta época se manifestou o que Wittkower denominou de *ócio criativo*. Um dos signos do artista era a necessidade de introspecção e de tranqüilidade. Indicam que o artista não trabalharia segundo a vontade (nem dele, nem de outros) e que a inspiração não poderia ser dirigida.

Assim, no final do século XV se constatou, na vida de alguns artistas, que períodos de atividade intensa são seguidos por outros de total falta de atividade. Como os artistas têm um domínio do seu tempo, podem seguir esta tendência, que na verdade é das pessoas que partilham as profissões liberais. Encontram os mesmos problemas dos outros intelectuais, mas sem estar preparados para eles. Assim, vão se refugiar em condutas estranhas, daí surge a idéia de que são esquisitos por natureza. Aparece então o artista cuja personalidade tem traços especiais e característicos: no trabalho há fases de muita atividade e outras sem atividade, a estrutura psicológica necessita de introspecção angustiada, o temperamento apresenta tendência melancólica e o comportamento social, um intenso desejo de solidão. Nessa época, a idéia de gênio confunde-se com todas as características do comportamento do artista, que é visto como pessoa criativa.

Em meados do século XVI, a imagem do artista – tipo é substituída por outra, vendo o artista como um filósofo, conformista, de boa educação e de moralidade muito profunda. Surge assim a relação entre a qualidade da obra e a moralidade do individuo.

A idéia de gênio, relacionada à atividade artística, associa-se à qualidade de harmonia, de moralidade, de nobreza. Esta tendência poderia se explicar pelo nascimento da academia, enquanto organização profissional.

No século XVIII, Condillac vê o gênio como pessoa “normal”. Para ele, é um espírito simples que encontra o que ninguém antes achou. As descobertas mais difíceis se fazem da mesma maneira que as simples. A invenção é encontrar, e não criar, que é a obra de Deus. De maneira geral, o processo da criatividade está relacionado com o de analogia, porém no mesmo século havia opiniões diferentes. Descartes, por exemplo, considerava a criatividade um dom uma forma de intuição altamente desenvolvida.

Um século mais tarde, Diderot tenta mostrar a diferença entre a pessoa normal e o gênio. Para ele, a característica do gênio é a extensão do espírito, a força da imaginação e a atividade da alma. Afirma que todo indivíduo no universo recebe as idéias de todos os seres. A maioria das pessoas experimenta sensações vivas só na impressão imediata de objetos relacionados com suas necessidades. Tudo o que é estranho às suas paixões, tudo o que não tem analogia com a sua maneira de existir são percebidos só por um momento, e depois esquecido para sempre. Às vezes nem é percebido. O gênio, que tem alma maior e se interessa por tudo o que existe na natureza, pode receber as idéias de todos os seres, tudo o que anima, tudo se conserva. Quando a alma está tocada pelo objeto, também está tocada pela lembrança. Além disso, a imaginação do gênio vai mais longe. Ele se lembra das idéias junto com um sentimento mais vivo do que quando as recebeu. Porque a cada idéia, mil outras se ligam, e todas fazem o sentimento nascer.

Diderot considerou o gênio em todas suas formas. Uma delas é o gênio puramente científico que se interessa por tudo. Ele estuda mesmo sem perceber, sente-se obrigado pelos objetos a se enriquecer de conhecimento sem nenhum esforço. Aprofunda o conhecimento e gosta de observar mais. Observa rapidamente um espaço enorme, uma multiplicidade de seres.

Para Diderot, o gênio se submerge em uma torrente de idéias que lê não segue com reflexões tranqüilas. As idéias se ligam pelas circunstâncias e pelo sentimento: as abstratas são vistas na relação com sensíveis. Combina continuamente as idéias, e é o que permite a criação. Constrói andares ousados que a razão não se permitiria habitar.

Gosta desses andares pela proporção, não pela solidez. Assim adota suas construções porque são belas e crê que sejam verdadeiras. No fundo, o verdadeiro ou o falso, nas produções filosóficas do gênio, não são caracteres importantes. O gênio constrói, edifica, cria, mas as construções nem sempre são fundamentadas, porém podem estar cheias de verdades. Quando o gênio está no erro consegue persuadir pela



graça da eloqüência. Imagina mais do que viu e produz mais do que descobre. Nas artes como na ciência, o gênio parece mudar a natureza das coisas. Seu caráter está em tudo o que toca. Está sempre mais longe que seu tempo, que não consegue segui-lo.

Com o surgimento do romantismo, os artistas procuram “liberar-se” da academia. O vocabulário exalta o entusiasmo, a ingenuidade, a espontaneidade, o sentimento, a autonomia da criação artística, a intuição, a visão de totalidade etc. O artista é agora um ser acima do resto da humanidade, estrangeiro ao mundo responsável de seus pensamentos e ações. A imagem do boêmio toma forma. Assim, no final do século XVIII e no início do XIX, a personalidade do artista e do gênio muda mais uma vez.

12 - O GÊNIO: UMA FORMA DE DESEQUILIBRIO MENTAL

A associação de gênio com loucura é típica do século XIX. A idéia de que o talento mais o gênio artístico dependem de um equilíbrio psíquico precário é antiga, ainda hoje não totalmente abandonada.

Platão já diferenciava a loucura criativa. Esta ultima era considerada a fúria inspirada, um entusiasmo poético. Mais tarde, no Renascimento ainda é grande a influencia de Platão. O conceito do artista divino tinha uma raiz dupla. De um lado, o entusiasmo poético de Platão, de outro, a idéia medieval de Deus considerado artista arquiteto do universo.

A idéia de que o artista verdadeiro cria em um estado de loucura inspirada foi muitas vezes discutida e aceita. A teoria de Platão teve sua influencia, mas além dela existiu outra tradição, iniciada por Sêneca, que relaciona o gênio loucura real. Na verdade, esta maneira de ver foi uma interpretação do pensamento de Sêneca, e a idéia percorreu vários séculos.

Durante o século XIX a ligação entre o gênio e loucura real torna-se mais forte. Diferentes psicólogos (Moreau, Lombroso, Moebius) estabelecem uma ligação entre psicose e atividade artística. Surgem os psicanalistas dogmáticos, que concordam com esse esquema básico. Os artistas seriam sujeitos com complexo de Édipo mal resolvido, com uma culpabilidade cruel, um narcizismo exacerbado, bissexualidade produtora de ambivalência etc.

Porém a opinião oposta também existe. O grande talento se manifesta por um equilíbrio admirável entre todas as faculdades da pessoa. Ao contrario, a loucura corresponde à tensão desproporcional das faculdades ou ao excesso de uma delas. Assim Pelman, psicólogo do inicio do século XX, afirma que a psicose não é produtiva e que só o espírito da pessoa pode ser criativo e não a doença do seu espírito.

Dessa forma, a idéia do artista louco também é realidade histórica. Essa idéia começou a aparecer no Renascimento, depois que o artista lutaram para obter um lugar particular na sociedade. Mas a imagem do artista louco e formada de elementos heterogêneos e não pode ser reduzida a uma consideração do gênio como um doente mental.

Podemos afirmar, portanto, que do ponto de vista histórico, a “loucura” do artista é vista de três modos: um comportamento extravagante e excêntrico, um estado de entusiasmo e de inspiração (que vem de Platão) e a doença mental.

13 - GÊNIO: A MEDICINA COMO MARCO DE REFERÊNCIA

Antes do desenvolvimento das ciências médicas modernas, o caráter foi interpretado nos tempos da velha teoria dos humores. Esta teoria vem da Grécia antiga. Nessa época se pensava que as variedades mentais podiam se classificar segundo a psicologia dos humores. Para Hipócrates, o grande médico do século V a.C, o corpo humano é constituído de quatro humores ou substâncias fluidas (líquidas): sangue, fleuma, bílis amarela e bílis negra, e a saúde depende do equilíbrio entre elas. O excesso (ou a falta) de qualquer uma vai produzir a doença. Quando os humores são associados com a psicologia tornam-se os fatores determinantes do temperamento. Assim, a predominância do sangue cria o temperamento sangüíneo; a da fleuma, o temperamento fleumático; a da bílis amarela, o temperamento colérico, e a predominância da bílis negra, o temperamento melancólico. A partir desta associação se fizeram outras ligando os humores à predisposição intelectual e profissional.

Aristóteles foi o primeiro a relacionar humor melancólico e gênio (seja nas artes ou na ciência). O problema era que, nesta visão, o humor melancólico provocaria também a doença mental. O deslizamento de uma idéia a outra era fácil. Na verdade, na teoria dos humores que inspirou a medicina até o final do século XVIII o físico e o moral eram confundidos. O que causasse desordem no plano moral traria problemas à vida orgânica e vice-versa.

Na Idade Média a melancolia era considerada uma desordem física. A igreja a via como um vício próximo da preguiça. No final do século XV a posição de Aristóteles foi retomada. Como relata Wittkower (1985), a melancolia foi considerada um dom divino; o temperamento melancólico participava do entusiasmo e da inspiração. A partir dessa época se pensa que o sucesso intelectual, o artístico, é possível se o autor é melancólico – o que é de novo um deslizamento das idéias. Assim, no século XVI a Europa foi invadida por uma saga de comportamentos melancólicos. Todas as características associadas à melancolia, como susceptibilidade, saltos de humor, gosto da solidão, viraram moda, e as pessoas queriam mostrá-las.

A associação do gênio com loucura tem início no século XVI, mas se consolida como uma característica do século XIX.

14 - O CONCEITO DE CRIATIVIDADE E A TEORIA PSICOLÓGICA

Outra associação que podemos fazer é do conceito de criatividade com as teorias psicológicas. A importância que os autores dão a este conceito se situa em cada teoria. Assim, ele muda segundo cada autor.

A investigação científica da origem e da criatividade do gênio se situam no século XIX, quando se reconhece que as diferenças entre o gênio e os outros são quantitativas e não mais qualitativas. Vão ser vistas como biológicas, e não mais como dependentes de fatores externos. Assim, os trabalhos de Freud e de Galton vêm a problemática do gênio em termos de energias biológicas que se encontram na pessoa.

Galton pensa que a atividade intelectual depende de um processo biológico geneticamente determinado. Os fatores que levam à genialidade são a capacidade da pessoa, o zelo e a tendência ao trabalho exigem. Galton chega a enfatizar as diferenças e semelhanças entre grupos de indivíduos.

Para Freud o problema está no exame do desenvolvimento da criatividade. Segundo ele, toda motivação tende a um máximo de gratificação de necessidades instintivas (sexuais e agressivas), ao mesmo tempo em que se minimiza a possibilidade de culpa e castigo. Quando as prescrições sócias ou a realidade próxima não permitem a gratificação instintiva, a energia é direcionada para as condutas aceitas pela sociedade. É o processo de sublimação. Este mecanismo se acha na base do processo criativo.

E interessante notar como a criatividade vai se definir, nas diferentes teorias psicanalíticas, também em função de cada proposta. Por exemplo, para Jung a criatividade emerge, como para Freud, da atividade do inconsciente. No entanto Jung distinguiu dois tipos de criatividade, relacionados com o inconsciente pessoal e com o inconsciente coletivo descritos na sua teoria. O Rank da importância particular ao conceito de vontade, que é o aspecto da personalidade que tem uma função organizadora. Para este autor, a criatividade é um conceito fundamental no entendimento do comportamento saudável, e recusa a explicação de Freud que vê a criatividade como resultada da sublimação da pulsão sexual. Para ele a criatividade expressa uma tendência positiva do eu e da saúde mental. A pulsão de vida define a personalidade adaptada que busca a unidade, mas pode fazer o medo da separação, de ficar só. A pulsão de morte traz o medo de renunciar à própria liberdade e individualidade, o medo de ser controlado pelos outros e depende deles. Os artistas, ou pessoas criativas, têm as duas pulsões balanceadas e representam, para O. Rank, a personalidade ideal, ou seja, a que superou



os medos de separação, de união e de dependência, afirmou-se nos seus desejos e se expressa criativamente por meio das artes e em outras formas.

Da mesma maneira Adler vai considerar, em concordância com sua teoria, que a maioria dos comportamentos criativos resulta da compensação psicológica ou emocional, dos defeitos físicos ou psicológicos do indivíduo, constante ou inconsciente. Conforme esta idéia, afirmou que muitas vezes os gênios tinham imperfeições orgânicas e que em geral os avanços culturais surgiram da necessidade de superá-las.

Em outra vertente, Guilford (1956) diferencia dois tipos de funcionamento intelectual relacionados à criatividade: a personalidade convergente e a divergente. A personalidade convergente, quando confrontada com um problema, reduz as diferentes possibilidades de resposta a uma única. Ao contrário, a personalidade divergente, confrontada com o mesmo problema, busca o repertório das diferentes respostas possíveis.

O máximo da relação entre conceito de criatividade e teoria psicológica pode situar-se na teoria de Piaget, em que a inteligência se relaciona com criatividade. À medida que a inteligência é uma construção sucessiva ao longo da vida, a criatividade também é. Mas, então, que diferenciaria o sujeito criativo? Toda pessoa pode ser considerada gênio?

15 - COMO VIRAR GÊNIO?

A idéia de poder desenvolver pessoas criativas muitas vezes se confunde com a possibilidade de fabricar gênios e crianças superdotadas. Na nossa sociedade, é associada com a possibilidade de desenvolver a máxima competitividade porque se pensa que este processo vai torná-lo eficaz, rentável. Assim, pretende-se educar os indivíduos para a criatividade, e para isto procuram-se meios que permitam que todo mundo seja criativo, que todo mundo vire gênio, como se a criatividade fosse um produto que se fabricasse. É evidente que esta pretensão é excessiva. Por outro lado, a questão não deveria centrar-se na idéia de que o individuo precisa ser criativo para competir, mas que pode enriquecer a vida e por conseqüência retirar mais prazer dela.

Para Gardner (1999), por exemplo, o que faz avançar o mundo são as mudanças que as pessoas “de gênio” trazem para as percepções das outras. Cada uma em seu domínio move completamente nossa maneira de ver as coisas. Os seres vivos humanos de gênio fazem que o mundo não seja o mesmo depois deles. Conseguem isto produzindo símbolos que mudam a visão da realidade.

Em outra perspectiva, diferentes experiências psicológicas no campo educacional mostram que quando o professor se interessa o aluno se desenvolve. Nesta vertente, a idéia de criatividade como dom não faz sentido. Se todo individuo pode desenvolver sua própria excepcional idade, quer dizer que o gênio não se explica pelas disposições genéticas. Surgiram então receitas ou conselhos para se fazer um gênio.

Gardner (1999) diz que um ser excepcional é o fruto de suas próprias experiências. Desenvolver-lhe o gênio exige u trabalho de perseverança, do dia-a-dia, de tomada de distancia e uma reflexão sobre seus pontos fortes e fracos. Todavia Gardner dá receitas. Explica que os pontos fortes devem colocar-se em ação para enfrentar os problemas e ser utilizados como um trampolim. Os pontos fracos não devem ser visto como fonte de fracasso potencial, mas se colocar em perspectiva para examinar os indícios de novas maneiras de agir. A pessoa deveria buscar o que é único nela, identificar em si o que lhe é verdadeiramente próprio e logo desenvolver esses pontos, mesmo que no caminho haja oposição. É preciso também freqüentar o meio ideal onde são discutidas, onde se possa confrontar com outros talentos, escolher mestres e ir mais longe que eles.

Gardner afirma que não podemos controlar totalmente o destino, mas teríamos certo controle de nossa experiência se considerássemos cada ocasião de influencia sobre

o destino que queremos dar aos fatos. Diz que procedendo desta maneira não podemos ter a certeza de vir a ser gênio, mas a certeza de influenciar o nosso meio próximo.

Também Gardner dá regras para o desenvolvimento do gênio. Elas são finalmente exteriores ao sujeito e estimulam o pensamento positivo, mas não apresentam certeza do que o autor tinha previsto, ou seja, fazer de cada pessoa um gênio. Talvez o problema devesse ser colocado de outra maneira. A pergunta não deveria ser como desenvolver o gênio, nem sequer como tornar-se o mais criativo, na ilusão de virar o mais competitivo possível. Deveria ser como favorecer a criatividade de cada pessoa, para que a vida de cada uma seja melhor. A perspectiva não é tornar-se o melhor, mas tornar-se melhor. Para isto não há receitas. Não se pode ensinar a criatividade, ela não pode surgir apenas da obediência às regras, como se seguem as regras do funcionamento de uma máquina. Ao contrário, o que se pode é sugerir o estabelecimento de situações que favoreçam um estilo de vida diferente.

J. Voneche utiliza uma expressão bem significativa quando diz que a escola deveria permitir que a criança tenha um “comercio com a desordem”. Defende a idéia de que se permita à pessoa sonhar. Mas, numa sociedade que inspira a eficiência e competitividade como valores supremos, é difícil deixar a pessoa em uma atividade que não parece ser atividade.



16 - O GÊNIO E A CONSCIÊNCIA POSSÍVEL

Outra maneira de olhar o problema da criatividade e do gênio enquanto pessoa que produz mudanças é analisar o conceito de Goldman (1971) de consciência possível. A consciência possível tem relação com o conhecimento, numa situação particular, das tendências essenciais do grupo social, isto é, com o saber até onde o grupo aceita a variação no modo de pensar sem modificar sua estrutura. Neste sentido, a pessoa criativa seria a que melhor expresse as idéias de um grupo.

Na verdade, para Goldman os elementos criativos encontram-se onde exista um trabalho de equipe e grande circulação de idéias que permite a criação do novo. A obra criativa (literária, filosófica, artística...) não só reflete a consciência coletiva, mas ajuda a pessoa a construir uma tomada de consciência de suas aspirações afetivas, intelectuais e práticas.

17 - A CRIATIVIDADE COMO PROCESSO

É oportuno lembrar a diferença entre processo, conteúdo e estrutura. Se o conteúdo do que significa uma pessoa criativa muda, se as estruturas intelectuais que permitem o aprofundamento da realidade mudam, se as características da personalidade criativa mudam, também podemos nos perguntar o processo da criatividade é o mesmo? Segundo Piaget, se é verdade que algumas pessoas podem ser mais criativas que outras, não são só uma questão de genialidade. A origem da criatividade permanece misteriosa. Se olhamos o problema do ponto de vista do processo, como Piaget, podemos dizer que o desenvolvimento da inteligência e da criatividade é uma criação contínua. Cada estágio produz algo novo. A criação da novidade ocorre devido a um processo de abstração reflexionante, ou seja, quando as informações que o sujeito tem aos extraídas das próprias ações. Como salientar Kotler (1998, p.133), no estudo da criatividade fica evidente.

[...] a relação entre o processo criativo e o funcionamento intelectual. A capacidade de ter muitas idéias e de variar os pontos de vista ao observar um assunto ou objeto, isto é, a fluência e a flexibilidade de pensamento, características fundamentais do funcionamento considerado criativo na maioria dos estudos sobre a criatividade, dependem das diferenciações (os possíveis) e das integrações (os necessários) que o sujeito faz ao longo do desenvolvimento.

Considerando o problema do ponto de vista do indivíduo, Ellenberger vê o processo de criatividade como uma “doença criativa”. Ela acontece geralmente depois de trabalho intenso, de reflexões intermináveis, de meditações, da busca de uma “verdade”. Vista de fora, é um estado polimorfo que pode se confundir com a depressão, a neurose, a doença psicossomática, ou inclusive a psicose. Pouco importa os sintomas desta doença, é sempre dolorosa e apresenta fases de tranquilidade e de agravamento. Durante a doença o sujeito está obcecado por uma idéia dominante que às vezes mostra

e em outras esconde. Além desta idéia, o sujeito está obcecado pela busca de algo que considera fundamental. A preocupação não deixa seu pensamento. Para Ellenberger, a doença criativa é compatível com uma vida familiar normal e com uma atividade profissional. Mas, mesmo se a pessoa continua suas atividades sócias, esta completamente absorvida em si mesma. Sofre de um sentimento de isolamento, mesmo que tenha u mestre que lhe ajuda a atravessar esta prova.

A doença termina rapidamente com uma fase de exaltação e de alegria de viver. Quando o sujeito fica “curado”, sua personalidade se vê transformada de maneira profunda. A pessoa tem a convicção de que fez uma descoberta intelectual ou espiritual, de ter descoberto um mundo novo e de que no resto de sua vida vai apenas conseguir explorá-lo.

Ainda considerando a criatividade enquanto processo e do ponto de vista do individuo, Gruber (1989) pergunta como trabalha a pessoa criativa. Afirma que desenvolver uma idéia leva tempo, perspectiva oposta à que pretende que as descobertas sejam o resultado de uma intuição imediata. Uma idéia é sempre preparada por outra e precisa de tempo para se desenvolver.

Para Gruber, a pessoa criativa explora vários projetos. Trabalha em um quadro histórico-social institucional, constrói e reconstrói às diferentes idéias e fica com as que precisam. Finalmente se trata de uma pessoa que está no mundo, que tem emoções, sentimentos e a consciência social da relação de sua atividade com a área do trabalho.

CONCLUSÃO

O Conceito de gênio e de personalidade criativa existe nas representações sociais. Estas representações não são homogêneas. Se diz, por exemplo, que o gênio é a pessoa que descobre uma idéia ou que cria a idéia ; que o gênio tem um dom que vem de fora ou de um cérebro muito especial. Porém os elementos históricos mostram que o comportamento da pessoa criativa muda com a época. Por conseqüência, o conceito de pessoa criativa também muda. De outro lado, o que favorece uma personalidade criativa é variável. Entre uma teoria que considera o gênio um dom e outra que pretende educar a vontade para a criatividade, há muitas propostas que fazem sugestões para favorecer a emergência do gênio.

O conceito de criatividade está presente também nas teorias psicológicas e muda segundo as concepções de cada teoria. No entanto parece promissor afirmar que o processo de construção da novidade faz parte do processo psicológico da construção da inteligência. A doença criativa, conceito explicado por Ellenberger, parece se manifestar nas diferentes personalidades criativas que ele analisou. É verdade que o autor mostrou que o gênio de Freud se desenrolou em um corrente intelectual e social muito fértil.

Sejam os antecedentes médicos, ou o pensamento filosófico, ou ainda a importância que se dava à sexualidade no século XIX, tudo facilitou a teoria de Freud, cuja originalidade consiste em ter evidenciado os mecanismos de defesa e também na organização e síntese que conseguiu fazer de todas as correntes da época. Mas para Ellenberger, é mesmo a doença criativa que explica o sistema freudiano. Do mesmo modo, explica o nascimento do sistema de Adler, Jung e Janet.

Finalmente, em oposição a tendência que afirma que o trabalho criativo é apenas individual, sabe-se que as personalidades criativas trabalham sempre em grupo e que é na equipe, em uma grande circulação de idéias, que emerge o processo criativo. Podemos dizer, concordando com Goldman (1971) que o gênio seria a pessoa que expressasse da melhor maneira as idéias de um grupo.

Se for verdade que a pessoa criativa precisa de qualidade individual, o processo de criatividade depende também de um quadro social de produção e de condições sociais particulares. Mas aí entramos em outro domínio o estudo de caso.