

AUTORES:

ARACY MENDES DE SOUZA. Doutoranda em Educação/PPGEdu/UFMS
aracimendes@nin.ufms.br

Dr. ANTONIO DO NASCIMENTO OSORIO/PPGEdu/UFMS
osorio@nin.ufms.br

A CRIATIVIDADE NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PSICOLOGO ESCOLAR

O curso de Psicologia de Corumbá iniciou em 1968 como vertente da área de Educação objetivando a formação de professores de psicologia. Dessa maneira coincidia com a forma da criação da Psicologia no Brasil. Em 1970 o Instituto Superior de Pedagogia tornou-se unidade integrante da Universidade Estadual de Mato Grosso recebendo o nome de Centro Pedagógico de Corumbá.

Esse curso, segundo informações obtidas em 2001, objetiva preparar profissionais capazes de integrar teoria e prática, baseando-se numa postura ética, científica, crítica e reflexiva, profissionais que atendam demandas da realidade psicossocial na qual estão inseridos e que reconheçam os lugares e funções do psicólogo na sociedade. No Manual do Acadêmico o perfil do profissional que se pretende formar é o perfil de pessoas que:

Sejam capazes de planejar, executar e avaliar suas ações tanto em contextos convencionais como em novos contextos, individualmente ou em equipes multiprofissionais. **Instrumentalizar** profissionais para realizar estudos e pesquisas acerca dos processos psicológicos básicos e outros aspectos do comportamento humano e animal. Preparar profissionais para atuarem no sentido de conhecer e intervir no processo psicológico do homem na **perspectiva da promoção da saúde** a partir de **conhecimentos acumulados** na área da psicologia. **Instrumentalizar profissionais** para a **aplicação** de **conhecimentos psicológicos** no sentido da intervenção específica junto a indivíduos, grupos, instituições e organizações com o objetivo do autoconhecimento, desenvolvimento pessoal, grupal e institucional na perspectiva da promoção da saúde. Preparar profissionais para **elaborar e aplicar técnicas de exames psicológico**, [grifos nossos] utilizando conhecimentos e práticas

metodológicas específicas para conhecimento das condições de desenvolvimento da personalidade, dos processos psicológicos e das relações interpessoais (Manual do acadêmico, UFMS/2001, grifos nossos).

A ordem social capitalista demanda indivíduos “criativos”, e difundem as potencialidades desejáveis neles. Mas a qual criatividade essa ordem se refere? Num dos artigos da Revista Veja (2000) é retratado, através da fala de seus presidentes, que quando grandes empresas traçam novo perfil de seus profissionais, pensam em versatilidade e competência individual e grupal para a solução de problemas. Em processo de seleção de pessoal os selecionadores afirmam: “Eu não quero saber se o candidato foi bom aluno ou se colou para passar. Boas notas não dão a ninguém as qualidades de que o mercado precisa” (VEJA, 2000, p.18)

Ser um bom profissional para mim é saber ousar, não ter medo de errar (...) Por isso aqui na empresa a gente avalia a capacidade do indivíduo de lidar com problemas desconhecidos. O mais importante em um funcionário é sua capacidade do indivíduo de raciocinar sobre questões complexas e encontrar soluções. Em muitos casos o raciocínio é até mais importante que a experiência (VEJA, 2000, p.23)

Valorizo o jovem que não se contenta com respostas óbvias ou conhecidas. Jovens assim sabem desafiar o que é velho e propor o novo. Noto essa característica em alguns candidatos (...) Eles enviam perguntas e demonstram ter essa curiosidade intelectual. É por isso que os recém-formados são tão importantes para a companhia. Eles chegam aqui com déficit de experiência, mas com energia, criatividade, capacidade de fantasiar e implementar a fantasia quase infinita. (VEJA, 2000, p. 25)

Se uma nova visão do profissional se instaura onde as exigências e demandas prevêm certa criatividade, esta vem sendo forjada por princípios que são inculcados nos profissionais e até instilados na própria demanda do mercado. A criatividade “livre”, sem amarras, fruto do imaginário radical, dificilmente encontra espaço na proposta institucional voltada para a “produtividade”.

Porém, as idéias de empresários neste campo são representativas do imaginário social no sentido em que Castoriadis (1982) define quando diz: é a partir do imaginário, que surge o valor e o não valor, que delimita-se o verdadeiro e o falso, o proibido e o permitido. Assim, a alienação da razão efetiva-se quando há a negação da

sua criação e essa autonomiza-se, e a autonomia é marcada pela separação entre afetividade e intencionalidade e inicia-se, essa alienação, como capacidade reflexiva e deliberativa para, posteriormente, se reduzir a entendimento e capacidade de concatenação conceitual que abstrai a relação de significados.

Contra-pondo-se a afirmação de algumas teorias da criatividade, que defendem o ambiente como propiciador de criatividade; Winnicott afirma: “é preciso mostrar de vez em quando à criança que não a compreendemos.” (WINNICOTT apud CASTORIADIS, 1987, p. 99). Essa sensação de desamparo, da falta, é uma experiência constitutiva do ser humano. Conceber a escola contemporânea com duas finalidades contraditórias e concomitantes, cada uma delas, isoladamente, é um absurdo; pois é incoerente “fabricar em série indivíduos predestinados a ocupar tal ou tal lugar no aparelho de produção, através de uma seleção mecânica e precoce; e dar livre curso a expressão da criança” (Ibidem, p. 99).

O desgaste das significações imaginárias sociais através do progresso, crescimento, bem-estar, controle “racional” e etc, diminuindo a capacidade da sociedade de prover algum sentido de si e para si, pois “que cada indivíduo fabrica para si seu próprio sentido, só pode ser, o caso em um segundo nível, nunca ao nível radical” (Ibidem, p. 106). Ocorrerá, por exemplo, como atitude de um “pedido de ajuda” para se tornar autônomo.

A partir da angústia e curiosidade mas também responsabilidade em relação ao entendimento da criatividade tão cobrada no processo de docência, buscou-se os modos já consagrados de tratar a questão, levando-se em conta a relevância do assunto para o processo concreto de formação. Foi possível perceber uma idéia de criatividade embasando uma visão do indivíduo na sociedade atual e por conseqüência do indivíduo em formação.

A busca de entendimento dos conceitos levou à descoberta de que os conceitos predominantes ressaltavam que uma pessoa criativa seria a pessoa que inova, que realiza o inédito, que se torna valorizada e valorada pela sociedade. Ora, a sociedade põe para os indivíduos, padrões de criatividade que estão à serviço de demandas sociais vigentes na cultura e até demandas próprias a uma das classes sociais que a compõe. Tais conceitos evidenciam como características de pessoas criativas, comportamentos

externos tais como: flexibilidade, iniciativa, capacidade de problematizar, autonomia.

Contrariamente, a pessoa não criativa seria 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, buscando o desenvolvimento da criatividade através de técnicas facilitadoras e de ambientes propiciadores de aprendizagem criativa. A crítica que cabe à essa visão de criatividade é a de constituir-se apenas como um realizar coroado de sucesso, como um desabrochamento de potencialidades individuais seja por estímulos e ambientes facilitadores, seja por características inatas aos indivíduos.

Além da aproximação com as teorias mais predominantes sobre criatividade, os estudos encaminharam para o encontro com a obra de Cornelius Castoriadis que discute a criatividade num outro quadro de reflexão. O trabalho desse autor permitiu uma compreensão e um outro olhar sobre a maneira de lidar com o “desvio”, a “desorganização”, as “incertezas”, a “normalidade”, a “autonomia”, a alienação, a “alteridade” que propiciam, ao Psicólogo Escolar atuar na instituição educacional, a convicção de que essas realidades não são em si mesmas boas ou más mas que podem ser vivenciadas e elaboradas de uma outra maneira. Isso faz a diferença entre repetir o instituído e criar, percebendo que a criação não é transcendente, não é totalmente inata, nem desabrocha do nada, mas é constitutiva do ser humano.

Da incursão relativa à formação do psicólogo no Brasil e, especificamente, em Corumbá, a partir do exame do projeto do curso e de atuação dos estagiários na educação, verificou-se que prevalece, na atuação desses estagiários na instituição educacional, o caráter aplicado da especialização: áreas de organizacional, educacional e clínica, com técnicas transferidas de outros países para este contexto particular, que como já visto, denotam ausência de clareza na utilização de modelos alternativos de trabalho. Há ainda, como nos primeiros currículos do Curso de Psicologia, a ênfase nos psicodiagnósticos, nas psicoterapias e nas técnicas de exame psicológico priorizando o atendimento individual ou em pequenos grupos e, na maioria das vezes, com modelo médico de consultórios. Porém o curso foi implantado como Licenciatura com o objetivo de formar psicólogos para o ensino.

O perfil do psicólogo no Brasil, foi confirmado na pesquisa como sendo

constituído eminentemente por pessoas do sexo feminino, expressando um interesse particular pelo atendimento clínico, enfatizando o atendimento individual ou em pequenos grupos e, ainda, insistindo na aplicação de testes psicológicos. Os entrevistados atestaram dificuldades em discernir seu papel na instituição escolar quando essas ferramentas não eram utilizadas.

A variedade de linhas teóricas, a procura do "desvios", da normalidade do sistema, da insistência no trabalho curativo, apareceram como marcas registradas no processo de formação. De certa forma, os planos de ação nas instituições escolares produzidos pelos estagiários revelam o quanto eles buscam a adaptação do aluno na instituição. Mas isto apenas caracteriza a não "inserção" do estagiário no processo escolar, que ele resolve recomendando o diagnóstico a partir das "queixas sobre problemas de aprendizagem".

Observou-se que leituras e interpretações das teorias tratadas durante o curso, além de serem esquecidas, não evidenciam uma problematização das mesmas a despeito de haver reconhecimento por parte dos entrevistados da existência da fragmentação dessas teorias refletidas nos currículos.

Em referência à formação, os estagiários relataram dificuldades para desenvolver sua proposta de trabalho, dando a impressão de faltar-lhes mais teoria. A perspectiva sendo então de que a teoria deve dar conta da prática. No entanto, o vínculo que mantêm com o conhecimento é problemática na medida em que buscam nele, apenas sua dimensão de aplicabilidade para solucionar problemas concretos. Não se vendo como sujeitos do processo, nem vêem a realidade como totalidade complexa, conflituosa, contraditória. Assim, acabam esvaziando os problemas da educação das questões sociais, políticas históricas que poderiam elucidá-los e/ou esclarecer modos de extrapolar o psicologismo.

Constatou-se, assim como Souza (1996), que em seu discurso os estagiários têm presente o fato de que a atuação do psicólogo, a prática docente e a estrutura do curso estão descontextualizadas e fragmentadas. Esse fato se detecta quando os estagiários, tanto os que atendem individualmente como aqueles que apresentam "problemas na escola", ou seja, seguindo o modelo de atendimento em consultório, sentem falta de subsídios teórico-metodológicos sedimentados numa práxis. Isso é

confirmado, também, nas pesquisas referidas no trabalho, constatando que o psicodiagnóstico da forma como está sendo utilizado, presta-se mais para segregar e estigmatizar a pessoa do que para atender as necessidades de saúde e autonomia dos sujeitos que estão sob seus cuidados.

Os sujeitos entrevistados nessas pesquisas mostraram interiorizar durante o curso, os conceitos e instrumentos "científicos" como garantia à adaptação e à ordem social, na medida em que tratam desvios, problemas educacionais com base na psicometria, com o intuito de ter um indivíduo com as mesmas características, na ilusão de os transformar em "sujeitos" e/ou "cidadãos".

Os estagiários (as) vivenciam e relatam a falta de prestígio e de reconhecimento pela sociedade dos serviços prestados por profissionais da área. Deixam claro que existe uma confusão de sentimentos e um não discernimento do sentido do fazer do Psicólogo Escolar. O aluno considera que não problematiza, desde o início da formação, as suas dificuldades. Na realidade, eles não têm espaço para refletir a práxis, para entender e superar algumas visões equivocadas das teorias psicológicas; e, isso faz com que no estágio, sintam-se "afogado" e "empurrado" a solucionar problemas. Esta é a razão de se sentirem perdidos, despreparados e frustrados por não desenvolverem o seu plano de ação. Sem condições portanto de transformar a realidade.

Esta situação se expressa quando os estagiários se reportam às suas expectativas ao entrar no curso e se houve correspondência deste às suas expectativas. Afirmam que este interrogar permitiu, por um momento, um embate com o instituído e propiciou-lhe iniciar uma reflexão sobre o que a universidade deveria ser. Para eles (as) a expectativa é de que a universidade deveria ser um espaço para pensar e dizer o que ainda não foi formulado. Deveria ser um espaço para aguçar a curiosidade e propiciar a descoberta. Porém, contraditoriamente, o que se tem é uma universidade apenas funcional, objetiva, tecnicista enfatizando a razão instrumental. Neste modo de ser, privilegia a transmissão rápida de conhecimento, visando a "transmissão e adestramento" mediados pelos professores, os quais são meros utilizadores de manuais descartáveis.

O Psicólogo Escolar propõe-se a oferecer serviço à instituição educacional de acordo com as demandas da sociedade, porém a reflexão e a

problematização não se realizam. Muitas vezes, tratam-se de demandas forjadas por princípios que favorecem a determinada "ordem social" baseada em suposta "necessidade" de mercado de trabalho que "coisifica" as pessoas, alienando-as do processo.

Uma primeira orientação da dissertação apontava a possibilidade de uma reflexão sobre a criatividade na relação teoria e prática do estágio em Psicologia Escolar somente a partir da experiência pessoal como docente e supervisora de estágios supervisionados no curso de formação de psicólogos. A isto se deve as incursões no plano essencialmente teórico das questões que as vivências de orientações de estagiários propiciavam. Uma segunda orientação do trabalho mostrou a relevância de se ampliar as fontes da pesquisa para poder apoiá-las e desenvolvê-la a partir das concepções dos demais sujeitos envolvidos na formação. Dai também a relevância de abordar a formação do ponto de vista da proposta do curso.

A partir dos dados, as problemáticas reais do estágio são expostas e também o sentido das falas dos entrevistados cuja coleta seguiu um roteiro de interrogações consideradas significativas para compreender e dar um outro norteamento ao processo de formação do Psicólogo Escolar.

O trabalho de reflexão sobre o conjunto de dados coletados mostrou que em sua atividade o estagiário tem o supervisor como mediador que exige dele um fazer e produzir algo no contexto educacional (planejamento da ação, desenvolvimento deste planejamento, a reflexão sobre se a atuação propiciou uma transformação).

Ora, o modo de desenvolvimento do estágio implicava a distinção entre teoria e prática, logo a necessidade de que a teoria pudesse aplicar-se às soluções de questões práticas idealizadas por autores da área. Aparece como exigência, o aumento do conhecimento teórico para dar conta da realidade dentro dos princípios da razão instrumental. Diferentemente, Castoriadis, vê a razão instrumental como mais uma criação do imaginário social instituinte que deve ser refletida e criticada. Porque a lógica racional organiza-se de modo a instituir uma ordem e a rejeitar tudo que possa representar desordem no sistema. Desordem representando "riscos", "desvios" anormalidade". Desordem considerada patológica e, portanto, necessitando da técnica e procedimentos que restaurem a ordem no instituído.

A consequência do predomínio da razão instrumental no processo de formação é a alienação dos sujeitos ao sistema. A partir disto os sujeitos vêm diminuindo sua autonomia e a possibilidade de vislumbrar a criatividade como “posição do novo” – dimensão instituinte - que faz surgir de maneira imotivada - ainda que condicionada, novas formas, figuras, novos esquemas, que mais que organizadores, são criadores do mundo. Porém, graças a não eliminação do imaginário social, as brechas no sistema social instituído podem ser percebidas, também a conscientização de que as regras e normas são criadas pelos homens e portanto, que há a possibilidade de dar um novo sentido e significado à construção de um novo projeto político visando à autonomia

Fica então o reconhecimento de que tudo que foi elencado acima, são criações humanas no e do imaginário social possibilitando a condição necessária para a autonomia e para a abertura a 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.

Para isso é preciso a responsabilidade, o agir além do intelecto e da razão instrumental, é preciso assumir os desejos (inclusive o desejo de não desejar e o desejo de serem controlados), o sentimento de pertença a essa coletividade que é instituída e não pode existir sem leis e sem acordos, que não se pode fazer tudo, ter um “salvador” (nem mesmo uma teoria redentora). Entender que por ser instituída pode ser mudada, criada, recriada, que nela vive o movimento dialético social e histórico do imaginário social e que dá sentido e significado à práxis e faz surgir a "novidade radical" que rejeita explicações, previsões e organizações sob o modo de leis inexoráveis, imutáveis e estáticas.

Conceber a criação como autocriação que não pode ser explicada, determinada, mas elucidada, é propor o “pensamento complexo” com o qual se pensa o indeterminado, a imprevisibilidade, a desorganização, os desvios, não como fenômenos que tem que ser "consertados", adaptados ao padrão oficial instituído, mas como fenômenos que possibilita o "sair da mesmice", o instituir novas leis, novos padrões, já que o criado não pode existir se não for determinado; como por exemplo, o inconsciente é determinado em seu modo de ser e em suas formas de manifestar sem ser

“determinado no conteúdo daquilo que daí deriva. Naquilo que daí deriva há emergência, aparecimento” (CASTORIADIS, 1999, p.105).

Logo, não é dizer para o estagiário: - Você deve aceitar e, ao mesmo tempo, adaptar à realidade (social), mas dizer: - Isso é a realidade (social) instituída hoje e suas formas de manifestações determinadas por esta sociedade instituída . Existem obstáculos que não se movem com uma simples técnica. Podem movê-los sim, a partir da construção de um projeto político pedagógico com abordagem social, histórica que visa à autonomia de todos os sujeitos inseridos e não apenas a delegação de poderes para alguns assumirem as responsabilidades de todos.

Em sua relação com a Psicologia Escolar o estagiário se depara com a falta de identidade da Psicologia Escolar, com a falta de inserção na instituição escolar, com o enclausuramento das disciplinas que não propiciam uma visão do todo, necessária para analisar e intervir na instituição escolar; com a indefinição do papel do psicólogo escolar que leva a confundi-lo com o orientador educacional, o psicopedagogo, o psicólogo clínico e com o professor, com a falta de inserção real no mercado trabalho.

Pode-se concluir que a Psicologia Escolar não pode oferecer referenciais de atuação em cada uma de suas especializações porque predomina na formação o enfoque clínico – entendido como fonte de conhecimento e da boa práxis para toda a área – relegando as demais a uma posição de dependência. O estagiário vive a contradição que está presente na própria formação: oferece uma proposta de atuação “clínica”, “psicanalista”, “comportamental”. Porém o estagiário será sempre criticado ao tentar transformar ou pensar a escola a partir do modelo clínico privilegiado em sua formação.

O Psicólogo Escolar como sujeito, ainda não tem o seu lugar no mundo do trabalho devido à incoerência dos órgãos oficiais públicos de formarem sujeitos nessa especialidade e não os recrutarem em suas instituições educacionais. Quando os recrutam é em número irrelevante em comparação com a reserva de profissionais (desempregados). Gera então a perda de sentido como ser-sujeito, profissional, em um mundo racional a-sensato. (CASTORIADIS, 1999)

Também a instituição universitária com seus valores e normas sociais

impostas, aceitas e interiorizadas por todos nessa sociedade, reflete maneiras de ser e fazer inspiradas em modelos que atendem classes sociais dominantes. Esses modelos, principalmente o clínico, tornam-se referências para o desempenho social dos estagiários, mesmo quando são transgredidos.

Programas, conteúdos, relação pedagógica estão em crise, não há a devida dedicação à educação. O estagiário vive a angústia de superar entraves a sua inserção na instituição educacional. A “cobrança” do sucesso acadêmico se relaciona, na maioria das vezes, na obtenção do diploma, tão procurado pela classe média (CASTORIADIS, 1987, p.98), para aumentar oportunidades no mercado de trabalho. Portanto, a universidade também se transforma em instrumento de obtenção de "um diploma" deixando de ser local onde se forma um ser humano, um cidadão.

Estas contradições se tornaram patentes. Não se finge e nem se acredita no fato de que o diploma trará o emprego ou seja garantia de atuação na sociedade; por isso, talvez, nos discursos vazios dos professores e estagiários, prepondere a teoria desvinculada de experiências e vivências destes e, conseqüentemente ocorrem poucos contatos dos acadêmicos com a realidade. Poucas oportunidades de conviver com o real.

O discurso geral sobre a necessidade de um ambiente “facilitador da aprendizagem” é justificado pela inconveniência de privar os alunos, frustrá-los, entristecê-los. Por seu lado os estagiários cobram compreensão. Embora sendo difícil há necessidade de que o docente deixe transparecer para o estagiário que, também, ele não compreende de forma “absoluta” essa prática, até porque isso é impossível. Provavelmente, com essa atitude, o professor sinalizaria para o aluno que ambos podem sentir-se desamparados durante o processo de formação e que a falta é constitutiva do ser humano.

A práxis retratada nesta pesquisa não foi esgotada em sua amplitude. Dos dados levantados e análises realizadas fica a convicção de que a realidade mostrou-se muito mais ampla do que o que se captou e analisou. O fenômeno, complexo, ambíguo, contraditório se expressou como contínuo neste movimento que é a práxis cotidiana dos sujeitos. Fica a exigência para o docente de dar continuidade à reflexão da relação teoria e prática na formação, pois somos participantes e responsáveis por todo o processo descrito na pesquisa.

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.

ANACHE, Alexandra Ayach. **Diagnóstico ou inquisição? Estudo sobre o uso do diagnóstico psicológico na escola**. Tese de doutorado, USP/ Instituto de Psicologia. São Paulo, 1997. p. 200.

BLEGER, José. **Psico-higiene e Psicologia Institucional**. Porto Alegre, Artes Médicas. 1984.

BACHA, Márcia Neder. **Psicanálise e educação: laços refeitos**. Campo Grande: Ed. UFMS; São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edições 70, 1977.

BOLLE, Willi. **A idéia de formação na modernidade** in Guiraldelli Jr. Paulo (org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Ed. da UFP, 1997.

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 Societé.

_____ **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.

_____ **A ascensão da insignificância**. Tradução por: Bizâncio. Lisboa: Bizâncio, 1996. 255p. Versão portuguesa. Titulo original: La Montée de L'Insignifiance.

CASTRO, Cláudio de Moura. **Ponto de Vista**. VEJA, São Paulo, Nº 1672, p. 22, out.2000.

CONTINI, Maria de Lourdes. **O psicólogo e a promoção de saúde na educação**. Tese de doutorado, INICAMP, Campinas, 1998. 315p.

DPS/CEUC/UFMS. Relatório final apresentado à disciplina do estágio supervisionado em psicologia escolar. Corumbá, 1997, 30p.

FREUD, Sigmund. **Obras Psicológicas Completas**. 1ª ed. Trad. Jaime Salomão. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976 (Educação Standart Brasileira).

_____ **Totem e Tabu e outros trabalhos**. V. XIII. 1913/1914, p. 13-191.

_____. (1909). **Cinco lições de psicanálise**. Leonardo da Vinci e outros trabalhos, vol. XI.

FERREIRA, Aurélio de Holanda; J.E.M.M. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 10 ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1975. 1499 p.

FERNANDES, Maury Cardoso. **Criatividade: um guia prático, preparando-se para as profissões do futuro**. São Paulo: Futura, 1998.

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

VEJA, especial. **Sua carreira: os empresários falam do que gostam e do que não gostam nos trainees e estagiários**, Nº 01, ano 2000: 22 a 26.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emile ou da educação**. Tradução de Sérgio Millet. Ed. Bertrand Brasil, 1992.

_____ **Projeto para a educação do senhor de Sainte-Marie**. Ed. Bilíngüe. Trad. Dorothee de Brechar. Ed. Paraíba. Vinhetas-França, 1712-1768.

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

_____ **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva; Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000. 117 p.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000. 128 p. Título original: La tête faite – repenser la réforme, réformer la pensée.

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

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

PAIM, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem.** Tradução Ana Maria N. Machado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1975.

PARDO, M.B.L. **Contribuições de um modelo de análise para estudo do fenômeno formação profissional do psicólogo (UFSCAR),** in Formações em psicologia: Pós-graduação. Elizabeth Bonfim (org.). Belo Horizonte: ANPEP/ UFMG, 1996. p. 59-70.

PICCININI, César A. Sobre o relacionamento entre pesquisador e profissional em psicologia (UFRGS), in **Formações em psicologia: Pós-graduação e graduação.** Elizabeth M. Bonfim (org.). Belo Horizonte: ANPEP/UFMG, 1996. p. 31-40

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

WESCHLER, S.; Guzzo, R.S.L. **Novos caminhos da psicologia escolar brasileira.** Estudos de psicologia, 10(3). 1993, p. 20-40.

SOUZA, Marilene Proença Rebello. **A queixa escolar e a formação do psicólogo.** Tese de doutorado em psicologia na USP. São Paulo, 1996. 244 p.