

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
DOUTORADO EM PSICOLOGIA**

RAIZA BARROS DE FIGUERÊDO

**CRIATIVIDADE NA DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR: UMA LEITURA PSICOSSOCIAL**

Recife

2018

RAIZA BARROS DE FIGUERÊDO

CRIATIVIDADE NA DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA
LEITURA PSICOSSOCIAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Psicologia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Fatima Maria Leite
Cruz

Recife

2018

Catálogo na fonte
Bibliotecária: Maria Janeide Pereira da Silva, CRB4-1262

F475c Figuerêdo, Raiza Barros de.
Criatividade na docência no contexto da Educação Superior : uma leitura
psicossocial / Raiza Barros de Figuerêdo. – 2018.
245 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Profª. Drª. Fatima Maria Leite Cruz.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Recife, 2018.
Inclui Referências e apêndices.

1. Psicologia. 2. Ensino superior. 3. Criatividade. 4. Representações
sociais. 5. Professores universitários. 6. Docência. 7. Educação superior. I.
Cruz, Fatima Maria Leite (Orientadora). II. Título.

150 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2018-078)

RAIZA BARROS DE FIGUERÊDO

**CRIATIVIDADE NA DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
UMA LEITURA PSICOSSOCIAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Psicologia.

Aprovada em: 19/02/2018

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Fatima Maria Leite Cruz (orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dr^ª. Andréa Vieira Zanella (examinadora externa)
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^ª. Dr^ª. Sandra Patrícia Ataíde Ferreira (examinadora externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dr^ª. Maria de Fátima de Souza Santos (examinadora interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dr^ª. Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa (examinadora interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Para:

José, ensinava as letras nas casas, antigamente

Puseram seu nome na biblioteca

Secundo, escreveu a vida em cadernetas

A neta fez delas, poesia

Manoel, contador de histórias

Ainda a serem gravadas

Doutor, leitor aos 101 anos

Emprestou um livro à sobrinha

Antonio, colecionador de dicionários

Presenteou-me com um manual sobre fitoterápicos

Bisavô, avôs, tios

Sítio Angico e Vila de Serrinha,

Terras de Pernambuco

Velhos sábios do sertão

AGRADECIMENTOS

Expressando a Gratidão...

Aos meus pais (Cila e Rinaldo), por me gerarem, nutrirem, pelos cuidados e incentivo, com eles conheci o amor. A Carlinhos, companheiro de uma vida, pelo amadurecimento, presença suave, a Tito, fiel escudeiro nas horas de escrita, companhia tranquila e felina, bem como à Lola, pura alegria canina, pela família que nos tornamos.

Ao clã sertanejo Barros e Figuerêdo, minhas raízes e aos meus padrinhos: Evanilde, José e Ernestina pelos gestos de afeto: presentear com leite do curral e produtos da safra, alimentar com munguzá e bolo fofo nas tardes após a escola e nas férias contentes.

À professora Fatima Cruz, minha guia nessa estrada (orientadora), por ter acreditado nesse tema de pesquisa, pelo seu compromisso, pelas aprendizagens acadêmicas e de vida, bem como a sua família por me receber com carinho: moro na outra margem do rio Capibaribe, cruzava a ponte e chegava em sua casa. Sou grata, também, ao grupo de orientandos pela convivência.

Ao PPG Psi UFPE, chão onde caminhei nesse quadriênio e também no mestrado, pelas descobertas junto aos professores, colegas de turma e a João, secretário, pela disponibilidade. Agradeço ao programa pela formação de uma doutora. À Capes pelo financiamento de uma ideia de pesquisa.

À banca de qualificação por me possibilitar refletir sobre o que, de fato, eu queria estudar no doutoramento, trazendo luz ao processo de composição da tese.

Aos meus professores na graduação, por terem me apresentado à Psicologia (Faculdade Estácio do Recife), suas práticas ressoam em mim: Walfrido Menezes, Susana Mello, Érica Menezes, Angela Lira, Tereza Coelho, Shirley Macêdo, Edneide Silva, Carlos Domingues, Ângela Neves, Ricardo Matias, Péricles Sales, Fernando Lins e Jacqueline Menezes.

Aos docentes que marcaram meu percurso escolar na infância e adolescência na terrinha, quando eu nem sabia ler: Cleide, Socorro Feitoza, Márcia, Waldemar Junior, Luzânia, Severina, Tantico, Avelar, Uane e Cila (a mãe que também foi professora). Suas imagens cravadas em velhas memórias.

Ao grupo Pegadas da Escrita: Maria José Arimatéia e Rogério Generoso por me (re)ligarem à literatura que gerou o encontro comigo mesma.

À Oficina de Criação Literária do conterrâneo e mestre Raimundo Carrero pelo florescimento da minha escrita e doce lembrança de Salgueiro, minha “Pasárgada”: vizinhos e lugares sob o sol da Serra do Cruzeiro.

Às amigas dos tempos escolares e universitários: Amanda, Martinha, Aninha e Karina e aos laços dos tempos de infância: Felipe, João, Valber e Aline.

À Beatriz, minha afilhada, que chegará ao mundo no mês da defesa: pela esperança no futuro e renovação.

À Edna Lopes, psicóloga e Vitor Arai, terapeuta oriental, que me ajudaram a trazer leveza a esse processo.

Aos meus alunos, na atividade docente o tema da tese germinou e ao Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais, DPOE pela experiência como professora substituta da UFPE.

Aos meus pacientes pelas possibilidades de criar na clínica psicológica e à equipe da Unidade de Apoio Psicossocial, Uniaps/ Secretaria de Saúde-PE pela rotina de trabalho prazerosa e diferentes modos de fazer no SUS.

Aos participantes da pesquisa que deram voz a uma ideia que antes só existia no papel e arquivos digitais.

A Deus pela evolução espiritual em crescimento, por ser para mim natureza e vida.

RESUMO

Esta tese compreendeu os sentidos de criatividade na docência na educação superior. Atualmente, na área educacional a discussão de metodologias inovadoras e o discurso de inovação com base nas tecnologias predomina nos processos de ensino e de aprendizagem, o que levou a problematizar o lugar da criatividade, nesse debate. Adotamos como referenciais, a Teoria das Representações Sociais na leitura psicossocial do fenômeno e a Psicologia da Arte, desenvolvida por Lev Vygotsky, além dos estudos da Pedagogia Universitária. Entendemos a criatividade, como Vygotsky, para quem a tarefa criadora é toda atividade humana geradora de algo novo, surge na infância, perdura e, se vincula à docência porque ensinar com criatividade é ação humana. Com relação ao percurso metodológico, participaram da pesquisa cento e vinte e três professores da educação superior de uma instituição pública e outra privada, localizadas em Recife-Pernambuco e pertencentes às áreas de Saúde, Educação, Tecnologia e Artes. Como instrumentos, na primeira fase realizamos a análise documental dos anais do I Seminário de inovação pedagógica - UFPE/2014, e os perfis curriculares dos cursos nos quais os participantes lecionavam, interpretados a partir do referencial dos Núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição de sentidos, pautado na Psicologia Sócio-Histórica (AGUIAR; OZELLA, 2006). Na segunda, aplicamos questionários de associação livre de palavra, os quais foram analisados a partir do software Iramuteq, com análise prototípica, identificando o núcleo central e o sistema periférico das representações sociais de criatividade. Na terceira, analisamos vídeos enviados pelos participantes, referentes ao processo criativo na docência, editados para discussão no grupo focal. A quarta fase desenvolveu-se mediante três grupos focais, aprofundando os sentidos emergentes. Após a participação no grupo, foram enviados por email alguns dilemas concernentes a questões de cunho prático sobre a docência. Os vídeos, grupos focais e dilemas foram analisados a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 2004). Realizamos, ainda, uma oficina devolutiva dos resultados que possibilitou novas análises. Nos resultados, a criatividade foi associada à *pesquisa*, à *interação*, à *inovação*, às *tic's* e à *liberdade* e na análise dos currículos dos cursos a criatividade emergiu notadamente na área de Artes, figurando na maioria das vezes, como componente eletivo nos cursos das demais áreas, o que mostra a importância de expandir esse debate para os diversos campos do saber. Nos vários contextos da educação superior, criatividade, tecnologia e inovação foram considerados como sinônimos, embora sejam conceitos distintos. A liberdade foi atrelada às práticas docentes criativas e à autonomia docente.

PALAVRAS-CHAVE: Criatividade. Representações Sociais. Docência. Educação Superior.

ABSTRACT

This thesis comprised the senses of creativity in teaching in higher education. Currently, in the educational area the discussion of innovative methodologies and the discourse of innovation based on technologies predominates in the teaching and learning processes, which has led to problematize the place of creativity in this debate. We adopt as reference, the Theory of Social Representations in the psychosocial reading of the phenomenon and the Psychology of Art, developed by Lev Vygotsky, in addition to the studies of University Pedagogy. We understand creativity, as Vygotsky, for whom the creative task is all human activity generating something new, arises in childhood, endures and is linked to teaching, because teaching with creativity is human action. About the methodological course, one hundred and twenty-three teachers of higher education from a public and private institution, located in Recife-Pernambuco and belonging to the areas of Health, Education, Technology and the Arts, participated in the study. As instruments, in the first phase we performed the documentary analysis of the annals of the I Seminar of pedagogical innovation - UFPE/ 2014, and the curricular profiles of the courses in which the participants taught, interpreted from the reference of the Nucleus of meaning as instrument for apprehension of the constitution of senses, based on Socio-Historical Psychology (AGUIAR; OZELLA, 2006). In the second, we applied free's words association questionnaires, which were analyzed from the Iramuteq software, with prototypical analysis, identifying the central nucleus and the peripheral system of the social representations of creativity. In the third, we analyzed videos sent by the participants, referring to the creative process in teaching, edited for discussion in the focus group. The fourth phase was developed through three focus groups, deepening the emerging senses. After participating in the group, some dilemmas concerning practical questions about teaching were sent by email. The videos, focus groups and dilemmas were analyzed from the content analysis (BARDIN, 2004). We also conducted a feedback workshop that enable new analyzes. In the results, creativity was associated with research, interaction, innovation, tic's and freedom and in the analysis of curriculms of the courses creativity emerged notably in the area of arts, appearing most of the time as an elective component in the courses of other areas, which shows the importance of expanding this debate to the various fields of knowledge. In the various contexts of higher education, creativity, technology and innovation were considered as synonyms, although they are distinct concepts. The freedom was tied to creative teaching practices and teacher's autonomy.

KEYWORDS: Creativity. Social Representations. Teaching. Higher Education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição dos participantes por IES

Gráfico 2 - Distribuição dos participantes por sexo

Gráfico 3 - Distribuição dos participantes por idade

Gráfico 4 - Distribuição dos participantes por tempo de atuação docente

Gráfico 5 - Distribuição dos participantes por área de atuação docente

Gráfico 6 - Titulação dos participantes IES privada

Gráfico 7 - Titulação dos participantes IES pública

Gráfico 8 - Atuação em outros níveis de ensino

Gráfico 9 - Experiência de atuação na pós-graduação

Gráfico 10 - Caracterização da atuação na pós-graduação

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Cursos de formação inicial dos participantes

Tabela 2 - Perfil dos participantes- grupo focal 1 - IES pública

Tabela 3 - Perfil dos participantes- grupo focal 2 - IES pública

Tabela 4 - Perfil dos participantes- grupo focal 3 - IES pública

Tabela 5 - Componentes curriculares alusivos à arte, estética, criação e criatividade

Tabela 6 - Termo indutor: docência universitária

Tabela 7 - Termo indutor: docência e criatividade

Tabela 8 - Termo indutor: professor criativo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	NAVEGAÇÕES EM UM CAMPO DIFUSO: A PSICOLOGIA DA ARTE.....	21
2.1	O ESTUDO DA CRIATIVIDADE: TRAJETÓRIA HISTÓRICA.....	24
2.2	APRESENTANDO AS CONTRIBUIÇÕES DE LEV VYGOTSKY PARA O CAMPO DA CRIATIVIDADE E DA ARTE.....	27
2.3	NOS RASTROS DE VYGOTSKY: A BUSCA PELOS REFERENCIAIS TEÓRICOS ACERCA DA CRIATIVIDADE – REFAZENDO SEUS CAMINHOS.....	30
2.3.1	A Estética e suas im(possíveis) relações com a Psicologia.....	30
2.3.2	A Estética experimental psicológica: um capítulo do campo da Estética.....	35
2.3.3	Algumas considerações acerca da Estética contemporânea.....	38
2.3.4	Um programa de estudos para a composição da obra Psicologia da Arte: Escola de Potiebnyá, Formalismo russo e Psicanálise.....	40
2.4	A PSICOLOGIA DA ARTE VYGOTSKYANA: ALGUMAS DEFINIÇÕES.....	43
2.4.1	A atividade criadora, a catarse e a reação estética: fundamentos da Psicologia da Arte e suas relações com a Educação.....	46
2.4.2	Arte e vida em Vygotsky e implicações no campo educativo.....	52
2.4.3	O Vygotsky: pensador da arte/criatividade na Educação.....	53
3	A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: CONTRIBUIÇÕES SOBRE O ENSINO, A APRENDIZAGEM E A CRIATIVIDADE.....	59
3.1	A APRENDIZAGEM NAS PERSPECTIVAS PSICOLÓGICAS E AS POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE.....	61
3.1.1	O modelo behaviorista na compreensão da aprendizagem.....	62
3.1.2	O modelo construtivista e a epistemologia relacional na construção da aprendizagem.....	63
3.1.3	O modelo socioconstrutivista e a aprendizagem mediada.....	65

3.2	UNIVERSIDADE BRASILEIRA – LÓCUS DE CRESCIMENTO DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA.....	70
3.3	A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A CRIATIVIDADE: DESCREVENDO UM CAMPO CONCEITUAL.....	75
4	A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A COMPREENSÃO DA CRIATIVIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	84
4.1	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: NOÇÕES CONCEITUAIS E LIGAÇÕES COM O CAMPO DA ARTE/CRIATIVIDADE.....	86
4.2	OS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	89
4.3	A ABORDAGEM ESTRUTURAL DE ABRIC.....	90
4.4	A PERSPECTIVA CULTURALISTA DE DENISE JODELET.....	94
4.5	A NOÇÃO DE SISTEMA DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E DE THEMATA: CONCEITOS EMERGENTES NA TEORIA.....	95
4.6	APONTAMENTOS SOBRE A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA DE LEV VYGOTSKY.....	97
4.7	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E IDENTIDADE.....	102
5	MÉTODO.....	105
5.1	INSTRUMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	108
5.2	ASPECTOS ÉTICOS.....	115
6	ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	116
6.1	O CAMPO DE PESQUISA: ITINERÁRIOS DE UMA JOVEM CIENTISTA – PÉS E CORAGEM PARA CAMINHAR.....	117
6.2	CONHECENDO OS PARTICIPANTES DA PESQUISA E SEU PERFIL.....	120
6.2.1	Perfil dos participantes dos grupos focais.....	126
6.3	ANÁLISE DOCUMENTAL.....	128
6.3.1	Uma visão acerca dos currículos dos cursos.....	132
6.4	O QUESTIONÁRIO DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS E OS GRUPOS FOCALIS: MAPEANDO OS ACHADOS.....	138

6.4.1	As facetas do ensino e da pesquisa na atribuição de sentidos à docência universitária e à criatividade.....	142
6.4.1.1	Os liames entre processos de criação docente, criatividade e arte.....	156
6.4.1.2	Os processos de ensino e de aprendizagem e seus desafios na caracterização da docência universitária.....	159
6.4.1.3	O realce à interação na docência universitária - vivenciando o prazer e a alegria.....	163
6.4.1.4	As dificuldades nos processos relacionais na docência universitária.....	166
6.4.1.5	A profissionalidade da docência universitária e a desvalorização no trabalho.....	172
6.4.2	A metodologia de ensino e o discurso contemporâneo da inovação educacional: lugares da criatividade.....	175
6.4.2.1	A metodologia docente, ação, inovação e tecnologia: fronteiras da criatividade.....	181
6.4.3	Por um fazer docente livre.... A liberdade no exercício do professor criativo e a descoberta de si.....	188
6.5	OS DILEMAS SOBRE A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA.....	192
6.6	OS ENCONTROS DE DEVOLUÇÃO E A CO-AUTORIA NA PRODUÇÃO DOS RESULTADOS.....	196
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	198
	REFERÊNCIAS.....	205
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....	230
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE GRUPO FOCAL.....	233
	APÊNDICE C - DILEMAS.....	234
	APÊNDICE D – TCLE.....	236
	APÊNDICE E - DICIONÁRIO DE EXPRESSÕES SEMÂNTICAS.....	238

1 INTRODUÇÃO

modo(s) de fazer
 O único pode ter vários jeitos
 Mudei de tema e de começo
 E encontrei-me com a sala de aula e a literatura
 E me (des)construí
 Deu nova rota
 Antes do segundo verão

pá lua elo asa sol
 Corri no tempo, bom conselheiro, às vezes, não
 Nessa safora, colhi lições e aprendi
 Novas leituras e referências entraram em cena
 Fazer nascer e crescer um tema de pesquisa
 O feixe de ideias soltas e inacabadas
 Cus pomos, fez sentido e deu liga
 Com a cabeça e as artérias, escrevi linhas

Figura 1 - Poema: Modos de fazer - elaborado e manuscrito pela autora da tese

Esta tese intencionou compreender os sentidos de criatividade na docência universitária segundo professores de instituições de educação superior pública e privada, com o intuito de abranger os diferentes contextos nos quais a educação superior é ofertada. Essa proposta de investigação científica se originou na minha recente prática, como docente da educação

superior, a qual me trouxe algumas inquietações e, também, está relacionada à outra faceta da minha vida, o fato de eu ser poetisa e cronista, fazeres que mobilizam os processos de criação.

No campo acadêmico, lecionando disciplinas de Psicologia na área da Educação, senti-me desafiada em diversos momentos, no que diz respeito a como desenvolver aulas que envolvam ativamente os alunos? Essa reflexão sobre a construção/planejamento das aulas me levou a pensar sobre a docência como um processo dinâmico e complexo, no qual estão envolvidos elementos como a criatividade, além do domínio de conteúdos curriculares da área e didáticas específicas de como ensinar, além dos saberes construídos na própria experiência profissional, no exercício cotidiano da docência, segundo nos mostra Tardif (2008) ao abordar os saberes experienciais.

De fato, uma aula nunca é igual à outra. Ministrando uma mesma disciplina, Fundamentos psicológicos da educação, para diferentes públicos, estudantes de ciências humanas em Licenciaturas diversas (Filosofia, História, Ciências Sociais e Letras), exatas (Física e Química) e artes (Dança e Música), pude experimentar que diante de contextos tão diferentes para o docente, não importa apenas estar bem fundamentado teoricamente sobre o que se vai ensinar, mas parecia-me que precisa, também, estar atenta às sutilezas e à dinâmica da sala de aula e dos processos de interação junto aos alunos.

Nos estudos sobre docência, compreendi que em diversos momentos requisita-se que o professor seja criativo, mas então que criatividade é essa, da qual tanto se fala, sobretudo, mais recentemente, quando se passou a questionar a qualificação dos professores universitários, diante da lógica competitiva de mercado e das novas exigências de um mundo tecnológico e com mudanças velozes. Acerca dessa problematização, atualmente na área educacional tem surgido a discussão sobre metodologias inovadoras e o discurso da inovação com base nas tecnologias tem começado a predominar como essencial aos processos de ensino e de aprendizagem, o que nos levou a tensionar qual o lugar da criatividade nesse debate? Haja vista não ser sinônimo de tecnologia nem de inovação.

No que tange essa discussão, sabemos que a inovação e a tecnologia têm sido apontadas como a solução dos problemas educacionais e bases necessárias ao exercício da docência, contudo muitas vezes geram massificação das práticas universitárias, haja vista que em diversos contextos, não é feita uma apropriação crítica desses referenciais por parte dos docentes. Todavia, também há professores que refletem sobre os mesmos e os adotam em seus fazeres, bem como ainda há outros buscando compreendê-los. Desse modo, há uma falta de consenso

com relação ao entendimento e diferentes usos da tecnologia e da inovação na educação superior.

Sinalizamos que, a partir do levantamento teórico, em vários contextos as expressões criatividade, inovação e tecnologia emergiram como sinônimas, apesar de não serem (CARUSO; SILVEIRA, 2009; OLIVEIRA; ALENCAR 2012; GROSSI; KOBAYASHI, 2013). Pensar acerca da criatividade no magistério superior é pertinente, haja vista que geralmente essa é estudada no âmbito da educação básica, notadamente na educação infantil e no ensino fundamental, havendo poucas referências à educação superior.

Para exemplificar a constante referência à criatividade no âmbito global da sociedade e, em particular, na esfera educacional, mencionamos o fato de que a Europa elegeu 2009, como o ano internacional da criatividade e inovação¹, que envolveu participantes ao nível europeu, nacional e regional, num esforço comum de sensibilização para a importância da criatividade e inovação no dia a dia.

A dimensão da criatividade também é frequente no cenário educacional brasileiro. A título de ilustração, podemos citar que é mencionada nos Parâmetros/ Orientações Curriculares Nacionais de diversas áreas, os quais são documentos elaborados pelo Ministério da Educação, MEC que visam fornecer subsídios para a atuação de professores na educação básica. Nas Orientações Curriculares Nacionais de Filosofia para o Ensino Médio, a criatividade emerge contrapondo-se à repetição e padronização. Essa dimensão também aparece associada às propostas diferenciadas, em que os conteúdos são organizados a partir de temas selecionados ou eixos temáticos, esperando-se maior liberdade e criatividade por parte dos professores (MEC, 2006).

Além disso, no ano de 2015, o MEC criou um grupo de trabalho que identificaria práticas inovadoras para a criatividade na educação básica brasileira. O objetivo² é divulgar essas experiências para incentivar as escolas a promoverem a produção de conhecimento e cultura pelos/as próprios/as estudantes, bem como o desenvolvimento integral.

Na UFPE, esse debate também foi mobilizado. Em novembro de 2014, ocorreu o “I UFPE: Inovando a graduação”, cujo objetivo foi a troca de experiências sobre práticas de inovação pedagógica de professores de graduação e a discussão de temas relacionados, com o

¹ Para mais informações: <http://www.eurocid.pt/pls/wsd/wsdwcot0.detalhe_area?p_cot_id=4811>.

² Reportagem disponível em: <http://centraldemidia.mec.gov.br/index.php?option=com_hwdmediashare&view=mediaitem&id=10154:mec-cria-grupo-de-trabalho-para-identificar-praticas-inovadoras-para-a-criatividade-na-educacao-basica&filter_mediaType=1&Itemid=207>. Acesso em: 03 jul. 2015.

objetivo de estimular a renovação, atualização e flexibilização dos cursos de graduação da Universidade Federal de Pernambuco.

Na presente pesquisa, em que os participantes foram docentes da educação superior de instituições pública e privada, questionamos: quais sentidos os professores universitários atribuem à criatividade na docência? Quais concepções de ensino e de aprendizagem estão relacionadas às representações sociais de criatividade na docência superior? Ademais, questionamos quais objetos sociais se integram à didática do professor e às metodologias utilizadas em sala de aula? Qual o lugar da arte e das experiências estéticas no magistério superior?

Nesta proposta de investigação sobre a criatividade na docência na educação superior, visamos entender suas formas de expressão nesse cenário. Situamos que não se trata de remontar velhas dicotomias ensino tradicional X ensino contemporâneo/criativo, porquanto pares dicotômicos fornecem leituras parciais e reducionistas da realidade, cuja dinâmica está sempre em construção, portanto, irreduzível a determinadas nomenclaturas. Problematizamos que o discurso da inovação e da tecnologia na educação tem secundarizado a discussão sobre criatividade, pois estão mais sintonizados com a rapidez, competitividade e empregabilidade características dos nossos tempos, além do mais são mais difundidos na mídia. Desse modo, interrogamos a serviço de que/quem esses discursos estão? Haja vista que na educação superior o objetivo principal é a formação de profissionais comprometidos com o seu fazer.

Ademais, acentuamos a importância do processo psicológico superior da imaginação no desenvolvimento da criatividade tanto por parte dos docentes, quanto dos discentes, pelo fato de mobilizar o ato da criação, gerar novas possibilidades de articulação dos conhecimentos, bem como soluções para demandas em diferentes campos do saber.

Do ponto de vista teórico-conceitual, Castanho (2007) assinala que a criatividade é objeto de estudo de várias disciplinas, dentre elas a Psicologia, a Sociologia, a Filosofia, a Epistemologia, a História e a Antropologia, acrescente-se, também, o campo das Artes. Muitas das polêmicas que surgem a respeito dessa temática, estão relacionadas à complexidade do tema e à imprecisão de limites entre as várias disciplinas.

A comunidade científica, principalmente americana e europeia tem manifestado interesse crescente pela criatividade, associando-a a diferentes significações, a exemplo das seguintes: fator preditor de ajustamento social, inovação e desenvolvimento, aprendizagem, gestão organizacional, potencial competitivo, desenvolvimento de organizações saudáveis,

fator de resposta aos desequilíbrios, de desenvolvimento tecnológico, de renovação e melhoria incremental (LOBO; LOBO, 2012).

Assim, o estudo da criatividade tem despertado um interesse crescente por parte de psicólogos e educadores que buscam compreender as diferentes facetas compreendidas neste construto, a exemplo do processo, o produto, as pessoas e as condições ambientais que favorecem a expressão da criatividade no ambiente escolar/educacional (NAKANO, 2009), ou melhor, buscam entender os diversos elementos relacionados à criatividade, a partir de uma visão integradora.

Ao se examinar a literatura sobre Psicologia da criatividade no Brasil, Alencar e Fleith (2003) referem que as produções encontradas pertencem ao campo da teoria psicanalítica, da gestalt e da psicologia humanista, paralelamente à discussão de cunho mais biológico que enfatiza o papel dos hemisférios cerebrais na produção criativa. De acordo com essa visão, o hemisfério esquerdo é mais eficiente nos processos de pensamento descritos como verbais, lógicos e analíticos, enquanto que no hemisfério direito ocorreriam padrões de pensamento mais associados à criatividade.

Partimos do referencial da Psicologia da Arte vygotskyana para conceituar a criatividade, “a atividade criativa é a atividade humana criadora de algo novo, seja ela uma representação de um objeto do mundo exterior, seja uma construção da mente ou do sentimento característicos do ser humano” (VYGOTSKY, 2014, p. 1). A criatividade envolve a imaginação e possibilita experiências estéticas, caracterizadas por sua intensidade. Igualmente, a educação estética, por meio do desenvolvimento da capacidade do sensível e expressão das emoções, favorece aprendizagens significativas e o desenvolvimento do ser humano. Ademais, está associada à educação como criação da vida e uma grande lacuna das instituições educacionais foi o ensino que desenvolvem parecer distante da realidade, da vida propriamente dita (VYGOTSKY, 2010).

Por sua vez, a criatividade no magistério superior é um objeto de pesquisa polêmico e polissêmico, quanto às suas expressões, então o que pode ser criativo para um, pode não ser para outro, além disso do ponto de vista conceitual, também não há um consenso na definição. Por sugerir tal polissemia adotamos a perspectiva psicossocial da Teoria das Representações Sociais, que auxilia na compreensão de fenômenos complexos e na construção de saberes com relação aos mesmos, pois considera os argumentos científicos, bem como a teorização tecida no senso comum e nas práticas sociais.

Acrescentamos que a discussão em questão, mostra-se pertinente num cenário marcado pela desvalorização e precarização do trabalho docente, estudos como o de Mancebo (2010) apontam que há uma percepção generalizada de professores universitários quanto ao aumento, intensificação e desvalorização do seu trabalho. O aumento da exploração do trabalho docente, no Brasil, como em todos os países latinos, ocorreu principalmente através da flexibilidade registrada nos regimes de trabalho e quebra da carreira docente, o que se revela preocupante e fortalece a discussão sobre a profissionalidade docente na busca da valorização e reconhecimento profissional, além da recente fase de desqualificação das universidades públicas, na nova lógica privatista da economia nacional.

Demarcamos que do ponto de vista teórico-epistemológico, essa tese assenta-se no diálogo entre a teoria das representações sociais e a perspectiva sócio-histórica, desenvolvida por Lev Vygotsky, que possuem suas especificidades, mas apresentam em comum a ênfase na cultura nos processos de atribuição de sentido, tanto na construção das representações sociais, quanto na gênese e desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Assinalamos que esse debate será aprofundado no capítulo acerca da Teoria das Representações Sociais.

A tese foi organizada em capítulos, o primeiro versa sobre a Psicologia da Arte e o estudo da criatividade, no qual é realizada uma apresentação dessa área e a discussão do referencial vygotskyano acerca da criatividade, arte e estética, no qual nos apoiamos. O segundo discute as contribuições da Psicologia na Educação e da Pedagogia Universitária acerca dos processos de ensino e de aprendizagem e seus liames com a criatividade. Por sua vez, o terceiro capítulo aborda a Teoria das Representações Sociais, perspectiva psicossocial adotada na compreensão do objeto de pesquisa, na busca do entendimento dos sentidos associados à criatividade docente na educação superior, seus processos de construção e materialização na realidade.

Em seguida, temos o capítulo acerca do percurso metodológico da pesquisa em suas diferentes etapas e um capítulo empírico que engloba a apresentação dos resultados e discussão do tema da pesquisa. A docência criativa foi atrelada à pesquisa, isto é, à noção do professor como pesquisador do seu próprio fazer, bem como à interação em sala-de-aula, esteio a partir dos quais se desenvolve. No contexto da educação superior, em diversos momentos, a criatividade, a tecnologia e a inovação foram considerados como sinônimos, embora sejam conceitos distintos. Ademais, a liberdade foi atrelada às práticas docentes criativas, no que diz respeito aos seus processos de criação e à autonomia no dia-a-dia do professor.

Através do debate sobre criatividade na docência na educação superior, buscamos estimular que os professores universitários reflitam sobre seu fazer, bem como que os resultados desse estudo possam subsidiar práticas de ensino e de aprendizagens que façam sentido, favoreçam o desenvolvimento, a autonomia e a liberdade dos estudantes e, igualmente, que ressignifiquem a identidade docente enquanto mediadores na construção do conhecimento.

2 NAVEGAÇÕES EM UM CAMPO DIFUSO: A PSICOLOGIA DA ARTE

Coleção de pensamentos
 Ideias transformam-se em páginas
 Os artigos, tantos, nas plataformas de busca
 A tela do computador como companhia
 Acalentava e algumas vezes cansava as retinas
 Os livros encontrados nos sebos da Boa Vista, do Recife
 E da Praça da Sé nas terras paulistas
 Tornei-me frequentadora, logo eu que já gostava
 Visitei estantes virtuais, bibliotecas das universidades
 Pela primeira vez, vi Psicologia da Arte na USP,
 Vygotsky na prateleira
 O primeiro con-tato físico, a experiência estética
 Ver o amarelo-tempo nas folhas e tocá-las
 O livro amarrado a uma fita de cetim
 Na tentativa de segurar as páginas soltas:
 O desejo de permanência da obra
 Outros clássicos lhe faziam companhia
 Andei mais passos
 E cheguei às estantes de Psicologia Social e Educação
 A vontade de querer saber invadia o peito.

Figura 2 - Poema: Coleção de pensamentos – elaborado e datilografado pela autora da tese

Nessa sessão, situaremos o campo da Psicologia da Arte, no qual nos posicionamos, a partir das produções acerca da criatividade, arte e estética desenvolvidas pelo psicólogo bielorusso Lev Vygotsky. Essa área caracteriza-se por ser difusa e a respeito disso, Marty (1997) questiona: por que não existe uma Psicologia da Arte consolidada? Essa autora refere que esse campo desapareceu da Psicologia acadêmica. Um rápido resgate histórico pela

Psicologia clássica nos mostra que as referências à criatividade são ausentes, embora sabemos que a Psicologia Cognitiva tem estudado esse conceito conforme apresentaremos no histórico acerca da criatividade.

Quando se tenta delimitar um objeto de estudo próprio à Psicologia da Arte, os fenômenos recebem a denominação geral de experiência estética, a qual foi problematizada por Vygotsky e será debatida posteriormente (MARTY, 2000). Com relação à constituição desse campo, Rey (2008) nos explica que a ideia de uma objetividade que marcou grande parte da história da Psicologia, durante o período moderno, deixou a arte fora do escopo de seus problemas. A relação entre arte e Psicologia sempre foi rechaçada, devido às tendências que desconheciam a significação do social e do cultural para a gênese dos processos psíquicos e pela impossibilidade de estudá-la, a partir dos parâmetros do modelo científico vigente pautado nas ciências naturais.

Questionamos o afastamento entre o campo da arte e o da psicologia e compreendemos que ambas podem dialogar a partir da Psicologia da Arte, área que vem crescendo bastante nos últimos anos, a partir do desenvolvimento de pesquisas e construtos teóricos. Acerca dessa tematização, temos o trabalho de Zanella (2017) que escreveu um livro a partir do seu estágio de pós-doutoramento na universidade New School for Social Research, localizada em Nova Iorque, no qual narra as experiências de visita aos museus nessa cidade à luz do referencial da Psicologia da Arte vygotskyana e enfatiza o papel ativo do pesquisador.

Após a Segunda Guerra Mundial, vários fatores corroboraram para a diminuição dos trabalhos no campo da Psicologia da Arte: um deles foi o efeito adverso das duas guerras mundiais, nas quais houve perseguição a psicólogos, filósofos e estetas alemães e, nos demais países, predominou a tendência de favorecer a Engenharia e demais ciências práticas, mais do que a Estética e as ciências da cultura, as primeiras estavam mais associadas à objetividade. Na própria Psicologia, esses elementos se manifestam na crescente importância que se concede aos testes clínicos e industriais, principalmente no âmbito da Psicologia Organizacional (MUNRO, 1963, tradução nossa).

O pouco crescimento do campo da Psicologia da Arte também relaciona-se à ênfase da Psicologia norte-americana nos métodos quantitativos, exatos. Alguns tipos de comportamento humano acerca da arte podem ser estudados com base nessa perspectiva, contudo, outros não. Alguns dos processos mais importantes da experiência artística e estética produzem-se dentro do indivíduo e não podem ser observados diretamente por outra pessoa, por exemplo, muitas respostas estéticas que ocorrem conosco quando escutamos música, lemos poesia ou

contemplamos um quadro são inacessíveis à observação exterior, sendo assim são necessários outros modos de investigação (MUNRO, 1963, tradução nossa). Realçamos a importância não apenas dos métodos quantitativos, mas também dos qualitativos e a possibilidade de articulação entre ambos nos estudos em questão.

Na visão desse autor, a Psicologia da Arte não pode pretender ser uma ciência ou um ramo de uma ciência plenamente articulada e tem sido encarada como uma área da Psicologia, às vezes com o nome de estética psicológica, Psicologia estética ou estética experimental. Alguns, a consideram como uma espécie de Psicologia aplicada mediante o emprego do conhecimento psicológico a um tipo de atividade e nessa acepção é fundamentalmente descritiva, pois consiste numa busca de conhecimentos para a compreensão de um determinado fenômeno, através de seu detalhamento. Além disso, pode ser aplicada na prática, como por exemplo, na educação e em terapias artísticas.

Weber (1966) ressalta que por Psicologia da Arte, entende-se o estudo dos estados de consciência e dos fenômenos inconscientes, relativos à criação e contemplação da obra de arte. Não é filosofia da arte, nem crítica de arte, pois essas possuem suas especificidades e seus respectivos campos do saber (tradução nossa).

Mosquera (1976) problematiza que a criatividade, um dos construtos estudados pela Psicologia da Arte é um dos temas mais discutidos na estética e na história do pensamento humano. Consiste em algo difícil de definir e há uma íntima ligação entre o processo de pensamento e o processo criador. A criatividade não nasce simplesmente de uma experiência única, na medida em que a pessoa vivencia experiências diferentes torna-se mais capaz de criar. Igualmente, é um produto do processo de pensamento.

Em recente pesquisa, Costa, Zanella e Fonseca (2016) realizaram o mapeamento das produções acadêmicas publicadas na revista *Psicologia & Sociedade* nos últimos trinta anos, relativas às interlocuções da Psicologia Social com o campo das artes. Referem que o primeiro artigo relacionando Psicologia Social e arte encontrado foi publicado em 1987 e essa publicação no segundo número da revista expressou um marco contemporâneo de construtos conceituais e metodológicos que alargam o campo de estudos da Psicologia. O que se verifica nos artigos analisados é a proliferação de perspectivas teóricas, a variação dos modos de conceber as relações entre ciência e não ciência e os conceitos.

Com relação a essas perspectivas presentes nos trabalhos, alguns referenciais foram: Psicanalíticos, Junguianos, Teoria das Representações Sociais, Teoria da Gestalt, Teatro do Oprimido, outros, apresentaram referências híbridas, articulando diferentes perspectivas. No

tocante às linguagens artísticas trabalhadas nos artigos, há uma pluralidade: alguns artigos têm como foco uma linguagem específica, tais como: literatura, música, dança, fotografia e outras artes visuais. Porém, há vários artigos que discutem as relações da Psicologia Social com a arte sem fazer referência a alguma linguagem específica, e, outros ainda, que as consideram híbridas em relação ao próprio objeto de estudo (COSTA; ZANELLA; FONSECA, 2016).

2.1 O ESTUDO DA CRIATIVIDADE: TRAJETÓRIA HISTÓRICA

A criatividade tem sido um dos conceitos mais proeminentes estudados pela Psicologia da Arte e, durante muito tempo, foi apreendida de modo místico, então foi necessária a lenta elaboração de uma problemática, através de diferentes abordagens teóricas que buscaram aprofundar a discussão conceitual (LUBART, 2007).

No século XVIII, surgiram debates filosóficos sobre a ideia de genialidade, em particular sobre o gênio criativo. Do ponto de vista epistemológico, a ideia de criatividade associada à genialidade se pauta no enfoque no indivíduo, atinente à ideia de que apenas algumas pessoas seriam criativas (CUEVAS, 2011, tradução nossa). A criatividade, então, seria uma forma especial de genialidade, determinada por condições genéticas e ambientais. Sendo assim, o conceito que associou o sobrenatural à criatividade havia desaparecido.

No início do século XX, muitos escritores e correntes de ideias forneceram contribuições ao estudo do tema criatividade: “assim, Édouarde Toulouse examinou casos eminentes como os de Émile Zola e Henri Poincaré, explorando diversos aspectos do funcionamento psicológico desses indivíduos” (p. 13), a exemplo da percepção, memória, razão e personalidade, de modo a observar, dentre outros elementos, se uma certa “fragilidade psicológica” estaria relacionada à dimensão da criatividade. Essa ideia de transtorno associado à criatividade, se faz presente até hoje (LUBART, 2007).

No que concerne à Psicologia, Alencar (1986) menciona que, durante a primeira metade do século XX, predominou a investigação da inteligência entre os psicólogos interessados no estudo dos processos de pensamento, pois o conceito de inteligência era considerado suficiente para explicar todos os aspectos do funcionamento mental, inclusive, as expressões de criatividade.

Acreditava-se que os testes de inteligência poderiam medir qualquer processo que ocorresse na mente. Sobre essa discussão, Urquijo (1996) aponta que as relações entre inteligência e criatividade ocuparam a atenção de vários pesquisadores no século XX. Santos

(1995) declara que, nesse momento os psicólogos “passaram a buscar uma operacionalização do conceito de criatividade, não conseguindo, porém, chegar a uma definição única” (p. 2).

Na primeira metade do século XX, havia a ideia de que a inteligência se aplicava a qualquer pessoa, ao passo que, a criatividade era atributo de poucos privilegiados. Para muitos, a criatividade implicava apenas um lampejo de inspiração que ocorria sem uma razão explicável. Por outro lado, a mensuração da inteligência era algo valorizado, o coeficiente de inteligência, QI, era um termo que se tornou popular e largamente difundido, acreditando-se que a inteligência era uma dimensão passível de ser medida e avaliada. Já com relação à criatividade, não havia nenhum instrumento disponível para seu estudo. Compreendia-se a inteligência, a partir de uma perspectiva inatista, ou seja, como algo que o indivíduo já possuía ao nascer. Contemporaneamente, sabemos que há interação entre aspectos inatos e ambientais no entendimento da inteligência, ou seja, é na relação com o contexto social e cultural que essa se desenvolve. Essa contextualização permite uma melhor compreensão acerca dos construtos criatividade e inteligência (ALENCAR, 1986).

No tocante ao aspecto teórico-epistemológico, Urquijo (1996) afirma que as primeiras teorias sobre a criatividade estão fundamentadas nos pressupostos behavioristas clássicos, os quais referem que o processo criativo é produto de associações entre os estímulos ambientais. Posteriormente, com o avanço do paradigma do processamento de informação, teóricos como Guilford (1954) estudaram o processo criativo a partir da estratégia de resolução de problemas, mas sem desconsiderar a influência psicometrista.

Guilford (1954), na década de 1950, desenvolvia estudos na área da inteligência, contribuindo muito para estimular o interesse dos psicólogos pela área da criatividade. Em seu discurso como presidente da Associação Americana de Psicologia, APA, em 1950, ele chamou a atenção para a área da criatividade que, até então, era pouco pesquisada e mesmo ignorada pelos psicólogos (ALENCAR, 1986). Wechsler (1996) aponta que esse discurso foi um marco histórico para o estudo da criatividade nos Estados Unidos. Ele compreende a criatividade, a partir de uma perspectiva psicométrica. Sua abordagem também é considerada como teoria clássica da criatividade, tendo desenvolvido vários testes para o estudo. Segundo Pinheiro e Cruz (2009), na Teoria fatorial da inteligência, desenvolvida por ele:

A primeira face do cubo engloba o tipo de conteúdo processado, se figurativo, simbólico, semântico ou comportamental; a segunda diz respeito ao produto resultante desse processamento, podendo ser unidades, classes, relações, sistemas, transformações ou implicações; e finalmente, o último lado representa as principais operações intelectuais características dos seres humanos: a avaliação, a produção convergente, a produção divergente, a memória e a cognição. As habilidades criativas, segundo Guilford, fazem parte da produção divergente, já que a sua natureza indutiva

possibilita a conexão de várias ideias alternativas, o que é necessário para esclarecer um problema (p. 502).

Guilford procura o entendimento desse processo, segundo o qual novas ideias são produzidas e, “ao entender a produção divergente como procura de informação e geração de novas e numerosas respostas face aos problemas (que se opõe à formulação de uma única resposta correta, isto é, à produção convergente)” (p. 8), destaca-a como dimensão central para o estudo da atividade criativa (ABREU, 2013).

Continuando a discussão histórica, Alencar (1986) esclarece que no início do século XX, o processo criativo era visto como inacessível a uma investigação empírica e impossível de ser medido ou avaliado, dado o seu caráter subjetivo. A partir da década de cinquenta, um interesse crescente por criatividade se fez notar e inúmeros aspectos passaram a ser pesquisados, como por exemplo, as características cognitivas, motivacionais e de personalidade de indivíduos muito criativos, os fatores ambientais que facilitam o seu desenvolvimento; a relação entre a criatividade durante a infância e na vida adulta; as ligações entre criatividade e inteligência, bem como as principais barreiras a seu desenvolvimento.

Para Fleith (2001), as pesquisas sobre a criatividade realizadas no período de 1970 e 1980 foram influenciadas, principalmente, pela Psicologia Cognitiva que procurava investigar os processos cognitivos e a influência do contexto social nos mesmos. Outrossim, nos últimos vinte anos foram produzidas muitas pesquisas, no âmbito de uma abordagem cognitiva da criatividade, algumas são baseadas em situações de inteligência artificial, permitem a exploração de representações mentais e dos processos de tratamento da informação, implicados na criatividade (LUBART, 2007).

Um dos principais autores que se destaca no campo da Psicologia Cognitiva é Sternberg que desenvolve a teoria do investimento em criatividade, a qual compreende as pessoas criativas como aquelas capazes e dispostas a “comprar barato e vender caro” novas ideias. Comprar barato significa perseguir ideias desconhecidas ou sem potencial aparente, cuja crítica a essas é ferrenha, por serem consideradas banais. Vender caro, por sua vez, concatena-se à noção de popularizar uma nova ideia e ganhar reconhecimento pelo feito (STERNBERG; LUBART, 1999). Tais ações são alusivas à perseverança, diante dos obstáculos, à vontade de assumir riscos, de crescer, à abertura à experiência e à confiança em si mesmo (CUEVAS, 2011, tradução nossa).

Acrescentamos que contemporaneamente têm surgido diversos estudos sobre a criatividade no campo da Psicologia Cognitiva, inclusive que discutem sua relação com as

tecnologias, como o trabalho de Rangel Junior (2014) que em sua tese desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva – UFPE, buscou compreender como a hipercultura, relacionada aos impactos da revolução digital implica na criatividade. A hipercultura é explicada a partir da teoria da mediação cognitiva, elaborada por Souza (2004), a partir de escolas de teóricos como Jean Piaget, Lev Semenovich Vygotsky, Sterneberg entre outros.

No âmbito da Psicologia Cognitiva, citamos o trabalho de Marques (2014) que em sua dissertação de mestrado também desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva – UFPE, trabalhou com artistas que produzem arte em suas mais variadas formas e com pessoas que não trabalham diretamente com arte, mas que criam no campo da ciência, tecnologia ou áreas afins. O objetivo principal foi captar os sistemas conceituais destes criadores, entendendo como eles categorizam e formam seus conceitos em relação à criatividade.

Atualmente, o campo de estudos da criatividade na Psicologia caracteriza-se pela existência de várias abordagens teóricas além da Psicologia Cognitiva, notadamente há estudos desenvolvidos no âmbito da abordagem Psicanalítica, Psicologia Junguiana e algumas pesquisas apresentam interfaces com a Psicologia Social.

2.2 APRESENTANDO AS CONTRIBUIÇÕES DE LEV VYGOTSKY PARA O CAMPO DA CRIATIVIDADE E DA ARTE

A título de introdução das contribuições vygotskianas, situaremos de que modo esse autor chegou ao campo da Psicologia/Psicologia da Arte. Veer e Valsiner (1996) expõem que um interesse constante do autor por assuntos relativos à literatura, teatro, arte e crítica literária consistiu no contexto social e pessoal, no qual ocorreu a passagem de Vygotsky para o campo da Psicologia. Sendo assim, Vygotsky inicialmente filiado ao campo literário, vai buscar elementos na Psicologia para compreender melhor alguns aspectos da arte e da criatividade humanas.

O ensaio Hamlet, foi uma das primeiras obras de Vygotsky na interface arte/psicologia, escrito em 1915 e apresentado como dissertação final para a conclusão dos estudos na Universidade Popular Chaniávski. Vygotsky colecionava várias edições da obra shakespeariana e esse foi provavelmente o grande texto de ficção na vida do autor (MARQUES, 2015). Abordar

a obra em questão revela-se importante, dado que segundo Veer e Valsiner (1996) Hamlet é “a arquitetura” de Psicologia da Arte, ou seja, apresenta algumas bases iniciais.

Quando Vygotsky ingressou na educação superior, em 1913, a literatura russa era politizada, um objeto de análise para discussões políticas e históricas. Honrando a tradição literária russa, ele contribuiu para desenvolver uma Psicologia que se inquieta com o papel da arte na constituição da vida psíquica individual e coletiva (TOASSA, 2014). Em *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*, Vygotsky faz uma análise desse personagem criado por Shakespeare, em Hamlet³, assinalando que seus monólogos são de natureza estranha, nada “parece ligá-los ao desenrolar da ação, são fragmentos de suas vivências a sós consigo mesmo, que não constituem nem o princípio nem o fim de suas reflexões, mas destacam um quadro aproximado de suas vivências” (p. 39). Numa contextualização da obra, Vygotsky (2001) esclarece que antes da morte do pai e do casamento da mãe, ou seja, antes de iniciar a tragédia, Hamlet era bem diferente, estudante da Universidade de Wittenberg, conhecedor de livros e da ciência, domina a espada e arte de esgrima. É um homem comum, como todos ou quase todos, pois desde o nascimento está marcado pelo signo da tragédia.

Vygotsky acrescenta que o mais importante na tragédia não é aquilo que acontece em cena, mas o suspenso, posto que se vislumbra vagamente o sentimento por trás dos acontecimentos. Ele complementa esse argumento, pontuando que o invisível não é absolutamente sinônimo de inatingível: dispõe de outros acessos para a alma: o inexprimível, “o irracional são percebidos por outros dispositivos sensíveis da alma até hoje não decifrados. O misterioso não se atinge pelo vaticínio e, sim, pela sensação, pelo vivenciamento do misterioso” (p. 12), pois consiste na arte do poeta trágico. Isto é, ele realça a ênfase nas sensações para a fruição da obra de arte.

Quando ocorre o encontro de Hamlet com o espírito, um fantasma, ser vindo de outros mundos, Vygotsky (2001) utiliza uma escrita poética para narrar esse encontro “chega a terrível hora (‘morta’) da noite. Frio e vento. Na plataforma erma, a guarda espera a meia-noite combinada. Depois da meia noite, o tempo não fica bem definido, entra o fantasma” (p. 55). Ele recorre a elementos da natureza para narrar essa vivência.

³ A obra se passa na Dinamarca, conta a história do príncipe Hamlet, obrigado a empreender um ato de revanche contra seu tio Cláudio, acusado de assassinar o pai do jovem para ficar com o trono, depois de desposar a cunhada. Hamlet, porém, não quer cometer esse crime. A imagem de Hamlet, mergulhado em uma loucura que não se é real, imortalizou-se ao longo do tempo, sendo uma obra bastante importante até os dias atuais.

Um dos aspectos míticos da tragédia é o aparecimento do fantasma, mensageiro do mundo da vida após a morte, que ligava os lados opostos do mesmo todo (VEER; VALSINER, 1996). A obra vygotskyana em questão possibilita compreender melhor o significado da experiência estética, além de ser um exemplo da relação entre arte e Psicologia, uma análise no campo da arte realizada através de referenciais psicológicos. Para Sawaia (2006), Vygotsky se dirige à Psicologia, em busca da compreensão da criatividade humana e da imaginação.

Com relação à contextualização da obra, Toassa (2011) refere que Vygotsky mudou-se para Moscou em 1924 e no ano seguinte finalizou a obra *Psicologia da Arte*, cuja primeira publicação data de 1965. As discussões sobre *Psicologia da Arte*, propriamente ditas, passaram a dividir a atenção de Vygotsky com outros assuntos, a exemplo das relações entre pensamento e linguagem, aprendizagem e desenvolvimento, acrescentamos que boa parte de suas produções sobre arte e Psicologia são encontradas apenas em russo, e segundo Veer e Valsiner (1996) não foram publicadas.

Toassa (2011) salienta que *Psicologia da Arte* é possivelmente o livro mais complexo de Vygotsky, uma leitura densa, na qual há a presença da cultura artística, principalmente da Rússia de seu tempo. Desse modo, a obra inclui vários autores que praticamente não são conhecidos no Brasil. Acrescente-se, aqui, a dificuldade de encontrar esses referenciais, visto que muitos deles só foram publicados na língua russa e são datados do final do século XIX e início do século XX. Esclarece, ainda, que nessa obra está presente um sistema psicológico vygotskyano, composto por categorias tais como consciente, inconsciente, leis psicológicas, emoções e vivências, encaixam-se num texto rico em possibilidades de interpretação que ultimamente vem sendo bastante estudado. Veer e Valsiner (1996) anunciam que nessa obra vygotskyana houve um esforço para descobrir leis de Psicologia geral, com base na análise da estrutura de materiais relevantes.

A respeito da mesma obra Rey (2008) nos mostra que a arte foi a atividade humana escolhida por Vygotsky para debater os complexos temas do sentimento, da imaginação e da fantasia, questões que por seu caráter subjetivo foram pouco estudadas pelas teorias mais influentes do pensamento psicológico até hoje. Reforçamos a importância dessas temáticas serem pesquisadas pela Psicologia, pois compõem a subjetividade humana. Vale ressaltar que Vygotsky desenvolveu diversos trabalhos no campo da crítica literária e das artes em geral. Na

tese de Marques (2015) são citadas várias publicações inéditas de Vygotsky⁴ as quais foram estudadas em seu doutorado.

Em nossa visão, tais obras mostram o quanto ainda precisamos conhecer sobre o trabalho desse autor e a importância da Psicologia desenvolver investigações a respeito das mesmas, notadamente o campo da Psicologia da Arte que poderia avançar bastante a partir dessas contribuições. A respeito disso, Wedekin (2015) nos mostra que em Gomel, Vygotsky foi o editor de um periódico dedicado às artes, chamado Veresk (Urze) que visava reunir atores, artistas, músicos e poetas. Sendo assim, esse teórico teve uma vida envolvida com bastante efervescência cultural e intelectual. A seguir, dissertaremos sobre a obra Psicologia da Arte.

2.3 NOS RASTROS DE VYGOTSKY: A BUSCA PELOS REFERENCIAIS TEÓRICOS ACERCA DA CRIATIVIDADE – REFAZENDO SEUS CAMINHOS

Nesta sessão do capítulo, abordaremos algumas perspectivas trazidas por Vygotsky, na obra Psicologia da Arte. A partir de lacunas identificadas em algumas dessas referências, a exemplo da estética psicológica experimental, a Escola de Potiebnýá, o formalismo russo e a psicanálise, Vygotsky desenvolveu o arcabouço teórico-conceitual em Psicologia da Arte.

Um dos aportes discutidos por Vygotsky na elaboração do livro Psicologia da Arte é a estética psicológica experimental, que se originou no século XIX, em paralelo ao surgimento da Psicologia científica. Desse modo, na próxima sessão discutiremos sobre o campo da Estética e situaremos a estética psicológica experimental.

2.3.1 A Estética e suas im(possíveis) relações com a Psicologia

A noção de estética foi utilizada por Vygotsky e tal concepção nos mobilizou a buscar compreender esse campo vasto que se situa no limite/fronteira entre várias disciplinas: Filosofia, Sociologia, Artes, Psicologia entre outras. Nessa sessão, intencionamos situar o campo estético. Desse modo, os critérios que definiram a escolha dos filósofos citados foram a alusão feita por Vygotsky aos mesmos e algumas referências-chave, consideradas por teóricos do campo e pela pesquisadora. Dentre as várias concepções de estética citadas, nos aproximamos da aristotélica, cujo conceito de catarse foi utilizado por Vygotsky na compreensão da experiência estética.

⁴Algumas dessas obras são: Alegoria e tragédia-teatro e revolução: a leitura vygotskyana de Mistério-bufo, O conde está nu: a leitura tolstoiana de Shakespeare vista por Vygotsky, Crítica teatral: o caso do teatro judaico de Rubin, Resenhas de Vygotsky sobre dança e Sobre o teatro infantil: o papel da criação artística no desenvolvimento.

A realidade peculiar e o comportamento humano específico que constituem o objeto da estética não podem ser separados e integram outras dimensões do comportamento, ademais não se desvinculam de ciências como a Psicologia, a Economia, a Sociologia, a Linguística, a Semiologia, a Teoria da Informação, entre outras, que estudam as relações entre os seres humanos que influenciam no estético (VÁZQUEZ, 1999). Desse modo, há uma concepção ampliada acerca da estética que a situa a partir de diferentes campos do saber, produzindo uma leitura interdisciplinar.

O conceito de estética, seu objeto e destinações não são consensuais. Seu surgimento também é algo controverso. Alguns dizem que essa se inicia com os gregos, outros autores apontam que a mesma surge na Modernidade (LIMA, 2012). Rosenfield (2009) evidencia que a palavra estética provem do grego *aísthesis* e significa sensação ou sentimento. A estética analisa o complexo das sensações e dos sentimentos, investiga sua integração nas atividades físicas e mentais do ser humano, debruçando-se sobre as produções (artísticas ou não) da sensibilidade, buscando compreender suas relações com o conhecimento, a razão e a ética.

Na discussão sobre arte e Psicologia, inserida na questão estética, Leite (2009) declara que as primeiras observações sistemáticas a respeito dos processos psicológicos na criação e na contemplação da obra de arte foram realizadas por Platão e Aristóteles. Num dos diálogos do livro: *A república*, escrito por Platão (2007), Sócrates questiona a respeito do fato de que em sua maioria, as pessoas se contentam com a simples aparência do justo e do belo e que, ao contrário, ninguém se satisfaz com o que parece bom. A referida obra é constituída a partir de indagações acerca do belo: aquele que acredita que o belo existe em si mesmo, que pode admirá-lo na sua essência e nos objetos que nele participam, vive acordado ou sonhando? Adiante, observamos que essas reflexões continuam:

Então, que me responda esse bom homem que não crê na beleza em si mesma, na ideia do belo eternamente imutável, mas reconhece apenas a multidão das coisas belas, esse apreciador de espetáculos que não suporta que se afirme que o belo é uno, assim como o justo e as outras realidades semelhantes. Entre esse grande número de coisas belas, excelente homem, dir-lhe-emos, há uma que possa parecer feia? Ou, entre as justas, injusta? Ou, entre as sagradas, profana? (PLATÃO, 2007, p. 247).

Diante do que foi apresentado, percebemos que nesse livro, o filósofo Platão lança as primeiras reflexões sobre estética, que estão centradas na noção de belo, depois outras categorias de análise serão incorporadas a essa discussão como o conceito de experiência estética. Este belo é visto no mundo das ideias, absoluto e atemporal e deriva da beleza universal. As coisas são belas, pois participam da beleza transcendente que não nasce, nem

morre, sendo assim, é um aspecto do ser que fala à inteligência por intermédio dos sentidos (PLATÃO, 2007; NUNES, 2011).

Munro (1963) reitera essa visão e salienta que os fundamentos de uma Psicologia pré-científica da arte foram estabelecidos antes que a Psicologia se tornasse uma ciência no século XIX, por filósofos como Platão e Aristóteles. Dufrenne (1982) classifica a contribuição desses autores como Psicologia filosófica e refere que desde Platão, a Filosofia pensa sobre a criação artística e pode-se dizer de maneira geral que sempre se opuseram duas doutrinas: uma que exalta o milagre do gênio, a espontaneidade da inspiração, e outra que focaliza a paciência, além do trabalho e da dedicação na elaboração da obra de arte.

No Íon, Platão (1988) encara a composição artística como processo de inspiração e possessão. Com relação à arte poética, através da inspiração das “musas” ocorre a criação e todos os poetas épicos, os bons, não o são em virtude de uma técnica, mas porque estão possuídos pelos deuses.

Aristóteles (2000), por sua vez, agrega ao conceito platônico de beleza, a ideia da proporção das partes, conforme apreciamos no extrato a seguir:

Ademais, o belo seja num ser vivente, seja em qualquer coisa composta de partes, precisa ter ordenadas essas partes, as quais, igualmente, devem ter certa magnitude, não uma qualquer. A beleza reside na magnitude e na ordem, e por esse motivo um organismo exageradamente pequeno jamais poderia ser chamado de belo. Pela mesma razão, tampouco o exageradamente grande pode ser considerado belo (p. 46).

Nessa passagem, identificamos a relação entre beleza e proporção das partes utilizada na reflexão acerca do gênero literário fábula, a qual precisa ter uma extensão passível de ser apreendida pela memória. Na visão de Nunes (2011), esse filósofo agrega o caráter prático ao caráter contemplativo da obra de arte, antes destacado por Platão. Sem deixar de considerar as outras artes, Aristóteles estudou particularmente a tragédia, a comédia e a epopeia. Na tragédia, aparece o conceito de catarse que foi base para a definição da reação estética vygotskyana e consiste na neutralização dos sentimentos excessivos. Desse modo, a comisseração e o temor que o gênero tragédia suscita, estabelece entre esses estados psíquicos um equilíbrio que proporciona a vivência da harmonia.

Aristóteles (2000) desenvolveu observações mais minuciosas, principalmente, no caso da tragédia, as quais exerceram profunda influência no pensamento ocidental. O aspecto mais importante é a Teoria da Catarse, conceito utilizado por Vygotsky em sua obra *Psicologia da Arte*, que diz respeito à diminuição da intensidade da emoção através de sua expressão artística (LEITE, 2009).

Do ponto de vista conceitual, em Platão a visão de arte está atrelada às ideias de inspiração e possessão, por seu turno Aristóteles reflete sobre essa a partir do conceito de catarse, mediante a qual as emoções são expressadas e transformadas em produtos artísticos, desse modo encontram sua vazão.

Destes dois filósofos, Platão e Aristóteles, se originam as concepções de estética que irão prevalecer até o século XVIII, período que marca a transição para a modernidade. Nesta visão de estética, o belo, ou as qualidades que levam determinada imagem, som ou gesto a serem referentes à beleza, situam-se no objeto (SOARES, 2007). Na visão de Leite (2009), depois de Platão e Aristóteles, os elementos psicológicos sempre foram mencionados nas teorias estéticas e seria impossível explicar o fenômeno sem alguma forma de conhecimento psicológico, dado o caráter subjetivo do mesmo. Na modernidade, particularmente desde o século XVIII, a determinação do belo como eixo da reflexão estética se desloca do objeto para o sujeito e marca uma ruptura epistemológica (VIANNA, 1995; VÁZQUEZ, 1999).

Rosenfield (2009) aponta que a disciplina acadêmica da estética começa no século XVIII, na Modernidade, com o filósofo Alexander Baumgarten (1993). Pino (2007) nos lembra que nesse autor, “o termo estética não se refere propriamente ou em primeira instância à arte como na tradição antiga, mas ao campo da percepção e da sensação humanas” (p.110), objetos que também são estudados pela Psicologia.

Na obra de Baumgarten (1993), *Estética a lógica da arte e do poema*, há o capítulo Psicologia empírica, no prólogo ele afirma que a Psicologia “contém os primeiros princípios das ciências teológicas, da estética, da lógica e dos saberes práticos” [...] “a Psicologia é a ciência dos predicados universais da alma” (p.55).

Mesmo quando ainda não existia oficialmente, a Psicologia sempre foi a “ciência” da alma, como indica sua etimologia. Denominada “Psicologia Racional” pela tradição metafísica vigente até o século XVIII, tinha por objeto a alma ou substância espiritual, cuja realidade suprassensível não permitiria uma abordagem pela via da experiência. A experiência sensível garantiria a possibilidade de a Psicologia, como a física, ser objetiva, conforme os cânones do modelo de ciência vigente. Enfatizamos que a Psicologia científica desenvolvida por Wundt se contrapôs a essa visão de Psicologia como estudo da alma, ideia presente na visão de Baumgarten, dado o seu caráter subjetivo. Pontuamos que a díade objetividade X subjetividade sempre esteve presente ao longo da história da Psicologia (GOMES, 2005).

Para Baumgarten (1993) as imaginações são as percepções dos objetos que estiveram presentes outrora, os objetos da sensação, que estão ausentes no momento em que se imagina.

A imaginação é um dos principais elementos que Vygotsky traz para compor sua obra *Psicologia da Arte*.

Ao discorrer sobre temas como a percepção e a sensação humanas na esfera da arte, Baumgarten aproxima-se do campo psicológico e se diferencia das concepções de arte presentes na antiguidade, as quais não enfatizavam a noção de sujeito, marco da modernidade.

Em se tratando da modernidade, a plena autonomia da experiência estética aparece em *A crítica do Juízo*, obra do filósofo Kant, bem como “com algumas reservas na obra intitulada: Estética, de Hegel” (HERWITZ, 2010 p. 8). Através do filósofo Kant (2008) tem-se um grande avanço, a capacidade da imaginação seleciona um conjunto de dados da experiência sensível, oferecendo-os à avaliação cognitiva e repousa sobre uma faculdade autônoma e a priori (não empírica, não determinada pela sensibilidade). Sua obra oferece uma notável contribuição para a noção de experiência estética como atividade autônoma.

Kant (2008) denomina de estética transcendental a ciência de todos os princípios “a priori” da sensibilidade, a qual deve constituir a primeira parte da teoria transcendental dos elementos, por oposição àquela que contém os princípios do pensamento puro e que se denominará Lógica transcendental.

Na visão kantiana, a imaginação é a faculdade intermediária que liga as intuições da sensibilidade aos conceitos do entendimento, ligados à lógica transcendental. Kant admite três modalidades de experiência: cognoscitiva, alusiva ao conhecimento intelectual e inseparável dos conceitos, a experiência prática relativa aos fins morais que buscamos atingir na vida e a experiência estética, fundamentada na intuição ou nos sentimentos despertados pelos objetos que nos satisfazem, categoria-chave nos estudos de estética desse período (NUNES, 2011).

Para Frayze-Pereira (1994) no século XVIII, a estética baseava-se na ideia de que a beleza e seu reflexo nas artes representavam um tipo de conhecimento sensível, confuso e inferior ao conhecimento racional. Esse autor argumenta que, posteriormente, através da filosofia de Kant, a questão do belo irá converter-se na questão da "experiência estética" que acabará sendo diferentemente interpretada pelas diversas tendências teóricas do século XIX, paulatinamente, a estética filosófica abandonará o domínio metafísico, para se aproximar do domínio experimental e psicológico (NUNES, 2011). Reiteramos que o conceito de experiência estética é uma categoria de análise basilar e orienta diversos estudos desenvolvidos contemporaneamente nesse campo. A noção de sujeito também é fundamental no conceito em questão, o qual foi desenvolvido no auge da modernidade. Ressaltamos, ainda, a ênfase na imaginação referida por Kant e crucial na Psicologia da Arte vygotskyana. É no período da

modernidade que emergiu a estética psicológica experimental, em fins do século XIX, época de surgimento da Psicologia científica.

2.3.2 A Estética experimental psicológica: um capítulo do campo da Estética

Situamos que em vários manuais sobre Estética consultados a Psicologia figura como teoria, método ou contribuição, o que sinaliza a importância dessa área do saber no campo estético, algo pouco discutido pelas teorias psicológicas (BAYER, 1978; HERWITZ, 2010; NUNES, 2011; SOURIAU, 1970; VÁZQUEZ, 1999). Exemplo disso é que Souriau (1970), sustenta que uma parte dos fatos, pelos quais se interessa a estética são fatos psicológicos, no que concerne à sensibilidade estética e atitude do espectador ou do ouvinte. Diante de uma obra de arte, as impressões afetivas e julgamentos podem ser estudados como fatos psicológicos. Alguns filósofos denunciaram sob o nome de psicologismo uma tendência por parte de alguns psicólogos de não considerar outras áreas do saber no estudo da estética. Pode-se ligar ao psicologismo estético a grande maioria dos trabalhos experimentalistas.

A respeito dessa questão, Vázquez (1999) pondera que se torna necessária a vinculação da estética a outras ciências, a exemplo da Psicologia e da Psicanálise que se ocupam com a subjetividade humana. As investigações estéticas no campo da percepção visual ou auditiva para o autor devem se apoiar nos estudos desenvolvidos pela Psicologia da percepção, porque é indispensável que a estética recorra à Psicologia para estudar o aspecto subjetivo da reação estética. Isso não significa que se resuma a uma “Psicologia da Arte”, pois ao se reduzir o componente psíquico a uma única dimensão opera-se um psicologismo, semelhante sociologismo, que reduz a complexidade do estético à dimensão social.

Com relação a esse tema, Nunes (2011) esclarece que toda experiência estética possui dois componentes, um subjetivo, relacionado ao sujeito que sente e julga e o outro objetivo, com relação ao que os objetos despertam em nós. As correntes inspiradas na Psicologia, denominadas psicologistas, estudam os aspectos subjetivos, valorizando elementos como o prazer sensível, os impulsos, os sentimentos e as emoções.

Do ponto de vista histórico, a estética experimental foi desenvolvida no século XIX por psicólogos como Wundt, Kulpe e Fechner. Kulpe usou técnicas de questionário para verificar a diferença entre várias reações estéticas (LEITE, 2009). Wundt aperfeiçoou os estudos de Kulpe, distinguindo dois métodos: o da impressão e o da expressão. O primeiro consiste na impressão que os objetos exteriores produzem no sujeito, considerando as reações fisiológicas; o segundo, pretendia medir as modificações fisiológicas causadas pela reação estética na

fisiologia humana: no pulso, na respiração, no movimento dos membros (PLAZAOLA, 2007, tradução nossa). Munro (1963) comenta que a Psicologia, desde seu início como ciência experimental na Alemanha dedicou considerável atenção aos problemas estéticos.

A estética experimental emerge como um capítulo da Psicologia da percepção, Wundt busca estabelecer leis ou usos artísticos das cores, através de uma relação de correspondência entre a estrutura do espectro luminoso e a estrutura da retina (FRANCÈS, 1985, tradução nossa).

Do ponto de vista histórico, Suassuna (1975) reconhece que Fechner é o iniciador da estética psicológica, na qual se insere a estética experimental, mas seu grande sistematizador é Lipps, criador da estética da “projeção sentimental” ou da “empatia”, cuja ideia central “consiste em considerar o fundamento da criação e da fruição artística como uma exteriorização dos impulsos interiores do artista ou do contemplador” (p. 271). Weber (1966) considera que Fechner foi o primeiro a aplicar os métodos experimentais à estética, isso ocorreu em 1871, em *Introdução à Estética*, publicado em 1876 (LEITE, 2009; WEBER, 1966).

Fechner desenvolveu o método da eleição que consiste em oferecer a uma pessoa vários objetos e pedir para que ela escolha os que mais gosta e os que menos gosta. Esse autor buscou que a estética se tornasse uma disciplina experimental, estudou diversas questões, a exemplo das proporções mais agradáveis de portas e de animais, buscou desenvolver a estética como disciplina quantitativa (WERTHEIMER, 1976). Arnheim (1989) comenta a relevância de algumas ideias de Fechner, para quem a experiência estética depende do prazer que proporciona e nega-se a acreditar que a intensidade do prazer corresponde simplesmente à força quantitativa do estímulo físico.

Um dos princípios desenvolvidos no campo da estética experimental psicológica por Fechner é o da associação que determina o conteúdo do prazer estético, sempre que alguma coisa o excita atuam duas espécies de elementos, os externos como cor e forma e os internos, imagens reproduzidas de experiências vivenciadas que fundimos num todo (SUASSUNA, 1975).

Com relação a Theodor Lipps (1851-1914), foi um psicólogo dedicado ao estudo experimental da estética, o primeiro a sistematizar a explicação da emoção estética pela empatia. Ele aplicou essa teoria, principalmente, no campo da percepção visual para a pintura e a escultura. A empatia está ligada ao fato da pessoa projetar certos aspectos de sua personalidade em obras artísticas fazendo com que sentimentos de admiração e identificação surjam com relação à obra de arte (LEITE, 2009). A empatia também é conhecida como

projeção sentimental, considerada fundamento da experiência estética na visão de Lipps. Para Nunes (1999) essa:

É a tendência dos sentimentos para se projetarem nos objetos, cuja representação afeta positiva ou negativamente o dinamismo da vida interior. Se a representação de um objeto favorece esse dinamismo, a vida interior que é a atividade da consciência, expande-se e então sentimos prazer com o que captamos exteriormente. Em caso contrário, ela se retrai, fecha-se, por assim dizer aos objetos que não a estimulam (p. 59).

O estudo de Lipps é esclarecedor, como teoria da contemplação e do prazer estético, Psicologia da criação e da fruição de certas artes, principalmente das literárias; porém a teoria não explica, quando não nos identificamos com personagens de um livro e mesmo assim, experimentamos a alegria causada pela apreensão da obra de arte. No sentimento estético aparecem outras atividades da consciência que não são atinentes à projeção sentimental (SUASSUNA, 1975).

Lipps (1923) refere que a estética é a ciência do belo, implicitamente também a ciência do feio, um objeto é belo porque desperta em nós um sentimento característico e a beleza é o nome que damos a propriedade de um objeto de gerar um determinado efeito. Em sua visão, a estética deve ser considerada uma disciplina de Psicologia aplicada, no que tange à compreensão estética dos objetos artísticos, configura-se como ciência descritiva e explicativa (tradução nossa). Theodor Lipps foi um dos autores citados por Vygotsky na obra Psicologia da Arte, o qual concorda com Lipps e admite que a estética pode ser definida como disciplina pertencente ao campo da Psicologia aplicada, mas acrescenta o enfoque sociológico da arte, pontuando que a arte é o social em nós (BEZERRA, 1999).

A estética de cima baseava-se em premissas metafísicas ou construções especulativas e aplicou o estético como qualquer categoria específica do ser, e nem psicólogos como Lipps fugiram a esse destino comum. A estética de cima é oriunda do idealismo alemão, todavia, ainda tinha repercussões na Rússia do seu tempo. Na visão vygotskyana está presa às análises da ‘natureza da alma’ de caráter metafísico (MOSTAFÁ; MÁXIMO, 2005). Enquanto isso, a estética de baixo, baseada em experimentos primitivos, dedicou-se à elucidação das reações estéticas (VYGOTSKY, 1999). Aludimos, mais uma vez, a relação subjetividade X objetividade, o primeiro componente é alusivo à estética de cima e o segundo à estética de baixo. Assinalamos, ainda, o lugar da Psicologia nesse cenário.

A estética de baixo está baseada em pesquisas empíricas sobre a recepção da obra de arte. Vygotsky descarta essa estética por considerar estéril as emoções do espectador, uma vez que ela também está oculta no campo inconsciente do psiquismo (MOSTAFÁ; MÁXIMO, 2005). Vygotsky (1999) assinala os dois campos da estética atual, o psicológico e o não-

psicológico, que em sua visão abrangem quase tudo nessa ciência. Ele cita Fechner, fundador da estética experimental anunciando que esse delimitou com muito acerto essas duas tendências, chamando uma de "estética de cima para baixo" e a outra de "estética de baixo para cima".

Nesse cenário, é preciso distinguir os psicólogos radicais da estética psicológica, daqueles que conscientes da importância da Psicologia da Arte, preocupam-se dentro da estética com esses problemas (SUASSUNA, 1975). Demarcamos que, em nossa visão, a segunda corrente demonstra ser mais adequada por não ser reducionista, como a primeira que pretende reduzir a estética ao campo da Psicologia. O estudo da estética do ponto de vista experimental, desenvolvida por Fechner ou Külpe, foi inadequado. Na visão de Vygotsky, o erro principal da estética experimental está no fato de ela começar pelo fim, ou melhor, pelo prazer estético e pela avaliação, ignorando o processo que leva à vivência prazerosa, dado que o prazer pode ser um momento secundário do comportamento estético (VYGOTSKY, 1999).

Abordando a estética experimental psicológica, Leite (2009) esclarece que os primeiros estudos nesse campo foram desestimulados pelas novas tendências na área da Psicologia experimental, o comportamentalismo, geralmente mais conhecido como behaviorismo, que nega a legitimidade do estudo da consciência psicológica e torna problemático o estudo de processos estéticos, pois esses dificilmente se materializarão em reações motoras e nessa época havia uma preocupação com a objetividade nos modos de fazer ciência. Essa visão histórica ajuda a compreender as razões que levaram a não continuidade de estudos nessa perspectiva.

Discutimos nessa sessão o campo da estética psicológica experimental, entendemos que os estudos nesse campo apresentam lacunas, como o foco na reação estética, ou seja, no produto e não no processo. Porém, consistem numa contribuição da Psicologia ao campo da estética. Acrescente-se a pouca menção feita a esses estudos, notadamente no âmbito da própria ciência psicológica, visto que as principais referências foram encontradas em manuais de Estética e não em referenciais teóricos da Psicologia. Ressaltamos a importância de incluir essa discussão sobre Psicologia da Arte/Estética nos cursos de formação de psicólogos e professores, porquanto a mesma colaboraria, sobremaneira, em seus processos formativos, no desenvolvimento pessoal e profissional e na compreensão do humano em desenvolvimento.

2.3.3 Algumas considerações acerca da Estética contemporânea

Nessa subseção, abordaremos algumas perspectivas pertencente ao campo da Estética contemporânea. A produção desses autores é posterior à obra vygotskyana, sentimos a

necessidade de conhecer o campo da Estética no cenário atual, buscando ter uma visão mais abrangente e nos familiarizarmos com o que vem sendo estudado atualmente.

No século XIX e início do XX, havia uma concepção de arte ligada à autonomia, que se desenvolveu a partir do Renascimento e essa ideia começa a mudar de forma mais acentuada com Adorno e Horkheimer (1985), na obra *Dialética do Esclarecimento*, inicialmente lançada em 1947. Apesar de continuarem acreditando que ainda haveria espaço para a existência de “arte autônoma” abordam o surgimento de algo novo no cenário da produção de construtos estéticos, uma “cultura de massas”, consumida pelas multidões, notadamente, operárias que superlotavam as metrópoles europeias e norte-americanas, nas primeiras décadas do século XX (DUARTE, 2012).

Adorno e Horkheimer ao abordarem a indústria cultural, falam do processo de racionalização da cultura ocidental, como um modo de esclarecimento através da razão, no momento em que a razão, com base numa concepção positivista de ciência preocupa-se, apenas, com o aspecto cognitivo. Na busca de tecnologias de controle dos meios naturais, emerge a razão instrumental que marca o processo de separação entre o pensamento e aquilo que caracteriza os fins racionais da vida humana: bem-estar, corporeidade e relação afetiva com os outros (FREITAS, 2008). A seguir, observamos uma passagem na qual Adorno e Horkheimer (1985), abordam a cultura de massa na sociedade contemporânea:

Os projetos de urbanização que, em pequenos apartamentos higiênicos, destinam-se a perpetuar o indivíduo como se ele fosse independente, submetem-no ainda mais profundamente a seu adversário, o poder absoluto do capital. Do mesmo modo que os moradores são enviados para os centros, como produtores e consumidores, em busca de trabalho e diversão, assim também as células habitacionais cristalizam-se em complexos densos e bem organizados. A unidade evidente do macrocosmo e do microcosmo demonstra para os homens o modelo de sua cultura: a falsa identidade do universal e do particular. Sob o poder de monopólio, toda cultura de massas é idêntica e seu esqueleto, a ossatura conceitual fabricada por aquele, começa a se delinear [...] O cinema e a rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade é que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem (p. 100).

Conforme pudemos perceber, essa cultura de massas incide diretamente no campo das artes, a exemplo do cinema e das produções veiculadas no rádio, além disso, no campo das artes essa racionalização origina uma produção em série de bens culturais para satisfazer de forma ilusória necessidades geradas pela estrutura do trabalho e manter a carência por novos produtos articulando-se à dinâmica capitalista (FREITAS, 2008).

Contemporaneamente, pode-se considerar que as discussões no campo da estética continuam marcadas por tensionamentos e debates que argumentam sobre os limites e se haveria o fim da arte? Tem ocupado espaço nessa área, a obra de Arthur Danto, destaca-se entre

vários textos da segunda metade do século vinte (DUARTE, 2012). Danto (2006) menciona que dizer se uma arte é boa ou ruim não é uma questão de pertencer ao estilo certo. Isso não implica dizer que toda arte é indiferentemente boa. A arte não precisava mais ser feita por pessoas com dotes especiais, o artista, nem exigia nenhum conjunto especial de habilidades (DANTO, 2013).

É oportuno referir que a problematização sobre a morte da arte foi trazida por Hegel e o próprio Danto (2013) assinala que Hegel acreditava que, em certo sentido, tínhamos superado a arte, no sentido dela não mais proporcionar a satisfação das necessidades espirituais que os povos do passado buscavam nela.

Para Rogoski (2013) a visão de Danto não anuncia uma morte da arte, ao contrário, evidencia uma nova vida para a arte. O pluralismo é a delimitação da não-delimitação da arte. Qualquer coisa pode ser utilizada, o meio não mais é importante ou deve ser restringido, há algo a mais que a forma, que o interesse pela pureza, não há mais uma arte superior às demais. A liberdade permeia todo esse processo de criação.

Situamos que os autores em questão são bastante citados na discussão sobre Estética contemporânea e ressaltamos a ênfase sociocultural presente na perspectiva de Horkheimer e Adorno. Esse último vem sendo estudado pela Psicologia Social brasileira, notadamente a influência de sua obra no estudo dos comportamentos irracionais característicos das formações de massa, de regressão psicológica e adesão à violência (CAMARA; FRANCISCATTI, 2016). Outro ponto que destacamos é a problematização da existência da própria arte, presente no debate sobre o fim da arte, abordado por Danto.

2.3.4 Um programa de estudos para a composição da obra *Psicologia da Arte: Escola de Potiebnýá, Formalismo russo e Psicanálise*

A seguir, apresentaremos as principais referências teóricas utilizadas por Vygotsky em *Psicologia da Arte*, foi a partir de lacunas identificadas nas mesmas que ele formulou seu trabalho. Nesse cenário, Vygotsky (1999) discorda de posições como o intelectualismo da escola de Potiebnýá e o enfoque psicanalítico da arte como processo puramente inconsciente. Ele procura superar as teses em debate, as duas citadas anteriormente e a teoria literária do formalismo, afirmando que a essência da obra de arte está na catarse das emoções, o que demanda o trabalho de um pensamento emocional (TOASSA, 2014). Demarcamos que numa época em que a objetividade ainda se fazia muito presente, enfatizar a dimensão das emoções foi algo bastante importante e que exerceu influências na teorização psicológica.

Na elaboração de seus estudos sobre Psicologia da Arte, Vygotsky analisa a obra de alguns autores russos no campo da arte. Um deles é Potiebnýá que desenvolveu a teoria da figuração. Vygotsky discorda da concepção desse autor qualificando a teoria como puramente intelectual, por reduzir a arte a um mero exercício intelectual, enfatiza apenas as operações do pensamento e despreza tudo o mais (BEZERRA, 1999).

A forma é própria de toda obra de arte e a emoção específica da forma é condição necessária da expressão artística. Vygotsky (1999) aponta que a escola de Potiebnýá falhou, por não ter considerado as emoções, privilegiou o componente racional. Sobre esse aspecto esclarece: “ao nos determos nos processos intelectuais suscitados pela obra de arte, corremos o risco de perder o traço preciso que os distingue dos demais processos intelectuais” (p. 49), ou seja, a arte não é compreendida apenas a partir da razão, na qual há ênfase na dimensão cognitiva, há o componente da afetividade, por exemplo, que é fundamental. Ele chama a atenção para a importância do sentido atribuído à experiência artística que é subjetivo e também ligado às emoções.

A respeito dessa escola, Vygotsky (1999) analisa a tese central desta corrente que enfoca a arte como conhecimento e desenvolve analogias entre a língua e as diferentes formas de arte. Nessa perspectiva, cada palavra possui três elementos básicos: a forma sonora externa, a imagem ou forma interna e o significado, que se assemelham aos processos de percepção e criação da obra de arte, tal qual a palavra. Trata-se, de uma teoria puramente intelectual, como assegurou Vygotsky, que em certo sentido despreza a natureza da emoção nas artes, o que leva a um reducionismo (SANTOS, 2004).

A máxima do pensamento de Potiebnýá era a “arte é pensar em imagens”. Vygotsky desconstrói essa noção, pois ela não desvela a especificidade do campo artístico, ou seja, não diferencia a operação do pensamento suscitada pela arte da cognição em geral, não mostra suas especificidades (MARQUES, 2015; VYGOTSKY, 1999).

Vygotsky (1999) discorre, ainda, sobre a teoria literária do formalismo russo, no qual o texto é visto como objeto físico e não há ênfase para elementos exteriores ao texto como a biografia do autor e história, por exemplo, relacionadas ao contexto de produção da obra. A noção de procedimento presente no formalismo estabelece diferenças entre o texto literário e o não literário. A linguagem poética ou literária é diferente da cotidiana, porque seu interesse não é apenas o utilitarismo da comunicação, a arte deve atualizar a visão das coisas de modo a inaugurá-las, o texto literário possibilita que o “novo” se instaure. Os formalistas falavam em

procedimentos de singularização, capazes de colocar o objeto para além do foco meramente referencial da linguagem cotidiana (OLIVEIRA, 2012). Para Vygotsky (1999):

Os próprios formalistas partem do fato de que acabaram com a doutrina psicológica barata e popular da arte, razão por que estão inclinados a considerar o seu princípio como princípio antipsicológico por essência. Um dos seus fundamentos metodológicos consiste em rejeitar qualquer psicologismo na construção de uma teoria da arte. Tentam estudar a forma artística como algo absolutamente objetivo e independente das ideias e sentimentos que lhe integram a composição e de qualquer outro material psicológico (p. 63).

Para Marques (2015), a centralidade da forma artística era uma preocupação central dos formalistas russos, ainda que o material tenha origem exterior e seja anterior à obra. O foco é na organização formal dos elementos, considerando que não cabem explicações de outros campos.

Wedekin (2015) pontua que as relações entre o formalismo russo e a obra vygotskyana tem sido exploradas, principalmente, no tocante à possível influência do formalismo russo no interesse de Vygotsky pelo problema da forma na arte e pelo fenômeno da linguagem que foi largamente estudado em sua obra.

Ao trazer à baila a relação entre arte e psicanálise, Vygotsky (1999) define que o aspecto mais substancial da arte consiste no fato de que seus processos de criação são inexplicáveis e ocultos à consciência daqueles que operam. Desse modo, nunca conseguiremos dizer com exatidão porque precisamente gostamos dessa ou daquela obra. Quase não podemos externar em palavras "aqueles mínimos aspectos essenciais e importantes dessa emoção, como já observara Platão no *Íon*, os próprios poetas são os que menos sabem por que meios criam" (p. 81). Na visão de Toassa (2011), essa incompreensão dos processos psicológicos desencadeados pela arte referenda a ideia psicanalítica de que esses são, em grande parte, inconscientes.

Nesse livro, Platão (1988) discorre sobre a criação poética, Sócrates menciona que os poetas líricos não estão em si quando compõem belos poemas, mas logo que entram na harmonia e no ritmo são possuídos como as Bacantes que bebem nos rios o leite e o mel quando estão possuídas, entretanto, não fazem isso quando estão guiadas pela razão. Desse modo, emerge a ideia de arte ligada à possessão, a um estado mental diferente do considerado "normal". No diálogo *Íon*, Platão encara a composição artística como processo de inspiração e possessão, aproximando os poetas dos oráculos e profetas (LEITE, 2009).

Ainda com relação à tematização sobre arte e psicanálise, alguns elementos importantes que a psicanálise traz para o entendimento do campo da arte são a incorporação do inconsciente e a ampliação da esfera da pesquisa que passa a abarcar a dimensão psíquica. Um ponto negativo da teoria psicanalítica é a ênfase no inconsciente, deixando a consciência num segundo plano.

Na psicanálise, o componente sexual serve de base à arte, determina o destino do artista e a natureza da sua criação. Nessa interpretação torna-se incompreensível o efeito da forma artística, resta a ela ser um apêndice, o que gera lacunas (VYGOTSKY, 1999).

Santos (2004) nos mostra que na visão vygotskyana, a psicanálise torna incompreensível o efeito da forma artística, pois a base da criação artística é a vida sexual infantil. Vygotsky não rejeita a psicanálise como método de análise das artes. O que não aceita é o reducionismo que tenta explicar integralmente a arte a partir do pequeno círculo da vida de um indivíduo, por entender que a explicação deve partir do grande círculo da vida social, ou seja, ele enfatiza a dimensão sociocultural (BEZERRA, 2009). Ressaltamos que, ainda hoje a psicanálise é uma das teorias no campo psicológico que mais estuda a relação entre a arte e as emoções.

2.4 A PSICOLOGIA DA ARTE VYGOTSKYANA: ALGUMAS DEFINIÇÕES

Vygotsky (1999) desenvolveu sua Psicologia da Arte, a partir de lacunas nas teorias elencadas anteriormente, ele aborda que, por um lado, o estudo das artes começa a carecer de fundamentações psicológicas. Por outro, a Psicologia, ao tentar explicar o comportamento do ser humano, também não pode desconsiderar a reação estética. Ele assegura que, no campo psicológico, foram desenvolvidas várias teorias, cada uma explicava a seu modo os processos da criação artística ou da percepção. Porém, poucas teorias foram aprofundadas. Na visão desse autor, não dispomos de quase nenhum sistema inteiramente concluído e com um mínimo de reconhecimento geral na Psicologia da Arte. Dessa maneira é oportuno referir que essa incompletude do campo permanece até hoje.

O estudo psicológico da arte sempre foi desenvolvido em um desses sentidos: ou se estudava a Psicologia do criador, buscando compreender como se manifestava, ou se estudava a do espectador, receptor dessa obra. Para ele, esses métodos são imperfeitos. Considerando a complexidade dos processos de criação e a ausência de leis que regem sua expressão, então, veremos que é impossível retroceder da obra à Psicologia do seu criador, no sentido de capturá-la com exatidão, algo que não revelaria a fluidez e o dinamismo desse processo (VYGOTSKY, 1999; BARROCO; SUPERTI, 2014).

É necessário outro método que tome por base não o autor e o espectador, mas a própria obra de arte, vista pelo psicólogo como um sistema de estímulos, organizados consciente e deliberadamente, com vistas a suscitar resposta estética. A obra de arte, por si só, não é, de modo algum, objeto da Psicologia e o psiquismo não é compreendido de forma explícita. Porém, se considerarmos o historiador que estuda a Revolução Francesa por meio de materiais

em que os próprios objetos da sua pesquisa não estão dados, explicitamente ou o geólogo, veremos que várias ciências estão diante da necessidade de recriar o seu objeto de estudo com o auxílio de métodos indiretos, isto é, analíticos (VYGOTSKY,1999).

Situamos que focalizar o estudo psicológico da arte na própria obra, demarca um posicionamento teórico-epistemológico diferente dos que estavam sendo desenvolvidos nessa área. Veer e Valsiner (1996), nos mostram que em *Psicologia da Arte*, o foco da análise vygotskyana era a estrutura psicológica da mensagem, encarada do ponto de vista do leitor.

Abordando especificamente a obra literária, Vygotsky (1999) elucida que essa não existe sem o leitor, que a reproduz, recria e elucida. Ele afirma que nesse campo, a criação supera a “angústia da palavra” e as angústias da infabilidade das emoções, criando o grandioso através das alegorias, do emprego original das palavras, superando o inexprimível de seu discurso interior, como o poeta no entusiasmo da criação (VYGOTSKY, 2001). No campo educacional, entendemos que a aprendizagem também envolve criação, novas conexões são formadas, principalmente, do ponto de vista conceitual, bem como dos aspectos procedimentais e atitudinais que integram a aprendizagem.

No campo da Psicologia da Arte, Vygotsky (1999) focaliza o estudo de alguns processos, dentre eles a imaginação e a fantasia que “devem ser vistas como funções a serviço da nossa esfera emocional e, mesmo quando revelam semelhança externa com os processos de pensamento, a emoção está sempre na raiz desse pensamento” (p. 56), isto é, na base dos processos do pensar.

Vygotsky (2003) declara que “a imaginação não repete em formas e combinações iguais impressões isoladas, acumuladas anteriormente, no entanto constrói novas séries, a partir das impressões anteriormente acumuladas” (p. 107). Ele esclarece que o novo interfere no desenvolvimento das nossas impressões e as mudanças dessas para que resulte em uma nova imagem, constitui o fundamento da imaginação. Pontuamos a importância do estímulo à imaginação no desenrolar da criatividade em sala-de-aula.

Sob o enfoque vygotskyano, na Psicologia geral, é impossível abordar o problema da imaginação, ignorando as construções teóricas do campo da Psicologia infantil. Ele comenta que Freud é o representante da ideia de que a imaginação é primária, presente desde o início da consciência infantil, de onde procede todo o resto da consciência da personalidade. A vida posterior da criança está a serviço do desenvolvimento de sua imaginação, esse papel é desempenhado pela escola, local em que a criança pode pensar de forma minuciosa sobre algo

de forma imaginada, antes de colocar isso em prática, ou seja, é estimulada a reflexão antes da ação (VYGOTSKY, 2003).

Interrogamos como as nossas escolas e universidades estão proporcionando o desenvolvimento desse tipo de habilidade? Tendo em vista que a memorização excessiva, praticada por alguns estudantes na aprendizagem dos conteúdos, inibe o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade, porque a memorização é sinônimo de reprodução do conhecimento e se opõe à criação do “novo”.

Abordando a relação entre criatividade, pensamento e imaginação, Vygotsky situa que ao observar as formas de imaginação concernentes à criatividade, orientadas para a realidade, a fronteira entre pensamento realista e imaginação se apaga, essa é necessária e inseparável do pensamento realista, que está relacionado a uma tarefa importante para o indivíduo. Vygotsky acrescenta, ainda, que as possibilidades de agir com liberdade que surgem na consciência do ser humano estão intimamente ligadas à imaginação e um ser que exercita a imaginação é livre (VYGOTSKY, 2003).

Para o referido autor, a correta compreensão da Psicologia da Arte só surgirá no cruzamento de outros dois componentes psíquicos: o sentimento e a imaginação. Vygotsky (1990) expõe que é comum associar a fantasia ou imaginação ao irreal, ao que não se ajusta à realidade, o que carece de um valor prático. Porém, para ele trata-se exatamente do contrário, visto que a imaginação é a base para toda e qualquer forma de criatividade, seja ela artística, científica ou técnica. Ademais, torna os processos de ensino e de aprendizagem mais ativos, estimula o desenvolvimento da criticidade, bem como contribui na formação do sujeito (VYGOTSKY, 1990; MAHEIRIE, 2006).

Na concepção de Vygotsky (1999) o sentimento e a fantasia não são dois processos separados entre si, fazem parte de um mesmo processo. A base da reação estética são as emoções suscitadas pela arte e vivenciadas com intensidade que encontram a sua descarga na atividade da fantasia que sempre requer de nossa parte, a percepção da arte. Vygotsky usa a noção de estética, como sinônimo de arte (MOUTINHO; CONTI, 2010).

Tecendo apontamentos sobre o sentimento, Vygotsky (1999) pontua que nem o mais sincero sentimento é capaz de criar arte. O sentimento expresso em técnica jamais conseguiria produzir uma obra lírica ou uma sinfonia. É necessário o ato criador de superação desse sentimento, encontrando-se a sua catarse. Desse modo, o efeito da arte se manifestará em sua plenitude, ou seja, é preciso que o sujeito atue de forma ativa para realizar essa catarse. A criação possibilita a catarse, através da superação do sentimento e materialização na realidade.

Salientamos que a aprendizagem engloba o componente da afetividade, ligada aos sentimentos, que são mobilizados de diferentes modos, a depender das vivências do sujeito.

Toassa (2011) assegura que Vygotsky busca a ideia-síntese da função da arte em Aristóteles, a noção de catarse, atribuindo-lhe seu próprio sentido de origem médica, termo que significa purgação. Aristóteles (2000) usou o significado médico desse termo nas obras sobre história natural, como sinônimo de purificação e foi o primeiro a utilizá-lo num sentido estético, para designar a libertação e a serenidade que a poesia e, particularmente, o drama e a música provocam no ser humano através da expressão dos conteúdos emocionais.

Nesse cenário, a arte é um instrumento da sociedade, através da qual incorporam-se ao ciclo da vida social, os aspectos mais íntimos do ser humano. Um sentimento não se torna social, mas ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem deixar de ser social. Essa dimensão social da arte se coaduna com o referencial psicossocial adotado nessa pesquisa, a Teoria das Representações Sociais. O ato artístico é um ato criativo, criador e complexo. Portanto, ensinar o ato criador é impossível, mas não significa que o educador não possa contribuir para seu desenvolvimento e expressão (VYGOTSKY, 1999).

2.4.1 A atividade criadora, a catarse e a reação estética: fundamentos da Psicologia da Arte e suas relações com a Educação

Nessa sessão discutiremos a noção de criação e alguns fundamentos presentes na obra Psicologia da Arte. Criar é uma necessidade da existência humana para o crescimento pessoal. Tudo o que exceda a rotina e contenha algo novo, por pequeno que for, guarda relação com o processo criador. Contrariamente a uma ideia muito difundida em certos meios educacionais, a capacidade de criar estende-se às diversas esferas da vida humana e não apenas, a alguma delas. Sendo assim, o processo de criação é amplo e faz parte da vida do ser humano (PINO, 2006). Apreciamos que a aprendizagem também envolve criação e novas relações são percebidas pelo sujeito que aprende.

Emerge, então, a problematização sobre atividade criadora e atividade reprodutora. Se a atividade do homem fosse unicamente reprodutora, ele seria, como diz Vygotsky, um ser voltado unicamente para o passado e o futuro seria para ele uma repetição desse passado. Evidentemente é difícil imaginar uma situação semelhante, baseada apenas no que já existe. Devemos o caráter humano e histórico do ser humano à atividade criadora, alguém capaz de construir sua história, seu “passado”, em cada instante do “presente” e projetá-la no “futuro” que vai ser construído, ou seja, criar é uma dimensão fundamental ao ser humano e interliga

esses diferentes tempos através de seu caráter ativo (PINO, 2006). A concepção da aprendizagem como cópia ou memorização excessiva está correlacionada à atividade reprodutora, visto que apenas repete as informações.

A atividade reprodutora está relacionada à memória, sua essência está ligada à repetição de normas de comportamento ou relembrar de acontecimentos passados, não há criação de nada novo, limitando-se à reprodução de alguma coisa já existente. Por seu turno, a atividade criadora é toda atividade humana que não se restringe à reprodução de fatos e impressões vividas, mas produz novas imagens e ações, através da combinação de elementos e reelaboração, por exemplo (VYGOTSKY, 2014). A compreensão dessas modalidades de atividade está na base da discussão acerca da criatividade e o entendimento da aprendizagem como articulação de elementos e apreensão de novas relações é alusiva à atividade criadora.

A atividade criativa na visão vygotskyana é toda atividade humana geradora de algo novo. Os processos criadores surgem desde a infância. Uma das questões mais importantes da Psicologia infantil e da Pedagogia é a capacidade de criar das crianças que não se limitam em suas brincadeiras a recordar experiências vividas, entretanto, reelaboram, através da criação, engendrando novas realidades de acordo com suas necessidades. Muitas vezes, os adultos tolhem essa capacidade de criação, desvalorizando as perguntas que as crianças fazem, bem como não as consideram sujeitos ativos e conhecedores do mundo (VYGOTSKY, 1990, 2014).

Nesse âmbito, Lira e Pedrosa (2016) num estudo desenvolvido com crianças em situações de acolhimento institucional na qual foram convidadas a brincar de família, identificaram que essas reafirmam componentes das relações familiares como obediência, autoridade e cuidado, bem como vivenciaram trocas afetivas nas brincadeiras.

Para as crianças, a vontade que sentem de fantasiar as coisas é integrante de sua atividade imaginativa. O brincar é fundamental para os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças (VYGOTSKY, 1990, tradução nossa). Em se tratando da educação superior, estimular a criação em sala de aula é uma estratégia que possibilita o desenvolvimento da criatividade dos estudantes, estimulá-los para darem respostas diferentes, utilizando recursos não convencionais ou mesmo a partir de materiais já usados, além de mobilizar novas relações possíveis, outros encaminhamentos, diversas estratégias e possibilidades de exploração.

No caso dos adolescentes, a fantasia se converte na esfera íntima das vivências que o adolescente não revela, se convertendo em uma forma de pensamento subjetivo, num pensamento para si. A criança não oculta seus jogos, todavia, o adolescente oculta suas fantasias, escondendo-as dos demais. A fantasia do adolescente passa da imagem concreta,

visual-direta à imaginada, através do conceito. Atentemos ao fato de que uma das características da adolescência é que essa é marcada por reflexões existenciais, daí a importância do desenvolvimento de um pensamento mais abstrato e conceitual (VYGOTSKY, 1984, tradução nossa).

As imagens criativas formadas através da fantasia do adolescente cumprem para ele a mesma função que a obra de arte cumpre na relação com o adulto. A arte para si. Os poemas e as novelas, os dramas e as tragédias, as elegias e os sonetos são inventados para si. Vygotsky amplia esse pensamento abordando o processo de criação como um todo e entende que graças à fantasia, não apenas são criadas grandes obras literárias, mas também os inventos científicos e as construções técnicas, nas diferentes esferas de produção humana (VYGOTSKY, 1984, tradução nossa).

A principal lei a qual se subordina a atividade criadora da imaginação encontra-se em relação direta com a riqueza e a diversidade de experiências vivenciadas pelo ser humano (VYGOTSKY, 1990, tradução nossa). Sendo assim, quanto mais singulares forem as experiências em sala de aula, os estudantes terão mais possibilidades de criação e de exercício da criatividade. A imaginação é uma forma de ampliar a experiência do ser humano, ao ser capaz de imaginar o que não havia visto.

A atividade criadora envolve diversos processos psicológicos superiores, dentre eles, a percepção de determinados aspectos da realidade e a acumulação, pela memória, dos elementos mais significativos, dentre a totalidade dos aspectos percebidos. Há a reelaboração desses elementos através da fantasia, processo no qual estão presentes tanto a cognição, quanto a vontade e o afeto, e posteriormente, ocorre a objetivação do produto da imaginação, a qual, ao materializar-se na realidade, traz consigo uma nova força, que se distingue por seu poder transformador frente à realidade da qual se originou. Aqui, podemos perceber os diversos elementos atinentes ao funcionamento da atividade criadora, no qual se articulam elementos cognitivos, afetivos e sociais (VYGOTSKY, 1990, tradução nossa; ZANELLA et al., 2003).

Realçamos que esses processos psicológicos superiores podem ser mobilizados em sala-de-aula, no fomento da criatividade tanto pelo professor, quanto pelo aluno. Abordando o processo de criação, Vygotsky (1990, tradução nossa) considera que o caminho do nadador, como a obra do escritor, será sempre resultante de duas forças, dos esforços pessoais do narrador e da força deslocadora da corrente. Temos todos os fundamentos para considerar que, do ponto de vista psicológico, não há diferença entre os processos de criação social e individual. Ou seja, a criação se dá em meio às fontes históricas e culturais que o contexto oferece,

transpondo para a docência podemos reflexionar que o professor desenvolve sua criatividade, a partir do esforço pessoal, associado ao que o meio social lhe oferece.

Vygotsky (1919/2015) nos fala que os artistas de todas as artes são pessoas do seu tempo. Suas criações são necessariamente marcadas pelo signo da contemporaneidade e estão intimamente ligadas a ela. O artista sempre cria o novo, aquilo que não existia antes dele; ele não repete ou reproduz o antigo. Percebe-se, mais uma vez, a importância do contexto social e cultural no desenvolvimento dos processos de criação. Continuando a discussão sobre arte, elucidada:

As grandes criações da arte vivem, ou seja, elas se movem e se modificam; o que é imóvel está morto. Olhamos as criações antigas de uma nova maneira, com outros olhos, outra alma. A antiga máxima diz: “Homero dá a todos, aos jovens e aos velhos, tanto quanto eles podem aguentar”. Acrescentamos e difundimos: toda criação artística verdadeira oferece a cada um aquilo e de tal maneira, conforme aquilo e da maneira que ele recebe. O leitor e o espectador recriam o poema, a tragédia e a escultura. Cada época tem seu Hamlet. A própria obra é somente uma possibilidade que o espectador, o leitor realiza com seu trabalho criativo. Não existe um Hamlet em geral, existe o seu Hamlet, o meu [...] (p.203).

Cada pessoa imprime sua marca na interpretação da obra de arte, podemos pensar também que cada docente desenvolve a criatividade de forma peculiar, isto é, ao seu modo. Toassa (2001) refere que para Vygotsky (2001) a arte realiza-se em cada detalhe, no entanto é vivenciada como um todo, o leitor constrói suas emoções e interpretações, o produto dessa vivência é a reação estética. O impacto de uma obra é diferente para cada apreciador, mas o psicólogo da arte pode analisar as leis de construção que o produzem, em seus aspectos gerais, o que possibilita compreender a dinâmica da experiência estética.

Para Rey (2008) a arte desafia a Psicologia através da necessidade de novas formas de representação da psique, capazes de expressar em formas muito diferentes, a multiplicidade de condições objetivas que se desenvolvem através dos sentidos do artista e orientam sua criação (tradução nossa). O ser humano conquistará seu futuro com ajuda de sua imaginação criadora. Nesse cenário, o princípio educativo do trabalho pedagógico buscará desenvolver e exercitar essa dimensão, em diferentes níveis de ensino, a exemplo da educação superior, focalizada nessa tese (VYGOTSKY, 1990, tradução nossa).

No tocante ao outro elemento basilar que é a catarse, Vygotsky (1999) afirma que a Psicologia da Arte trabalha com dois ou até três campos da Psicologia teórica e que toda teoria da arte depende das teorias da percepção, do sentimento e da imaginação. Ele declara que se costuma estudar a arte no curso de Psicologia em um desses campos ou nos três, simultaneamente, porém a Psicologia da percepção possui um papel secundário em relação aos

outros dois, porque os teóricos já renunciaram ao sensualismo ingênuo, o qual encara que a arte é simplesmente a alegria proporcionada pelas coisas belas. A arte começa com a percepção sensorial, mas não se conclui com ela. Discorrendo sobre a reação estética, cujo significado se associa ao conceito de catarse, ele destaca que o estudo consiste em deixar de lado a análise dos componentes da reação estética, focalizando a reação estética em si e não os componentes que a propiciam.

O conceito de catarse, desenvolvido por Aristóteles (2000), na Poética, tomando por base a tragédia é:

A representação de uma ação elevada, de alguma extensão e completa, em linguagem adornada distribuindo os adornos por todas as partes, com atores atuando e não narrando; e que despertando piedade e temor tem por resultado a catarse dessas emoções (p. 43).

Discutindo a noção de catarse Vygotsky (1999) comenta:

Nenhum outro termo, dentre os empregados até agora na Psicologia, traduz com tanta plenitude e clareza o fato, central para a reação estética, de que as emoções angustiantes e desagradáveis são submetidas a certa descarga, à sua destruição e transformação em contrários, e de que a reação estética como tal se reduz, no fundo, a essa catarse, ou seja, à complexa transformação dos sentimentos. Ainda sabemos muito pouco de fidedigno sobre o próprio processo da catarse, mas mesmo assim conhecemos o essencial, isto é, sabemos que constitui a descarga nervosa que constitui a essência de todo sentimento, realiza-se nesse processo em sentido oposto ao habitual e que a arte assim se transforma em um poderosíssimo meio para atingir as descargas de energia nervosa mais úteis e importantes (p. 270).

Essa descarga, destruição e transformação das emoções, assemelha-se ao processo de tese, antítese e síntese, presente na perspectiva dialética de Marx e Engels. A base da reação estética são as emoções vivenciadas com toda realidade e intensidade, que encontram a sua descarga naquela atividade da fantasia. Graças a esta descarga central, presente na catarse e que retém o aspecto externo da emoção, começa a parecer que se vivencia sentimentos ilusórios. É nessa junção do sentimento com a fantasia que se baseia a obra de arte. A diferença entre o sentimento artístico e o comum é a atividade intensificada da fantasia, no primeiro (VYGOTSKY, 1999; TOASSA, 2011). No contexto de sala-de-aula o professor pode favorecer essa vivência estética, através da criatividade, com base no uso de diferentes linguagens: artística, corporal e tecnológica, a título de exemplo.

A respeito da dimensão estética, Toassa (2011) comenta:

Para o Vygotsky de 1925 (ano em que foi lançada a Psicologia da Arte) a Psicologia deveria ser a ciência das reações e o estudo da reação estética, objeto fundamental da Psicologia da arte. As análises então existentes, que reduziam a arte a um simples fenômeno pulsional, intelectual ou ao estudo da forma, respectivamente: psicanálise, escola de Potiebnyá e formalismo, precisariam ser superadas por uma visão dialética das relações entre os componentes da reação estética. Além disso, o autor defende a

busca da especificidade da reação estética proporcionada por cada obra, da produção de um efeito emocional determinado pela intencionalidade do artista na tensão dialética entre forma e conteúdo (p. 70-71).

Com relação ao sentido estético, Pino (2006) esclarece que o termo “sentido” possibilita três níveis de análise da questão estética. Um é orgânico, o qual se desdobra em outros dois: o da sensorialidade ligada aos sentidos ou órgãos receptores dos sinais do mundo e o de participação passivo do verbo “sentir”, que alude à impressão produzida pela percepção dos objetos ou dos acontecimentos da vida; é daí que decorre o termo “sentimento”. Outro é direcional, ou seja, de indicação da direção que se quer seguir. Por fim, o outro nível é o semiótico. Não se trata de um efeito de linguagem ou de jogo de palavras. Trata-se, isso sim, de três indicadores de análise que, neste caso, se complementam, permitindo explicar o que se deseja. Pontuamos que do ponto de vista histórico, a educação tem trabalhado pouco a questão dos sentidos, notadamente no âmbito do ensino superior no qual se sobressai a ênfase em aspectos teóricos, procedimentais e atitudinais que serão requisitados no exercício profissional.

A leitura vygotskyana sobre o fenômeno estético parte do pressuposto de que os próprios sentimentos despertados pela obra de arte são construídos socialmente e que a criação artística é elaborada consciente e deliberadamente pelo artista, organizados no intuito de provocar um tipo específico de reação no público, a reação estética. As artes deveriam ser consideradas uma forma de conhecimento tão relevante quanto o conhecimento científico, diferindo deste apenas por sua metodologia. Entendemos que o uso da arte na educação superior pode colaborar na formação dos profissionais através do desenvolvimento da sensibilidade, da atenção e de um senso ético e estético. Vygotsky refere que a poesia ou a arte são um modo específico de pensamento que acaba acarretando o mesmo que o conhecimento científico acarreta, o que difere uma da outra é o método (VYGOTSKY, 1999; JAPIASSU, 1999). Vygotsky exemplifica a catarse a partir da arquitetura gótica, no que tange à questão dos contrários, com a transformação dos sentimentos desagradáveis em seu oposto. Ele aborda:

A arquitetura gótica demonstra a mesma coisa. Parece-nos notável o fato de que o artista obriga a pedra a assumir formas vegetais, a ramificar-se, a dar folhas e rosa; achamos ainda impressionante como, em um templo gótico, onde a sensação do maciço produzida pelo material foi levada ao extremo, o artista traça uma vertical triunfante e atinge tal efeito que o templo inteiro se projeta para o alto, traduz todo o impulso e o voo para as alturas, e essa leveza, essa vaporosidade e essa transparência que a arte arquitetônica gótica extrai da pedra pesada e tosca parecem a melhor (p. 301).

Esse exemplo auxilia na compreensão do significado da catarse, podendo ser pensado em outras esferas, inclusive, no âmbito educacional. A dimensão estética é basilar no desenvolvimento da educação estética preconizada por Vygotsky.

2.4.2 Arte e vida em Vygotsky e implicações no campo educativo

Em seu trabalho, Vygotsky (1999) escreve sobre as relações entre arte, vida e educação e pergunta qual a relação da reação estética com toda as outras reações do homem? Qual o papel da arte no comportamento humano? Essa reflexão é pertinente, porquanto coloca a arte e a criatividade como inerentes à vida humana, atribuindo-lhes um papel relevante. Ele esclarece que a apreciação da arte estará sempre na dependência da interpretação psicológica que dela fizermos. Assim, encaramos que o trabalho com a arte na educação superior possibilita o desenvolvimento das experiências estéticas que colaboram para a formação pessoal e profissional dos estudantes. Reiteramos que a arte pode ser utilizada na educação, no fomento dos processos criativos em sala-de-aula.

A primeira e mais divulgada concepção é que a arte nos contagiaria com certos sentimentos, a chamada Teoria do Contágio. É nessa capacidade dos homens para se deixarem contagiar pelos sentimentos dos outros homens que se baseia a atividade da arte, diz Tolstói (2016) o que distingue a verdadeira arte da falsa é o contágio, quanto mais forte for esse contágio, maior será a qualidade da arte.

Na visão de Vygotsky (1999), esse ponto de vista reduz a arte à mais comum das emoções e afirma que não há nenhuma diferença essencial entre o sentimento comum e o sentimento suscitado pela arte, a qual é um simples ressonador, um amplificador e um aparelho transmissor do contágio pelo sentimento.

Discorrendo sobre a natureza da arte, Vygotsky (1999) assegura que essa sempre implica em algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, dor ou inquietação, quando suscitadas pela arte, produzem algo a mais. A arte, deste modo, surge inicialmente como o mais forte instrumento na luta pela existência e não se pode admitir que o seu papel se reduza a comunicar sentimentos e que não implique nenhum poder sobre esse sentimento. Depois, argumenta que a ciência não só contagia com as ideias toda uma sociedade, que a técnica não só prolonga o braço do homem; do mesmo modo, a arte é uma espécie de sentimento social prolongado ou uma técnica de sentimentos, ou seja, amplia o potencial do ser humano e tal ação é importante nos processos educacionais.

Vygotsky cita Nietzsche (2008) para referir que a arte exerce um grande poder sobre o homem. Quando se perderam o estado normal do ânimo e a harmonia da alma foi necessário dançar sob o compasso do cantor, pois era essa a receita da Medicina.

Abordando a temática da percepção da arte, Vygotsky (1999) pontua que essa também exige criação, porquanto não basta vivenciar com sinceridade o sentimento que dominou o autor, nem entender a estrutura da própria obra. É necessário superar criativamente o próprio sentimento, encontrar a sua catarse e, só então, o efeito da arte se manifestará em sua plenitude. Sobre a arte, Vygotsky esclarece que:

Sendo por si mesma uma explosão e descarga, ainda assim a arte efetivamente estrutura e ordena os nossos dispêndios psíquicos, os nossos sentimentos. E o dispêndio de energia que Anna Kariênina⁵ produz ao viver os sentimentos com as personagens do romance é uma economia de esforços psíquicos em comparação com o vivenciamento efetivo e real do sentimento (p. 315).

Para Vygotsky (1999), quando a arte realiza a catarse, atinente às comoções mais íntimas e vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é social. Então, ocorre a refundição das emoções fora de nós que “realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumentos da sociedade” (p. 315).

O ato artístico é, portanto, um ato criador e não pode ser recriado por meio de operações puramente conscientes (VYGOTSKY, 1999). Toassa (2011) grafa as funções da arte na visão vygotskyana e uma delas é produzir a descarga energética dos sentimentos comuns que não encontram vazão na vida normal. Outra função é introduzir ação na paixão, transformar paixão em ação. Assinalamos que a arte é um instrumento muito potente nos processos de atribuição de sentido inerentes às aprendizagens, bem como na formação das subjetividades.

2.4.3 O Vygotsky: pensador da arte/criatividade na Educação

Na cidade do futuro, provavelmente não haverá um único prédio em que apareça o letreiro “Escola” porque escola que no pleno sentido a palavra significa “lazer” e destinou pessoas especiais e um edifício especial para ocupações com lazer, estará toda incorporada ao trabalho e à vida e se encontrará na fábrica, na praça pública, no museu, no hospital e no cemitério (VYGOTSKY, 2010, p. 456).

Essa relação nos interessa sobremaneira nessa tese e discutindo o papel do professor, Vygotsky (2010) salienta que é necessário considerar a Psicologia do trabalho do mestre e não apenas compreender o processo pedagógico do ponto de vista de aluno. Ele traz vários autores para desenvolver sua argumentação, e um deles é o filósofo Rousseau, para quem o mestre é o

⁵ A história se passa na Rússia czarista do século XIX. O livro mostra os encontros às escondidas entre Anna e Vronsky e o escândalo quando o relacionamento vem a público indo de encontro à moral vigente. Essa obra é estudada até os dias atuais (TOLSTÓI, 1971).

vigia e protetor da criança contra a perversão e más influências. Outro é o escritor Tolstói, para quem o mestre deve ser um homem virtuoso, capaz de contagiar a criança com sua experiência pessoal.

Sobre o processo criador na educação, Novaes (1977) nos mostra que esse está na dependência dos meios que o possibilitem, ou seja, quanto mais estímulos forem dados, maiores as possibilidades de criar que pressupõe estabelecer relações novas e originais, porém, para isso a pessoa precisa ter conhecimento das propriedades e funções dos elementos usados no processo criador, daí a importância de ter acesso a diversos estímulos, materiais e fontes de criação.

A educação estética é um modo de trabalhar com a criatividade e a arte. Vygotsky (2010) menciona que até hoje, tanto na Psicologia, quanto na Pedagogia não se resolveram as questões alusivas ao objetivo, natureza, sentido e métodos da educação estética. Foi negado quase todo sentido educativo das vivências estéticas e, outras vezes, exagerou-se o sentido das emoções estéticas, encarando-as como algo que resolveria todos os problemas na educação.

Vygotsky (2010) associa a vivência estética a algo intenso. A emoção estética pressupõe a existência de três momentos: uma estimulação, uma elaboração e uma resposta. A percepção da forma, desempenhado pelos sentidos, a exemplo da visão e da audição, constitui o momento inicial da vivência estética, posteriormente, essas inferências sensoriais estimulam no indivíduo um tipo de reação diferente, da que geralmente ocorre em outros momentos. Essa reação constitui a natureza da vivência estética. A educação estética considera a necessidade de um enfoque sobre questões que ultrapassam conteúdos específicos e abarcam a dimensão do sensível, o conhecimento por intermédio dos sentidos humanos e a reflexão contínua sobre eles (AMORIM; CASTANHO, 2008).

Vygotsky (2010) mostra que as funções do organismo como o crescimento, a forma de constituição dos ossos, entre outros, também dependem bastante da educação social. Assim, a educação se desdobra como o mais amplo problema do mundo, o problema da vida como criação. Vygotsky cita Zalkind para desenvolver seu argumento, o último autor aproxima o processo de criação artística a qualquer outro ato mental, apenas um estado de incômodo social provoca mudanças no psiquismo, o bem-estar absoluto o mergulharia num sono profundo. A fonte de todo movimento da alma, do pensamento mais insignificante a uma descoberta genial é o mesmo.

Através de uma perspectiva estética é possível trabalhar com o dinamismo na educação, não significa trabalharmos necessariamente para a formação de artistas. Sinaliza, antes de tudo, construirmos uma educação que tenha a arte como aliada na relação ensinar-aprender. Por meio

da aproximação com as artes, a estética pode vir a ser um instrumento para a educação do sensível, levando-nos a descobrir formas inusitadas de perceber o mundo. Por meio da experiência estética, o ser humano desenvolve a capacidade sensível, a percepção, e constrói um olhar que o incentiva a perceber a realidade de diversos ângulos, inaugurando diferentes possibilidades de compreensão da realidade (CAMARGO; BULGACOV, 2008).

Entendemos que o processo de aprendizagem não fica restrito à sala de aula, desenvolve-se a partir de relações interpessoais. A aprendizagem ocorre, de modo particular, quando algo faz sentido para o ser humano, está vinculada às experiências, interesses, emoções e valores (CAMARGO; BULGACOV, 2008).

Podemos estabelecer, assim, uma relação entre a dimensão da criatividade no contexto da educação superior e a dimensão afetiva. É difícil precisar se determinada estratégia didático-pedagógica é criativa ou não, pois esse aspecto vai ser experimentado na relação entre professores/as e alunos/as e cada qual atribuirá sentidos, de modo diferente. Para Vygotsky (1990, tradução nossa) o que aprendemos na escola através do conhecimento, só poderá fincar raízes no psiquismo infantil, quando esses conhecimentos se consolidarem emocionalmente, dando ênfase a essa dimensão.

Para Sawaia (2000), a preocupação de Vygotsky com as emoções faz parte da sua intenção de provocar uma revolução ontológica e epistemológica na Psicologia da época, criando uma Psicologia geral capaz de superar as cisões provocadas pelas teorias dominantes que, em linhas gerais partiam de concepções monistas, muitas vezes separavam as dimensões da razão e da emoção.

Outro elemento importante é que a relação entre o ser humano e o mundo passa pela mediação do discurso, pela formação de ideias e pensamentos através dos quais o ser humano apreende o mundo e atua sobre ele, recebe a palavra do mundo sobre si mesmo e sobre ele funda a sua própria palavra sobre esse mundo. Vygotsky entende que o pensamento se realiza na palavra, forma-se na palavra e no discurso. Esses elementos também são importantes no campo da Psicologia da Arte. Sua visão de arte literária passa pelo crivo da linguagem, sem cuja especificação é impossível entender o que torna literária uma obra (BEZERRA, 1999).

No enfoque vygotskyano, o processo pedagógico é a vida social ativa na qual o professor agrega toda a experiência do sentir e do pensar em um clima de tensa luta social denominada trabalho pedagógico interior:

A cadeia das suas insatisfações pessoais, dos incômodos, das aspirações a adaptar-se, das revelações pedagógicas daí decorrentes e das aulas de educação é a mesma cadeia da criação artística que acabamos de desenhar. O pedagogo-educador não pode não

ser um artista. O objetivismo puro do educador é um absurdo. O educador racional nunca educa (VYGOTSKY, 2010, p. 461).

Argumentamos que esse trabalho pedagógico interior associa-se a uma contínua reinvenção e descoberta de si que ocorrerão ao longo da vida do docente. Ademais, envolve confrontar-se com dificuldades e desejos. Vygotsky (2010) elucida o dinamismo desse processo:

Dessa forma a vida do homem se tornará uma criação constante, um ritual estético, quando surgir não da tendência para a satisfação de algumas necessidades pequenas, mas de um arroubo criador luminoso e consciente. O ato de alimentar-se, o sono, o amor e a brincadeira, o trabalho e a política, cada sentimento e cada pensamento se tornarão objeto de criação. O que agora se realiza nos campos estreitos da arte mais tarde penetrará toda a vida e esta se tornará um trabalho criador. Para o educador se abrirão possibilidades infinitas de criação da vida em sua infinita variedade. Não é nos limites estreitos da atividade pessoal e da vida pessoal que ele se tornará um verdadeiro criador do futuro. Nessa época a Pedagogia como criação da vida ocupará o primeiro lugar (p. 462).

A associação entre a educação escolar e a criação da vida traz a dimensão da experiência para o contexto da sala de aula e permite aproximar docentes e discentes. Nessa perspectiva, a aprendizagem também está intrincada na vida, Sawaia (2006) argumenta que a aprendizagem pode ser pensada como catarse, uma experiência estética que transforma o pensamento e a sensibilidade. Nesse cenário, Vygotsky (2010) elucida que muitos tem comparado o trabalho do professor ao do artista, colocando em relevo as questões da criação individual. Outros argumentam que o ensino deve ser mecânico. Chama a atenção a atualidade da concepção de educação presente no pensamento de Vygotsky: para a educação atual não é tão importante “ensinar certo volume de conhecimento, quanto educar a habilidade para adquirir esses conhecimentos e utilizá-los e isso se obtém apenas (como tudo na vida) no processo de trabalho” (p. 448).

A interação é fundamental para o desenvolvimento desse tipo de educação, na qual interessam as relações estéticas, os encontros nos processos de ensinar e de aprender, dado que a sala-de-aula é um lugar de constituição dos sujeitos, no qual singularizam-se enquanto corpo, cognição e emoção, cada qual com sua história de vida e pertença social e cultural (ZANELLA, 2006).

Esses três elementos, arte vida e educação são basilares na perspectiva vygotskyana. Para ele, a educação deve estar implicada na vida, elucida que o professor atua como organizador do meio social, quando ele apenas “desempenha o papel de simples bomba que inunda os alunos com conhecimento, pode ser substituído com êxito por um manual, um dicionário, um mapa, uma excursão” (p. 448). A exposição por parte do professor apenas do

que está pronto é o maior perigo ligado à Psicologia docente. Desse modo, o professor torna-se um mero instrumento, como um gramofone que não possui a sua própria voz e toca o disco que as pessoas colocam. O uso das metáforas auxilia na objetivação da imagem de um professor que utiliza apenas aulas expositivas, além de trazer elementos literários ao texto. Vygotsky (2010) comenta que a figura do mestre sempre foi um personagem cômico das comédias antigas aos contos modernos.

Para exemplificar, ele cita o conto, *O homem no estojo*, da autoria do escritor russo Tchekhov, datado do ano de 1898. Esse homem era um professor de grego que tinha medo de tudo, vivia trancafiado em sim mesmo, como um estojo fechado, conforme podemos ver na citação a seguir, extraída do conto:

O quarto de dormir de Biélikov era pequeno, lembrando uma gaveta, a cama tinha um dorsel. Deitando-se para dormir, cobria até a cabeça. Fazia calor, o ambiente era abafado, o vento batia nas portas fechadas, algo silvava no fogão. Chegava da cozinha um som de suspiros, uns suspiros de mau agouro. E ele sentia medo sob o cobertor. Temia que acontecesse alguma coisa [...] que entrassem ladrões no apartamento [...] De manhã, quando dirigíamos juntos para o colégio ele ia triste, pálido e era evidente que o colégio muito frequentado para o qual se dirigia, assustava-o e repugnava a todo seu ser e que era penoso caminhar a meu lado para aquele homem solitário por natureza. Fazem barulho demais nas nossas salas de aula, dizia como se procurasse uma explicação para aquele sentimento penoso. Isso já é intolerável (p. 287).

Os mesmos professores-estojos desenhados por Tchekhov, existem até entre professores universitários "que depois de trinta anos dando aulas de estética, não entendem nada da matéria e estão profundamente convencidos de que o importante não é Shakespeare, mas as observações que se fazem sobre ele" (p. 449) e continua afirmando "assim a mais importante exigência que se faz a um professor nas novas condições é a de que ele deixe inteiramente a condição de estojo e desenvolva todos os aspectos que respiram dinamismo e vida" (VYGOTSKY, 2010, p. 449). Argumentamos que esses apontamentos são oportunos para refletir sobre a docência na educação superior, muitas vezes, a repetição de metodologias e planejamentos coíbe o exercício da criatividade, além do mais, o professor deve conhecer muito bem o objeto que leciona.

O professor que se apropria do conhecimento e o constrói junto com os estudantes, enfatiza o aspecto interacional e, nesse sentido, para Zanella (2006) na perspectiva da educação estética, interessam as pessoas e seu movimento de constituição, isso envolve a qualidade das relações que estabelecem, relações estéticas, pautadas na dimensão do sensível, nas quais há uma potência criadora. Essas pontuações auxiliam a refletir sobre as interações que se estabelecem no contexto da educação superior.

Vygotsky (2010) afirma que antes se exigia que o professor apenas conhecesse o objeto, o programa da disciplina e fosse capaz de gritar com a turma em casos difíceis. Porém,

atualmente a Pedagogia tornou-se uma arte complexa e de base científica, as teorias contemporâneas na educação focalizam o dinamismo e o coletivismo. A citação, a seguir, traz a relação entre educação e vida de forma poética:

No fim das contas, só a vida educa e quanto mais dinâmica ela irromper na escola, mais dinâmico e rico será o processo educativo. O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta. A educação é tão inadmissível fora da escola quanto a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso o trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital. Só quem tem veia criativa na vida pode ter a pretensão de criar em pedagogia. Eis porque no futuro o pedagogo será um ativo participante da vida. Seja no campo da ciência teórica, do trabalho ou da atividade prático-social, através do objeto que ensina ele estará ligando a escola à vida. Assim, o trabalho pedagógico estará necessariamente fundido ao amplo trabalho social do cientista ou do político, do economista ou do artista (p. 456).

Para Vygotsky (2010) no sistema que liga a escola à vida, muitos pensam que o papel do professor é insignificante, contudo, não se trata disso. O papel do professor irá crescer infinitamente e exigirá que ele transforme a educação em uma criação da vida. Nesse tipo de educação proposta, será necessário ampliar o próprio conceito de educação. Não se trata simplesmente de educação, todavia de refundição do ser humano.

Sob essa perspectiva, o caráter criador no processo pedagógico se manifestará com toda sua nitidez. A natureza criadora do processo educativo é orientada não para o simples cultivo dos dados naturais, mas para a criação de uma vida humana “acima do natural” e supranatural”, ou seja, a educação deve possibilitar que na interação com o social, o indivíduo desenvolva ao máximo seus potenciais e a educação não deve se restringir à base biológica que constitui o ser humano. A educação é política, o verdadeiro sociólogo, ou seja, o educador e não o gramofone, sempre é político, a Pedagogia nunca foi apolítica pois sempre foi influenciada pelos interesses da classe social dominante que a orientava. A reflexão articula a educação a uma dimensão política, discussão bastante presente atualmente, o que mostra a originalidade do pensamento vygotskyano à época e ainda com vigor (VYGOTSKY, 2010).

3 A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: CONTRIBUIÇÕES SOBRE O ENSINO, A APRENDIZAGEM E A CRIATIVIDADE

Nesse capítulo, trataremos sobre a educação superior e alguns componentes do ato educativo. Historicamente, a Psicologia Educacional foi a área que desenvolveu estudos e pesquisas acerca dos processos de ensino e de aprendizagem. Sendo assim, a finalidade dos processos educacionais é promover o desenvolvimento dos estudantes e tal ação pode ocorrer, através de processos de ensino e de aprendizagem criativos, por isso discorreremos sobre essas nuances. Outrossim, elementos como motivação, interação, relação professor-aluno, se fazem presentes na educação superior e são compreendidos pela Psicologia Educacional.

Para atingir os objetivos, acima listados, problematizaremos as relações entre Psicologia e Educação. Posteriormente, discutiremos a importância da compreensão da aprendizagem focalizando a teoria sociointeracionista de Vygotsky, autor que fundamenta a discussão que adotamos sobre criatividade. Abordaremos, ainda, o conceito de docência na educação superior e as raízes históricas da mesma.

A Psicologia do Ensino está ligada a um conjunto de princípios e aplicações de diferentes áreas da Psicologia: Psicologia do Desenvolvimento, da Aprendizagem, Social, Personalidade, entre outras, que são relevantes para os processos de construção do conhecimento. Demarcamos que o diálogo entre as várias áreas da Psicologia possibilita uma leitura mais abrangente do fenômeno educativo. Desse modo, a Psicologia do Ensino não se desvincula do estudo das aprendizagens (COLL, 2000). Acrescente-se, também, nesse contexto, as contribuições que podem ser ofertadas pela Psicologia da Arte, a qual traz em seu bojo a noção de experiência estética que pode ser vivenciada no âmbito da sala-de-aula.

Coll (2000) refere que a Psicologia do ensino “designa a parcela da Psicologia, que estuda os processos de mudança produzida nas pessoas como resultado de sua participação em atividades educativas escolares” (p. 21). As origens e evolução da Psicologia do ensino são inseparáveis dos primórdios da Psicologia da Educação, pois ambas buscam favorecer as práticas educativas.

No que concerne a essas raízes históricas, Coll (2000) assegura que essas se confundem com a história da Psicologia científica. Até fins do século XIX, as ligações entre Psicologia e Educação eram mediadas pela Filosofia. A respeito dessa discussão, temos que:

A correspondência entre pensamento e realidade, como fonte e origem de todo conhecimento encontra-se já em Platão, que postula a existência de algumas ideias inatas. Aristóteles, por outro lado, afirma que o conhecimento tem origem nas evidências proporcionadas pelos sentidos (p. 24).

Na visão de Becker (1993), o pensamento dos referidos filósofos fundamenta matrizes epistemológicas no campo da Psicologia da Educação e uma delas é o inatismo, que traz em seu cerne, a ideia de que ao nascermos trazemos essências imutáveis. No inatismo, o sujeito não precisa agir em busca do conhecimento, porque herdou tudo. Uma segunda matriz é o empirismo, na qual o meio oferecerá todos os recursos ao sujeito, sendo assim, os empiristas valorizam o papel da experiência no desenvolvimento do ser humano. Na visão de Aristóteles, nenhum conhecimento é anterior à experiência no mundo. Um terceiro modelo é a dialética, que se desenvolveu a partir de autores como Marx e Engels, “na concepção dialética nada existe de forma isolada do todo e, portanto, todo fenômeno humano deve ser analisado em relação e em movimento” (MONTEIRO; CHIARO, 2013, p. 18).

Com relação à epistemologia inatista ou apriorista, essa alicerça a pedagogia não diretiva, contudo, não é fácil identificar sua presença, pois está mais em evidência nas concepções pedagógicas, do que na prática de sala-de-aula. Em referência à teoria psicológica, a perspectiva humanista desenvolvida por Carl Rogers, aproxima-se desse modelo, no qual o professor é um facilitador dos conhecimentos que o estudante já traz consigo, desse modo o docente interfere o mínimo possível. O professor não diretivo acredita que o aluno aprende por si mesmo, ele pode auxiliar a aprendizagem do aluno, despertando o conhecimento que o aluno já apresenta. Como consequência do modelo, o polo do ensino é desautorizado e o da aprendizagem é encarado como absoluto, daí, ensino e aprendizagem não se relacionam mutuamente, dada essa desigualdade de importância (BECKER, 1993).

O ponto de vista da epistemologia empirista fundamenta a Pedagogia diretiva, na qual o professor fala e o aluno ouve, de forma passiva. O behaviorismo é uma teoria psicológica associada a esse modelo, no qual o docente acredita no mito da transmissão do conhecimento, como estrita mensagem verbal. Logo, o professor que é o representante do meio social determina o aluno, o qual é considerado tábula rasa nesse processo de construção do conhecimento. Nesse modelo, o ensino e a aprendizagem não são compreendidos de forma complementar e apresentam como características: o caráter fixo, a reprodução, a cópia e o conservadorismo, o que conseqüentemente, em nossa visão impede o desenvolvimento dos processos criativos em sala-de-aula (BECKER, 1993).

O caminho que possibilita a relação entre ensino e aprendizagem é a partir da crítica, a qual foi empreendida por uma epistemologia relacional que é base para autores como Piaget e Vygotsky e para as Pedagogias relacionais. Do ponto de vista filosófico, a dialética fundamenta esse modelo. As relações em sala-de-aula são fluidas, o professor e o estudante avançam no

tempo e construirão diariamente sua docência e discência. Do ponto de vista das aprendizagens, há recriação dos conhecimentos e o ensino estimula esse ato (BECKER, 1993). Argumentamos que esse modelo é esteio para o desenvolvimento da criatividade em sala-de-aula. Referimos que a contribuição de autores como Vygotsky foi importante nesse cenário, a partir de uma leitura que focaliza as dimensões sociais e culturais imbricadas no fenômeno educativo (LIMA, 2005), além dos aspectos psicossociais, tais como as representações sociais que envolvem contextos, grupos e a gama de sentidos compartilhados que influem nas práticas sociais, entre estas, as que ocorrem no âmbito da educação formal (CRUZ, 2006).

3.1 A APRENDIZAGEM NAS PERSPECTIVAS PSICOLÓGICAS E AS POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE

Ao se abordar a educação superior, os processos de ensino e de aprendizagem são uma das discussões centrais, notadamente no âmbito da Psicologia da Educação. À guisa de introdução do tema, ressaltamos que, conforme Cunha (1998), nenhuma das matrizes disciplinares da Psicologia sobre as quais se discorrerá a seguir, foi criada com o intuito de responder a questões no terreno da educação. Com relação à teoria piagetiana, por exemplo, sua problemática inicial encontrava-se vinculada à área da epistemologia, na busca do entendimento da construção do conhecimento por parte do ser humano.

Relativamente aos diferentes elementos dos processos de ensino e de aprendizagem que são debatidos pelas teorias psicológicas educacionais e apresentam-se como importante contribuição na formação de professores, tem-se a cultura, a estruturação e organização dos conteúdos, o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, a motivação por parte do aluno, a competência do professor, o feedback do estudante, entre outros aspectos que corroboram para um olhar mais abrangente sobre o fenômeno (LOZANO, 1998, tradução nossa).

O conceito de aprendizagem na Psicologia emergiu a partir das investigações empiristas, nas quais o conhecimento se reduz a uma simples cópia do real. Essas contribuições no campo da Psicologia, formam o associacionismo, que tem o Behaviorismo como uma de suas expressões e foi uma das primeiras teorias da Psicologia da Educação, introduzida no Brasil, notadamente nas décadas de 1950 e 1970, conforme podemos conferir, a seguir (CHAKUR, 2015).

3.1.1 O modelo behaviorista na compreensão da aprendizagem

Essa concepção teórica exerceu muita influência nos estudos iniciais acerca da aprendizagem, daí termos escolhido introduzir essa discussão a partir dessa corrente. Para Goulart (2010) o que os behavioristas de qualquer época compartilham “é o desejo de parcimônia explicativa e uma inclinação decididamente pragmática, aliados a uma grande fé na análise reducionista da conduta animal e humana” (p. 46). O esquema do condicionamento clássico baseado na noção de que para cada estímulo, há uma resposta foi considerado como o fundamento básico da aprendizagem. Era tempo de euforia geral entre os positivistas, pois as pesquisas de Pavlov ofereciam a possibilidade de se atribuir às atividades complexas, o sentido de uma composição de simples elos que podiam ser identificados (GIUSTA, 2013).

Ao abordar os diferentes modelos em Psicologia da Educação, Latorre e Valle (1990) referem-se ao behaviorismo como modelo clássico, o qual implica em uso da medida, atendimento às diferenças individuais, bem como questões motivacionais (tradução nossa). O behaviorismo é alvo de muitas críticas, principalmente, no que diz respeito à noção de condicionamento, associado à “manipulação” do comportamento, todavia Guimarães (2003) assinala que para Skinner o condicionamento é dar condições para que o sujeito possa se comportar de forma consciente e de acordo com as consequências de seu comportamento. Uma das principais implicações educacionais do behaviorismo está relacionada à noção de contingências que consiste no que o aluno faz, o contexto no qual ocorre essa ação e quais são as consequências desse comportamento, se essas adquirem um valor reforçador ou punitivo, associados ao aumento e à diminuição do comportamento, respectivamente.

Vale salientar que muitas críticas dirigidas ao behaviorismo dizem respeito ao condicionamento clássico desenvolvido por Pavlov e Watson, no que diz respeito à manipulação do comportamento e às respostas condicionadas que ocorrem independente da vontade do sujeito. Skinner, por seu turno, desenvolveu o conceito de condicionamento operante, no qual existe a noção de contingência que busca compreender de que modo ocorre o comportamento, para que o sujeito tenha mais controle. O próprio Skinner desenvolveu produções sobre criatividade no ensino, conforme se pode ver a seguir.

No livro *Tecnologia do Ensino*, Skinner (1972) escreve um capítulo sobre o estudante criativo. Pontuamos que, na perspectiva do behaviorismo clássico essa discussão seria pouco profícua, devido à ênfase na repetição. Skinner interroga: “De que maneiras deve o comportamento ser livre, original e criativo?” (p. 161) “Onde encontrar os ‘valores’ que ditam a medida em que a educação deve encorajar liberdade e originalidade?” (p. 161). Em sua visão, essas questões pertencem ao campo da política educacional:

Quando se ensina um aluno a estudar, não se sabe o que ele vai aprender. Os livros podem ou não promover a individualidade, mas o estudo da natureza garante uma originalidade que brota da ‘dependência das coisas’. O comportamento adquirido em contato com as coisas é original em dois sentidos: não foi adquirido de outras pessoas e mostrará a novidade e a variedade das coisas (p. 167)

Skinner argumenta que a cultura deve permanecer razoavelmente estável, entretanto, também deve mudar se quiser aumentar suas chances de sobrevivência e associa a criatividade à originalidade, concepção que existe até hoje.

3.1.2 O modelo construtivista e a epistemologia relacional na construção da aprendizagem

No que tange à essa questão, tanto o construtivismo, quanto o socioconstrutivismo concepções epistemológicas desenvolvidas por autores como Piaget e Vygotsky, dirigiram críticas à concepção empirista de aprendizagem, debatida anteriormente. A obra desses autores foi disseminada no Brasil, a partir dos anos 1970 e o trabalho de Vygotsky foi conhecido mais tarde, a partir dos anos 1990 (CHAKUR, 2015; JOBIM; KRAMER, 1991).

O construtivismo educacional se configura como movimento heterogêneo, envolve as contribuições da Epistemologia Genética desenvolvida por Piaget, da Filosofia das Ciências, da Sociologia do Conhecimento e da Psicologia Cognitiva, entre outras disciplinas (AGUIAR JR, 1998).

Coll et al. (2000) ressaltam que o construtivismo não é uma teoria em sentido restrito e, sim um paradigma explicativo, compartilhado por diversas teorias psicológicas, entre as quais se incluem a maioria das teorias atuais sobre desenvolvimento e aprendizagem, estudadas principalmente por psicólogos e educadores.

Gonzalez-Tejero e Parra (2011) abordam diversas vertentes do construtivismo: há o construtivismo cognitivo que apresenta raízes na epistemologia genética de Piaget; existe o construtivismo de orientação sociocultural também conhecido como construtivismo social ou socioconstrutivismo, inspirado no pensamento de Vygotsky; e por fim, o construtivismo vinculado ao construcionismo social de Berger e Luckmann (2006) e aos enfoques pós-modernos em Psicologia que situam o conhecimento nas práticas discursivas, a exemplo de Potter (1998) (tradução nossa).

Para os autores construtivistas, o conhecimento é resultado da relação do sujeito com o objeto de conhecimento, daí caracterizar-se como modelo relacional, do ponto de vista teórico-epistemológico. Esse entendimento reverbera na concepção de aprendizagem adotada e no tipo de ensino desenvolvido pelo professor (BECKER, 1993).

Numa perspectiva epistemológica, Macedo (1994) assegura que visões não construtivistas do conhecimento estão pautadas na noção de transmissão que repercute no ensino e os conteúdos só interessam se forem abstraídos do contexto. Isto é, a forma tende a se tornar independente do conteúdo. Um exemplo desse aspecto são as clássicas frases presentes nas cartilhas, usadas antigamente nos processos de alfabetização das crianças e a maioria delas corresponde a algo sem sentido, porque dificilmente seriam escutadas em diálogos reais entre crianças ou adultos em suas vidas cotidianas.

O referido autor esclarece que a visão não construtivista do conhecimento é ontológica, parte de algo cuja existência está minimamente constituída como objeto a ser conhecido, existe a noção de conhecimento como “ser”. Já, para o construtivismo, o conhecimento é um tornar-se, ou seja, existe uma ideia de movimento que faz parte do processo de construção das aprendizagens. Essa fluidez possibilita o desenvolvimento da criatividade nas rotinas de sala-de-aula.

Fino (2004) nos lembra que é comum, entre os construtivistas, a ideia de que o conhecimento é construído ativamente pelos aprendizes e que educar consiste em proporcionar-lhes oportunidades de desenvolverem atividades criativas. Coll et al. (2000) assinalam que uma concepção construtivista do ensino e da aprendizagem abarca componentes afetivos, motivacionais e relacionais, bem como o papel dessas dimensões na construção dos significados.

O grande interesse do Piaget, epistemólogo, era procurar compreender como o ser humano constrói conhecimento. O sujeito epistêmico é o foco no modelo piagetiano, uma vez que a preocupação fundante da teoria é compreender os mecanismos processuais do pensamento do ser humano, desde o início da sua vida até a idade adulta. A perspectiva piagetiana busca entender as condições de produção da representação do mundo, num dado momento da vida do sujeito (TERRA, 2006).

Goulart (2010) expressa que para o construtivismo, o ser humano é construtor do conhecimento e faz isso através dos esquemas que são estruturas através das quais organizam o ambiente (WADSWORTH, 1996). Para explicar a interação construtiva da criança com o meio, Piaget utilizou os conceitos de assimilação que diz respeito à incorporação de uma nova ideia ou objeto ao esquema que a criança já apresenta. Há também a acomodação, na qual diante de um objeto, a criança modifica ou cria novos esquemas. Por fim, existe a adaptação, que diz respeito ao modo como o indivíduo realiza um equilíbrio entre assimilação e acomodação, adaptando-se às imposições feitas pelo ambiente.

Uma noção importante na perspectiva piagetiana é a *equilibração*, a qual é compreendida como um princípio geral que regula os processos de desenvolvimento e aprendizagem. A *equilibração* majorante decorre de *equilibrações* sucessivas. Ela faz com que a estrutura cognitiva se enriqueça e progrida. A *equilibração* leva à adaptação do indivíduo ao meio, acerca desses processos, Piaget assegura (1970):

A adaptação intelectual, como qualquer outra, é uma *equilibração* progressiva entre um mecanismo assimilador e uma acomodação complementar. O espírito só se pode considerar adaptado a uma realidade quando há uma acomodação perfeita, isto é, quando nada nesta realidade modifica os esquemas do sujeito. Mas não há adaptação se a nova realidade impõe atitudes motoras ou mentais contrárias às que tinham sido adaptadas no contato com outros dados anteriores: só há adaptação quando existe coerência, assimilação (p. 31)

Há, ainda, a noção de conflito cognitivo, que se instala sempre que o sujeito se depara com um problema que busca resolver. Desse modo, ele recorrerá aos seus esquemas para sanar essa questão e permanece em *desequilíbrio* até que ocorra a resolução. Nessa perspectiva, o conflito é fundamental no desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem. O *equilíbrio* cognitivo é sempre móvel, o que não exclui sua estabilidade eventual, sendo sempre um sistema de compensações prováveis das perturbações exteriores, através das atividades do sujeito (PIAGET, 1999). Esclarecemos que a noção de conflito cognitivo é uma das principais implicações educacionais da teoria piagetiana e pode ser utilizada pelo professor para fomentar a descoberta e a aprendizagem por parte dos estudantes.

Ressaltamos que, a aprendizagem na perspectiva piagetiana envolve *assimilação*, *acomodação*, *equilibração*, *adaptação* e que o conflito cognitivo emerge como propulsor do processo, pois desafia o sujeito nas situações de ensino e de aprendizagem ao longo da vida.

3.1.3 O modelo socioconstrutivista e a aprendizagem mediada

Tanto Piaget quanto Vygotsky são autores interacionistas, por conseguinte, postulam a importância da relação entre indivíduo e ambiente, na construção dos processos psicológicos. Todavia, a denominação socioconstrutivista é atribuída à Vygotsky, devido à crítica dirigida a Piaget, referente ao fato dele não focalizar a dimensão social nos processos de desenvolvimento, realçando o aspecto cognitivo. Posteriormente, retomaremos esse aspecto.

No modelo interacionista, portanto, o indivíduo é ativo em seu próprio processo de desenvolvimento nem está sujeito apenas aos mecanismos de maturação, nem submetido passivamente às imposições do ambiente, ou seja, há interação entre elementos inatos e ambientais (DUARTE, 1998). Esse modelo considera múltiplas variáveis psicoeducativas,

dentre essas, o sujeito, a aprendizagem, os conteúdos, o desenho de programas, entre outros componentes (LATORRE; VALE, 1990).

Numa leitura epistemológica, situamos que o enfoque interacionista configura-se como uma terceira visão teórica nas perspectivas psicológicas. Segundo Terra (2006) as ideias de Piaget contrapõem-se às visões de duas correntes antagônicas que permeiam a Psicologia em geral, o objetivismo e o subjetivismo que são derivadas de duas grandes vertentes da Filosofia, o idealismo⁶ e o materialismo mecanicista⁷ que, por sua vez, foram herdadas do dualismo de Descartes que propôs a separação estanque entre corpo e alma, logo entre físico e psíquico.

Para Jobim e Kramer (1991), Piaget se fundamenta numa perspectiva cognitivista-interacionista, ancorada num modelo biológico de desenvolvimento, mas também numa perspectiva sistêmica de pensamento, quando estuda os diferentes estágios de desenvolvimento vivenciados pela criança. Vygotsky, por seu turno, parte de um ponto de vista diferente do de Piaget, examina como os componentes histórico-sociais interferem no curso de vida do sujeito, daí a nomeação sociointeracionismo, atribuída à sua teoria.

Acerca da influência do social na concepção de desenvolvimento piagetiana, La Taille (1992) explana que Piaget é criticado por desprezar o papel dos fatores sociais no desenvolvimento, entretanto, em sua visão esse fato não existiu. De fato, Piaget não se deteve longamente, sobre essa questão em sua obra. Ele discorreu sobre as influências e determinação da interação social no desenvolvimento da inteligência, porém, os poucos elementos que trouxe sobre a importância do social no desenvolvimento humano são importantes para sua teoria e para o desenvolvimento do campo.

Castorina (1998) assinala que, para além da ideia de oposição ou complementaridade entre as teorias de Piaget e Vygotsky, há uma questão basilar a ser examinada que é o fato desses autores terem partido de questionamentos diferentes na elaboração de seus estudos. A pergunta básica vygotskyana é a busca do estatuto dos processos psíquicos. Vygotsky questionava a insuficiência das Psicologias do seu tempo, a exemplo da Psicologia da consciência e, nessa área Wundt foi um dos estudiosos. Tensionou também o comportamentalismo, perspectiva na qual se baseava o behaviorismo clássico. Vygotsky

⁶ O idealismo engloba diferentes correntes filosóficas que têm em comum a interpretação da realidade do mundo exterior ou material, em termos do mundo interior, subjetivo ou espiritual. Do ponto de vista da problemática do conhecimento implica a redução do objeto de conhecimento ao sujeito conhecedor e no sentido ontológico equivale a redução da matéria ao pensamento (JAPIASSU; MARCONDES, 2001).

⁷ O materialismo mecanicista explica os processos da natureza reduzindo-os a processos mecânicos, regidos por leis de movimento dos corpos no espaço e de mudanças quantitativas (CHARDIN, 2011).

buscava superar a tese básica, subjacente a essas perspectivas, materializada no dualismo cartesiano e manifestado na cisão corpo-mente.

Piaget, por sua vez, buscava compreender como os sujeitos se deslocam de um estado de menor a um maior conhecimento. Para tanto, indagava o tipo de relação epistêmica entre sujeito e objeto do conhecimento que abarca essa mudança. Essas teorias apresentam suas especificidades, entretanto, mantêm compatibilidade “as hipóteses centrais de um programa não exigem aceitação, nem a recusa das hipóteses do outro” (CASTORINA, 1998, p. 176). Bruner (1997), por seu lado, refere a divergência entre as perspectivas, para ele, uma focaliza o conhecimento universal, relacionado aos estágios de desenvolvimento humano, caso de Piaget. Já, Vygotsky considera o conhecimento como local, situado na história e na cultura (CASTORINA, 1998). Concordamos com a posição defendida por Castorina (op.cit.) ao enaltecer as especificidades e compatibilidades das teorias em questão.

Moscovici (2015), por seu turno, também aborda a relação entre as teorias de Piaget e Vygotsky que em sua visão foram duas mentes altamente criativas:

Eles possuem mais coisa em comum que a maioria dos grandes psicólogos do século XX. Para começar compartilham a convicção de que existia um problema sério para a Psicologia, o problema da modernidade. O que estava em jogo ali era oferecer uma explicação da evolução não tanto do animal para o ser humano, mas da vida mental dos assim chamados “primitivos”, para a vida mental dos assim chamados “civilizados”, do pensamento pré-racional e coletivo ao pensamento individual e científico (p. 284-285).

Na teoria socioconstrutivista de Lev Semenovich Vygotsky, um princípio básico a ser considerado é o de que a aprendizagem propulsiona o desenvolvimento. Logo, há ênfase nas interações e nos processos de mediação que vão resultar na aprendizagem. O conceito de aprendizado em Vygotsky estende-se para além do ensino científico de fatos e habilidades proporcionado pela escola formal, pois a criança quando ingressa na escola leva consigo suas experiências de vida que contemplam diversos conhecimentos. O sujeito, para desenvolver-se, necessita aprender e internalizar uma série de ferramentas mentais, a partir de signos e símbolos que após a internalização e apropriação de dispositivos culturais instrumentalizam o ser humano a operar sobre a realidade (MORALES et al., 2016).

A respeito das relações entre aprendizado e desenvolvimento, Vygotsky (1991) aborda o nível de nível de desenvolvimento real, espaço de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. O nível de desenvolvimento potencial diz respeito às atividades que a pessoa consegue desenvolver com a ajuda de um mediador que pode ser o professor, por exemplo. É trazido o conceito de zona de desenvolvimento proximal, mediante o qual são trabalhados não

somente os ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também aqueles processos em estado de formação, isto é, que estão apenas começando a se desenvolver. Através dessa noção se pode entender o curso interno do desenvolvimento.

Uma característica essencial da aprendizagem é a estimulação da área de desenvolvimento potencial, ou seja, que estimula e ativa na criança processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que se desenrolam pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições da criança. Por isso, a aprendizagem é um momento necessário para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, todavia, são formadas historicamente. Consequentemente, a mediação através de figuras significativas, a exemplo dos docentes é fundamental (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2005).

Para Vygotsky (1991) o professor atua como mediador nos processos de aprendizagem, dessa maneira a interação entre professor-aluno e entre os próprios alunos é fundamental. A discussão vygotskyana sobre sociointeracionismo na educação se articula com suas construções no campo da Psicologia da Arte/criatividade, que se desenvolve a partir do meio social do aluno.

Quanto à noção de mediação nos processos de ensino e de aprendizagem, essa se refere tanto ao professor, como pode estar ligada ao próprio aluno, no que concerne à mediação de suas estruturas psicológicas, bem como à mediação entre os pares, que ocorre no momento em que os alunos dialogam. Nesse cenário, a habilidade do professor para motivar os estudantes, contribui para a satisfação de suas necessidades e crescimento pessoal (BELTRAN; BUENO, 1995, tradução nossa).

Realçamos que a perspectiva interacionista inaugura uma mudança de paradigma nas práticas educacionais que antes eram desenvolvidas a partir do foco no ensino e, agora, passam a ser pautadas pela dimensão da aprendizagem e, mais ainda, na relação entre esses dois componentes. A abordagem construtivista, sobre a qual discorremos antes e a socioconstrutivista estão inseridas na discussão contemporânea sobre aprendizagens que também envolve o trabalho de autores como Bruner e Ausubel, pertencentes ao campo da Psicologia Cognitiva. O modelo cognitivo-construtivo é esteio para os referidos autores, o qual focaliza as etapas de desenvolvimento e apresenta vinculação com a Psicologia da instrução⁸.

⁸ Contemporaneamente, a Psicologia da Instrução se apresenta como uma das possibilidades de superação do binômio ensino-aprendizagem, configura-se como orientação que reduz o campo disperso da Psicologia da Educação e centra seu objeto nas características definidoras do processo de ensino e de aprendizagem (COSTA, 1997).

Logo, deve-se considerar o nível dos alunos antes de desenvolver qualquer tipo de aprendizagem, buscando maior congruência entre o currículo educacional e o desenvolvimento cognitivo. Igualmente, destaca-se a interação entre os conteúdos ministrados e as habilidades cognitivas do estudante (LATORRE; VALE, 1990, tradução nossa).

Bruner (1960) foi um dos primeiros autores da Psicologia Cognitiva que expôs de forma estruturada uma teoria da aprendizagem cognitiva, a qual constitui-se como marco de referência para as novas teorias relativas à instrução. Para Bruner, o ensino favorece a transição de um pensamento concreto a um estado de representação conceitual e simbólica por parte do aluno, o que possibilita seu desenvolvimento nos processos de construção do conhecimento (GORDILLO, 2008, tradução nossa).

Ausubel (2000), por sua vez, desenvolve o conceito de aprendizagem significativa que engloba aspectos intrapessoais e situacionais, dentre os primeiros elencam-se, as estruturas cognitivas do sujeito, fatores motivacionais, atitudinais e de personalidade; acerca do segundo temos os fatores sociais e do grupo, a disposição do material, bem como a prática e as características do professor, ou seja, alusivos ao contexto de inserção do sujeito. No cerne do conceito está a ideia de que a estrutura cognitiva do sujeito deve conter ideias relevantes, para que possam ser relacionadas aos novos conhecimentos, daí a noção de algo significativo. As discussões de Bruner e Ausubel estão ligadas ao campo de estudos da Psicologia da Instrução, relacionada à Psicologia da Educação e que vem se desenvolvendo recentemente, principalmente na Espanha (GORDILLO, 2008, tradução nossa).

Ao discutir a aprendizagem na educação superior, D'Ávila (2013) pondera que estamos pouco acostumados ao uso de outras linguagens, além da verbal. A ausência da linguagem visual, da linguagem corporal, das atividades sensíveis que articulem pensamento, corpo e emoção tem reduzido as dimensões do ensino e da aprendizagem a práticas cansativas, demasiado técnicas ou muito academicistas, fundadas na repetição. Tais ações estão assentadas, muitas vezes, em conteúdos abstratos, não que os conteúdos não sejam importantes, entretanto, a aprendizagem não se liga apenas à dimensão racional e nesse cenário, a arte possibilita despertar a dimensão sensível nos estudantes para a apreensão dos objetos de conhecimento de forma significativa. Argumentamos que essa dimensão sensível é representada pela experiência estética vygotskyana. Rabêllo (2013) traz à baila uma problematização da arte na formação educativa, expressa que:

Até pouco tempo atrás, não víamos nos trabalhos desenvolvidos nos espaços escolares, na formação docente e atuação do professor, falar em ludicidade, amorosidade, estética e dialogicidade, e quando ouvíamos, no discurso escolar menções à arte, essa tinha um valor menor se comparada a outras experiências

instrumentais presentes nos currículos de formação de alunos e professores. No contexto educativo de hoje, esses princípios educativos são convidados a compor um conjunto de orientações para a prática docente, a construção do conhecimento, a humanização das relações no ambiente educativo e formação dos alunos (p. 31).

Sendo assim, estamos diante de um novo paradigma, pautado na epistemologia da prática (TARDIF, 2008) no qual esses saberes, antes considerados de menor valor, são requisitados. Compreendemos que o construtivismo e o socioconstrutivismo exerceram profunda influência na formação de professores, nos cursos de Licenciatura e Pedagogia, no âmbito da educação superior e ambos têm sido associados a um ensino contemporâneo, em oposição à escola tradicional.

3.2 A UNIVERSIDADE BRASILEIRA – LÓCUS DE CRESCIMENTO DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

Nessa subseção debateremos acerca da universidade brasileira, contexto de desenvolvimento da criatividade no magistério superior. No que tange esse tema, para Luckmann e Bernart (2014), a primeira universidade brasileira criada pelo governo federal foi a Universidade do Rio de Janeiro, instituída pelo Decreto n. 14.343, de 1920. Em seu surgimento, a universidade tinha o ensino como prioridade, a pesquisa não era enfatizada, nem o desenvolvimento da ciência e da tecnologia (BAZZO, 2007).

No debate sobre sua formação, entre outras questões, estavam em jogo duas posições políticas distintas: os que defendiam uma universidade com a função de desenvolver, além do ensino profissionalizante, a pesquisa científica e os que defendiam uma universidade com a função preponderante de formar profissionais para o mercado de trabalho, concepção que prevaleceu (FÁVERO, 2006).

De acordo com a referida autora, esse debate permanece até hoje, sendo, de modo geral, uma das facetas que distingue o funcionamento das universidades públicas e privadas, com ênfase para a pesquisa na primeira e a preparação para o mundo profissional na segunda, com exceção de algumas instituições. Essas diferentes ênfases reverberam na formação dos profissionais e entendemos que a pesquisa é basilar nos processos de ensino, independente de serem desenvolvidos em IES públicas ou privadas.

No período de nascimento da universidade brasileira, a racionalidade vigente era balizada pela ciência positivista e técnica, que apresentava como fundamentos a supremacia da

razão e a liberdade individual (SANTOS FILHO, 2000). Atrelada à essa racionalidade, a concepção de ensino era mostrar como se faz na prática.

Nesse cenário, as aulas teóricas consistiam em grandes conferências sobre assuntos importantes nas respectivas áreas de conhecimento e os estudantes eram encarados de forma passiva, ou seja, não participavam das discussões e nem havia preocupação com saberes didático-pedagógicos no desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem (SANTOS FILHO, 2000).

No início do capítulo, visualizamos que esse modelo educativo fundamenta-se na epistemologia empirista, que concebe o aluno como tábula rasa. Acerca desse ponto, Pachane (2003) argumenta que bastava o professor ensinar e a aprendizagem se concretizaria, como se esses processos ocorressem de forma linear.

Com relação aos processos de ensino e de aprendizagem, datados dessa época, Arizza e Toscano (2000) enunciam que havia uma transformação direta dos conteúdos disciplinares em conteúdos curriculares, sem preocupação com as especificidades psicológicas, epistemológicas e didáticas. Ocorria, também, a cisão entre conteúdo e método, como se os processos de atribuição de sentido não estivessem ligados a forma como são apresentados e desenvolvidos, então, não havia preocupação com a transposição didática.

Além disso, a aprendizagem era encarada de modo individualista e a avaliação era fundada em critérios classificatórios, pautada na noção de exame e não concebida a partir de uma perspectiva formativa, conforme estudada por autores contemporâneos, como Luckesi (2011) e Hoffman (2003). Desse jeito, havia uma memorização mecânica dos conteúdos que não apresentavam correlação com a vida dos sujeitos e resultavam em esquecimento por parte dos estudantes, após a utilização nos processos avaliativos.

Nos anos 1930, assistimos à outra tentativa de institucionalização da universidade brasileira, aquela concebida nas reformas de ensino lideradas por Francisco Campos, que trazia a ideia de desenvolver um ensino mais adequado à modernização do país, com ênfase na formação de elite e na capacitação para o trabalho (FÁVERO, 2006). Nesse contexto, prevalecia um alto grau de centralização e o controle estatal sobre a universidade, uma das características do modelo napoleônico⁹. Essas características mudam, com o fim do Estado Novo, em 1945. Nesse momento, acelerou-se o processo de democratização do país, culminando com a Constituição de 1946 (LUCKMANN; BERNART, 2014).

⁹ Para Pereira (2009) a preocupação da universidade napoleônica (modelo francês) era com a estabilidade do Estado e, para isso, centralizava as atividades de ensino e as direcionava para produzir as competências profissionais e administrativas necessárias a essa estabilidade.

No modelo desenvolvimentista de Estado e do embalo da industrialização dos anos 1950, a discussão em torno da universidade brasileira reaparece, quando ocorre a proposição de nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. Temas como a questão da escola pública *versus* escola privada e o papel da universidade com a nova realidade brasileira colocavam, de um lado, progressistas, de outro, liberais, fomentando a discussão de cunho social e político. Essa reflexão auxilia na compreensão do quadro histórico vivenciado nesse período (LUCKMANN; BERNART, 2014).

Os anos 1960 foram bastante movimentados e tensos no que concerne ao campo da educação superior (BAZZO, 2007). Para Martins (2009), com a Reforma Universitária de 1968, a educação superior passou a desempenhar papel estratégico para o desenvolvimento socioeconômico do país. Para isso, era necessário não apenas reformar a universidade brasileira em termos de estrutura, mas também expandir o ensino superior pelo setor privado, uma das recomendações dos organismos multilaterais que se intensificou, sobretudo, nas décadas de 1980 e 1990, buscando expandir o acesso ao ensino superior, porém, com o menor custo financeiro possível, fato que produz efeitos até hoje e gerou muitas polêmicas no que tange à qualidade da educação.

A partir da Reforma de 1968, portanto, saíram de cena os modelos alemão¹⁰ e francês de universidade e entrou em cena o modelo norte-americano. A Reforma Universitária de 1968 trouxe a massificação da Educação Superior, provocando a expansão e o aumento indiscriminado de instituições e matrículas, sem assegurar a redemocratização do acesso com garantia de qualidade para todos, cujos efeitos são experimentados atualmente (MARTINS, 2009).

Paula (2009) aborda que a ideia de racionalização foi o princípio básico da Reforma de 1968, dela derivando as demais diretrizes, todas embasadas em categorias próprias da linguagem tecnicista e empresarial: eficiência, eficácia, produtividade, entre outros aspectos, porque, a educação foi associada à produção de uma mercadoria que, como todo processo econômico, implicava em um custo e um benefício. A reforma da educação superior que foi se consolidando ao longo da segunda metade do século XX envolvia três princípios básicos: flexibilidade, competitividade e avaliação visando a um crescimento acelerado do sistema, com base na dinâmica capitalista que rege o mercado de trabalho (BAZZO, 2007).

¹⁰ Para Luckman e Bernart (2014) uma das premissas que pautava o modelo de universidade alemã é a liberdade acadêmica, tanto do professor para pesquisar e ensinar quanto do estudante para aprender. Além desse, há outros como a autonomia universitária, a unidade entre ensino e pesquisa, a ideia de interdisciplinaridade e a integração dos pesquisadores e do próprio conhecimento.

A Lei nº 5540 de 1968 que instituiu a reforma universitária, colocou pela primeira vez a indissociabilidade entre ensino e pesquisa como um fator indispensável. Dessa forma, a profissionalidade docente vai sendo associada ao trabalho do professor. Esse fato está atrelado a como foi ocorrendo a articulação entre profissionalidade, ensino e pesquisa. A docência na educação superior, anteriormente ligada a um saber prático, ou seja, bastava o professor conhecer a área de atuação, agora exige que esse docente apresente formação teórica-epistemológica no seu campo do saber, isto é, funda-se num rigor maior. Logo, nos anos 1960 e 1970 algumas universidades brasileiras, criaram cursos de formação para os docentes, nos quais eram abordados componentes didático-pedagógicos buscando fundamentar os professores. Tais espaços existem até hoje, no âmbito da formação continuada (BAZZO, 2007).

Avançando no quadro histórico, nos anos 1990, entra em cena o modelo operacional. Para Luckmann e Bernart (2014), esse termo foi utilizado por Chauí (1999) para analisar a universidade brasileira nos anos 1990, à luz das “políticas de ajustes” impostas por organismos multilaterais, entre eles, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e o Fundo Monetário Internacional, FMI. Essas políticas são adotadas, a partir da Reforma do Estado brasileiro, uma delas, a de transformar a universidade em uma organização prestadora de serviços não exclusivos ao Estado.

Os desdobramentos desse modelo dizem respeito a uma desenfreada expansão do ensino superior privado com fins lucrativos que vem se estendendo desde os anos 1990 até os dias de hoje. Então, na prática, observa-se o recuo do Estado, em matéria de educação pública como direito social inalienável, a redução da educação à condição de mercadoria e de serviço e a subordinação das universidades à lógica do mercado (LUCKMANN; BERNART, 2014). Nos anos 1990, o currículo, o financiamento, a gestão, a formação dos professores e a avaliação da educação superior foram revistos pelo Estado, visando adequar a educação aos novos imperativos econômicos que passaram a determinar as políticas públicas. Tais aspectos repercutem diretamente no cotidiano das instituições de educação superior, bem como na qualidade educacional, atentar para as mesmas possibilita compreender melhor as dinâmicas educacionais (BAZZO, 2007).

Pimenta e Anastasiou (2010) argumentam que com a terceira revolução industrial, inserida nos anos 1990, vieram os meios de comunicação, com sua velocidade de transmitir a informação, os quais explicitam a inoperância das instituições escolares/educacionais e dos professores. Porém, conhecer não se reduz a informar. Aqui, emerge a figura do professor como

um elemento fundamental na mediação do conhecimento, realizando a “ponte” entre a sociedade da informação e os alunos.

Sobre a sociedade da informação e do conhecimento, Santos (2011), pontua que para sobreviver nos tempos atuais, as universidades são requisitadas a estar a serviço de duas ideias mestras: sociedade de informação e economia baseada no conhecimento. Um dos meios que vem transformando as universidades são as tecnologias da informação e da comunicação, que tem colocado vários desafios à universidade, devido às mudanças que trazem. Essa economia baseada no conhecimento exige, cada vez mais, capital humano como condição da criatividade no uso da informação. Nesse cenário, é oportuno atentar para que a criatividade produza sujeitos autônomos e não indivíduos autômatos diante das informações e conhecimentos.

A universidade nos tempos contemporâneos busca assegurar a livre expressão do pensamento, com o objetivo de responder às demandas da sociedade e melhorar a vida social. Pratica a crítica do conhecimento, questionando a própria existência (ALMEIDA, 2012). Na atualidade, a universidade configura-se como um serviço público de educação que se efetiva através da docência e da investigação, tendo como objetivos principais: a criação, o desenvolvimento, a transmissão e a crítica da ciência, da técnica e da cultura. Além disso, há o preparo para o exercício de atividades profissionais que utilizem os conhecimentos e métodos científicos, bem como que desenvolvam a criação artística (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). Nesse cenário, há re(criação) das situações de aprendizagem e a noção de criação é crucial nessa tese.

No que tange à contextualização alusiva às IES privadas, Sampaio (2013) aborda que de modo geral é consenso entre os diversos atores da educação superior que o decreto 2306/1997 constitui um divisor de águas no âmbito da educação superior, porque fomentou a mercantilização da educação superior e a reconheceu como atividade lucrativa, com base no sistema capitalista. Corroborando com essa visão, Ferrarez (2016) aponta que a educação passou e passa por um processo de mercantilização. Contudo, é função do Estado investir em uma educação de qualidade, para todos os brasileiros como forma de proporcionar igualdade de acesso ao mercado de trabalho, mas desde a ditadura militar os governos fortaleceram o repasse de verbas públicas para IES privadas como forma de garantia de acesso ao ensino superior.

Surge um tensionamento no que diz respeito a como garantir uma educação de qualidade, devido à mercantilização. Não se trata de colocar as IES públicas como as detentoras,

em exclusividade, de uma boa qualidade educacional, porquanto, há IES privadas que prezam por essa qualidade e há uma série de lacunas nas IES públicas.

Silva (2001) aponta que a ditadura encontrou na expansão do ensino privado, tanto um meio de se desonerar da responsabilidade educativa, quanto um instrumento ideológico eficaz para a adaptação do alunado às regras de comportamento vigentes. Por conseguinte, os parâmetros de lucratividade e eficiência repercutiam diretamente na questão da qualidade educacional.

Contemporaneamente, uma das discussões que se faz presente é a democratização do acesso à educação superior, que pode apresentar significados peculiares para cada indivíduo, relacionados a como cada um compreende a realidade política e social na qual está inserido. A partir de 2003, diversos programas foram implementados para colaborar com a democratização da educação superior pública e apesar dos limites encontrados, tais medidas representaram um avanço. Dentre as quais destacam-se a ampliação do financiamento aos estudantes através do Programa Universidade para Todos (ProUni) e do Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies), esses últimos estão relacionados diretamente ao ensino privado (BARROS, 2015).

Assinalamos que houve a expansão do Ensino Superior federal, notadamente entre os anos de 2003-2010, em torno de catorze universidades foram criadas, em grande parte devido ao Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, REUNI. Acrescente-se a interiorização dos campi que levou essa modalidade de ensino para um público que antes não o acessava (BARROS, 2015).

De acordo com a referida autora, também houve estímulo à modalidade à distância, através da Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio de parceria entre instituições formadoras (IFES, CEFETs e IES Estaduais) e sistemas de ensino estaduais e municipais, vem crescendo a oferta de educação superior pública em diferentes regiões e municípios do país, que antes não dispunham dessas instituições. Realizamos essa discussão buscando situar o cenário atual da educação superior brasileira.

3.3 A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A CRIATIVIDADE: DESCRREVENDO UM CAMPO CONCEITUAL

Nessa última sessão do capítulo, explanaremos sobre a docência universitária e alguns modelos conceituais e epistemológicos alusivos à mesma, cujos referenciais respaldam-se na Pedagogia Universitária. No contexto latino-americano, a Pedagogia Universitária opera no

espaço acadêmico e apresenta como objeto de estudo o ensino, a aprendizagem e a avaliação na universidade. Por conseguinte, preocupa-se com a formação docente para o exercício pedagógico profissional. No contexto brasileiro, a Pedagogia Universitária vem sendo desafiada pela diversidade de IES, no âmbito público e privado, cada qual com suas características. Também há ausência de programas continuados de formação docente e constantes pressões sobre os currículos dos cursos de formação, trazidas pelos processos avaliativos. Acrescentamos que a docência se configura como complexo campo de saberes (LEITE, 2006).

Realçamos a importância de cursos de formação continuada para o desenvolvimento da criatividade por parte dos docentes, pois sabemos que o preparo para o exercício do magistério superior é contínuo, daí a importância da participação nesses cursos.

A docência desenvolve-se a partir do ensino e Pimenta e Anastasiou (2010) o conceituam como um fenômeno complexo, enquanto prática social, realizado por seres humanos e modificado pela relação dos sujeitos envolvidos que também são transformados nesse processo. Essa definição acentua o caráter social da docência, coadunando-se com o referencial psicossocial que fundamenta essa pesquisa.

Nóvoa (1991) argumenta que a prática ligada à educação possui uma existência multissecular, mas enquanto projeto explícito de transmissão cultural é recente, datado do século XVI, na transição da idade média para a moderna. A formação docente foi institucionalizada na Europa, a partir do final do século XVII e a primeira que se conhece, é atribuída a Charles Démia (1637-1689), um abade francês. Em 1672, ele funda em Lyon, um centro que se assemelha ao que futuramente seriam as escolas normais.

No Brasil, essas escolas desempenharam um papel bastante importante, porque a formação de professores inicia-se a partir de sua implantação, na primeira metade do século XIX (ARAÚJO, 2003). Até a segunda metade do século XVIII, a prática da docência estava ligada à igreja. Posteriormente, passa a ser dirigida pelo Estado, sendo assim até os dias atuais. É nesse segundo cenário que surge a universidade brasileira, datada do século XIX (SALES, 2012).

No século XX, notadamente nos anos 1980 são suscitadas reflexões sobre a docência na educação superior, provocando o surgimento de pesquisas que se debruçam na análise desse campo. Conforme Zainko (2008), a educação superior torna-se tema emergente na década de 1980, período em que o Brasil se encaminha para a redemocratização e superação do modelo

militar, até então vigente no país. Essa contextualização possibilita uma melhor compreensão sobre esse momento histórico.

Concernente à crescente tendência de realizar pesquisa sobre o processo de ensinar, Pimenta e Anastasiou (2010), assinalam que a pesquisa da prática individual e coletiva dá voz ao professor como autor e ator, favorece uma autocrítica e torna os professores mais sujeitos de sua história pessoal e profissional. A pesquisa como investigação de algo pede reflexão, crítica e enfrentamento com o que está instituído, demandando descoberta, criação e autoria nos processos educacionais, nos posicionamos a partir dessas concepções.

Ao situar a discussão sobre a docência na educação superior, do ponto de vista legal, temos uma referência importante que é a LDB 9394/96, a qual esclarece que a preparação para o exercício do magistério superior ocorrerá em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado, os quais são os espaços de formação dos docentes da educação superior. Porém, na prática, pessoas que não apresentam as titulações referidas anteriormente, também exercem a docência na educação superior. A titulação, por si só, também não garante um exercício profissional docente adequado, porque essa atividade requer conhecimentos e habilidades para além dessa titulação.

Ainda com relação à formação de professores, Sacristán (2012) pondera que o grande fracasso é que a ciência que lhes é dada, ou seja, os conhecimentos transmitidos nos cursos de formação não os fazem pensar, de fato. Ou melhor, é preciso que o conhecimento faça sentido para essas pessoas e a dimensão da criatividade pode ser um recurso que auxilia nesse processo, no que diz respeito à contínua re(invenção) do professor, através do pensamento e da ação.

Para Pimenta e Anastasiou (2010), “a profissão de professor emerge em dado contexto e momento histórico, tomando contornos conforme as necessidades apresentadas pela sociedade e constrói-se com base nos significados sociais que lhe são dados” (p. 189). Uma das demandas atuais presentes na nossa sociedade, no que diz respeito aos professores é que desenvolvam aulas as quais consigam envolver os alunos no processo de aprendizagem.

Nesse cenário, o professor que exerce sua atuação como projeto de vida, é diferente de um mero técnico que trabalha com base na repetição de soluções já desenvolvidas. Essa repetição leva à cristalização das práticas de ensino e não permite que se instaure a “novidade”. Nesse exercício profissional, haverá o processo de profissionalização continuada, buscando conceber novas saídas para a situação de ensinagem, ou melhor, há um processo de formação contínua (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

A ensinagem é uma concepção de ensinar e de fazer aprender. No bojo dessa noção, o ensino e a aprendizagem são pensados de forma relacional, de modo que um afeta e produz o outro. A ensinagem depende da visão de ciência, de conhecimento e de saber educacional do professor (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

A concepção de docência envolve como os professores a percebem e pensam, dessa forma envolve criação mental. Demarcamos que tais processos de criação estão atrelados ao desenvolvimento da criatividade. Tal concepção abarca dinâmicas em que se articulam processos reflexivos e práticas em movimento ao longo da vida do docente. Sendo assim, envolve saberes advindos do senso comum e do discurso científico e a reflexão dos mesmos (ISAIA, 2006a).

A docência na educação superior exige do professor o domínio na área pedagógica, na qual é fundamental compreender o que é aprender, como se aprende, e em que consiste a aprendizagem significativa. Outra contribuição importante que esse autor oferta é no que diz respeito à dimensão política presente no trabalho docente. O professor, quando adentra em uma sala de aula não deixa de ser um cidadão, alguém que faz parte de uma sociedade. Ele possui uma visão de ser humano, de cultura, de sociedade e de educação (MASETTO, 2002).

Corroborando com essa visão, Almeida (2012) compreende a docência como prática complexa que requer diferentes leituras: culturais, políticas e pedagógicas com referência aos objetos de ensino, contextos e sujeitos envolvidos. Cunha e Broilo (2008) apontam que o ensino não é apenas o cenário da docência ou da discência. É um cenário de encontro e múltiplas possibilidades que professores e alunos dispõem para aprendizagens, trocas e descobertas.

A respeito da pesquisa com professores, Pimenta e Anastasiou (2010) asseguram que a realização dessa prática é realizada com intencionalidade, revela a profissionalidade docente, relacionada ao fato de rever a própria prática e refletir sobre ela, o que é pertinente em toda profissão. A profissionalidade docente é um dos temas emergentes nas pesquisas com professores. Nóvoa (1987) afirma que a profissionalização docente está atrelada à evolução do estatuto social e econômico dos professores, bem como ao conjunto das relações que eles mantem com os diferentes grupos sociais, imbricadas em aspectos políticos. Esta questão é indissociável do problema da identidade profissional dos diversos grupos de professores nas várias modalidades de ensino.

Sobre os diferentes modelos que tem pautado a prática docente, Pimenta e Anastasiou (2010) elencam três abordagens. A primeira é a tradicional ou prático-artesanal, na qual a finalidade do ensino é transmitir conhecimentos, vinculados às habilidades para fazer

determinadas coisas ou objetos, conservando modos de pensar e agir consagrados. Quando transposto para a instituição escolar, esse modelo valoriza o ensino composto pela tradição e inércia. A docência é considerada um dom inato, em outras palavras, o professor já nasce pronto, não sendo necessário investir em sua formação. Compreendemos que a discussão sobre inato X adquirido é um tensionamento constante na história da Psicologia, inclusive e se fez presente na discussão sobre as teorias do ensino e aprendizagem, empreendida anteriormente.

O segundo é o enfoque técnico ou academicista, no qual o ensino é concebido como campo de aplicação dos conhecimentos científicos, sendo a função do professor traduzi-los em um saber técnico. Ademais, o professor não precisaria ter o domínio do conhecimento científico, mas conhecer as rotinas de intervenção derivadas dele, buscando desenvolver habilidades técnicas. Adotamos o posicionamento de que esse modelo pode resultar num excessivo tecnicismo educacional e no âmbito da criatividade na docência, também se manifesta, em razão de que, muitas vezes, determinados recursos, métodos e técnicas de ensino são pensados como a única possibilidade de produção da criatividade em sala-de-aula (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Lessard e Tardif (2008) referem que esses dois modelos estão relacionados à crise na educação, ligada ao arcaísmo, excessiva rotina e petrificação das estruturas. A saída da crise passa pela inovação e pela mudança, discussão na qual se insere a tematização sobre a criatividade na docência.

O terceiro modelo da prática docente é o hermenêutico/reflexivo, no qual o ensino é uma atividade complexa que ocorre em cenários singulares, sendo determinado pelo contexto e os seus resultados são imprevisíveis. Tudo isso é permeado por desafios, requisitando escolhas éticas e políticas. Nesse cenário, o professor é encarado como intelectual que desenvolve seus saberes e criatividade para atuar em situações únicas, incertas e conflituosas no contexto de sala-de-aula. Além de que, o conhecimento do professor é formado pela sensibilidade da experiência e pela indagação teórica que articulam teoria e prática educacionais (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Demarcamos que nesse terceiro modelo a criatividade pode ser bastante exercitada, pois a sensibilidade abre margens para pensar em como desenvolver práticas criativas na educação superior. Esse conhecimento se legitima em projetos de experimentação reflexiva e democrática no processo de (re)construção das práticas institucionais que são dinâmicas. Aqui, o conhecimento é compreendido não como norma ou prescrição externa, porém, como elemento para a compreensão do real (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). Esse terceiro modelo, também

é conhecido como prático-reflexivo, nessa perspectiva, o docente não deve mais se contentar “em reproduzir rotinas pedagógicas, receitas e regras pré-estabelecidas e exteriores, pelo contrário deve ser capaz de utilizá-las e/ ou criar novas de maneira auto-reflexiva e em situação” (MAROY, 2008, p. 72).

Ainda de acordo com essa autora, nesse cenário, diante de um público percebido muitas vezes como mais difícil, desmotivado e devido ao fracasso escolar, o docente é chamado a tornar-se um especialista em aprendizagem. Dessa maneira, nos dois modelos anteriores não havia ênfase nas aprendizagens dos alunos, porque os processos de ensino e de aprendizagem se desenvolviam pautados, majoritariamente, na figura do professor. No terceiro modelo, as perspectivas construtivista e socioconstrutivista entram em cena na compreensão das aprendizagens. Sendo assim, cabe ao docente gerir um grupo, escutar opiniões convergentes e divergentes, bem como realizar articulações e sínteses de posicionamentos.

Nesse terceiro modelo se insere o debate sobre a noção de professor reflexivo¹¹ desenvolvida por autores como Schön (2000). De acordo com Libâneo (2012), a discussão sobre essa temática se iniciou no Brasil, no final dos anos 1970, período em que surgiu na literatura sobre a formação dos professores. A formação e a profissionalização dos docentes surgiram no quadro das reformas educativas dos anos 1980, dentro de um conjunto de mudanças educacionais relacionadas à reestruturação produtiva no contexto do capitalismo. Esse apontamento é oportuno por contextualizar a noção de professor reflexivo. Segundo o referido autor:

A reflexividade se insere como um dos elementos de formação profissional dos professores, e quase sempre pode ser compreendida como um processo articulado de ação-reflexão-ação, modelo esse que carrega consigo uma forte tradição na teoria e na ação. Os professores aprendem sua profissão por vários caminhos, com a contribuição das teorias conhecidas de ensino e aprendizagem e inclusive com a própria experiência. O aprender a ser professor na formação inicial ou continuada, se pauta por objetivos de aprendizagem que incluem as capacidades e competências esperadas no exercício profissional de professor (p. 85-86).

O professor reflexivo experimenta um processo de auto-reflexão, a fim de que suas atividades educativas sejam conscientemente executadas. Assim, ele pode pensar e refletir

¹¹ A partir da noção de reflexão desenvolvida por Schön, emergiram as ideias da pesquisa junto ao trabalho do professor e do próprio professor como pesquisador. No Brasil, destacam-se os trabalhos de Pedro Demo, que ressaltam a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Identificam-se, ainda, os estudos de Corinta Geraldi, os quais estimulam o desenvolvimento da pesquisa-ação entre grupos de professores, bem como os de Marli André, que envolvem trabalhos a partir da colaboração entre pesquisadores da universidade e professores da rede pública. No plano internacional, destaca-se Keneth Zeichner, que há bastante tempo se dedica à defesa de uma pesquisa próxima à realidade do professor que atua na educação básica, o practitioner (LUDKE, 2001).

sobre o porquê, o como e o para quê das mesmas. A atuação do professor reflexivo está atrelada a duas instâncias de reflexão, a primeira ocorre durante a ação educativa, visando reformular o que está sendo feito no momento de sua execução e adaptar-se às circunstâncias. Desse modo, valoriza-se a imprevisibilidade como componente das práticas educativas. A segunda instância ocorre quando, além de refletir durante a ação, pensa também sobre a reflexão na ação, ou melhor, olha de forma retrospectiva para o que foi realizado em busca de auto aperfeiçoamento e autoconsciência docente. Portanto, são modalidades de reflexão distintas e complementares que envolvem descoberta de si (SCHÖN, 2000; ISAIA, 2006a).

Alguns autores têm questionado essa noção de professor reflexivo, segundo a crítica essa noção seria desconectada de questões mais amplas que abarcam a realidade educacional, principalmente, a dimensão política, com relação à luta por justiça social (ZEICHNER, 2008).

O modelo hermenêutico-reflexivo também abarca o conceito de professor-pesquisador, o qual sinaliza que a pesquisa é inerente ao fazer docente e fundamental nos processos de ensino e de aprendizagem. O professor pesquisador identifica problemas de ensino, constrói propostas de solução com base na literatura e em sua experiência, além disso, observa e analisa os resultados encontrados, bem como corrige percursos a depender das necessidades, ou seja, se vale da flexibilidade (SANTOS, 2008). Acerca do conceito, Ludke (2001) assegura:

A questão do professor-pesquisador tem recebido uma atenção crescente, acentuadamente nos últimos tempos. Já no trabalho pioneiro de Stenhouse (1975), sobre o desenvolvimento do currículo, ela foi colocada em posição de destaque, pois esse autor, numa bela metáfora, reivindicava para o professor a mesma situação do artista, que ensaia com seus diferentes materiais as melhores soluções para os problemas de criação. Assim também, segundo Stenhouse, o professor deveria experimentar em cada sala de aula, tal como num laboratório, as melhores maneiras de atingir seus alunos, no processo de ensino/aprendizagem (p. 80).

Assinalamos alguns aspectos nessa definição relacionados à criatividade. Um deles é a associação do professor à figura do artista que cria a partir de diversos materiais, o outro é a metáfora da sala-de-aula como laboratório, em que se ensaiam diferentes possibilidades de efetivação da aprendizagem dos estudantes. O trabalho de Stenhouse foi reforçado por Schön “para quem o trabalho de um profissional reflexivo elimina a distância entre pesquisa e atividade profissional. O profissional reflexivo trabalha de forma tão rigorosa quanto o pesquisador, visto que procura identificar problemas e implementar alternativas de solução” (SANTOS, 2008, p. 16).

Para Zeichner (1998), tanto os professores da educação básica, quanto os pesquisadores acadêmicos, percebem as perguntas de investigação de um e de outro como irrelevantes, apesar de alguns exemplos isolados em que pesquisas de acadêmicos e de professores ultrapassaram a

linha que as divide. Sendo assim, Zeichner tem estudado as evoluções sofridas por esses vários tipos de investigação científica, em resposta às necessidades sentidas pelos professores, que não têm sido atendidas pela pesquisa educacional denominada de “acadêmica”, isto é, busca-se um conhecimento mais próximo da realidade das práticas educativas (LUDKE, 2001).

A terceira dimensão que o modelo hermenêutico-reflexivo abarca é a noção de docência, pensada a partir dos saberes, conforme Tardif (2008). Ludke (2001) afirma que esse autor, conseguiu despertar o interesse da comunidade acadêmica brasileira para o estudo de um tema de conhecimento tácito entre os professores, mas cuja complexidade passaria a desafiar muitos membros da comunidade acadêmica, dada à relevância ao componente da prática, nem sempre enfatizado no referido contexto institucional.

Para Tardif (2008) a docência é um saber plural, formado por saberes oriundos da formação profissional, relacionados às ciências da Educação e à Pedagogia, bem como também pelos saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Os saberes disciplinares emergem da tradição e consistem nos diferentes campos de conhecimento científico.

Os saberes curriculares são constituídos por discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais. Já os saberes experienciais são desenvolvidos pelos professores no exercício de suas funções, baseados em seu trabalho cotidiano. Assumimos a posição de que a dimensão da criatividade articula-se aos saberes experienciais, dado que os docentes podem desenvolver práticas criativas em suas experiências de atuação (TARDIF, 2008).

Nesse contexto, os saberes experienciais são construídos ao longo das trajetórias de vida dos docentes e validados por suas vivências. Desse modo, alcançam legitimidade quando acompanhados por processos reflexivos que auxiliam na tomada de decisão dos docentes. O reconhecimento dos saberes experienciais é recente e se fundamenta na epistemologia da prática, desenvolvida por autores como Tardif (2008), Schön (2000) e Zeichner (2008), a qual representa uma reação à supervalorização da teoria e ao conhecimento sustentado por generalizações universais (CUNHA, 2006).

Os saberes docentes são todos aqueles construídos pelos professores nos espaços de vida e de atuação profissional, além do mais, não se limitam ao espaço acadêmico e mobilizam experiências da época de estudante (TARDIF, 2008; OLIVEIRA, 2006). Nessa perspectiva, os conhecimentos do cotidiano são valorizados, os quais estão relacionados à resolução de problemas práticos por parte do professor e sua utilização não prevê respostas universais, uma vez que a realidade é dinâmica, o professor constrói esse conhecimento a partir dos saberes

experienciais. Apreciamos que os processos de criação são fundamentais nessa dinâmica (BOLZAN, 2006).

Zabalza (2006), cuja perspectiva também insere-se no modelo hermenêutico-reflexivo, reflete sobre a docência, a partir do conceito de coreografias didáticas que estão relacionadas a como os docentes podem organizar os contextos de aprendizagem para propiciar aprendizagens mais efetivas pelos estudantes. Sendo assim, alguns dos componentes visíveis dessa coreografia são a estrutura da sala, metodologia, recursos fornecidos, formas de avaliação, entre outros. Ele se fundamenta na concepção de coreografia didática de Oser e Baeriswyl. Baeriswyl (2008) afirma que as coreografias definem a interação e o repertório de ação para professores e estudantes. Interpretamos que essa noção está relacionada à dimensão da criatividade, um dos elementos que pode ser utilizado para desenvolver essa coreografia nas práticas docentes.

Padilha e colegas (s/ano) asseguram que a "coreografia didática", diz respeito a uma analogia entre o que acontece em uma sala de aula e o que ocorre nas coreografias do mundo do teatro e da dança, onde o diretor (professor) marca os tempos, ritmos, passos e espaços, estabelece, dessa forma, as coordenadas, a partir das quais o artista (estudante) vai desenvolver suas capacidades. Sendo assim, trata-se de uma metáfora do campo das artes, pensada no cenário na educação.

Para Woods (1999) as características de um ensino criativo incluem a imaginação, ligada à capacidade de ensaiar potenciais interações antes de determinado acontecimento, tal processo é acompanhado por adaptabilidade, flexibilidade, prontidão e facilidade para improvisação e experimentação.

Entendemos que esse autor discorre acerca dos liames entre ideias e criatividade, que corroboram com nossa discussão acerca da educação estética, desenvolvida por Vygotsky. No momento em que uma nova combinação de acontecimentos ou ideias resulta em algo diferente, há uma elegância e beleza que proporciona uma satisfação estética idêntica a quando se cria uma teoria apropriada para explicar casos complexos. Não significa que o ensino seja exclusivamente ou fundamentalmente uma forma de arte, bem como que não seja científico. Significa que apresenta características artísticas e estéticas em momentos criativos.

4 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A COMPREENSÃO DA CRIATIVIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Neste capítulo, dissertaremos acerca da Teoria das Representações Sociais, TRS que, na visão de Arruda (2014), lida com a diversidade de saberes, provenientes das múltiplas culturas que circulam em nossas sociedades caleidoscópicas. Esses saberes pertinentes à criatividade orientam práticas sociais no âmbito dos processos educacionais. Através dessa teoria, buscaremos compreender os sentidos de criatividade entre professores na educação superior.

Guareschi e Roso (2014) expõem que ao final da década de 1950 e início dos anos de 1960, Moscovici começou a questionar a Psicologia Social existente nos Estados Unidos e admite que, apesar do respeito que tinha por ela, era difícil aceitá-la, pois seus princípios eram diferentes. Farr (2008) assinala que, desde o início, a Teoria das Representações Sociais se constitui numa importante crítica sobre a natureza individualizante da maior parte da pesquisa em Psicologia Social na América do Norte. O estudo de Moscovici alusivo às representações sociais da psicanálise foi uma contribuição para a sociologia do conhecimento¹².

O conceito de representações sociais é mencionado pela primeira vez por Moscovici (1961/2012), em seu estudo sobre a representação social da psicanálise, intitulado: *Psychanalyse: son image et son public*, no qual ele buscou compreender como um saber científico, a psicanálise, foi difundida no senso comum. Para Oliveira e Werba (2008), o que motivou Moscovici foi a crítica aos pressupostos positivistas e funcionalistas, presentes no campo da Psicologia e marcados por uma perspectiva individualizante. Esses elementos não possibilitavam compreender de forma complexa a realidade, pautada em outras dimensões, que enfatizassem o componente social, principalmente, numa perspectiva histórico-crítica.

Para Guareschi e Roso (2014):

Os trabalhos e discussões presentes na Psicologia Social até a década de 1960 davam ênfase a dois enfoques separados, isolados: um primeiro que dava ênfase ao objeto, que podia ser classificado em diferentes tipos, até mesmo em social e não social, mas o sujeito seria sempre igual, indiferenciado. Por exemplo, na pesquisa psicossocial de influência sobre as pessoas o que importa é a relevância dos objetos que podem causar estímulos diferentes nos sujeitos: importância das pessoas que falam, sua credibilidade, etc. Um segundo enfoque dava ênfase ao sujeito, onde esse sujeito era categorizado em inúmeros tipos diferenciados, mas o objeto não interessava, era sempre o mesmo, indiferenciado. Nesse caso, em estudos sobre influência social, não interessa quem fala, mas as características de quem recebe: se é sugestível, crítico, etc. (p. 26).

Esses autores afirmam que Moscovici dá um salto qualitativo em relação à Psicologia

¹² Para Boudon (1995), a Sociologia do conhecimento é a parte da Sociologia cujo objetivo é o estudo das condições sociais que favorecem a produção do saber e a difusão de ideias. Para esse autor, sociólogos clássicos como Durkheim e Weber trouxeram contribuições a essa disciplina, antes de seu nascimento oficial.

da época, trazendo um enfoque diferencial para esse “social” da Psicologia Social. Ele questiona do ponto de vista teórico-epistemológico os dois modelos citados anteriormente e mostra que não há nada isolado. Entendemos que dessa feita, sujeito e objeto passam a ser compreendidos de modo relacional.

Moscovici (2015) refere que o conceito de representações sociais tem origem na sociologia e na antropologia, no contraponto de autores como Durkheim e Levy-Bruhl. Concernente ao primeiro autor, Moscovici assinala que o conceito de representações sociais foi influenciado pela noção de representação coletiva de Durkheim, todavia esse último concebia a representação, a partir de uma concepção estática. Nesse aspecto, a TRS se diferencia, pois compreende as representações sociais de forma dinâmica.

Fundamentando-se em Moscovici, Castro (2002) reconhece que a noção de Durkheim teria dificuldade em dar conta do fato de nas nossas sociedades atuais, coexistir uma grande pluralidade de entendimentos e modos de organização do pensamento. A influência de Levy-Bruhl diz respeito à consideração do senso comum, Moscovici aponta que, esse mostrou que as pessoas não são cientistas despreparados e podem ser bons filósofos da vida cotidiana. Ele reconheceu a influência de autores como Durkheim, Levy Bruhl, Piaget e Vygotsky na construção da TRS.

No que concerne às contribuições de Piaget, Moscovici (2015) nos mostra que esse não escreveu apenas sobre Psicologia infantil, mas também apresenta produções referentes à história, epistemologia da ciência e a respeito das relações entre lógica e sociedade. Ressaltamos que essas contribuições piagetianas são muito importantes e nem sempre são conhecidas, pois seus trabalhos acerca da Psicologia infantil são mais disseminados. Piaget estudou “o senso comum das crianças, do mesmo modo que eu estava tentando estudar o senso comum dos adultos” (p. 339). Outra influência piagetiana é do ponto de vista metodológico. Piaget estudava crianças, mediante observações e entrevistas, aspectos que Moscovici incorpora no desenvolvimento de suas pesquisas.

Referente ao senso comum, esse era considerado um saber inferior ao científico e Moscovici buscou trazê-lo como dimensão central no âmbito da TRS. Sendo assim, as pessoas constroem saberes que orientam suas práticas e essa ação ocorre no cotidiano (ARRUDA, 2002).

Cruz e Carrilho (2011) argumentam que Moscovici apresentou o senso comum, na busca de explicação sobre a realidade, uma teorização que organiza os conceitos no cotidiano e lhes dá sentido, um filtro próprio de grupos ao selecionar os processos comunicativos. Além do

mais, os saberes do senso comum ancoram a produção das identidades e auxiliam na orientação dos comportamentos.

Para Marková (2015a), a TRS e a teoria de Vygotsky compartilham os mesmos pressupostos ontológicos a respeito da realidade, os quais incluem a interdependência entre pensamento e linguagem e entre cultura e mente individual. Ou melhor, há uma relação intrínseca entre o individual e o coletivo, um participa da construção do outro, através da mediação da cultura, noção chave no pensamento desses autores. Jovchelovitch (1996) afirma que Moscovici foi buscar em Piaget e depois em Vygotsky, instrumentos que permitiram conceituar o sujeito psíquico de modo a considerar sua criatividade, autonomia e condição criadora.

No contexto europeu, a TRS vem sendo discutida desde os anos 1960 e no Brasil, a teoria vem sendo estudada, a partir do final dos anos 1970, em diferentes trabalhos científicos, reformulada e criticada, o que contribui para um desenvolvimento teórico-conceitual aprofundado. Moscovici recusa-se a conceituá-la de modo definitivo, sugerindo a ideia de permanente construção teórica, o que tem permitido o florescimento de várias pesquisas não apenas no campo da Psicologia, mas também na saúde, educação, entre outras, caracterizando-se como perspectiva interdisciplinar (OLIVEIRA; WERBA, 2008).

4.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: NOÇÕES CONCEITUAIS E LIGAÇÕES COM O CAMPO DA ARTE/CRIATIVIDADE

A seguir, exporemos aspectos basilares nessa perspectiva teórica. Para Wagner (2000) a Teoria das Representações Sociais é um construto sobre a construção social em dois sentidos. O primeiro é que as representações são construídas socialmente por meio de discursos públicos nos grupos; o segundo aspecto, por sua vez, é que esse conhecimento é criado pelo grupo.

Jodelet (2015) relata que Moscovici alargou a dimensão da noção de representação social, ao integrar nos fenômenos por ela abrangidos os que revelam as formas expressivas da sensibilidade humana, incluindo a arte, a literatura e a ética na sua relação com a ação. Realçamos que a dimensão sensível está atrelada ao desenvolvimento da criatividade.

No que tange à relação entre representações sociais e o campo da arte, imbricado nessa tese, nos respaldamos em Jodelet (2014) a qual assinala que o nível da intenção criativa, a qual contempla a expressão da subjetividade do autor, está relacionado ao processo de objetivação das representações sociais. O produto artístico manifestado no conteúdo das expressões culturais corresponde ao campo de representação. Por seu turno, a recepção da obra de arte

envolve processos de percepção, apropriação e ancoragem, atrelados às condições sociais e históricas de pertença e de identidade de indivíduos e grupos, que orientam a leitura ou a tradução da mensagem transmitida pela obra de arte.

Para Marková (2015b), desde o início, a TRS tem sido muito dinâmica e repleta de ideias sobre como impulsionar as formas de inovação e invenção humanas, o que se coaduna com a discussão sobre criatividade docente na educação superior. Marková interroga Moscovici numa entrevista, e o autor afirma que ele frequentemente se referiu à pesquisa a respeito da criatividade e a importância da descoberta de novos fenômenos, situando-a como uma questão pessoal em sua biografia (MARKOVÁ; MOSCOVICI, 1998, tradução nossa).

Moscovici aborda que não basta estar ideologicamente certo, é preciso também agir criativamente. Um artista ou um cientista pode estar metodologicamente correto e não ser criativo, repetindo estudos já desenvolvidos ou acrescentando muito pouco às contribuições existentes. Ele admite que, quando tornou-se um pesquisador tinha o objetivo de ser criativo, criar noções, descobrir fenômenos, propor alternativas teóricas, cuja criação é, por si, um criticismo (MARKOVÁ; MOSCOVICI, 1998, tradução nossa).

Entendemos que os sentidos de criatividade na educação superior construídos pelos professores, consistem num objeto de pesquisa polêmico e polissêmico, passível de ser estudado pela teoria, porque diante do cenário educacional de apelos à inovação essa temática suscita as perguntas: O que é a criatividade? O que define uma aula criativa? Quais seriam as diferenças entre criatividade e inovação? Essas perguntas consistem em questionamentos com várias possibilidades de respostas e, por exemplo, a polissemia é inerente ao objeto em foco, posto que aquilo que é considerado criativo para um, pode não ser para outro.

No que tange ao desenvolvimento teórico da perspectiva em questão, uma das principais críticas que a TRS realiza é com relação às dicotomias, individual-coletivo, sujeito-objeto, cognição-emoção. Arruda (2000a) esclarece que Moscovici busca articular os processos subjetivos e cognitivos, pois visa superar a dicotomia entre psicológico e social, sujeito e objeto, de modo a integrá-los.

Refletindo sobre as dicotomias, Jovchelovitch (1996) pontua que as dissociações entre o psíquico, relacionado ao sujeito e a realidade, ligada ao social, não são uma invenção da Psicologia. A filosofia ocidental impôs de forma tão insistente o corte entre uma filosofia do sujeito puro e uma filosofia do objeto puro que, muitas vezes, a relação entre os dois é ignorada. As marcas deixadas por essa filosofia do sujeito puro ou do objeto puro, ainda estão muito

presentes na Psicologia, nos seus códigos e práticas. Entendemos que visões dicotômicas não permitem uma visão abrangente da realidade e produzem fragmentação da mesma.

Moscovici (1985) estuda as relações sobre alter-ego-objeto e oferece uma leitura ternária: sujeito individual, sujeito social, objeto, ou ego-alter-objeto, visando se afastar da díade sujeito-objeto, herdada da filosofia clássica. O sujeito social está relacionado ao outro, por exemplo, a pertença do indivíduo ao grupo, conferindo outra possibilidade de leitura, a relação entre indivíduo e sociedade. Jodelet (2011) anuncia que através dessa triangulação, a TRS propõe um novo olhar psicossocial no que concerne à relação entre sujeito e objeto, restituindo aos pensamentos e aos processos psíquicos seu caráter dialógico.

Para Graziela e Werba (2008), o elemento social na TRS é um elemento constitutivo e não algo separado. No que concerne ao conceito de RS, Trindade, Santos e Almeida (2011) assinalam que essas podem ser:

Entendidas como uma forma de conhecimento de senso comum e socialmente partilhado, tem em seu bojo, a ideia de um conhecimento construído por um sujeito ativo em íntima interação com um objeto culturalmente construído, que revela as marcas tanto do sujeito como do objeto, ambos inscritos social e historicamente (p. 102).

Oliveira e Werba (2008) anunciam que:

As representações sociais são ‘teorias’ sobre saberes populares e do senso comum, elaboradas e partilhadas coletivamente, com a finalidade de construir e interpretar o real. Por serem dinâmicas, levam os indivíduos a produzirem comportamentos e interações com o meio, ações que sem dúvida, modificam os dois (p. 105).

Os saberes do senso comum e do pensamento científico constroem os universos consensuais e reificados, conceitos importantes na TRS. Na visão de Moscovici (2015), os universos consensuais são locais onde todos querem sentir-se em casa, protegidos de qualquer atrito, risco ou conflito. Outrossim, tudo o que é dito ali confirma as crenças e interpretações adquiridas, corrobora mais do que contradiz a tradição, já os universos reificados são vistos pela sociedade como um sistema de diferentes papéis e categorias, há uma objetividade, um rigor lógico e metodológico e uma teorização abstrata que caracteriza as ciências e o pensamento erudito (SÁ, 1996).

Atentando sobre a complexidade das representações sociais e as funções que essas assumem, Arruda (2014) aponta a necessidade de compreender essas funções a partir de quem as elabora, como participa da ordenação do mundo para a pessoa, possibilitando a comunicação com os outros, convertendo-se em código para nomear e classificar os objetos do mundo e, ao mesmo tempo, expressar a identidade de quem fala e como se integra ao universo maior de valores, modelos e formas de sentir de uma determinada sociedade.

Debatendo as funções das representações sociais, Abric (1994) refere que essas contemplam a função de saber, pois permitem compreender e explicar a realidade, a função identitária, porquanto as representações sociais participam da formação da identidade e permitem salvaguardar a especificidade dos grupos. Existe a função de orientação, por meio da qual, as representações sociais guiam comportamentos e práticas e, por fim, mediante a função justificadora as representações sociais justificam as tomadas de posição e os comportamentos.

Após termos introduzido alguns aspectos conceituais, seguidamente nos deteremos em como se formam as representações sociais.

4.2 OS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Ressaltamos que alguns processos fundamentais ao estudo das representações sociais são a ancoragem e a objetivação. De acordo com Santos (2005), a pesquisa em representação social “exige que o pesquisador compreenda o processo de construção do conhecimento do senso comum, em outras palavras, é necessário analisar os processos de objetivação e de ancoragem” (p. 35). Na ancoragem, encontra-se um lugar para encaixar o não familiar. Na objetivação, busca-se tornar concreta, visível, uma realidade social (OLIVEIRA; WERBA, 2008).

Para Vala (1993), a objetivação diz respeito à forma como “se organizam os elementos constituintes da representação e ao percurso através do qual esses elementos adquirem uma materialidade e se formam expressões de uma realidade vista como natural” (p. 360). Já a ancoragem está ligada à atribuição de sentido.

Abordando essas noções, Moscovici (2015) esclarece que a ancoragem é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que intriga, no sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que pensamos ser apropriada. Esse processo é ativo e dinâmico, mobilizando o sujeito. Sendo assim, ancorar é classificar, dar nome a alguma coisa: “coisas que não são classificadas e não possuem nome são estranhas, não existentes e, ao mesmo tempo, ameaçadoras” (p. 61). Por sua vez, a objetivação une a ideia de não-familiaridade com a realidade, sendo assim objetivar é “descobrir a qualidade icônica de uma ideia, é reproduzir um conceito em uma imagem” (p. 71-72).

O processo de objetivação envolve três etapas. Na primeira, as informações e as crenças acerca do objeto da representação sofrem um processo de seleção e descontextualização, então, apenas uma parte da informação disponível é retida. Este processo de seleção e reorganização dos elementos da representação não é neutro ou aleatório, mas depende das normas e dos

valores grupais, quer dizer, do que cada grupo considera importante. A segunda etapa da objetivação corresponde à organização dos elementos. Moscovici recorre aos conceitos de esquema e nó figurativo para evocar o fato dos elementos da representação estabelecerem entre si, um padrão de relações estruturadas (CABECINHAS, 2004).

A última etapa da objetivação é a naturalização. Os conceitos retidos no nó figurativo e as respectivas relações constituem-se como categorias naturais e adquirem materialidade. Isto é, os conceitos tornam-se equivalentes à realidade e o abstrato torna-se concreto, através da sua expressão em imagens e metáforas, ou melhor, as informações são condensadas (CABECINHAS, 2004).

Ao problematizarem a dinâmica das representações sociais, também intrincada em seus processos de construção, Villas-Bôas e Sousa (2011) aludem que esse aspecto articula, concomitantemente, estabilidade e flexibilidade, relacionadas à dimensão da complexidade. Como consequência de seu caráter dinâmico, as representações sociais também passam por transformações, que ocorrem no decorrer do tempo. Arruda (2015) nos lembra que o movimento do conhecimento de uma esfera para outra, a mudança e a inovação, estão presentes nos estudos desenvolvidos pela TRS e possibilitam capturar as dinâmicas sociais presentes nos contextos.

Cordeiro, Donaduzzie Schindwein (2008) ponderam que a mudança nas RS ocorre por intermédio do confronto de vários significados, muitas vezes contraditórios que coexistem nas representações sociais, e concomitantemente pela tomada de consciência da relação entre representações e práticas relativas a um determinado grupo social. A seguir, nos debruçaremos sobre as perspectivas da TRS, segundo distintos teóricos.

4.3 A ABORDAGEM ESTRUTURAL DE ABRIC

Há três abordagens mais robustas que se inserem na Teoria das Representações Sociais, a estrutural, desenvolvida por Abric e utilizada no presente estudo, a societal é estudada por Doise, acentua a importância dos processos de ancoragem, buscando encontrar o princípio organizador das representações sociais, a partir de uma perspectiva mais sociológica. Há a abordagem culturalista de Jodelet adotada também nessa tese e estuda as dimensões da representação social, o campo estruturado da representação, a atitude que dá sua coloração afetiva e o componente de informação que ela contém. As escolas de pesquisa em representações sociais não se veem como antagonistas, entretanto são utilizadas de acordo com a natureza dos objetos da pesquisa (ARRUDA, 2000a).

De acordo com Sá (1996), a abordagem estrutural foi proposta em 1976, por Jean Claude Abric, na Université de Provence, na França. Começou a ter maior influência no campo das representações sociais a partir do início dos anos 1990, quando surgiram as condições para maior reconhecimento dos esforços de elaboração teórica e metodológica complementares à grande teoria. Na abordagem estrutural de Abric, encontra-se a ideia de um núcleo central que apresenta maior resistência e durabilidade, já o sistema periférico relaciona-se às circunstâncias em que a representação se elabora e estilos individuais de conhecer, podendo apresentar maior variação (ARRUDA, 2002).

Abric (1994) aborda que toda representação está organizada em torno de um núcleo central, elemento fundamental da representação social, que determina o significado e organização da representação. O núcleo central é responsável pela significação, consistência e a permanência da representação, vai resistir à mudança, pois toda modificação do núcleo central acarretará numa grande transformação da representação. Esse núcleo central, é constituído de um ou de alguns elementos que asseguram três funções essenciais, a significação da representação, relativa à função geradora, em torno da qual se cria ou transforma o significado dos elementos constitutivos da representação social. Há a função organizadora, que determina a natureza dos laços entre os elementos da representação social. Existe, ainda, a função estabilizadora relacionada à permanência e à estabilidade das representações sociais (tradução nossa).

O sistema periférico, por sua vez, é menos resistente, mais leve e flexível. É a parte mais acessível e viva da representação. Os elementos periféricos da representação organizam-se em torno do núcleo central, apresentam a função de concretização, diretamente dependente do contexto, outrossim, interagem com os elementos da situação, na qual se produzem as representações sociais e resultam da ancoragem da representação na realidade. Há também a função de regulação, esses elementos trazem informações novas e estão atrelados aos processos de mudança. Referimos, ainda, a função defensiva, através da qual o núcleo central de uma representação social resiste à mudança. Logo, a transformação de uma representação social, ocorre a partir dos elementos periféricos, que comportam as contradições presentes nos processos de atribuição de sentido (ABRIC, 1994, tradução nossa).

De acordo com o referido autor, o sistema central (núcleo central) tem um caráter essencialmente social, ligado às condições históricas, sociais e ideológicas. Por seu turno, o sistema periférico apresenta um caráter mais individualizado e contextualizado, associado às

características pessoais e ao contexto. Esse sistema possibilita uma integração das experiências cotidianas.

Com relação aos métodos utilizados para estudar o núcleo central e o sistema periférico é comum utilizar questionários de associação livre de palavras, no qual se pede que as pessoas falem quais são as primeiras palavras que lhe vem em mente, ao pensar sobre determinado tema/objeto, que se configura como estímulo indutor. Após isso, os sujeitos podem fazer hierarquizações, a partir do grau de importância de cada palavra (ABRIC, 1994, tradução nossa).

Estudos mais recentes na perspectiva estrutural têm destacado a zona muda, segundo Guimelli e Deschamps (2000) que é composta de elementos da representação que são “contranormativos”, ou seja, tipos específicos de cognições que não são manifestas pelo sujeito em condições normais de produção, visto que podem entrar em conflito com valores morais ou normas de um determinado grupo.

Na abordagem estrutural de Abric, a zona muda é alusiva aos aspectos expressáveis das representações sociais de determinados objetos, em razão da normatividade em jogo na situação, apresentam aquilo que imaginam ser a “boa resposta” ou o discurso “politicamente correto”. Existem duas facetas da representação: uma representação explícita, verbalizada pelos sujeitos e uma segunda parte da representação, não verbalizada ou não expressa, a qual consistiria em uma zona muda das representações sociais (OLIVEIRA; COSTA 2007).

Ao abordar o funcionamento de manifestação das representações sociais, Abric (2009) argumenta que há os elementos ativos, portanto expressados e os elementos adormecidos que não o são. Há dois tipos desses últimos, os que são impertinentes num dado contexto e os que estão escondidos. Os elementos da zona muda não são verbalizados com os métodos clássicos de coleta e apresentam um caráter contra-normativo, em relação ao núcleo central, são ilegítimos. Estão relacionados a certos objetos com investimento de valor e a contextos em que há risco de julgamento, nos quais se faz presente a desejabilidade social (tradução nossa).

A zona muda engloba espaços de representações que embora sejam comuns e partilhadas num determinado grupo, não se revelam facilmente nos discursos diários e nem nos questionários de investigação, pois são consideradas inadequadas em relação às normas sociais. Os estereótipos e os preconceitos incluem-se nesta categoria (MENIN, 2006)

Um dos elementos que vem sendo estudados no âmbito da Teoria do Núcleo Central é a relação entre representações e práticas sociais, a qual é complexa e revelou-se no presente estudo. Fundamentando-se em Abric, as autoras Almeida, Santos e Trindade (2000) elencam

três tipos de relações entre esses construtos. A primeira delas é que as representações determinariam as práticas sociais, por conseguinte, os sentidos atribuídos aos objetos sociais regulariam as formas de atuar no meio (ALMEIDA; SANTOS; TRINDADE, 2000).

A segunda é que as práticas determinariam as representações sociais, contudo essa visão, oriunda das teses marxistas, tem sido considerada radical, pela ênfase no fato de que as condições materiais e objetivas determinariam as representações. A terceira perspectiva considera a inter-relação entre representações e práticas sociais. Observa-se, atualmente, o predomínio dessa última, ou melhor, as representações sociais regulam as práticas dos sujeitos, entretanto, ao mesmo tempo emergem das diferentes práticas sociais (ALMEIDA; SANTOS; TRINDADE, op.cit.). Posicionamo-nos a partir dessa terceira perspectiva na compreensão das práticas criativas no magistério superior na visão dos docentes.

Campos (2017) argumenta que o tema das relações entre práticas sociais e representações sociais não é novo. Desde meados dos anos 1980, multiplicam-se os estudos que visam a compreensão das práticas pela via das representações sociais e os estudos acerca das representações sociais do trabalho docente inserem-se nessa perspectiva. O estado atual da teoria retrata três condições que afetam a relação entre as práticas e as representações: a) a percepção que os sujeitos têm da situação como sendo reversível ou irreversível; b) o grau de autonomia dos mesmos, a depender de cada situação específica; c) por fim, o grau de ativação das cargas afetivas mobilizadas, tendo como referência a memória coletiva. Sendo assim, a compreensão desses elementos complexifica o entendimento dessa relação.

Baseamo-nos em Campos (2017) ao refletir que na perspectiva de estudar as situações reais, as práticas sociais consistem em sistemas de ação socialmente estruturados e instituídos em relação com os papéis (ABRIC, 1994). Desse modo, a noção de prática teria como referência básica a ação dos grupos que comporta três componentes: o comportamental, o afetivo e o cognitivo. Acrescente-se que esses aspectos são bastante estudados nas teorias psicológicas educacionais, no âmbito da formação de professores.

As práticas sociais configuram-se como sistemas de ações no contexto de atividades sociais das pessoas e dos grupos. As práticas consideradas como sistemas possibilitam considerar os comportamentos numa dimensão societária e não individual, ou seja, a partir da participação do sujeito no grupo (DANY; ABRIC, 2007; BERRI; CASTRO; CAMARGO, 2016).

A distância do sujeito em relação ao objeto representacional leva em consideração várias dimensões significativas, a respeito do lugar do objeto: a implicação do grupo no seu

relacionamento com o objeto e o nível das práticas com relação ao objeto. No caso da docência universitária, as práticas estão intimamente ligadas ao fazer do sujeito, nesse caso à profissão docente (DANY; ABRIC, 2007; BERRI; CASTRO; CAMARGO, 2016).

4.4 A PERSPECTIVA CULTURALISTA DE DENISE JODELET

Demarcamos que a abordagem culturalista associa-se à temática da tese em questão, porquanto os sentidos atribuídos à criatividade e à docência são construídos culturalmente, coadunando-se, também, à perspectiva de Vygotsky (1999), devido ao realce nos componentes interacional e cultural.

No estudo das RS da loucura, Jodelet (2005a) buscou “examinar a maneira pela qual as condições sociais, a linguagem e a comunicação intervêm na formação, na mudança ou na manutenção de um sistema representativo” (p. 49). Para Sá (1998), deve-se a Jodelet a sistematização da TRS, conferindo-lhe uma feição mais objetiva.

Para Jodelet (1989), as representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais e “integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre a qual elas intervêm” (p. 8). Essa compreensão possibilita uma leitura mais abrangente da realidade social.

A abordagem culturalista, também denominada processual, foi desenvolvida por Denise Jodelet e encara as RS como o estudo dos processos e dos produtos, por meio dos quais os sujeitos e os grupos significam o mundo. Dessa maneira, abarca as dimensões sociais, culturais e históricas. Uma pesquisa em representações sociais deve contemplar os discursos dos grupos que produzem RS acerca dos objetos, os comportamentos e práticas sociais que se expressam nas representações sociais. Além disso, inclui o exame dos documentos e registros que institucionalizam os discursos e práticas do grupo, bem como as interpretações realizadas pelos meios de comunicação relativas aos mesmos. Esses elementos influenciam na manutenção e transformação das representações sociais e permeiam a dinâmica social (ALMEIDA, 2005).

Arruda (2000a) afirma que na visão de Jodelet, para abarcar o conjunto de componentes e relações contidos na representação social, vista como saber prático, é preciso responder a três questionamentos:

Quem sabe, e a partir de onde sabe? O que e como se sabe? Sobre o que se sabe, e com que efeito? Estas três perguntas revelam três planos, que ela sistematizou como: 1) as condições de produção e de circulação das representações sociais; 2) os processos e estados das representações sociais; e 3) o estatuto epistemológico dessas. Este último tem a ver com a relação da representação e o real (p. 139).

O foco nos aspectos epistemológicos, condições de produção e transformação das representações sociais permite capturar sua dinâmica e funcionamento, apreciamos que esses aspectos também estão presentes nos processos de criação/criatividade. A TRS estuda o que é partilhado nas interações socioculturais e nesse cenário desponta a emergência pelo interesse nos saberes experienciais e a criatividade é experimentada de formas diversas. Essa dimensão focaliza a direção do olhar, o qual se dirige para as subjetividades singulares e para os contextos concretos, então, dessa forma percebemos a relação entre o que é partilhado e o que é particular, o que une e o que diferencia. Esse tensionamento está presente na realidade social (JODELET, 2015).

Compreendemos que a criatividade é fundante das experiências que se relacionam à subjetividade, essas últimas contemporaneamente estão sendo estudadas na perspectiva das representações sociais (JODELET, 2015). Para Jodelet (2009) a subjetividade diz respeito aos processos pelos quais o sujeito se apropria e constrói suas representações. Esses processos podem ser de natureza cognitiva, emocional e dependem das experiências, podendo mobilizar estados de sujeição ou de resistência.

4.5 A NOÇÃO DE SISTEMA DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E DE THEMATA: CONCEITOS EMERGENTES NA TEORIA

Adotamos o conceito de sistema de representações sociais, no intuito de identificar os objetos sociais relacionados à criatividade na docência na educação superior. Camargo e Wachelque (2010) nos trazem que essa noção estava implícita, desde o surgimento da teoria, relativa ao mecanismo da ancoragem, estudado por Moscovici. Se as representações são construídas através de interpretações baseadas no conhecimento preexistente são compartilhadas por um grupo e funcionam como ponto de referência para a construção de novas representações, logo, velhas e novas representações mantêm relações entre si (tradução nossa).

Para Wachelque e Contarello (2011), o sistema de representações sociais está relacionado a diferentes objetos sociais. Em vista disso, a ideia de articulação entre os objetos é esteio para a compreensão desses autores. Wagner (2000) argumenta que “agindo no sistema de representação, os membros de um grupo criam um objeto representado, dão-lhe significado e realidade” (p. 11), o sistema está ligado à criação dos objetos sociais.

Kalamalikis (2012), por sua vez, afirma que a complexidade de objetos sociais faz intervir um sistema inteiro de representações em que os contornos são, por um lado, frágeis e,

por outro, coloridos por tomadas de posição conflituosas no espaço público. Esse pesquisador ressalta a fluidez inerente ao sistema de RS, no que tange aos sentidos e objetos sociais.

Identificamos que, as concepções trazidas acerca da definição desse conceito apresentam em comum a ideia do sistema como algo amplo, relacionado aos objetos sociais e imbricado de significações. Demarcamos que existem entendimentos diferentes acerca do conceito de sistema de representações sociais e esse foi pensado a partir dos seguintes aspectos: articulação entre objetos sociais (WACHELQUE; CONTARELLO, 2011) e fluidez de contorno entre objetos e sentidos (KALAMPALIKIS, 2012).

As representações sociais podem guardar um sentido geral que ultrapassa a sociedade que as viu nascer, seriam as *thematats*, as quais estão relacionadas a conteúdos estruturados, gerados por antinomias culturalmente compartilhadas, posto isto, quando se apresentam condições culturais para que essas antinomias interdependentes se problematizem, são geradas representações sociais. Por conseguinte, as *thematats* associam-se a gênese das representações sociais e a conteúdos universais, presentes em diversas culturas do mundo. Igualmente, estão disseminadas em variados objetos e, em certa medida, são autônomas e dissociadas da estrutura social (MOSCOVICI; VIGNAUX, 2015). Desse modo, pontuamos que as *thematats* são constitutivas dos processos de construção das representações sociais.

As representações sociais necessitam do referencial de um pensamento pré-existente, relacionadas a temas gerais. Oliveira (2004) declara que Moscovici por intermédio das *thematats* aborda a antiguidade e permanência de certos temas, as *thematats* estão inscritas dentro de um arcabouço de pensamento preexistente, dependente de um sistema de crenças. Do ponto de vista epistemológico, o que está em questão é a análise dos modos de pensamento que a vida cotidiana sustenta, mantidos por longos períodos de tempo, sendo assim estão vinculadas a uma estabilidade do pensamento social, ao longo da história da humanidade (MOSCOVICI; VIGNAUX, 2015).

As *thematats* transmitiriam uma espécie de sentido geral que ultrapassa indivíduos e instituições, no que tange à dimensão temporal, estão ligadas à longa duração e a uma perspectiva macro e pretendem de certa forma, dar conta de como são geradas as representações sociais, o que confere uma ênfase ainda maior a seus processos de formação, sobretudo, o de ancoragem, que está na base das RS (VILLAS- BÔAS, 2014). Moscovici e Vignaux (2015) encaram as *thematats* como espécie de temas que “perduram como imagens-conceito”, desse modo as associa também a “primeiros princípios”, “ideias propulsoras” ou “imagens”. Portanto,

possibilitam capturar as dinâmicas sociais imbricadas nos objetos de representação e aprofundar os sentidos emergentes, algo fundamental na discussão da tese em questão.

4.6 APONTAMENTOS SOBRE A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA DE LEV VYGOTSKY

Nessa sessão, problematizaremos a relação entre essas duas perspectivas, a partir de alguns trabalhos encontrados na literatura, haja vista que ambos os autores são basilares na discussão da tese. À guisa de introdução, citaremos trechos nos quais Moscovici (2015) expõe sua relação com Piaget e Vygotsky. Ele explana que o primeiro, no final da década de 1960 o convidou a ir em Genebra para organizar um curso sobre Psicologia Social. Acerca de Vygotsky, pondera:

Apenas me familiarizei com seu trabalho mais recentemente. Foi durante os anos do meu curso em Nova York que as ideias referentes à cultura, pensamento e linguagem discutidas em numerosos artigos e livros entraram em meu mapa mental. Sob muitos aspectos, ele era um autor de moda. Comecei lendo seu trabalho e o achei estimulante, revigorante, não convencional. Sobretudo, era curioso conhecer alguém que na década de 1920, pôde escrever como se vivesse na década de 1980 e que acredita que não poderia distinguir o social do marxista. Deixei-me cativar pelo poder de seu estilo, uma impressão firme que permanecia, quanto mais penetrava em seu horizonte intelectual (p. 284).

No que tange ao clima intelectual da Europa, no início do século XX, Moscovici (2015) anuncia que quando Piaget e Vygotsky iniciaram suas primeiras pesquisas, a ideia de representações coletivas ou sociais perpassava a atmosfera europeia. Ele refere que Vygotsky foi influenciado por Levy-Bruhl, no que diz respeito à influência cultural no desenvolvimento das funções psicológicas superiores que estão ligadas a diferentes representações. A TRS também foi influenciada pelo pensamento de Levy-Bruhl, no tocante à construção do saber e do valor do saber prático. O referido autor, por meio dos seus estudos sobre o pensamento místico, encontrado em povos distantes, aponta outras formas de lógica para pensar o mundo, fundamentadas em princípios diversos dos existentes no pensamento ocidental (ARRUDA, 2002).

Ambas as perspectivas apresentaram contribuições para a Psicologia/Psicologia Social, marcadas por perspectivas dicotômicas no que diz respeito à relação entre sujeito-objeto do conhecimento. Segundo Molon (2003), Vygotsky colocou o sujeito e a subjetividade no centro de reflexão da Psicologia e da Psicologia Social, esses são constituídos e constituintes na relação social que é mediada pela linguagem. Esse sujeito constituído via linguagem é denominado sujeito semiótico.

Zanella (2007) afirma que Vygotsky encara o sujeito como (in)determinado e (in)determinante, singular e coletivo, unitário e plural (tradução nossa). Atinente a essas contribuições trazidas pelos autores em questão, para Arruda (2002), um dos principais aportes de Moscovici foi atribuir importância ao conhecimento do senso comum, produzido pelos sujeitos e que antes era desvalorizado por ser considerado não-científico. Concernente à constituição do sujeito, o pensamento desenvolvido nas matrizes vygotskyana/moscoviciana endossa a tese de que a realidade do sujeito e a realidade sócio-histórica são interdependentes e concebidas sob um ponto de vista dialético (MAGALHÃES, 2014).

Castorina et al. (2006) reportam que Moscovici e Vygotsky compreendem a relação entre indivíduo e sociedade, numa perspectiva dialética. A gênese psicológica dos processos psíquicos superiores na visão vygotskyana depende tanto das ferramentas culturais, quanto da atividade individual na formação dos conceitos e aquisição da linguagem. Já, para Moscovici as RS se constroem na interação e comunicação social, os indivíduos participam das atividades e se apropriam das RS, a partir de seu lugar social (tradução nossa).

Acerca dos liames entre as construções teóricas em questão, na Teoria das Representações Sociais, TRS, a consideração do pensamento cotidiano, tem suas raízes tanto na sociologia representada por Durkheim, quanto na antropologia, cujo representante é Lévy-Bruhl, bem como na Psicologia construtivista, desenvolvida por Piaget e na Psicologia sócio-histórica de Vygotsky. Moscovici encontra os elementos de ligação dos indivíduos ou dos grupos às suas culturas em Lévy-Bruhl e, posteriormente, em Vygotsky (TORRES; NEIVA et al., 2010).

Ratificando esse entendimento, Castorina (2013) assinala que a Teoria de Vygotsky e a Teoria das Representações Sociais se inserem no debate contemporâneo que contempla as vinculações históricas entre indivíduo e cultura. Tanto o conceito de representações sociais, quanto o de funções psicológicas superiores atribuem uma importância central ao elemento cultural.

Para a compreensão da cultura, intimamente ligada ao social, é oportuno retomar o Manuscrito de 1929, no qual Vygotsky (2000) esclarece que a palavra social tem muitas significações. Uma dessas consiste num significado mais geral, no qual todo cultural é social. O social também pode ser encarado com um sinal, fora do organismo, como instrumento, meio social. Ele declara que todas as funções superiores constituíram-se na filogênese, não biologicamente, mas socialmente. O social também está relacionado à formação da personalidade. As relações sociais são transferidas para a personalidade, sendo interiorizadas.

Mesmo sendo, na personalidade, transformadas em processos psicológicos, permanecem 'quasi'-sociais e a dimensão individual é uma forma superior de sociabilidade.

No tocante ao social, na visão vygotskyana esse é um fenômeno mais antigo que a cultura, pois é um dos atributos de certas formas de vida, o que nos permite falar de uma sociabilidade biológica, natural. Anterior à cultura, o social adquire dentro dela formas novas de existência. Sob a ação criadora do homem, a sociabilidade biológica adquire formas humanas, tornando-se modos de organização das relações sociais (PINO, 2000).

Neste sentido, o social é, ao mesmo tempo, condição e resultado do aparecimento da cultura. É condição porque sem essa sociabilidade natural a sociabilidade humana seria historicamente impossível e a emergência da cultura, seria impensável. É resultado, visto que, as formas humanas de sociabilidade são produções do homem, portanto obras culturais. Ou seja, o social possui uma dupla função. Tais esclarecimentos permitem aprofundar o entendimento do social e do cultural na acepção de Vygotsky (PINO, 2000).

Concernente à dimensão social, Chardon (2008) disserta que Moscovici aborda o intersubjetivo na Psicologia Social, a partir de suas teorizações sobre as representações sociais. Moscovici retoma Vygotsky, ao considerar a gênese social nos processos de construção e desenvolvimento das representações sociais (tradução nossa).

O conceito de cultura na obra de Vygotsky está diretamente vinculado com os signos, considerados como instrumentos de transformação da vida psicológica e relacionados ao funcionamento das funções psicológicas superiores (CASTORINA et al., 2006). A ênfase na cultura, também se faz presente na TRS, Bauer (2011) refere que as representações sociais são a produção cultural de uma comunidade e Guareschi (2011) salienta que na perspectiva moscoviciano, a realidade inclui as dimensões físicas, sociais e culturais, as quais devem ser abarcadas pelo conceito de RS.

Avaliamos, então, que tanto a dimensão social quanto a cultural são importantes para as perspectivas em questão, embora sejam vistas sob ângulos diferentes. Por um lado, Vygotsky focaliza os processos filogenéticos, ontogenéticos e sociogenéticos na compreensão do social e da cultura, estuda a transformação da condição humana de biológica a sócio-histórica. Por outro, Moscovici enfatiza o social e o cultural como dimensões que devem ser contempladas e são basilares no conceito de representações sociais.

Castorina (op. cit.) aborda as especificidades do conceito de cultura em cada um desses autores e reconhece que os modelos socioculturais buscam entender como uma criança se

transforma em um pensador progressivamente independente ou em um indivíduo autônomo, por intermédio do uso das ferramentas culturais.

Na visão desses autores, a TRS focaliza o processo contrário, na maneira como o conhecimento socialmente compartilhado restringe o sujeito às formas de pensamento existentes, relacionadas às representações relativamente estáveis e que se mantêm socialmente implícitas. Compreendemos que essa não é a compreensão de representação social presente na TRS que a concebe de forma dinâmica.

Com relação à atribuição de sentido que ocorre no meio sócio-histórico-cultural, e consiste num ponto-chave no pensamento de Vygotsky, o que distingue os homens dos animais, do ponto de vista psicológico, é a significação, isto é, a criação e a utilização de signos e de sinais artificiais. Signo por excelência, a palavra, na sua especificidade, constitui a interface do social e do individual, do público e do privado, enquanto se configura como produto e produção humana nos níveis intermental, alusivos à interação social e intramental concernente à representação e à cognição (SMOLKA, 1993).

Vygotsky (2004), na obra *Teoria e método em Psicologia*, declara que “o significado é o caminho do pensamento para a palavra. O significado é algo mais definido. É a estrutura interna da operação do signo” (p. 179). O pensamento não apenas se expressa na palavra, mas nela se realiza, ele possui uma existência independente que não coincide com os significados e é necessário encontrar uma determinada construção de significados para expressar o pensamento.

Um dos conceitos centrais na obra vygotskyana é o de sentido, ligado à construção do conhecimento e entendido como acontecimento semântico singular produzido nas relações do sujeito com signos que circulam nos contextos onde se insere. Essa noção serve como recurso analítico para a superação de cisões e dualismos interno-externo, social-individual, cognição-emoção, mente-corpo, que marcaram o início da história da Psicologia científica (BARROS et al., 2010).

O sentido das palavras muda de acordo com a motivação. Assim, o sentido faz parte do significado, sendo resultado do significado, mas não foi fixado pelo signo (VYGOTSKY, 2004). Ainda com relação ao sentido, Pino (2006) assinala que a atribuição de sentido integra os processos criativos. Interpretamos que Vygotsky aborda as relações entre signo, significado e sentido, já Moscovici estuda os processos de atribuição de sentido aos objetos sociais, através da ancoragem e da objetivação.

Continuando a problematização em questão, Castorina et al. (2008 tradução nossa) apontam que Moscovici reconheceu a influência de Vygotsky em sua obra, basicamente por sua tese da importância do social na constituição da vida psicológica e por ter enfatizado a cultura na constituição das funções psíquicas superiores.

Moscovici (1990) elucidou que o Vygotsky e seus colaboradores, buscaram compreender as representações que predominam na vida mental dos sujeitos fossem eles adultos ou crianças. Eles acreditavam haver uma estreita correspondência entre as transformações da sociedade e as representações associadas às mesmas. Luria aprofundou esse aspecto, no que diz respeito aos estudos de Levy-Bruhl, relativos à comparação entre a mentalidade arcaica e a mentalidade moderna (tradução nossa)

Valsiner (2015) considera que Moscovici insistiu nas relações estreitas da TRS com a base teórica de Vygotsky, Moscovici encarava as representações sociais como fenômenos intra-inter: “aqui a TRS partilha algum terreno com as teorias desenvolvimentistas de Jean Piaget e Lev Vygotsky em que o desenvolvimento é necessariamente um processo em aberto” (p. 33). Esses elementos foram ressaltados por Vygotsky, mediante o conceito de internalização.

Duveen (1997) disserta que a principal ideia de Vygotsky que Moscovici reconheceu foi a simplicidade no pensamento. A criança nasce num mundo culturalmente estruturado, no qual ocorre a mediação da cultura, através das atividades desenvolvidas. A internalização é o centro da argumentação de Vygotsky para o desenvolvimento dos processos psicológicos. Tal ação diz respeito a relação entre o social e os processos cognitivos (tradução nossa).

No que condiz à reflexão acima, Moscovici afirma que o processo de internalização oferece uma solução geral, acerca da relação entre social e individual, pelo qual fica fascinado, todavia se pergunta se é tão fértil como acredita-se que seja. Moscovici menciona que não tem absoluta certeza em relação ao movimento do social para o plano individual, presente na internalização. Essa atividade processa-se do nível inter-psicológico para o nível intra-psicológico (MOSCOVICI, 1990, tradução nossa).

Outros elementos que podem ser levantados é que tanto Vygotsky, quanto Moscovici, convergem ao defender a descontinuidade entre conhecimento do senso comum e o conhecimento científico. Vygotsky afirma a irreducibilidade entre o conhecimento comum e o científico. Moscovici reivindicou o sentido comum como um conhecimento com valor próprio. Em síntese, para Vygotsky o conhecimento comum é ponto de partida para o processo de abstração dos conceitos e formação dos conceitos científicos. Inversamente, uma grande parte da RS provém do conhecimento científico (CASTORINA et al., 2006).

Diante do que foi apresentado, apreciamos no que tange aos pontos de contato entre a TRS e a perspectiva sócio-histórica que a maioria dos autores citados nessa sessão convergem ao ressaltar a ênfase da cultura na atribuição de sentido, seja no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, seja na elaboração das RS. Com relação aos pontos de diferenciação, Moscovici e Vygotsky apresentam programas de pesquisa distintos, o primeiro estava interessado na compreensão da construção do pensamento social compartilhado, por intermédio da relação do indivíduo com a cultura. Por seu lado, Vygotsky procurou entender a transformação do ser humano de biológico a sócio-histórico, quer dizer, havia uma preocupação de cunho desenvolvimental, não focalizada por Moscovici.

4.7 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E IDENTIDADE

Para estudar essa relação, inicialmente discutiremos o conceito de identidade, que está associado a como o professor criativo se constrói na relação com os grupos e a sociedade. Para estudar essa relação, inicialmente discutiremos o conceito de identidade. Jacques (2008) afirma que essa temática ocupou um lugar central nos estudos de William James e na perspectiva do interacionismo simbólico, com os trabalhos de George Mead. Após um período de poucos avanços, voltou a receber destaque através das pesquisas de Tajfel sobre as relações entre os grupos e diferenciação social.

William James, no final do século XIX tentou encontrar a definição do si-mesmo, constituído de eu-cognoscente, parte do si mesmo que percebe, tem sensações, mobiliza lembranças e elabora projetos. O si mesmo também é formado por um si-mesmo empírico, composto por três elementos: o me material (ligado ao corpo e ao que se possui), o me social (relacionado ao reconhecimento social) e o me espiritual (ligado aos nossos sentimentos, emoções, desejos e vontades) (DESCHAMPS; MOLINER, 2009).

Já, Mead (1925) apreende que o self é social e existe apenas a partir da relação com outros selfs. É central para a experiência mental, tendo aparecido apenas na conduta social dos vertebrados humanos. O indivíduo se converte em um objeto para si mesmo, porque se descobre adotando atitudes dos outros que estão implicadas em sua conduta (tradução nossa).

A oposição entre o individual e o coletivo marca os estudos do conceito de identidade desenvolvidos no âmbito da Psicologia Social, distinção essa estudada por George Mead. Em suas análises é a partir das interações sociais que os indivíduos participam que o self é composto por dois elementos: o *me* que corresponde à interiorização dos papéis sociais e das atitudes dos outros e o *I*, componente mais pessoal que corresponde às reações dos indivíduos às atitudes

dos outros e às atitudes sociais interiorizadas no me. É na tensão desses elementos que o self se constitui (VALENTIM, 2008).

Tajfel (1982), outro teórico desse campo, desenvolveu a Teoria da Identidade Social. A origem dos seus estudos de categorização encontra-se nas pesquisas gestaltistas sobre percepção, porém, nessas o conceito de identidade ainda não se fazia presente. Emergiria mais tarde, com os estudos desenvolvidos a partir do paradigma do grupo mínimo, que é alusivo à categorização social em termos de um endogrupo e de um exogrupo, para que se manifestem comportamentos de discriminação entre os grupos. É para compreender esse tipo de fenômeno que o conceito de identidade é introduzido, através da extensão da Teoria da Comparação Social de Festinger (VALENTIM, 2008).

A percepção social consiste em “categorizar”, ou agrupar em “categorias”, pessoas que tem características não possuídas por outras. O grupo a que se pertence é denominado ingroup (intragrupo, endogrupo), e o grupo a que não se pertence, outgroup (extragrupo, exogrupo). Nesse cenário, a pertença a um grupo pode resultar da escolha da pessoa, mas também de imposição externa ou do acaso. O importante é a percepção de pertença. Ou seja, há um componente subjetivo fortemente implicado nesse processo. Relevante para a pertença é o elemento motivacional da auto-estima, que inicia, mantém, modifica ou termina o processo de adesão ao grupo (PAIVA, 2007).

Para Tajfel (1982) a identidade social de um indivíduo é concebida “como o conhecimento que ele tem de que pertence a determinados grupos sociais, juntamente com o significado emocional e de valor e que ele atribui a essa pertença” (p. 294). Conforme o referido autor, esses elementos só podem ser definidos por meio dos efeitos das categorizações sociais que dividem o meio social do indivíduo no seu próprio grupo e em outros.

Na teoria da identidade social, os indivíduos são motivados a conseguir uma identidade social positiva que contribua para sua autoestima. Para isso, eles realizam comparações sociais nas quais procuram diferenciar-se positivamente dos outros grupos (CAMINO; TORRES, 2013). Esses autores reiteram que, quanto mais forte for a identidade do sujeito com um determinado grupo, maior será sua tendência de supervalorizar seu grupo e desvalorizar outros grupos. Nesse cenário, os processos psicológicos que ocorrem com o indivíduo se desenvolvem, a partir do jogo das relações de poder entre os grupos que formam uma sociedade, num determinado contexto e momento histórico.

A profissão docente se insere nessa dinâmica social. A discussão sobre a identidade junto a grupos de professores/as possibilita a emergência de conflitos relacionados ao exercício

docente, além de permitir uma melhor compreensão dos componentes implicados nessa identidade. Discutindo a relação entre RS e identidade, Duveen (2011) aponta que as representações sociais são sempre construtivas, constituem o mundo tal como ele é conhecido e as identidades que elas sustentam garantem a esse sujeito um lugar nesse mundo, quando internalizadas as representações passam a expressar a relação do sujeito com o mundo, situando-o nesse mundo. É essa dupla operação de definir o mundo e localizar um lugar nele que confere um valor simbólico às representações sociais.

As representações sociais aglutinam a identidade, a cultura e a história de um grupo de pessoas. Problematizando as contribuições moscovicianas para o cenário educacional, que faz parte desse projeto de tese, Sousa e Novaes (2014) mostram que analisar o docente, a partir dos diferentes outros que o constituem implica em compreender que sua profissionalidade envolve saberes, habilidades, conhecimentos e disposições envolvidos no exercício da docência, bem como a dinâmica das relações que estabelece para construir-se como professor. Outrossim, a identidade desse sujeito é pensada a partir de sua relação com outros.

5 MÉTODO



Figura 3 - Painel: O método ou costura - elaborado pela autora da tese, a partir do uso de diferentes materiais

Essa pesquisa é qualitativa. Para Denzin e Lincon (2008), os pesquisadores qualitativos ressaltam que a realidade é socialmente construída. Eles se referem à íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, se distanciando da ideia de neutralidade. Além disso, esse tipo de pesquisa busca compreender como a experiência social é construída e adquire significado.

A pesquisa qualitativa se desenvolveu em diferentes contextos, notadamente nas ciências humanas e sociais, podemos distinguir escolas teóricas e metodológicas (FLICK, 2009a).

De acordo com Chizzotti (2006), nesse tipo de pesquisa os(as) pesquisadores(as) se dedicam à análise dos significados que os indivíduos dão às suas ações, no meio em que constroem suas vidas e relações. Demo (1997) encara a pesquisa como criação, pois é o processo de pesquisa que na descoberta, ao questionar o saber vigente, produz relações novas a partir dos dados e estabelece o conhecimento novo que por sua vez, possibilita o surgimento de alternativas.

Para esse autor, a “pesquisa deve ser vista como processo social que perpassa toda vida acadêmica e penetra na medula do professor e do aluno. Sem ela, não há como falar de universidade, se a compreendemos como descoberta e criação” (1997, p. 36).

Flick (2009b) nos diz que a pesquisa qualitativa é relevante para o estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida e para ele os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada dos métodos e teorias, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte da produção do conhecimento e na variedade de abordagens e métodos.

Os participantes desse estudo foram professores de instituições de educação superior pública e privada. Escolhemos essas instituições, buscando diversificar o campo de pesquisa, já que a educação superior é oferecida em ambas as esferas. Nos últimos anos houve uma expansão da educação superior privada que se iniciou com a reforma de 1968. Além disso, nos últimos cinco anos as vagas nas universidades públicas foram ampliadas devido às políticas de inclusão, a exemplo das cotas para negros nessas universidades (MARTINS, 2009).

Essa expansão também está relacionada ao Sistema Único de Seleção Simplificada, SISU, que utiliza o ENEM para o acesso às instituições de educação superior públicas. O mapa de ensino superior no Brasil aponta que o número de Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil esteve em constante ascensão nos últimos 13 anos, com um crescimento total de 102,6%, sendo 108,2% nas IES privadas e 71% nas públicas (SEMESP, 2015).

Nessa pesquisa, escolhemos trabalhar com docentes que atuam em várias áreas de conhecimento, buscando diversificar o perfil dos participantes e compreender a expressão da criatividade em diferentes contextos. O total de participantes foi cento e vinte e três professores. O critério de inclusão dos docentes na pesquisa foi ser professor da UFPE vinculado ao Centro de Educação, CE, ao Centro de Artes e Comunicação, CAC, ao Centro de Informática, CIn e ao Centro de Ciências da Saúde, CCS, ou ser docente da Faculdade Guararapes, que atuando

nas áreas de Educação, Artes, Tecnologia ou Saúde. Foram excluídos aqueles/as que mesmo sendo docentes na universidade pública ou na instituição privada, não pertencerem a algum desses centros/áreas.

Cada uma dessas áreas de conhecimento com as quais trabalharemos, constrói discursos sobre a criatividade. Desse modo, os avanços na área de tecnologia/informática possibilitaram o desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação, TIC's, fomentando a discussão sobre inovação na educação. A área de saúde vem renovando os currículos de seus cursos, através da oferta de módulos de ensino, além das tradicionais disciplinas, a exemplo do curso de Medicina da UFPE que trabalha a partir dos módulos de ensino. No âmbito educativo, as pesquisas que abordam a formação profissional dos professores têm debatido metodologias e didáticas que contemplem a criatividade (SILVA; TANAKA; PIRES, 2015), já o campo das artes trabalha diretamente com os processos criativos.

Com relação aos lugares de coleta dos dados, a UFPE teve início em 11 de agosto de 1946, data de fundação da Universidade do Recife (UR), criada por meio do Decreto-Lei da Presidência da República nº 9.388, de 20 de junho de 1946. Oferece cem cursos de graduação presencial regulares e atende a mais de 30.000 estudantes de graduação. A UFPE é uma instituição que possui campus localizados em três cidades: Recife, Caruaru e Vitória de Santo Antão, foi eleita a melhor instituição do norte-nordeste pelo ranking da Folha de São Paulo, Ranking Universitário Folha, RUF 2017.

Na UFPE, campus Recife, os participantes foram professores dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas Diversas, vinculados ao Centro de Educação – CE e ao Centro de Artes e Comunicação - CAC, atuando nos cursos de Arquitetura, Publicidade e Cinema. Tivemos participantes do Centro de Informática – Cin que lecionam no curso de Ciência da Computação e professores do Centro de Ciências da Saúde – CCS, que ministram aulas no curso de Medicina. Elegemos esse público, por pertencerem a diferentes áreas que abrangem o campo educacional, artístico, tecnológico e saúde, respectivamente, tendo como critério o fato de serem áreas que apresentam projetos inovadores na UFPE.

A instituição privada escolhida foi o Centro Universitário do Guararapes, UNIFG, localizado na cidade de Jaboatão dos Guararapes, região metropolitana de Recife. De acordo com informações colhidas no site, a faculdade foi autorizada em 2001, pela Portaria Ministerial de nº. 1.738/2001/MEC, objetivando desenvolver a formação de profissionais por meio de cursos e atividades acadêmicas diversificadas, contribuindo para o processo de desenvolvimento sustentável de Jaboatão dos Guararapes e do estado de Pernambuco. A

UNIFG faz parte da rede Laureate International Universities, rede mundial de IES com mais de um milhão de alunos matriculados em mais de 70 instituições, em vinte e cinco países.

A instituição foi criada com o propósito de promover o ensino, a pesquisa e a extensão, como forma de participar do processo de desenvolvimento educacional, científico e tecnológico do Estado de Pernambuco, e visando ao bem-estar e à valorização do ser humano, além disso, o centro universitário tem suas iniciativas estruturadas para atender às necessidades da comunidade local.

Essa instituição foi selecionada devido ao desenvolvimento de práticas educativas inovadoras que são divulgadas em diferentes mídias, a exemplo das propagandas de televisão e nos anúncios de internet. A inovação está presente na qualidade e modernidade dos laboratórios de prática, uso de metodologias ativas, bem como ocorre de acordo com as tendências do mercado. Os cursos que participaram, de acordo com as áreas de ensino respectivamente: Pedagogia, Arquitetura, Publicidade, Ciência da Computação e Psicologia. Durante o desenvolvimento da pesquisa, a faculdade tornou-se centro universitário.

5.1 INSTRUMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

A pesquisa foi dividida em etapas, pormenorizadas, adiante. A *primeira etapa*, consistiu na análise documental dos anais do I Seminário de Inovação Pedagógica da UFPE, visando compreender as práticas inovadoras que estão sendo desenvolvidas na universidade, dado que a criatividade, muitas vezes é atrelada à ideia de inovação. Outrossim, foram analisados os currículos dos cursos nos quais os participantes ministravam aulas, intencionando compreender os contextos de produção e significação da criatividade. Analisamos a organização do currículo, os componentes curriculares ofertados nos cursos, se são teóricos ou práticos e suas possíveis relações com os processos criativos na docência.

O I Seminário de Inovação Pedagógica teve como uma das organizadoras a Proacad, Pro-reitoria de Assuntos Acadêmicos e ocorreu em novembro de 2014, foram apresentados trabalhos sobre as práticas pedagógicas inovadoras realizadas pelos docentes da UFPE em suas turmas de graduação, os quais foram reunidos em anais. A PROACAD apresenta em seu organograma a Coordenação de Acompanhamento das Atividades Docentes e Inovação Pedagógica que busca fomentar práticas inovadoras na universidade.

A análise documental é importante no âmbito da pesquisa devido ao tipo de informação que proporciona, encontrada na fonte primária, permitindo acessar o contexto e o momento histórico em que foi produzida (PEREIRA; COSTA, 2008). A riqueza de informações contida

nos documentos justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais, porque possibilita ampliar o entendimento de objetos, cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

O referencial dos Núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição de sentidos, orientou a análise documental, fundamentado na Psicologia Sócio-Histórica de Vygotsky (AGUIAR; OZELLA, 2006). A apreensão dos sentidos foi pautada na visão que tem no empírico seu ponto de partida, contudo, não se limita à descrição dos fatos, buscando a explicação do processo de constituição do objeto estudado, ou seja, estudá-la mediante seu processo histórico. Sendo assim, não significa apreendermos uma resposta única, coerente e completa, mas expressões, muitas vezes, contraditórias e parciais, que nos apresentam indicadores de suas formas de ser.

Construímos os pré-indicadores a partir de conteúdos que estivessem associados à arte, estética, criação e criatividade que são basilares no referencial da Psicologia da Arte vygotskyana, adotado nessa pesquisa. Posteriormente, numa segunda leitura desenvolvemos o processo de aglutinação dos pré-indicadores, mediante a similaridade e contraposição dos achados, de modo que nos levaram a menor diversidade. Os indicadores nos permitiram encontrar os possíveis núcleos de significação e nesse processo, o uso de recursos didáticos, a menção à arte, a discussão sobre as práticas e a referência às tecnologias, foram despontando como indicadores que nos guiaram na construção dos núcleos de significação.

Por fim, a partir da releitura do material, considerando a aglutinação resultante, a partir do conjunto dos indicadores e seus conteúdos, iniciamos um processo de articulação que resultou na organização dos núcleos de significação através de sua nomeação. Desta feita, mapeamos os trabalhos a partir dos pré-indicadores e indicadores, buscando agrupar os sentidos semelhantes e diferentes, o que originou os núcleos de sentido (AGUIAR; OZELLA, 2006).

A segunda etapa foi desenvolvida com cento e vinte e três docentes e teve por objetivo analisar os sentidos de criatividade entre os/as professores/as de educação superior pública e privada. Para atingir essa finalidade, aplicamos o questionário de associação livre de palavras, QALP, no qual os docentes escreveram as cinco primeiras palavras que lhes vem à cabeça quando se liam os seguintes termos indutores: *docência universitária*, *docência e criatividade*, *professor criativo*.

O QALP é bastante utilizado nas pesquisas desenvolvidas, a partir da Teoria das Representações Sociais, por seu caráter espontâneo associado à livre manifestação das primeiras ideias, referentes a cada uma das expressões indutoras.

O questionário também registrou informações como idade, sexo e tempo de docência, relacionadas ao perfil sociodemográfico. As respostas do questionário de associação livre de palavras receberam um tratamento pré-analítico, a partir do qual elaboramos o dicionário de expressões semânticas (ver nos anexos), no qual cada verbete está associado a palavras com o mesmo radical ou significado semelhante. Tal procedimento uniformizou os dados e possibilitou que o software Iramuteq realizasse o tratamento adequado do corpus, a partir da análise prototípica.

O IRAMUTEQ é um software gratuito e desenvolvido sob a lógica da open source. Ancora-se no ambiente estatístico do software R e na linguagem python (www.python.org). Começou a ser utilizado no Brasil em 2013. O processamento de dados permitido pelo software viabiliza o aprimoramento das análises, inclusive em grandes volumes de texto (CAMARGO; JUSTO, 2013).

O referido software realizou a análise prototípica também conhecida como análise das evocações ou análise das quatro casas, que é uma das técnicas mais difundidas para a caracterização estrutural de uma RS, geralmente é aplicada sobre dados na forma de palavras ou expressões evocadas por participantes ao lerem ou ouvirem um termo indutor. Desse modo, essa análise propõe a definição da relevância de cada palavra associada, através do cruzamento das palavras mais frequentes com aquelas mais prontamente evocadas. (WACHELQUE; WOLTER, 2011). Através do uso desse software pudemos identificar o núcleo central e o sistema periférico das RS de docência universitária, docência e criatividade e professor criativo.

Na terceira etapa da pesquisa, os participantes enviaram vídeos alusivos ao seu processo criativo docente, por intermédio do email, os quais foram analisados a partir da análise temática na qual sobressaem temas que correspondem a um determinado eixo de sentido (BARDIN, 2004). No questionário, aplicado na segunda etapa eles foram interrogados se desejavam participar do momento seguinte, que consistiu na entrega do referido vídeo. Escrevemos emails para vários docentes que manifestaram desejo em participar dessa fase, porém apenas cinco pessoas enviaram o material solicitado.

A proposta inicial foi que os professores produzissem vídeos individualmente, através de aparelho celular, versando sobre seu processo criativo na docência. Essa videogravação podia ser realizada em casa, na universidade ou no local que acharem mais adequado com relação ao planejamento e ministração das aulas. Na elaboração do vídeo eles poderiam usar linguagens diversas como imagens, objetos e outros recursos que achassem necessários. Caso não quisessem produzir o vídeo, haveria a possibilidade de selecionar um que não fosse de sua

autoria, mas representasse um processo criativo na docência. Com relação aos vídeos enviados através de email, quatro não eram da autoria dos docentes e um consistiu numa palestra ministrada por um participante da pesquisa em um congresso. Os vídeos tiveram a duração máxima de 10 minutos.

Segundo Reyna (1997) o vídeo como ferramenta, além de animar e instigar o conhecimento mútuo tem a capacidade de provocar uma autocontemplação, levando o agente filmado a rever e reencontrar momentos e situações nos quais foram observadas. O uso do vídeo nessa pesquisa busca “capturar” elementos do processo criativo dos docentes, enfatizando a dimensão processual. A filmagem capta sons e imagens que contribuem para a fidedignidade na coleta dos dados observados, buscando aproximar-se ao máximo da realidade estudada (PINHEIRO; KAKEHASHI; ANGELO, 2005). Nesse sentido, o vídeo não é mera transcrição da realidade em imagens; há que se considerar o olhar de quem filma, seu posicionamento diante do que está sendo registrado, seus recortes, enquadramentos, escolhas (GARCEZ; DUARTE; EISENBERG, 2011).

Após os vídeos terem sido recebidos via email, a pesquisadora realizou o trabalho de edição e análise do material, selecionou trechos considerados mais relevantes, a partir do tema da pesquisa. Em um dos vídeos o palestrante falava em inglês, realizamos a tradução e colocamos legendas em português. Outro, estava com a narração em espanhol, também fizemos a tradução e acrescentamos a legenda em português. O vídeo, síntese do material recolhido, foi exibido no grupo focal e teve duração de 16:04' minutos. Com relação a esse material audiovisual, situamos que o primeiro foi sugerido por um docente do Centro de Informática, Cin e abordava uma aula de Probabilidade ministrada por um professor do Instituto de Matemática Pura e Aplicada, IMPA¹³ sediado no Rio de Janeiro. O método desse professor foi a aula expositiva, atrelada a exemplos: como discutir probabilidade a partir do lançamento de um dado e da queda de uma pedra? Apesar de haver uma crítica ao modelo de aula expositiva, entendemos que esse pode ser utilizado a depender dos objetivos a serem alcançados, além do mais a exposição foi acompanhada de exemplos que aproximaram o conteúdo das vivências dos estudantes, o que nos levou a refletir sobre o modo como a aula expositiva é conduzida.

¹³ De acordo com informações coletadas no site, O IMPA foi criado em 1952, a primeira unidade de pesquisa do CNPq. Tem como funções básicas o estímulo à pesquisa científica em Matemática, a formação de novos pesquisadores, a difusão e o aprimoramento da cultura matemática no país. Essas atividades visam promover o conhecimento da Matemática, fundamental ao desenvolvimento das ciências e da tecnologia em geral.

Outro vídeo foi enviado por uma docente do Centro de Educação, CE e consistia numa palestra do filósofo norte-americano Daniel Cohen sobre argumentação, no qual foram apresentados três modelos: argumentação como guerra, fundamentado na ideia do “ganha-perde”, quem venceu o debate? que inibe outros tipos de resolução do conflito. Há também a argumentação como prova, presente no caso do modelo matemático, no qual as premissas são verdadeiras, e questiona-se: as inferências são válidas? E existe ainda a argumentação como performance, baseada numa exposição bem construída. Compreendemos que a argumentação favorece a criatividade em sala-de-aula, bem como estimula as possibilidades de criação do pensamento, articulação de ideias e reflexão no tocante às aprendizagens.

Um docente do Centro de Educação, também sugeriu um vídeo, no qual ministrava uma palestra no 34º Encontro Nacional dos Estudantes de Pedagogia, Enepe, realizado na UFPE, em 2014, que teve como tema: Educação Padrão – Fifa!?: Os desafios do movimento estudantil de Pedagogia. Em sua exposição, o participante destacou que o debate da democracia implica na discussão de relações de força que permeiam a sociedade. Entendemos que essa visão política integra as possibilidades de criação em sala-de-aula, é enfatizada em maior ou menor grau pelos professores, embora haja também aqueles que não concordam com a ideia de que todo ato educativo é político.

Outra professora, também, do Centro de Educação enviou um vídeo que consistia no comercial do grupo Pão de Açúcar: O que faz você feliz? O vídeo apresenta uma poesia narrada por Arnaldo Antunes que mostra a felicidade em momentos do cotidiano: estar com as pessoas que gostamos, comer goiabada com queijo, colocar morangos dentro dos dedos e degustá-los, cultivar sonhos, dormir na rede, matar a sede, fazer um cafuné, tomar café com leite, rir à toa. Implicitamente está presente a mensagem de que a felicidade reside nas pequenas coisas. Entendemos que no vídeo houve a associação da aprendizagem e da criatividade à afetividade, pois o vídeo desperta as emoções.

Uma docente do curso de Cinema do Centro de Artes e Comunicação, CAC, enviou um documentário *Letter to Jane*, *Carta para Jane*, da autoria de Jean Luc Godard, lançado no ano de 1972. O referido material apresenta várias fotos da atriz Jane Fonda no Vietnã, experiência em que ela pôde ver de perto as mazelas de uma guerra e isso foi uma atitude política, já que ela era norte-americana e os Estados Unidos eram um dos envolvidos na guerra.

Em uma resenha crítica do filme, Godar e Gorin (2011) analisam o filme e abordam a escolha do enquadramento, a posição da câmera fotográfica, das pessoas nas fotografias, se estão de frente ou de costas e assinalam que a atriz americana aceitou fazer esse papel e, para

isso, se deslocou e foi a Hanói para se pôr a serviço da revolução vietnamita. A crítica é como ela se põe a serviço? Como interpreta esse papel? A atriz americana na fotografia serve ao povo vietnamita em sua luta pela independência, mas não serve somente ao Vietnã, e sim, nos Estados Unidos em particular e também na Europa, pois a foto chegou até nós. Entendemos que esse documentário, além de elementos técnicos como enquadramento e posição da câmera, destaca a função social do cinema e esses conteúdos integram as aprendizagens no referido curso.

Os outros vídeos exibidos foram escolhidos pela pesquisadora e pela orientadora. Um deles, versava sobre um trecho do filme norte-americano *O sorriso da Monalisa*, lançado em 2004, dirigido por Mike Newell, no qual a professora de História da Arte apresentava uma imagem para os estudantes e realizava questionamentos. Os alunos estavam acostumados a um modelo de ensino tradicional fundamentado na apostila e surpreenderam-se porque a imagem apresentada não constava nesse material, o que provocou conflitos e diversas situações propícias para a aprendizagem como construção mediada.

Selecionamos um trecho de aula de expressão corporal desenvolvida na Escola de Teatro da PUC Minas, na qual os alunos realizavam movimentos, numa sala adequada para tal finalidade, com amplo espaço e espelhos e vestiam roupas apropriadas que favoreciam o desenvolvimento dos movimentos. Compreendemos que a motricidade também pode favorecer o desenvolvimento da criatividade em sala-de-aula.

Por fim, escolhemos uma animação, na qual a professora utilizava o recurso audiovisual com o projetor de slides, mas continuava com o mesmo método de ensino, que foi a repetição pura e simples da tabuada. Através desse material, refletiu-se que não é a inserção de um recurso que fomenta a criatividade em sala-de-aula, pois nesse caso o método de ensino permaneceu e a concepção de ensino e de aprendizagem também não passou por alterações.

A **quarta etapa** buscou aprofundar os sentidos emergentes acerca do tema da pesquisa e ocorreu através da realização dos grupos focais, nos quais os vídeos foram expostos como mote inicial de discussão. Houve gravação do debate no grupo com o consentimento dos participantes, cujos nomes revelados nessa pesquisa são fictícios, alguns foram escolhidos por eles e outros foram inventados pela pesquisadora. Para Leme (2006), no grupo focal ocorre a construção dos dados, através da discussão de um tema específico, o qual se organiza a partir de um roteiro previamente definido pelo moderador, mas também está suscetível a modificações no decorrer do processo. Os participantes podem rever seus pontos de vista, a medida que constroem suas argumentações. Gaskell (2002) pondera que no grupo focal, o

moderador é responsável pela condução do grupo encoraja os participantes a falarem e responderem aos comentários e observações dos outros membros do grupo.

Flick (2009b) nos traz que as discussões em grupo podem revelar como as opiniões são geradas, defendidas e alteradas no intercâmbio social, sendo assim, os enunciados e as manifestações de pensamentos ocorrem no contexto grupal. A respeito do uso do grupo focal nas pesquisas em representações sociais, Nóbrega, Andrade e Melo (2016) referem que os pesquisadores têm feito uso desse instrumento potencial. Em geral, há trabalhos que visam à identificação de representações sociais, outros enfocam seus processos comunicacionais e interacionais, entre outros objetivos. Com base nessa perspectiva, esses estudos são possíveis pela consideração básica de que o grupo focal favorece a interação e a comunicação grupal, permitindo a emergência das representações sociais em seus conteúdos e movimentos constitutivos, ou seja, é possível compreender a dinâmica das mesmas.

Na realização do grupo focal buscamos compreender os consensos e dissensos relacionados à criatividade/processos criativos na docência, questionamos o que os professores compreendem como aula “criativa”? A partir dos vídeos, quais elementos definiriam um professor criativo?

Realizamos três grupos focais, dois grupos na IES pública e um na IES privada, os quais totalizaram a presença de dezesseis participantes. Os grupos foram mistos, compostos por professores das diferentes áreas. Após a realização dos grupos, houve a transcrição de todo o material produzido e a análise de conteúdo foi utilizada para a compreensão das falas produzidas pelos/as participantes no grupo focal. Após a participação nos grupos, enviamos alguns dilemas educacionais, por email, para serem respondidos pelos docentes, os quais apresentavam perguntas de cunho mais prático acerca da docência criativa. Dez docentes responderam aos dilemas, os quais foram analisados a partir da análise temática (BARDIN, 2004).

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, sendo “um tratamento da informação contida nas mensagens” (BARDIN, 2004, p. 34). Adotamos a análise de enunciação, que é uma das técnicas da análise de conteúdo e tem duas “grandes características que a diferenciam de outras técnicas de análise de conteúdo. Apoia-se numa visão de comunicação como processo e não como dado. Funciona desviando-se das estruturas e dos elementos formais” (p. 163). Essa autora esclarece que a análise de enunciação ocorre a partir de uma análise temática anterior, considerada transversal, que busca elencar temas em comum. Ou seja, um tema corresponde a um eixo de sentido. A análise de enunciação busca o

aprofundamento dos sentidos por isso ocorre, posteriormente, à análise temática (BARDIN, 2004).

Foram realizadas leituras sucessivas do material produzido no grupo, analisando não apenas os conteúdos, mas como são produzidos e os efeitos que provocam. Utilizamos as informações do diário da pesquisadora, referentes à sua entrada no campo para complementar as análises.

Na quinta etapa, após a realização dos grupos e a análise do material produzido, a pesquisadora realizou oficinas devolutivas com os participantes, apresentando os resultados da pesquisa, visando enfatizar a dimensão processual na construção e devolutiva dos resultados da pesquisa. Tais ações ocorreram em novembro de 2017. O convite foi feito através de email e ligação telefônica. Ocorreram dois encontros, um na IES pública e outro na IES privada, no primeiro houve dois participantes, um da área de artes e outra da área de educação. No segundo encontro, houve um docente, que era da área de saúde.

5.2 ASPECTOS ÉTICOS

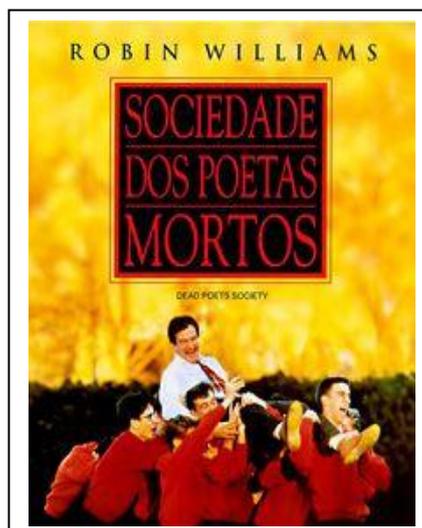
A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos/UFPE, CAAE, 55261816.0.0000.5208, parecer 1.571.533. Posteriormente, foi apresentada uma emenda, aprovada através do parecer 1.735.585, devido à alteração do local de coleta de dados, pois, inicialmente iríamos desenvolver a pesquisa no Núcleo de Formação Didático-Pedagógica da UFPE, NUFOPE, porém decidimos ampliar o universo da pesquisa para as diferentes áreas do conhecimento, buscando diversificar o contexto de atuação dos participantes.

Os contatos com os docentes foram através de email e presenciais, nos quais a pesquisadora informou sobre o tema da pesquisa e após aceitarem participar, foi pedido que lessem e assinassem o TCLE. A pesquisadora se colocou à disposição para qualquer esclarecimento. Foi informado que as pessoas teriam sua identidade preservada e as informações colhidas seriam utilizadas para fins científicos.

6 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS



Sou eu que vou seguir você
Do primeiro rabisco
Até o bê-a-bá
Em todos os desenhos
Coloridos vou estar
O caderno. Toquinho.



Pois o que vocês ensinam não é um deleite para a alma? Se não fosse, vocês não deveriam ensinar. E se é, então é preciso que aqueles que recebem, os seus alunos, sintam prazer igual ao que vocês sentem. Se isso não acontecer, vocês terão fracassado na sua missão, como a cozinheira que queria oferecer prazer, mas a comida saiu salgada e queimada... O mestre nasce da exuberância da felicidade (Rubem Alves, A alegria de ensinar).



Figura 4 - Pannel: Tese - o mosaico criado pela autora da tese, a partir de diferentes linguagens artísticas: literatura, cinema, música e fotografia

Começaremos esse capítulo dos dados empíricos da pesquisa, a partir do relato da entrada da pesquisadora no campo e posteriormente, retrataremos o perfil dos participantes e a análise das várias fases com os resultados.

6.1 O CAMPO DE PESQUISA: ITINERÁRIOS DE UMA JOVEM CIENTISTA – PÉS E CORAGEM PARA CAMINHAR

A entrada no campo é quando a pesquisa começa a sair do papel e ganhar vida, encontramos aquelas pessoas que há tanto tempo queríamos conversar. A seguir, detalharemos como foi essa experiência. Na UFPE, a coleta dos questionários começou no Centro de Educação. Caminhei até o corredor que abriga várias salas de professores e a primeira coisa foi observar se as luzes das salas estavam acesas. Nas que estavam, bati nas portas para convidá-los a participarem da pesquisa. No primeiro dia, voltei para casa com poucos questionários aplicados, mas sabia que havia sido apenas o primeiro. Era só o começo. Depois, comecei a enviar emails para os docentes divulgando a pesquisa, adotando várias possibilidades de contato para conhecer melhor o que pensavam sobre a criatividade na docência na educação superior.

A maioria dos professores aceitou, de imediato, responder ao questionário. Alguns pediram para agendar, outros se desculparam que naquele momento não poderiam, devido a relatórios a entregar, compromissos acadêmicos. Devido a essas negativas, me veio a reflexão sobre a docência e o tempo, sempre apertado, diante dos prazos a serem cumpridos. Foram várias manhãs e tardes, pelos corredores do CE, no hall de entrada, no movimento de abordar os professores para participarem da pesquisa. Entre uma aplicação e outra, o encontro com os alunos e a reflexão sobre o fazer docente continuava.

Com relação ao ingresso no Centro de Ciências da Saúde, o primeiro contato foi com um ex-professor da graduação em Psicologia que encontrei por acaso, quando fui ao CCS. Ele me apresentou a coordenadora do curso de Medicina, a qual orientou-me a procurar os docentes nos ambulatórios e salas do Hospital das Clínicas, onde entre o atendimento aos pacientes e orientação aos alunos, alguns responderam os questionários. Outro encontro que o CCS me revelaria foi com um docente da área de Patologia. A aplicação do questionário ocorreu no laboratório e ele convidou-me a ver uma lâmina no microscópio e começou a falar sobre a vida, sob o ponto de vista das pequenas partículas. Abordou as partes da célula e a história natural da doença, muitas só são confirmadas com os exames patológicos. Pensei em quanta beleza nas suas palavras e que forma diferente de compreender uma área do saber. O professor falava com tanto amor do trabalho, me identifiquei com aquela forma de fazer docente e pensei que essa pode ser uma das formas do exercício da criatividade em sala-de-aula.

Esse docente me convidou para assistir a uma aula que costumava ministrar aos concluintes do curso de Medicina, anotei a data na agenda e fiquei no aguardo. A aula ocorreu no final de dezembro de 2016. Num sábado à tarde, fui assistir a aula dos concluintes do curso

de Medicina que se desenvolveu a partir da temática da Humanização da Medicina e o professor a conduziu através da arte, abordou a vida e a obra do músico Beethoven, a partir de opiniões pessoais e pesquisa teórica, além de trazer referências como os escritores Schiller e Goethe. Toda a vida do músico foi bastante detalhada e trazida a nona sinfonia. Desse modo, o recado do docente para aqueles jovens profissionais era que a função do médico não se limita à cura da doença, mas esse atua de forma humanizada a partir de uma visão integral do ser humano.

Acerca do meu ingresso no Centro de Informática, CIN, inicialmente, percebi que barreiras físicas dificultaram o acesso, pois existem catracas na portaria. Depois de conseguir entrar, então entre uma pausa e outra, realizava a observação dos detalhes. Esse centro dispõe de uma excelente estrutura física, um prédio moderno, bem equipado, fruto de parcerias público-privadas, e os estudantes em sua maioria eram do sexo masculino. Ao observar as paredes, as placas de conclusão de concurso, com frases e reflexões interessantes, a exemplo desta: [...] “combinar imaginação e conhecimento com humildade e perseverança, produzam sempre arte alicerçada nos fundamentos práticos e teóricos da Ciência da Computação”, pensamento da autoria de Augusto Sampaio e eu via a criatividade/arte estampada nas paredes e sentia contentamento, pois a natureza da área sugeria a plasticidade e a estética permeando a prática.

Com relação à entrada no CAC, o departamento de Arquitetura foi o primeiro do CAC, no qual comecei a coleta. O contato inicial foi com a secretária, depois passei a frequentar quase diariamente, geralmente no intervalo do almoço, entre um turno e outro, abordava os professores para participarem da pesquisa. Foi assim que aos poucos fui conhecendo a dinâmica, os horários mais prováveis para encontrar os docentes, aos poucos alguns já iam se familiarizando com a minha presença. Então, começava tudo de novo, novos emails enviados aos professores e vinha a espera para que respondessem. Depois, comecei a ir ao Departamento de Comunicação, localizado também no CAC. Na primeira semana, a maioria dos professores do Curso de Cinema estava num congresso, então, fui fazendo a pesquisa com aqueles que estavam disponíveis, geralmente eu chegava antes do turno da tarde começar e me dirigia ao corredor das salas de aula, ou então ia na secretaria do Departamento de Comunicação e lá conseguia falar com os docentes do curso de Cinema e Publicidade.

Acerca da minha entrada na IES privada, o contato inicial foi feito com a coordenadora do curso de Psicologia, a qual viabilizou que a mesma ocorresse na instituição. Ela foi uma parceira importante no desenvolvimento do estudo. Na faculdade também havia catracas e depois de me apresentar passei a frequentar livremente e me instalei na sala dos professores.

Comecei a pensar nas estratégias para acessar os participantes: os do turno da manhã conseguia falar geralmente no final das aulas, próximo ao meio dia, e chegava no final da tarde para conversar com os do turno da noite. Foi mais trabalhoso saber quais docentes eram das áreas que eu estava abordando na pesquisa, porque na outra instituição os centros já eram separados por área e na faculdade em questão, havia apenas uma sala de professores que reunia os docentes de várias áreas.

Nas andanças pelos corredores da faculdade, observei nas paredes algumas frases, que estavam relacionadas a conteúdos poéticos, políticos e sociais: “O que me preocupa não é o grito dos maus, mas o silêncio dos bons” da autoria de Martin Luther King, “O mundo pertence a quem se atreve” escrita por Charles Chaplin, “A liberdade é mais importante que o pão”, da autoria de Nelson Rodrigues, “Um passo a frente e você não está mais no mesmo lugar”, autoria de Chico Science.

No final do ano de 2016, fui convidada pelo curso de Psicologia para participar como avaliadora na aplicação de um instrumento denominado OSCE, Objective Structured Clinical Examination ou exame clínico objetivo estruturado, através do qual os alunos do último ano do curso de Psicologia encenaram situações práticas de diversos campos, dentre eles a Psicologia Escolar/Educacional, área que fiquei responsável. O OSCE pauta-se nas metodologias ativas, através das quais o aluno exercita comportamentos que serão demandados no exercício profissional. A cena dessa área era a de uma mãe que queria que a psicóloga escolar realizasse psicoterapia com o aluno na escola, porém a realização de psicoterapia não é atribuição do psicólogo escolar. No cenário, a mãe era uma estudante de Psicologia de outro período e o aluno do último ano fazia o papel de psicólogo. A avaliação ocorreu com base em critérios teóricos, procedimentais e atitudinais. Tal atividade possibilitou aprendizagem para os estudantes e para mim, devido ao tema da tese. A ideia é que eles possam exercitar as habilidades e competências necessárias ao fazer do psicólogo.

**** A construção dos grupos focais: o desenvolvimento de cada um*

Antes dos grupos focais, houve muitos telefonemas e vários e-mails foram enviados aos professores. Entrei em contato com praticamente todos os professores que se disponibilizaram para participar da segunda etapa. O primeiro grupo aconteceu em abril de 2017, na IES pública, a discussão do tema da pesquisa ganhou profundidade. O segundo grupo também ocorreu em abril, na IES pública, novamente, um pouco de espera até que chegassem todos os professores.

Alguns cancelaram a participação, horas antes, por imprevistos e a expectativa se haveria grupo ou não continuava, até a formação que permitisse o desenvolvimento da atividade.

O terceiro grupo aconteceu em maio na IES privada. Na maioria dos grupos em ambas as IES, os professores comentavam que nunca conversavam sobre a própria prática, há as reuniões de pleno, de capacitação no início do semestre, mas esse debate do “miudinho”, da cozinha da sala-de-aula, como se aprende a fazer/dar a aula, não é discutido. Então, eu refletia que o instrumento grupo focal, estava funcionando e também lembrava de mim, das conversas que tive com algumas colegas professoras sobre meu recente fazer e como aqueles encontros me tranquilizavam, sentia que estava na direção certa. A seguir, apresentaremos o perfil dos participantes.

6.2 CONHECENDO OS PARTICIPANTES DA PESQUISA E SEU PERFIL

Participaram da pesquisa cento e vinte e três professores e, desse total, setenta e nove vinculados à IES pública e quarenta e quatro pertencentes à IES privada. Através do desenvolvimento da pesquisa nas instituições pública e privada visamos abranger os contextos nos quais a educação superior é ofertada (MARTINS, 2009). Desse total de participantes, sessenta e quatro foram do sexo feminino e cinquenta e nove, pertencentes ao sexo masculino. Desse modo, afirmamos que o quantitativo de docentes, a partir da variável sexo, foi equiparado. Aspecto que nos mostra que tanto homens, quanto mulheres estão exercendo a docência na educação superior.

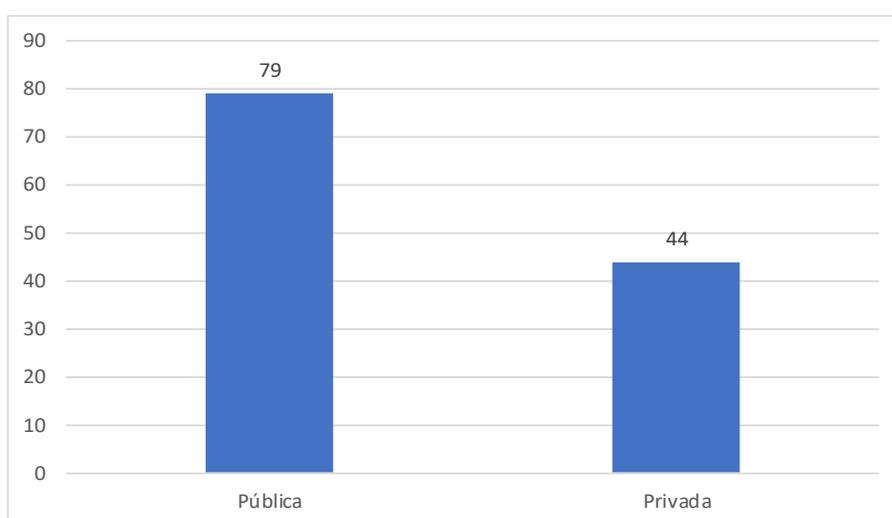


Gráfico 1 - Distribuição dos participantes por IES

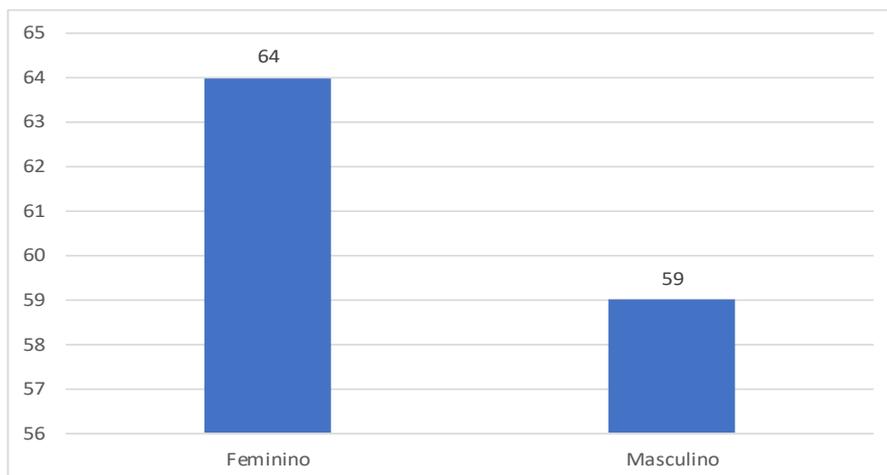


Gráfico 2 - Distribuição dos participantes por sexo

Geralmente, a docência na educação básica é mais feminizada do que na educação superior, na qual tem havido uma tendência de uma participação mais igualitária de homens e mulheres. Vianna (2016) comenta que ao longo do século XX, a docência foi assumindo um caráter eminentemente feminino, em especial, na Educação Básica é grande a presença de mulheres no exercício do magistério, apesar de sabermos que hoje, começa a haver um aumento da participação masculina nesse campo. Porém, ressaltamos que dentre as áreas estudadas, na de Tecnologia houve o predomínio de pessoas do sexo masculino.

Acerca da faixa etária dos professores, houve um predomínio de professores mais jovens, em detrimento dos mais velhos. Com relação à presença dos professores mais jovens, atualmente, o aumento da oferta de cursos de pós-graduação no Brasil tem formado muitos docentes para o exercício na educação superior, embora não estejam atrelados à formação

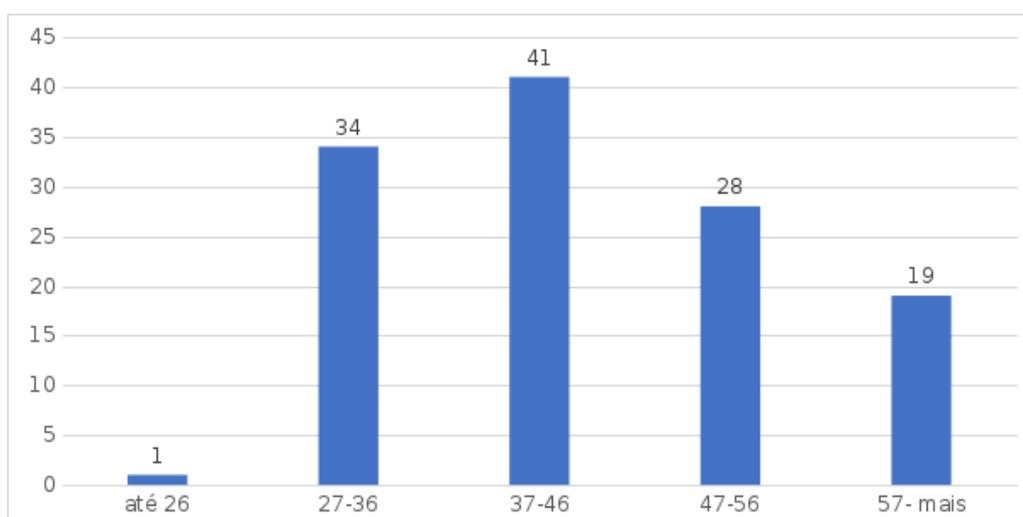


Gráfico 3 - Distribuição dos participantes por idade

pedagógica que, praticamente, não é contemplada nesses cursos. Acrescente-se a isso, as possibilidades de inserção docente, tanto em IES públicas quanto privadas, dado o crescimento, principalmente, dessas últimas instituições (VEIGA, 2017). O aumento da oferta dos cursos de pós-graduação, o crescimento das possibilidades de inserção docente nas IES, atrelados à motivação pessoal, têm levado as pessoas a buscarem o trabalho docente.

A respeito do tempo de atuação docente, de acordo com o gráfico 4, a maior quantidade dos participantes estava nos anos iniciais de carreira, até cinco e entre seis e onze anos, ou seja, nessa pesquisa houve um maior quantitativo de docentes com recente atuação no magistério da educação superior. Em seu modelo de ciclo de vida profissional docente, Hubermann (1995) destaca cinco momentos: o primeiro consiste na entrada, que envolve os três anos iniciais, é o contato preliminar do professor com o exercício docente. O segundo momento é a estabilização, que ocorre entre o terceiro e o sexto ano. Depois disso, há a diversificação marcada pela vivência de diferentes experiências no âmbito do ensino. Essa fase ocorre dos sete aos vinte e cinco anos de atuação. A serenidade acontece entre os vinte e cinco e trinta e cinco anos de profissão, é marcada por uma atitude de distanciamento afetivo ou conservadorismo e lamentações.

Por fim, há o desinvestimento, etapa marcada pela preparação para a aposentadoria e progressivo abandono das responsabilidades profissionais. A retirada pode ser serena ou mais difícil. A partir desse referencial, podemos considerar que os participantes estavam, em sua maioria, nas fases de estabilização e diversificação (HUBERMANN, 1995).

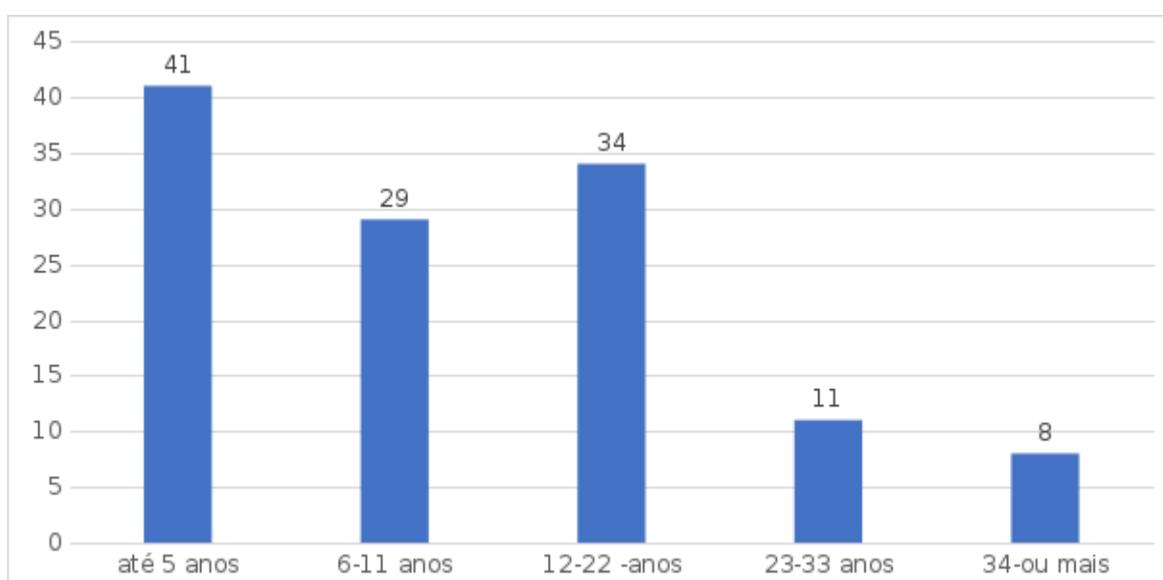


Gráfico 4 - Distribuição dos participantes por tempo de atuação docente

No que concerne à área de atuação, do total de professores, vinte e nove foram da área de Saúde, trinta e cinco pertenceram à Educação, trinta e oito inseriram-se no campo das Artes e vinte e um atuavam na área de Tecnologia. Optamos por trabalhar com um quantitativo aproximado de participantes por área, buscando não favorecer uma área em detrimento da outra.

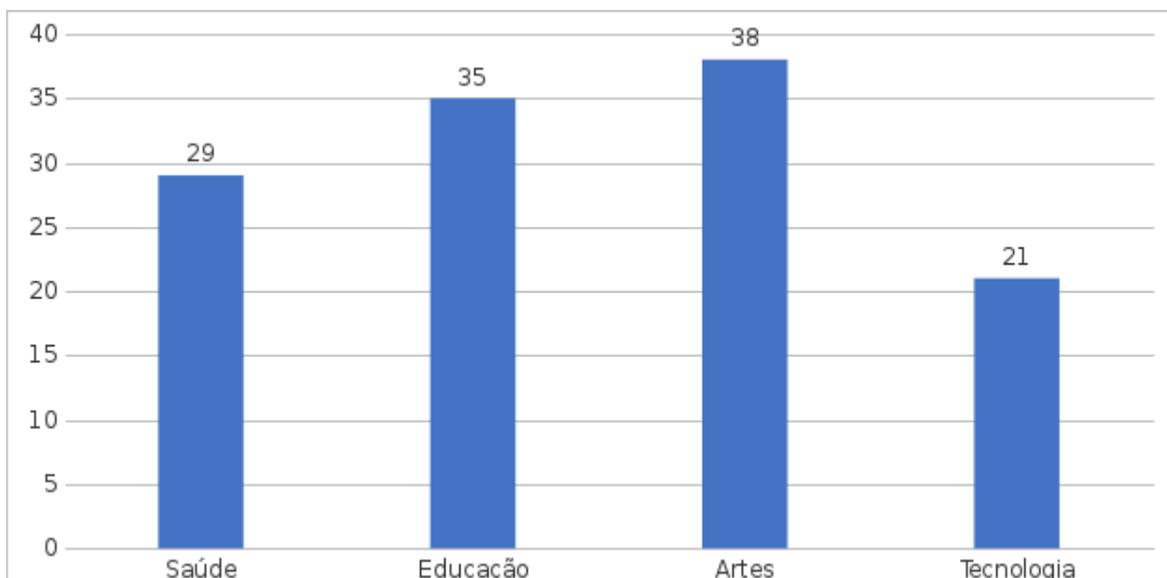


Gráfico 5 - Distribuição dos participantes por área de atuação docente

Os participantes foram interrogados sobre seus cursos de formação inicial. Acerca desse

Tabela 1 - Cursos de formação inicial dos participantes

Curso	Quantidade	Curso	Quantidade
Licenciatura (Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, História e Matemática)	18	Medicina Veterinária, Farmácia, Fonoaudiologia e Bioquímica	4
Pedagogia	17	Publicidade	3
Psicologia	15	Engenharia elétrica	2
Arquitetura	15	Engenharia de Agrimensura e Expressão Gráfica	2
Jornalismo	13	Sistemas de Informação e Redes de Computadores	2
Ciência da Computação	10	Cinema	1
Medicina	9	Relações Internacionais	1
Fisioterapia	5	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	1
Engenharia civil	4	Química industrial	1

elemento, houve uma predominância dos cursos de Licenciaturas Diversas e Pedagogia, os quais inserem-se na área de educação e as disciplinas pedagógicas são ensinadas nos centros de formação de professores e apresentam relação direta com o campo educativo (LAROCCA, 2007). A respeito da titulação, a maioria dos participantes apresentou o título de doutor.

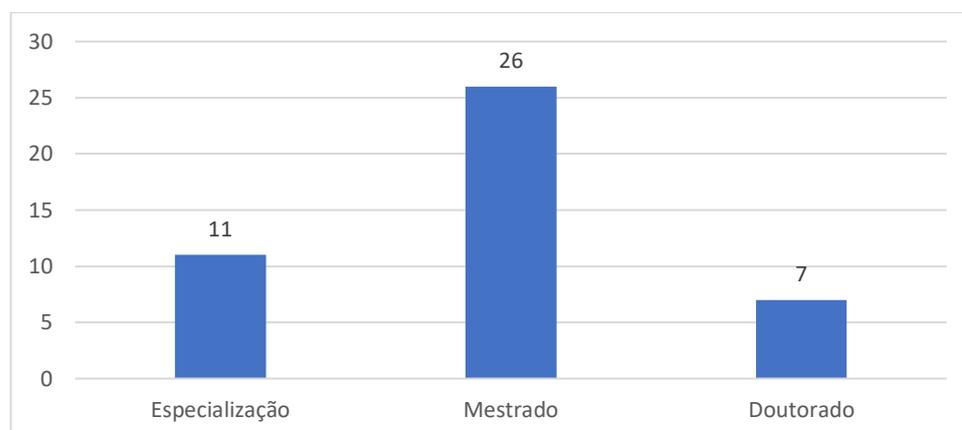


Gráfico 6 - Titulação dos participantes IES privada

Ressaltamos que na IES privada, a predominância de doutores foi bem menor em relação à IES pública. A preparação para a atuação no magistério superior, ocorre aos níveis de mestrado e doutorado e, atualmente, tem aumentado as exigências dos critérios de entrada como docente na IES pública, no que tange à titulação (SEVERINO, 2013).

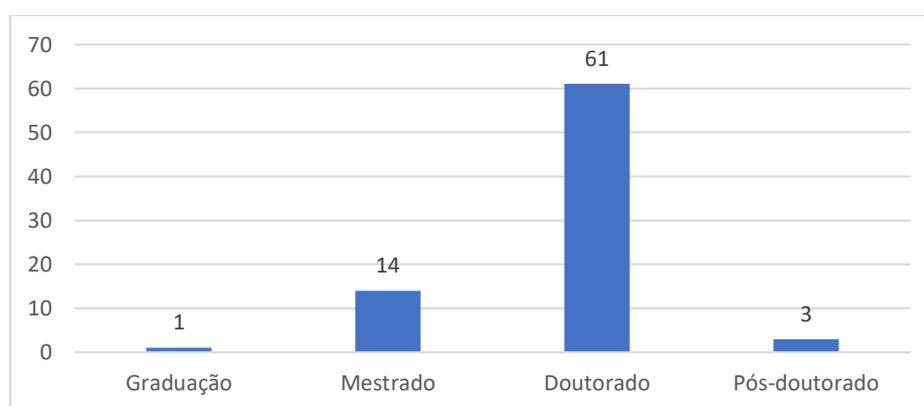


Gráfico 7 - Titulação dos participantes IES pública

No que se refere à experiência docente em outros níveis de ensino, cinquenta e sete participantes já haviam exercido a docência em outros níveis de ensino. Esse dado foi mais frequente entre os docentes da área de Educação que haviam tido experiências, principalmente, nos anos finais da educação básica. O fato de já terem atuado em outros níveis de ensino pode

diversificar suas experiências profissionais e colaborar para uma docência mais reflexiva, com base na sensibilidade da experiência e na indagação teórica (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

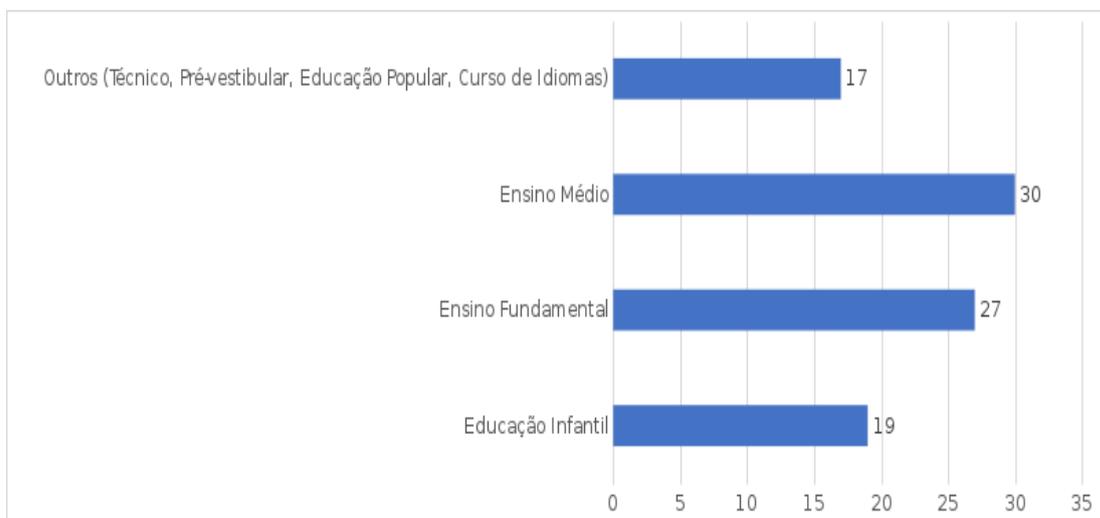


Gráfico 8 - Atuação em outros níveis de ensino

Os docentes também foram questionados com relação à atuação na pós-graduação, sessenta e cinco afirmaram ter experiência nesse nível de ensino e desses a maioria atua na pós-graduação stricto sensu, ao nível de mestrado e doutorado, notadamente os professores da IES pública, ver nos gráficos 9 e 10.

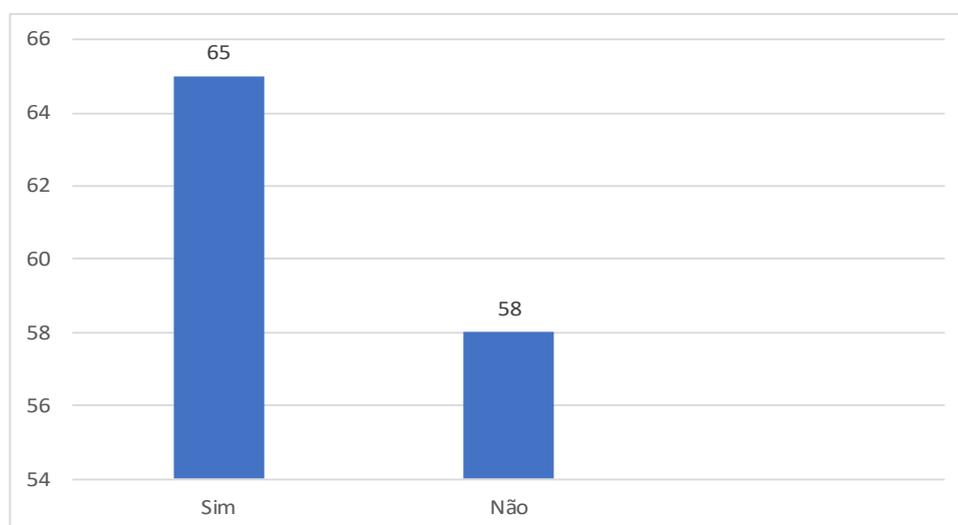


Gráfico 9 - Experiência de atuação na pós-graduação

Desse modo, devido ao fato de atuarem nesse nível de ensino, esses professores lidam com a realização de pesquisas no seu cotidiano docente e sabemos que esse tipo de atividade pode fomentar a criatividade em sala-de-aula.

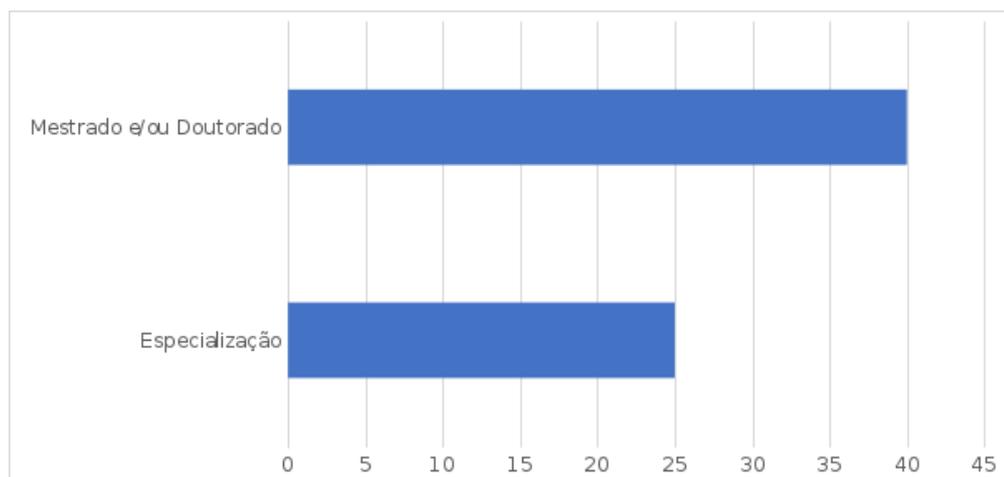


Gráfico 10 - Caracterização da atuação na pós- graduação

6.2.1 Perfil dos participantes dos grupos focais

As próximas tabelas versam sobre os perfis de participantes do grupo focal. Foram desenvolvidos três grupos, dois na IES pública e um ocorreu na instituição privada. O primeiro grupo na instituição pública foi composto por quatro professores, um participante da área de Artes e três docentes da área de Educação, conforme apresentamos o perfil dos docentes na tabela 2:

Tabela 2 - Perfil dos participantes grupo focal 1 - IES pública

Nome Sexo Idade	Formação	Titulação	Tempo Docência Superior	Experiência em outro nível ensino	Área de atuação	Curso que leciona
Afrodescendente (F) (57)	Pedagogia	Doutorado	4 anos	* Educação Infantil *Ensino Fundamental *Ensino Médio	Educação	Pedagogia
Hannah (F) (49)	Pedagogia	Doutorado	16 anos	* Educação Infantil *Ensino Fundamental *Ensino Médio	Educação	Licenciaturas
Malu (F) (28)	Psicologia	Mestrado	3 anos	-	Educação	Licenciaturas
Théo (M) (34)	Jornalismo	Pós-doc	9 anos	-	Artes	Cinema

Entre os participantes desse primeiro grupo, predominou o curso de Pedagogia; professores com experiência em outros níveis de ensino; a maioria está há menos de dez anos no magistério superior. O segundo grupo focal ocorreu na instituição pública e foi composto

por sete participantes, um docente da área de Artes e seis professores da área de Educação. Podemos observar na tabela 3:

Tabela 3 - Perfil dos participantes - grupo focal 2 - IES pública

Nome Sexo Idade	Formação	Titulação	Tempo Docência Superior	Experiência em outro nível ensino	Área de atuação docente	Curso que leciona
Estela (F) (43)	Fonoaudiologia	Doutorado	15 anos	-	Educação	Pedagogia e Licenciaturas
Joana (F) (48)	Matemática	Doutorado	20 anos	*Ensino Médio	Educação	Licenciaturas
Regina (F) (47)	Psicologia	Doutorado	16 anos	-	Educação	Pedagogia e Licenciaturas
Nicolau (M) (55)	Filosofia	Doutorado	20 anos	*Ensino Médio, EJA	Educação	Pedagogia e Licenciaturas
Tom (M) (35)	Geografia	Doutorado	6 anos	*Ensino Fundamental *Ensino Médio	Educação	Pedagogia
Manoel (M) (43)	Educação Física	Doutorado	14 anos	*Ensino Médio	Educação	Licenciaturas
Martin (M) (39)	Cinema	Doutorado	10 anos	-	Artes	Cinema

Visualizamos que a maioria dos docentes foi proveniente dos cursos de Licenciaturas Diversas e três dos cursos de bacharelado, os quais também têm experiência em outros níveis de ensino, alguns estão nos anos iniciais da docência na educação superior, contudo, a maioria já está há mais de dez anos atuando nesse nível. Aludimos que a adesão ao grupo focal foi predominante entre os participantes da área de Educação. A próxima tabela é alusiva ao grupo focal 3:

Tabela 4 - Perfil dos participantes - grupo focal 3 - IES privada

Nome Sexo Idade	Formação	Titulação	Tempo Docência Superior	Experiência (outro nível ensino)	Área de atuação	Curso que leciona
Clara (F) (50)	Arquitetura	Especialização	3 anos	Ensino Técnico	Artes	Arquitetura
Bernardo (M) (30)	Sistemas de Informação	Mestrado	6 anos	-	Tecnologia	Ciência da Computação
Marta (F) (60)	Física	Doutorado	30 anos	-	Tecnologia	Ciência da Computação
Tesla (M) (46)	Educação Física	Mestrado	6 anos	-	Saúde	Psicologia
Guido (M) (34)	Redes de Computadores	Especialização	3 anos	-	Tecnologia	Ciência da Computação

O terceiro grupo foi desenvolvido na IES privada e foi integrado por um participante da área de Saúde, uma da área de Artes e três do campo da Tecnologia. Desse modo, todos os campos do saber focalizados na pesquisa foram contemplados no grupo focal, o que contribuiu para a compreensão da expressão da criatividade em diferentes esferas. Observamos que a maioria dos docentes desse grupo atua na área de Tecnologia, está nos anos iniciais da docência e não apresentou experiência em outros níveis de ensino, apenas uma docente apresentou mais tempo de experiência: trinta anos.

6.3 ANÁLISE DOCUMENTAL

Concernente à primeira fase da pesquisa, apresentaremos a análise dos Anais do I Seminário de Inovação Pedagógica, UFPE - 2014 e posteriormente, as análises dos currículos dos cursos nos quais os participantes ministram aulas. Identificamos os seguintes núcleos de sentido: *associação entre criatividade e recursos didáticos, arte e inovação, criatividade e/ ou inovação e práticas*. Por fim, tivemos *criatividade e/ ou inovação associada às tecnologias e diferentes mídias*. Nos anais do I Seminário de Inovação Pedagógica, houve trabalhos nas áreas de Saúde, Educação, Exatas e Computação.

A organização do evento foi desenvolvida pela Proacad, Pro-reitoria de Assuntos Acadêmicos, também houve o apoio da Universidade Aberta do Brasil/Conect[e]¹⁴, do Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica dos Professores da UFPE (Nufope)¹⁵ e da Saber Tecnologias Educacionais e Sociais¹⁶. Os autores dos trabalhos foram docentes e discentes dos cursos de graduação e pós-graduação da UFPE. Os anais consistiram da compilação de resumos

¹⁴ O setor de Inovação Educacional da UFPE, de caráter interdisciplinar, tem por finalidade desenvolver e propor tecnologias, metodologias de ensino e produtos multimidiáticos para a inovação. Informações disponíveis em: <www.ufpe.br/nead/o-nead>.

¹⁵ O Núcleo de Formação didático-Pedagógica de Professores da UFPE, NUFOPE, surgiu como uma necessidade de ampliar, dar maior consistência e aprofundamento ao processo de formação didático-pedagógica continuada, em serviço, focando a docência na dimensão do exercício profissional como objeto de investigação e de intervenção dos professores da UFPE. Visa oportunizar aos professores reflexões sobre a prática pedagógica no contexto da universidade com foco nas concepções de ensino, aprendizagem, planejamento, estratégias e avaliação. Informações disponíveis em: <<https://www.blogger.com/profile/07794529089628451105>> <<http://ufpenufope.blogspot.com.br/2014/09/curso-de-atualizacao-didatico-pedagogica.html>>.

¹⁶ Saber tecnologias educacionais e sociais é um grupo de pesquisa da UFPE, que tem como objetivo apoiar a qualificação de estudantes e profissionais em diferentes campos de atuação. A equipe é formada por um colegiado multidisciplinar com a participação de docentes, pesquisadores, estudantes e pessoal de apoio técnico nas áreas de Educação, Saúde, Ciência da Informação, Administração, Tecnologia da Informação, Comunicação, dentre outras. Informações disponíveis no site: <https://portal.sabertecnologias.com.br/?page_id=97>.

dos trabalhos inovadores que circularam na comunidade acadêmica e na internet, configuraram-se como textos com referenciais teóricos nem sempre explicitados.

Com relação ao contexto de produção dos anais, vivemos num espaço social marcado pela crescente discussão sobre inovação nas mais diferentes mídias e áreas do conhecimento: Saúde, Educação, Economia e Tecnologia, a título de exemplo. Sendo assim, esse foi o meio sócio-histórico-cultural no qual se desenvolveu o seminário.

O primeiro núcleo de sentido foi nomeado de *associação entre criatividade e diferentes recursos*. Acerca desse aspecto, um dos trabalhos encontrados foi desenvolvido no Centro Acadêmico de Vitória, CAV, na disciplina Bioquímica da Nutrição, na qual no final de cada semestre, os alunos do terceiro período do Curso de Nutrição apresentaram um tema referente à disciplina. Para tal finalidade foram utilizados elementos como o teatro, vídeos, filmes, jograis, música, marionetes, poesias, literatura de cordel, dança entre outros, com base na escolha e criatividade dos estudantes.

Outra apresentação desenvolveu-se na disciplina modular Enfermagem nas Situações Clínicas e Cirúrgicas ofertada no curso de Enfermagem. Nessa atividade, os estudantes foram instigados a apresentar temas de enfermagem, de modo criativo, a partir de diferentes recursos. Alguns dos critérios utilizados na avaliação foram a criatividade, trabalho em equipe, organização e pontualidade.

Um estudo foi desenvolvido pelo curso de Educação Física, do Centro Acadêmico de Vitória, CAV/UFPE, no qual apresentou-se que essa área, historicamente, desenvolveu-se vinculada de forma hegemônica ao paradigma da Aptidão Física, que é pautado muitas vezes, exclusivamente, em questões como velocidade e rendimento. Tal aspecto tem mudado, a partir da inclusão de perspectivas como a da Cultura Corporal, na qual inserem-se elementos sociais e culturais na compreensão da atividade física. No decorrer do trabalho, foram utilizadas as seguintes estratégias: Aulas dialogadas, oficinas de movimento, estudos dirigidos, trabalhos em grupo, apresentações didáticas, debates, ensino desenvolvido a partir da pesquisa, júris, Festivais de Cultura Corporal, entre outros dispositivos de produção das aprendizagens.

Nos três trabalhos apresentados acima, a ênfase nos diferentes recursos sugere possibilitar o desenvolvimento de práticas criativas, pois contemplaram diferentes linguagens artísticas, a exemplo da literatura, dança, teatro e cinema, que podem favorecer as experiências estéticas através do realce na dimensão do sensível, tantas vezes excluída dos processos de ensino e de aprendizagem (VYGOTSKY, 1999). Os recursos estiveram atrelados às metodologias ativas que envolveram aulas dialogadas, oficinas de movimentos, júris e festivais,

ou seja, o caráter da ação foi realçado nas práticas no magistério superior. Ademais, as dimensões da motricidade e do corpo também foram pensadas o que contribui para uma visão integrada do ser humano, antes compreendido de modo demasiado racional. Realçamos que a discussão acerca dos recursos didáticos e das metodologias se fez presente na segunda, terceira e na quarta fase da pesquisa, no momento em os participantes responderam o questionário de associação livre de palavras e debateram acerca da temática nos grupos focais. Sendo assim, houve bastante ênfase nesses aspectos e posteriormente, aprofundaremos essa tematização.

No segundo núcleo de sentido *arte e inovação*, identificamos um trabalho que versava sobre o acesso ao tratamento odontológico, através da ludoterapia, no projeto denominado “Arte e Saúde” e que foi desenvolvido em uma parceria do Curso de Odontologia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE com o Projeto Arricirco. Essa atividade foi realizada no Centro Integrado de Saúde-CIS da UFPE. Os estudantes de Odontologia atendem as crianças e adolescentes assistidas pelo Arricirco e moradoras das comunidades circunvizinhas ao CIS/UFPE. O objetivo é utilizar formas expressivas através da ludoterapia para que a criança “perca o medo” do dentista, ou seja, favorecer a relação entre o profissional de saúde e o paciente. Sabemos que na ludoterapia podem ser usados desenhos, histórias, colagens, pinturas, jogos, isto é, diversos elementos, todavia no resumo analisado não foi mencionado o tipo de linguagem artística utilizada.

Vygotsky (1999) afirma que a arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum e aquele mesmo medo, dor ou inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam algo a mais. Reforçamos que o sentido de arte também foi trazido na segunda fase pelos docentes para a compreensão da criatividade no magistério superior e depois esse debate será retomado.

Com relação ao núcleo de sentido: *criatividade e/ ou inovação e práticas*, encontramos um trabalho que ocorreu no Centro de Ciências da Saúde, CCS que consistiu em oficinas de culinária criativa, nas quais foram elaboradas preparações com aproveitamento integral dos alimentos, a partir de gêneros alimentícios regionais, os quais são de baixo custo e com os vegetais produzidos na horta. Desse modo, percebemos que a criatividade foi atrelada a uma dimensão prática, no tocante à produção de alimentos, também está ligada ao sensível, haja vista que o ato de cozinhar mobiliza os sentidos do corpo, notadamente o tato, o olfato e o paladar, bem como as memórias afetivas podem ser ativadas, atreladas aos cheiros, sabores e aromas. A comida a ser produzida pode configurar-se como “produto” criativo que envolve

novas combinações de ingredientes e formas diferentes de preparo. Vygotsky (1999) refere que a atividade criativa da imaginação envolve o rearranjo de vários elementos.

No curso de Pedagogia, elencamos um trabalho referente à educação em africanidades e afrodescendências, no qual foram realizadas ações de intervenção nas realidades pesquisadas visando o enfrentamento do racismo, ou seja, foi enfatizado o aspecto prático no que tange aos modos de lidar com o racismo. Conferimos, também, um trabalho no curso de Engenharia Civil, no qual foram discutidas práticas experimentais em laboratórios e a aplicabilidade ou não da teoria, dado o caráter obsoleto de algumas.

Desse modo, mais uma vez foi suscitada a relação entre teoria e prática docente. Contemporaneamente, a epistemologia da prática vem sendo enfatizada nos processos de ensino e de aprendizagem na educação superior, a partir de autores como Tardif (2008), Schön (2000) e Zeichner (2008). Nesse núcleo, os sentidos de inovação foram vinculados às práticas universitárias desenvolvidas através de oficinas, projetos de intervenção e em laboratório, mais uma vez, emergiu o componente da ação, necessário na execução dessas diferentes atividades, assinalamos que o sujeito criativo é ativo em suas construções. No decorrer da pesquisa, apreciamos que o caráter da praticidade foi fortemente vinculado à criatividade docente na educação superior, haja vista o fato dela ter sido significada a partir do cotidiano do trabalho do professor.

Ressaltamos a diversidade de práticas inovadoras que vêm sendo desenvolvidas na UFPE e que podem favorecer os processos de ensino e de aprendizagem, bem como à formação humana. Analisamos que a inovação e/ou a criatividade nos trabalhos esteve associada ao uso de recursos como vídeo, literatura, música, jogos e desenvolvimento de projetos.

No núcleo de sentido: *criatividade e ou/ inovação associada às tecnologias e diferentes mídias*, identificamos a realização de oficinas relacionadas à saúde, educação, comunicação e rádio, bem como o estímulo à criação de uma mídia de característica própria, pelos adolescentes participantes de uma escola pública na cidade do Recife-PE. O projeto integrou alunos de graduação e pós-graduação do CCS.

Assinalamos trabalhos desenvolvidos por meio de softwares educativos, como projetos de inovação nas situações de ensino e de aprendizagem, nos cursos de Física, Química e Matemática, assim como, o uso de software no curso de Enfermagem, que visa ao levantamento dos problemas de saúde contidos no caso clínico e a seleção de diagnósticos de Enfermagem. Identificamos, ainda, o desenvolvimento de atividade em sala-de-aula, a partir do uso do smartphone, no curso de Pedagogia.

Sobre a discussão tecnológica e das diferentes mídias, tem-se que o cenário educacional integrado com vivências em multimídia gera a dinamização e ampliação das habilidades cognitivas, devido à riqueza de objetos e sujeitos com os quais permitem interagir e a possibilidade de extensão da memória e de atuação em rede. Desse modo, a tecnologia, se for bem empregada pode favorecer as aprendizagens (SERAFIM; SOUSA, 2011). Esse núcleo caracterizou-se pelo realce na tecnologia no desenrolar de práticas inovadoras e/ ou criativas, muitas vezes, a própria inovação é confundida como sinônimo de tecnologia, contudo é mais ampla.

Na discussão acerca da inovação na educação superior, apreciamos que houve a utilização de elementos tecnológicos, como softwares e aplicativos, a partir do viés aplicacionista. Outrossim, verificamos pouca ou nenhuma menção aos referenciais teóricos de inovação, tecnologia e criatividade utilizados, bem como assinalamos que esses elementos emergiram como sinônimos. Pontuamos que essas noções podem relacionar-se entre si, porém consistem em definições conceituais diferentes, reforçamos a importância de serem definidos os construtos teóricos, os quais possibilitam compreender a visão de sujeito, educação e sociedade que fundamenta essas práticas.

6.3.1 Uma visão acerca dos currículos dos cursos

A segunda parte da análise documental consistiu na análise dos currículos dos cursos, nos quais os participantes da pesquisa ministravam aulas, buscando entender o contexto de produção da criatividade. No que concerne à construção dos currículos, geralmente durante o processo de reforma curricular ocorre discussão com a comunidade acadêmica que engloba docentes e discentes, para eleger os componentes curriculares, num contexto marcado por questões de ordem política, social e cultural. Esse processo envolve problematizações como: Quais conteúdos serão contemplados e a partir de que critérios? Quais discussões sociais e políticas serão incluídas ou não? Na tabela, a seguir elencamos os achados:

Tabela 5 - Componentes curriculares alusivos à arte, estética, criação e criatividade

Curso	Componentes curriculares
Arquitetura	História das Artes Plásticas (o), Estética (o), Empreendedorismo na Arquitetura e Urbanismo e Paisagismo (o), Tópicos Especiais em Estética I (e), Tópicos especiais em Estética II (e)
Publicidade	História das Artes (o), Redação Publicitária (o), Criação Publicitária I e II (o), Gestão de Projetos Culturais (e), Estética e Cultura de Massa (e)

Cinema	Roteiro Cinematográfico I (o), Estética e Cultura Visual (o), Direção de Arte e Cenografia (o), Oficina de Roteiro (e), Roteiro e processo de criação no cinema pernambucano (e), Oficina de Figurino (e), Estética do Obsceno (e), Estéticas do monstruoso, das artes visuais e da literatura ao cine e tv (e), Cinema de Artista (e)
Pedagogia	Fundamentos do Ensino das Artes (o)
Ciências Sociais	Elaboração de material didático para o ensino de Ciências Sociais (e), Antropologia da Arte (e), Problemas Centrais em Sociologia da Arte (o)
Filosofia	Filosofia da Arte (o), Estética Contemporânea (e)
História	História da Arte (e), História Intelectual e Artística da Idade Moderna (e)
Química	Empreendedorismo I (e)

*o = componente obrigatório e = componente eletivo

Os currículos analisados foram construídos a partir da linguagem culta e técnica, bem como apresentaram referenciais epistemológicos, conceitos e conteúdos próprios de cada área de conhecimento. Com relação aos currículos da IES privada, no curso de Arquitetura foram identificados os componentes Estética e História da Arte. No curso de Publicidade, verificamos: Estética e Cultura das Mídias, Direção de Arte, Criatividade e Inovação, Economia Criativa, todavia, não foram analisados os currículos, pois as ementas não estavam disponíveis na internet e também não foram disponibilizadas. Vários desses componentes foram encontrados nos referidos cursos na IES pública ou com nomes similares, de modo que demonstram ser um núcleo comum dessas graduações.

Com relação à área de *Artes*, no curso de Arquitetura da UFPE foram identificados os seguintes componentes curriculares, a partir dos pré-indicadores: História das Artes Plásticas, Estética, Empreendedorismo na Arquitetura Urbanismo e Paisagismo, bem como os componentes eletivos: Tópicos Especiais em Estética I e Tópicos Especiais em Estética II. O componente História das Artes Plásticas contemplou as diferentes expressões das artes visuais, através da obra de alguns artistas e de alguns movimentos das artes plásticas, desde o surgimento do impressionismo até os dias atuais. Desse modo, teve por objetivo realizar um panorama geral das artes plásticas no século XX, ou seja, foi enfatizado o desenvolvimento da arte na modernidade.

No componente Estética, foi estudada a introdução à estética e reflexões acerca da mesma na antiguidade, nos séculos XVIII, XIX E XX, bem como foram problematizadas as relações entre estética e arquitetura. Sendo assim, houve uma apreensão temporal da dimensão

estética, da antiguidade à contemporaneidade, bem como estudou-se a ligação entre a estética e o campo específico da arquitetura, do ponto de vista conceitual.

No componente Empreendedorismo na Arquitetura Urbanismo e Paisagismo foi encontrada a dimensão da criatividade em um dos elementos da ementa. Estudou-se o conceito de empreendedorismo na formação do arquiteto/urbanista, com vistas ao desenvolvimento social sustentável. Para a consecução desses objetivos, foram estudados os conceitos de visão, oportunidade e criatividade, a qual esteve associada a um caráter prático e ao desenvolvimento social. Em Tópicos Especiais em Estética I, estudou-se a formulação estética de Evaldo Coutinho¹⁷ dirigida para a Arquitetura. O componente de Estética II foi voltado para a relação entre a estética contemporânea e a Arquitetura, ou seja, focalizou-se o período contemporâneo na discussão sobre estética, arte e arquitetura e em ambos os componentes, visou-se aprofundar o que foi visto no componente obrigatório Estética.

No curso de Publicidade da UFPE, elencamos os seguintes componentes obrigatórios: História das Artes, que envolveu um enfoque geral e abrangente de três principais correntes artísticas: Artes Plásticas, Artes Cênicas e Música e foi ministrada ao nível de História da Cultura, da pré-história ao século XX. Tomou-se por referência o crivo temporal, de modo a entender como a arte era interpretada em cada um desses momentos históricos, tal discussão possibilita uma visão abrangente da temática.

No componente obrigatório de Redação Publicitária, encontramos na ementa a relação entre criatividade e adequação, no que concerne à redação publicitária, ou seja, houve ênfase na dimensão contextual da criatividade. Vygotsky (1999) enfatiza que a criatividade depende do contexto, no qual o sujeito está inserido, pois o mesmo oferece os meios e materiais para a criação.

Identificamos os componentes obrigatórios de Criação Publicitária 1 e 2, nos quais foram estudadas as características e funções dos meios de comunicação e as teorias de Publicidade e Propaganda, ou seja, foi abordada a criação no campo da publicidade, pois esse profissional apenas será capaz de criar produtos, a partir do conhecimento e fundamentação de seu campo. Os processos de criação são bastante estudados por Vygotsky que os compreende principalmente a partir dos processos psicológicos da imaginação e do sentimento.

¹⁷ Evaldo Bezerra Coutinho nasceu em Recife, em 23 de julho de 1911, é autor de livros sobre filosofia, estética da arte, arquitetura e cinema. Foi um dos fundadores da Escola de Arquitetura e dos cursos de Letras e Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Houve, ainda, o componente eletivo de Gestão de Projetos Culturais, no qual se estuda o processo de elaboração e execução de um projeto, além da economia criativa¹⁸. Por fim, tivemos o componente eletivo de Estética e Cultura de Massa que aborda as discussões da estética contemporânea, no que concerne à influência das diferentes mídias no consumo da população. Um dos referenciais desse campo é a indústria cultural, desenvolvida pelos autores Adorno e Horkheimer (1985), que aborda a influência da cultura de massa na sociedade contemporânea.

No curso de Cinema, a partir dos pré-indicadores foram identificados vários componentes, tanto obrigatórios, quanto eletivos. Foi o curso no qual houve maior ocorrência das referidas expressões, as quais trouxeram em seu bojo, aspectos como a criação no cinema, criação de personagens e figurino. Houve discussões sobre estética e cultura visual, que englobaram o estudo crítico e historicamente contextualizado das questões da arte, com ênfase na época moderna e contemporânea. Também ocorreu o debate acerca da estética e crítica fotográfica.

Com relação à área de *Educação*, no curso de Pedagogia foi identificado o componente obrigatório: Fundamentos do Ensino de Artes, o qual versou sobre o ensino e a história da arte, bem como englobou o domínio das dimensões estética e artística como um dos grandes desafios da educação contemporânea. A arte foi compreendida como construção histórica e social, tanto na tradição popular, quanto na erudita, ou seja, adotou-se uma concepção de arte ampliada que abarcou diferentes formas de expressão artística.

Com relação às licenciaturas, nas Ciências Sociais foi encontrado o componente eletivo Elaboração de material didático para ensino das Ciências Sociais, no qual um dos aspectos da ementa versou sobre inovação e criatividade no ensino nessa área. Também houve o componente eletivo Antropologia da Arte, que estudou a arte como expressão cultural, a arte nas sociedades primitivas, bem como a diversidade cultural e social, ou seja, foi realizada uma leitura da arte pelo viés antropológico que privilegiou a cultura.

Por fim, identificamos o componente eletivo Problemas Centrais em Sociologia da Arte, que abordou discussões chave na área em questão, a partir da sociologia, enfatizando as relações entre o ser humano, arte e sociedade. Nesse curso, as dimensões da estética, arte, criatividade e

¹⁸ Um dos pilares da economia criativa é a valorização de talentos. É formada pelas indústrias criativas, ligadas à produção e distribuição de bens e serviços que utilizam a criatividade e as habilidades dos indivíduos ou grupos (GIAMBIAGI; URONI, 2011). Áreas como Design, Rádio e Tv, Moda, Arquitetura, Tecnologia e Literatura estão inseridas nesse campo.

criação foram mencionadas apenas em componentes eletivos, o que fragilizou a discussão na formação.

Na licenciatura em Filosofia, reconhecemos o componente obrigatório Filosofia da Arte, que aborda fundamentos desse campo, bem como a tradição histórica da filosofia da arte, dos gregos aos dias de hoje. Engloba a discussão acerca da arte e sociedade, bem como o sentido da arte e da experiência estética. Reiteramos que esses debates foram problematizados por Vygotsky em seu estudo acerca das relações entre psicologia e arte. Referimos, ainda, que os crivos histórico e conceitual balizaram o estudo da arte na licenciatura em Filosofia.

Houve, ainda, o componente eletivo de Estética Contemporânea, no qual se estuda a análise da obra de arte, a partir das principais correntes da estética contemporânea e seus diferentes desdobramentos. Nesse estudo, é enfatizada a relação dessas correntes com a Filosofia, visando um aprofundamento teórico-conceitual e epistemológico.

Na licenciatura em História, identificamos o componente eletivo História da Arte, que envolve o estudo dos vários estilos da arte e sua contextualização geográfica, histórica e cultural, bem como instrumentos conceituais e técnicos para a sua utilização no campo da museologia, ou seja, houve a associação com um componente prático, a partir do uso dos conhecimentos no trabalho em museus.

Elencamos o componente curricular eletivo História Intelectual e Artística da Idade Moderna que analisa a evolução das artes, desde o período clássico renascentista ao rococó do século XVIII, a partir do estudo das condições sócio econômicas que permitiram tal evolução. Nesse curso, as dimensões da estética, arte, criatividade e criação foram mencionadas apenas em componentes eletivos, o que enfraquece o estudo, haja vista que os componentes eletivos não são cursados por todos os alunos.

Na licenciatura em Química, identificamos o componente curricular eletivo Empreendedorismo I, no qual se estudaram conceitos básicos do empreendedorismo, modelo de liderança, comunicação e trabalho em equipe, bem como formas de atitudes empreendedoras. Além disso, discutiu-se também a criatividade, pensamento convergente e divergente.

Argumentamos que a criatividade pareceu emergir como apêndice, atrelada às discussões de outro campo, o do empreendedorismo, foram citados apenas o pensamento convergente e o divergente, que consistem em matrizes conceituais presentes nos estudos iniciais acerca da criatividade e foram desenvolvidas por Guilford (1954), na Teoria fatorial da inteligência. As habilidades criativas, segundo o referido autor, fazem parte da produção

divergente, já que a sua natureza indutiva possibilita a conexão de várias ideias alternativas, o que é necessário para esclarecer um problema (GUILFORD, 1954; PINHEIRO; CRUZ, 2009).

Com relação à área de *Tecnologia*, não foram encontrados componentes relativos às expressões-chave em questão. Por outro lado, ao fazermos o cruzamento da análise dos anais do I Seminário de Inovação Pedagógica com as matrizes curriculares, percebemos a partir dos anais, que no curso de Ciência da Computação foram desenvolvidas práticas inovadoras, a partir de jogos, nos quais os grupos de estudantes competiram em sala-de-aula. Sendo assim, a dimensão da inovação e ou/ criatividade não esteve presente no currículo, mas foi identificada ao nível das práticas. Esclarecemos que o currículo nem sempre abarca o que vem se manifestando nas práticas educativas, dado o dinamismo das mesmas.

Nessa esfera, a concepção desenvolvida pela Teoria Crítica do Currículo, o concebe de forma dinâmica, Moreira e Silva (1994) nos dizem que o currículo pode ser encarado como artefato social e cultural, dependente, portanto, do que emerge nas práticas educativas.

Na área de área de *Saúde*, no curso de Medicina, não foram encontrados componentes acerca das expressões-chave em questão, no entanto ao fazermos o cruzamento da análise dos anais do I Seminário de Inovação Pedagógica com as matrizes curriculares, percebemos a partir dos anais, que no curso de Medicina foram desenvolvidas práticas inovadoras acerca de soluções tecnológicas relacionadas ao diagnóstico médico. A informática médica foi usada através de cenários reais da rede assistencial, para a aprendizagem dos estudantes. Sendo assim, essa situação foi similar ao que ocorreu no curso de Ciência da Computação.

Desta feita, reconhecemos que com exceção dos cursos na área de Artes, a criatividade, criação, arte e estética ocuparam uma dimensão secundária ou inexistente nas matrizes curriculares analisadas. Tal aspecto foi percebido, pois muitos componentes nos quais emergiram foram eletivos, ou seja, nem todos os alunos cursaram e não foram ofertados com a regularidade dos componentes obrigatórios.

Em alguns componentes a criatividade emergiu associada ao empreendedorismo, o que nos levou a um questionamento de como foi feita essa associação? Defendemos que o caráter polissêmico conceitual da criatividade abriu margem para diferentes usos da mesma, mas ao mesmo tempo, pensar na criatividade a partir de uma abertura conceitual demasiada pode enfraquecê-la, pois nem tudo pode ser considerado criatividade.

Esses elementos nos levaram a refletir sobre os diferentes usos da expressão criatividade, quais foram os critérios definidores da mesma e que efeitos produziram-se, a partir de sua utilização. Encaramos a partir de Vygotsky (1999) que essa dimensão é basilar no

desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. O fato de a criatividade ter sido discutida de forma mais proeminente no campo das artes nos levou a refletir que esse debate carece de ampliação para as outras áreas do saber, notadamente o campo da Educação, pois os licenciandos e estudantes de Pedagogia, após a conclusão de seus cursos, serão os formadores de novos profissionais nas mais diversas áreas do saber. A arte e a criatividade favorecem as experiências estéticas em sala de aula que corroboram na atribuição de sentidos aos componentes curriculares e articulação dos conteúdos à vida dos estudantes, aproximando o conhecimento de suas vivências.

6.4 O QUESTIONÁRIO DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS E OS GRUPOS FOCAIS: MAPEANDO OS ACHADOS

A seguir, serão expostos os resultados da pesquisa, referentes à segunda etapa com a aplicação do questionário de associação livre de palavras que envolveu os termos indutores: *docência universitária* (tabela 6), *docência e criatividade e professor criativo*, e em paralelo, apresentaremos, também, os resultados das produções da terceira e quarta etapas, realizadas mediante análise dos vídeos e desenvolvimento dos grupos focais, respectivamente. Abordaremos, ainda, os dilemas, após a participação no grupo, e que dizem respeito aos aspectos práticos da atuação docente.

Intencionamos aprofundar os sentidos emergentes acerca da docência universitária e as suas relações com a criatividade, na conjugação dos resultados encontrados, a partir da análise dos diferentes instrumentos e procedimentos adotados. Através do auxílio do software Iramuteq foi realizada a análise prototípica dos questionários de associação livre de palavras, QALP. Esse tipo de análise é aplicado sobre os dados na forma de palavras ou expressões evocadas pelos participantes, ao lerem ou ouvirem um termo indutor (WACHELQUE; WOLTER, 2011). Realizamos, a análise dos resultados, a partir de cada termo indutor e interpretamos o que é comum e o que os diferencia.

Construímos as seguintes categorias, a partir dos achados: a primeira, *as facetas do ensino e da pesquisa na atribuição de sentidos à docência universitária e à criatividade* que apresentou as subcategorias: os liames entre os processos de criação docente, criatividade e arte; os processos de ensino e de aprendizagem e seus desafios na caracterização da docência universitária; o realce à interação na docência universitária – vivenciando o prazer e alegria; as dificuldades nos processos relacionais na docência universitária e por fim a profissionalidade da docência universitária e a desvalorização no trabalho. Pontuamos que a categoria em questão

foi composta principalmente por sentidos presentes no núcleo central das representações sociais de docência universitária, docência e criatividade e professor criativo.

Tabela 6 - Termo indutor: docência universitária

Núcleo central	F	O.h	Primeira periferia	F	O.h
Pesquisa	83	2.7	Aprendizado	22	3.2
Dedicação	60	2.3	Trabalho	21	3.6
Prazer	39	2.8	Desafio	18	2.9
Ensino	31	2.3	Formação	16	3.6
Interação	20	2.5	Paciência	16	3.2
Troca	15	2.5	Planejamento	14	2.9
Zona de contraste	F	O.h	Segunda periferia	F	O.h
Criatividade	12	2.8	Desvalorização	12	3.4
Estudantes	10	2.7	Extensão	10	4.1
Reflexão	9	2.4	Metodologia	9	3.2
Liberdade	9	2.7	Competência	8	3.5
Crítica	3	1.7	Inovação	7	2.9
Qualidade	3	1.7	Abertura	5	4
Futuro	3	1.7	Possibilidade	3	3
Liderança	2	1.5	Dinâmica	3	3
			Construção	3	3
			Insuficiente	3	3.7
			Especificidade	2	3
			Social	2	3.5
			Avaliação	2	4
			Gestão	2	5
			Empreender	2	3
			Segurança	2	3.5
			Tecnologia	2	3

A segunda categoria foi intitulada: *a metodologia de ensino e o discurso contemporâneo da inovação educacional: os lugares da criatividade* e que englobou a subcategoria: a metodologia docente, ação, inovação e tecnologia: fronteiras da criatividade. Ressaltamos que essa categoria foi construída notadamente a partir de sentidos difundidos no núcleo central das RS de docência e criatividade. Tivemos, ainda, a terceira categoria nomeada: por um fazer docente livre... a liberdade no exercício do professor criativo e a descoberta de si. Assinalamos que essa categoria foi composta por sentidos proeminentes no sistema periférico.

Com relação ao primeiro termo proposto para associação, *docência universitária*, os sentidos de *pesquisa e dedicação* formaram o núcleo central das RS (representações sociais) de *docência universitária*, ver na tabela 6, porque foram as palavras evocadas com maior frequência. A média de hierarquização (O.h) da primeira palavra foi 2,7 e a da segunda foi 2,2. Essa média diz respeito ao grau de importância das cinco palavras evocadas, para cada termo

indutor, numa escala crescente de 1 a 5, em que a numeração 1 foi atribuída à palavra mais importante e 5, à menos importante. O *ensino* também foi trazido no núcleo central das *RS de docência universitária*.

Referente ao segundo termo indutor, *docência e criatividade*, o núcleo central foi constituído pela *interação* e *alegria*; já, no que concerne ao terceiro termo: *professor criativo*, os sentidos de *diálogo* e *diferenciado* integraram o núcleo central. É válido referenciar a ênfase dada pelos participantes ao componente interacional nos três termos indutores. Vejamos cada um dos termos, em particular. Começaremos com o termo indutor docência universitária.

Sá (1996) anuncia que Moliner desenvolveu a teoria de Abric e pontua que o fundamento das cognições do núcleo central está no laço simbólico que as liga ao objeto representacional, ou seja, existe uma dimensão simbólica a ser compreendida a depender de cada temática a ser estudada. No caso da pesquisa em questão, a simbologia está ligada ao significado da dimensão criativa em sala-de-aula e seus efeitos. Entendemos, segundo os resultados, que a criatividade é experimentada, sobretudo, na relação do docente com os discentes e é assim entendida quando possibilita aprendizagens significativas e possibilidades de descoberta de si por parte dos alunos.

No que tange às diferenciações por área de atuação, vimos que *pesquisa* foi o sentido mais trazido pelos docentes que atuam na Educação e ressaltamos, também, que o aspecto relacional da *interação* e da *troca* foi o aspecto da docência universitária mais realçado entre os docentes das áreas de Artes e Educação. O fato de as teorias pedagógicas serem estudadas pelos participantes da área da Educação certamente corroborou para o enfoque nesses elementos, o que é coerente com o debate sobre a formação de professores na atualidade, conforme os referenciais da Pedagogia Universitária (CUNHA, 2005; PIMENTA; ANASTASIOU 2010; TARDIF, 2008).

No que diz respeito à *criatividade na docência na educação superior*, os docentes de todas as áreas aludiram importância à *interação* e à *troca*, inclusive os da área de Tecnologia e Saúde que não haviam enfatizado esses elementos no primeiro termo indutor. Então, podemos afirmar que o componente relacional foi a marca da docência criativa. Igualmente, a *reflexividade* foi pontuada notadamente pelos participantes da área de Educação, mais uma vez pela proximidade de estudos acerca da docência. Acrescentamos, ainda, que a associação da docência universitária aos *recursos* foi mais assinalada pelos participantes na primeira década de atuação e, tal menção, pode estar relacionada ao menor tempo de experiência, o que pode

provocar mais dificuldade no trabalho, então, os recursos podem contribuir para o desenvolvimento das aulas de forma mais eficaz.

Atinente aos grupos focais, o enfoque da docência universitária recaiu no *planejamento* e nas *metodologias de ensino*, principalmente, entre os docentes da área de Educação. Na IES privada, houve o debate sobre as metodologias ativas tematização mais difundida no âmbito das instituições de educação superior privada, conforme atestam as propagandas nas redes de televisão, rádios, internet e outdoors, entre outras mídias, que se referem àquelas na divulgação publicitária. Argumentamos que a discussão acerca das metodologias ativas está mais sintonizada com questões como a empregabilidade, produtividade e rentabilidade, isto é, focalizam o desenvolvimento de habilidades para alcançar esses elementos de cunho prático, daí refletimos essas metodologias estariam à serviço de quê/quem? haja vista terem sido mais trazidas pelos docentes da IES privada. Ademais, atentemos que o foco da educação superior é formar profissionais competentes e comprometidos com seu fazer.

Acrescentamos que as questões de cunho epistemológico alusivas à criatividade no magistério superior foram mais relatadas na IES pública. Ademais, as dificuldades e desafios no exercício da docência universitária foram abordados pelos professores nas duas instituições.

Ressaltamos que na terceira fase, os vídeos enviados pelos participantes, bem como selecionados pela pesquisadora foram exibidos como mote de início ao debate no grupo focal, e as imagens selecionadas foram atreladas às diferentes possibilidades do fazer docente. Nesses vídeos estiveram presentes os *recursos* de um documentário do curso de Cinema e o uso de imagens na aula de Artes no filme ‘o Sorriso da Monalisa’. Quanto às *metodologias*, houve o modelo expositivo na exibição da aula de probabilidade ministrada pelo professor de Matemática do Instituto de Matemática Pura e Aplicada, IMPA e no vídeo da palestra de um professor da IES pública sobre a democracia e as relações de poder na universidade e na sociedade, realçando a dimensão política no magistério superior. Pontuamos que a tematização acerca das metodologias de ensino é feita pelo campo da Didática (LUCKESI, 2011).

Refletimos, também, sobre o uso da inovação, da tecnologia e a permanência dos métodos de ensino, num vídeo no qual a professora utilizou o recurso audiovisual de projetor de slides, mas não alterou a metodologia de aula expositiva e de repetição mecânica das informações, por parte dos alunos (CUNHA 2005; MASETTO, 2004).

A afetividade foi lembrada no vídeo que trouxe a poesia: o que faz você feliz? narrada por Arnaldo Antunes e aborda a felicidade nas coisas simples da vida. Logo, a criatividade envolve lidar com os afetos em sala-de-aula, despertar as emoções e desenvolver as

experiências estéticas (VYGOTSKY, 2010). Em outro vídeo, o filósofo Daniel Cohen aborda o conceito de argumentação, atrelado ao componente cognitivo que contribui no fomento do pensamento crítico, tanto por parte dos estudantes, quanto dos docentes. Wallon foi um autor que estudou a articulação entre esses componentes: afetividade, cognição e motricidade, ao longo das fases da vida e sua teoria alarga a concepção de desenvolvimento humano e de aprendizagem ao focalizar o componente da motricidade (WALLON, 1995).

Aludimos que posteriormente, retomaremos a tematização acerca dos recursos, a relação entre metodologias, inovação e tecnologia, bem como a discussão alusiva à afetividade que foi manifestada através de sentimentos como o prazer e a alegria. Acrescentamos que esses elementos foram trazidos pelos participantes da pesquisa em outros momentos.

6.4.1 As facetas do ensino e da pesquisa na atribuição de sentidos à docência universitária e à criatividade

As representações sociais de docência universitária foram associadas a dois sentidos proeminentes que apresentam relação entre si, a *pesquisa* e a *dedicação*. As demais palavras: *ensino*, *prazer*, *interação* e *troca* se articulam ao sentido interativo da docência com o foco no ensino. A *extensão* foi elencada na segunda periferia e complementa o referencial da Pedagogia Universitária que concebe essas três funções centrais da universidade, bem como concatenam-se às pesquisas acerca da docência universitária (BRASIL, 1988; ISAIA 2006a).

Para Gonçalves (2015), a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão constitui uma proposição filosófica, política, pedagógica e metodológica para a instituição universitária, enquanto nas IES privada, a pesquisa desenvolve-se de forma pouco acentuada ou inexistente, salvo algumas exceções, notadamente as IES privadas que são universidades. Indagamos como desenvolver um ensino sem pesquisa, haja vista que essa é crucial para uma educação de qualidade.

Na visão de Pryjma (2009), a pesquisa surgiu no contexto da educação brasileira para modernizar o ensino e teve no desenvolvimento dos programas de pós-graduação sua efetivação, se expandindo ao longo das últimas décadas. Num enfoque histórico, Sampaio (1991) refere que até a década de 1930, a educação superior no Brasil não era associada à pesquisa e essa não ocorria no interior das instituições de ensino, conforme vemos hoje, e, sim, em institutos de pesquisa, museus e observatórios, dependentes do apoio do Estado.

Nossos achados anunciaram que o perfil de professor universitário, tanto esteve atrelado à ideia de pesquisador/cientista, como também começou a despontar a ideia do professor-pesquisador que atua na sala-de-aula, haja vista que a primeira e a segunda periferias reforçam

aspectos do ensino, tais como: *formação, paciência, planejamento, abertura e dinâmica*, atributos dos processos de ensino, além do *aprendizado* que se desenvolve a partir do ensino e foi bastante mencionado.

Um ponto que merece ser problematizado foi a pouca ênfase à extensão que emergiu na segunda periferia. Pode-se incorrer no risco de não considerar com mais vigor a sociedade, que se beneficia das atividades de extensão, pois é o destinatário final da ciência (MOITA; ANDRADE, 2009). Isso nos levou a tensionar como as instituições universitárias estão exercendo o compromisso social, haja vista a pouca menção à extensão.

Caso a articulação entre extensão e pesquisa excluísse o ensino, se perderia a dimensão formativa da universidade, responsável por formar profissionais que irão atuar nas mais diversas esferas do conhecimento. Dessa feita, reitera-se a importância da articulação entre esses elementos (MOITA; ANDRADE, 2009) que rompe com a racionalidade técnico-instrumental fundada, apenas, na ideia de formar mão de obra para o mercado de trabalho.

Com relação a esse recuo, a autora afirma que nos anos 1990 houve o reconhecimento de vários tipos de oferta de educação superior nos centros universitários e faculdades isoladas que podem prescindir da pesquisa e da extensão, o que necessita ser observado com cautela (MAZZILLI, 2011), principalmente, no atual momento de recrudescimento do investimento na educação superior pública.

No tocante aos processos de construção das representações sociais, a tríade ensino-pesquisa-extensão ancorou-se nas normativas educacionais que regulamentam a educação superior. Moscovici (2015) nos diz que a ancoragem, classifica o que era inclassificável. A representação está ligada a um sistema de classificação que envolve categorias. A objetivação, por seu turno, percebida primeiramente como universo puramente intelectual e remoto, aparece diante de nossos olhos, de forma acessível. Sobre esse aspecto, Castro, Alves-Mazzotti e Maia (2013) apontam:

Os processos que formam uma atividade representativa têm por objetivo destacar uma figura e atribuir-lhe um sentido, fazendo com que outro objeto se integre ao universo, tornando familiar e presente algo não conhecido e longe da nossa realidade. Isso se dá pela aproximação do novo objeto ao antigo, transformando a ambos e construindo um novo objeto (p. 21).

Campos (2013) nos diz que as representações sociais podem estar relacionadas ao caráter normativo ou contra-normativo de um tipo de comportamento e, desse modo, toda representação social tem implicações éticas, em termos do que pode ser dito ou não, face a determinados objetos. Logo, refletimos: A ênfase no ensino e na pesquisa estaria ligada a esse caráter normativo. No entanto, consideramos: será que os docentes, de fato, refletiram sobre a

importância da tríade ensino-pesquisa-extensão ou este sentido foi enunciado por constar nos documentos oficiais e configurar-se como discurso difundido e esperado na educação superior?

Esse questionamento nos chama a atenção se consideramos o sentido mais conservador da docência que emergiu na palavra *dedicação*, como um dos elementos presentes no núcleo central, o segundo mais citado, e que corrobora para o desenvolvimento de práticas comprometidas nessa tríade. Contudo, em contrapartida, também revela um distanciamento de profissionalidade, porquanto depende do empenho pessoal do docente, sem considerar as condições de trabalho e os requerimentos institucionais que fornecem as bases adequadas ao exercício profissional.

Desse modo, a *dedicação* apresentou uma relação ambígua com a questão da profissionalidade, compreendendo que *dedicação* é necessária no exercício da docência e corrobora para o desenvolvimento do trabalho do professor a partir da tríade ensino-pesquisa-extensão, mas profissionalidade envolve a afirmação do trabalho docente como profissão e engloba aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos, numa disputa que ocorre em meio a relações de poder, junto às outras profissões. Se focalizarmos apenas a dedicação no exercício da docência, podemos incorrer numa perspectiva individualista, apenas a partir do sujeito e não a considera como construção social, cultural e política.

Tabela 7 - Termo indutor: docência e criatividade

Núcleo central	F	O.h	Primeira periferia	F	O.h
Interação	40	2.6	Pesquisa	62	2.9
Alegria	31	2.8	Recursos	34	3.2
Desafio	28	2.7	Dinâmica	27	3.1
Metodologia	27	2.8	Abertura	23	3.1
Inovação	25	2	Compromisso	22	3.4
Necessário	19	2.6	Motivação	21	2.9
Arte	18	2.7			
Planejamento	17	2.8			
Zona de contraste	F	O.h	Segunda periferia	F	O.h
Reflexão	15	2.7	Mudança	16	3.2
Criatividade	10	2.6	Liberdade	14	3.1
Prática	8	1.8	Tecnologia	13	3.5
Eficaz	5	2.4	Difícil	12	3.6
Articulação	4	2.5	Atualização	9	3
Vocação	2	1	Tempo	8	2.9
			Crítico	4	4
			Vivência	3	4.3
			Trabalho	3	4
			Alternativas	3	3.3
			Utilidade	2	3.5

No desenrolar da análise, identificamos que a criatividade esteve atrelada ao dia-a-dia docente e os participantes ratificaram sua importância, através do sentido de *necessário*, que compôs o núcleo central das *RS (representações sociais) de docência e criatividade* (tabela 7). e *RS de professor criativo*. O fato de os professores articularem a criatividade ao seu cotidiano, remontou às noções do professor-pesquisador e professor-reflexivo que se relacionam às possibilidades de criação em sala-de-aula, compreendemos que os participantes ratificaram a importância do uso da criatividade em sala-de-aula. Visando a articulação dos achados das diferentes fases da pesquisa, ressaltamos, ainda, que na primeira fase a qual envolveu a análise dos anais do I Seminário de Inovação Pedagógica, a dimensão das práticas docentes foi trazida na reflexão acerca da criatividade, a qual foi compreendida como algo prático, contrapondo-se à excessiva teorização que sempre marcou a reflexão no âmbito educacional.

Os construtos em questão foram estudados por Stenhouse (1975) e desenvolvidos por Schön nos anos 1980. Para o professor-pesquisador, a observação e a compreensão são fundamentais no desenvolvimento das aulas. Stenhouse chamou essa abordagem de “o modelo investigativo”, as ações de investigação e desenvolvimento curriculares pertencem aos professores que adotam uma atitude de pesquisadores do seu próprio ensino, ou melhor, examinam suas práticas de modo crítico e constantemente. Sendo assim, cada sala de aula é um laboratório e cada professor um membro da comunidade científica. Nessa abordagem, as práticas são bastante valorizadas e são feitas críticas às teorias que não são implicadas nas realidades educacionais, sendo assim temos, mais uma vez, o enfoque no componente prático. Outrossim, essas noções se coadunam a uma perspectiva interacionista e socioconstrutivista de aprendizagem, e à investigação-ação, nas quais a forma como o sujeito constrói o conhecimento é bastante enfatizada (ALARCÃO, 2001).

Autores como Schön (2000) e Zeichner (1998), fundamentados na epistemologia da reflexividade destacam a importância do conceito de professor reflexivo. Eles são contrários ao modelo epistemológico do racionalismo técnico que se pautava apenas em métodos e técnicas e reduzia os profissionais a meros aplicadores de teorias. Um profissional reflexivo se propõe a responder novos problemas e produzir novos saberes, ações que mobilizam os processos de criação e a criatividade do docente (ARAGÃO, 2013).

Argumentamos que o professor criativo é também um pesquisador do seu fazer e cria a partir de diferentes elementos como metodologias, recursos, linguagens artísticas e tecnologias que integram a relação professor-aluno, e com flexibilidade, dado que algum desses elementos

pode ser eficaz em um contexto e em outro não. Igualmente, a pesquisa é basilar no processo de criação, pois através dela são adquiridos conhecimentos que podem fomentar a descoberta do “novo”, bem como estimula a imaginação, crucial no desenrolar da criatividade. Sinalizamos, com base nos achados dessa tese, que ainda foi incipiente a visão da própria prática docente como laboratório de pesquisa, ou seja, os docentes ainda não a conceberam como fonte de pesquisa. Entretanto, a criatividade envolveu o debate acerca dos processos de criação, bem como a dimensão da reflexividade e a atitude investigativa diante das práticas, as quais caracterizam o próprio ato de ensinar como pesquisa.

No grupo focal, o comentário da docente ilustrou a dificuldade da própria conceituação de criatividade:

Hannah - Confesso pra você que desde que atuo na educação básica, que gostaria de saber como ser criativo? Dentro da perspectiva que é colocado, o que seria criatividade? Porque criatividade a gente pensa que é fazer algo diferente, mas é a forma que você enfrenta os problemas, por exemplo a professora do filme foi criativa porque usou outra forma para enfrentar a situação. A turma, eu já vivi situações: que eu parei e disse e agora: o que eu faço? E aí, confesso pra vocês me faltou criatividade de resolver aquele problema, tipo um aluno pegou todas as cadeiras da sala de aula e botou no chão, isso quando comecei a dar aula, eu olhei pra ele assim... Nesse momento, o professor tem que ser criativo, os cursos de formação não trabalham como enfrentar as situações do cotidiano de sala-de-aula, de uma forma que você não use de um instrumento que acho horrível, quando o professor diz assim vou tirar ponto (Área de Educação, grupo focal 1, IES pública).

A participante concatenou a criatividade a algo diferente a ser realizado no cotidiano e citou o filme O sorriso da Monalisa, comentando que a criatividade está ligada à resolução de problemas que desafiam o professor em sala-de-aula. Com relação à associação entre criatividade e resolução de problemas, um dos autores que desenvolveu produções nesse campo é Sternberg (2000) para quem a habilidade de resolver problemas exige o uso de estratégias e reflexões. A capacidade de decisão e criatividade permeiam esse processo. Para Mosquera (1976), a dimensão criadora está relacionada ao fato de encontrar mais de uma solução para um determinado problema que a pessoa está vivenciando. Desse modo, entendemos que a significação de criatividade como resolução de problemas faz-se bastante presente na literatura da área.

A intrincada definição do conceito do que é a criatividade e como é operada também foram apresentadas e tensionadas no questionamento sobre a existência ou não da criatividade nas aulas apresentadas nos vídeos exibidos no grupo focal. Um participante questionou se existe criatividade na aula de expressão corporal, na qual os alunos estão desenvolvendo uma sequência de movimentos, conforme conferimos, adiante:

Nicolau (Área de Educação) - [...] Na aula de expressão corporal, onde tem criatividade?

Regina (Área de Educação) - É o que se espera. Diferente seria se tivesse uma aula de expressão corporal numa turma de Matemática, tentar quebrar (Grupo focal 2, IES pública).

Nesse momento, a participante naturalizou as ações nesse contexto e levantou que criativo seria o uso da expressão corporal em outra área, como por exemplo, numa aula de Matemática, na qual essa atividade não é convencional¹⁹. A discussão sobre o que é criatividade desenrolou-se na tematização do filme ‘O Sorriso da Monalisa’:

Regina - (Área de Educação) - Eu acho que pra quem viu o filme, o criativo não é mostrar uma imagem.

Martin - (Área de Artes) - Tem a ideia de vamos abandonar apostila, como se toda leitura fosse apostila.

Regina - Mas é o contexto do filme, no filme é justamente o contrário as alunas são altamente fechadinhas no quadradinho da apostila, o que ela faz é tentar romper trazendo uma imagem, completamente fora do que as alunas estão acostumadas (Grupo focal 2, IES pública).

A participante encarou que o uso da imagem foi criativo, devido ao contexto no qual foi empregado, dado que os estudantes estavam acostumados a um modelo de ensino tradicional, desenvolvido a partir de apostilas. Sendo assim, o uso da imagem inusitada e os questionamentos suscitados romperam com a lógica linear. No excerto em questão foi discutida a criatividade e a atividade criadora, o uso do recurso didático imagem, que foi escolhido pela docente do filme abrangeu diversos processos psicológicos superiores, dentre eles, a percepção, a acumulação pela memória dos elementos mais significativos. Existe, ainda, a reelaboração desses elementos através da fantasia e, posteriormente, a objetivação do produto da imaginação que traz consigo uma nova força, através da materialização na realidade e que pôde ser experimentada de diferentes formas pelas alunas do filme, haja vista que cada uma atribuiu sentidos à imagem, a partir de suas vivências (VYGOTSKY, 1990; ZANELLA et al., 2003).

A respeito da relação entre representações sociais e imaginação, situamos que permitem inventar ações diferentes, melhor dizendo, apresentam um potencial criador muito forte, como fazem os urbanistas que constroem plantas “ou os revolucionários que desejam ver surgir um novo dia. É realmente abundante a arquitetura das redes imaginárias de uma sociedade que se

¹⁹ Nessa perspectiva temos o trabalho de Antonio Brolezi, professor do Instituto de Matemática e Estatística (IME/USP), esse docente não apresenta um material específico, mas cria exercícios mediante as dúvidas dos alunos e as formas de resolução de um problema. Ele trabalha com representação teatral e os estudantes tentam, por exemplo, fazer algumas construções geométricas com o corpo. Esse modo é uma forma de romper com o modelo do aluno que resolve individualmente o problema e inclui a dimensão do movimento e da motricidade na aprendizagem da matemática (CALDEIRA, 2014).

superpõem as redes tangíveis” (MOSCOVICI, 2011, p. 394). Entendemos que a imaginação permite que a criatividade se materialize na realidade social, através de diferentes produtos criativos, os quais no caso da educação superior podem ser representados pelo planejamento, aulas e aprendizagens dos discentes.

Ainda em relação à questão conceitual e epistemológica concernentes à criatividade, um dos docentes referiu a sua construção apresentando que:

Nicolau - Outra coisa que destacaria o contexto não estruturado, imagens, uma coisa que me chama atenção nessas imagens é que tem o espaço não estruturado, os outros todos me pareceram bem estruturados uma sala de aula, debate, palestra, momentos que tem estruturas diferentes, mas são estruturas. A questão seria se a criatividade está vinculada ao que não é estruturado, dentro do que é estruturado, pode ter margem para criatividade? Se eu tiver que admitir isso, vou admitir que a criatividade é só um pedaço, que o padrão fica sendo toda a estrutura. Acho muito forte essa discussão, também não sei se o contrário parece verdadeiro, se para processos educacionais que demandam um mínimo de estruturação, eu posso ter como regra a não estruturação (Área de Educação, grupo focal 2, IES pública).

O argumento do participante mostrou que dentre os vídeos exibidos, vários se fundamentaram numa estrutura ou modelo formatado, a título de exemplo tem-se uma aula, debate, palestra e o uso da imagem na aula no filme ‘O Sorriso da Monalisa’ que não é estruturado. A criatividade estaria ligada a não-estruturação como proposição que sugere a imaginação? Como desenvolvê-la, então, em meio a processos educacionais que têm uma estruturação, pautados por um currículo a ser seguido, tempo de duração do semestre e regras institucionais? Apreciamos que esse exercício é possível mesmo nesses cenários, pois a criatividade não ocorre à margem das estruturas e dinâmicas sociais.

A respeito da questão das estruturas nas práticas interacionistas, a mediação pedagógica se utiliza do diálogo (des)construtivo de estruturas existentes e desafia os sujeitos a avançarem para potenciais ainda não explorados (MACIEL, 2006). Entendemos que tal concepção assenta-se numa perspectiva socioconstrutivista na educação, desenvolvida por autores como Vygotsky. O mesmo docente, em outro momento comentou:

Nicolau - Não tenho totalmente claro como funciona o conceito, mas criatividade é criar condições para criar, para que o aluno crie, os modos de criar meu e dos alunos são diferentes. Tem aluno que se eu der corda, ele fala a manhã toda e outros eu pergunto: nome? Maria. Nem termina o nome. A criatividade seria todos os modos de fazer que permitem a criação por parte do aluno e nisso, eu acredito muito na ideia de dar uma desequilibrada no aluno, uma chacoalhada no aluno.

O professor remeteu o conceito de criatividade ao próprio ato de criar, isto é, ao processo e à possibilidade de oferecer estratégias para que os alunos criem, então, a desequilíbrio ocorre a partir do conflito cognitivo. Numa visão piagetiana, como fazer para resolver um problema? Posso recorrer aos esquemas existentes, num processo de assimilação, ou modificá-los, bem como criar novos, através da acomodação. Até sanar um problema, a pessoa vivencia essa desequilíbrio que é crucial nos processos de aprendizagem (PIAGET, 1970). O docente abordou, ainda, os diferentes perfis de aluno presentes em sala de aula, os mais extrovertidos que manifestam sua opinião e os mais introvertidos. Desse modo, o desafio do professor é lidar com esses distintos modos de ser, o que revela o dinamismo dos contextos educativos e os desafios que a diversidade impõe aos docentes.

Jodelet (2015) declara que o campo da educação oferece um espaço privilegiado para observar o jogo das representações sociais nos diferentes níveis: o nível político no qual são definidas as finalidades e modalidades da formação, o nível da hierarquia institucional, responsável pela realização das políticas e o nível dos utentes, nos quais inserem-se os estudantes. Argumentamos que a dimensão da criatividade é alusiva a essas várias dimensões, apresenta-se como finalidade da formação, por quem é operada? Isso depende do que o docente e/ou a instituição considera elementar na formação.

A discussão sobre o processo de criação, igualmente esteve presente no seguinte extrato:

Joana - É uma das coisas que eu acho que entra uma crença, do meu ponto de vista é a falsa ideia de que pra ser criativo você não deve se embasar no que já foi feito. Ser inovador significa partir do zero como se nunca a humanidade tivesse feito nada, você não se debruça sobre o que os outros fizeram. É necessário romper com essa ideia, a gente é criativo, mas se nutre de tudo o que está em torno e se a gente fornece a oportunidade de conhecer coisas que outras pessoas, outros grupos fizeram (Área de Educação, grupo focal 2, IES pública).

Para Vygotsky (1990, 2014), o criar está vinculado à atividade criativa que é toda atividade humana geradora de algo novo e está ligado à reelaboração das situações. Apesar de que nesse trecho de fala esteve implícita a ideia de criatividade e inovação como se fossem sinônimos, a docente acreditou que criar envolve partir do que já foi feito, ou seja, não se inventa a partir do nada, embora este seja um pensamento bastante difundido no senso comum. Assim, o processo de criação ocorre a partir da junção de elementos já existentes que podem ser rearranjados, em diferentes combinações.

Vygotsky (1999) refere que o caminho do nadador, como a obra do escritor, será sempre a resultante de duas forças, representadas pelos esforços pessoais do narrador e pela força deslocadora da corrente. Desta feita, a criação se dá a partir da interação do sujeito com o meio,

no processo de reinterpretação e retomada do existente, com novas configurações e formatações, o sujeito é ativo em todo esse processo.

No que foi demonstrado até o momento, identificamos que a atribuição de sentidos à criatividade foi multifacetada, incluiu sua associação à noção de criação, outrossim argumentou-se acerca do processo de criação, mobilizando elementos conceituais e epistemológicos. Do mesmo modo, o desenvolvimento da criatividade foi associado ao contexto e os participantes procuraram compreender a partir de quais elementos pode-se nomear uma prática como criativa. Igualmente, os docentes adotaram uma atitude de investigadores das práticas educativas, coadunando-se com o conceito de professor-pesquisador. Sinalizamos que os elementos criação e contexto associam-se ao conceito de criatividade adotado nessa pesquisa e o contexto social possibilita diferentes modos de expressão da criatividade numa ótica vygotskyana.

Foi discutido, ainda, o uso excessivo de uma única linguagem como expressão da criatividade:

Martin - Eu queria pontuar uma vez eu pedi uma atividade escrita para os alunos, vamos refletir e escrever. Escrever é uma coisa muito antiga, é mesmo, escrever vem lá da Babilônia. Então, assim, essa ideia de que escrever é uma coisa antiga, isso é muito forte no curso de Cinema, acham que vão escrever só com imagem, vão estruturar o pensamento com imagem. Eles vêm com a expectativa de querer filmar, aí você pede pro aluno escrever, fica muito antigo (Área de Artes, grupo focal 2, IES pública).

Para o docente, a criatividade em sala de aula não se desvincula da escrita ou de práticas “antigas”, em nome do “novo”, mesmo assim, acredita que os estudantes apresentam a expectativa de que, por estarem num curso de Cinema marcado pela presença da linguagem audiovisual, utilizariam apenas imagens em detrimento da escrita, em seus processos de aprendizagem.

Interpretamos que os sentidos presentes remontam à *themata velho-novo* na educação superior, a qual envolve antinomias culturalmente compartilhadas ligadas aos processos de produção das RS (MOSCOVICI, 2015). A referida díade, também se concatenou às atividades reprodutora e criadora, desenvolvidas por Vygotsky (2014). Situamos que a primeira está relacionada, principalmente, à memória e à repetição de normas de comportamento já existentes, modelos de ensino pautados na concepção de educação e aprendizagem como transmissão e cópia, respectivamente. Por sua vez, a atividade criadora, não se restringe à reprodução dos fatos, mas cria novas imagens e ações, está na base da criatividade na docência na educação superior.

Na discussão sobre o ato de criar e seu caráter processual, a partir de elementos novos e/ou velhos, o “novo” está correlacionado à *mudança* que foi trazida na segunda periferia nas *representações sociais de docência e criatividade*, ou seja, podemos dizer que está sendo incorporado ao desenvolvimento de novos modelos de ensino que se contrapõem à transmissão. Arruda (2000b) nos diz que todo objeto novo, a princípio, acarreta uma mudança no universo representacional do sujeito e o que está em pauta é a relevância desse objeto, seu interesse para o grupo e se os sujeitos constroem representações sociais acerca do objeto. Sua elaboração também parte do que é pré-existente, recorre ao contexto imediato e à expectativa de futuro. Logo, entendemos que há uma reunião de várias dimensões temporais, semelhante ao processo criador vygotskyano, que se manifesta a partir da combinação de vários elementos.

Ainda reportando-se à problematização da criatividade, uma docente abordou a aula criativa, a partir de uma crítica ao uso de recursos exclusivos, como os slides:

Malu - Quando você propõe aula criativa e pede para eles proporem coisas criativas, num seminário, por exemplo, eles trazem slides. São anos de aprendizagem, desde a educação infantil ensinando nossos alunos a seguirem um padrão, sem descoberta de si, sabe, me preocupa muito esse engessamento, por parte dos alunos de não conhecerem os diversos tipos de aula que a gente pode proporcionar (Área de Educação, grupo focal 1, IES pública).

O próprio recurso do slide, que há alguns anos era visto como algo totalmente inovador, se tornou obsoleto ou pouco criativo, porque muitas vezes é usado de forma exaustiva ou exclusiva, impedindo o emprego de outros recursos. Além do mais, o realce à descoberta de si é um modo de mobilizar os processos de criação como foi pontuado pela participante. Outro docente comentou:

Guido - Criativo vem de inventar, mas acho que tem que ser mais que criativo, tem que ser certo, não adianta você inventar, reinventar se a turma não consegue acompanhar, para ser o ideal ou criativo, tem que usar a criatividade para mudar seus métodos, de modo que a turma consiga ter o resultado esperado (Área de Tecnologia, grupo focal 3, IES privada).

O docente atrelou criatividade não apenas à invenção, mas à metodologia, que seja singular e própria àquele contexto, ou seja, a criatividade depende de cada turma. O realce ao contexto é essencial na perspectiva vygotskyana, na qual a criação se dá em meio às fontes históricas e culturais que o contexto oferece, indagamos que outros elementos estariam ligados aos processos de criação e não foram contemplados pela teoria vygotskyana. Assinalamos que a questão do corpo demonstra ser um desses elementos, a qual também é bastante negligenciada nas teorias educacionais. Portanto, transpondo para a docência afirmamos que o professor desenvolve sua criatividade, a partir do que o meio social lhe oferece e pode favorecer a

criatividade dos estudantes através do uso de diferentes materiais, bem como propondo atividades e reflexões que os façam pensar de forma crítica (VYGOTSKY, 1990). O diálogo entre os participantes da área de Tecnologia trouxe outra conotação à criatividade:

Marta - Tem que aplicar vários métodos porque hora uma coisa funciona, mesmo semestre, mudou a turma A e B, o método que você usou aqui foi arretado, quando chega na outra turma, ninguém nem olha para você.

Bernardo - A questão da criatividade, a palavra é adaptável.

Guido - Abrir mão de muitos conceitos, sair da própria zona de conforto.

Bernardo - A mesma disciplina, só porque muda o público manhã e noite, eu tinha que adaptar totalmente, porque são perfis diferentes (Grupo focal 3, IES privada).

De acordo com o extrato, a criatividade para além do contexto foi associada à adaptação, ou seja, envolve mudança diante dos acontecimentos, bem como exige “sair da zona de conforto” que implica no desafio pela busca do desenvolvimento de práticas docentes não habituais. Um entendimento similar emergiu no seguinte trecho, por um professor do mesmo grupo:

Tesla - Eu confesso que parte da minha criatividade, aprendi muito com um programa que passava na TV Cultura: O mundo de Beakman. Primeiro, vou sentindo a turma, pra ver como abordar, eu tenho uma coisa pré programada, pré pronta. Semana passada, terça feira foi o dia da chuva preparei um negócio e não tinha ninguém na aula, a aula começa duas horas, três e quinze horas da tarde tinha sete pessoas na sala (Área de Saúde, grupo focal 3, IES privada).

O programa referenciado foi exibido na TV Cultura nos anos 1990 e era protagonizado pelo personagem de um cientista que abordava vários temas como chuva, gravidade, inércia, fotossíntese, eletricidade, entre outros, através de experimentos. Na fala do docente, apreendemos a criatividade como o exercício de lidar com a imprevisibilidade e adaptar-se. Sendo assim, foi necessário reavaliar o planejamento inicial, reformular, adaptar e reprogramar e que são exemplos da flexibilidade como condição para que a criatividade se expresse.

Ainda com relação à importância do contexto, as mudanças trazidas com a crítica ao paradigma da racionalidade impactaram o campo da educação. Se antes, vigorava uma concepção de aprendizagem baseada apenas no aspecto cognitivo, a mudança abre espaço para pensar outras dimensões como a afetiva, a motora e a social e o papel do meio/contexto nas aprendizagens. Autores do paradigma interacionista como Piaget, Vygotsky e Wallon foram importantes nesse cenário das bases epistemológicas do desenvolvimento humano e das aprendizagens.

Ao ser indagada sobre o que é criatividade na docência, uma das professoras assegurou:

Clara - Eu anotava sobre as aulas, principalmente quando tinha uma metodologia diferente, queria ver qual tinha sido o procedimento. Trabalhei no SENAC por 8 anos e lá esse lado era muito estimulado, ter metodologias ativas e que o aluno visse o conteúdo de forma diferente, mais lúdica, com metodologias ativas (Área de Artes, grupo focal 3, IES privada).

O fato de escrever sobre a própria prática levou-a a refletir e a dimensão da auto-reflexividade está associada ao exercício da criatividade. A função de escrever constitui uma forma de expressão, a partir dessa escrita, Zabalza (2004) assegura que os diários de aula são documentos em que professores anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas, mas outros âmbitos da atividade docente, também, podem ser, igualmente, refletidos no diário, inclusive, se percebeu determinada aula como criativa, ou não.

No decorrer dessas passagens, identificamos, novamente, a importância do contexto na compreensão da criatividade, a exemplo da menção à IES na qual a participante trabalhava. Visualizamos, ainda, que os docentes começaram a estabelecer uma relação entre criatividade e metodologias, pois no bojo das diferentes falas temos uma discussão entre criatividade e diversas formas de desenvolver aulas, bem como uma constante reflexão sobre os métodos de ensino atrelados ao dinamismo e à imprevisibilidade, os quais são modificados a depender do que os estudantes requisitam do docente. Acrescentamos que o sentido de metodologia foi bastante evidenciado e resultou numa categoria de análise específica sobre a qual debateremos posteriormente.

Outra colocação no que tange à criatividade foi que essa deveria estar integrada aos processos avaliativos nas IES:

Bernardo (Área de Tecnologia) - Essa questão da criatividade é bem interessante, nas nossas avaliações de CPA isso não é levado em consideração. Professor domina o conteúdo, é pontual?
Clara (Área de Artes) - Exato (Grupo focal 3, IES privada).

A partir da exposição do docente pudemos conferir que apenas aspectos técnicos e burocráticos são levados em consideração nas comissões permanentes de avaliação²⁰ CPA, e que segundo os professores a criatividade poderia ser um dos elementos a ser avaliado. Os discentes também avaliam os professores, por este motivo a sugestão do participante da pesquisa para a inclusão da criatividade na docência, como um dos itens a serem avaliados.

²⁰ De acordo com o MEC (2006), toda IES constituirá Comissão Permanente de Avaliação (CPA), com as atribuições de conduzir os processos de avaliação internos da instituição, bem como de sistematizar e prestar as informações solicitadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

A criatividade foi, também, associada à *didática*, conforme destacado:

Bernardo (Área de Tecnologia) - Uma coisa que eu acho que devia ser fundamental, eu acho que em todos os cursos, que devia ter uma pegada um pouco até pedagógica mesmo, licenciatura, de disciplina. Eu vejo que tem professores muito bom tecnicamente, ele sabe, mas na hora de passar conteúdo, aquela velha confusão, o aluno diz ele sabe mas não sabe transmitir conhecimento. E aí vem a questão da criatividade, da adaptação. A gente vê muito com o perfil técnico, na área de tecnologia. É o cara que trabalhou dez, quinze anos na empresa e agora ele tá dando aula, e aí envolve a questão técnica demais, sem criatividade, sem adaptação. É uma bola de neve pra estourar, um monte de problema em sala de aula (Grupo focal 3, IES privada).

O docente aludiu aos conhecimentos técnicos e conceituais necessários ao exercício docente, mas neste exemplo o professor não tem em seu repertório a formação pedagógica, os saberes da formação profissional que na visão de Tardif (2008) são relacionados às ciências da Educação e à Pedagogia dizem respeito a conteúdos, tais como: didática, políticas educacionais, filosofia da educação, métodos e técnicas de ensino, entre outros.

Na área de Tecnologia, o distanciamento da formação pedagógica é comum, consoante pontuou o participante, pois muitos docentes são oriundos da prática profissional, porém, os alunos requisitam a habilitação pedagógica, primordial no desenrolar dos processos de ensino e de aprendizagem.

É oportuno mencionar que o componente *reflexão* foi pouco mencionado na segunda etapa da pesquisa, aparecendo numa dimensão periférica e, nos grupos focais foi bastante trazido, haja vista que a discussão acerca da criatividade foi conduzida a partir da reflexão, notadamente dos vídeos exibidos e das falas dos diferentes participantes do grupo. Defendemos que a docência criativa não pode prescindir da reflexão.

A título de síntese dos principais sentidos debatidos, indicamos que a criatividade esteve associada à resolução de problemas, à invenção, à adaptação às situações, à didática e processos de avaliação do docente, por parte dos estudantes. Outrossim, envolveu críticas à padronização de recursos como slides, ou melhor, a determinados padrões vigentes, usados à exaustão nas práticas.

Dentre esses sentidos em questão, problematizamos a associação entre criatividade e didática, visto que essa compõe os modos de ensinar, contudo também desafia a didática, pois mediante os processos de criação no ensino buscam-se desenvolver novas práticas que, muitas vezes, tecem críticas ao conhecimento instituído. Tensionamos, ainda, a relação entre criatividade e avaliação docente, pois dependendo de como for usada para essa finalidade, pode ocorrer distanciamento dos processos de criação e recair numa instrumentalização com foco

apenas no produto, isto é, a ênfase na excelência avaliativa. Sendo assim, os sentidos em questão, a depender de como são operados podem se afastar da criatividade no magistério superior.

Elucidamos, também, que um eixo comum atrelado às diferentes formas de compreensão da criatividade é a dimensão das práticas, visto que, tanto o contexto, quanto a criação, a adaptação, a resolução de problemas e a invenção são alusivos às práticas docentes, recaindo, então, o foco nesse aspecto.

Esse caráter multifacetado elucidou o quanto intrincado é o conceito de criatividade e, mais ainda, sua efetivação nos itinerários de sala-de-aula. Sinalizamos que, se por um lado essas diferentes significações revelaram o quão potente é a noção de criatividade, por outro essa abertura demasiada pode enfraquecê-la, visto que, nem tudo pode ser considerado criativo.

Na perspectiva vygotskyana, um dos elementos vinculados ao desenvolvimento da criatividade é a *imaginação*, que foi elencada como elemento contrastante nas *RS de professor criativo*. Para Vygotsky (1990), a imaginação é uma forma de ampliar a experiência do ser humano, ao ser capaz de imaginar o que não havia visto e atribuir novas relações. Os participantes atribuíram pouca ênfase nesse sentido tão fundamental aos processos criativos em sala-de-aula, principalmente, na efetivação das aprendizagens, em especial na educação superior, pouco afeita às experiências sensíveis e estéticas, pressionada pelas demandas do mundo produtivo. Asseguramos que o ato de imaginar está na base do processo criador, daí a importância do seu desenvolvimento e ressaltamos sua pouca menção, o que mostra a importância do seu fomento nos cursos de formação continuada dos professores, bem como no dia-a-dia docente.

A ancoragem da criatividade esteve relacionada a um componente subjetivo que se constrói a partir do social, atrelada às experiências de vida e de profissão. Ressaltamos a importância do construto experiência na significação da criatividade e que o sujeito, nesse caso, o docente exercita a criatividade nos diferentes contextos e relações sociais. Desse modo, numa leitura vygotskyana, a criatividade relaciona-se ao ato de criar e está presente na relação do ser humano com o mundo. Sob o enfoque histórico e educativo, a ancoragem da criatividade pautou-se na epistemologia da prática que abarca os saberes experienciais e se contrapõe ao modelo de educação tecnicista e instrumental (SCHÖN, 2000; ZEICHNER, 1998, TARDIF, 2008; ARAGÃO, 2013).

A criatividade docente na educação superior foi objetivada a partir da ideia de desafio, manifestado em diversas situações que atravessaram o cotidiano de sala-de-aula, a exemplo da

necessidade de flexibilização do planejamento e metodologias, resolução de situações de conflito e maneiras de engajamento dos estudantes ao processo de aprendizagem. A expressão “sair da zona de conforto” foi apresentada como uma das ações que o docente precisa exercitar, se o foco é a criação. Do mesmo modo, emergiu a relação entre representações e práticas sociais, pois pode haver transformação das representações sociais a partir das práticas (SÁ, 1996), o que nos levou a refletir que a existência de práticas criativas na educação superior está diretamente relacionada a como a docência universitária foi significada.

6.4.1.1 Os liames entre processos de criação docente, criatividade e arte

Após termos debatido sentidos alusivos à criatividade no magistério superior, nessa subseção focalizaremos os processos de criação docentes e assinalamos que a arte também foi mencionada na atribuição de sentidos à docência criativa, integrou os processos de criação em sala-de-aula e compôs as *representações sociais de docência e criatividade*, no núcleo central, sendo assim, foi bastante citada pelos participantes. Já nas *representações sociais de professor criativo* emergiu nos elementos contrastantes, ver na tabela 8. O realce na arte é central na perspectiva de criatividade adotada nesse estudo e na composição dos processos criativos, sendo assim, revelou-se como ponto de convergência com o referencial vygotskyano.

Acrescentamos que o sentido de arte também se fez presente na primeira etapa da pesquisa, na qual realizamos a análise documental e o uso de diferentes linguagens artísticas, como o cinema, o teatro e a música esteve atrelado ao desenvolvimento de práticas criativas na educação superior. No entanto, reconhecemos que houve um silenciamento e ausência da discussão sobre arte no magistério superior, pois apesar dessas linguagens serem adotadas, não foram debatidas a concepção de arte, relações entre arte e educação, ou seja, essas linguagens foram encaradas tais quais recursos, como outros quaisquer que podem ser empregados.

A arte foi pensada na segunda fase, contudo, praticamente não foi trazida nas discussões dos grupos focais, o que indica a necessidade de aprofundamento desse construto. O estudo da arte foi empreendido por Vygotsky (1999), o qual a encarava como técnica social do sentimento que incorpora os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser ao ciclo da vida social, ou seja, se desenrola a partir da relação com o meio.

Para Ludke (2001), o teórico Stenhouse a partir de uma bela metáfora, comparava o trabalho do professor ao do artista, que ensaia com seus diferentes materiais as melhores possibilidades para o processo de criação. Desta feita, o professor experimenta cada sala de aula como laboratório, no qual pesquisa as melhores maneiras de atingir seus alunos nos processos

de ensino e de aprendizagem e encaramos que tais ações englobam o uso de diferentes planejamentos, recursos, linguagens artísticas, tecnologias e diversas estratégias de avaliação, além de um trabalho de si que envolve reflexividade.

Tabela 8 - Termo indutor: professor criativo

Núcleo central	F	O.h	Primeira periferia	F	O.h
Diálogo	37	2.5	Abertura	49	3
Diferenciado	31	2.8	Pesquisador	44	2.9
Ação	27	2.4	Atualizado	39	3.4
Compromisso	26	2.8	Alegria	29	3.4
Inovação	25	1.9			
Necessário	15	2.5			
Dinâmico	15	2.4			
Motivação	13	2.8			
Raro	13	2.2			
Zona de contraste	F	O.h	Segunda periferia	F	O.h
Didática	11	2.5	Recursos	12	4.3
Reflexivo	9	2.4	Questionador	11	3.6
Liberdade	7	1.7	Busca	10	3.1
Interessante	6	1.3	Prática	9	3.3
Imaginação	6	2	Tecnologia	8	3.6
Novidade	3	2.7	Participação	8	3
Criatividade	3	2	Diversidade	7	3.6
Potencialização	2	1	Difícil	7	3.4
Arte	2	2	Ético	5	3.8
Dom	2	1.5	Contexto	5	3.2
			Inteligente	4	3.5
			Preparação	3	3.7
			Persistente	3	3.3
			Tempo	3	3.7
			Futuro	3	4
			Reconhecimento	3	4
			Trabalho	3	4
			Juventude	3	5

Nesse âmbito, o uso de recursos para a produção de atividades artísticas em sala de aula pode favorecer a expressão da criatividade. Vejamos a argumentação da docente:

Estela - Pode ser que seja somente um papel, lápis montar um painel e leve uma folha de papel, tinta e lápis, revistas velhas e isso acho que se traduz em criatividade. O professor saber o que ele quer, como ele quer atingir seus objetivos, de modo a garantir a aprendizagem, acho que isso é o foco [...] (Área de Educação, grupo focal 2, IES pública).

Os recursos lápis, papel, tinta e revistas empregados para a produção de um determinado trabalho artístico podem levar os estudantes ao exercício da criatividade. Adotamos a definição de arte vygotskyana ao considerar que a arte é o social em nós (VYGOTSKY, 1999). Por meio

da experiência estética, o ser humano desenvolve a capacidade sensível e constrói um olhar que o incentiva a perceber a realidade, mediante diversos ângulos, de forma inusitada e tais ações podem favorecer os processos de aprendizagem e a descoberta de si, tanto por parte do professor, quanto do aluno (CAMARGO; BULGACOV, 2008; SAWAIA, 2006).

Podemos afirmar que a arte na educação não é um fenômeno novo. O Movimento Educação Através da Arte propôs como princípio, os mesmos postulados da Escola nova europeia e norte-americana, do início do século XX e, adaptou os princípios de Dewey e Read, dentre os quais destacam-se o respeito para com a expressão livre da criança, as brincadeiras de faz-de-conta e a espontaneidade. A Educação Através da Arte, difundida no Brasil, assumiu a base psicológica da Pedagogia (BACARIN; NOMA, 2005).

Na obra *Education Throught Art* (1982), Hebert Read estabeleceu os pressupostos para uma “educação estética”, analisou o processo de desenvolvimento do aluno, a ação do professor, e a influência do meio ambiente, ou melhor, os diversos componentes do ato educativo. Para Read (1982), a finalidade da arte-educação seria promover no indivíduo uma articulação dos sentimentos e emoções subjetivas ao mundo objetivo.

Dentre as principais influências para a formação do movimento de arte-educação, destaca-se, além de Read, as elaborações de Dewey, acerca do conceito de arte como experiência consumatória²¹ (BACARIN, 2005). Para Dewey (2008) a experiência ocorre, continuamente, visto que a interação entre o ser humano e as condições que o rodeiam ocorre de forma contínua, estando implicada no próprio processo da vida (tradução nossa).

O conceito de educação como mediação vem sendo construído ao longo da história da humanidade e Ana Mae Barbosa cita Vygotsky no tocante à influência do grupo e do meio social no processo de aprendizagem. Do ponto de vista histórico, no século XX, o papel de educação como ensino passa a ser minimizado para enfatizar os pressupostos socioconstrutivistas, por meio dos quais o docente atua como mediador e a arte tem um papel primordial nesse cenário (MAE BARBOSA, 2009). Percebemos nessa discussão a influência vygotskyana no campo da Arte-Educação, o que mostra o quão potente é o trabalho do referido autor.

²¹ A experiência para Dewey é a interação do sujeito com as condições que o rodeiam, aspectos e elementos do eu e do mundo qualificam a experiência através de emoções e ideias. A experiência “grávida” de conhecimento intelectual precisa do componente estético para ser completa e ser completa para tornar-se significativa (USP, 1991).

Argumentamos que a arte em suas mais diversas manifestações foi referenciada na objetivação da criatividade na docência, como linguagem dotada de metáforas, componente presente nos processos de objetivação. A arte ancorou-se num modelo de educação estética que incluiu a dimensão do sensível e da afetividade nos processos de ensino e de aprendizagem. Vygotsky (2010) associa a vivência estética às emoções intensas, ou seja, a atribuição de sentido, ocorreu a partir desses aspectos (CABECINHAS, 2014; CAMARGO; BULGACOV, 2008).

6.4.1.2 Os processos de ensino e de aprendizagem e seus desafios na caracterização da docência universitária

Indicamos que a primeira periferia das *RS de docência universitária* reforçou o sentido de *ensino*, presente no núcleo central e debatido anteriormente. Argumentamos que os aspectos *formação, paciência e planejamento* demarcaram esse entendimento e são cruciais ao exercício da docência, independente dela ser desenvolvida de forma criativa ou não. Tais elementos permeiam os processos de ensino e de *aprendizagem*, que também foram trazidos e associados aos processos de criatividade. A formação para o ensino, não se limita ao âmbito da pós-graduação, posto que ocorre também ao nível da formação continuada, assim como está relacionada às vivências do cotidiano docente, através dos saberes experienciais. Conforme Tardif (2008), estes são aprendidos no exercício do trabalho docente e nas práticas cotidianas de sala-de aula que desafiam o professor. Adotamos o posicionamento de que a criatividade se articula aos saberes experienciais alargando, desse modo o conceito desse autor.

Sobre a formação docente, não há uma unidade, então, exige-se, cada vez mais, capacitação permanente em cursos de pós-graduação e a depender da graduação realizada, encontramos professores com formação didática obtida em cursos de licenciatura. Outros, levam sua experiência profissional para a sala de aula e há aqueles, ainda, sem experiência profissional ou didática, oriundos de curso de especialização e/ou *stricto sensu*, ou seja, são perfis bastante diferentes entre si, e tal diversidade exerce influência nas práticas docentes (MOROSINI, 2000).

Os professores que apresentam experiência profissional em sua área de atuação, costumam levar suas vivências do trabalho para a sala de aula, contudo, geralmente não têm formação didática, caso que também ocorre com alguns egressos dos programas de pós-graduação, nos quais geralmente não existem componentes curriculares acerca de didática e o contato como esse conhecimento, quando ocorre se dá ao nível dos estágios de docência que

não são realizados por todos os alunos (MOROSINI, 2000). Quanto ao ensino, Martins (2002) declara que a elaboração do *planejamento* envolve: objetivos, conteúdos, procedimentos, recursos, avaliação, acrescentamos, também, a flexibilização que demanda *paciência*, dada à imprevisibilidade e as situações complexas, marcas dos cenários de sala-de-aula.

O objetivo final dos processos de ensino é a aprendizagem e até meados dos anos 1970, a investigação na área educacional, notadamente no âmbito das teorias psicológicas envolvia apenas os conceitos de comportamento e representação, diretamente relacionados à aprendizagem. A crise de representação da realidade tem como base as teorias comportamentais, dentre as quais se destaca o behaviorismo e atingiu seu auge na II Guerra Mundial.

A visão sobre os modos de aprender transformou-se dado que, antes, havia a visão de ensino como transmissão e a construção do conhecimento era considerada um processo individual, intrapsíquico. Atualmente, considera-se fundamental a interação que se desenvolve em nível intersíquico, as experiências vividas, as aprendizagens e informações que contribuem para o crescimento pessoal nas interações em sala-de-aula. O professor é associado ao papel social de criador de saber que é favorecido pelos diálogos que ocorrem nas interações (TOSCHI, 2002). Assinalamos que tal posicionamento possibilita o fomento da criatividade nas relações em sala-de-aula.

No grupo focal 1, desenvolvido com os participantes da IES pública emergiu na discussão o construto *aprendizagem*. Uma das professoras da área de Educação mencionou o filme *O sorriso da Monalisa* e os diversos questionamentos suscitados acerca de arte, de estética e da produção artística, junto aos alunos. A docente socializou suas impressões:

Malu - O primeiro vídeo traz a professora instigando e problematizando, instiga e desafia aquelas alunas. Num contexto histórico-social aquelas alunas eram como se fossem robôs e sabiam tudo, e aí a professora desafia... (o que a professora pergunta) não está na apostila, a professora desafiou, eu gosto desse tipo de prática... eu tento trazer uma prática pautada em dois principais pontos: em Piaget, a questão dos conflitos cognitivos, aí entra o processo criativo tanto da parte do professor, é um desafio pra ele. Primeiro se questionar o porquê dessa prática; e desafiar esses alunos. O outro ponto é a ideia das inteligências múltiplas, fazer com esse aluno descubra quais são as habilidades para que melhore o processo de aprendizagem dele, mas o professor também precisa conhecer suas habilidades, então é um processo de criação, o problematizar ou questionar, você já está criando já são possibilidades de criação, sabe para a prática do professor e o processo de aprendizagem do aluno. Problematizações passando em todos os vídeos, sempre um questionamento por trás (Área de Educação, grupo focal 1, IES pública).

A docente elegeu a problematização como possibilidade de criação em sala-de-aula vinculando-a à auto-reflexão do trabalho docente e à aprendizagem do estudante. Abordou, ainda, a teoria piagetiana, no tocante ao conflito cognitivo, que ocorre a partir da desequilíbrio. Quando o estudante se confronta com um problema, é provocado um desequilíbrio inicial, então, ele busca resolvê-lo a partir de um esquema existente, processo denominado assimilação, ou modificando um esquema, ou criando um novo, processo chamado acomodação, no qual os indivíduos se adaptam e organizam o ambiente (PIAGET, 1970).

A participante trouxe, ainda, a perspectiva das inteligências múltiplas, desenvolvida pelo psicólogo Gardner (2010). Essa perspectiva encontra-se bastante difundida no senso comum, é polêmica e, muitas vezes, não se tem uma reflexão crítica sobre seus pressupostos. O estudo das inteligências múltiplas propagou-se muito nos últimos vinte e cinco anos, inicialmente nos Estados Unidos e depois em vários países do mundo e em diversos contextos, a exemplo de locais de trabalho e museus, embora sua cientificidade seja questionada.

A partir dessa teoria, não se focaliza apenas o aspecto cognitivo, privilegiado durante muito tempo nas teorias psicológicas sobre a inteligência, porquanto, essa função psicológica é multifacetada. Existe segundo o autor, a inteligência linguística, espacial, corporal-cinestésica, lógico-matemática, musical, intrapessoal e interpessoal e, posteriormente, ainda acrescentou a existencial e a naturalista (GARDNER, 2010). Alguns docentes referem que usam essa concepção no desenvolvimento de suas práticas, devido ao modismo dessa teoria, contudo, poucos a conhecem.

Na análise empreendida até o momento, ressaltamos alguns integrantes dos processos de ensino e de aprendizagem, atinentes à docência universitária, que também foi percebida a partir do sentido de *desafio*, elencado na primeira periferia e que também marcou as práticas criativas no magistério superior. Apresentamos o extrato, a seguir:

Hannah - É isso que penso em relação à criatividade na docência, enfrentar problemas que não estão nos manuais acadêmicos, nas aulas de didática, e você precisa ter subsídios suficiente para enfrentar. E outra vez chega outro aluno, ex-aluno... professora eu não quero nem olhar para o CFCH porque minha vontade é pular... você olha pra ele assim fica estatalada. Existe todo esse processo que eu confesso, acho que é a experiência, o debate pra você poder começar a desenvolver a criatividade (Grupo focal 1, Área de Educação).

Théo - Isso é uma coisa que ninguém prepara a gente nunca, quando eu comecei a dar eu entrei em pânico, você vai dar aula... Professor minha namorada tá grávida... Eu não sei o que faço! O que é que você vai dizer pra uma pessoa dessa? Chega uma mãe, eu dei aula em faculdade privada, meu filho tá com depressão e não quer sair do quarto e eu tô com muito medo que ele reprove por falta (Grupo focal 1, Área de Artes, IES pública).

Hannah - O que a gente faz?

Ambos os docentes abordaram questões que disseram respeito à vida dos estudantes e aos dilemas da juventude tais como suicídio e gravidez, tematizações que estão conectadas ao traço desafiador da docência. Ao ser desafiado acerca de situações que a formação inicial não contemplou, o professor recorre aos saberes experienciais e ao exercício da reflexividade para auxiliar o aluno. Outrossim, a criatividade foi considerada a partir das experiências, nas quais o sujeito foi confrontado, ou seja, foi atrelada às dificuldades vivenciadas, no intuito de saná-las (TARDIF, 2008; SCHÖN, 2000). Ressaltamos, mais uma vez, a associação entre experiência e criatividade, demarcando o caráter subjetivo e social em sua compreensão, pois a experiência é construída a partir das vivências do sujeito nas relações sociais. Na visão de Jodelet (2005) a experiência está associada às práticas e às ações, nesse caso as práticas docentes, assim como a reflexão acerca dos contextos e ambientes de vida.

O grupo de docentes compartilhou o quão instigante e complexo é o exercício da profissão de professor e esse sentido pôde ser visto, a partir de vários elementos que integraram a segunda periferia e se coadunaram ao sentido de desafio, tais como: *dinâmica, construção, abertura, possibilidade e insuficiente*. Acentuamos que todos esses têm em comum a fluidez e o inacabamento, substanciais às experiências desafiadoras que vão de encontro à rigidez, que por muito tempo foi típica das práticas tradicionais. Referimos que o componente da imprevisibilidade o qual convergiu com os sentidos em questão, foi bastante lembrado no início dessa análise na compreensão da criatividade, desse modo configurou-se como eixo estruturador em seu entendimento.

As situações vivenciadas pelos professores Hannah e Théo são peculiares ao cotidiano de sala-de-aula e a criatividade foi requisitada para a resolução das mesmas, colocando a sensibilidade, a abertura e a experiência como dimensões importantes na compreensão e resolutividade dessas questões de ordem-afetivo sociais que adentraram o cotidiano da docência universitária.

A subcategoria em questão foi composta por componentes que convergem e assentam-se na discussão das teorias educacionais e psicológicas, como a aprendizagem, a formação para o ensino e elementos característicos das práticas como o inacabamento e a fluidez. Ademais, nas experiências docentes a criatividade foi percebida de forma desafiadora, isto é, ocorre a partir de uma construção incessante e que mobiliza o sujeito, bem como envolve confrontar-se com aparentes certezas. Referimos que na abordagem culturalista de Jodelet, o conceito de

experiência possui uma dimensão central e durante muito tempo não era considerada importante, nem estudada nas pesquisas.

Apreciamos que as *RS de docência universitária* se ancoraram numa matriz interacionista que é esteio para autores como Vygotsky (2007) e Piaget (1970) e fundada numa epistemologia relacional (BECKER, 1993). Esses teóricos consideram o meio fundamental para o desenvolvimento do sujeito e, do ponto de vista das aprendizagens, essa concepção tem em seu bojo a noção de que sujeito e objeto do conhecimento desenvolvem íntima relação, um afeta e produz o outro.

A docência universitária foi objetivada nas práticas educativas, compostas por elementos como *aprendizagem e interação* e caracterizou-se como desafiadora. A dimensão da objetivação está relacionada aos processos de construção das representações sociais e a este respeito Castro, Alves-Mazzotti e Maia (2013) nos mostram que as representações sociais possuem duas faces: a figurativa e a simbólica, a primeira está relacionada mais diretamente à objetivação e a segunda à ancoragem. Esses processos são indissociáveis, não sendo possível separar o seu aspecto imaginante (figurativo) do aspecto significativo (simbólico).

6.4.1.3 O realce à interação na docência universitária - vivenciando o prazer e a alegria

Até o momento, discutimos elementos basilares na docência universitária e seus liames com a criatividade, notadamente o ensino e a pesquisa. Debateremos, agora, sentidos ligados à caracterização desses elementos, como a *interação e troca*, que compuseram a visão de ensino, no núcleo central, e reforçaram o aspecto relacional da docência universitária.

Esse sentido relacional também esteve presente no núcleo central das *RS de docência e criatividade e de professor criativo*. Sendo assim, uma questão que se colocou é que esses aspectos interacionais estão ligados ao momento histórico, no qual o ensino baseado na transmissão de conhecimento feita de forma mecânica, não se sustenta mais e dá lugar a práticas permeadas pela interação. Além disso, há questões ideológicas e sociológicas como a ênfase nas novas tecnologias e a empregabilidade no mercado que lançam desafios aos docentes, além das teorias da aprendizagem e a contribuição da Psicologia na educação com os fundamentos dos teóricos interacionistas. O foco na interação caracteriza uma forma de conduzir as práticas docentes de modo a estimular o papel ativo do aluno (CAMPOS, 2013).

Uma docência criativa é relacional e tal entendimento foi bastante ressaltado pelos participantes, bem como se apresenta como desafiadora, sobretudo, em tempos de novas tecnologias nos quais a interação face a face cede lugar a outras possibilidades de

desenvolvimento do ensino, a exemplo da educação à distância e dos cursos semi-presenciais. Ademais, nas interações o docente exercita a criatividade, pois a partir dos temas que emergem dos diálogos em sala de aula, necessita realizar articulações entre conteúdos, utilizar exemplos e estabelecer ligações entre fatos e conceitos, mobilizando, desse modo os seus processos de criação no ensino.

Os processos interacionais foram permeados pelo *prazer* e a *alegria*, sentidos presentes no núcleo central das *RS de docência universitária e criatividade na docência*, respectivamente. Os referidos sentidos estiveram associados à vivência das experiências estéticas em sala de aula, que se caracterizam pela intensidade das emoções despertadas (VYGOTSKY, 1999). Relembramos que o sentimento de prazer foi estudado no campo da estética experimental psicológica, no que tange às associações que determinam o conteúdo do prazer estético (SUASSUNA, 1975). Aludimos que a aprendizagem dos conteúdos a partir das emoções despertadas pelos mesmos, possibilita que os alunos atribuam sentido e os considerem significativos em suas vidas, desse modo contrapondo-se ao modelo de aprendizagem como memorização e cópia da realidade.

Ao trazerem o prazer e a alegria, os participantes compreenderam que a mediação na sala de aula universitária se desenrola a partir do componente da afetividade que foi trazido na terceira etapa da pesquisa e posicionamo-nos que tal atribuição é salutar numa docência que tradicionalmente se construiu à margem desse elemento, privilegiando a dimensão da razão. No que tange à discussão em questão, Vygotsky (2010) foi um teórico que se preocupou com o papel das emoções na esfera educativa. Para ele, a emoção não é um agente menor do que o pensamento, conferimos esse sentido nessa citação:

O trabalho do pedagogo deve consistir não só em fazer com que os alunos pensem e assimilem Geografia, mas também a sintam. Por algum motivo essa ideia não costuma vir à cabeça e o ensino de colorido emocional é entre nós, um hóspede raro [...]São precisamente as reações emocionais que devem constituir a base do processo educativo. Antes de comunicar esse ou aquele sentido, o mestre deve suscitar a respectiva emoção no aluno e preocupar-se com que essa emoção esteja ligada a um novo conhecimento. Todo o resto é saber morto que extermina qualquer relação viva com o mundo (p. 144).

Um professor que leciona com *prazer* e *alegria* pode possibilitar que seus alunos também vivenciem tais sentimentos. Ademais, a questão do sentir, referida na citação, está na base das experiências estéticas. A interação entre professor e aluno, bem como entre os próprios estudantes forma o centro do processo educativo, todavia, esta pode se mostrar conflituosa, visto que se baseia no convívio de classes sociais, culturas, histórias de vida e objetivos diferentes (MULLER, 2001).

Essa troca ocorre no espaço físico da sala-de-aula, e dialogar sobre sua composição e estruturação revela-se oportuno. Toschi (2002) nos lembra que ocorreram modificações nas configurações físicas da sala-de-aula, ao longo do tempo, anteriormente parecia um auditório, a aula desenvolvida como palestra, fixada na figura do professor. A configuração que vemos atualmente em algumas salas mudou, desenvolve-se a partir da organização em círculos e pequenos grupos, decorre dos estudos centrados na dinâmica das relações humanas, desenvolvidos inicialmente por Lewin (1965), no campo da Psicologia Social.

A interação é base para o desenvolvimento de uma educação estética e para Zanella (2006), nessa forma de educação interessam as pessoas e seu movimento de constituição, o que envolve a qualidade das relações que as pessoas estabelecem, relações estéticas, pautadas na dimensão do sensível, nas quais há uma potência criadora, permeada pelos processos sensíveis do olhar, do ouvir e as sensações que envolvem o corpo, a afetividade e a cognição.

Ainda no que tange à dimensão interacional, Cunha (2004) numa pesquisa em que discute o que é um “bom professor” na percepção de alunos de nível médio e superior, refere que muitas respostas apresentadas suscitam a relação professor-aluno que envolve como o professor se relaciona com sua área de saber e sua concepção de ciência. Outro aspecto que se entrelaça aos anteriores é a metodologia do professor e, desse modo, o docente que se preocupa com a aprendizagem dos alunos, debruça-se sobre métodos de aprendizagem e busca formas dialógicas de interação. Assim, compreendemos que o comportamento do professor é uma totalidade, depende da visão de ser humano e de sociedade que demonstram a não-neutralidade do ato pedagógico, aspectos que mostram a complexidade do ato pedagógico.

Na perspectiva interacionista vygotskyana, a relação dialética entre o homem e o mundo é mediada pela linguagem e a atividade mental é histórica, além de dialogicamente construída. O domínio de um sistema de signos produzidos cultural e socialmente transforma a consciência do sujeito e provoca mudanças nos processos psicológicos. Igualmente, o professor atua como mediador em sala-de-aula (MIDDLEJ, 2011; VYGOTSKY, 2007).

Desse modo, o grupo da sala-de-aula é um espaço microssocial, porque é representativo da sociedade e há a dinâmica criativa de cada encontro, o nível abstrato relacionado à elaboração do vivido e o trabalho reflexivo do pensamento, bem como o nível concreto, cuja verbalização dessas dimensões ocorre, a partir da linguagem e tais elementos participam da formação de subjetividades (TOSCHI, 2002).

No paradigma da racionalidade que durante muito tempo exerceu influência, praticamente de modo exclusivo, nas práticas educacionais, tanto o prazer quanto a alegria não

eram considerados, pois iam de encontro à objetividade, marcante nesse tipo de modelo. Desse modo, abordar o prazer e a alegria é incluir os afetos no desenvolvimento dos processos de ensino, algo que também foi ressaltado na terceira etapa da pesquisa, na qual trabalhamos com vídeos inerentes aos processos criativos docentes.

6.4.1.4 As dificuldades nos processos relacionais na docência universitária

Conforme apresentamos, anteriormente o traço da interação foi marcante na atribuição de sentidos à docência universitária e suas relações com a criatividade, entretanto, também foram evidenciadas dificuldades nesses processos relacionais, sobre as quais nos deteremos agora. O sentido de *dificuldade* compôs a segunda periferia das *RS de docência e criatividade* e *RS de professor criativo*. O terreno no qual as representações se constroem é o espaço social, nesse caso a educação superior, a qual se configurou como contexto de produção, em que foi referida a *dificuldade* na docência criativa.

Acerca da dimensão interacional, Cruz, Monteiro e Carvalho (2015) nos mostram que a relação entre professor-aluno é um dos elementos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem, sendo fundamental para o desenvolvimento de práticas comprometidas com o crescimento dos estudantes. Esses autores realizaram uma pesquisa na qual tematizam a importância dos estudos sobre a interação na educação superior, a partir da discussão dos processos de feedback em situações educacionais, a qual foi realizada com a participação de estudantes e professores dos cursos de Licenciaturas diversas de uma universidade pública brasileira.

Os dados revelaram elementos da relação professor-aluno baseada em práticas classificatórias e na ênfase nos resultados das aprendizagens sem considerar o percurso e os saberes que os alunos constroem dentro e fora da sala de aula. Tais aspectos comprometem a interação dos licenciandos com seus docentes-formadores, desse modo as práticas avaliativas estão distantes de uma perspectiva em que haja autorregulação das aprendizagens. Esse é um dos problemas que se manifesta nos processos interacionais na docência na educação superior.

Nos grupos focais desenvolvidos no percurso metodológico dessa tese, identificamos que um dos problemas relatados foi a relação com os jovens da geração Y. Nesse cenário, se antes o modelo de ensino tradicional, exclusivamente pautado na aula expositiva, abarcava a realidade educacional, na atualidade inúmeros desafios são colocados aos professores, dentre eles, ressalta-se o fato de que os alunos que nasceram na era das tecnologias, a conhecida geração Y, sabem lidar bem com as mesmas, às vezes, melhor do que os próprios docentes.

Esses estudantes, frequentemente, utilizam o aparelho celular em detrimento, muitas vezes, da participação nas discussões em sala-de-aula. Dessa feita, o professor é requisitado a desenvolver a aula de modo a envolver e motivar os estudantes, ao mesmo tempo que disputa lugar, espaço e interação com os aparelhos tecnológicos.

Castanha e Castro (2010) nos dizem que os jovens da geração Y nasceram nas décadas de 1980 e 1990 e durante muito tempo foram rotulados de pessoas sem perspectivas, indisciplinados e imediatistas. Nesse cenário, muitas mudanças ocorreram, entre elas, as informações e o conhecimento historicamente construídos estão disponíveis com muita facilidade e a quase todas as pessoas, basta apenas um clique. Esses jovens vivem neste mundo imediato, marcado pela velocidade e estão sempre conectados, sendo assim, a forma como aprendem também é influenciada por esses aspectos e artefatos.

A respeito das mudanças nos processos de ensino e de aprendizagem alusivas à geração Y, tivemos a seguinte problematização apresentada no grupo focal:

Guido (Área de Tecnologia) - Eles estão muito mais audiovisuais, do que literários.

Clara (Área de Artes) - E do que a prática, porque desenho precisa ter prática.

Guido - Eles assistem, mas não conseguem reproduzir, também.

Clara - Exato.

Guido - Não sei a diferença do audiovisual e ler para o cérebro, para você absorver e transcrever o resultado.

Marta (Área de Tecnologia) - Já agrega a imagem pronta a ação acontecendo.

Quando você lê, tem que levantar a imagem, ler um livro comum. Você vai imaginando: A árvore era assim... e no vídeo, não vai ter isso.

Guido - E outra coisa, é falta de costume que acaba virando preguiça. Depois, se você der um manual para executar. Tem dificuldade, porque não consegue seguir o passo a passo (Grupo focal 3, IES privada).

Os docentes comentaram que os estudantes recorrem ao uso do audiovisual em detrimento ao linguístico. Encaramos que a reflexão sobre como agregar esses dois elementos é desafiadora e bastante pertinente. Outro elemento ressaltado foi o imediatismo, traço marcante dessa geração, por conseguinte, muitos alunos não conseguem seguir as instruções para a execução de um determinado procedimento. Tal aspecto foi destacado pelo docente da área de Tecnologia. Nesse campo, os processos de ensino e de aprendizagem envolvem tutoriais e procedimentos operacionais e nos chama a atenção o perfil de aluno que está sendo formado na educação superior. A seguir, os docentes ponderaram acerca desse perfil e do desenvolvimento de uma aula criativa em tempos de redes sociais:

Clara (Área de Artes) - Eu parei para refletir, se a falha estava no meu procedimento ou se eles não estão parando para refletir sobre o que fazer e aí perguntaram: Professora vai cair isso na prova? Claro que vai. Só que na prova, vai cair uma situação-problema. Professora, aí perguntaram: A gente

usa isso quando? Eu disse: Por muitas vezes, eu peguei um documento de cartório com as dimensões do terreno do cliente e eu tive que construir a figura geométrica. Não estava desenhada na planta, trazendo eles para uma situação real. O grau de dificuldade foi enorme. Olhe, se apropriem das formas geométricas. Eu preciso saber o que é um trapézio e um retângulo. Você observa que falta empenho. Professora, isso tem no youtube? No youtube não, mas na biblioteca tem muito livro. Na verdade, no youtube tem. É a questão do imediatismo. Minha gente! desenho não se aprende no vídeo do youtube (Grupo focal 3, IES privada).

A docente enfatizou que a habilidade do desenho é desenvolvida, a partir do ato de exercitar, ou seja, não se aprende apenas através do recurso audiovisual. Outrossim, assinalou o domínio teórico das formas geométricas e seu uso na prática. Mais uma vez, foi trazida a problematização de que o uso excessivo da tecnologia pode prejudicar os processos de aprendizagem. Além do mais, a professora ressaltou o imediatismo dos estudantes manifesto em diversos elementos: “se o conteúdo vai cair na prova”, “se está disponível no youtube”, “quando será utilizado”. O referido imediatismo foi atrelado aos jovens da geração Y e manifestado em outro extrato:

Théo - (Área de Artes) - O departamento de Comunicação no CAC, tem muito aluno reacionário que quer se transformar em massa de trabalho. Não adianta pensar em dar uma aula, em formato de conversa, uma coisa mais livre, porque os alunos querem saber como vou ser contrato pela Globo, pelo Jornal do Comércio? Os alunos têm muito a cobrança de como é que eu viro funcionário... têm uma ansiedade de querer virar funcionário, que pra mim é muito angustiante, é um desafio equilibrar isso. Para mim, nesse trajeto de vida, eu penso em me desvencilhar dessas ferramentas e tentar transformar sempre o encontro numa conversa [...] (Grupo focal 1, IES pública).

Nesse caso, a empregabilidade consistiu no foco imediato do aluno. Ao ter clareza acerca da condução da aula e fundamentação teórico-epistemológica dos conteúdos ministrados, o docente pode mostrar a esse aluno a importância do desenrolar daquela aula como uma conversa. Suzigan e Albuquerque (2008) nos mostram que historicamente no Brasil, as universidades permaneceram como instituições de ensino e a integração entre mercado de trabalho e universidade ocorria pouco, bem como estava correlacionada a algumas áreas, como Ciências da Saúde e Ciências Agrárias. Nesses campos, há o desenvolvimento da pesquisa aplicada. Acrescente-se, atualmente a área de Tecnologia, na qual há parcerias entre universidade e mercado de trabalho. É válido pontuar que a preparação é voltada para a formação do bom profissional, como a universidade entende essa formação e não, como o mercado de trabalho solicita.

Muitos desafios nos processos educacionais e interativos têm sido notados, no que tange à geração Y, entre eles, o fato de serem mais aptos a controlar o próprio aprendizado e escolherem métodos tecnológicos e não convencionais, isto é, possuem vários meios à disposição, para aprenderem melhor (FARIAS; CARVALHO, 2016). Entendemos que tais mudanças repercutem diretamente nos processos de ensino e de aprendizagem. Não se trata de considerar o docente como único responsável pela totalidade dos referidos processos, pois existe uma relação de ambos os lados, professor e aluno participam de forma ativa para que esse processo seja eficaz.

Atinente a esse caráter interacional, a realidade das relações entre o individual e o social necessita de modelos ternários, nas quais o outro intervém na construção desta realidade (SOUSA; VILLAS-BÔAS, 2012). Moscovici (1985) através do triângulo semiótico oferece uma leitura ternária: sujeito individual, sujeito social, objeto, ou ego-alter-objeto, visando se afastar da díade sujeito-objeto, herdada da filosofia clássica. O sujeito social está relacionado ao outro, por exemplo, a pertença do indivíduo ao grupo, confere outra possibilidade de leitura à relação entre indivíduo e sociedade. No caso da educação superior, o ego pode ser representado pelo professor, o alter está relacionado à pertença do professor ao grupo docente e o terceiro elemento pode consistir no objeto de saber em questão, que é ensinado pelo docente, os conteúdos curriculares. As dificuldades sobre as quais estamos reflexionando manifestaram-se na relação entre professor-aluno, continuaremos abordando-as, a seguir.

O perfil de estudante que ingressou na educação superior e os problemas que o professor enfrentou devido a esse aspecto, foram comentados nesse fragmento que nos provoca a pensar na formação atual, distanciada do que seria a formação universitária no sentido clássico:

Clara (Área de Artes) - Venho observando, o público mais jovem, eles não sabem construir problemas, problematizar a situação. Eu dou aula de geometria para o primeiro período. O primeiro conteúdo na primeira unidade é você dá uma nivelada na turma e falar sobre geometria plana, de um modo geral. Você vai ver as figuras geométricas que todo mundo conhece na quarta, quinta série, acho que meus filhos faziam isso na escola. Aquela coisa bem básica [...] Precisa aprender isso, porque esse aluno vai fazer topografia, vai lidar com plantas, com mapas, com questões de latitude e longitude. Vai ter que usar dados pra usar futuramente, com construção geométrica, você vai usar dados. Fiz uma aula prática, já vem pronto, porque muitas vezes tenho que lidar com turma grande, então, preparo um power-point com o passo a passo e vou trabalhando com eles e aí normalmente vinham dois referenciais: Um lado tem tanto e outro tanto, eles montavam e tinha gente que dizia: Como eu vou achar o outro ponto? Começou a me dar uma preocupação grande. Eu disse qual é a característica dessa figura? [...] (Grupo focal 3, IES privada).

A professora externou preocupação, dado que a atividade que propôs aos alunos envolvia conhecimentos elementares da educação básica e os estudantes apresentaram muita dificuldade em realizá-la, devido ao fato de não disporem desse repertório de conhecimentos e habilidades. Os docentes apontaram lacunas no que tange à qualidade do ensino na educação básica e sua repercussão na formação profissional. Ainda no que concerne à dificuldade, no exercício da docência na educação superior, detectamos a seguinte passagem que denuncia além das lacunas, a desmotivação para as aprendizagens oferecidas:

Bernardo (Área de Tecnologia) - A turma é o termômetro. Muitas vezes, eita, a aula foi massa! E eles não gostaram. Outras vezes, você acha que a aula foi ruim e eles dizem professor a aula foi massa.

Clara (Área de Artes) - Você, às vezes, não vê expressão nenhuma. Quando é no final alguém se pronuncia.

Bernardo - O silêncio é o que nos mata. E aí, estão entendendo? ninguém diz nada, nem que sim nem que não.

Tesla (Área de Saúde) - Por isso, eu uso o sarcasmo, a ironia, em Biofísica, Termodinâmica. A pessoa que escreveu, só pode ter sido molestada na infância. Veja só isso aqui, não é mais simples, essa pessoa caiu de cabeça do berço vomitou e botaram para dormir. Ainda mais que eu dou Biofísica, Biomecânica, são as disciplinas que ninguém quer pegar, eu sou praticamente o único que pego. Eu acho que é mais ou menos como Geometria, ninguém quer pegar.

Clara - Todo mundo foge (Grupo focal 3, IES privada).

Depreendemos que nos processos de aprendizagem, o estudante pode apresentar dificuldades na compreensão de determinados conteúdos e cabe ao professor apresentar diferentes formas de explicação e realizar a transposição didática visando ao entendimento. Tais ações demandam paciência, diferentemente da postura adotada pelo docente com uso de ironia e sarcasmo. Além do mais, os docentes comentaram a respeito do feedback dos alunos sobre a aula, o qual nem sempre coincide com a impressão do professor. Esses aspectos são atinentes aos processos interacionais que se desenrolam no cotidiano da docência universitária. Outrossim, os participantes abordaram a dificuldade de lecionar determinadas disciplinas, as quais ninguém quer ministrar, o que mostra quão intrincada é a docência.

A associação da criatividade à dificuldade na interação professor-aluno também foi expressa no próximo excerto, no qual foi abordado que o professor pode enfrentar problemas advindos da interação com o aluno/turma e responsabilizá-los pelo fracasso da aula, considerando-os desinteressados, ou então, buscar desenvolver algo criativo para mobilizá-los:

Tom (Área de Educação) - A turma que é ruim, indisciplinada, eles não têm interesse em nada ou de repente, vou encontrar uma alternativa. Aí, a prática criativa que extrapola planejamentos, cadernetas, que vem de uma necessidade de uma angústia, de você foi colocado num canto, tua aula não tá dando certo. A turma não tá gostando, mas foi o que você planejou, os textos

que você leu, as coisas que você propôs, os textos que você colocou no Siga, e aí? Esse criativo do próprio ofício do professor, acaba sendo uma necessidade é quase que ser criativo, nós temos que ser, também concordo com o que foi falado, que não necessariamente tem a ver com a tecnologia [...] (Grupo focal 2, IES pública).

O debate em grupo nos explicitou os liames entre a angústia e a necessidade de ser criativo, na docência universitária. Vygotsky (1999, 2014) nos mostra que é preciso superar o sentimento, através da catarse, pois o sentimento, por si só não possibilita a criação. Acrescentamos que tais elementos também permeiam o contexto educacional que demanda ações diversas para a ministração das aulas e o desenrolar dos processos de aprendizagem, os quais culminam no desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes. Sob o enfoque vygotskyano, a criação traz grandes alegrias, mas também sofrimentos, chamados de tormentos da criação, desse modo, criar é difícil, o pensamento não vai ao encontro da palavra, melhor dizendo, a linguagem não é suficiente para expressar o pensamento. Ele diz que os poetas chamam esse sofrimento de o tormento da palavra. Igualmente, um professor pode ter uma determinada ideia criativa e vivenciar dificuldades para colocá-la em ação, junto aos universitários.

Ademais, no tocante à criação, quanto maior é a tensão no incômodo, mais complexo é o mecanismo do ser humano e maior a energia dispendida (VYGOTSKY, 2010). Acrescentamos, ainda, a complexidade no exercício da docência, que envolve estar atento aos movimentos externos e internos, ou melhor, tanto a observação do que acontece no ambiente de sala-de-aula, quanto às demandas; se é afetado pelas mesmas; e como, as soluciona. Atentemos, ainda, que essas dificuldades manifestadas nos processos interacionais reverberam nos processos de criação em sala-de-aula que serão demandados nas formas de resolução para as situações apresentadas.

Apreciamos que a vivência de dificuldades representadas pelo imediatismo dos tempos tecnológicos, déficits trazidos pelos alunos originados na educação básica, entraves na transposição didática e falta de engajamento dos estudantes na aprendizagem compuseram os processos de criação no magistério superior e coadunaram-se ao sentido de desafio que foi atribuído à criatividade em diferentes momentos dessa análise. Sendo assim, a dificuldade e o desafio emergiram como convergentes e construíram um eixo de sentido comum no que tange à complexidade da criatividade no magistério superior, atrelada aos elementos de caráter dificultoso. Acrescentamos, também, que qualquer trabalho envolve lidar com aspectos

embaraçosos e a partir desses pode haver intensificação dos processos de criação na busca de resolvê-los.

Esclarecemos que várias dificuldades elencadas nessa subcategoria envolveram questões contemporâneas, atreladas ao imediatismo dos estudantes em tempos tecnológicos e velozes, sendo assim essa é uma temática com a qual nos deparamos e que se associou a discussão acerca da criatividade, inovação e tecnologia que desenvolveremos à posteriori.

6.4.1.5 A profissionalidade da docência universitária e a desvalorização no trabalho

A docência foi experimentada a partir do prazer e da alegria, contudo nos processos de atribuição de sentidos uma dificuldade que também se sobressaiu foi a *desvalorização no trabalho*, presentes no sistema periférico e nos sugere a discussão sobre trabalho e profissionalidade docente que envolve pensar a docência cotejada no âmbito das demais profissões. A desvalorização agregou-se ao desafio e à dificuldade no eixo de sentido da complexidade da criatividade no magistério superior, dado seu caráter dificultoso.

A menção à docência universitária como *trabalho* nos levou a refletir sobre a profissionalidade docente, na qual o compromisso com o trabalho ²²desenvolvido é um dos principais elementos norteadores. Ramos (2010) esclarece que a profissionalidade docente é um conceito em construção, portanto, a noção de docência universitária como uma condição profissional e, não, como uma mera autorização para ensinar também está em desenvolvimento.

Contreras (2002) compreende a profissionalidade, a partir de três elementos: uma obrigação moral, um compromisso com a comunidade e a competência profissional. A profissionalidade docente exige responsabilidade e autonomia do professor. Na visão de Hoyle (1980) a profissionalidade docente está relacionada aos comportamentos em relação à prática profissional, entre os membros que realizam uma determinada ocupação e o grau de conhecimento e competência com que esses a realizam.

Já Dubar (1987, 1998) situa a profissionalidade a partir de dois elementos: competência e qualificação. A competência diz respeito às qualidades pessoais, provenientes da experiência; por seu turno, a qualificação engloba a validação jurídica atestada e hierarquizada pelos títulos

²² A origem da palavra trabalho vem do latim *tripalium* que era um instrumento de tortura para os escravos na Antiguidade. A palavra vem do verbo em latim *tripaliare* que significa torturar e do conteúdo semântico sofrer, passou a ser compreendido como esforçar-se, característica até hoje vinculada ao trabalho (ALBORNOZ,2004).

acadêmicos e a garantia de uma profissionalidade do tipo científico, sendo assim liga-se aos critérios formais.

Nessa leitura, os docentes que privilegiam os conhecimentos formais e significados jurídicos apresentam uma concepção profissional baseada na qualificação, principalmente, a partir das titulações adquiridas, enquanto os professores que compreendem sua profissão como arte, na qual estão envolvidas qualidades pessoais, especialmente as relacionais, as quais foram enfatizadas nessa tese, se referem à noção de competência, ou seja há uma convivência conflitual entre essas duas dimensões (DUBAR 1987; 1998).

A noção de profissionalidade possibilita refletir sobre a importância da atividade do professor, quanto cotejada no âmbito das demais profissões, na qual há o reconhecimento como trabalho, ao invés de dom, vocação ou missão e encará-la como trabalho, reafirma a profissionalidade. A noção de vocação associada a uma ideia de que a docência é inata, vem sendo combatida pelos estudos do campo da profissionalidade docente (HOYLE,1980; RAMOS, 2010). O sentido de *trabalho* fortaleceu a ideia de profissionalidade que traz em seu bojo a noção do reconhecimento, a qual acarreta prazer e alegria para o professor, aspectos evidenciados nessa tese. No entanto, não se pode romantizar essa ideia, como se o prazer e a alegria excluíssem a luta dos docentes por valorização, condições de trabalho e remuneração digna. Acrescentamos que tanto os sentimentos de prazer e alegria quanto o de desvalorização produzem as identidades docentes. Desse modo, é em meio a essas vivências que se constituem e se desenvolvem como profissionais.

Por outro lado, também foi enunciada a *desvalorização* no trabalho, mesmo que numa dimensão periférica nas *RS de docência universitária*. Menin, Shimizu e Lima (2009) em pesquisa que analisam teses de doutorado e dissertações de mestrado de programas brasileiros de Pós-Graduação em Educação, as quais adotam o referencial da Teoria das Representações Sociais, mostram que a valorização ou a desvalorização docente parece ser uma preocupação constante desses profissionais. Desse modo, os cursos de formação inicial ou continuada precisam considerar esses aspectos e contemplar em seus currículos conhecimentos teóricos e práticos que permitam ao docente um fazer legitimado.

Os estudos sobre profissionalidade docente buscam ressaltar a importância da valorização profissional e do reconhecimento da profissão de professor (RAMOS, 2010). A desvalorização também está ligada à precarização do trabalho docente e a respeito desse componente, Mancebo (2010) comenta que a literatura que problematiza o trabalho docente de educação superior tem aumentado nos últimos anos, no Brasil, em decorrência de uma

percepção dos professores universitários quanto à desvalorização do seu trabalho. Pontua, ainda, que o aumento da exploração do trabalho docente, no Brasil, como nos países latinos, deu-se, principalmente, pela flexibilidade nos regimes de trabalho e quebra da carreira docente, o que fragiliza o exercício profissional e mostra a necessidade do desenvolvimento de mais estudos acerca da problemática.

A desvalorização concatena-se a uma lógica produtivista, característica da sociedade capitalista e um dos principais dispositivos utilizados está alicerçado na lógica de que os professores devem ser "mais produtivos", correspondendo a "produção" à quantidade de "produtos", que além das aulas, incluem publicações, projetos, patentes, apresentações e participações em eventos, aprovações em editais, dentre outros (BOSI, 2007).

As instituições que absorvem a docência universitária são diversificadas e fragmentadas, o corpo docente é composto por poucos trabalhadores estáveis e com melhores remunerações e um número cada vez maior de docentes temporários e facilmente substituíveis. Nesse cenário, essas zonas de exclusão implicam em perda da identidade com o trabalho e afetam as práticas docentes, pois é agregada ao trabalho docente²³ a responsabilidade pela captação de recursos, o que representa caso de um sobretrabalho, acrescentamos que a lógica produtivista e a fragilidade nos vínculos docentes com as IES limitam o exercício da criatividade (MOROSINI, 2006).

Assinalamos que a desvalorização pode acarretar desprazer para o sujeito que a está vivenciando. Inferimos a ambiguidade na atribuição de sentidos à docência universitária, manifestada na díade: prazer-desprazer, ou seja, como todo trabalho, a docência universitária envolve esses dois componentes, tanto está associada à gratificação e realização nas práticas universitárias, quanto também à desvalorização e à ideia de que não seria um trabalho, ou seria inferior a outros, o que corrobora para uma não-profissionalidade. Desse modo, houve uma desvalorização do trabalho intelectual e, tal achado, corroborou com a discussão acerca da falta de valorização do professor, presente no senso comum e divulgado em diferentes mídias.

A ancoragem das *RS de docência universitária* como trabalho, ao qual estão associados o prazer e a desvalorização, situou-se no debate histórico sobre a profissionalidade docente, haja vista que anteriormente a docência era encarada como sacerdócio, dom, ou seja, um não-trabalho. Dessa forma, podemos inferir que os docentes já começaram a perceber a função que desenvolvem como trabalho, ou seja, o contexto de produção da docência universitária foi

²³ O trabalho docente é regido, nas IFES, categoria dos servidores federais, pelo contrato de trabalho do RJU – Regime Jurídico Único e nas IES privadas pela CLT, Consolidação das Leis Trabalhistas (MOROSINI, 2006).

marcado pela afirmação dessa dimensão, o que pode ser encarado de forma bastante positiva, pois apesar da desvalorização ter emergido, o foco no trabalho corroborou para a valorização profissional e ratificou a profissionalidade docente.

Encarar a docência sob esse crivo, pode levar ao desenvolvimento de práticas comprometidas com os estudantes. No que tange a esse caráter da praticidade, as representações sociais também são encaradas como saber prático, compreensão da autoria de Jodelet (1989), que desenvolveu a perspectiva culturalista no âmbito das RS, adotada por nós nessa pesquisa e a ênfase na cultura, também é fundamental na perspectiva vygotskyana.

Dessa forma, esse saber prático relaciona-se à experiência desses docentes, a partir da qual é produzido e ao fato de que as representações sociais orientam as ações dirigidas a si e aos outros (SÁ, 1996). A dimensão da experiência também é bastante acentuada na abordagem culturalista de Jodelet e diz respeito a como o sujeito vivencia sua relação com os diferentes objetos sociais. Os sentidos compartilhados pelos docentes acerca da docência universitária orientaram seus fazeres, daí a importância de compreendê-los, na relação entre representações sociais e práticas, sempre latente e presente em outros achados, conforme apresentaremos, a seguir.

Na subcategoria anterior, a partir do prazer e da alegria, vimos a faceta positivada da docência em suas relações com a criatividade, já na subcategoria em questão emergiu a desvalorização como dimensão negativada da docência e a literatura da área aponta que essa está relacionada à cobrança por produtividade e falta de reconhecimento profissional, a qual é manifestada principalmente através dos baixos salários. Tudo isso ocorre em meio às relações de poder na sociedade e diz respeito à luta pela afirmação da docência no âmbito das demais profissões, conforme o referencial da sociologia das profissões que foi trazido no início dessa discussão.

6.4.2 A metodologia de ensino e o discurso contemporâneo da inovação educacional: lugares da criatividade

Nesta subseção, continuaremos a problematizar os sentidos que engendraram a docência no magistério superior e suas relações com a criatividade. Recapitulamos que na atribuição de sentidos à *docência criativa*, a *interação* foi o elemento mais evocado, essa ênfase também esteve presente nas *RS de docência universitária*. Logo, mais uma vez a dimensão relacional foi mencionada.

A *metodologia* foi um dos elementos fundantes do núcleo central da docência criativa e um dos componentes dos processos de ensino, cujo estudo é inerente ao campo da Didática. A

discussão metodológica na educação superior também foi um marco na terceira fase da pesquisa, na qual analisamos vídeos alusivos aos processos criativos dos docentes. Na visão de Luckesi (2011) a didática define o meio prático de como ensinar para que o educando aprenda. Desde os antigos gregos, tem sido considerada a forma de facilitar o ensino e a aprendizagem. Essa tematização das metodologias foi abordada num dos grupos focais e foram discutidas estratégias didáticas:

Bob (Área de Tecnologia) - E funciona diferente de turma pra turma.
 Tesla (Área de Saúde) - É isso que ia falar.
 Alex (Área de Tecnologia) - O importante é o resultado, o método, tá sempre mudando.
 Bernardo (Área de Tecnologia) - Antes, o professor tinha uma maneira de lecionar que ele vinha de maneira linear.
 Marta (Área de Tecnologia) - Hoje, quem tem que ser os criativos, somos nós.
 Tesla - Uma vez eu fiz uma prova: formule a pergunta... Já dava a resposta. Foi uma tragédia grega e eu nunca mais fiz.
 Bob - Você mexeu numa região do cérebro que não é muito trabalhada.
 Tesla - Nós, professores temos dificuldade de formular perguntas, se você parar pra analisar... (Grupo focal 3, IES privada).

Os docentes ponderaram acerca das metodologias nos processos de ensino, antes baseado num modelo tradicional, no qual vigorava a aula expositiva e hoje, o cenário passa por alterações que incluem as aulas expositivas dialogadas, uso de diferentes recursos didáticos, entre outros fundamentos. A formulação de perguntas por parte dos alunos, ao invés do realce à resposta, foi desafiadora para os participantes visto que, corriqueiramente, os discentes e os próprios professores quando realizaram seus processos formativos não foram acostumados a formular perguntas e, sim, a dar respostas. Nesse excerto, apreendemos que os docentes ponderaram acerca do processo de criação docente, percurso através do qual a criatividade se manifesta, bem como uso de metodologias e estratégias de ensino que propiciem a aprendizagem dos estudantes. A tematização sobre metodologia foi, similarmente, colocada no grupo focal:

Théo- Uma coisa que passa pelo processo criativo de dar aula é justamente me desvencilhar de ferramentas, de montar o slide, trazer a coisa na tela. Sempre tento conduzir minhas aulas como conversa, dificilmente anoto coisa no quadro. Eu vejo o conteúdo que quero passar e tento transformar isso numa conversa, acho que isso faz parte da minha formação como jornalista (Área de Artes, grupo focal 1, IES pública).

A fala do docente expressou seu método de ensino: Ele criticou a ênfase no bloco de conhecimentos, como algo a ser memorizado de modo mecanicista pelo aluno, além disso, buscou não utilizar o recurso data-show, ligado em sua visão a um caráter instrumental. O

participante disse que conduz a aula como uma conversa, que ele atribuiu à sua formação no curso de Jornalismo no qual são estudados processos de comunicação e expressão. O referido tipo de condução remonta à antiguidade, posto que o filósofo Sócrates desenvolvia as caminhadas peripatéticas, nas quais conversava com os alunos. Assinalamos que os processos de ensino demandam também sistematização do conhecimento, aspecto que necessita ser incluído no desenvolvimento da aula-conversa e que não foi abordado pelo participante, o qual não assinalou como ocorre tal sistematização, além do uso do diálogo.

Ainda na discussão sobre criatividade, os participantes relataram metodologias diversas, como a aprendizagem baseada em problemas²⁴ :

Bernardo (Área de Tecnologia) - Aprendizagem baseada em problemas. Pessoal, a empresa de vocês funciona como? Você instiga o aluno, a ver que aquilo ali tem aplicabilidade. Ele dá atenção, b ao quadrado menos quatro ac, caramba pra que aprendi isso?

[...]

Guido (Área de Tecnologia) - Eu aprendi Física no segundo grau, eu não fazia ideia, pra que eu ia usar, até que eu vi o professor de Física, levou o pessoal no parque aquático e a galera ficava com um cronômetro medindo velocidade média no toboágua. Poxa! Velocidade média é pra isso (Grupo focal 3, IES privada).

O docente questionou a importância da aprendizagem da fórmula de Bháskara, equação matemática ensinada no ciclo final da educação básica, ensino médio. Outrossim, interrogou a importância de o aluno perceber o uso da fórmula na prática e essa colocação foi compartilhada pelos professores no momento da discussão. Ou seja, a busca por métodos que relacionem teoria e prática foi uma das expressões de criatividade na docência universitária.

A questão do método de ensino assumiu distintas orientações, de acordo com as teorias educacionais construídas historicamente. Na teoria da escola tradicional, a ênfase é colocada na transmissão do conhecimento que deve ser lógica e sistematizada, realizada com o método expositivo, bem como centrada na figura do professor (MARTINS, 2002). De acordo com a referida autora, na teoria escolanovista²⁵, houve valorização da experiência do aluno, com base

²⁴ A aprendizagem baseada em problemas, ABP também pode envolver o uso de diferentes recursos. O currículo dos cursos que utilizam ABP, geralmente é dividido em módulos que integram diversas disciplinas. O aprendizado ocorre a partir da apresentação de problemas, reais ou simulados que são discutidos pelos estudantes e se relacionam às demandas que eles vão enfrentar como profissionais (BORGES, et al., 2014).

²⁵ Segundo Nagle (2004), o Movimento da Escola Nova ocorreu meados de 1930, foi apresentado como uma revolução no campo da educação, pretende deslocar o educando para o centro das reflexões escolares, antes pautadas na figura do professor. Novos valores e princípios passam a fundamentar a organização escolar, os modos de relacionamento entre professor e alunos, bem como são trazidos novos significado para as disciplinas e métodos.

nas diferenças individuais. O enfoque é predominantemente psicológico e o aluno, o centro do processo.

Por seu turno, na escola tecnológica, se volta ao uso racional dos meios em função da eficiência do produto e nesse modelo o centro do processo desloca-se para os meios, através dos quais se atingem as finalidades educativas. Então, o professor e o aluno ocupam a posição de executores de tarefas. Asseguramos a importância do cuidado em não focalizar a técnica em demasiado e transformar o recurso tecnológico em algo meramente instrumental. Cada uma dessas orientações metodológicas é sustentada por uma concepção de sujeito e um projeto de sociedade, embora nem sempre os docentes têm clareza dos fundamentos que sustentam suas práticas. A importância do uso de exemplos para realizar a transposição didática foi mencionada no grupo focal:

Tesla - E aí, o grande desafio, hoje como professor é esse, atrair o aluno para isso. Eu faço o seguinte, sempre jogo nas aulas, alguma coisa da vida real. Não é uma coisa digamos, criativa, mas jogo para isso, invento um caso clínico. Vou dar um exemplo bem bizarro, a gente aprende na faculdade: o diabético é assim, o osteoporótico e o cardiopata. Imagina uma pessoa chega na academia que tem essas três coisas e ainda sofreu uma artroscopia no joelho. Assim, eu não estou sendo super criativo, mas estou trazendo para uma realidade que podem encontrar no dia a dia deles (Área de Saúde, grupo focal 3, IES privada).

O desenvolvimento de determinadas metodologias em sala-de-aula pode contemplar o uso de *recursos* que emergiram na primeira periferia das *RS de docência e criatividade* e configuraram-se como dimensão prática da docência e referem-se a materiais, dinâmicas, simulações, imagem, música, projetos, jogos e vídeo. Esclarecemos que os recursos quando utilizados de modo adequado favorecem a aprendizagem, mas não são considerados sinônimos da mesma. O debate atinente aos recursos, igualmente esteve presente na primeira e terceira etapas da pesquisa e nos documentos analisados, as práticas criativas foram relacionadas ao uso de diferentes recursos em sala de aula, como desenvolvimento de oficinas e júris simulado, já nos vídeos foram trazidos o emprego da imagem e do documentário na educação superior.

A adoção dos recursos corroborou com a compreensão de que uma docência criativa é eminentemente prática, a qual estamos discutindo desde o início da análise, haja vista que os recursos são utilizados nas rotinas de sala-de-aula e o professor-pesquisador no exercício da criatividade reflete sobre sua ação. Sendo assim, a praticidade demarcou o entendimento da criatividade no magistério superior. Alguns exemplos de recursos que foram lembrados pelos docentes nas evocações do questionário de associação livre de palavras, foram as imagens,

vídeos e músicas, chamados de multimídia, uma forma de comunicação com utilização de múltiplos meios: sons, imagens, texto, vídeos, animações, entre outros elementos.

Com relação ao uso do vídeo/filme, um dos docentes comentou:

Bernardo - Tá tendo um exemplo massa, de um professor, ele tem uma pegada de Computação, mas é professor de Matemática. Ele passou o filme Jogo da Imitação²⁶, filme com Alan Turing que tem criptografia de segurança. Ele passa um desafio matemático, onde o aluno tem que decifrar mensagem e passar mensagem, fica um grupo mandando mensagem criptografada. Isso que eu falo que é criatividade. É você entender o conceito e querer o desafio a partir dele, a aula dele flui e o pessoal tá dando um feedback muito positivo (Área de Tecnologia, grupo focal 3, IES privada).

No comentário do professor, discernimos que a partir da compreensão do conceito, o docente de matemática de modo criativo tornou a aprendizagem mais lúdica e interessante para os alunos. No cerne dessa argumentação, esteve a questão dos meios, através dos quais ocorre o processo de criação (VYGOTSKY, 1999). Existe, ainda, a referência à interlocução com os pares, ou seja, aprende-se a ser professor com os colegas de profissão. Cabe situar que o cenário educacional integrado com vivências em multimídia, a exemplo do filme gera a ampliação das habilidades cognitivas, devido às diversas possibilidades de interação. Além do mais, ocorre a democratização de espaços e ferramentas, pois estas facilitam o compartilhamento de saberes, a autoria e publicação de produções culturais, tanto de docentes como discentes (SERAFIM; SOUSA, 2011).

A seguir, a participante assinalou que quando lecionava nos cursos tecnológicos no SENAC utilizava dinâmicas acentuando o caráter ativo, prático e o dinamismo presente nos processos de ensino e de aprendizagem:

Clara - Tinha uma dinâmica que a gente fazia que era da batata quente, que é bem conhecida. Eu tinha que dar uma aula sobre pintura, tinta de parede, que é uma coisa extremamente técnica. É teórico, porque você fala de composição e depois você fala de acabamentos. Próxima aula a gente vai trabalhar com isso, quando chegava na aula, fazia um circuito, colocava uma música. Dava umas bolas de papel amassada, com a pergunta dentro, sobre o texto, isso dava uma instigada, porque ninguém queria ficar com a batata quente. Aí eu dizia, fica quem pode ajudar? (Área de Artes, Grupo focal 3, IES privada).

No tocante ao papel ativo do sujeito, a perspectiva das representações sociais enfatiza esse aspecto, desenvolvido pelos grupos sociais na produção do pensamento social

²⁶ O filme O Jogo da Imitação é baseado na história real do lendário analista de criptografia inglês Alan Turing, que é considerado o pai da computação moderna e narra a tensa corrida contra o tempo de Turing e sua equipe no projeto Ultra, para decifrar os códigos de guerra nazistas e contribuir para o final da Segunda Guerra Mundial. A partir de questões sociais, nesse caso, um problema prático, a guerra, percebemos a interação entre uma área de saber e o contexto social e como isso foi utilizado pelo docente no favorecimento dos processos de ensino e de aprendizagem.

(CABECINHAS, 2004). Concernente à metodologia ativa que pode envolver o uso de diferentes recursos, a docente comentou:

Clara - Trabalhei no SENAC por 8 anos e lá esse lado era muito estimulado, ter metodologias ativas e que o aluno visse o conteúdo de forma diferente, mais lúdica, com metodologias ativas.

Raiza - Como são essas metodologias ativas?

Clara - A gente tinha desde o processo de dinâmicas, a alguns processos de aula em campo, que depois você pudesse trazer eles para sala de aula; como eu trabalhava no curso de design de interiores, uma aula prática. Agora, a gente está tendo duas mostras na cidade, fazia o percurso e eu pedia a eles que elegessem um espaço para fazer uma avaliação, eram dados parâmetros, era uma forma de sentir se ele estava se apropriando do que era dado, vendo aquilo na prática.

[...] De uma certa forma, quebrava o quadro da aula expositiva, dava para fazer um mix de ações dentro de sala de aula e quebrar um pouco o conceito de aula expositiva. Sair da zona de conforto e tentar trazer para sala de aula uma formatação nova, que possa instigar mais o aluno. Você, às vezes, traz um processo criativo e a turma não corresponde. Poxa, isso na turma tal funcionou tão bem! Se você não tem o feedback, a coisa não anda. Eu já tive situações, assim de trazer uma metodologia numa turma e de chegar na turma da noite, não acontecer, chegar ao ponto, de eu ter que minimizar e partir para uma aula expositiva (Área de Artes, Grupo focal 3, IES privada).

A metodologia ativa abrange um caráter prático, o qual ressaltamos anteriormente e pode envolver visitas, dinâmicas, entre outros elementos e foi significada como algo diferente. A docente referiu a flexibilidade dos processos criativos em sala-de-aula, porque o uso de uma metodologia específica pode não ser eficaz e demandar outra estratégia.

Concebemos que no desenvolvimento dos processos da docência criativa, os professores acionaram diferentes metodologias, como a ativa e a aprendizagem baseada em problemas, bem como recorreram a recursos como vídeos e dinâmicas, buscando se afastar da aula expositiva e acentuando o caráter prático do ensino. Então, defendemos que é dessa forma que criam em sala-de-aula, mediante o emprego de diversos métodos e recursos didáticos, e essas possibilidades de criação ratificaram o construto do professor como pesquisador da própria prática e da sala de aula como laboratório (SCHÖN, 2000; STENHOUSE, 1975).

Diante do que foi exposto, apreciamos que, se por um lado, o realce no aspecto metodológico na docência criativa sinalizou que os professores estão buscando formas de ensino diferenciadas, por outro, uma focalização excessiva nesse aspecto limita a expressão da criatividade em sala-de-aula, visto que, pode instrumentalizar a ministração das aulas e a criatividade extrapola a utilização de métodos e técnicas de ensino. Esse argumento, do mesmo modo auxilia na reflexão acerca do *planejamento*, o qual também foi realçado no núcleo central das *RS de docência e criatividade*, no desenvolvimento dos processos de ensino, mas deter-se

nele de modo exclusivo vai de encontro ao desenvolvimento de práticas docentes criativas, dado que essas demandam abertura e flexibilidade.

Após termos nos debruçado a respeito de elementos do núcleo central das *RS de docência criativa*, assinalamos que os sentidos de *prática*, *eficaz*, *articulação* compuseram os elementos contrastantes e esses têm em comum a ideia de ação, do mesmo modo, um método de ensino que enfatiza o papel ativo dos estudantes abrange esses componentes. Além disso, indicaram um processo de mudança social em curso nos processos educativos, os quais têm valorizado o papel ativo dos sujeitos. Na análise da docência criativa, as metodologias de ensino e os recursos foram ancorados na epistemologia da prática que é inerente ao fazer docente, é desafio no dia a dia de trabalho (SCHÖN, 2000; ZEICHNER, 1998, TARDIF, 2008). Essa epistemologia representa uma reação à supervalorização da teoria e do conhecimento sustentado por generalizações universais, muitas vezes, distantes da realidade educativa, dos cenários de sala-de-aula (CUNHA, 2006).

Interpretamos que a primeira categoria analisada foi marcada pela atribuição de sentidos à docência em suas relações com a criatividade, a qual se desenvolve a partir da interação nos processos de ensino e de aprendizagem, bem como da vivência de dificuldades nas práticas. Asseguramos, também que a docência criativa foi marcada pelo prazer, alegria, bem como também pela desvalorização. Por sua vez, nessa categoria em questão o realce no aspecto metodológico conduziu a discussão para os modos de como operar a criatividade, isto é, apresentou um conteúdo marcadamente prático o que nos levou a pensar em diferentes possibilidades de exercício da docência criativa.

6.4.2.1 A metodologia docente, ação, inovação e tecnologia: fronteiras da criatividade

Relembramos que o professor criativo foi visto como alguém que dialoga, um traço apontado pelos participantes tanto na docência universitária, quanto na docência criativa. Igualmente, foi percebido como alguém *diferenciado*. Esse “diferente” contrapôs-se a um modelo de professor tradicional que desenvolve o ensino, a partir da transmissão, e não enfatiza a função ativa do aluno. O professor criativo é diferente porque pode criar novas estratégias, metodologias e favorecer atribuições de sentido diversas pelos estudantes. Por outro lado, alguém que age desse modo, desafia um determinado *status quo*, quer dizer, pode ser visto

como subversivo pelo grupo profissional de docentes, pelos estudantes e pela comunidade acadêmica.

Detectamos um caráter ativo atrelado ao professor criativo e houve ratificação desse entendimento, a partir da menção à *ação* e à *motivação*, elencadas no núcleo central. O professor criativo é aquele que motiva os seus alunos no que tange ao envolvimento no processo de aprendizagem, segundo pontuou a participante:

Estela - Ser professor criativo pra mim é saber qual a necessidade da turma naquele componente que você tá responsável e planejar né, para que ele possa dar conta dos objetivos, de uma forma que sensibilize, que propicie uma formação dentro da área que ele tá sendo formado. Ser professor criativo é ser professor, dar conta do que você planejou, fazer com que o estudante construa o conhecimento, de fato construa e não que ele fique numa aula, em que ele fique mais conversando com o colega do que participante. Envolve, sim, participação do estudante, discussão, reflexão sobre aquele objeto que está sendo estudado (Área de Educação, grupo focal 2, IES pública).

A partir de sua exposição, interpretamos que um estudante motivado, discute, reflete, e o professor o motiva. Ressaltamos que na perspectiva sociointeracionista vygotskyana o sujeito é ativo e interage no contexto sócio-histórico-cultural, o meio social no qual o docente e o aprendiz estão inseridos podem favorecer ou não propiciar os processos criativos (VYGOTSKY, 2010).

Ainda no que concerne ao elemento metodológico nos processos de ensino, apreendemos relações com o discurso da inovação e da tecnologia. Identificamos que o núcleo central das *RS de docência e criatividade* e de *professor criativo* foi composto pelo sentido de *inovação*, que emergiu na segunda periferia das *RS de docência universitária*. Este sentido esteve atrelado à *tecnologia* no sistema periférico.

Demarcamos que a inovação e a tecnologia são apresentadas como a solução dos problemas inerentes ao ensino e à aprendizagem, contudo, muitas vezes, a metodologia utilizada pelo professor não se modifica, pauta-se numa concepção reprodutivista, por exemplo, daí não ocorrem mudanças substanciais nos processos de ensinar e de aprender. Ademais, a ênfase na inovação e na tecnologia pode, inclusive, encobrir a criatividade, por não promover alterações nos referidos processos que envolvem o ensinar e o aprender (MASETTO, 2004). Tanto a inovação, quanto a tecnologia em suas interfaces com as diferentes metodologias foram lembradas na primeira e na terceira fase da pesquisa. Desse modo, nos documentos analisados fez-se presente o uso da tecnologia nos processos de ensino, através dos softwares, por exemplo. Já, um dos vídeos abordou o uso do data-show, um aparelho tecnológico, contudo houve a

permanência de uma metodologia de ensino pautada na repetição mecânica do conteúdo por parte dos alunos.

Para Gómez (2007), o conceito de inovação surgiu e se alimentou na conhecida perspectiva do “progresso social”. O resultado da inovação tecnológica é visível e mensurável e seu benefício consiste em “alguma coisa boa” e que suponha um “valor agregado”, para o indivíduo, o produto em questão ou o antigo processo. Vemos, aqui, a associação entre tecnologia e inovação, porém esse elemento é apenas uma das formas possíveis de inovação. Outrossim, o termo inovação foi importado do mundo da produção e da administração para a educação. Assinalamos que remontar as origens do termo possibilita compreendê-lo de forma mais complexa (MESSINA, 2001).

A fala do docente, a seguir, ilustrou a tematização sobre inovação:

Martin -Tem um senso comum no discurso da inovação que os alunos incorporam né e acaba se tornando, vou abandonar tudo que é velho, como por exemplo ler e escrever, bom mesmo é a gente ter acesso a uma plataforma digital que vai nos integrar e trocar coisas pelo facebook. Eu não sei, esse discurso da inovação quando chega através das falas dos alunos ou pelas formações vem marcado pelo anti-academicismo, anti-leitura, anti-sala de aula, anti-debate, como se tudo fosse se resolver pelo face (Área de Artes, grupo focal 2, IES pública).

O participante trouxe em sua fala a inovação e a tecnologia, sem estabelecer distinções entre ambas, além do mais, chamou a atenção para a concepção de que o discurso das práticas inovadoras negou as anteriores, a exemplo da aprendizagem vinculada à escrita, resultando num comportamento extremo de anti-academicismo e anti-leitura. Tal consideração é uma distorção da concepção de inovação, relacionada exclusivamente às tecnologias digitais, porquanto a leitura e a escrita são cruciais nos processos de ensino, de aprendizagem e na formação do ser humano. O que está em jogo, também, é se o professor vai incluir a inovação e/ ou a tecnologia em seu método de ensino.

O conceito de inovação é um construto polissêmico e não existe definição unitária do que é inovação em educação, tal como ocorre com a criatividade. Garcia (2003) nos lembra que as conceituações dependem das concepções filosóficas e podem assumir diferentes entendimentos, desde noções superficiais que não alteram as finalidades educacionais, até mudanças maiores nos modos de ensinar. Vemos, então, a ligação entre inovação e metodologias de ensino, as quais foram pontuadas anteriormente.

Para Masetto (2004) alguns pontos-chave substanciais na inovação são a substituição do papel do professor de ministrador de aulas e transmissor de informações, para a função de mediador pedagógico, concepção próxima à base de Vygotsky. Outros princípios são a

substituição da metodologia tradicional, baseada apenas em aulas expositivas, por metodologias que favoreçam o alcance dos vários objetivos educacionais, estimulem o aluno a aprender e possibilitem sua participação, ou seja, encarem o estudante como sujeito ativo. Dessa forma, visualizamos o realce dado às metodologias na acepção de inovação. Há, também, a exploração das novas tecnologias, que possam propiciar atividades à distância.

Abaixo, temos uma problematização da ideia de inovação:

Nicolau - O que está em jogo também é a ideia de que o novo é bom, o novo é bom? Não necessariamente ele é bom, ou irá gerar coisas boas, a ideia é então eu vou mudar o olhar sobre alguma coisa, isso será novo, mas isso será necessariamente bom? Vai gerar frutos bons? Vai gerar uma aprendizagem significativa ou mais engajada? Uma boa aula tradicional é uma boa aula, não necessariamente criativa, agora, isso hoje em dia sustenta para a maioria dos alunos? Me parece que isso está em jogo, estamos mudando a história dos padrões, antes o padrão era um você tinha uma regra, hoje o padrão não é mais esse. (Área de Educação, grupo focal 2, IES pública).

O docente refletiu que, muitas vezes, a ideia de inovação é acrítica, na associação entre algo novo/bom, como se a inovação fosse, por si só, boa. Apontamos que no discurso midiático, o que é novo é bom e gera consumo. Ademais, o participante problematizou o modelo de ensino tradicional que não permite o envolvimento da maioria dos estudantes. É oportuno referir que as ideias que associam inovação a algo “bom” são construídas no senso comum e dizem respeito a como o discurso científico é compreendido pelas pessoas. Essa consideração remeteu a discussão sobre universo consensual e reificado, presente na TRS. Os universos consensuais relacionam-se ao conhecimento do senso comum, ratificam mais do que contrapõem a tradição, por seu turno, os universos reificados desenvolvem-se a partir do discurso científico (MOSCOVICI, 2015).

Messina (2001) realiza uma abordagem crítica atinente à noção de inovação que corrobora com o excerto de fala destacado anteriormente. Ele expressa que o deslumbramento por qualquer coisa que seja nova e moderna são movimentos nos quais se perde o sentido da educação como renascimento, isto é, ocorre a absorção a-crítica. Nesse cenário, as inovações educacionais que seguem a lógica entre o custo e o benefício são mais uma expressão da racionalidade instrumental, além do mais, num mundo tão globalizado, a inovação educacional é atualmente uma estratégia que parte do centro, um mecanismo a mais de regulação social e pedagógica. Atentemos para sua vinculação com o modo de produção capitalista, marcado pela ênfase na produção e no lucro, bem como para o fato de que o objetivo principal da educação superior é formar profissionais comprometidos com seu fazer. Ademais, ao transformar-se em uma das estratégias preferenciais das reformas, a inovação foi ela mesma reformada, ou seja, o

primeiro ponto a problematizar é o lugar em que se situa a inovação e para que ou para quem, foi pensada. Essa ponderação permite uma visão mais abrangente do fenômeno.

A partir do que foi manifestado na fala do participante Nicolau, interpretamos que os sentidos de inovação, sustentaram-se na *themata* velho-novo, atrelada aos modelos de ensino tradicional e contemporâneo, respectivamente. Compreendemos que a apropriação da tecnologia pode favorecer os processos educacionais e seu uso de forma não utilitarista propicia trocas, desenvolvimento de pesquisa, questionamentos e habilidades no que tange aos sujeitos envolvidos, todavia se não for bem empregada não provoca mudanças nos modos de ensinar e aprender.

Essa situação foi pontuada num dos vídeos exibidos como mote inicial da conversa no grupo focal, no qual foram inseridas novas tecnologias, contudo o método de ensino da professora não se alterou, continuou fundamentado na repetição da tabuada de forma mecânica apresentada no vídeo com os alunos falando em coro a tabuada. Essa problematização foi contemplada pelos professores que discutiram o referido vídeo:

Clara (Área de Artes) - Mas tem uma coisa interessante, porque apesar de toda tecnologia, a professora continua ensinando do mesmo jeito.

Guido (Área Tecnologia) - Não tem diferença.

Clara - Ela não altera o método, projeta e repete no computador, é aquela coisa da dificuldade do professor, às vezes de lidar com as novas tecnologias, de trazer isso de forma criativa pra sala de aula.

Bernardo (Área Tecnologia) - E é um grande ponto, quando a gente fala em tecnologia na educação, a pessoa quer consumir o recurso onde ele está presente, então se você parar para analisar, quando o aluno vem para a faculdade ele quer consumir o wi-fi, ele acha que o wi-fi faz parte do conteúdo programático dele. Então, se a internet não tá funcionando, professor, mas a internet não tão funcionando, então a gente vive nesse mundo tão dinâmico, que se a gente não tiver o recurso da tecnologia, mas se a gente também não souber usar, não vai ser ter o wi-fi ou ter o data-show que vai resolver...

Guido - É mais fácil eles acharem no google do que na biblioteca. Eu brigo muito com relação a isso, porque eles não têm o costume de ler, de pegar um livro.

Marta (Área Tecnologia) - É um grande desafio, realmente (Grupo focal 3, IES privada).

As falas trazidas indicaram que o uso da tecnologia não assegura mudança nos processos de ensino e de aprendizagem, pois essa alteração abarca a reflexão da prática docente, dos métodos de ensino e um processo de auto-avaliação constante. Nesse cenário, refletimos que o que ocasiona mudanças pedagógicas é a forma como a tecnologia é usada (BORBA; MORAIS; SILVEIRA, 2005). No fragmento, a seguir, notou-se que o uso da tecnologia pode tornar o docente refém dos equipamentos eletrônicos:

Bernardo - Uma coisa me chama atenção é que a sala que vou lecionar hoje ela está com o data-show quebrado, aí fui ver na prefeitura, porque vou ter que ter o plano B. Tem muitos exemplos de professor, ó eu liberei os alunos porque o data show quebrou, então hoje você está tão refém de um recurso multimídia, que não é teu recurso didático. É um recurso, mas não é só sua aula, em uns casos que o professor vai largar a turma porque não consegue dar aula sem o data-show (Área de Tecnologia, grupo focal 3, IES privada).

Um sentido extraído da situação foi a imprevisibilidade, diante do não funcionamento de um recurso eletrônico. Recorrer a um “plano B”, como mencionou o participante, mostra o quanto a docência é dinâmica, sentido já amplamente debatido e a tecnologia é mais um recurso entre tantos possíveis, mas não o exclusivo. Um docente que se apropria do conteúdo e apresenta clareza sobre sua metodologia de ensino não dependerá da tecnologia para ministrar a aula. No Dicionário Pedagógico da Docência, encontramos que essa apropriação integra o saber-fazer próprio a uma profissão específica, bem como o modo de ajudar os alunos na aprendizagem dos conhecimentos, visando à autonomia formativa dos mesmos (ISAIA, 2006b).

Com relação à inovação e à tecnologia, o professor em um dos grupos focais, mencionou a respeito dos sistemas eletrônicos que registram as frequências e avaliações dos estudantes:

Tom - É só inovação tecnológica, inovação de uma técnica. É usar lápis ou caneta uma caneta tinta que brilha no escuro, eu continuo tendo a mesma prática. Imagino, não acho que seja inovadora, a gente continua passando aquele tempo todo na frente do computador pra digitar o plano de aula, digitar o plano, colocar os dias dentro das datas, coisa que a gente fazia antes, no papel, agora faz direto lá, por notas, frequência (Área de Educação, grupo focal 2, IES pública).

O docente mencionou a troca da caderneta de papel pela eletrônica, processo em curso na IES pública na qual a pesquisa foi desenvolvida e em sua visão isso não seria inovação, posto que as tarefas continuaram as mesmas: preencher a frequência e os conteúdos. Esses aspectos nos levaram a compreender que não é o uso do recurso em si, que torna uma prática criativa, mas os modos como pode ser usado e seus efeitos. Nesse caso, algo positivo nessa troca é que os alunos podem acompanhar suas faltas e notas, bem como acessá-las, independente do lugar onde estão.

Diante do que foi retratado, constatamos que os elementos da tecnologia e da inovação foram debatidos, a partir das práticas docentes e estiveram associados à criatividade em diversos contextos, compondo um sistema de representações sociais (KALAMPALIKIS, 2012). Observa-se, atualmente o predomínio da interdependência entre as representações e práticas sociais, ou seja, as representações sociais regulam as práticas sociais dos sujeitos, porém, ao

mesmo tempo emergem das diferentes práticas sociais (ALMEIDA; SANTOS; TRINDADE, 2000).

O sistema de representações sociais em questão sustentou-se na *themata* velho-novo que orientou as práticas desenvolvidas. Questionamos, assim, quais elementos uma prática precisa reunir para ser considerada “nova” e/ ou “velha”? É possível encaixá-las nesses parâmetros de forma estanque ou algumas desenvolvem-se a partir da combinação de ambos os elementos? A segunda alternativa demonstra ser mais pertinente e realista, considerando as práticas universitárias.

Ao falar sobre criatividade, os participantes acionaram a inovação e a tecnologia e embora essas dimensões possam apresentar relações entre si, consistem em conceitos distintos. A inovação apresenta-se como movimento amplo, difundido em várias áreas do saber, dentre elas a educação. Em seu bojo, traz a ideia de rompimento com o modelo tradicional educativo, enquanto a tecnologia vem se apresentado como um dos principais modos de efetuar essa ação, contudo, inovação não se reduz à tecnologia.

Por seu turno, a criatividade sob um enfoque vygotskyano é um processo psicológico superior que se vincula a elementos como a percepção, a memória, a imaginação e às experiências estéticas, caracterizadas por sua singularidade. Apreciamos que essa sutileza, inerente à criatividade, tem sido secundarizada, pois o discurso da tecnologia e da inovação são mais propagados e estão atrelados a uma maior valorização social, em meio a relações de poder que envolvem aspectos econômicos, diferentes mídias como televisão e internet, e atores sociais como os grupos educacionais responsáveis pela oferta do ensino superior.

Apreciamos que em alguns contextos, mesmo quando é feita alusão à criatividade, essa, por vezes, emerge como valor agregado a um produto e atinente à competitividade, valores do sistema capitalista, porém, essas dimensões podem colocar em risco e/ ou desconsiderar a singularidade, base da criatividade docente na educação superior. Carecem de discussão a título de exemplo, questionamentos como: Através de que formas pode ocorrer a experiência estética na aprendizagem dos conteúdos e de que maneiras o docente consegue vivenciá-la? Nomeamos esses aspectos de nível “micro”, ou o “sutil” na criatividade, posto que é um processo psicológico superior e mobiliza componentes subjetivos que se constroem a partir do contexto social. Avaliamos, também, que os processos de criação se configuram como esteio da docência, pois a atividade docente reflexiva e não reprodutora é, por si, criadora, e por que não dizer criativa.

Compreendemos que os sentidos de inovação e tecnologia na educação foram ancorados no discurso da inovação que figura em várias áreas: Educação, Saúde, Negócios, Tecnologia, entre outras. Esse discurso, muitas vezes, considera ultrapassadas as práticas já instituídas, daí a importância de uma leitura crítica, dado que a própria inovação, emerge a partir do que já existe.

A tecnologia e a inovação estiveram presentes tanto na atribuição de sentidos à docência universitária, quanto à criatividade na docência, ou seja, associadas às transformações que surgem nesses objetos sociais. Desse modo, se tivéssemos realizado essa pesquisa há três décadas atrás, provavelmente, os referidos sentidos não seriam suscitados, pois o uso do computador, da internet e de outras tecnologias não eram tão disseminados no cenário brasileiro, como na contemporaneidade.

A objetivação da criatividade nas tecnologias foi apontada nas práticas universitárias, dentre elas, o uso das redes sociais, recursos eletrônicos, multimídia, entre outros. Sabemos que na objetivação, o objeto e o conceito tornam-se equivalentes, de modo que o abstrato se torna concreto e o conceito transforma-se numa imagem. Por conseguinte, na objetivação a inovação foi reduzida ao uso da tecnologia e alguns participantes referiram que, muitas vezes, a tecnologia foi notada como se garantisse a inovação (CASTRO; ALVES-MAZZOTTI; MAIA, 2013).

Desse modo, pontuamos que o sentido de prática marcou de modo acentuado os conteúdos da primeira categoria analisada: facetas do ensino e da pesquisa em suas ligações com a criatividade e também emergiu fortemente no debate metodológico acerca da criatividade em suas relações com a inovação e a tecnologia. Essas categorias aproximaram-se nesse aspecto e se diferenciaram no que tange ao caráter conceitual da criatividade que foi mais debatido na primeira, na qual foi associada à criação, resolução de problemas e desafio, a título de exemplo.

6.4.3 Por um fazer docente livre.... A liberdade no exercício do professor criativo e a descoberta de si

Defendemos que a docência criativa está alicerçada na *liberdade* que possibilita a criação em sala de aula e tal sentido esteve nos elementos contrastantes nas *RS de docência universitária e professor criativo*, bem como emergiu na segunda periferia nas *RS de docência e criatividade*. Apesar de ter sido evidenciada a partir de uma dimensão periférica, interpretamos que a liberdade está correlacionada à autonomia e à dimensão subjetiva da docência universitária.

A questão da criação foi associada à liberdade e Moscovici nos mostra que não basta estar ideologicamente certo. É preciso também agir criativamente. Um artista ou um cientista pode estar metodologicamente correto e não ser criativo, repetindo estudos já desenvolvidos ou acrescentando muito pouco ao que já existe. Essas ações envolvem a liberdade de pensamento e atuação profissional (MARKOVÁ; MOSCOVICI, 1998, tradução nossa).

Atinente à questão da liberdade é oportuno indagar sobre os limites inerentes à mesma, posto que o professor criativo seria livre para desenvolver a docência da maneira que considera adequada, no entanto, o trabalho do professor não ocorre no “vazio”, mas sim num contexto institucional, seja ele público ou privado, e é regido por diretrizes e regulamentações. Em seguida, esses trechos versaram sobre tal aspecto:

Martin - Eu queria falar sobre o que acho da criatividade, mas eu queria também discordar um pouco, porque discordar é ser criativo, de certa forma, a gente tá concordando muito. Em relação à questão do conteúdo, de um programa, a base de conteúdo mínimo na disciplina, eu acho que a gente pode inovar no conteúdo e descartar o conteúdo. Esse conteúdo é sempre uma escolha, uma decisão que se consolida, se a gente parte da ideia de que existem conteúdos determinantes que sempre devem tá contidos na disciplina, a gente não vai inovar e mudar nunca. Acho que, por princípio todo e qualquer conteúdo pode ser revisto, primeiro porque acho que se parte da ideia de que existe uma ideia de completude na formação e que a gente tem que dar conta, acho que tem que assumir, toda formação é incompleta (Área de Artes, grupo focal 2, IES pública).

[...]

Nicolau - Alguém definiu que Filosofia da Educação é um componente da formação do educador, esse é um dado social, você teve uma base que naquele momento pode ser criativo ou não, na formação do educador vou ter Filosofia da Educação. Isso passou a fazer parte da estrutura, se faz parte da estrutura, vou entender isso como algo criativo ou não? (Área de Educação, grupo focal 2, IES pública).

O primeiro docente questionou a permanência de conteúdos nos componentes curriculares. Em sua visão, poderia haver flexibilização, então, houve um tensionamento, porque os alunos não podem finalizar a formação sem estudar determinados conteúdos. Moreira e Silva (1994) nos dizem que o currículo pode ser encarado como artefato social e cultural, ou seja, uma construção implicada em relações de poder, além disso, transmite visões sociais particulares. Há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada aos métodos e técnicas, de modo que, atualmente se pode falar em uma concepção crítica do currículo, guiada por questionamentos epistemológicos, sociológicos e políticos, construto que orienta a Teoria Crítica do Currículo, com influência marcante no campo educacional e, por conseguinte, no campo da aprendizagem humana.

A discussão acerca dessa tematização continuou:

Nicolau - Você tem escolas formato de escolas, o pessoal da Pedagogia, escola Waldorf, tem uma proposta bem diferenciada em relação ao padrão de que tudo que é escola que você tem por aqui. Tem as estruturas dela, tem as lógicas dela, tem você vai dizer assim dentro da Waldorf qual a estrutura? Tem uma coisa diferente, o que me parece é que a gente tá falando sempre em relação ao eixo central, estruturador, padrão, por isso a minha pergunta: é possível ter uma estrutura criativa? A gente tá discutindo a reforma da Pedagogia, né, uma dificuldade enorme e a base da dificuldade são as disciplinas [...] Você foi falando, eu fui me lembrando, onde estão os bem alternativos nesse negócio, por isso comentei da Waldorf, vários estudos vêm mostrando que esses alternativos tem grandes estruturas, tem grandes práticas e modos de ser [...]

O docente acredita que mesmo nas Pedagogias alternativas existe uma estrutura, no tocante a determinadas organizações do ensino, ciclo de sete em sete anos (setênio) existente na Pedagogia Waldorf²⁷. Ele questionou se é possível ter uma estrutura criativa? Ou se a criatividade é sempre algo menor dentro de uma estrutura? Essas argumentações possibilitaram pensar sobre as tramas entre criatividade e liberdade, com base na ideia de que essa última não é total, no sentido de liberdade como ausência de regras. Apreciamos que é possível existir uma estrutura criativa, a depender de como essa funciona na prática. Vygotsky (1995) nos diz que a liberdade não é estar livre das escolhas, mas a consciência da necessidade de escolha, ou seja, há um componente gnoseológico. As escolhas continuarão disponíveis, o que muda é o fato da pessoa ter consciência ou não da necessidade de escolher.

Nessa discussão, outro elemento que merece ser elencado é a imagem de professor que se vale unicamente de aulas expositivas e acredita ser o único detentor do saber, ainda presente e para muitos discentes, esse é o “verdadeiro” professor, que caracteriza o ensino tradicional. Alguém que exerce a docência de forma livre, “diferenciada”, e vai de encontro a esse modelo, pode não ser compreendido pelos alunos e, nesse caso, também existe a possibilidade de desvalorização ou não-reconhecimento da prática desse profissional.

No fragmento, a seguir, um participante referiu-se à prática docente dialógica:

Théo - Não tento passar nenhuma verdade, é uma coisa que passa pela dimensão da criatividade também, assim, você sentir a liberdade de falar pro aluno olha em algum momento posso errar no que to falando em algum momento... Você pode me corrigir ou me questionar, eu posso dizer que uma coisa é importante e você que não. Os alunos se intimidam muito quando você dá essa liberdade, mas sempre tem um desbocado que as vezes só pra comprar briga[...].

²⁷ A Pedagogia Waldorf foi criada em 1919 na Alemanha pelo filósofo austríaco Rudolf Steiner, um de seus princípios é que o mundo tem um sentido e a humanidade, bem como o indivíduo tem um destino a cumprir. Nessa perspectiva, a base da educação é o professor e sua relação com o aluno, a maior diferença curricular é a ênfase nas artes, no trabalho artesanal e profissionalizante, assim como nas atividades corporais (CARDOSO, 1999).

A liberdade problematizada pelo professor está correlacionada à dimensão da abertura, suscetível a diferentes reações por parte dos alunos que podem não compreendê-la. Muitas vezes, o professor é taxado de “bonzinho”. Então, trata-se de refletir sobre qual lugar é atribuído à essa dimensão na docência na educação superior, com vistas ao desenvolvimento de práticas comprometidas.

Vygotsky (1960/1995) também aborda a noção de liberdade (TOASSA, 2004), a partir de influências filosóficas do marxismo, todavia, a teoria vygotskyana envolve teia conceitual própria, criativa. Outra influência filosófica de Vygotsky foi Spinoza, para quem esse construto não se consubstancia na ideia de livre-vontade”, mas sim, “livre-necessidade”, desse modo, esse conceito se aproxima da discussão vygotskyana referente à necessidade gnoseológica (TOASSA, 2004). Para Spinoza (2011) a liberdade não é o estar livre da necessidade, mas sim a consciência da necessidade. Na obra intitulada *Ética*, Spinoza aborda o poder da mente sobre os afetos e a liberdade da mente:

O ignorante, além de agitado de muitas maneiras pelas causas exteriores e de nunca gozar da verdadeira satisfação do ânimo vive ainda quase inconsciente de si mesmo, de Deus e das coisas e tão logo deixa de padecer, deixa também de ser. Por outro lado, o sábio enquanto considerado como tal, dificilmente tem o ânimo perturbado. Em vez disso, consciente de si mesmo, de Deus e das coisas, em virtude de uma certa necessidade eterna, nunca deixa de ser, mas desfruta sempre da verdadeira satisfação do ânimo (p. 238).

Na visão de Vygotsky (1960/1995), a criança não está livre dos motivos para decidir, mas ocorre a tomada de consciência da situação, a necessidade de eleger, que ele nomeia de necessidade gnoseológica. Para ele, a liberdade humana consiste precisamente no que se pensa, quer dizer, quando se toma consciência da situação criada (VYGOTSKY, 1960/1995).

Apreciamos que a ancoragem da liberdade esteve ligada à experiência vivida, ao modo como as pessoas sentem uma situação e elaboram, através de trabalho psíquico e cognitivo, as ressonâncias positivas ou negativas dessa vivência. A experiência vivida pode estar relacionada num nível mais concreto ao sentido (JODELET, 2005b). Os participantes ao abordarem a questão da liberdade trouxeram suas experiências, ressaltamos essas últimas são estudadas na perspectiva culturalista de Jodelet. Já a objetivação, ocorreu a partir do exercício no dia-a-dia, mediante os saberes experienciais (TARDIF, 2008), materializados nos itinerários de sala de aula.

A primeira categoria dessa análise foi construída notadamente a partir da conceituação de criatividade no magistério superior na visão dos participantes, na busca de nos aproximarmos dos sentidos emergentes. Por sua vez, na segunda emergiu a discussão dos modos de como

operar a criatividade a partir da discussão sobre as metodologias. Igualmente, apreciamos que o sentido de liberdade, fundante da categoria em questão é o alicerce e eixo estruturador da criatividade na docência na educação superior, pois a criação ocorre a partir dessa dimensão, então um docente que se sente aprisionado em seu trabalho, enfrentará limites para criar em sala-de-aula, daí a importância do exercício da liberdade.

6.5 OS DILEMAS SOBRE A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Com vistas ao aprofundamento da discussão, após a participação no grupo focal, foram enviados dilemas aos participantes baseados em Mazzotti (2014), através de email, os quais consistiram em questões de cunho prático sobre a docência universitária. Um deles versava acerca da problematização atinente ao ensino tradicional X contemporâneo, a respeito se na aula tradicional pode haver criatividade? Esclarecemos que a discussão acerca do ensino é feita pelo campo da didática, principalmente no que tange às metodologias associadas aos modelos de ensino em questão (LUCKESI, 2011). Na análise vimos que quase a totalidade dos docentes respondeu de forma afirmativa e acrescentou que depende do modo como é desenvolvida, entendemos que a ênfase nessas diferentes formas de condução realçou a importância do papel do professor no desenrolar dos processos de ensino e de aprendizagem, o que remeteu às diferentes formas de criação em sala-de-aula, assim como os artistas criam na arte, no campo educativo os criadores são os docentes. A seguir, expomos um excerto:

Tom - Utilizar a criatividade nos processos da aula e não somente na atuação do professor, uma vez que a aula não é apenas de responsabilidade do professor e os processos que se desenvolvem não necessariamente seguem a vontade do mesmo.

(Área de Educação, grupo focal 2, IES pública).

Implicitamente, percebemos que o professor acredita que o estudante pode desenvolver a criatividade, independente dessa ser fomentada pelo professor. Ele pontuou os processos que se desenvolvem na aula, portanto, podemos pensar na própria aprendizagem, pois o modo como ocorre depende de cada aluno, com margem para o exercício da criatividade, porquanto, o docente não exerce o controle absoluto desses processos, como o participante referiu. Todavia, é inegável que se o docente estimula a criatividade entre os estudantes essa se desenvolverá de modo mais efetivo. Uma docente, a respeito da mesma questão, destacou:

Marta - Mesclar aulas expositivas, metodologias ativas, etc, facilita o processo de aprendizagem. Cada construção exige um ou mais métodos, saber tirar o máximo de cada um deles aplicando no momento certo, não é uma tarefa simples. A criatividade pode ser usada em qualquer situação seja ela expositiva ou não (Área de Tecnologia, grupo focal 3, IES privada).

Em sua visão, o enlace de diferentes metodologias, expositiva e ativa, favorece a aprendizagem. Refletimos que essa leitura possibilitou uma visão mais abrangente e realista do fenômeno educativo e interrogamos: É possível ser criativo o tempo inteiro? Acreditamos que não, embora essa seja uma busca constante. Como a criatividade envolve a dimensão relacional, os sujeitos envolvidos, docentes e estudantes precisam experimentá-la. Chamou-nos a atenção, o fato de a maioria dos professores afirmar que na aula tradicional pode haver criatividade, mesmo que nesse modelo o estudante é visto de forma passiva e o ensino é baseado na transmissão o que limita o desenvolvimento dos processos de criação e da criatividade.

Outra participante ponderou que a aula tradicional pode funcionar para alguns e para outros não:

Malu - Eu penso que as aulas tradicionais podem potencializar a criatividade para alguns e para outros não. Há alunos que gostam deste formato de ensino e, por isso, conseguem expressar suas habilidades. Por outro, lado há alunos que gostam de atividades que fujam do padrão. Há alunos que conhecem suas habilidades e sabem expressá-las e, em algum momento sua criatividade sempre irá vir à tona no desenvolvimento dos trabalhos acadêmicos; conversas extraclasse[...] (Área de Educação, grupo focal 1, IES pública).

Malu pontuou que a eficácia das aulas tradicionais e/ ou criativas depende do perfil do aluno e, nesse âmbito, sabemos que a aprendizagem está ligada a diferentes perfis, pois há alunos mais auditivos e outros mais verbais, por exemplo, para os quais a aula tradicional poderia funcionar; já outros, podem não se adaptar a nenhuma dessas formas de ensino. Contemporaneamente, tem havido a discussão sobre os estilos de aprendizagem e nesse cenário, tem-se que alguns estudantes preferem aprender a partir de informações verbais, orais ou escritas. Há, igualmente, quem goste mais de informações visuais como figuras e esquemas e existem, ainda, os sensoriais que aprendem principalmente mediante sentimentos e sensações (FELDER, 1988).

Na visão do docente, a seguir, não é possível haver criatividade na aula tradicional:

Tesla - Na aula tradicional fica difícil haver criatividade, pois o professor detém o conhecimento e considera o aluno uma tábula rasa. Na verdade, experiências prévias dos alunos ajudam no contexto de compreender melhor o assunto abordado pelo professor, principalmente se este trouxer a realidade à realidade dos alunos. Para que haja compreensão, para que serve aquele conhecimento específico apresentado na aula. A criatividade é imprescindível para esta junção de realidade à realidade (Área de Saúde, grupo focal 3, IES privada).

O desenvolvimento da criatividade fica impossibilitado, devido à noção de tábula rasa, uma concepção empirista, cujo esteio é que todo conhecimento procede da experiência, ou seja, os alunos não apresentam conhecimentos prévios a respeito dos conteúdos. A concepção empirista apresenta muitas lacunas, porque os alunos apresentam ideias e conhecimentos anteriores à aprendizagem formal dos conteúdos em sala-de-aula (BECKER, 1993). Ademais, o participante associou criatividade à realidade, ou seja, a algo prático.

Outra questão dos dilemas indagava sobre o caráter inato ou adquirido da criatividade. Todos os participantes afirmaram que é a partir da interação de ambos os elementos que a criatividade se desenvolve e que na sala de aula se fundamentam nessa concepção. A discussão inato X adquirido é bastante presente na História da Psicologia e as concepções interacionistas como a piagetiana, vygotskyana e walloniana atribuem ênfase aos dois elementos. É a partir da interação de ambos que ocorre o desenrolar dos processos psicológicos. Alencar (2009) aborda que no senso comum é bastante presente a ideia de associar a criatividade apenas a elementos inatos. A associação entre criatividade e genialidade também está assentada nessa concepção.

Otta, Ribeiro e Bussab (2003) assinalam que nesse confronto, uma parte importante é a própria noção de comportamento, a qual muitas vezes não é enfatizada. Não é fácil descrevê-lo, não há unidades adequadas. Esses autores referendam que nas Ciências Humanas, principalmente, há dificuldade de reconhecer a importância de componentes inatos no comportamento, devido ao receio do determinismo biológico. Um dos professores refletiu que ainda persiste no senso comum, o sentido de que a criatividade é para poucos e, outro, assegurou que a criatividade é interacional, pois:

Tesla - Depende de preparação do professor, através de leituras adjacentes e assim como resultante de atividade observacional para entender do comportamento dos indivíduos presentes e como reagem a certos estímulos, ou seja, elementos ambientais (Área de Saúde, Grupo focal 3, IES privada).

O participante atrelou a criatividade ao embasamento teórico e à observação. Através desses elementos o docente se apropria da sala-de-aula e pode conhecer melhor os estudantes. Na resposta aos dilemas, uma docente referiu utilizá-la para resolver os problemas que surgem em sala de aula e outra pontuou a importância de seu uso para trabalhar com a geração Y, tal como foi apontado também nos grupos focais.

Tivemos, ainda, uma pergunta acerca da relação entre criatividade e liberdade e como essa funciona na prática, haja vista que muitos professores se deparam com modelos educacionais rígidos. Um dos docentes abordou o dilema refletindo que:

Tom - Acredito que haja uma base mínima de manutenção que disputa com o natural processo de mudança, isso também na sala de aula. Nem toda mudança é boa e nem toda estrutura é ruim. A liberdade deve ser atrelada à responsabilidade formativa e ao bom senso, a criatividade deve ser ligada ao desejo de melhorar e às necessidades das turmas. Por acaso, eu deveria ser criativo e buscar inovações em uma aula que está dando certo? Se uma aula que está dando errado, passa a dar certo com uma nova fórmula, eu devo utilizá-la até ela ficar velha? Acredito que a criatividade não é a busca do docente, não deva ser seu objetivo, mas sim a ferramenta para um objetivo ligado à formação e as necessidades de seus estudantes, esse seria o limite da liberdade em ser criativo (Área de Educação, grupo focal 2, IES pública).

O participante assinalou que nem toda mudança é necessariamente positiva. Afirmou, ainda, que a criatividade é contextual e refletiu sobre o momento em que essa dimensão deve ser buscada. Por outro lado, a visão trazida de criatividade como ferramenta empobreceu essa função psicológica superior que na visão de Vygotsky (1999) é basilar para o desenvolvimento do ser humano. Acerca do debate em questão, uma docente pontuou:

Hannah - Acredito que o professor tem sim a possibilidade de resolver essas questões, pois a liberdade na sala de aula é respeitada, por mais rígido que seja o controle burocrático do sistema, o professor é quem decide e define o que vai desenvolver na sua aula (Área de Educação, grupo focal 1, IES pública).

Em sua visão, mesmo apesar dos sistemas rígidos, quando se trata da atuação em sala de aula, o professor é livre para conduzir seu trabalho junto aos estudantes, entendemos que essa ação, de fato, ocorre, mesmo que ele também se depare com as normas institucionais em seu trabalho. Roldão (2005) apresenta uma visão diferente acerca da liberdade docente, mostra que alguns professores a encaram como sinônimo de agir como quiserem, sem interferências externas, o que configura a crença de que não é necessário justificar sua ação, algo socialmente construído na cultura docente e indicador de não profissionalidade.

Outra professora mencionou sobre a liberdade e o potencial criador:

Regina - Claro que os docentes vão encontrar ambientes mais propícios e ambientes menos propícios, porém entendo que a grande criatividade do docente está justamente em saber entender o ambiente em que se encontra, sentir seus limites e especialmente onde estão as possibilidades de dentro daqueles limites construir um ambiente saudável e feliz de aprendizagem. A verdadeira liberdade não é o ambiente que nos dá, está dentro de nós e na relação que construímos com nossos alunos. Está em entender que dentro de qualquer limite pode existir a possibilidade de alguma forma de criação. Uma mente livre é criativa e não simplesmente um ambiente. É isso que um professor precisa trabalhar nos alunos, a liberdade interior, o encontro com o potencial criador e criativo do aluno, dentro das possibilidades impostas pelo local onde se encontram (Área de Educação, grupo focal 2, IES pública).

A docente trouxe a liberdade para a dimensão subjetiva que se desenrola na interação com o ambiente e suas possibilidades. O exercício dessa dimensão subjetiva envolve auto-reflexão, bem como produz autonomia e práticas comprometidas socialmente, com ênfase no aspecto interacional e seu entendimento como algo possível e produtivo. Tais reflexões elucidaram que a liberdade está na base do processo de criação, algo que foi discutido na terceira categoria dessa análise, pois permite a imaginação fluir e proporciona abertura para o novo e o inusitado.

No decorrer da análise, percebemos que a docência universitária foi mais voltada à pesquisa, bem como o componente interacional foi bastante salientado no desenrolar da criatividade no magistério superior, a qual foi experimentada na relação entre professor-aluno. Apontamos, ainda, que a liberdade foi vivenciada no cotidiano, ligada às possibilidades de criar em sala de aula que muitas vezes foram desenvolvidas a partir do ensaio e erro, sem fundamentação teórica. Logo, reiteramos a importância da formação pedagógica no desenvolvimento das práticas docentes na educação superior, visando que não se fragilizem e sejam pautadas nos construtos pedagógicos. Asseguramos, ainda, a importância do estudo da criatividade em suas relações com a arte e a estética na formação dos docentes, o que reverbera, também na construção da subjetividade dos professores e estudantes.

6.6 OS ENCONTROS DE DEVOLUÇÃO E A CO-AUTORIA NA PRODUÇÃO DOS RESULTADOS

Realizamos encontros para dialogar com os participantes acerca dos resultados da pesquisa, bem como os professores foram convidados a apresentar nessa ocasião uma estratégia que desenvolveram em sala de aula e avaliaram como criativa. Os encontros com os professores foram bastante produtivos e revelaram-se como possibilidade de releitura dos resultados, bem como enfatizaram o caráter processual presente no percurso metodológico de construção da pesquisa, além de ressaltarmos a importância da participação dos docentes em todas as fases vivenciadas.

Um professor do curso de Arquitetura partilhou conosco o desenvolvimento de uma aula sobre climas urbanos que envolvem microclimas dentro de uma mesma cidade, relacionados a áreas mais frias e mais quentes, a depender da vegetação, do solo e da umidade. Ele recorreu ao uso de slides, nos quais exibiu diversas imagens dessa tematização, bem como usou uma charge que envolvia a discussão, outrossim relatou-nos que pediu aos estudantes para representarem graficamente a construção de um edifício, a partir dos conceitos estudados. Desse

modo, a criatividade foi atrelada a esses elementos, através dos quais buscou a articulação dos conceitos estudados, a exemplo de clima e conforto ambiental, com as práticas de edificação do campo da Arquitetura.

No diálogo acerca dos resultados, os docentes comentaram a pouca menção do grupo de participantes às expressões criatividade e imaginação, que foram pouco citadas, bem como refletiram que as significações atribuídas à docência universitária, representadas pela tríade ensino-pesquisa-extensão, de certo modo já eram esperadas e que outros sentidos poderiam ter sido mais enfatizados. Ademais, problematizaram a questão da metodologia que pode limitar a criatividade em sala de aula, se for concebida de modo rígido, sem o componente da flexibilidade, bem como ratificaram a importância da articulação entre teoria e prática nos processos criativos.

Um dos docentes citou nomes de algumas personalidades que considera criativas como Maurício de Sousa, cartunista e Chico Anysio, humorista, ambos pertencentes ao campo das artes. Em sua visão, essas pessoas desenvolveram continuamente seus processos de criação: o primeiro, deu vida a vários personagens, através do desenho, cada qual com nome e uma determinada história; já o segundo, também criou vários personagens que fizeram sucesso na televisão brasileira, através da encenação e humor. O mesmo docente citou, também, um professor que criou um canal no youtube, Khan Academy e ficou conhecido por apresentar os conteúdos de matemática de forma mais fácil, bem como conhecer várias áreas de saber.

Do mesmo modo, também houve menção às possibilidades e limites do exercício da criatividade e foi vislumbrado que o docente não consegue ser criativo o tempo inteiro, haja vista que em algum momento, repetirá métodos, recursos, estratégias didáticas, contudo, há uma busca constante para exercitar a criatividade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Despedida (ou até breve)

*Caminhei até o fim da rota, quatro verões,
Ano após ano, tempo cravado
Em segundos e dias
Tempo, sempre ele
Chão, abre-se para outros caminhos,
Imprevisibilidade é o norte
O que dizer depois dos momentos,
Ruminando os autores, hoje, velhos conhecidos,
Nutrindo-se dos resultados,
Em poucas páginas, desejo de síntese.
Ponto final pede passagem,
O personagem principal
Depois das últimas palavras
O **filho**(tese) vai para o mundo.*

Raiza Figuerêdo

Esta tese intencionou compreender os sentidos de criatividade na docência na educação superior em instituições de educação pública e privada e na conceituação desse construto adotamos o referencial da Psicologia da Arte vygotskyana. O objeto de pesquisa em questão é polissêmico e a Teoria das Representações Sociais foi a base conceitual no entendimento dos múltiplos sentidos atribuídos à criatividade no magistério superior, contexto que foi interpretado a partir dos referenciais da Pedagogia Universitária.

No capítulo empírico, apresentamos os achados das diferentes fases da pesquisa de forma conjugada, visando investigar de forma minuciosa os sentidos emergentes. Avaliamos que as significações atribuídas à docência foram ao encontro do referencial da Pedagogia Universitária que contempla os estudos acerca da profissionalidade docente e construtos atinentes ao magistério superior, como a noção de saberes experienciais (TARDIF, 2008).

No campo da Psicologia da Arte, os conceitos de imaginação, atividade criadora e experiência estética, desenvolvidos por Vygotsky, foram cruciais para o entendimento da problemática e a Teoria das Representações Sociais, especificamente a abordagem estrutural de Abric, nos auxiliou na compreensão dos sentidos mais difundidos acerca da criatividade na docência na educação superior e como esses foram construídos, possibilitando assim o entendimento das dinâmicas sociais complexas.

Desenvolvemos um percurso metodológico com diferentes fases e no decorrer da pesquisa vivenciamos várias dificuldades, como por exemplo na segunda etapa, na qual os questionários de associação livre geraram um grande volume de dados que culminaram na elaboração dos dicionários de expressões semânticas, construídos após várias leituras para a sistematização das palavras evocadas. Posteriormente, houve a substituição da classe de palavras atrelada à cada verbete, atividade bastante dispendiosa de tempo e atenção.

Outra dificuldade manifestou-se na terceira etapa e diz respeito ao pouco número de vídeos enviados sobre os processos criativos docentes e além disso, nenhum deles foi produzido pelos próprios participantes. Ressaltamos, também, que na quarta etapa houve muita dificuldade na conciliação dos horários dos professores para a realização dos grupos, algo que igualmente se manifestou na realização das oficinas de devolução dos resultados as quais contaram com poucos participantes. Porém, atestamos que a realização dos grupos focais foi fundamental para o aprofundamento dos sentidos acerca da criatividade na docência na educação superior, bem como a realização das oficinas devolutivas que apesar do pouco número de participantes foram muito produtivas do ponto de vista qualitativo.

Os resultados apontam que os participantes focalizaram a importância da interação, logo, a dimensão relacional que sempre pautou a vida em sociedade e ao longo da história da humanidade foi fundante para o desenvolvimento dos sujeitos e emergiu, de forma crucial, no desenrolar da criatividade, ou seja, para os participantes uma docência criativa envolve essencialmente relacionar-se com os outros. Apesar do foco interativo estar presente no contexto social, os processos educativos por muito tempo não foram pautados por este parâmetro havendo um distanciamento no trato dos professores com os estudantes, bem como não era estimulada a interação entre os alunos. Desse modo, entendemos que nunca foi tão contemporâneo relacionar-se com os outros quando se pensa no contexto educacional.

No entanto, mesmo situando a dimensão relacional e sua importância, ao relatarmos suas experiências docentes foram assinaladas dificuldades nos processos relacionais com os estudantes, e um dos entraves ocorre segundo os professores pelo imediatismo manifestado por alguns alunos, no desejo de se inserir rapidamente no mercado de trabalho e por este motivo se desmobilizam em relação às atividades acadêmicas. Outro aspecto destacado pelos docentes foi que sentem a dificuldade dos estudantes em seguir determinadas etapas envolvidas na aprendizagem que é processual e demanda tempo.

Esta dificuldade interativa e o descompasso entre as exigências da formação e as demandas do mundo produtivo reverberou em outro eixo de sentidos o que atrelou a

metodologia de ensino aos componentes criativos e, igualmente, foi associada à inovação e à tecnologia, tônicas disseminadas nos tempos atuais e que afetam as formas de ensinar e de aprender, assim como a constituição subjetiva das pessoas envolvidas nesses processos. Logo, para os participantes a metodologia desenvolvida em sala-de-aula busca sensibilizar e motivar os alunos a serem protagonistas dos processos de aprendizagem, participando de forma ativa e, desse modo, corrobora para a resolução das dificuldades que se manifestam nos processos interacionais em sala-de-aula.

No conjunto dos achados, apreciamos que a ocorrência de mudanças reais envolve reflexão sobre o método de ensino, logo, a simples adoção de elementos inovadores e tecnológicos não garante transformação das práticas, a qual demanda alterações estruturais, ligadas às concepções educacionais que orientam o ensino e aos modos de pensar e fazer a docência, isto é, ao seu *modus operandi*, algo não enfatizado no modelo de ensino pautado na transmissão, posto que esse se desenvolve de modo linear e sempre com um mesmo padrão. Desse modo, atribuímos que pensar na metodologia é também refletir sobre a articulação entre teoria e prática educacionais e que tal procedimento requer um tempo reflexivo do docente para que possa sistematizar novas práticas. Igualmente, compreendemos que o caráter da praticidade, atrelado ao dinamismo e à imprevisibilidade marcou a docência criativa através da reflexão sobre os recursos, metodologias e experiências docentes que foram trazidos no decorrer da pesquisa.

Ademais, na docência criativa os métodos e técnicas de ensino não provocam engessamento, pois estão atrelados ao dinamismo, à abertura e à flexibilidade que movimentam o processo criativo e estão associados à liberdade docente, que foi outro sentido primordial, embora colocado de modo incipiente, mas é fundamento no exercício da docência, seja ela, criativa ou não, pois a liberdade possibilita criar coisas diferentes, fugir de determinados padrões e propor outras alternativas para as dinâmicas do ensino e da aprendizagem na educação superior.

Desse modo, interpretamos que uma docência criativa é relacional e desenvolve-se a partir de metodologias que buscam motivar os estudantes, também esteve atrelada ao prazer e à alegria, bem como à desvalorização, de modo que é nesse tensionamento que os docentes constroem sua profissionalidade. Acrescentamos que a liberdade guia o desenvolvimento dessas práticas, porém sempre há um questionamento em relação aos seus limites, pois os processos educacionais não ocorrem no vácuo e são orientados por normas institucionais e elementos curriculares como ementas e carga horária, os quais são questões de cunho prático

com as quais os docentes se confrontam. A liberdade também esteve correlacionada à descoberta de si, ou seja, a como o docente pode refletir sobre o seu fazer e acerca de si próprio, bem como fomentar essa ação junto aos estudantes.

Em meio a esse cenário, sobressaiu a figura do professor criativo como aquele que pesquisa o seu próprio fazer, isto é, o professor criativo é o professor-pesquisador da prática aquele que atua sobre o planejamento, as metodologias que adota, bem como reflete acerca das interações junto aos alunos e o desenvolvimento das aulas.

Assim, concluímos que a polissemia marcou as representações sociais de criatividade no magistério superior, vinculada ao próprio ato de criar, à invenção, à adaptação às situações, ao contexto e à didática, elementos que compuseram os processos de criação docente no cotidiano das interações nas aulas. Os participantes procuraram entender a partir de quais elementos pode-se intitular uma prática como “criativa”, então, adotaram uma atitude de investigadores do fazer educativo, atributo que se coaduna com o conceito de professor-pesquisador (SHON, 2000).

Desse modo, o professor criativo é aquele que investiga quais as melhores formas de envolver os alunos, todavia, os participantes, de modo geral, ainda não conceberam tais ações também como processo de pesquisa, pois na visão estreita compreendem como postura investigativa apenas a prática que envolve o desenvolvimento de um determinado estudo científico. Essa noção embora já tenha sido bastante discutida e investigada na educação básica necessita ser melhor investigada na educação superior, considerando que a prática do professor-reflexivo integra as rotinas docentes.

No conjunto dos achados, emergiu a *themata velho-novo* que se concatenou à discussão teórico-epistemológica sobre os processos de criação, os quais acontecem a partir de elementos novos e/ou velhos e a menção a tais sentidos possibilitou o aprofundamento conceitual. Ademais, o entendimento dos critérios para nomear algo como velho ou novo revelou-se instigante, por exemplo a substituição da caderneta de papel pela eletrônica pode ser considerada uma prática nova ou apenas ocorreu a substituição do meio, haja vista que os procedimentos de preenchimento continuam os mesmos?

Entendemos que a segunda opção é mais adequada, pois não houve alterações estruturais nos objetivos e nem na forma como é usada. A criação não ocorre no vácuo e ao criar, também partimos do existente: materiais, recursos, linguagens artísticas e tecnologias, então, muitas vezes, são as combinações e diferentes usos desses elementos que produzem algo diferente, como por exemplo usar uma música cuja letra está atrelada a um determinado conteúdo, pedir

que os alunos extraíam conceitos e os expressem através da linguagem corporal, mediante a mímica ou dança.

Um dos questionamentos que emergiu entre os participantes foi: é possível ser um docente criativo o tempo inteiro? Defendemos que a criatividade é uma busca experimentada a partir das interações entre professor-aluno e aluno-aluno, logo, depende do contexto, pois uma prática pode ser criativa num dado espaço e não ser em outro; abrange a ponderação reflexiva acerca dos padrões que, com o passar do tempo começam a marcar as práticas docentes, seja no método de ensino, seja no uso de um determinado recurso ou ainda na forma de avaliação, por exemplo. O fundamento dessa criação é a superação do tensionamento entre ‘repetição’ e ‘mudança’ que servirá de guia à construção de sentidos na docência criativa.

A ancoragem da criatividade na docência na educação superior ocorreu pela epistemologia da prática que abarca os saberes experienciais e a afetação do professor com seu fazer, melhor dizendo, o docente exerce a criatividade no seu dia-a-dia e o referido construto se contrapõe ao modelo de educação tecnicista e instrumental (SCHÖN, 2000; ZEICHNER, 1998, TARDIF, 2008; ARAGÃO 2013).

Sinalizamos, ainda, que a criatividade foi objetivada na ideia de desafio, atrelado às diversas situações que atravessam o cotidiano de sala-de-aula, a exemplo da necessidade de flexibilização do planejamento e metodologias, resolução de situações de conflito e maneiras de engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem. A expressão “sair da zona de conforto” foi apresentada pelos participantes como uma das ações que o docente precisa exercitar, quer dizer, para criar é necessária a mudança de comportamento e de determinados padrões.

Nas representações sociais de criatividade no magistério superior despontou o caráter relacional, a pesquisa sobre o próprio fazer, e metodologias atreladas à inovação e à tecnologia. As práticas docentes foram apresentadas pelos participantes sendo marcadas por dificuldades, mas também por prazer e alegria, sentimentos que merecem ser ressaltados, especialmente, em tempos de desvalorização docente vivenciados atualmente. Apreciamos que o fato do teor prático ter engendrado os sentidos de criatividade na docência na educação superior pode ser encarado de forma positiva, haja vista que uma das principais críticas dirigidas à formação na educação superior é a focalização na teoria em detrimento das realidades educacionais. Logo, mais uma vez emergiu a relação entre representações e práticas sociais e pode haver transformação das representações sociais a partir das práticas (SÁ, 1996a).

A partir do conjunto dos resultados vimos que os objetos sociais criatividade, inovação e tecnologia compuseram um sistema de representações sociais da criatividade na docência superior, haja vista que ao se refletir acerca da criatividade, os outros dois elementos foram mencionados e em diversos contextos foram interpretados como sinônimos, apesar de serem construtos distintos que podem ter relação, mas não necessariamente (KALAMPALIKIS, 2012). Ressaltamos que o ato de criar integra a condição humana por seu desenvolvimento permanente, mas tal ato foi pouco explorado pelos participantes, de modo que acentuamos a importância do desenvolvimento da docência a partir dessa dimensão, bem como seu fomento junto aos alunos no intuito de que os processos criativos possam corroborar para uma formação no ensino superior implicada no mundo, isto é, que faça sentido para os estudantes.

Compreendemos que os discursos da *tecnologia e da inovação* são mais sintonizados com a rapidez, que é marca do cotidiano que estamos vivenciando, porém, também podem levar à produção em série e massificação dos processos educacionais. Nesse cenário, a tecnologia é um recurso entre tantos passíveis de serem empregados pelo docente, seu uso demasiado pode ocasionar repetição e exaustão nos modos de ensinar e aprender. Do mesmo modo, a sutileza inerente à criatividade, que envolve o imaginar e as experiências estéticas, ações que demandam tempo e reflexão, bem como afetam a produção de subjetividades têm sido secundarizadas. Defendemos, também, que os processos de criação configuram-se como esteio da docência, a atividade docente reflexiva e não reprodutora é por si criadora e pode revelar-se como criativa.

Aludimos que houve pouca ênfase na noção de imaginação que produz o “novo”, e que é basilar na Psicologia da Arte de Vygotsky. Reiteramos, também, a pouca menção à arte, que foi trazida no núcleo central das *RS de docência e criatividade*, mas não foi aprofundada nas discussões nos grupos focais. Assinalamos que a arte, em suas mais diversas manifestações das mais clássicas: literatura, teatro, dança, música, cinema, pintura, entre outras, às mais contemporâneas e oriundas das camadas populares, tais como a grafiteagem, o hippie-hop, as quebradas, possibilitam a vivência de experiências estéticas, bem como a autoria dos sujeitos nas experiências universitárias para se afirmarem como construtores de sua própria história pessoal/profissional.

Sugerimos, a partir dos achados a necessidade de estudos que aprofundem os processos de criação na docência na educação superior, focalizando a produção e desenvolvimento das aulas, planejamento, ministração e reflexão sobre os fazeres. Para tal finalidade é importante utilizar instrumentos de coleta que contemplem a dimensão processual da criatividade, ou seja, que capturem os elementos atrelados à criação docente. Reiteramos a necessidade dessa

discussão ser ampliada, não apenas ao âmbito da graduação, como também da pós-graduação. Questionamos, como se dá a criatividade nesse cenário se considerarmos que é marcado pela realização de pesquisas e por uma dinâmica própria, concernente às políticas da pós-graduação que estão relacionadas aos editais de fomento, prazos, produtividade e excelência na qualidade das produções acadêmicas?

Atribuímos que é oportuno também a realização de pesquisas que explorem as concepções que os estudantes da educação superior apresentam com relação à criatividade, visando entender a outra faceta da relação professor-aluno, pois essa pesquisa focalizou a visão docente, portanto, uma abordagem unilateral da questão.

Percebemos que estamos diante de uma transição de paradigmas educacionais, na qual o ensino desenvolvido com base na transmissão não abarca a realidade educacional, então, a criatividade surge como uma forma de lidar com as demandas que têm sido colocadas, inclusive, com as críticas a uma educação distante da realidade e que esteja mais sintonizada com as necessidades dos estudantes. Ponderamos que não há fórmula para um ensino criativo, porém, estimular a criatividade entre os professores que já atuam e especialmente nas novas gerações docentes pode colaborar para sua formação e implicação com o trabalho a ser desenvolvido.

Desse modo, entendemos que esse estudo contribui para a reflexão e desenvolvimento de modos de ensinar mais implicados na realidade social e que levem em consideração as experiências dos estudantes. Um ensino desenvolvido por professores que interroguem suas práticas, visando refletir acerca das mesmas.

Por fim, entendemos que debruçar-se sobre esse tema de pesquisa mostrou o quanto ainda precisamos refletir sobre nossas práticas docentes e exercitar a criatividade que demanda revisão das ações, dos recursos, envolve flexibilização pessoal e um contínuo recriar-se, a cada dia, na direção da construção de um ensino, cada vez mais, implicado na vida e no desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Ana Luisa de Andrade. **O verbo: um estudo sobre criatividade e individuação**. 2013. 60 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade do Porto, Portugal, 2013.
- ABRIC, Jean Claude. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.
- _____. Masquage et demasquage dans les enquetes: la zone muette. Séminaire PFI – Actor, INRETS Nobel, Campo de Marne, 2009. Disponível em: <http://actions-incidentatives.ifsttar.fr/fileadmin/uploads/recherches/geri/actor/seminaire_Actor_nov_2009/2-PFI_actor_nov_2009-Abric.pdf>. Acesso em 14 maio 2017.
- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.
- AGUIAR, JR. Orlando. O papel do construtivismo na pesquisa do ensino de ciências. **Investigações em Ensino de Ciências**, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 107-120, 1998. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol3/n2/v3_n2_a2.htm>. Acesso em: 12 jun. 2017.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 dez. 2017.
- ALARCÃO, Isabel. Professor-investigador: Que sentido? Que formação? **Cadernos de Formação de Professores**, Porto, n. 1, p. 21-30, 2001.
- ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho?** 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- ALENCAR, Eunice Maria Soriano de. Criatividade e ensino. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 6, n. 1, p. 13-16, 1986.
- _____; FLEITH, Denise de Souza. Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 19, n. 1, p. 01-08, jan./abr. 2003.
- _____. **Como desenvolver o potencial criador: um guia para a liberação de criatividade em sala de aula**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. A pesquisa em representações sociais: proposições teórico-metodológicas. In: SANTOS, Maria de Fatima & ALMEIDA, Leda (Orgs.). **Diálogos com a Teoria da representação social**. Recife: EDUFPE/EDUFAL, 2005. p. 117-160.
- ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fatima de Souza. TRINDADE, Zeidi Araújo. Representações e práticas sociais: contribuições teóricas e dificuldades metodológicas. **Temas em Psicologia da SBP**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 3, p. 257-267, 2000.
- ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 1994.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais de formação pedagógica por professores, alunos e egressos das licenciaturas e que atuam no ensino fundamental. Projeto de pesquisa CNPQ - 2014-2018.

AMORIM, Verussi Melo de; CASTANHO, Maria Eugênia. Por uma educação estética na formação universitária de docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1167-1184, dez. 2008.

ARAGÃO, Ana Maria Falcão de. Reflexividade e formação docente: considerações a partir de um projeto formativo-investigativo. In: MAIA, Helenice; FUMES, Neiza de Lourdes; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de (Orgs.). **Formação, atividade e subjetividade: aspectos indissociáveis da docência**. Nova Iguaçú: Marsupial Editora, 2013. p. 144-173.

ARAÚJO, José Carlos Souza. A formação do professor na imprensa de Uberlândia- MG, nas primeiras décadas do século XX. In: **SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**, 22., 2003, João Pessoa. Anais do 22º Simpósio Nacional de História. João Pessoa: 2003. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S22.349.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2015.

ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

ARIZA, Rafael Porlán; TOSCANO, José Martin. El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, MEC, 2000, p. 35-42.

ARNHEIM, Rudolf. **Nuevos ensayos sobre psicología del arte**. Madrid: Alianza Editorial, 1989.

ARRUDA, Angela. Feminismo, gênero e representações sociais. **Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UnB**, Brasília, v. 8, n. 1-2, p. 113-138, (2000a). Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/textos/article/view/5906/4883>>. Acesso em 10 jun. 2012.

_____. Angela. Mudança e representação social. **Temas em Psicologia da SBP**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 3, p. 241-247, (2000b).

_____. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 127-147, nov. 2002.

ARRUDA, Angela. Despertando do pesadelo: a interpretação. In: SOUZA, Clarilza Prado et al (Orgs.). **Angela Arruda e as representações sociais: estudos selecionados**. Curitiba: Champagnat. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014. p. 117-146.

_____. Modernidade & cia: repertórios da mudança. In: JESUÍNO, Jorge Correia; MENDES, Felismina; LOPES, Manoel José (Orgs.). **As representações sociais nas sociedades de mudança**. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 103-130.

AUSUBEL, David. **The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view**. New York: Springer, 2000.

BACARIN, Lígia Maria Bueno Pereira. **O movimento de arte-educação e o ensino de arte no Brasil: história e política**. 2005. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.

BACARIN, Lígia; NOMA, Amélia. História do Movimento de Arte-Educação no Brasil. In: **SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**, 23., 2005, Londrina. Anais do 23º Simpósio Nacional de História. Londrina: 2005.

BAERISWYL, Franz. New choreographies of teaching in higher education. In: **V Congresso iberoamericano de docência universitária**. Valência: 2008. Disponível em: < http://redaberta.usc.es/aidu/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=157&Itemid=8>. Acesso em: 28 de jul. 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARROCO, Sonia Mari Shima; SUPERTI, Tatiane. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 22-31, 2014.

BARROS, João Paulo Pereira et al. O conceito de "sentido" em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. **Psicologia e Sociedade**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 174-181, 2009.

BARROS, Maria Aparecida. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 361-390, abr./jun. 2015.

BAUER, Martin. A popularização da ciência como “imunização cultural”: a função de resistência das representações sociais”. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITH, Sandra (Orgs.). 12. ed. **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 183-208.

BAUMGARTEN, Alexander. **Estética: a lógica da arte e do poema**. Petrópolis: Vozes, 1993.

BAYER, Raymond. **História da estética**. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.

BAZZO, Vera Lucia. **Constituição da profissionalidade docente na educação superior: desafios e possibilidades**. 2007. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1993.

BELTRÁN, Jesus; BUENO, José. **Psicología de la educación**. Barcelona: Marcombo, 1995.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 2006.

- BERRI, Bruna; CASTRO, Amanda; CAMARGO, Brígido. Representações sociais relacionadas às práticas de rejuvenescimento. **Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 10, n. 2, p. 21-30, jul./dez. 2016.
- BEZERRA, Paulo. In: Prefácio. VYGOTSKY, Lev. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BOLZAN, Doris. Verbete: Conhecimento docente cotidiano. In: MOROSINI, Marília et al. (Orgs.). **Enciclopédia Pedagogia universitária**: Brasília: INEP, MEC, 2006, p. 357.
- BORBA, Marcia Campos; MORAES, Marcia; SILVEIRA, Milene. Recursos tecnológicos na ação docente. In: GRILO, Marlene; ENRICONE, Delcia (Orgs.). **Educação superior: vivências e visão do futuro**. Porto Alegre: EDIPUCRUS, 2005. p. 129-140.
- BORGES, Marcos et al. Aprendizado baseado em problemas. **Medicina**, Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 301-307, 2014.
- BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, dez. 2007.
- BOUDON, Raymond. **Tratado de sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988.
- BRUNER, Jerome. **The process of education**. Cambridge: Harvard University Press, 1960.
- _____. Celebrating Divergence Piaget-Vygotsky. **Human Development**, Chicago, p. 122-145, 1997.
- CABECINHAS, Rosa. Representações sociais, relações intergrupais e cognição social. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p.125-137, ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2004000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 out. 2017.
- CABECINHAS, Rosa; LIMA, Marcus; CHAVES, Antonio. “Identidades nacionais e memória social: hegemonia e polêmica nas representações sociais da história”. In: MIRANDA, Joana; JOÃO, Maria Isabel (Orgs.). **Identidades nacionais em debate**. Oeiras: Celta, 2006. p. 67-92.
- CALDEIRA, Cinderela Criatividade para a resolução de problemas. **Espaço Aberto**, ed. 162, jul. 2014. Disponível em: < www.usp.br/espacoaberto/?materia=criatividade-para-a-resolucao-de-problemasbrolezzi>. Acesso em: 15 out. 2017.
- CAMARA, Rodrigo Siqueira; FRANCISCATTI, Kety Valéria Simões. A psicologia social de Theodor Adorno na produção brasileira (1984-2015). **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 537-551, dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822016000300537&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 set. 2017.
- CAMARGO, Brígido; JUSTO, Ana Maria. Iramuteq: um software gratuito para a análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 23, p. 513-518, 2013.

CAMARGO, Brígido; WACHELKE, João. The study of social representations systems: relationships involving representations on aging, AIDS and the body. **Papers on Social Representations**, Londres, v. 19, n. 21, p. 1-22, 2009. Disponível em: < http://laccos.com.br/pdf/Camargo_Wachelke2010.pdf>. Acesso em: 27. out. 2017.

CAMARGO, Denise; BULGACOV, Yara Lucia. A perspectiva estética e expressiva na escola: articulando conceitos da psicologia sóciohistórica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 3, p. 467-475, 2008.

CAMINO, Leôncio; TORRES, Ana Raquel Rosas. Grupos sociais, relações intergrupais e identidade social. In: CAMINO, Leôncio et al (Orgs.). **Psicologia social: temas e teorias**. 2. ed. Brasília: Technopolitik, 2013. p. 515-540.

CAMPOS, Casemiro. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis. Vozes: 2013.

CAMPOS, Pedro Humberto Faria. O estudo das relações entre práticas sociais e representações – retomando questões. **Psicologia e Saber Social**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 42-46, 2017.

CAMPOS, Pedro Humberto Faria. O estudo do trabalho docente: sistemas de representações sociais, papel profissional e práticas. In: MAIA, Helenice; FUMES, Neiza de Lourdes; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de (Orgs.). **Formação, atividade e subjetividade: aspectos indissociáveis da docência**. Nova Iguaçu: Marsupial Editora, 2013. p. 43-68.

CARDOSO, Maria Luiza Pontes. **Educação para uma nova era: uma visão contemporânea para pais e professores**. São Paulo: Summus Editorial, 1999.

CARUSO, Francisco; SILVEIRA, Cristina. Quadrinhos para a cidadania. **História, Ciências, Saúde**, Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 217-236, 2009.

CASTANHA; Débora; CASTRO; Maria Bernadete. A necessidade de refletir sobre estratégias pedagógicas para atender à aprendizagem da geração Y. **Revista de Educação do Cogeime**, São Paulo, n. 36, p. 27-38, jan./jun. 2010.

CASTANHO, Maria Eugênia. A criatividade na sala de aula universitária. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2007. p. 75-90.

CASTORINA, José Antonio. Piaget e Vygotsky: novos argumentos para uma controvérsia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 105, p. 160-183, 1998.

_____. et al. Cultura, diversidad y sentido común: las relaciones de las representaciones sociales con el pensamiento de Vigotsky. **Anuario de Investigaciones**, Buenos Aires, v. 13, p. 143-153, dez. 2006.

_____. El impacto de las representaciones sociales en la psicología de los conocimientos sociales: problemas y perspectivas. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 757-776, dez. 2008.

CASTORINA, José Antonio. A teoria das representações sociais e a psicologia de Vygotsky: o significado de uma análise comparativa. In: ENS, Romilda; VILAS-BÔAS, Lucia Santiso; BEHRENS, Marilda Aparecida (Orgs.). **Representações sociais: fronteiras, interfaces e conceitos**. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 37-64.

CASTRO, Monica Rabello de; ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; MAIA, Helenice. Ressignificação das representações sociais de atividade docente relacionada à concepção de uma pedagogia nova. In: MAIA, Helenice; FUMES, Neiza de Lourdes; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de (Orgs.). **Formação, atividade e subjetividade: aspectos indissociáveis da docência**. Nova Iguaçu: Marsupial Editora, 2013. p. 15-42.

CASTRO, Paula. Notas para uma leitura da teoria das representações sociais em Serge Moscovici. **Análise Social**, Lisboa, v. 37, n. 164, p. 949-979, 2002. Disponível em: <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218735660J7vJF3sv2Ck99QR5.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

CHAKUR, Cilene. **A desconstrução do construtivismo na educação: crenças e equívocos de professores, autores e críticos**. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

CHARDIN, Pierre Teilhard de. **O fenômeno humano**. São Paulo: Editora Cultrix: 2011.

CHARDON, María Cristina. Representaciones sociales del cuidado: entre las prácticas y la noción de alteridade. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 60, n. 2, p. 10-19, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

COLL, César et al. **Psicologia do ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORDEIRO, Maria Helena; DONADUZZI, Anelise; SCHLINDWEIN, Sabrina Maria. Representações sociais do bom aluno: implicações éticas para a educação. In: PLONER, Katia Simone et al (Orgs.). **Ética e paradigmas na psicologia social**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 152-162.

COSTA, Juan Luis. **Introducción a la psicología de la instrucción**. San Vicente: Editorial Club Universitario, 1997.

COSTA, Luis Artur; ZANELLA, Andréa Vieira; FONSECA, Tania Mara Galli. Psicologia social e arte: contribuições da Revista Psicologia & Sociedade ao campo social. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 604-615, dez. 2016.

CRUZ, Fatima Maria Leite. **Expressões e significados da exclusão escolar: representações sociais de professores e alunos sobre o fracasso em matemática**. 2006. 363 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

CRUZ, Fatima Maria Leite; CARRILHO, Conceição. Reflexos dos professores-formadores na identidade profissional de docentes universitários. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 24, p. 92-10, 2011.

_____. MONTEIRO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Carolina. Interação professor-aluno e a avaliação da aprendizagem em cursos de licenciatura. In: CARVALHO, Carolina; CONBOY, Joseph (Orgs.). **Feedback, identidade, trajetórias escolares: dinâmicas e consequências**. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2015.p. 355-376.

CUEVAS, Jessica. **Creatividad, conciencia y complejidad: una contribución a la epistemología de la creatividad para la formación**. 2011. 543f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Autónoma de Madrid, Madrid, 2011.

CUNHA, Maria Isabel. A interação professor-aluno. In: VEIGA, Ilma Alencastro (Org.). **Repensando a didática**. 21. ed. São Paulo: Papirus, 2004. p. 149-159.

_____. Sala de aula: espaço de formação e inovação docentes. In: GRILO, Marlene; ENRICONE, Delcia (Orgs.). **Educação superior: vivências e visão do futuro**. Porto Alegre: EDIPUCRUS, 2005. p. 71-82.

_____. Verbetes: Saberes Experienciais. MOROSINI, Marília et al. (Orgs.). **Enciclopédia Pedagogia universitária**: Brasília: INEP, MEC, 2006, p. 376.

_____; BROILO, Cecília Luiza. (Orgs.). **Pedagogia universitária e produção do conhecimento**. Porto Alegre: Edpuers, 2008.

CUNHA, Marcus Vinicius da. A psicologia na educação: dos paradigmas científicos às finalidades educacionais. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 51-80, jul. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 out. 2017.

D'ÁVILA, Cristina Maria. Didática: a arte de formar professores no contexto universitário In: D'ÁVILA, Cristina Maria, ALENCASTRO, Ilma (Orgs.). **Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores**. São Paulo: Papirus, 2013. p. 15-30.

DANTO, Artur. **Após o fim da arte: a arte contemporânea e os limites da história**. São Paulo: Odysseus Editora, 2006.

_____. Crítica de arte após o fim da arte. **Cadernos de Estética Aplicada**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 4-17, jun. /dez. 2013. Disponível em: <http://revistaviso.com.br/pdf/Viso_14_ArthurDanto.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

DANY, Leonel; ABRIC, Jean Claude. Distance à l'objet et représentations du cannabis. **Revue Internationale de Psychologie Sociale**, Grenoble, v, 20, n. 3, p. 77-104, 2007.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna et al. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DESCHAMPS, MOLINER. **A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

DEWEY, John. **El arte como experiencia**. Barcelona: Paidós, 2008.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 1-15, abr. 1998.

DUARTE, Rodrigo. A estética e a discussão sobre a indústria cultural no Brasil. **Ideias**, Campinas, n. 4, p. 73-93, abr. 2012.

DUBAR, Claude. La qualification à travers les journées de Nantes. **Sociologie du Travail**. Paris, v. 29, n. 1, p. 3-14, 1987.

_____. A sociologia do trabalho ante a qualificação e a competência. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 64, p. 87-103, 1998.

DUFRENNE, Mikel. **A estética e as ciências da arte**. Lisboa: Bertrand, 1982.

DUVEEN, Gerard. Psychological development as a social process. In: SMITH, Leslie; DOCKRELL, Julie; TOMLINSON, Peter (Orgs.). **Piaget, Vygotsky & beyond: central issues in developmental psychology and education**. Londres, Nova York: Routledge, 1997. p. 52 -70.

DUVEEN, Gerard. Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 209-238.

FARIAS, Cinthia Moura; CARVALHO, Raquel Baroni. Ensino superior: a geração Y e os processos de aprendizagem. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 179, p. 37-43, abr. 2016. Disponível em: < <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/>>. Acesso em: 14 out. 2017.

FARR, Robert. Representações sociais a teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). 12. ed. **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FÁVERO, Maria de Lurdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FELDER, Richard. Learning and teaching styles in engineering education, **Engineering Education**, Washington, v. 78, n. 7, p. 674-681, 1988. Disponível em: < <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS-1988.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2017.

FERRAREZ, Cinthya. Mercantilização da educação superior brasileira e a formação profissional do Serviço Social. **Temporalis**, Brasília, n. 31, p. 79-104, jan./jun. 2016.

FINO, Carlos. Convergência entre a teoria de Vygotsky e o construtivismo/ construcionismo. Universidade da Madeira, 2004. Disponível em: <

http://www3.uma.pt/carlosfino/Documents/Draft_Convergencia_Vygotsky_construtivismo_construcionismo.pdf>. Acesso em: 15 out. 2016.

FLEITH, Denise. Criatividade: conceitos e ideias: aplicabilidade à educação. **Cadernos, Santa Maria**, Santa Maria, n. 17, p. 1-5, 2001. Disponível em: < <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2001/01/r7.htm>>. Acesso em: 02 ago. 2015.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, (2009a).

_____. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, (2009b).

FRANCÈS, Robert. **Psicología del arte y de la estética**. Madrid: Akal Editor, 1985.

FRAYZE-PEREIRA, João. A alteridade da arte: estética e psicologia. **Psicologia, USP**, São Paulo, v. 5, n. 1-2, p. 35-60, 1994.

FREITAS, Verlaine. **Adorno & arte contemporânea**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

GARCEZ, Andrea; DUARTE, Rosalia; EISENBERG, Zena. Produção e análise de vídeo-gravações em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 249-26, 2011.

GARCIA, Araceli. Los caminos de la universidad en un contexto de cambio social. **Interface**, Botucatu, v. 7, n. 13, p. 9-26, ago. 2003.

GARDNER, Howard. O nascimento e a difusão de um “meme”. In: GARDNER, Howard; CHEN, Jie-Qui; MORA, Seana et al. (Orgs.). **Inteligências múltiplas ao redor do mundo**. Porto Alegre: Artmed: 2010, p. 16-30.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: GASKELL, George; BAUER, Martin (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. p. 64-89.

GIAMBIAGI, Fabio; URANI, André. **Rio: a hora da virada**. Elsevier: 2011.

GIUSTA, Agneta Silva. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 17-36, mar. 2013.

GODARD, Jean-Luc; GORIN, Jean-Pierre. Investigação de uma imagem. Carta a Jane. **Devires**, Belo Horizonte, v. 8, n. 1, p. 136-159, jan./jun. 2011.

GOMES, Amandio. Uma ciência do psiquismo é possível? A psicologia empírica de Kant e a possibilidade de uma ciência do psiquismo. **Revista do Departamento de Psicologia - UFF**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 103-111, jan./jun. 2005.

GÓMEZ, Guillermo. Podemos ser mais criativos ao adotar a inovação tecnológica em educação? Uma proposta em comunicação. **Matrizes**, São Paulo, v. 1, p. 209-216, out. 2007. Disponível em: em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=143017362012>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

GONÇALVES, Nadia. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: um princípio necessário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1229 - 1256, set./dez. 2015.

GONZALEZ-TEJERO, José Manuel; PARRA, Rosa María. El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa, REDIE**, Ensenada, México, v. 13, n. 1, p. 1-27, jan. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412011000100001> . Acesso em: 15 nov. 2017.

GORDILLO, Isabel (Org.). **Psicología de la instrucción: fundamentos para la reflexión y práctica docente**. Paris: Publibook, 2008.

GOULART, Iris Barbosa. **Psicologia da educação: fundamentos teóricos. Aplicações à prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GROSSI, Manoela Gomes; KOBAYASHI, Rika Miyahara. A construção de um ambiente virtual de aprendizagem para educação a distância: uma estratégia educativa em serviço. **Revista da Escola de Enfermagem, USP**, São Paulo, v. 47, n. 3, p. 756-760, jun. 2013.

GUARESCHI, Pedrinho. Ética e relações sociais: entre o existente e o possível. In: JACQUES, Maria das Graças Correa et al. (Orgs.). **Relações sociais e ética**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 6-11.

GUARESCHI, Pedrinho. Sem dinheiro não há salvação: ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 153-182.

_____; ROSO, Adriana. In: CHAMON, Edna Maria; GUARESCHI, Pedrinho; CAMPOS, Pedro Humberto Faria (Orgs.). Teoria das representações sociais: sua história e seu potencial crítico e transformador. **Textos e debates em representação social**. Porto Alegre: Abrapso, 2014. p. 17-40.

GUILFORD, Joy Paul. **Psychometric methods**. Mc Grawhill: Nova York, 1954.

GUIMARÃES, Rodrigo Pinto. Deixando o preconceito de lado e entendendo o behaviorismo radical. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 23, n. 3, p. 60-67, 2003.

GUIMELLI, Christian. DESCHAMPS, Jean Claude. Effet des contextes sur la production d'associations verbales. Le cas des représentations sociales des Gitanes. **Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale**, Bélgica, n. 47, p. 44-54, 2000.

HERWITZ, Daniel. **Estética**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

HOYLE, Eric. Professionalization and desprofessionalization in education. In: HOYLE, Eric; MAGERRY, Jacquetta (Orgs.). **World yearbook of education 1980: professional development of teachers**. London: Kogan Page, 1980. p. 42-54.

HUBERMAN, Michael O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1995. p. 31-61.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Verbetes: Professor Reflexivo. In: MOROSINI, Marília et al. (Orgs.). **Enciclopédia Pedagogia universitária**: Brasília: INEP, MEC, p. 360, (2006a).

_____. Verbetes: Dimensão Pedagógica da Docência. In: MOROSINI, Marília et al. (Orgs.). **Enciclopédia Pedagogia universitária**: Brasília: INEP, MEC, p. 376, (2006b).

JACQUES, Maria da Graça Corrêa. Identidade. In: JACQUES, Maria da Graça Corrêa et al. (Orgs.). **Psicologia social contemporânea**: Petrópolis, Vozes, 2008. p. 159-167.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de Filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

JAPIASSU, Ricardo. As artes e o desenvolvimento cultural do ser humano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 69, ano 20, p. 34- 59, 1999.

JOBIM, Solange; KRAMER, Sonia. O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 77, p. 69-77, maio 1991.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____ (Org.). **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989, p. 31-61. Disponível em: <<http://portaladm.estacio.br/media/3432753/jodelet-drs-um-dominio-em-expansao.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

JODELET, Denise. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis: Vozes, (2005a).

_____. Experiência e representações sociais. In: MENIN, Maria Suzana; SHIMIZU, Alessandra. **Experiência e representação social**: questões teóricas e metodológicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 23-56, (2005b).

_____. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, dez. 2009.

_____. Conferência de Denise Jodelet por ocasião do título de doutor honoris causa da Universidade Federal do Rio de Janeiro. In: SOUSA, Clarilza Prado et al (Orgs.). **Representações sociais**: estudos metodológicos em educação. Curitiba: Champagnat. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011. p. 11-34.

_____. Sur les opérateurs visuels et sonores du partage de la pensée. **Psicologia e Saber Social**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 207-219, 2014.

_____. O encontro dos saberes. In: JESUÍNO, Jorge Correia; MENDES, Felismina; LOPES, Manoel José (Orgs.). **As representações sociais nas sociedades de mudança**. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 59-79.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Espaços de mediação e gênese das representações sociais. **Psico**, Porto Alegre, v. 27 n. 1. p. 193-205, 1996. Disponível em: <http://eprints.lse.ac.uk/2597/1/_lse.ac.uk_storage_LIBRARY_Secondary_libfile_shared_repository_Content_Jovchelovitch,%20S_Espa%C3%A7os%20media%C3%A7%C3%A3o%20g%C3%AAnese_Jovchelovitch_Espa%C3%A7os%20media%C3%A7%C3%A3o%20g%C3%AAnese_2014.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2015.

KALAMPALIKIS, Nikos. Das representações sociais: ancoragens, terrenos e tensões. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 15, n. 25, p. 245-251, jan./jun. 2012.

KANT. **Crítica da razão pura**. Akropolis: 2008 (versão digital). Disponível em:< <https://www.marxists.org/portugues/kant/1781/mes/pura.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2015.

LA TAILLE, Yves de. O lugar de interação social na concepção de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Yves de, OLIVEIRA, Marta Kohl, DANTAS, Heloisa (Orgs.). **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Sammus, 1992. p. 11-22.

LARocca, Priscila. Ensino de psicologia e seus fins na formação de professores: uma discussão mais que necessária. **Temas em Psicologia**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 57-68, 2007.

LATORRE, Angel. VALLE, Maria Carmen. Modelos en psicología de la educación y su aplicación a la enseñanza-aprendizaje de las ciencias-experimentales. **Didáctica de las Ciencias Experimentales e Sociales**, Valencia, n. 4, p. 57-61, 1990.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, LDB nº 9394/96.

LEITE, Dante Moreira. **Estudos em psicologia**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

LEITE, Denise Ballerini. Verbete: Pedagogia Universitária. In: MOROSINI, Marília et al. (Orgs.). **Enciclopédia Pedagogia universitária**: Brasília: INEP, MEC, 2006. p. 57.

LEME, Taciana Neto. **Os conhecimentos práticos dos professores: (re)abrindo caminhos para a educação ambiental na escola**. São Paulo: Anablume, 2006.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Orgs.). **Ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 255-278.

LEWIN, Kurt. **Teoria de campo em ciências sociais**. São Paulo: Pioneira, 1965.

LIBÂNIO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação no pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012. p. 63-93.

LIMA, Aline Otoni Moura Nunes de. Breve histórico da psicologia escolar no Brasil. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 23, n. 42, p. 17-23, jul./set. 2005.

LIMA, José Expedito Passos. **A estética entre saberes antigos e modernos na Nuova Scientia de Gianbattista Vico**. São Paulo: EDUC, 2012.

LIPPS, Theodor. **Los fundamentos de la estética**. Madrid: Daniel Jorro Editor, 1923.

LIRA, Pedro Paulo Bezerra; PEDROSA, Maria Isabel. Processos de significação sobre família em brincadeiras de crianças em acolhimento institucional. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 32 n. 3, p. 1-9, jul./set. 2016.

LOBO, Fatima; LOBO, Mercês. Clima social na família e estilos de pensar e criar. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 29, n. 3, p. 341-351, jul./set. 2012.

LOZANO, Alfonso Barca. Relaciones y aportaciones de la psicología a la educación. **Papeles del Psicólogo**, Madrid, n. 71, p. 1-11, 1998.

LUBART, Todd. **Psicologia da Criatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LUCKMANN, Luis Carlos; BERNART, Eliezer Emanuel. Da universidade clássica à universidade brasileira: aproximações e desdobramentos. **Unoesc & Ciência**, Joaçaba, v. 5, n. 2, p. 211-220, jun./dez. 2014.

LUDKE, Menga et al. **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papirus, 2001.

LUDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 77-96, 2001.

MACEDO, Lino. **Ensaaios construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACIEL, Adriana Moreira. Verbete: Mediação Pedagógica. In: MOROSINI, Marília et al. (Orgs.). **Enciclopédia Pedagogia universitária**: Brasília: INEP, MEC, 2006, p. 378.

MAE BARBOSA, Ana. Mediação cultural é social. In: MAE BARBOSA, Ana. COUTINHO, Rejane Galvão (Orgs.). **Arte educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora da Unesp, 2009. p. 13-22.

MAGALHÃES, José Hugo Gonçalves. Vygotsky e Moscovici: sobre a constituição do sujeito. **Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 8, n. 2, p. 241-251, jul./dez. 2014.

MAHEIRIE, Kátia. Subjetividade, imaginação e temporalidade: a atividade criadora em objetivações discursivas. In: DA ROS, Sílvia; MAHEIRIE, Kátia; ZANELLA, Andréa Vieira (Orgs.). **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação**: sujeitos e (em) experiência. Florianópolis: UFSC, 2006. p. 145-156.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente na educação superior brasileira: mercantilização das relações e heteronomia acadêmica. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 23, n. 2, p. 73-91, 2010.

MARKOVÁ, Ivana; MOSCOVICI, Serge. Presenting social representations: a conversation. **Culture & Psychology**, Londres, v. 4, n. 3, p. 371-410, 1998. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/247728258_Presenting_Social_Representations_A_Conversation>. Acesso em: 05. dez. 2016.

_____. Ideias e seu desenvolvimento: um diálogo entre Serge Moscovici e Ivana Marková. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, p. 305-388. (2015 a).

MARKOVÁ, Ivana. Ética na teoria das representações sociais. In: JESUÍNO, Jorge Correia; MENDES, Felismina; LOPES, Manoel José (Orgs.). **As representações sociais nas sociedades de mudança**. Petrópolis: Vozes, p. 80-102. (2015 b).

MAROY, Christian. O modelo do prático-reflexivo diante da enquete na Bélgica. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Orgs.). **Ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 67-92

MARQUES, Andressa Ventura. **Criatividade: um estudo comparativo entre diferentes formas de criação**. 2014. 123 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

MARQUES, Priscila Nascimento. **O Vygotsky incógnito escritos sobre arte (1915-1926)**. 2015. 307 f. Tese (Doutorado em Literatura e Cultura Russa) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

MARTINS, Pura Lucia. **Didática teórica/didática prática: para além do confronto**. 7. ed. São Paulo. Edições Loyola, 2002.

MARTY, Gisèle. Hacia la psicología del arte. **Psicothema**, Oviedo, Espanha, v. 9, n. 1, p. 57-68, 1997.

_____. Los problemas de una Psicología del arte. **Arte, Individuo y Sociedad**, Madrid, v. 2, p. 61-69, 2000.

MASETTO, Marcos. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos Tarcísio (Org.). **Docência na universidade**. 4. ed. São Paulo: Papirus, 2002. p. 9-26.

_____. Inovação na Educação Superior. **Interface**, Botucatu, v. 8, n. 14, p. 197-202, fev. 2004.

MAZZILLI, Sueli. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, **RBP AE**, v. 27, n. 2, p. 205-221, maio/ago. 2011.

MEAD, George. La génesis del self y el control social. **International Journal of Ethics**, Chicago, v. 35, p. 251-277, 1925.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, MEC. **Orientações Curriculares Nacionais de Filosofia para o Ensino Médio**, Brasília: 2006.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. Representação social e estereótipo: a zona muda das representações sociais. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 1, p. 43-51, 2006.

_____; SHIMIZU, Alessandra de Moraes; LIMA, Claudia Maria de. A teoria das representações sociais nos estudos sobre representações de professores. **Cadernos de**

Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 549-576, ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 dez. 2017.

MESSINA, Graciela. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 225-233, nov. 2001.

MIDDLEJ, Jussara. Piaget e Vygotsky: Encontros e Desencontros. **Saberes em Perspectiva**, Jequié, v. 1, n. 1, p. 95-100, set./dez. 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, MEC. **Comissão Permanente de Avaliação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13122:o-que-e-uma-comissao-permanente-de-avaliacao-cpa>>. Acesso em: 25 ago.2017.

MOITA, Filomena; ANDRADE, Fernando. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 269-293, maio/ago. 2009.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MONTEIRO, Carlos Eduardo; CHIARO, Sylvia (Orgs.). **Fundamentos psicológicos do ensino e da aprendizagem**. Recife: Editora Universitária, UFPE, 2013.

MORALES et al, Renata Santos. Contribuições do sociointeracionismo para a aprendizagem de um idioma em plataformas digitais. **Texto Livre Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 148-160, jul./dez. 2016.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOROSINI, Marília Costa. **Docência universitária e os desafios da realidade nacional. Professor do ensino superior – identidade, docência e formação**. Brasília: INEP/MEC, 2000.

_____. Verbete: Trabalho docente. In: MOROSINI, Marília et al. (Orgs.). **Enciclopédia Pedagogia universitária**: Brasília: INEP, MEC, 2006. p. 392.

MOSCOVICI, Serge. **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 1961/2012.

_____. O domínio da Psicologia Social, 4. In: _____(Org.). **Psicología social**, Barcelona: Paidós, 1985. p. 17-37.

_____. Social psychology and developmental psychology: extending the conversation. In: DUVEEN, Gerard; LOYD, Barbara (Orgs.). **Social Representations and the Development of Knowledge**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 164-185.

_____. **A invenção da sociedade**: sociologia e psicologia. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2015.

_____.; VIGNAUX, George. O conceito de themata. In: MOSCOVICI, Serge **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2015.

MOSQUERA, Juan José. **Psicologia da arte**. Porto Alegre: Livraria Sulina Editora, 1976.

MOSTAFÁ, Solange; MÁXIMO, Luis Fernando. Mídia-educação e Arte-educação: uma aproximação mais que cabível. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 19, p. 101-108, nov. 2005.

MOUTINHO, Karina; CONTI, Luciane de. Considerações sobre a psicologia da arte e a perspectiva narrativista. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 4, p. 685-694, 2010.

MÜLLER, Luiza de Souza. A interação professor-aluno no processo educativo. **Integração Ensino Pesquisa Extensão**, Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, n. 31, p. 276-280, 2001.

MUNRO, T. La psicología del arte: pasado, presente y futuro. In: HOGG, James (Org.). **Psicología e artes visuales**. Barcelona: Gustavo Gili, 1969, p. 21-54.

NAGLE, Jorge. **O Brasil Republicano**, v. 2: sociedades e instituições (1889-1930).7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

NAKANO, Tatiana de Cássia. Investigando a criatividade junto a professores: pesquisas brasileiras. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 45-53, jan./jun. 2009.

NIETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da tragédia: ou Helenismo e Pessimismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. **A gaia ciência**. São Paulo: Escala, 2008.

NÓBREGA, Danielle Oliveira; ANDRADE, Erika dos Reis Gusmão; MELO, Elda Silva do Nascimento. Pesquisa com grupo focal: contribuições ao estudo das representações sociais. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 433-441, dez. 2016.

NOVAES, Maria Helena. **Psicologia da criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1977.

NÓVOA, Antonio. Do mestre-escola ao professor do ensino primário. Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV -XX). **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 3, p. 413-440, 1987.

_____. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

NUNES, Benedito. **Introdução à filosofia da arte**. São Paulo: Editora Ática, 2011.

OLIVEIRA, Denize Cristina de; COSTA, Tadeu Lessa da. A zona muda das representações sociais sobre o portador de HIV/AIDS: elementos normativos e contranormativos do pensamento social. **Psicologia Teoria e Prática**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 73-91, dez. 2007.

OLIVEIRA, Edileusa Borges Porto; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Importância da criatividade na escola e no trabalho docente segundo coordenadores pedagógicos. **Estudos em Psicologia**, Campinas, v. 29, n. 4, p. 541-552, 2012.

OLIVEIRA, Fatima; WERBA, Graziela. Representações sociais. In: JACQUES, Maria da Graça Corrêa (Org.). **Psicologia social contemporânea**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 104-117.

OLIVEIRA, Márcio de. Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 19, n. 55, p.180-186, 2004.

OLIVEIRA, Silvana. **Crítica literária**. Curitiba: IESDE, 2012.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Verbetes: Saberes docentes. In: MOROSINI, Marília et al. (Orgs.). **Enciclopédia Pedagógica universitária**: Brasília: INEP, MEC, 2006, p. 355.

OTTA, Emma; RIBEIRO, Fernando; BUSSAB, Vera Sílvia. Inato versus adquirido: A persistência da dicotomia. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 34, p. 283-311, 2003.

PACHANE, Graziela Giusti. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário**: a experiência da Unicamp. 2003. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PADILHA, Maria Auxiliadora Soares et al. Ensino na docência online: um olhar à luz das coreografias didáticas. s/ ano. Disponível em:
<http://www.moodle.ufba.br/file.php/11739/Equipe_EDUMATEC/Semana1/ensinagem.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2015.

PAIVA, Geraldo José de. Identidade pessoal e psicossocial como questão contemporânea. **Psico**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 77-84, jan./abr. 2007.

PAULA, Mária de Fátima de. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. **Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 71-84, mar. 2009.

PEREIRA, Elizabeth Monteiro de Aguiar. A universidade da modernidade nos tempos atuais. **Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 29-52, 2009.

PEREIRA, Gisélia Antunes; COSTA, Nilza. O estudo de caso: alternativa ou panaceia? In: BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo (Orgs.). **Teoria, método e escrita em ciência e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2008. p. 169-190.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970

_____. **Seis estudos em psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**: São Paulo: Cortez Editora, 2010.

PINHEIRO, Eliana; KAKEHASHI, Tereza; ANGELO, Margareth. O uso de filmagem em pesquisas qualitativas. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 13, n. 5, p. 717-722, 2005.

PINHEIRO, Igor Reska; CRUZ, Roberto Moraes. Fundamentos históricos e epistemológicos da pesquisa objetiva em criatividade. **Psico**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 498-507, out./dez. 2009.

PINO, Angel. A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. **Pro-Posições**, Campinas, v. 1, p. 47- 70, 2006.

_____. Educação estética do sentimento e processo civilizador: ensaio sobre estética/semiótica. In: ZANELLA, Andréa Vieira et al. (Orgs.). **Educação estética e constituição do sujeito**: reflexões em curso. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007. p. 101-120.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, n. 71, p. 45-78, 2000.

PLATÃO. **Íon**. Lisboa: Editorial Inquérito Lisboa, 1988.

_____. **A república**. São Paulo: Martin Claret, 2007.

PLAZAOLA, Juan. **Introducción a la estética**: história, teoria e textos. Espanha: Universidade de Deusto, 2007.

POTTER, Jonathan. **La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social**. Barcelona: Paidós, 1998.

PRYJMA, Marielda. **A pesquisa e o desenvolvimento profissional do professor da educação superior**. 178 f. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

RABÊLLO, Roberto Sanches. Reflexões sobre arte e ludicidade na formação e na atuação docentes: princípios e articulação. In: D'ÁVILA, Cristina Maria, ALENCASTRO, Ilma (Orgs.). **Didática e docência na educação superior**: implicações para a formação de professores. São Paulo: Papirus, 2013. p. 31-50.

RAMOS, Kátia Maria da Cruz. **Reconfigurar a profissionalidade docente universitária – um olhar sobre ações de atualização pedagógico-didática**. Porto: Porto Editorial, 2010.

RANGEL JÚNIOR, João Francisco Lins Brayner. **Criatividade digital**: um mundo de ideias e bytes. 2014. 166 f. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

READ, Hebert. **Educação pela Arte**. São Paulo: Edições 70: 1982.

REY, Fernando Luis. Psicología y arte: razones teóricas y epistemológicas de un desencuentro. **Teses Psicológica**, Bogotá, n. 3, p. 140-159, nov. 2008.

REYNA, Carlos Pérez. Vídeo e pesquisa antropológica: encontros e desencontros. **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**, Campinas, v. 6, p. 255-267, 1996. Disponível em: <<http://bocc.ubi.pt/pag/reyna-carlos-video-pesquisa.html>>. Acesso em: 08. dez. 2015.

ROGOSKI, Larissa Couto. O tema do fim da arte em Arthur C. Danto. **SEMANA DE FILOSOFIA**, 11., 2013, Porto Alegre. Anais da 11ª Semana de Filosofia. Porto Alegre: 2013.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: Estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.

ROSENFELD, Kathrin. **Estética**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

SÁ, Celso. **Núcleo central das representações sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **A construção do objeto de pesquisa em representação social**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012. p. 94-102.

SALES, Monica Patrícia da Silva. **Docência no ensino superior nas representações sociais de estudantes**. 2012. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SAMPAIO, Helena. Setor privado de ensino superior no Brasil: crescimento, mercado e Estado entre dois séculos. Relatório da pesquisa: Setor privado de ensino superior no Brasil: inovação e mercado: 2013. Disponível em:

<http://nupps.usp.br/downloads/relatorio2013/Anexo_44_Texto%20para%20Livro%20Maria%20Ligia%20Barbosa.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

SANTOS FILHO, Camilo. Universidade, modernidade e pós-modernidade. In: SANTOS FILHO, Camilo; MORAIS, Silvia (Orgs.). **Escola e universidade na pós-modernidade**. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

SANTOS, Andréa Temponi dos. **Estudo da criatividade no Brasil: análise das teses/dissertações em psicologia e educação (1970/1993)**. 1995. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

SANTOS, Juracy Marques dos. **Contributions de la psychanalyse et de la psychologie de l'art par le champ éducationnel: Freud et Vygotsky en discussion**. 2003. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Québec. Universidade do Estado da Bahia, UNEB, 2004.

SANTOS, Lucíola. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 8 ed. Campinas: Papyrus, 2008. p. 11-26.

SANTOS, Maria de Fatima de Souza. A teoria das representações sociais. In: SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria (Orgs.). **Diálogos com a teoria das representações sociais**. Recife: EDUFPE: EDUFAL, 2005. p. 15-38.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

SAWAIA, Bader. A emoção como *locus* de produção do conhecimento - Uma reflexão inspirada em Vygotsky e no seu diálogo com Espinosa. In: **CONFERÊNCIA DE PESQUISA SOCIOCULTURAL**, 3., 2000, Campinas. Anais da 3ª Conferência de Pesquisa Sociocultural. Campinas: 2000. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/br2000/indit.htm>>. Acesso em: 16 jun. 2015.

SAWAIA, Bader. Introduzindo a afetividade na reflexão sobre estética, imaginação e constituição do sujeito. In: DA ROS, Sílvia; MAHEIRIE, Kátia; ZANELLA, Andréia Vieira (Orgs.). **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência**. Florianópolis: UFSC, 2006. p. 85-94.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEMESP, Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior. **Mapa do Ensino Superior no Brasil**. São Paulo: 2015.

SERAFIM, Maria Lucia; SOUSA, Robson Pequeno. Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. In: SOUSA, Robson Pequeno; MOITA, Filomena. CARVALHO, Ana Beatriz. (Orgs.). **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 17-48.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Da docência no ensino superior: comunicações e exigências. **Comunicações**, Piracicaba, n. 1, p. 43-52, 2013.

SILVA, Laianna Victoria Santiago; TANAKA, Patrícia Sayuri de Lima; PIRES, Maria Raquel Gomes Maia. BANFISA e (IN)DICA-SUS na graduação em saúde: o lúdico e a construção de aprendizados. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 68, n.1, p.124-130, fev. 2015.

SILVA, Leopoldo. Reflexões sobre o conceito e a função da universidade pública. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 295-304, 2001.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1972.

SMOLKA, Ana Luiza. Construção de conhecimento e produção de sentido: significação e processos dialógicos. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 1 n. 1, p. 7-15, abr. 1993.

SOARES, Maria Luiza Passos. Estética e formação de professores: construindo significados e sentidos. In: **REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO**, 30., 2007, Caxambu. Anais da 30ª Reunião da Anped. Caxambu: 2007.

SOURIAU, Etienne. **Chaves da estética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

SOUSA, Clarilza Prado de; NOVAES, Adelina Maria Prado de. A compreensão da subjetividade na obra de Moscovici. In: ENS, Romilda Teodoro; VILLAS-BÔAS, Lucia

Santiso; BEHRENS, Maria Aparecida (Orgs.). **Representações sociais: fronteiras, interfaces e conceitos**. Curitiba: Champagnat. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014. p. 21-36.

SOUSA, Clarilza Prado de; VILLAS-BOAS, Lucia Pintor. Avaliação da formação de professores: uma perspectiva psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 772-789, dez. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso: em 05 out. 2017.

SOUZA, Bruno Campello de. **A teoria da mediação cognitiva: os impactos cognitivos da hipercultura e da mediação digital**. 2004. 281 f. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

SPINOZA, Benedictus. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

STENHOUSE, Lawrence. **An introduction to curriculum research and development**. Londres: Heinemann, 1975.

STERNBERG, Robert; LUBART, Todd. **Handbook of creativity**. Inglaterra: Cambridge University Press, 1999.

_____. **Psicologia cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SUASSUNA, Ariano. **Iniciação à estética**. Recife: Editora Universitária UFPE, 1975.

SUZIGAN, Wilson; ALBUQUERQUE, Eduardo da Motta. **A interação entre universidades e empresas em perspectiva histórica no Brasil**. Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar, 2008.

TAJFEL, Henri. **Grupos humanos e categorias sociais**. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TERRA, Marcia Regina. O desenvolvimento humano na teoria de Piaget, 2006. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm>> Acesso em: 15 out. 2017.

TOASSA, Gisele. Conceito de liberdade em Vigotski. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 2-11, set. 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932004000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 jul. 2017.

_____. **Emoções e vivências em Vigotski**. São Paulo: Papirus, 2011.

_____. Relações entre comunicação, vivência e discurso em Vigotski: observações introdutórias. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 39, p. 15-22, jul./dez. 2014.

TOLSTÓI, Leon. **Anna Karênina**. São Paulo: Editora Abril, 1971.

_____. **O que é a arte?** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

TORRES, Claudio Vaz; NEIVA, Elaine Rabelo et al. (Orgs.). **Psicologia social: principais temas e vertentes**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

TOSCHI, Eny. O espaço intersubjetivo de sala de aula. In: SILVA, Lauraci; POLENZ, Tamara (Orgs.). **Educação e contemporaneidade: mudança de paradigma na ação formadora da universidade**. Canoas: Ulbra, 2002. p. 15-38

TRINDADE, Zeidi Araújo; SANTOS, Maria de Fatima de Souza; ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. Ancoragem: notas sobre consensos e dissensos. In: _____. (Orgs.). **Teoria das representações sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2011. p. 101-121.

URQUIJO, Sebastián. **Criatividade: relações entre as concepções factorialistas e piagetiana**. 1996. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1996.

USP, Universidade de São Paulo. **Anuário de Inovações em Comunicações e Artes**. Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 1991.

VALA, Jorge. Representações sociais: para uma psicologia social do pensamento social. In: VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria Benedicta (Orgs.). **Psicologia social**. Lisboa: Fundação Calouste, 1993. p. 353-384.

VALENTIM, Joaquim Pires. Identidade pessoal e social: entre a semelhança e a diferença. **Psicologica**, Coimbra, v. 47, p. 109-123, 2008.

VALSINER, Jaan. Hierarquia de signos – representação social no seu contexto dinâmico. In: JESUÍNO, Jorge Correia; MENDES, Felismina; LOPES, Manoel José. **As representações sociais nas sociedades de mudança**. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 29-58.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Convite à estética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

VEER, René Van Der. VALSINER, Jaan. **Vygotsky. Uma síntese**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores para a educação superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, jul. 2017.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 17-18, p. 81-103, mar. 2016.

VIANNA, Gracia Mônica. Psicologia/arte no pensamento filosófico de Nietzsche. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 15, n. 1-3, p. 30-31, 1995.

VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso, Representações sociais: a historicidade do psicossocial. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 585-603, maio/ago. 2014.

VILLAS-BÔAS, Lucia Pintor; SOUSA, Clarilza Prado de. Apontamentos sobre a questão da historicidade no estudo das representações sociais. In: SOUSA, Clarilza. Prado et al. (Orgs.).

Representações sociais: estudos metodológicos em educação. Curitiba: Champagnat. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011. p. 35-52.

VYGOTSKY, Lev. Imaginación e creatividad del adolescente. In:_____. **Obras escogidas IV.** Psicología infantil. Madrid: Editorial Pedagógica, 1984. p. 205-224.

_____. **La imaginación y el arte en la infancia.** 2. ed. Madrid: Ediciones Akal, 1990.

_____. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Obras escogidas III.** Madrid: Visor Distribuciones, 1960/1995.

_____. **Psicologia da arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000.

_____. **A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Teoria e método em psicologia:** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Imaginação e criatividade na infância:** São Paulo: Martins Fontes, 2014.

_____. Teatro e Revolução. **O Percevejo Online,** Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 191-206, jul./dez. 2015/1919.

VYGOTSKY, Lev; LURIA, Aleksandr; LEONTIEV, Aleksei. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Icone, 2005.

WACHELQUE, João; CONTARELLO, Alberta. Italian students' social representation on aging: an exploratory study of a representational system. **Psicologia Reflexão e Crítica,** Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 551-560, 2011.

WACHELQUE, João; WOLTER, Rafael. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa,** v. 27, n. 4, p. 521-526, out./dez. 2011.

WADSWORTH, Barry. **Inteligência e afetividade da criança.** 4. ed. São Paulo: Pioneira, 1996.

WAGNER, Wolfgang. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia; OLIVEIRA, Denise (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social.** Goiânia: AB, 2000. p. 3-25.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1995

WEBER, Jean Paul. **La psychologie de l'art.** Buenos Aires: Paidós, 1966.

WECHSLER, Solange Muglia. Criatividade e psicologia escolar: Implicações da pesquisa para prática. In: NOVAES, Maria Helena; BRITO, Marcia Regina (Orgs.). **Psicologia na educação: articulação entre pesquisa, formação e prática pedagógica**. Coletâneas da Anpepp, v. 1, n. 5, p. 53-60, 1996.

WEDEKIN, Luana Maribele. **Psicologia e arte: os diálogos de Vigotski com a arte russa de seu tempo**. 2015. 291 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

WERTHEIMER, Michael. **Pequena história da psicologia**. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

WOODS, Peter. Aspectos sociais da criatividade do professor. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999. p. 125-154.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. Uma nova didáctica para o ensino universitário: respondendo ao desafio do espaço europeu de ensino superior. In: Sessão Solene comemorativa do Dia da Universidade – 95º aniversário da Universidade do Porto. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, mar./2006.

ZAINKO, Maria Amelia Sabbag. Avaliação da educação superior no Brasil: processo de construção histórica. **Revista Avaliação**, Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 827-831, nov. 2008.

ZANELLA, Andréa Vieira et al. Concepções de criatividade. Movimentos em um contexto de escolarização formal. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 1, p. 143-150, jan./jun. 2003.

_____. “Pode até ser flor se flor parecer a quem o diga”: reflexões sobre a Educação Estética e o processo de constituição do sujeito. In: DA ROS, Sílvia; MAHEIRIE, Kátia; ZANELLA, Andréa Vieira (Orgs.). **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência**. Florianópolis: UFSC, 2006. p. 33-48.

_____. Educación estética y actividad creadora: herramientas para el desarrollo humano. **Universitas Psychologica la Revista**, Bogotá, v. 6, p. 483-492, dez. 2007.

_____. **Entre galerias e museus: diálogos metodológicos no encontro da arte com a ciência e a vida**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

ZEICHNER, Kenneth. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete (Orgs.) **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 207-236.

_____. Uma análise crítica do conceito de reflexão como estruturante para a formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO**QUESTIONÁRIO**

- 1) Nome _____ 2) Idade _____
- 3) Sexo _____ 4) Estado Civil: _____
- 5) Tem filhos? () Sim () Não. Se a resposta for sim, quantos? _____
- 6) Possui formação a nível de: () graduação () licenciatura () bacharelado.
Curso: _____
- 7) Titulação máxima _____ Ano de obtenção _____
- 8) Há quanto tempo você é professor do ensino superior? _____
- 9) Em que ano você ingressou como docente nessa instituição de educação superior? _____
- 10) Em que curso(s) você leciona? _____
- 11) Você ensina em outra instituição de educação superior? () Sim () Não - Se a resposta for sim, qual instituição? _____
- 12) Você atua na pós-graduação? () Sim () Não
- 13) Se a resposta for sim, qual? _____
- 14) Você ensina ou já ensinou em outros níveis de ensino? () Sim () Não. Se a resposta for sim, qual? Educação Infantil () Ensino Fundamental () Ensino Médio () Outro () _____
- 15) Se for professor de instituição privada, não responda essa pergunta: Você já ensinou em instituições de educação superior privadas, antes de ingressar na educação superior pública? () Sim () Não - Se a resposta for sim, qual instituição privada? _____

*Escreva as cinco primeiras palavras que lhe vem à cabeça, ao ler as expressões abaixo:

**Docência universitária

_____ ()

_____ ()

_____ ()

_____ ()

_____ ()

****Docência e criatividade**

_____ ()

_____ ()

_____ ()

_____ ()

_____ ()

****Professor criativo**

_____ ()

_____ ()

_____ ()

_____ ()

_____ ()

Agora, por favor, retorne à página anterior e enumere as palavras de acordo com a ordem de importância que você atribui, numa escala de 1 a 5. 1= palavra mais importante e 5 = palavra menos importante. Coloque os números nos parênteses ao lado.

***Como você se sentiu, participando dessa pesquisa?

***Deseja participar da próxima etapa da pesquisa, que será uma conversa em grupo sobre a criatividade na docência na educação superior? Caso sim, informe telefone e email, por favor:

Obrigada por participar.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE GRUPO FOCAL

Momento inicial – Exibição de vídeo trazido pelos participantes relativo ao seu processo criativo na docência na educação superior

Comente sobre seu percurso profissional.

Para você o que é ensino na educação superior?

Como você compreende a criatividade na docência na educação superior?

O que é ser um professor/a criativo?

Como você cria suas aulas?

De que modo a criatividade pode ser usada em sala-de-aula?

APÊNDICE C - DILEMAS

Nome: _____

Nome fictício que gostaria de ser chamado na pesquisa: _____

Dilema 1: Acreditava-se que a criatividade era um atributo de poucas pessoas, associado à ideia de dom, algo que a pessoa já nasceria com ele, atualmente há quem pense que a criatividade está ligada tanto a aspectos inatos quanto a elementos ambientais.

*Qual/ quais dessas ideias você acha que se fazem presentes hoje? Qual você acha que é a mais adequada?

* Quais dessas ideias estão presentes na sala-de-aula? E na sua sala-de-aula?

Dilema 2: Alguns professores acreditam nas aulas expositivas como reconhecimento do saber. Na aula tradicional pode haver criatividade ou necessariamente a criatividade exclui a exposição?

*Sabemos que alguns professores buscam desenvolver aulas criativas, porém, muitas vezes, esbarram na falta de motivação dos alunos. O que você pensa sobre isso?

Dilema 3: A criatividade está ligada à liberdade e à autonomia da docência. Alguns professores buscam desenvolver a criatividade nas aulas, porém se deparam com sistemas educacionais pautados em modelos rígidos.

* Como você acha que o binômio criatividade X liberdade funciona na prática profissional do docente?

Dilema 4: As tecnologias são apresentadas na atualidade como sendo a única proposta viável de inovação e criatividade. Alguns professores apresentam resistência ao seu uso por tornarem o papel do professor secundário.

* O que você acha dessa relação: docência, criatividade e tecnologias?

Muito obrigada pela contribuição!

APÊNDICE D – TCLE**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Convidamos você para participar como voluntário/a da pesquisa: Criatividade na docência no contexto da educação superior: uma leitura psicossocial que está sob a responsabilidade da pesquisadora Raiza Barros de Figuerêdo (Endereço: Rua Manoel de Almeida, Edifício Minho, nº 139, ap 33, Graças, Recife-PE, CEP: 52011140. Fone: (87)996278166. E-mail: raizafiguereado@gmail.com e sob orientação da prof^a Dr^a. Fatima Maria Leite Cruz. Email: fatimacruz@yahoo.com. Caso este Termo de Consentimento contenha informações que não lhe sejam compreensíveis, as dúvidas podem ser tiradas com a pessoa que está lhe entrevistando e apenas ao final, quando todos os esclarecimentos forem dados, caso concorde com a realização do estudo pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma via lhe será entregue e a outra ficará com a pesquisadora responsável.

* O objetivo da pesquisa é compreender os sentidos atribuídos à criatividade pelos/as professores/as da educação superior em instituições pública e privada. Você responderá a um questionário, contendo informações básicas como nome e idade, será convidado/a também a produzir um vídeo através de aparelho celular, versando sobre seu processo criativo na docência, relativo ao planejamento e desenvolvimento de suas aulas. Caso não queira produzir um vídeo, haverá a possibilidade de selecionar um que não seja de sua autoria e seja representativo de seu processo criativo na docência. Também poderá participar de um grupo focal, com duração aproximada de uma hora. Sempre que você desejar, serão fornecidos pela pesquisadora, os esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

* Sua participação neste estudo, poderá acarretar como risco, a possibilidade de constrangimento emocional, por mobilizar reflexões sobre sua profissão. A coleta dos dados será feita em salas de aula das instituições de educação superior ou em outras dependências das instituições, caso seja necessário. Será observada a acústica do ambiente, visando garantir o sigilo das informações. Você pode sentir incômodo ou inconveniente devido ao investimento de tempo, ao participar dessa pesquisa. Pode ocorrer também o desconforto e talvez algum constrangimento, para alguns, por ter que falar de coisas para estranhos/as, de forma quase repentina. Para minimizar tais ocorrências, a pesquisadora tentará estabelecer uma boa relação com você, bem como irá alertá-lo/a desde o começo, sobre a sua liberdade em responder, ou não, as perguntas.

*Será oferecido a você, o benefício de refletir sobre sua profissão docente. Outro benefício é que a partir da participação, você poderá vislumbrar elementos que o/a levem a desenvolver aulas criativas. Não haverá nenhum custo para participar da pesquisa, bem como nenhuma retribuição financeira, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pela pesquisadora (ressarcimento de transporte e alimentação). As informações fornecidas por você serão úteis para a produção de conhecimento na área dos estudos sobre criatividade na educação superior. A devolução dos resultados ocorrerá de modo concomitante à coleta dos dados, ou seja, assim que forem realizados os grupos focais a pesquisadora realizará oficinas para divulgar os achados da pesquisa.

* O tempo de duração da pesquisa consiste no preenchimento do questionário, na produção/seleção do vídeo e na participação no grupo focal. A qualquer momento, você pode retirar o seu consentimento. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. O material coletado na pesquisa (gravações, questionários e vídeos) ficará em pastas e computador pessoal, sob a guarda pessoal na sala da orientadora dessa pesquisa, prof^a Dr^a Fatima Maria Leite Cruz, pelo período de 5 (cinco) anos, inacessível a todos(as), de modo a evitar qualquer vazamento de informações no endereço: Centro de Educação, Departamento de Psicologia e Orientação Educacional, 1º andar, Rua Acadêmico Hélio Ramos s/n, sala 108-A, Cidade Universitária, CEP: 50000-000 - Recife, PE – Brasil, telefone: (081) 3271-8324. Email: fatimacruz@yahoo.com

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – email: cepccs@ufpe.br).**

(assinatura da pesquisadora)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG/ CPF/ _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo _____, como voluntário (a). Fui devidamente informado/a e esclarecido/a pela pesquisadora sobre a pesquisa: Criatividade na docência no contexto da educação superior: uma leitura psicossocial, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento.

Local e data _____, ____ de _____ de 2016.

Nome e Assinatura do(a) participante ou do responsável legal:

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

APÊNDICE E - DICIONÁRIO DE EXPRESSÕES SEMÂNTICAS

Docência universitária

Abertura - flexibilidade - sensibilidade

Aprendizado - aprofundamento - crescimento - desenvolvimento - profundidade

Arte

Atenção

Atitudes

Avaliação - auto avaliação

Caráter

Competência - Excelência

Construção

Controle

Criatividade - Criação

Crítica

Currículo

Dedicação - abnegação - comprometimento - disciplina - disponibilidade - doação - esforço - ética - empenho - foco - luta- missão - orgulho - responsabilidade - sacerdócio seriedade - transparência - valores - vocação

Desafio - estimulante - motivação

Desvalorização - correria - difícil - estresse - falta de reconhecimento - frustração - pobreza - sacrifício - sobrecarga - trabalhoso

Dinâmica

Empreender

Ensino - campus - cidadania - conscientização - docência - emancipação - ensino superior - humanidade - universidade

Especificidade - especialização

Espírito

Estratégica

Estudantes - aulas

Extensão

Formação - formação continuada

Futuro

Gestão

Inconclusão

Inovação

Insuficiente - burocracia - carga horária

Intelectual

Interação - comunicação - conexão - convivência - diálogo - debate - discussão
encontro - proximidade - relação - relacionamento

Interdisciplinar

Juventude

Liberdade - autonomia - coragem - transcendência - transgressão -única

Liderança

Melhorar

Mérito

Metodologia - estudo de caso - metodologia ativa - observação - palestra - seminário

Network

Paciência - respeito - tolerância

Pesquisa - academia - articulação - articulação teoria e prática- artigo - atualização
capacitação - ciência - conhecimento - coerência - conteúdo - contextualização - continuidade
- curiosidade - domínio - estudo - experiência - fundamental - fundamentos - informação -
investigação - livros - pedagogia universitária - pós-graduação - prática - produção -
raciocínio - reciclagem - reinvenção - renovação - rigor saberes - teorias

Planejamento - didática - didatismo - planejar- preparação

Possibilidade - oportunidade

Prazer - afeto - alegria - amizade - amor - bom - bom humor - diversão - empatia - entusiasmo - felicidade - gratificação - hobby - paixão - paz - realização - recompensadora - satisfação - solidariedade - sonho

Qualidade

Referência

Reflexão - compreensão - entendimento - lógica - pensamento

Segurança

Social - cultura

Tecnologia

Trabalho - carreira - emprego - professor - professor universitário - profissão - profissional - profissionalidade - profissionalismo - rotina

Troca - compartilhar - comunhão - intervenção - orientação - reciprocidade - troca de experiências

Docência e criatividade

Abertura - adaptação - amplitude - arriscar - disponibilidade - expansão - iniciativa - oportunidade - percepção - pluralidade - possibilidade – proximidade - sensibilidade

Alegria - afeto - amor - atenção - atratividade - benevolência - compreensão - desprendimento - emoção - entusiasmo - excitação - humor - inspiração - paixão - paciência - prazer - realização - satisfação - sonhos - vida

Alternativas - alternância

Arte - atelier - criação de atividades - originalidade - ousadia - superação

Articulação - integração

Atualização - atualidade - contemporaneidade - reciclar

Compromisso - assertividade - atitude - competência - construir - continuidade - crescimento - dedicação - desenvolvimento - esboço - habilidade - ótimo - responsabilidade - rigor – saber - fazer - maturidade - melhorias

Criatividade - criação - inventividade

Crítico - auto-crítica - crítica

Desafio - desbravamento - descoberta - desconhecido - disposição - energia - estímulo - experimentar - explorar - provocação

Difícil - custo - desinteresse - engessamento - frustração - inercia

Dinâmica - diferença – diversidade - divertido - flexibilidade - variedade - versatilidade

Efícaz - domínio - familiarização com o tema

Inovação - inovador

Interação - coletivo - companheirismo - compartilhamento - comunicação - diálogo - dialética - encontro - equipe - escuta - intercâmbio - network - ouvir - parceria - participação - pedagogia ativa - reciprocidade - relação - socialização - todos - trabalho em grupo- troca

Liberdade - emancipação - futuro - revolução

Mercado

Metodologia - design - didática - didatismo - método - metodologias inovadoras - metodologia ativa - mistura - modelos - observação - técnica

Motivação - envolvimento - engajamento - esforço - incentivo - interesse

mobilização para aprender - motivar - persistir

Mudança - estilo - inusitado - não-repetição - novidade - novos espaços - novas leituras - protagonismo - raro - reaprender - renovação - rubrica

Necessário - fato - fundamental - ideal - imprescindível

Pesquisa - ação - alunos - apoio -aprendizado - aprimoramento - argumentação - atividades - aulas - avaliação - busca - capacidade - carga horária concepção - conhecimento - conteúdo - constante - curiosidade - currículo - ensino - entendimento - específico - estágio - estudo - facilitar - informação -inteligência - inquietude - investigação - limites - orientação - procura - regras - repetição – teoria

Planejamento - capacitação - formação - organização - preparação - treinamento

Prática - campo -contexto

Reflexão - ideias - imaginação - pensamento - pensar

Recursos - apresentações - dvd - dinâmicas - estratégias - eventos - ferramentas - filme - implementos - imagens - jogos - lúdico - materiais - meios - mídias - música - projetos - narrativa - recursos - repertório - seminário – simulações - vídeos - workshops

Tecnologia - conectividade - internet - mídias digitais - tics

Tempo - hábito - rotina - sempre

Trabalho - experiência - profissionalismo

Utilidade - impacto social

Vivência

Vocação

Professor criativo

Abertura - aceitação - acessível - adaptável - ajuda - amplo - atento - carismático - confiança - disponibilidade - disponível - empatia - escuta - expansivo - extrovertido - flexível - horizontalidade - muda - mente aberta - não-burocrático - não-saber - natural - novas ideias - oportunidade - ouve - ouvinte - outro - próximo - receptivo - sensível - tenta

Ação - ágil - animado - arrojo - ativo - audaz - disposição - efetivador - eficaz - empolgante - energia - engajado - envolvente - estimulante - idealizador - proativo - protagonista - solucionador - soma - visionário - vontade

Alegria - afeto - amigo - amor - apaixonado - calma - divertido - espontâneo - intuição - paciência - paciente - prazer - tranquilidade

Atrativo

Atualizado - aprendiz - aprendizado - apresentador - articulação - atento - aulas - auto avaliação - bagagem - conhecimento - conteúdo - direção - integração - saberes

Arte - artista

Autoral

Busca - aventura - cria situações - crescimento - desenvolver - desbravador - desejo - investimento

Contexto - cenário - cotidiano - vivência - modernidade

Compromisso - bom professor - capacitado - competência - dedicação - esforço - interesse - lutador - responsabilidade

Criatividade

Diálogo - colaborador - coletivo - comunicativo - construção - convivência - cooperativo - facilitador - interação - interpessoalidade - mediação - relação - social - troca - vínculo

Didática - mescla - metodologia - multidisciplinar

Diferenciado - crítico - curioso - desafio - discute - inventivo - investigativo - não convencional

Difícil - falta formação - falta incentivo - incompreendido - resiliência - risco

Dinâmico

Diversidade - pluralidade - versátil

Dom - vocação

Empreendedorismo

Ético - generosidade - honestidade - humildade

Futuro - prospectivo

Imaginação - imaginativo- ideias

Inércia

Inovação - inventivo - renovação

Inteligente

Interessante - identificação - imagem - inspiração

Juventude

Liberdade

Motivação - interesse - incentivo

Necessário - fundamental - ideal - importante - indispensável - objetivo - sempre

Novidade

Original

Ousadia

Participação

Percepção

Persistente

Pesquisador - alunos - apoio institucional - diagnosticador - educação - ensino -entendedor - estudo - feedback - ferramenta - focado - formalidade - formativo - habilidade - instrutor - leitura - mestre - objetividade - observação - organizado - planejamento -preparação - processo - repertório

Potencialização - rapidez

Prática - experiência - impacto - intervenção - realidade

Preocupação

Preparação - qualidade - qualificador

Presente

Questionador - confronto - contestador - incitador - inquieto - instigador

Raro - poucos

Reconhecimento - realização - útil

Recursos - eventos - fórum - materiais - narrativa - projetizado - teatro - tcc

Reflexivo - pensar - reformulação - reinvenção

Tecnologia

Tempo

Trabalho - baixo salário - carreira