

# Concepções de docência universitária: ideias sobre a criatividade

## Concepts of university teaching : ideations about creativity

*Silvana Malusá<sup>1</sup>*

*Jociene Carla Bianchini Ferreira<sup>2</sup>*

*Igor Aparecido Dallaqua Pedrini<sup>3</sup>*

### RESUMO

Este artigo elenca e classifica as concepções de docência universitária para entender como elas podem se relacionar com o trabalho criativo do professor no nível superior. Foi possível organizar teorias e abordagens pedagógicas em cinco principais concepções: tradicional, tecnicista, humanística, cognitivista e histórico-cultural. A essas dimensões incluem as ponderações sobre novos entendimentos e estímulos à criatividade na sua dimensão contemporânea, iniciando-se pelos adjacentes possíveis, passando por redes líquidas, descoberta, serendipitia, erros/aprendizados, exaptação e, por fim, plataformas ou camadas superpostas. Ao relacionar as concepções de docência universitária com o trabalho criativo do professor, foi possível entender que elas são importantes para desenvolver um ensino e um trabalho pedagógico criativo diante das novidades impostas pelo universo tecnológico. Nas considerações finais, estimula-se um novo pensar às Instituições de Ensino Superior para que, democraticamente, encontrem novos espaços para o diálogo com a criatividade.

**PALAVRAS-CHAVES:** Concepções de docência. Ensino criativo. Trabalho pedagógico criativo.

### ABSTRACT

This article lists and categorizes concepts of university teaching to understand how they can relate to the creative work of teacher. It was possible to organize teachers theories and pedagogical approaches in five concepts: traditional, technicist, humanistic, cognitive and cultural-

---

<sup>1</sup> PhD em Formação de Professores. Doutora em educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e Mídias, Educação e Comunicação - Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação (PPGCE) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Brasil. E-mail: [silmalusa@yahoo.com.br](mailto:silmalusa@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, campus Araguaia. Brasil. E-mail: [jocienebf@gmail.com](mailto:jocienebf@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutorando em Educação/ Bolsista Capes. Professor do Curso de Publicidade e Propaganda das Faculdades Adamantinenses Integradas – FAI. Brasil. E-mail: [ia.pedrine@gmail.com](mailto:ia.pedrine@gmail.com)

historical . At these dimensions includes the thoughts about new knowledge and incentives for creativity in its contemporary dimension, starting up for initial concepts, through fluid's networks, discovery, mistakes/ learnings, exaptation and finally, platforms or overlapping layers. Relating the concepts of university teaching with the creative work of the teacher, it was possible to understand that they are important to develop a creative teaching and a creative pedagogical work on the news imposed by the technological universe. In final considerations section, this article stimulated a new thinking to higher education institutions, in a democratical way, to find new spaces for dialogue with creativity.

**KEYWORDS:** Conceptions of teaching; creative teaching; creative pedagogical work

\* \* \*

## Introdução

Em uma sociedade na qual o fenômeno da globalização é uma realidade incontestável, todos os setores sociais vivem uma transformação constante na qual os avanços tecnológicos revolucionaram a informação e a comunicação. No contexto educacional não é diferente. Percebe-se que as instituições de ensino procuram entrar no compasso das exigências tecnológicas para traçarem um novo perfil na transmissão do conhecimento e, dessa forma, atrair e envolver os alunos, notadamente aqueles seduzidos pela velocidade das informações amparadas nas novas plataformas midiáticas como os computadores pessoais, celulares, *smartphones*, *tablets*, entre outras tecnologias.

Nesse cenário, a criatividade, por parte dos docentes, torna-se ainda mais importante, pois a necessidade de uma educação criativa bate à porta do ensino, especialmente no ensino superior. São inevitáveis os questionamentos sobre o modo como o professor deve agir para envolver os alunos universitários com o conteúdo das disciplinas. É quase uma angústia, conforme poderemos constatar ao examinarmos as reflexões sobre a criatividade docente, em textos de Mourão e Mitjás Martínez (2006), e Alencar e Fleith (2010).

De acordo com a literatura disponível sobre o tema, são vários os caminhos que o professor universitário pode seguir para buscar soluções criativas e melhorar a sua prática pedagógica. Nesse sentido, este estudo apresenta algumas reflexões sobre as concepções de docência e como elas podem se relacionar com as ideias de criatividade no ensino superior.

## 1. Concepções de docência

Não se articulam as concepções de docência sem fazer uma classificação, pois elas estão arraigadas às teorias pedagógicas e às abordagens de ensino. Trabalhos como os de Mizukami (1986), Bordenave (1983), Saviani (2008) e Libâneo (2002) são exemplos disso. Entretanto, nos últimos anos, pesquisas como as de Ghedin (2012), Bessa (2008), Vasconcelos e outros (2003), e Moreira (1999) encontraram, talvez por conta das especificidades e peculiaridades de cada teoria, a necessidade de aumentar as categorias e esmiúça-las ainda mais. Surgiram, assim, categorias como a “Teoria de ensino de Bruner” (MOREIRA, 2003) ou a “Teoria de Henri Wallon” (BESSA, 2008).

Também sobre o tema, a opinião de Santos (2005, p. 19) é que “essa reflexão auxilia no entendimento do papel da didática para a formação do educador e sua importância nas atividades de ensinar e aprender”. Ele apresenta duas funções do trabalho de organizar as abordagens e as teorias do ensino, sendo que a primeira constitui-se de um entendimento da formação do educador e, a outra, está implícita no processo de ensino-aprendizagem. Sem dúvidas, são as duas facetas da concepção de docência que destacam-se mais.

Ao discorrer sobre as perspectivas de cada autor, pretendeu-se buscar a contribuição de cada um na esfera do ensino superior. Esse procedimento levou à desconsideração de relações e técnicas que falassem do desenvolvimento da criança, ao invés disso, arquitetou-se uma estrutura que

pudesse ser reconhecida pelo leitor, com intuito de buscar empatia com essa ou aquela concepção ou concepções.

### 1.1 Concepção tradicional

Na esfera conceitual, a concepção tradicional de ensino é uma das mais antigas. Por conta dessa característica, tornou-se a antítese para qualquer nova proposta teórica da educação. Por um lado, ela contaminou a educação por vários séculos e ainda se faz presente em muitas organizações. Defendendo um modelo de aprendizagem e de relação com o saber que gerou a atenção apenas no fazer e na reprodução fiel do conhecimento, chamou para si uma enxurrada de críticas. Por outro lado, os discursos desfavoráveis podem, em algum momento, impedir que o professor reconheça-se ou até revele-se como tal. O resultado é uma prática presente no ensino superior, porém, no nível discursivo, vem escamoteada, como apontaram os resultados da pesquisa de Ferreira (2013).

Sendo que o aspecto mais evidente da concepção tradicional está na autoridade teórica do professor, o aluno é, portanto, um mero receptáculo de todo o conhecimento construído e de que o professor possui. Assim, os pesquisadores dividem suas opiniões.

O professor é o transmissor do conteúdo e o aluno, o receptor. Nessa abordagem, a metodologia caracteriza-se por aulas expositivas e demonstrações do professor à classe, onde este já traz o conteúdo pronto e o aluno limita-se a escutá-lo. (MAIA; SCHEIBEL; URBAN, 2009, p. 71)

Já para Gil (1997, p. 25), a perspectiva tradicional “vê os alunos como instrumentos passivos, capazes de aprender e aceitar orientações, mas muito imaturos para iniciar qualquer atividade significativa”.

A percepção de que os alunos são despreparados pode emergir de discursos que versam sobre a má qualidade da formação daqueles que

ingressam no ensino superior até à dificuldade em se aprender um conteúdo tão complexo e difícil que o professor domina. De um modo geral, essa concepção está focada no ensino e não na aprendizagem. Por conta disso, como bem aponta Libâneo (2002), o professor apresenta apenas um caminho para o aluno aprender, então, é função do aprendiz esforçar-se para percorrê-lo.

Saviani (2008) insere, nessa discussão, o papel das Instituições de Ensino Superior – IESs, que favorecem a pedagogia tradicional, parte integrante das teorias não críticas, como sendo aquela que se centra no professor e que pode ser reconhecida nas caracterizações que Masetto (2012) faz sobre as contratações de professores no ensino superior e que estão mais voltadas para a relevância que ele tem no mercado de trabalho do que em seu conhecimento pedagógico para ensinar.

## **1.2 Concepção tecnicista**

No Brasil, de acordo com Amaral (2012), o tecnicismo foi adotado como o ensino das técnicas utilizadas no mercado de trabalho, abandonando quase por completo a reflexão crítica. Nessa concepção, a cisão entre teoria e prática é abissal. Para o professor, a sala de aula deve ser um ambiente que reproduz o mercado de trabalho e serve para moldar o comportamento dos alunos em ótimos reprodutores das técnicas já em pleno funcionamento.

Diferente da concepção tradicional, que tem o professor como cerne do processo de ensino, a concepção tecnicista tem como foco o comportamento do aluno de acordo com as regras já estabelecidas e reconhecidas por determinada frente de trabalho.

Uma longa tradição repousa sobre essa concepção. Como bem aponta Bordenave (1983), Moreira (1999) e Bessa (2008), ela está ancorada à reflexologia de Ivan Pavlov e o Behaviorismo de John B. Watson e Burrhus F. Skinner.

De acordo com Bessa (2008), Pavlov se convence de que é possível moldar o comportamento humano por meio de reflexos condicionados.

É óbvio que os diferentes tipos de hábitos com base na formação, educação e disciplina de qualquer espécie são nada mais do que uma longa cadeia de reflexos condicionados. Todos nós sabemos como essas associações, uma vez estabelecidas se adquiridas entre os estímulos definidos e nossas respostas, são persistentemente e, por assim dizer, automaticamente reproduzidas, por vezes, mesmo que se lute contra elas. (PAVLOV, 1926, p. 395)

É com base nessa perspectiva que Watson e Skinner vão conceber o behaviorismo como não propício à subjetividade e à criatividade humana. Para eles, “o comportamento inclui respostas que podem ser observadas e relacionadas com eventos que as precedem (estímulos) e as sucedem (consequências)” (MOREIRA, 1999, p. 21).

Desse modo, o ensino e a aprendizagem se dão por meio de reforços, recompensas e por intermédio de treinamento, na tentativa de atingir os objetivos preestabelecidos.

[...] Para que o professor consiga lecionar [no processo de ensino e aprendizagem], é necessário haver um nível mínimo de interesse do aluno; da mesma forma, um aluno não consegue aprender sem a mínima atenção do professor. Portanto, os dois estão se testando a todo tempo; um verificando como atrair sua turma, como conseguir disciplina, o outro tentando não demonstrar os seus pontos vulneráveis, até que se consiga uma reciprocidade do processo adaptativo e que esse processo precise apenas de reforço e não mais de mudanças contínuas entre os estímulos e as formas de aplicá-los. (BESSA, 2008, p. 194)

De modo geral, o professor conhece perfeitamente o processo para se chegar a um determinado resultado por meio de uma técnica. Então, ele prepara pequenos passos para o aluno chegar ao resultado previamente

conhecido. A cada vez que o aluno responde de forma esperada pelo docente, recebe um incentivo, como uma boa nota, por exemplo.

### 1.3 Concepção humanística

Articular a concepção humanística é percorrer um terreno em que o aluno passa a ser o centro do ensino. O aprendiz promove a autorrealização, valorizando o aspecto cognitivo, motor e afetivo, sendo o sujeito o principal elaborador do conhecimento. Willian Kelly, um dos principais teóricos dessa abordagem, evidencia as diferenças que ela tem em relação à tradicional e comportamentalista:

A característica mais importante da aprendizagem é a atividade do aluno. Isto é, a aprendizagem não pode ser apenas um processo de assimilação e absorção passiva, porém de adaptação, a qual necessita do esforço do aluno. Assistir às aulas passivamente não é suficiente, porque a aprendizagem se dá proporcionalmente pelas atividades do aluno. (KELLY, 1982, p. 244)

Outro teórico da abordagem humanista é o psicólogo norte-americano Carl Rogers, que dedicou grande parte de sua vida profissional à Psicologia Clínica centrada na pessoa. Com base em resultados positivos, Rogers (1972) propôs uma transposição de sua psicologia para o ensino, em especial nas teorias da aprendizagem, em que o aluno deve ser compreendido pelo professor enquanto sujeito que apresenta potencial para a aprendizagem.

Todos os jovens são intrinsecamente motivados. São curiosos, têm ânsia de conhecer o novo. Mas depois de anos passados na escola, isso acaba diminuindo, eles acabam acomodando-se e essa motivação intrínseca acaba amortecendo. E é o papel dos facilitadores de aprendizagem fazer com que essa motivação volte, eles precisam descobrir quais os desafios reais para esses jovens, para transformá-los em algo que os mesmos tenham anseio de conhecer. (ROGERS, 1972, p.131)

Outro aspecto enfatizado por Rogers é a necessidade de colocar o sujeito em situações experimentais para que o processo de ensino-aprendizagem dele seja prazeroso, deixando-o livre para descobrir novos conhecimentos. Contudo, o autor alerta que:

[...] as experiências, elas não podem ser as mesmas a todos. Cada um tem que descobrir os significados e conhecimentos que ela traz individualmente e não compartilhar com os demais, pois a experiência é sua e cada um se fosse vivenciá-la iria lhe interpretar de uma maneira. (ROGERS, 1972, p.156)

Por sua vez, Libâneo (1983) identifica essa concepção como pedagogia liberal não diretiva, ainda dentro da pedagogia liberal renovada progressista, distinguindo-a enquanto teóricos que a estudam, em que o mentor de toda a tendência é, sem dúvida, Carl Rogers. O autor corrobora com os demais já citados em que a autoeducação, a valorização das iniciativas dos alunos, entre outras características centradas no discente, são os grandes destaques dessa concepção.

A aprendizagem acontece pela motivação do aluno, quando atinge suas metas pessoais e desenvolve a valorização do “eu”. “Aprender, portanto, é modificar suas próprias percepções, daí que apenas se aprende o que estiver significativamente relacionado com essas percepções” (LIBÂNEO, 2002, p. 28). Assim, o professor universitário, com essa perspectiva, tem sua atenção focada no aluno e se vê como um facilitador da aprendizagem. Considera o aluno como ele é e compreende os sentimentos dele.

#### **1.4 Concepção cognitivista**

O enfoque cognitivista enfatiza a construção de novo conhecimento e processos de pensar mediante a exploração e a manipulação ativa de objetos

e ideias e explicam a aprendizagem conforme as trocas que o indivíduo realiza com o meio.

Para Zabalza (2004), o aspecto cognitivo não se circunscreve unicamente ao subjetivo e pessoal do aluno, mas abarca também o contexto das interações em que a aprendizagem acontece.

Dessa forma, o caráter interacionista predomina, nessa abordagem, tendo como principal pesquisador o psicólogo Jean Piaget. A concepção piagetiana, sumamente, implica: “Conforme o desenvolvimento do indivíduo, as trocas que ocorrem entre ele e o seu meio social são de natureza muito diversa e, portanto, modificam sua estrutura mental de maneira igualmente diferente” (PIAGET, 1972, p. 207).

A interação com o seu meio social é fundamental para que o indivíduo desenvolva a aprendizagem. Seguindo o pensamento de Piaget, Bessa (2008, p. 45) afirma:

[...] o que nos motiva para a aprendizagem são os problemas cotidianos, os fatores desafiantes, os conflitos intelectuais, ou seja, os desequilíbrios constantes que ocorrem entre o que conhecemos e o que ainda existe a ser conhecido. Dessa forma, estamos em desequilíbrio no processo de aprendizagem quando o conhecimento que temos sobre algo é menor que o conhecimento contido no objeto a ser conhecido.

Percorrendo por esses mesmos aportes teóricos, é fundamental o trabalho de David Ausubel que, segundo Bessa (2008), defende a ideia de que a aprendizagem se dá por meio de uma ancoragem que o aluno realiza entre o novo conhecimento e o que ele já sabe. Ausubel e outros (1980) o define como: “Um processo pelo qual uma nova informação se relaciona, de maneira substantiva e não arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura cognitiva do indivíduo” (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 14).

É notório, por essa perspectiva, que o conhecimento prévio que o aluno traz para dentro da sala de aula será o determinante para o que ele

aprenderá, porém, isso só é possível por meio do estímulo da curiosidade dele. As ideias do psicólogo Jerome Brunner vão ao encontro desses estímulos. De acordo com Bessa (2008), na visão de Brunner, o professor tem o papel fundamental no estímulo da curiosidade do aluno. Esse estímulo acontece “por ligações entre ideias apresentadas pelos professores no decorrer do processo de ensino e dos conhecimentos que o aluno já possui” (BESSA, 2008, p. 127). O processo de ensino-aprendizagem deve priorizar as atividades do sujeito, considerando-o inserido numa situação social.

Segundo Masetto (2003, p. 29), o professor deve assumir um papel de orientador das atividades que permitirão o aluno aprender. “Que seja um elemento motivador e incentivador do desenvolvimento de seus alunos”. É o que Libâneo (1983, p.12) chama de “nova escola”, categorizando tal abordagem em pedagogia liberal renovada progressista, em que a “ideia de aprender fazendo está sempre presente”.

Claro que, nesse contexto, é forte a concepção de educação em construção, tanto pensando em um ensino continuado quanto em equipe, de forma coletiva. Em suma, trata-se de uma abordagem teórica em que também se considera a valorização do aluno, em especial sua capacidade e desenvolvimento da inteligência, inserido no meio em que se vive, em que o professor é um orientador de trabalhos produzidos em conjunto, em equipe e parcerias, refazendo, a todo o momento, a (re)construção do conhecimento.

### **1.5 Concepção histórico-cultural**

A concepção histórico-cultural enfatiza aspectos sócio-político-culturais dentro de um contexto histórico, havendo uma grande preocupação com a cultura popular. Os principais teóricos são Lev Vygotsky, Célestin Freinet, James Wertsch e, no Brasil, Paulo Freire.

Pode-se dizer que enquanto o cognitivismo depende da relação e ancoragem que o aluno faz dos novos e antigos conhecimentos, para

Vygotsky, porém, o conhecimento se dá por meio da interação do aluno com o seu meio sociocultural.

Esta abordagem [a cognitivista] teve como resultado o tipo de respostas que exprimem a atitude não mediatizada [do educando] relativamente aos objetos e que impregnam todos os livros de Piaget. [...] A nós parece-nos óbvio que um conceito só pode cair sob a alçada da consciência e do controle deliberado quando faz parte de um sistema. (VYGOTSKY, 2008, p. 92)

Vygotsky usa duas palavras-chave: “mediatizada” para marcar o rompimento com as ideias de Piaget e “sistema” para empreender as bases de uma abordagem interacionista com ambiente sociocultural. Essa verve interacionista do autor está arraigada, conforme Bessa (2008), na teoria marxista:

[...] assim como para Marx, para Vygotsky as mudanças produzidas na sociedade e na vida material interferiam diretamente na natureza humana, pois considerava o homem um ser histórico, construído a partir de suas relações com o mundo natural e social, e neste sentido, o sujeito social se constrói com base no movimento de internalização da cultura, numa perspectiva histórica, ampliando a compreensão dos mecanismos pelos quais a cultura se apropria dos sujeitos e como os sujeitos se apropriam dela. (BESSA, 2008, p. 59)

Tanto as bases marxistas quanto a produção das mudanças da sociedade são também preocupações de Célestin Freinet, embora Imbernón (2012) afirme que ele não tenha sido influenciado por Vygotsky, Piaget ou Ausubel, já que o trabalho desses teóricos só chega a Europa na década de 1960 e a produção de Freinet data de décadas anteriores.

Para Freinet, com base em Bessa (2008), a escola deve ser de fato popular, preparando o aluno de qualquer realidade socioeconômica para viver em sociedade e tendo o trabalho colaborativo como o caminho para essa prática.

A educação deve ser móvel e flexível na sua forma: deve forçosamente adaptar as suas técnicas às necessidades variáveis da atividade e da vida humanas. [...]. A educação deve, além disso, no quadro dessa dignidade, preparar digamos tecnicamente, o indivíduo para as suas tarefas imediatas. (FREINET, 1974 p. 176)

Enquanto Freinet se preocupa com a interação por meio da experiência, James Wertsch retorna ao arcabouço teórico de Vygotsky, principalmente seu arsenal metodológico de pesquisa, para desenvolver uma teoria sociocultural que contemple o indivíduo interagindo com o social, a cultura, a história e as instituições.

O objetivo básico de uma abordagem sociocultural que vem à mente é de dar conta dos processos mentais humanos, que reconhecem a relação essencial desses processos com a sua cultura, história e as configurações institucionais. (WERTSCH, 1993, p. 6)

Embora Wertsch apoie-se em Vygotsky, é evidente um rompimento com a sua teoria metodológica. Wertsch (1993) diz que a teoria de Vygotsky tem certo radicalismo que o impediu de evoluir com a articulação de suas pesquisas, ainda mais quando queria dar conta de explicar todo o universo mediatizado pelo aluno.

Apoiado no que chamou de ação mediada, Wertsch (1993) desenvolveu um percurso metodológico baseado em ferramentas culturais (por exemplo, a *internet*) em que se preocupa com a dialogicidade, a linguagem social e gênero de discurso como pontes entre os alunos e o seu meio social.

Essas noções tornaram possível, não só a interrelação [sic], ao invés de segregar vários aspectos dos assuntos em discussão, mas também delimitam o objeto de análise, ou seja, criam um objeto que não coloca o investigador na

posição impossível de ter de fornecer uma abrangente análise de tudo, antes de ser capaz de dar o primeiro passo. (WERTSCH, 1993, p. 122)

Até aqui, fica evidente que a interação por meio da teoria marxista, que leva em conta o aluno e sua realidade social, histórica e cultural, tem sido a principal característica. No Brasil, é Paulo Freire quem vai articulá-la, ao ensinar camadas socioeconômicas menos abastadas, focando sempre em sua relação enquanto sujeitos ativos do aprendizado.

Pode-se considerar que essa concepção seja interacionista, entre o sujeito e o objeto de conhecimento, com enfoque no sujeito enquanto elaborador e criador do saber. O processo educativo não se restringe à escola, mas num amplo processo de aprendizagem inserido na sociedade. É o que Santos (2005) infere ao frisar que a educação é vista como um ato político para que se desenvolvam condições de se criar debates crítico-reflexivos, comprometidos com a sociedade e a cultura. “Portanto, deve levar o indivíduo a uma consciência crítica de sua realidade, transformando-a e melhorando-a” (2005, p. 25). Desse modo, o objetivo da abordagem sociocultural é aprender para transformar a realidade em que o indivíduo está inserido, para nela intervir, recriar, constituindo reflexão crítica sobre determinados assuntos da sociedade em que vive.

Ensinar, sob a perspectiva interacionista, requer do professor uma postura democrática e isso não significa, porém, que a atitude do professor seja determinada por uma competência científica. Segundo o próprio Freire (2011, p. 90), “há professores e professoras cientificamente preparados, mas autoritários a toda a prova”. Isso quer dizer que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor.

Ser um professor democrático é entender que a disciplina verdadeira não está na estagnação, no silêncio, mas sim na dúvida que instiga os alunos, na esperança de poder contribuir para uma sociedade mais justa. Tal concepção acredita em “uma educação enquanto intervenção na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do

direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde” (FREIRE, 2011, p. 107), dando o privilégio do aluno se inserir enquanto cidadão do mundo e para o mundo, refletindo criticamente sobre seu cotidiano. Logo, se o aluno não aprendeu, é tarefa do professor e dele próprio identificar as possíveis lacunas para solucionarem o problema juntos, refletindo sobre o ocorrido, em uma visão crítica da realidade que lhes são postos (FREIRE, 2011).

Segundo Libâneo (2002), nessa corrente, denominada por ele de progressista libertadora, não é próprio falar em ensino escolar, já que sua marca diz respeito ao “não formal” . Dessa forma, aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade.

O papel do professor democrático é o de compartilhar conhecimento com seus alunos, de forma linear e de igualdade, considerando suas características e realidades com o intuito de torná-los cidadãos crítico-reflexivos capazes de mudar e transformar a realidade em que se encontram. “O que é aprendido não decorre de uma imposição ou memorização, mas do nível crítico de conhecimento, ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica” (LIBÂNEO, 2002, p. 35).

## **2. Ideações sobre criatividade**

Antes de esmiuçar o conceito de criatividade, é válido lançar o olhar acerca dos limites entre o ensino criativo e o trabalho pedagógico criativo. É Arruda (2014) quem faz essa delicada demarcação, quando percebe que:

[...] o ensino criativo pressupõe um significado mais restrito, voltando-se para as relações professor-aluno e para as atividades realizadas com vistas aos processos de apropriação dos conhecimentos científicos. O trabalho pedagógico criativo contempla, além do ensino, a expressão da criatividade na dinâmica mais ampla dos processos educativos, abrange os diferentes

participantes do contexto escolar, as relações entre eles, as ações e atividades que visam aos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, como o planejamento e a formação docente. (ARRUDA, 2014, p.23)

Essa distinção abre um diálogo moderado com as concepções de docência do professor universitário. O ensino criativo não deve ser visto de forma isolada, pois também está imbuído na concepção de docência do professor, afinal, trata-se da relação professor e aluno. Do mesmo modo, ainda que mais abrangente, o trabalho pedagógico criativo engloba o âmbito escolar e os diferentes atores envolvidos. Essa ampla arena deve ser acolhedora e germinal da criatividade.

Nesse sentido, o trabalho de Mourão e Mítjans Martínez (2006), ao estudar casos de professores envolvidos com pedagogia de projetos, numa escola baseada em uma concepção tradicional, é uma ilustração de que o ensino criativo pode ser desenvolvido no centro de espaços adversos. Essa contribuição mostra, ainda, a importância de se estudar as barreiras à criatividade do professor e como alguns trabalhos criativos são desenvolvidos em ambientes inóspitos ao ensino criativo.

Diante disso, como bem lembra Mourão e Mítjans Martínez (2006, p. 264), “o autoconceito e o conceito de criatividade do professor influenciam as possibilidades de ele manifestar ou desenvolver sua criatividade”. Daí a necessidade de entender as ideias sobre a criatividade docente, com intuito de que, ao conhecê-las melhor, o docente universitário assuma o controle sobre a sua prática, percebendo-se produtor de um ensino criativo e os limites e possibilidades para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico criativo.

O modo didático com que Antunes (2011) trata a criatividade traz um atributo importante. Ser criativo não é um talento de poucos ou uma predestinação divina. Para ele, depende do meio, do “entorno cultural em que a pessoa cresce e que a envolve de desafios” (ANTUNES, 2011, p.25).

Já a relação com o ambiente cultural é também observada por Ostrower (2013) ao destacar que tanto a herança genética quanto as sensibilidades desenvolvem-se no âmago de uma cultura. Por isso, determina: “não há, para o ser humano, um desenvolvimento biológico que possa ocorrer independente do cultural” (OSTROWER, 2013, p.11).

Para Alencar e Fleith (2004, p.110), embora tenham nuances teóricas em relação aos últimos autores, a:

criatividade é um fenômeno complexo e plurideterminado. Inúmeras características do indivíduo e do ambiente contribuem para a sua maior ou menor expressão e desenvolvimento. Elementos dos distintos ambientes onde o indivíduo se acha inserido, como família e escola, além de fatores da sociedade, têm influência na expressão da criatividade.

Um primeiro desenho é delimitado aqui, de um lado a cultura e, de outro, os desafios e problemas apresentados pelo viés dos acontecimentos no cotidiano do professor. Assim, seria possível desenvolver um ensino criativo em uma IES de concepção tradicional? Seria, nesse caso, a subjetividade do professor?

Embora a resposta dessa questão possa residir no trabalho de González Rey (2007), vale alertar que, do mesmo modo que um fluxo cultural contínuo chega ao professor, ao longo de sua constituição como membro humano de uma esfera social, ao mesmo tempo ele está produzindo novos elementos culturais com base e também para essa mesma esfera cultural.

Ao definir a subjetividade como uma produção humana, descartando simplesmente seus atributos internalizados, González Rey (2007, p. 173) afirma que “nada do que acontece em nossas práticas se internaliza, pois acima delas nós produzimos, e essa produção, mesmo sendo resultado de nossas práticas e relações, não é um resultado linear, mas uma produção diferente”. Nessas últimas palavras, o autor revela um ponto de ruptura,

possível somente pela força da criatividade. É na “produção diferente” em que há a mudança dos padrões do entorno cultural. Colocando-o num estado de ebulição contínuo.

Esse traço reforça ainda mais a ideia de que quanto mais o docente universitário entende e reconhece suas concepções sobre docência, sobre criatividade, sobre a faculdade ou departamento em que atua, promove a mudança, seja em relação ao seu ensino-aprendizagem, seja em relação ao seu trabalho pedagógico criativo, tanto nas estruturas e processos de sua IES.

Contudo, o grande conflito, que hoje se encerra por trás dessas correntes teóricas, está no desafio institucional das IESs e do próprio docente em administrar os vários e jovens públicos discentes para o contexto da sala de aula.

Dos enciclopedistas da Idade Média vieram os conhecimentos sistematizados, os verbetes, as definições e a organização do conhecimento histórico nas suas várias dimensões. Passados alguns séculos, eis que no limiar do século XX, a partir de 1990, com o surgimento da internet, o mundo cultural, científico e acadêmico avançou numa velocidade impressionante.

Se os enciclopedistas guardavam a sete chaves os seus manuscritos em igrejas e castelos, com a chegada da internet, o mundo ficou menor. Fala-se em tempo real com países/pessoas distantes milhares de quilômetros; ouve-se música; leem-se jornais e revistas em vários idiomas; o conhecimento multiplicou e difundiu-se milhões de vezes em páginas tão diversas como museus pelo mundo ou gastronomia, náutica ou crematórios para pets. A custo zero.

Um dos maiores especialistas em criatividade no ambiente tecnológico, Johnson (2011), no seu livro *De onde vêm as boas ideias*, desmistifica as grandes criações ao afirmar que elas não são frutos de gênios criativos que, num *insight* repentino, são capazes de criar algo que mudará para sempre a história. Pelo contrário, as grandes criações resultam do

amadurecimento de uma longa pesquisa, do exercício de pensar sobre e, sobretudo, do ambiente. A imagem do gênio solitário que tem um estalo, portanto, não passaria de mito. Ainda de acordo com Johnson, os momentos eureka são raros. E, quando realmente acontecem, são resultados de um processo lento e evolucionário.

No livro, o autor fala sobre sete características que considera fundamentais, como padrões para o processo de inovação. Primeiro fala dos adjacentes possíveis, assim definidos:

Trata das combinações que você pode fazer em cada estágio. Cada combinação dá origem a outro tanto de variações, numa sequência que pode formar uma célula. Daí, mais combinações, variações e possíveis resultados. *Adjacente possível* é como as portas de uma sala. Cada uma que você escolher abrir vai dar em outra sala com outras portas e o desdobramento é infinito. Mas não dá para pular salas inteiras, tem que percorrer todo o caminho. Um exemplo: o *Youtube* não seria o sucesso que é se tivesse sido criado nos anos 80, pois a web não comportava vídeos com as facilidades de hoje e ainda não tinha banda larga. Então, antes de desenvolver uma ideia, tem que dar uma olhada nas portas para ver o desdobramento imediato. Às vezes, é preciso esperar mais um pouco. (JOHNSON, 2011 p.47)

Ao se propor uma melhoria da qualidade do ensino universitário, partindo desse alerta de Johnson, é preciso que o docente repense sua ação e planeje novas atitudes de acordo com a concepção de docência a qual ele está mais propenso, pois o *adjacente possível* é como as portas de uma sala: “cada uma que você escolher abrir vai dar em outra sala com outras portas e o desdobramento é infinito” (JOHNSON, 2011, p.47). O docente universitário, diante das novas tecnologias, deve criar uma rotina de mudanças pedagógicas, mas não dá para pular salas inteiras, tem que percorrer todo o caminho com um passo de cada vez.

Mais à frente, Johnson (2011, p.48) fala como por meio das redes líquidas as informações se chocam constantemente, mostrando que boas ideias são resultados de conexões. No entanto, são necessárias duas pré-condições: “uma grande rede e que essa rede tenha capacidade de se adaptar e adotar novas configurações”.

O terceiro fator é que há um processo lento, segundo Johnson (2011), antes de existir uma descoberta, ou seja:

Como *Malcolm Gladwell* – autor de *Blink: a decisão num piscar de olhos* – já demonstrou, a intuição é quando nosso cérebro trabalha em background com todas as conexões que conseguiu acumular, correlatas ou não, até a hora que a linha de raciocínio se completa. Aí, a pessoa fica achando que teve uma epifania e grita eureka. Mas o trabalho é bem mais lento do que se imagina. As conexões levam anos para encontrarem um caminho de se ligarem umas às outras e também dependem dos *adjacentes possíveis*. Por isso é que Steven critica os *brainstormings* da maneira como são feitos; a probabilidade das conexões entre os participantes encontrarem um caminho entre os *adjacentes possíveis* em tão pouco tempo é bastante improvável. O autor recomenda que todas as ideias e informações sejam registradas e revistas frequentemente (hábito que Darwin tinha). (JOHNSON, 2011, p. p.48)

Outra indicação é quando Johnson (2011, p.49) denomina de Serendipitia as descobertas aparentemente acidentais. No entanto, para que isso ocorra é preciso “provocar constantemente conexões inusitadas e pensar sobre como elas poderiam ser desdobradas; mas o histórico de conexões internas tem que estar preparado para a sintonia, senão nada acontece”.

Johnson discute ainda a questão dos erros como aprendizado:

As pessoas que têm mais boas ideias, também erram mais (é claro, elas fazem mais conexões). O engraçado é que às vezes a gente acha que existe um erro só porque não tem explicação para o fenômeno. Os cientistas que

descobriram sinais do *Big Bang* levaram mais de um ano achando que as manchas que estavam enxergando eram problema do telescópio. (JOHNSON, 2011, p.49)

Outro termo que Johnson (2011) constrói é o da *exaptação* onde ocorrem as invenções de uma área aplicadas em outra. Segundo o mesmo autor, trata-se de um termo emprestado da biologia. Nesse sentido, Johnson (2011, p. 50), dá um bom exemplo que seria a “*World Wide Web*, que nasceu dentro de um laboratório para servir de plataforma de pesquisa para hipertextos e hoje serve para tanta coisa que ninguém tinha pensado antes”.

Ao finalizar, Johnson discute as plataformas, ou seja, as camadas superpostas ou processos generalizados de sedimentação do saber:

Nenhuma boa ideia começa do zero; parafraseando Isaac Newton, para ver mais longe é preciso ficar em pé sobre ombros de gigantes. Se você usou plataformas abertas (sejam tecnológicas, matemáticas, literárias, artísticas ou o que for) para desenvolver sua ideia, seja generoso e deixe sua plataforma disponível para os que vêm a seguir. Todo mundo ganha assim. (JOHNSON, 2011, p.50)

Isto posto, infere-se que as ideias de Johnson podem ser aproveitadas no raciocínio deste estudo que quer ressaltar a importância da criatividade do professor no mundo repleto de tecnologia. As novas gerações de estudantes do ensino elementar ou médio, passando pela universidade ou pelos cursos profissionalizantes, já não querem mais assistir aulas à base de giz ou canetões em lousas.

O que Johnson mostra é que o processo criativo obedece a determinadas combinações, as quais se amadurecem em estágios. E mais: que cada combinação dá origem a outro tanto de variações. Ele mostra que

boas ideias são resultados de conexões. Sendo assim, o professor do mundo tecnológico deve empregar a criatividade em etapas, pois uma ideia puxa outra mais evoluída.

Para exemplificar isso, basta observar a evolução que se deu do mimeógrafo à chegada dos *data-shows*, *powerpoints* e similares às salas de aula, a facilidade de acesso de músicas e vídeos, em instantes, colhidos dentre as milhões de páginas produzidas. O que resta ao professor é saber empregar tudo isso de acordo com a sua concepção de docência e o seu plano de aula.

Há informações em abundância e praticamente sem custo que podem e devem ilustrar as aulas do século XXI. Sem sair de casa ou da sala de aula, os alunos navegam – sem enfrentar mares ou ares – para a Europa ou Ásia, conhecem museus, esportes, idiomas, centros de pesquisa, apenas com a condução segura ou a orientação de um docente devidamente preparado para a direção tecnológica adequada de determinado conteúdo.

O grande problema dessas viagens divertidas, cheias de imagens e sons, é que o conhecimento “superficial” é hoje determinante em contraposição ao conhecimento “sólido”. A leitura de livros, os exercícios didáticos, as pesquisas nas bibliotecas de papel mostram-se pouco atraentes.

Os estudantes da atualidade preferem a quantidade de sites e blogs visitados e têm dificuldades em alinhar as várias histórias do conhecimento, tomando como verdadeiras, por exemplo, as informações nem sempre corretas da Wikipédia. A mesma tela que dá alento, torna-se inimiga e, por vezes, difunde conhecimento errado, que transforma-se em verdade absoluta diante do consumo de mais e novas informações diárias por parte dos discentes.

Cabe, então, ao docente do século XXI ser o maestro dessa nova aventura do conhecimento humano, mostrando de que forma tecnologias/criatividade podem ser aplicadas com correção e discernimento. E mostrar armadilhas e inverdades contidas nos conteúdos desses novos espaços do conhecimento difundidos largamente às novas gerações.

Isto posto, verifica-se que cabem às IESs manterem-se flexíveis à nova realidade. As novas tecnologias bem usadas para práticas de pesquisa, farão o conhecimento fluir com a beleza das formas e a garantia de bons conteúdos.

### **Considerações finais**

Este foi um estudo em que se buscou motivar a empatia do professor universitário para a sua concepção ou concepções de docência, bem como as relações que podem ser demarcadas com o ensino criativo e o trabalho pedagógico criativo.

A busca de um modelo didático para explicar cada concepção incorreu a recortes teóricos que fossem importantes para pontuar a identificação de atitudes que pudessem apontar inclinações para essa ou aquela concepção. Assim, foi entendida a existência de cinco principais concepções de docência universitária, a saber: tradicional, tecnicista, humanística, cognitivista e histórico-cultural.

Para se entender as principais relações que as concepções de docência têm com o trabalho criativo do professor universitário, foi necessário mostrar a tênue característica que diferencia o ensino criativo do trabalho pedagógico criativo. Observou-se que ensino criativo está ancorado à relação professor e aluno e ao ensino-aprendizagem, enquanto que o trabalho pedagógico criativo assume uma dimensão maior, baseando-se em todo o ambiente escolar e os processos promovidos por seus atores.

Com base nessa delimitação, foi possível observar que para contribuir com as suas noções sobre a criatividade, é importante ao professor, primeiro, saber para qual concepção de docência ele está mais inclinado. Do mesmo modo, essa identificação também pode ajudá-lo a compreender as concepções da IES em que atua.

Ao trazer a ilustração de que o ensino criativo pode despontar numa instituição de concepção tradicional, partiu-se da intenção de evidenciar que

o docente universitário pode ser o promotor de um ensino criativo e carrega consigo a habilidade de realizá-lo. Por isso, o enfoque das ideias sobre criatividade dirimiu a exclusividade dessa característica para este ou aquele predestinado divino ou grande talento.

Por essa perspectiva, foi inevitável se chegar a uma concepção histórico-cultural da criatividade. Seguir pelo sistema proposto por González Rey (2007), que com base nas ideias de Vygotsky afirma que a subjetividade é um sistema de produção cultural e da realidade, foi um esforço em mostrar que o ser humano está em um processo contínuo de criação.

Nesse sentido, também foram apontadas as ideias de Johnson (2011) que estão explicadas no seu livro *De onde vêm as boas ideias*. Considerado um norte em termos de criatividade no ambiente tecnológico da atualidade, Johnson desmitifica que as grandes criações só vêm de grandes gênios. Ao contrário, ele defende que as boas criações resultam da pesquisa, do exercício de pensar e do ambiente. Tudo a ver com as necessidades de se ampliar as noções de criatividade do docente e o ambiente no qual está inserido, onde as novas tecnologias que se impõem como ampliação do conhecimento, não podem, igualmente, ficar fora do novo contexto da sala de aula. Ambos devem usar, a seu favor – com políticas democratizantes das IESs brasileiras – milhões de páginas gratuitas sobre o conhecimento da história, da biologia, da química, da economia, entre tantos outros campos do conhecimento. Equilibrá-los, de modo pedagógico, eis um dos bons desafios para essas IESs e seus atores principais, seus professores e estudantes.

Esse entendimento eleva a criatividade como aspecto de qualquer ser humano. Por isso, é papel do professor preocupar-se em reconhecer em si tal característica, observando, principalmente, como a sua concepção de docência pode interferir ou propiciar mudanças em sua prática, gerando um ensino criativo.

## Referências

- ALENCAR, E. M. L. S; FLEITH, D. S. Barreiras à criatividade pessoal entre professores de distintos níveis de ensino. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, n. 16(1), p. 63-69, 2003.
- ALENCAR, E. M. L. S; FLEITH, D. S. Criatividade na Educação Superior: Fatores inibidores. *Avaliação*. V. 15, n.2, p. 201-206, jul., 2010. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772010000200011>
- AMARAL, A.L. Saberes e práticas no cotidiano da universidade: problemas e perspectivas. In: MELO, G. F.; NAVES, M.L.P. (Org.). *Didática e Docência Universitária*. Uberlândia: EDUFU, 2012.
- ANTUNES, C. *A criatividade na sala de aula*. 6ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARRUDA, T. S. *A criatividade no trabalho pedagógico do professor e o movimento em sua subjetividade*. 2014. 270f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UNB, Brasília, 2014.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BESSA, V. H. *Teorias da aprendizagem*. Curitiba: Iesde Brasil S.A., 2008.
- BORDENAVE, J. E. La Transferência de Tecnologia Apropriada ao Pequeno Agricultor. *Revista Interamericana de Educação de Adultos*, v. 3, n. 1-2 – PRDE – OEA. Por Maria Thereza Grandi, OPS. Brasília, 1983.
- FERREIRA, J. C. B. *Docência Universitária: elementos norteadores da prática pedagógica no curso de Jornalismo*. 2013. 243f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia/UFU, Uberlândia, 2013.
- FREINET, C. *A educação pelo trabalho*. Lisboa: Editorial Presença, 1974.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GHEDIN, E. *Teorias Psicopedagógicas do Ensino Aprendizagem*. Boa Vista: UERR Editora, 2012.

GIL, A.C. O professor universitário. In: GIL, A.C. *Metodologia do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 1997.

GONZÁLEZ REY, F. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: Sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. *Psicologia de Educação*. n. 24, 1º sem., p. 155-179, 2007. ISSN:2175-3520.

IMBERNÓN, F. *Pedagogia Freinet: as atualidades das invariantes pedagógicas*. Porto Alegre: Penso – Artmed, 2012.

JOHNSON, S. *De onde vêm as boas ideias*, Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2011. Disponível em: <<http://www.uxdesign.blog.br/criatividade/boas-ideias-steven-johnson/>>. Acesso em: 13 fev. 2016.

KELLY, W. A. *Psicología de la educación*. 7 ed. Espanha: Ediciones Morata, 1982.

LIBÂNIO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: *Revista da Ande*, São Paulo, v.3, n. 6, p.11-19, 1983.

LIBANÊO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 2002.

MAIA, C.M.; SCHEIBEL, M.F.; URBAN, A.C. *Didática: organização do trabalho pedagógico*. Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2009.

MALUSÁ, S. Didática – qualidades e aporias das tecnologias da informação e comunicação no ensino superior. In. SCRIPTORI, C. C. (Org.). *Universidade e conhecimento: desafios e perspectivas no âmbito da docência, pesquisa e gestão*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 107-121.

MALUSÁ, S; MONTALVO, M. R. Novas Abordagens de Ensino e Aprendizagem: possibilidades de inovação no Ensino Superior. *Comunicações – Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação*. Ano 9, n.1, p. 182-197, junho, 2002.

MALUSÁ, S; MONTALVO, M. R. Saberes contemporâneos e docência universitária. *Educação e Filosofia*, 19, n.37, p. 253-272, jan./jun., 2005.

MASETTO, M. T. Técnicas para o desenvolvimento da aprendizagem em aula. In: MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, M. Professor universitário: Um profissional da educação na atividade docente. In MASETTO, Marcos (Org.). *Docência na universidade*. 11ª ed. Campinas-SP: Papirus, 2012.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: As abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, M. A. *Teorias de Aprendizagem*. São Paulo: EPU, 2003.

MOURÃO, R. F; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A criatividade do professor: a relação entre o sentido subjetivo da criatividade e a pedagogia de projetos. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Abrapee)*. Vol. 10, n. 2, p 263-272, jul./dez, 2006. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572006000200009>

OSTROWER, F. *Criatividade e processos de criação*. 28ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

PAVLOV, I. P. *Conditon ed reflexes: aninvestigation of the physiological activity of the cerebral cortex*. England: Oxford University Press, 1926.

PIAGET, J. *Psicología de la inteligencia*. Argentina: Editorial Psique, 1972.

ROGERS, C. R. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1972.

SANTOS, R. V. Abordagens do processo de ensino e aprendizagem. *Integração*. Ano XI, n. 40, p. 19-31, jan./fev./mai., 2005.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008.

VASCONCELOS, C; PRAIA, J. F; ALMEIDA, L. S. Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*. V. 7, n. 1, p. 11-19, 2003. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572003000100002>

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WERTSCH, J. V. *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. USA: Harvard University Press, 1993.

ZABALZA, M.A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Recebido em outubro de 2015.  
Aprovado em fevereiro de 2016.