

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

**CÂMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS**

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
EDUCAÇÃO, ESCOLA E
TECNOLOGIAS**

**UM OLHAR COMPLEXO SOBRE AS PRÁTICAS CRIATIVAS
DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR PARA
ENSINAR A COMPREENSÃO E A ÉTICA DO GÊNERO HUMANO**

STEPHANY MAYARA SOUSA DE JESUS

Anápolis – GO
2022

STEPHANY MAYARA SOUSA DE JESUS

**UM OLHAR COMPLEXO SOBRE AS PRÁTICAS CRIATIVAS
DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR PARA
ENSINAR A COMPREENSÃO E A ÉTICA DO GÊNERO HUMANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de Concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias

Linha de pesquisa: Educação, Escola e Tecnologias

Orientador: Prof. Dr. João Henrique Suanno, Ph.D



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD)

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, **CsA n.1087/2019** sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor /autora.

Dados do autor (a)

Nome Completo: STEPHANY MAYARA SOUSA DE JESUS

E-mail: stephanysousa@gmail.com

Dados do trabalho:

Título: Um olhar complexo sobre as práticas criativas docentes no ensino superior para a
compreensão e a ética do gênero humano

(x) Dissertação

Curso/Programa: Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e
Tecnologias

Concorda com a liberação documento?

[x] SIM

[] NÃO

Obs: Período de embargo é de um ano a partir da data de defesa

Anápolis/GO, 12 de janeiro de 2023

Stephany Mayara Sousa de Jesus.

Assinatura da autora

João Henrique Sousa

Assinatura do orientador

**UM OLHAR COMPLEXO SOBRE AS PRÁTICAS CRIATIVAS
DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR PARA
ENSINAR A COMPREENSÃO E A ÉTICA DO GÊNERO HUMANO**

Essa dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 14/12/2022.

Banca examinadora:

Prof. Dr. João Henrique Suanno (PPG-IELT/Universidade Estadual de Goiás)
Orientador/Presidente da Banca

Prof^a. Dr^a. Maria Dolores Fortes Alves (PPGE/UFAL)
Membra externa

Prof. Dr. Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira (PPGE-FE/UFG)
Suplente externo

Prof. Dr. Hélio Frank de Oliveira (PPG-IELT/Universidade Estadual de Goiás)
Membro interno

É preciso mudar!
Basta existir para mudar, tudo que existe MUDA.
Caminhe por outra rua, mude os móveis de lugar
Use aquela roupa velha. Na pressa pode esperar
Corte, pinte seu cabelo sem seguir nenhum modelo
Pois é preciso mudar!
Pinte a parede da sala, sem medo de se sujar
Devore a lasanha, a coxinha sem culpa por engordar
Frequente novos lugares, respire outros ares
Pois é preciso mudar!
Escreva uma carta à mão, esqueça o celular
Visite alguém que faz tempo que não vem lhe visitar
Fale mais, digite menos. Construa em novos terrenos
Pois é preciso mudar!
Aprenda uma nova língua, talvez volte a estudar
Tome mais banho de chuva, deixe a vida lhe banhar
Pule muros e barreiras. Crie novas brincadeiras
Pois é preciso mudar!
Meu povo, há mudança até na dor, basta a gente observar
Deixar a casa dos pais, mesmo querendo ficar
Ver amigos indo embora, sentir a dor de quem chora
Sofrer também é mudar
Perder aquele emprego, não ter grana pra gastar
Estudar pra um concurso e mesmo assim não passar
Ser largado, ser traído, se sentir meio perdido, tudo isso é MUDAR
Enfim o vento que às vezes leva é o mesmo vento que trás
Leva o velho , traz o novo, se renova, se refaz
Transforma agito em sossego, desconforto em aconchego
E faz a guerra virar paz
A vida, o mundo, o tempo nos muda desde criança
Modificam nossos sonhos
Renovam nossa esperança
E a mudança mais feroz, fazendo tudo de nós um dia virar lembrança
O tempo é um piloto doido, que gosta de acelerar
Não vê placas, nem sinais, e sempre vai avançar
Modificando o sentido, faz viver virar vivido
Basta um segundo passar
Pra mudar basta existir, ninguém pode controlar
Pois tudo que é vivo muda
Viver é se transformar
Viver é evoluir
E ao deixar de existir ... até morrer é Mudar.

Poesia É preciso Mudar - Bráulio Bessa

RESUMO

DE JESUS, Stephany Mayara Sousa. **Um olhar complexo sobre as práticas criativas docentes no ensino superior para ensinar a compreensão e a ética do gênero humano.** 2022. 142 f.

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO, 2020.

Orientador: Prof. Dr. João Henrique Suanno

Defesa: 14 de dezembro de 2022.

Esta pesquisa surge do seguinte questionamento: professores de uma faculdade privada de Anápolis/GO têm características de criatividade e ensinam a compreensão e a ética do gênero humano, na perspectiva de Edgar Morin? Buscando responder a esta questão, foi realizado um estudo de caso que teve por objetivo analisar se e como as *práxis* docentes desenvolvidas na faculdade objeto de estudo apresentam características de criatividade, numa perspectiva transdisciplinar. Utilizando a abordagem qualitativa de pesquisa, o estudo aplicou entrevista semiestruturada, questionário e rodas de conversa para o levantamento de dados e a compreensão da realidade investigada, a partir dos saberes (ensinar a compreensão e a ética do gênero humano) propostos por Edgar Morin (2000). Para dar sustento à construção da epistemologia da pesquisa e promover as análises dos dados levantados, discutimos os referenciais teóricos sobre complexidade, transdisciplinaridade, ética e criatividade. Partimos de autores como Edgar Morin, Maria Cândida Moraes, Vera Maria Candau, Marilza Suanno, João Henrique Suanno e Saturnino de la Torre, fundamentando a teoria que embasa o presente trabalho, entrelaçando ética, complexidade, transdisciplinaridade e criatividade. Assim, são apresentados os questionamentos propostos aos docentes que permitem entender, sob a ótica deles, as suas *práxis* com potencial criativo, para ensinar a compreensão e a ética do gênero humano. As respostas obtidas a partir das entrevistas semiestruturadas, questionários, anotações do diário de campo e rodas de conversa se apresentam como resultado da pesquisa, demonstrando a presença dos saberes necessários à educação do futuro, propostos por Morin (2000). Mas, além disso, o estudo de caso contribui para perceber como os docentes compreendem suas atuações e quais os caminhos que costumam trilhar em suas práticas educativas que contribuem para o ensino criativo, transdisciplinar e ético. As dificuldades relatadas e os esforços dos docentes são material empírico para compreender a atuação de professores do ensino superior frente às dificuldades impostas pela pandemia de **SARS-CoV-2**. Portanto, consideramos que conhecer as diferentes realidades dos professores e suas motivações para potencializar a reinvenção, a reconstrução e a auto-eco-organização em diferentes contextos é fundamental para o desenvolvimento do presente estudo. Além disso, entendemos que a pesquisa contribui para fortalecer as relações teóricas aqui propostas, possibilitando que outras pesquisas que se aprofundem nas proposições e inquietações aqui levantadas.

Palavras-chave: Educação Superior. Pensar Complexo. Transdisciplinaridade. Criatividade.

ABSTRACT

DE JESUS, Stephany Mayara Sousa. **A complex look at creative teaching practices in higher education to teach the understanding and ethics of humankind.** 2022. 142 f.

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO, 2020.

Orientador: Prof. Dr. João Henrique Suanno

Defesa: 14 de dezembro de 2022.

This research arises from the following question: do professors at a private college in Anápolis/GO have characteristics of creativity and do they teach the understanding and ethics of humankind, from the perspective of Edgar Morin? Seeking to answer this question, a case study was carried out with the objective of analyzing whether/why/how the teaching praxis developed in the faculty object of study present characteristics of creativity, in a transdisciplinary perspective. Using a qualitative research approach, the study used a semi-structured interview, questionnaire and conversation circles to collect data and understand the investigated reality, based on the knowledge (teaching the understanding and ethics of the human race) proposed by Edgar Morin (2000). To support the construction of the epistemology of the research and promote the analysis of the collected data, we discuss the theoretical references on complexity, transdisciplinarity, ethics and creativity. We start with authors such as Edgar Morin, Maria Cândida Moraes, Vera Maria Candau, Marilza Suanno, João Henrique Suanno and Saturnino de la Torre, supporting the theory that underpins the present work, interweaving ethics, complexity, transdisciplinarity and creativity. Thus, the questions proposed to teachers are presented, which allow understanding, from their perspective, their praxis with creative potential, to teach the understanding and ethics of the human race. The answers obtained from the semi-structured interviews, questionnaires, field diary notes and conversation circles are presented as a result of the research, demonstrating the presence of necessary knowledge for the education of the future, proposed by Morin (2000). But beyond that, the case study helps to understand how teachers understand their actions and what paths they usually follow in their educational practices that contribute to creative, transdisciplinary and ethical teaching. These are the difficulties reported and the professors' efforts to provide empirical material to understand the performance of higher education professors in the face of the difficulties imposed by the SARS-CoV-2 pandemic. Therefore, we believe that knowing the different realities of teachers and their motivations to enhance reinvention, reconstruction and self-ecoorganization in different contexts is fundamental for the development of this study. In addition, we understand that the research contributes to strengthening the theoretical relationships proposed here, allowing other researches to go deeper into the propositions and concerns raised here.

Keywords: College Education. Think Complex and Transdisciplinary. Creative.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – Para além do Era uma Vez.....	14
Apresentação: quem sou eu e como nasce a minha pesquisa	14
O meu lugar de fala na pesquisa e a relação com a complexidade	15
Cenário para o percurso metodológico	15
A descoberta do Eu Pesquisadora	16
Relevância pessoal da pesquisa	16
O problema de pesquisa	17
Objetivo geral	18
Delimitação do estudo	18
Percurso metodológico: a metodologia construída e seus caminhos	19
Complexidade e criatividade	22
A que complexidade me refiro na pesquisa?	22
Criatividade em qual aspecto?	23
Quais práticas pedagógicas serão observadas?	24
Por que ensinar para a compreensão e a ética do gênero humano?	24
CAPÍTULO I – DEIXANDO A TOCA DO COELHO: UM POUCO SOBRE O ENSINO SUPERIOR E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CRIATIVAS PARA ENSINAR A COMPREENSÃO E A ÉTICA DO GÊNERO HUMANO	27
1.1 Breve histórico do ensino superior no Brasil	28
1.2 Regramento jurídico do ensino superior no Brasil: programas governamentais	34
1.3 Uma breve apresentação dos Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro	37
1.4 Ensinar a compreensão	40
1.5 A ética do gênero humano	43
1.6 Práticas pedagógicas criativas	46
1.7 A complexidade e a transdisciplinaridade	49
1.8 Alice e suas aventuras: um estímulo ao repensar das práticas criativas	55
1.9 Concepção de competências na pesquisa: Entre Rios e Freire	56
CAPÍTULO 2 –A FESTA LOUCA DO CHÁ: CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA ...	58
2.1 Estratégias e procedimentos: a relação com o saber	60
2.2 Complexidade	61
2.3 Pesquisa transdisciplinar	64
2.4 Pesquisa qualitativa.....	65
2.4.1 Quanto aos objetivos: pesquisa exploratória - estudo de caso.....	68
2.5 Procedimentos e técnicas	71
2.6 Instrumentos da pesquisa	72
<i>Revisão de literatura</i>	72
<i>Entrevistas</i>	72
<i>Questionário</i>	74
<i>Diário de pesquisa</i>	76
<i>Observações</i>	77
CAPÍTULO 3 – DESCORTINANDO SENTIDOS: A EVIDÊNCIA DE ALICE.....	79
3.1 Apresentação da instituição de ensino	80

3.1.2 Salas de aula.....	81
3.2 Apresentação dos participantes da pesquisa	82
3.3 Os percursos de Alice nessa pesquisa: apresentação dos personagens nas entrevistas e roda de conversa	83
3.3.1 Saberes escolhidos: Por que Ensinar a Compreensão e a Ética do Gênero Humano?	85
3.5 Entrevistas semiestruturadas e rodas de conversa	86
A não separação entre teoria e prática: tentativa de reduzir abismos.....	87
3.6 Triangulação Metodológica	89
O coelho envia uma pequena conta.....	90
A lagoa de Lágrimas - De professor a educador: e o amor permeia a pesquisa!	92
A não análise dos currículos dos cursos.....	93
O jogo de croqué da Rainha	96
A roda de conversa dos docentes – A festa louca dos caldos	98
Uma corrida de associados e um longo conto	108
Reflexões.....	114
CONCLUSÕES PROVISÓRIAS	115
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICES	124
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	124
APÊNDICE B – LINK DO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA.....	126
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	126
APÊNDICE D – TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO.....	129
ANEXOS	130

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Alice e Gato Risonho	27
Figura 2 – Lebre de Março e Chapeleiro Maluco	58
Figura 3 – Alice e Lebre de Março	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resposta dos docentes	75
Quadro 2 – Docentes efetivos	81
Quadro 3 – Docentes com disciplinas presenciais	83
Quadro 4 – Análise das questões	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IDEB	Índice Brasileiro de Desenvolvimento da Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
PPG/IELT	Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
UEG	Universidade Estadual de Goiás
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
RIEC	Rede Internacional de Escolas Criativas
PPGE/UFAL	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas
PPGE/UFG	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
PROUNI	Programa Universidade para Todos
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
SISU	Sistema de Seleção Unificada
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CPA	Comissão Própria de Avaliação

INTRODUÇÃO – Para além do Era uma Vez...

Você sabe qual é o problema com este mundo? Todo mundo quer uma solução mágica para o seu problema e todo mundo se recusa a acreditar em mágica. - Chapeleiro Maluco. Alice no País das Maravilhas – Lewis Carrol (1865).

Apresentação: quem sou eu e como nasce a minha pesquisa

Escolhi a frase título para introduzir a dissertação porque a ouvi tantas vezes em muitas das leituras que eu e minha irmã mais nova, Andressa, fizemos do livro de Alice no País das Maravilhas, à noite, antes de dormirmos, deitadas em nossas camas. Refiz essa mesma leitura por muitas vezes, quando meu irmão, o caçula Maciel Júnior, chegou trazendo mais alegria para nossa casa. Felizmente, como eu e minha irmã, também se tornou um grande apreciador de histórias de aventuras e mundos mágicos... Foi assim que me apaixonei pelas aventuras de Alice e os personagens que ela conheceu ao longo de sua jornada... Talvez tenha me identificado com as inquietações e perguntas daquela jovem menina. Nasci em uma família de poucas posses, filha de um pai militar e de uma mãe artesã. Criada em um lar simples, mas de muito afeto, tive o privilégio de ser, desde muito cedo, estimulada à leitura e ao estudo. Considerada uma aluna dedicada, fazer as tarefas escolares e me preparar para as provas nunca foi um sofrimento. Alfabetizada por uma gentil educadora, desde que me lembro, lá na primeira infância, já dizia: “Eu quero ser professora”. Dois episódios poderiam mais tarde me distanciar daquele desejo (fui vítima de um grave espancamento aos quatro anos, dentro de uma escola pública, e mais tarde novamente vitimizada em um abuso, praticado por uma professora, aos seis anos). Porém, a vida tem suas surpresas e algumas vezes os caminhos que escolhemos trilhar nos levam a lugares diversos, então, cá estou eu, bacharel em direito e orgulhosa professora.

Essa minha história de vida é permeada de personagens tão mágicos quanto aos personagens da história de Alice, por isso, preciso apresentá-los e dar-lhes nomes para que você também se familiarize com as Aventuras de Stephany. Já lhe contei que sou filha de um pai militar, Maciel (falecido em 2018, minha grande saudade), mas, não se engane: diferente da educação rígida e patronal que você pode supor, não dê a ele um arquétipo de autoridade excessiva e distanciamento. Meu velho lançou mão de colo, carinho e conversas, muitas conversas permeadas por parábolas para educar os filhos. Casado com Maria, uma mulher forte, mãe leoa, artista e cheia de dons manuais, (os quais não herdei, infelizmente, nenhum), eles, meus pais, criaram os três filhos em um casamento de 31 anos de muito amor. Lar de privilégio

o meu, neta de avô preto, nasci branca, filha de pais pobres, não passei fome e se te situo quanto a isso é para que entenda de onde nasce meu contato com as questões que tão arduamente defendo. Como a temática desta dissertação já estava em mim e só foi descoberta pelo meu orientador, e agora amigo, o querido João Henrique Suanno. Por isso, admito que eu não sou apenas eu nesta escrita, mas também ele e os que vieram antes de mim. Aqui estão também presentes os meus antepassados, meu povo, minha família, sentimento traduzido no vocábulo africano *Ubuntu*, “*eu sou porque nós somos*”, uma perfeita tradução de existência coletiva (SANT’ANA, 2015), palavra eternizada na tatuagem que trago na pele, pois a carrego na alma.

E se já apresentei um pouco da minha construção pessoal, no sentido de revelar o meu lugar de fala (RIBEIRO, 2017), preciso descrever brevemente minha trajetória acadêmica para que compreenda, meu leitor, o processo de elaboração desta pesquisa e as ressignificações que influenciaram minha visão enquanto pesquisadora.

O meu lugar de fala na pesquisa e a relação com a complexidade

Meus pais não fizeram faculdade, eu passei no vestibular em 2006. Cursei Direito em uma faculdade de Anápolis/GO, me tornei estagiária no Ministério Público Goiano e mais tarde servidora pública do órgão, como assessora jurídica, por sete anos. Ali tive contato com processos, pessoas e suas dores, injustiças, e o sofrimento do cárcere. Minha profissão me fazia refletir todos os dias sobre o olhar humano para além do crime, das escolhas ou não escolhas daqueles que perdiam sua liberdade. Ali começava minha jornada e meu caminhar com a complexidade.

Foi ouvindo um Promotor de Justiça em certa tarde dizer: “como o oleiro trabalha o barro, não nos esqueçamos que processos são pessoas, não trabalhamos com papel, mas com humanos” que me reacendeu o desejo de exercer novamente minha profissão, meu ofício: ser professora. Digo novamente porque ensinar sempre esteve em mim, o fazia na escola, como monitora e em casa, como professora particular desde os 15 anos, recebendo crianças e adultos que com muito orgulho alfabetizei, por isso, também eles estão presentes nessa escrita.

Cenário para o percurso metodológico

Foram meus alunos que me tornaram professora, profissão da qual muito me orgulho. Foi também por acreditar no poder da educação de transformar vidas que busquei a realização de um sonho: cursar mestrado em educação, inspirada por dois queridos professores e referências profissionais, Christian Kleber e Tereza Cristina (minha querida Tekinha). Recebi

preciosos incentivos para tanto. O professor Christian sugeriu a Universidade Estadual de Goiás como opção, visto que o processo seletivo se aproximava, já a professora Tekinha contribuiu com a doação do seu acervo pessoal de obras literárias sobre o ensino superior, despertando em mim o pensar complexo e o sentipensar. A vocês, novamente meu agradecimento. Assim nasceu a construção do projeto no ano de 2019, culminando na aprovação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologia – PPG IELT, onde tive a oportunidade de cursar disciplinas que foram fundamentais para me reconectar com o olhar humano e sensível que gostaria de imprimir na minha pesquisa. Desse modo, contribuindo para discussões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino superior, sob o olhar da complexidade, cuja temática eu pesquisava com afincamento para a elaboração de minhas aulas e materiais didáticos, enquanto docente em uma instituição de ensino superior privada, na cidade de Anápolis/GO.

A descoberta do Eu Pesquisadora

O contato com a temática da criatividade e da complexidade durante o mestrado no PPG-IELT e a admiração pelos professores do programa que discutiam os referidos temas foram fundamentais para a escolha que fiz, com apoio do orientador, em mudar apenas o foco do projeto de pesquisa, (antes voltado para a comunicação não violenta e a pacificação de conflitos em ambientes escolares). Passando, assim a pesquisar as práticas pedagógicas docentes que fossem desenvolvidas para ensinar a compreensão e a ética do gênero humano, conforme proposto por Morin (2000), na obra os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.

Relevância pessoal da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma faculdade privada de Anápolis/Goiás e a seleção da instituição ocorreu em virtude da minha relação como professora no local e o meu contato prévio com as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores para além dos conteúdos disciplinares. Ao observar tais práticas que se distanciavam dos paradigmas tradicionais de ensino, surgiu uma inquietação como pesquisadora: seriam as práticas pedagógicas docentes ali desenvolvidas criativas e capazes de ensinar a compreensão e a ética do gênero humano?

Quando me refiro às práticas pedagógicas que despertaram meu olhar me reporto ao uso de ferramentas, tais como: jogos, utilização de espaços para além da sala de aula, presença de convidados para rodas de conversa, contextualizações temáticas para além dos currículos e integração de ações entre professores, entre outras práxis, as quais procurei observar para a

investigação da pesquisa.

O problema de pesquisa

Desse modo, a dissertação se propõe a responder a seguinte questão: as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes de uma faculdade de Anápolis podem ser consideradas criativas e contribuem para ensinar a compreensão e a ética do gênero humano?

Vigotski (2014 p. 6) defende a importância da criatividade e da imaginação para o desenvolvimento humano e afirma que a criatividade não pode ser associada como

privilégio de pessoas seletas, gênios, talentos, autores de grandes obras de arte, de grandes descobertas científicas [...]” pois a criatividade pertence a qualquer pessoa que “imagina, combina, altera, cria algo novo” (idem) como também por desenvolver a “capacidade de elaboração e construção a partir dos elementos, de fazer novas combinações com elementos conhecidos, constitui o fundamento do processo criativo (idem, p.7).

Já na perspectiva Winnicottiana, sem criatividade não há vida, mas é a partir dela que o indivíduo sente-se vivo (WINNICOTT, 1975, p.108). A criatividade faz parte da vida humana e não seria

patrimônio de poucos, mas sim a uma característica central da razão humana. Não seria um fenômeno pontual, algo que aparece em um momento passageiro de inspiração, senão que pelo contrário, poderia estar presente em todos nossos atos e pensamentos. Cada coisa que fizéssemos poderia ser criativa e essa constância seria precisamente a que nos permitiria dar uma continuidade a nosso viver, crescer como seres humanos e desenvolver empreendimentos criativos. (BARRENA, 2007, p.29, apud MORGON, 2013, p.23).

Surge assim a necessidade de estabelecer quais práticas pedagógicas seriam observadas e sob qual (is) instrumento (s) metodológico (s) seria possível responder à questão formulada. Para tanto, é necessário contextualizar o tempo e espaço em que a pesquisa se norteia. Em razão da pandemia de Covid-19, iniciada em março de 2020, as atividades do mestrado foram todas afetadas pelo distanciamento social, de maneira que as aulas ocorreram no formato online.

Do mesmo modo, a aplicação de questionários (via *Google Docs*) e algumas das entrevistas (*Zoom Meet*) também se deu por via remota. O tempo de duração do programa de mestrado também influenciou a seleção de quais práticas pedagógicas seriam objeto de estudo da pesquisa.

Para tanto, optei por analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes dos cursos de graduação, no formato presencial, no primeiro semestre de 2022, nos cursos de gestão comercial e gestão financeira de uma faculdade privada, localizada na cidade de Anápolis/GO.

Objetivo geral

Investigar como os docentes compreendem a criatividade em suas práticas e se há relação delas com práticas pedagógicas que ensinem a compreensão e a ética do gênero humano, na perspectiva proposta por Morin (2000).

Objetivos Específicos

- Averiguar saberes-fazer criativos nas *práxis* pedagógicas docentes da Instituição de Ensino Superior de Anápolis/GO para ensinar a compreensão e ensinar a ética do gênero humano;
- Identificar *práxis* docentes com possível potencial criativo para propiciar a formação humana integral para o desenvolvimento de competências, na perspectiva de Rios (2010) e Freire (1996).

Delimitação do estudo

Inicialmente, destaco que a dissertação será dividida em três capítulos, mas não construídos de forma independente e nem mesmo em ordem cronológica, até mesmo porque isso iria de encontro com a perspectiva complexa da pesquisa. Portanto, se o faço, desde já deixo minha crítica, pois a fragmentação e a linearidade de pensamento destoam da perspectiva desta pesquisadora.

Pois bem, pensando na jornada desenvolvida por Alice e suas aventuras, no primeiro capítulo discuto as concepções de práticas pedagógicas, uma breve perspectiva histórica do ensino superior no Brasil, a contextualização da obra de Edgar Morin para a Unesco, os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro, a apresentação dos dois saberes priorizados nesta pesquisa, o sexto saber – ensinar a compreensão – e o sétimo saber – a ética do gênero humano.

Na sequência, se faz presente a discussão sobre a ética, a antropoética, a relação entre a criatividade, seus diversos conceitos, além de uma breve explanação entre as práticas

docentes. Para tanto, os autores Torre (2012), Suanno, M.V.R. (2013; 2014; 2015), Nicolescu (1997, 1999), Suanno, J.H. (2010; 2013; 2016), Moraes (2003, 2004, 2008, 2014 e 2015), Candau (1983; 2013; 2018; 2020) serão utilizados como arcabouço teórico.

Percurso metodológico: a metodologia construída e seus caminhos

Já no segundo capítulo, descrevo o percurso metodológico de toda a pesquisa, de natureza qualitativa, a partir dos estudos de Minayo (2010) e Flick (2009) e Richardson (1989). Foi explorada a metodologia complexa, apresentadas as características da faculdade privada, *locus*, bem como expostos: o estudo de caso, a problematização e a justificativa da pesquisa, além do objetivo geral, dos objetivos específicos e os instrumentos para levantamento de dados.

Para tanto, será realizado um estudo de caso, pesquisa classificada quanto ao objetivo como do tipo colaborativa e de natureza exploratória, com apoio do que ensinam Gil (2008) e Yin (2015).

O estudo de caso não precisa durar longo período em campo, diz Yin (2015). Nessa investigação, nos valem dos questionários e das entrevistas como instrumentos de exploração de diferentes fontes de evidências, para uma compreensão complexada da realidade, ainda que observando apenas parte deste contexto que forma o todo. Mas, na perspectiva de que o todo está em cada parte, como apontam Morin (2000) e Moraes (2015) ao tratarem a construção do conhecimento complexo e transdisciplinar.

Como forma de proporcionar uma análise dos dados, a pesquisa corrobora-se como demonstra Gil (2008) em sua conceituação sobre pesquisa exploratória: “Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”. (GIL, 2008, p. 27).

Quanto à aplicação de questionário e de entrevista semiestruturada, o aporte teórico se encontra no que defende Lakatos e Marconi (2012). Todavia, após a aplicação dos instrumentos de levantamento de dados e depois de revisitar diversas anotações do diário da pesquisadora, acredito que a pesquisa mais se assemelhe quanto ao objetivo com a pesquisa colaborativa.

Nesse cenário, é fundamental conceituar o que se entende por pesquisa colaborativa no contexto de investigação das *práxis* docente, o que nos remete a uma concepção do docente, a qual impregna o próprio objeto da pesquisa. Se para a investigação, solicitamos que os docentes exponham seu ponto de vista acerca de certo aspecto de sua prática, numa proposta de investigação colaborativa, supõe-se o reconhecimento e o interesse dos profissionais

participantes, o que podemos conceituar como “competência de ator em contexto”.

Assim, conforme Giddens (1987), essa “competência”, que não guarda qualquer relação com o sentido normativo habitual que lhe é dado, consiste na capacidade, de qualquer ator social, em exercer seu julgamento e determinar suas ações em razão do entendimento acerca das condições que prevalecem em determinado contexto, de uma ação específica. Em resumo, Giddens defende um ator que exerce certo “controle reflexivo” sobre o seu meio imediato.

A pesquisa colaborativa se sustenta na concepção de que os professores serão observados para além do que fazem, sendo o foco analisar as repetições de ações ou o desenvolvimento de um olhar normativo exterior. Ao contrário, o pesquisador buscará com os docentes, no contexto em que atuam, compreender em que se apoia o agir, a ação.

Em sua obra, Método I, Morin tece crítica à neutralidade, que exige distanciamento entre o pesquisador e seu objeto, dizendo:

Por que falar de mim? Não é descendente normal e sério que, quando se trata de ciência, do conhecimento e do pensamento, o autor se apegue atrás de sua obra e se desvança num discurso tornado em pessoal? Devemos, pelo contrário, saber que é aí que a comédia triunfa. O sujeito que desaparece no seu discurso instala-se, de fato, na torre de controle. Fingindo deixar um lugar ao sol copernicano, reconstitui um sistema de Ptolomeu cujo centro é o seu espírito (Morin, 1987, p.26).

Portanto, apesar de saber que há momentos em que a imparcialidade se faz necessária, orientada pela própria prudência metodológica, não se pode colocar como bastidor aquele que sobe ao palco, na medida em que se faz necessário reintroduzir o sujeito no processo de construção de saberes. Como ser metade onde se está por inteiro? Não iria eu contra a própria complexidade? Assim, atendo a natureza da pesquisa participante, enquanto me engajo, me posiciono, me analiso e reflito sobre as minhas práticas pedagógicas, pois, pesquisar é também posicionar-se, é, verdadeiramente, um ato político.

Assim, enquanto a pesquisa se tece, faço minha decisão por também me apropriar das palavras da pesquisadora Ribeiro (2011), que em dilema semelhante ao meu sobre a narrativa em primeira ou terceira pessoa, optou por transitar do eu ao nós, escolhendo o caminho da flexibilidade criteriosa, em sua tese.

Assim, nem primeira e nem terceira pessoa para manifestar a minha presença enquanto protagonista de uma relação sujeito-objeto que dará de forma enriquecedora, porém, solitária, dado o tipo de estudo escolhido por mim. Mas, eu singular e eu plural deverão fluir, espontaneamente, conforme a

tessitura das ideias que serão apresentadas. [...] Aproprio-me e me deleito nas palavras de Morin (1999), ao tomá-las emprestado e fazer delas as minhas palavras. Assim, reporto-me à sua obra, o Método 3, para reforçar como argumento que na escrita da minha pesquisa transitarei do eu ao nós e do nós ao eu, certa de que o eu não denotará pretensão e, sim, tomada de responsabilidade do discurso. E nós, por sua vez, não se apetece em pose de majestade, mas dará um belo testemunho de companheirismo imaginário com o leitor (RIBEIRO, 2011, p. 35).

Pretendo utilizar uma relação metafórica da obra “As aventuras de Alice no País das Maravilhas”, de Carrol (1865), para instigar docentes participantes da pesquisa a responderem as questões da entrevista, com a apresentação de características comportamentais de personagens do livro, selecionados pela pesquisadora, para promover a identificação dos participantes e incitar os relatos de suas práticas docentes. Trechos da referida obra também darão nomes aos capítulos da dissertação e serão utilizados no corpo da pesquisa, como intertexto, metáforas e analogias, relacionados com o material empírico.

Mais do que apenas promover as entrevistas e a aplicação dos questionários, como pesquisadora participante da pesquisa, me propus a acompanhar de maneira mais próxima e ativa as práticas docentes. Para tanto, passei a observar e analisar as informações coletadas pela Comissão Permanente de Avaliação – CPA – a qual integro como representante docente, bem como me tornei a professora responsável pela prática da extensão, podendo participar de decisões acerca das práticas pedagógicas a serem implantadas. Além disso, passei a presenciar ações desenvolvidas por outros docentes ao longo do semestre, inclusive com observações da atuação em sala de aula.

No último capítulo, apresento a análise dos dados levantados referentes aos questionários aplicados aos professores, as entrevistas realizadas, bem como os levantamentos da Comissão Própria de Avaliação – CPA. Ademais apresento meu próprio diário, referente aos projetos de extensão, reuniões e observação das práticas docentes durante o período da pesquisa, além das rodas de conversa promovidas presencialmente. A triangulação ocorrerá entre os conceitos teóricos desenvolvidos: as falas dos docentes e os indícios de criatividade que se pretende encontrar nas práticas pedagógicas desenvolvidas, com o intuito de ensinar a compreensão e a ética do gênero humano. Por fim, descreverei as considerações finais sobre a dissertação em relação a tudo que vivenciei, des(construí) e partilhei durante a trajetória.

Complexidade e criatividade

Antes de iniciar o estudo e partilhar a pesquisa em capítulos, para atender ao rigor técnico acadêmico proposto pelo Programa PPG IELT optei por esclarecer a delimitação e o enquadramento teórico para facilitar a compreensão do que desejo promover. Isso porque os conceitos possuem amplas definições e possibilidades de aplicação. Por esta razão, farei uma demarcação conceitual prévia dos elementos utilizados no título, evidenciando a acepção teórica que adoto na pesquisa, como quem empresta os óculos ao leitor, para que enxergue a minha intenção no processo da pesquisa. Não que se possa olhar como o outro, mas para que o leitor desde já se atente ao olhar complexo e criativo a que me refiro, dentro das limitações existentes (de tempo, amostragem, natureza da pesquisa, intenções da pesquisadora, escopo teórico).

A que complexidade me refiro na pesquisa?

Quando se fala de complexidade, é necessário que eu limite o espaço teórico da pesquisa, adotando uma linha de pensamento que fundamenta e alicerça a investigação. Ao pensar em complexidade, sob a perspectiva de Morin (2007) e utilizando as percepções dele sobre o pensar complexo, evidencio o cerne da pesquisa. Assim, a seleção dos referenciais estarão alinhados com a interconexão das partes, com o tecer juntos, articulando-os, para a inclusão, dentro de uma epistemologia que nunca busca a divisão, mas a junção de pontos de vista e incertezas.

Para a Epistemologia da Complexidade “o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo, como o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes” (MORIN, 2003, p. 88).

A noção de complexidade contribui para compreendermos a importância de fortalecer e aprender a abertura diante dos acontecimentos que a vida nos apresenta. Evidencia que o pensamento e a ação de qualquer pessoa revelam elementos contraditórios, pois, ao mesmo tempo, em que são indivíduos – unitas –, são também múltiplos – multiplex (Morin, 2004, 2007c, 2008d, 2011).

Nesse sentido, Moraes (2015) defende que da complexidade surge a transdisciplinaridade, fundamentada na lógica do terceiro incluído, nos níveis de realidade/níveis de percepção e na complexidade. Também, Morin (2015), compreende que o paradigma da complexidade pressupõe a necessidade de ir além das disciplinas, dos conteúdos

curriculares, o que muito dialoga com o objetivo da pesquisa, razão pela qual o autor se fará presente em toda a construção teórica do estudo.

Como afirma Morin (2002, p. 24), a complexidade “não tem por missão recuperar a certeza perdida e o princípio Uno da Verdade. Deve, ao contrário, constituir um pensamento que, em vez de morrer, alimente-se da incerteza”. Será nessa perspectiva complexa e transdisciplinar que a pesquisa se desenvolve, ligando saberes e buscando indícios de criatividade nas práticas docentes pesquisadas.

Criatividade em qual aspecto?

É comum e seria esperado que o termo fosse trabalhado na construção de um raciocínio que parte da análise etmológica do termo e sua origem do latim (derivada do verbo *creare*), ou mesmo das definições do dicionário relacionadas à inovação, ao novo, ao imaginativo e lúdico. Traço eu outro caminho.

Para Torre (1999, p. 19), “a criatividade é um fenômeno que se move entre os atributos pessoais e as exigências sociais, porque em último caso é a sociedade que promove e sanciona o valor ou a relevância das atividades criativas”. A partir desse conceito é que pretendo buscar significados e aplicações das práticas pedagógicas analisadas no estudo, relacionando a discussão dos termos na visão do autor.

Suanno, J.H. (2013) afirma, trazendo o que defende Torre, que a criatividade é compreendida como um bem social, já que a motivação da criatividade está na possibilidade de transformação social e na busca do bem estar e melhor qualidade de vida para as pessoas, sem descartar o valor científico de criatividade, porém reconhecendo que é preciso ultrapassar as fronteiras do pessoal e pensar a criatividade em termos de desenvolvimento institucional e organizacional.

Portanto, a criatividade não é defendida no trabalho como algo apenas pessoal, não é dom ou talento nato, mas uma força motriz que impulsiona o agir, ganhando significado para o indivíduo e para o meio social em que está inserido. O que faz sentido ao pensarmos na relação entre complexidade, criatividade e os saberes necessários à educação do futuro, Morin (2000).

Assim, a criatividade que se pretende encontrar nas práticas docentes se caracterizará em ações que buscam descortinar caminhos novos, provocar, romper com o padrão, desconsertando os outros e transbordando os espaços, com tendências a se manifestarem de

modo diferente dos outros e com capacidade de adaptação às inúmeras situações, acolhendo o inédito e o inesperado, conforme defende Torre e Moraes (2004).

Quais práticas pedagógicas serão observadas?

A pesquisa tem como intuito analisar os fazeres-saberes pedagógicos, na perspectiva de Candau (1984 e 2009), Tardif (2001) e Freire (1996), tratando a didática como foco. Já que esses teóricos através de suas pesquisas, ampliaram o estudo dos saberes dos professores, com o objetivo de compreender melhor a profissão docente, para além dos conteúdos curriculares, que dependeriam de um conhecimento especializado. Os fazeres-saberes pedagógicos abrangem uma diversidade de objetos, de questões, de problemas, compreendendo os saberes profissionais como plurais, diversificados, heterogêneos, complexos, advindos de múltiplas fontes.

Cabe destacar que o enfoque da investigação se dará em práticas apontadas pelos professores pesquisados como necessárias para promover o desenvolvimento humano, além daquelas observadas pela pesquisadora, tudo isso compondo o que é denominado na pesquisa como *práxis*, ou seja, como instrumentos dos seus fazeres-saberes, como aponta Candau ao afirmar: “Trata-se de conhecimento de mediação [...] sua especificidade é a compreensão do processo ensino-aprendizagem e a busca de formas de intervenção na prática pedagógica” (CANDAU, 1984, p. 106).

Segundo Maturana (1999), o ser e o fazer estão profundamente unidos, ligados estruturalmente e este reflexo para a auto-organização nos remete à ideia de que somos pessoas em constante reorganização interna de nossas ações que se desdobram em novas interações e comportamentos. Esta ligação entre o ser e o fazer vai além da autorregulação prevista no princípio retroativo, pois possui natureza autopoietica, o que significa que o indivíduo, a sociedade, a natureza e o cosmo são autoprodutores de sua própria organização.

Desse modo, as práticas pedagógicas serão evidenciadas no capítulo 3, após a análise dos dados da pesquisa, pois serão priorizadas não somente aquelas apontadas pelos professores nas entrevistas, mas as definições do termo, a compreensão epistemológica e quais autores embasam e fundamentam a pesquisa, ao tratarmos os aspectos conceituais de didática e *práxis*.

Por que ensinar para a compreensão e a ética do gênero humano?

Ao analisar o modelo educacional vigente em 1999 e sob a expectativa da virada de

século, Morin (1999) suscitou reflexões acerca de lacunas por ele denominadas como buracos que exigiriam mudanças para a educação do século XXI. Ao tratar dessas lacunas, a pedido da Convenção Internacional promovida pela UNESCO em 1999, o referido autor produziu a obra denominada *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* (2000).

Os sete saberes, conforme postula Morin (2000) são nomeados como:

- 1 – As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão;
- 2 – Os princípios do conhecimento pertinente;
- 3 – Ensinar a condição humana;
- 4 – Ensinar a identidade terrena;
- 5 – Enfrentar as incertezas;
- 6 – Ensinar a compreensão; e
- 7 – A ética do gênero humano.

Cada capítulo corresponde a um dos saberes na divisão criada no livro. O primeiro saber, – As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão – diz respeito ao conhecimento e as percepções do indivíduo acerca dele. Já no segundo saber, – Os princípios do conhecimento pertinente – Morin (2000) apresenta o não ensinamento e trata da pertinência dos conteúdos estudados no ensino disciplinar, muitas vezes fragmentado, criando uma visão distorcida da realidade e dificultando o olhar complexo, gerando uma falsa percepção da realidade.

Em seguida, no terceiro saber – Ensinar a Condição Humana – o autor desenvolve a relação indivíduo e sociedade, as inúmeras dimensões em que o humano está inserido, abordando a identidade humana e a diversidade. No quarto saber – Ensinar a Identidade Terrena – Morin (2000) se dedica ao processo de observar a relação entre a identidade e a consciência terrena, construindo o conceito de era planetária, relacionando conceitos de empatia e identificação.

O quinto saber – Enfrentar as incertezas- capítulo dedicado a correlacionar incertezas, riscos, ações e imprevisibilidade com enfrentamento, na ecologia das ações adotadas de forma estratégica. Aqui o autor trabalha o inesperado, o imprevisto, o inédito e sua capacidade de modificar e ressignificar processos.

O sexto saber – Ensinar a Compreensão – se dedica a explorar conceitos como egocentrismo, etnocentrismo, bem-estar, focando na complexidade humana, na tolerância e no

respeito às diversidades. Aqui vemos o desenvolvimento do que é a condição e a cultura planetária.

Por fim, o último saber – A ética do gênero humano – tal saber diz respeito ao que Morin articula como ensino da democracia, cidadania terrestre e antropológico. Logo, o autor enfatiza a importância de que o indivíduo exerça a cidadania em sociedade, de maneira que sua responsabilidade seja colocada em perspectiva, dando lugar também para a tomada de consciência social que se faz necessária.

A seleção dos dois últimos saberes como foco da dissertação ocorre por escolha dos pesquisadores (autora e orientador) e para delimitar o objeto de estudo, tornando-o viável para o tempo que propõe o programa PPG IELT para a finalização da pesquisa. Não somente por isso, ao priorizar os dois últimos saberes, o fizemos em razão da conexão deles com conceitos e princípios bastante corriqueiros no âmbito jurídico, permeando atuações jurídicas da pesquisadora e motivando também seus fazeres-saberes como docente.

A seleção dos dois últimos saberes também guarda relação com as disciplinas dos cursos de gestão comercial e gestão financeira (tais como tendências de mercado, gestão de pessoas, comunicação, marketing, economia, estratégia e desenvolvimento profissional, análise de problemas e tomada de decisão), especialmente pela ligação delas com os temas democracia, diversidade, ética, sociedade, alteridade, etnocentrismo e tolerância, todos discutidos ao ensinar a compreensão e a ética do gênero humano.

Portanto, a seleção dos saberes não ocorreu de forma aleatória, mas intencional e pela familiaridade com os temas do direito, na minha formação profissional (cidadania, democracia, sustentabilidade, ética e sociedade) e para, além disso, acredito que ao fazer a leitura do que propõe Morin (2000) ao tratar do ensino da compreensão e da ética do gênero humano, muito enxerguei das temáticas na minha *práxis*, seja na expressão de valores, na escolha de metodologias, na minha própria atuação como docente, independente do conteúdo curricular trabalhado em sala de aula.

CAPÍTULO I – DEIXANDO A TOCA DO COELHO: UM POUCO SOBRE O ENSINO SUPERIOR E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CRIATIVAS PARA ENSINAR A COMPREENSÃO E A ÉTICA DO GÊNERO HUMANO

“Quando acordei hoje de manhã, eu sabia quem eu era, mas acho que já mudei muitas vezes desde então”

“Não posso voltar para o ontem porque lá eu era outra pessoa”

Trechos de *As Aventuras de Alice no País das Maravilhas* – LewisCarrol (1865).

Figura 1 – Alice e Gato Risonho



Fonte: Filme da Disney *Alice no país das maravilhas* (1951).

Refletindo sobre mudanças

E por falar em mudanças... A escolha dos trechos da obra de Lewis Carrol (1865) que inauguram o capítulo teórico da pesquisa tem como temática a mudança, o que cabe muito bem quando pensamos em reflexões sobre conceitos, modelos e aspectos históricos que faremos ao longo deste capítulo.

Além de analisar práticas pedagógicas docentes com potencial criativo, seremos também mudados pelo processo de investigação e escrita, transformados pela oportunidade de repensar e ressignificar fazeres-saberes na prática de nossas didáticas. Quando o físico David Bohm (1991, p.77) defende que “não só todas as coisas estão mudando, mas tudo é fluxo” tal afirmativa expressa com exatidão o modo como entendemos também o descortinar dessa pesquisa, em constante vibração de mudança, tentando acertar frequências para canalizar

intenções para além da própria pesquisa, afetando e sendo afetados pelo movimento.

É pensando em toda essa energia de transformação e sem ignorar as dores dessa caminhada, que passamos à produção do presente capítulo.

1.1 Breve histórico do ensino superior no Brasil

A Constituição Federal de 1988 dispõe em seu artigo 6º que a educação é um direito de todos, caracterizada como um direito social, assim como a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia e outros. Desse modo, o documento, fruto de uma construção social e democrática busca garantir o exercício da cidadania e preservar a dignidade humana, tratando a educação como um bem público. Por meio dela o indivíduo alcança o acesso à saúde, bem-estar, alimentação, lazer, na medida em que a qualificação profissional é o caminho para a formação profissional e em muitos casos para a atuação no mercado de trabalho. Mas, acima de tudo, a educação é o caminho para a formação humana.

Todavia, sabemos das inúmeras dificuldades enfrentadas pelos brasileiros ainda hoje para efetivar esse direito constitucional, especialmente quando se trata do ingresso no ensino superior (fatores econômicos, políticos, sociais, culturais, científicos).

Dentro desse contexto de entraves para acessar as instituições de educação superior, o Brasil é signatário de acordos e tratados internacionais que visam cumprir metas globais para a melhoria do ensino superior e sua difusão, ampliando o número de vagas, melhorando a qualificação das instituições e investindo em programas de democratização do ensino.

O sistema de educação superior brasileiro é formado por instituições públicas (criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público Federal, Estadual ou Municipal) e instituições privadas (criadas por credenciamento junto ao Ministério da Educação) e são mantidas e administradas por pessoa física ou jurídica de direito privado, podendo ter ou não fins lucrativos.

Além disso, as instituições de ensino superior podem ser classificadas academicamente como universidades, centros universitários e faculdades. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), define que nas instituições universitárias existe a obrigação para que sejam desenvolvidas regularmente e de forma institucionalizada, as atividades de ensino, pesquisa e extensão, ao passo que para as faculdades

existe obrigação apenas do ensino.

Assim, os centros universitários se diferem pela oferta do ensino, pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecido à comunidade escolar. Já as Faculdades, embora também devam zelar pela qualidade do ensino superior ministrado, não estão obrigadas a manterem programas institucionais de pesquisa.

Após a diferenciação prévia, apesar do crescimento no fim da década de 1990 quanto ao número de matrículas realizadas em cursos de graduação no Brasil, também são expressivos os problemas enfrentados na escolarização superior, especialmente quando falamos em proporção da população brasileira de indivíduos distantes das salas de aula nesse segmento, na dificuldade de permanência dos ingressantes.

Sabe-se que na década de 1990, com o apoio financeiro do Banco Mundial, houve um investimento na educação privada, levando ao processo de massificação do ensino superior, com a abertura de muitas Instituições de Ensino Superior – IES – espalhadas pelo Brasil, aumentando a oferta de vagas e levando ao contexto de privatização do ensino, tão criticado por inúmeros autores.

Nessa via, Chassot (2012) afirma que a educação superior perde seu caráter de direito público para se tornar uma mercadoria como qualquer outro serviço. As instituições de ensino superior no Brasil são, portanto, resultado de um processo longo, desde sua implantação até a sua democratização, cabendo aqui apenas para facilitar a compreensão desse processo histórico, adotar uma divisão temporal proposta por Marinho-Araujo e Polidori (2012). Os autores destacam três fases ao estruturarem a educação superior brasileira, em um retrospecto histórico breve: (a) o período pós-colonial (a partir de 1808); (b) o período compreendido entre 1930 e 1996; e (c) o período do final dos anos 1990 até o presente momento.

A implementação tardia do ensino superior no Brasil está relacionada aos problemas políticos, econômicos e sociais enfrentados no período pós-colonial, colocando nosso país em desvantagem não só quando comparado aos países europeus, mas também em relação aos países vizinhos da própria América.

Ocorre que, após o bloqueio da França imposto a Portugal, a aristocracia portuguesa e brasileira, por consequência, ficariam impedidas de enviar os filhos para que fizessem suas formações educacionais na Europa, onde frequentavam as universidades estrangeiras. A partir

de então, deu-se início ao processo de implantação das instituições de ensino superior no Brasil, para atender a essas demandas, já que a obtenção de formação universitária estava ligada ao prestígio social.

Não se pode esquecer que mesmo a educação básica era precária e elitista, na medida em que grande parte da população tinha a imposição de raízes colonialistas por parte da colonizadora portuguesa, trazendo a imposição de cultura, sem qualquer respeito pelas tradições africanas e indígenas. Isto é, a instrução era voltada tão somente para a concepção da língua portuguesa, facilitando a compreensão das ordens dentro do processo de escravidão.

Assim, não tivemos esforços significativos por parte de Portugal, no período pós-colonial, voltados para a alfabetização básica da população brasileira, como destaca Araújo (2003). Apesar disso, havia uma elite intelectual brasileira, em grande parte formada nas instituições de países europeus, que tentavam levar o letramento aos nacionais, porém, sem grandes conquistas nesse período histórico.

Inspirados então nos modelos europeus de universidades, as instituições de ensino eram direcionadas para cursos como medicina, direito e áreas técnicas como a mineração, depreciando e excluindo os elementos culturais tão importantes e formativos do povo brasileiro. Assim, investia-se em um sistema de ensino que não valorizava as tradições de relatos orais, os elementos de religiosidade das culturas indígenas e africanas, como salientam Souza (1996) e Alencar e Braga (2016).

Ainda que na década anterior três instituições de ensino se denominaram universidades (a de Manaus, de São Paulo e do Paraná), mas que por inúmeros fatores não perduraram, somente em 1920 nasce a considerada primeira universidade brasileira, no Rio de Janeiro, em forma de uma confederação de escolas.

Nesse período, ocorrem reformas educacionais e a universidade se torna central no ensino superior brasileiro. Apesar de mantido o caráter profissionalizante da educação, a pesquisa e a formação do pesquisador se tornam presentes, ligadas ao benefício em combates de epidemias e também para utilização na produção agrícola. Nasce a tríade de pesquisa, ensino e extensão, não em substituição ao modelo anterior, voltado para a formação de profissões, mas acrescentando a universidade voltada também para a pesquisa, como afirma Sampaio (1991).

Já de 1931 a 1945 surgem as disputas entre insituições laicas e religiosas no ambiente educacional e na década de 1950 são criadas as universidades religiosas, como resultado desse processo. Na sequência, em 1961, é criado o primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases (LDB), com o desejo de democratizar a educação brasileira, majoritariamente dominada pela elite, trazendo modificações para o sistema de ensino conservador. Desse modo, garantindo a chamada autonomia universitária, que segundo Cunha (2007) consistia na possibilidade de fixar currículos, métodos de ensino, porém, permanecendo a subordinação ao poder estatal.

Embora os laços que prendiam o ensino ao Estado ficassem mais frouxos, eles não seriam desfeitos, mantendo ao Conselho Nacional de Educação o poder de aprovar (ou vetar) os estatutos dos estabelecimentos de ensino superior, reconhecer (ou não) seus cursos e, em decorrência, conceder (ou não) os privilégios pretendidos pelos diplomados (CUNHA, 2007, p.97).

Foi também, na década de 60, que os movimentos estudantis se intensificaram, trazendo críticas ao sistema educacional superior elitista que era vivenciado. Durante o final da referida década e início dos anos 70 começou um grande processo de privatização do ensino superior. Através da Lei nº 5.540/68 ocorreram profundas transformações no ensino superior brasileiro, como destaca Aranha:

A reforma extinguiu a cátedra (cargo de professor universitário, titular em determinada disciplina), unificou o vestibular e aglutinou as faculdades em universidades para e melhor concentração de recursos materiais e humanos, tendo em vista a maior eficácia e produtividade. Instituiu também o curso básico nas faculdades para suprir as deficiências do 2º grau e, no ciclo profissional, estabeleceu cursos de curta duração e longa duração. Desenvolveu ainda um programa de pós-graduação. (ARANHA, 2006, p.317).

Martins (2002) destaca também a relação do regime militar com as universidades públicas e a expansão do setor privado, após 1970, quando crescem os incentivos na pós-graduação e na capacitação de professores, ainda que os cursos apresentassem conteúdos repletos de teoria e se distanciassem das práticas docentes, como defende Hypolitto (2004).

O país também enfrentava problemas para garantir o acesso de jovens de baixa renda ao ensino superior e era necessário popularizar o ensino, pensando em estratégias para tornar as faculdades acessíveis a todas as classes sociais.

Com esse intuito nasce o primeiro programa de crédito educativo brasileiro, em 1975, concedendo aos estudantes de rede privada o financiamento das mensalidades e aos de rede pública a manutenção durante o tempo de duração do curso. Mais tarde, em 1999, o programa seria remodelado e diante de uma taxa crescente de inadimplentes no pagamento dos

financiamentos surge o FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, passando a atender exclusivamente os alunos dos cursos superiores não gratuitos.

Em 1999, o Brasil possuía cerca de 2 milhões de universitários, estando o acesso à educação superior restrito a aproximadamente 10% da população da faixa etária estabelecida, o que demonstrava as universidades como espaços elitistas e a necessidade de promover o amplo acesso das populações aos espaços de ensino superior, conforme destacava Ristoff (1999).

No século XX, com a junção de algumas faculdades isoladas, foram criadas as primeiras universidades brasileiras. Nesse contexto de expansão, a Universidade Estadual de Goiás foi criada e se vinculou à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia de Goiás, por força da Lei Estadual nº 13.456, de 16 de abril de 1999, sendo concebida por intermédio de programas governamentais, formando-se a partir da mutação da UNIANA com a incorporação de outras IES, também mantidas pelo poder público estadual. Assim nasce a Universidade Multicampi, sediada em Anápolis, com o propósito de democratizar o Ensino Superior, promovendo qualificação docente e mudando o cenário apontado pelo PPC de História (2009) que descrevia a falta de qualificação dos professores das redes estadual, municipal e particular do ensino, pois aproximadamente 80% dos professores de Goiás não possuíam cursos superiores.

Tal expansão em Goiás atendia ao previsto na LDB 9394/96, que estabelece em seu artigo 87, parágrafo 3º, inciso III, a obrigatoriedade de se cumprirem “programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”.

Entre os anos de 1999-2000, o Brasil apresentou índices significativos de privatização da educação superior, conforme levantamento no site do INEP¹, e tal panorama ocorreu especialmente após a reforma de 1968, com a adoção dos chamados modelos neonapoleônicos de ensino, em que as IES não possuem associação obrigatória entre ensino e pesquisa.

A LDB (9394/96) prevê em seu artigo 52:

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

¹ Fonte do dado obtido em site público: <https://www.gov.br/inep/pt-br>, acesso em 20 de janeiro de 2021.

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber.

Ocorre que mediante os Decretos 2207/97, 2306/97 e 3860/01, os quais se destinavam a interpretar o artigo 207 da CF/88, ficaram as IES liberadas da obediência ao princípio constitucional de respeito à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, mantendo a obrigação apenas para as universidades.

Assim, no ano de 2000, das 1.108 Instituições de Ensino Superior existentes, 1.024 ficaram desobrigadas, dando combustível para uma maior separação entre as esferas pública e privada na educação superior.

Ao pensarmos sobre a função da universidade podemos compreendê-la como

o espaço por excelência do debate e da crítica da produção social, do confronto de ideias, da interrogação do sentido da gênese do real, do questionamento de si mesma e da busca de alternativas para o mundo da produção e para existência social e individual (COÊLHO, 1996, p. 83).

Assim, a universidade e as faculdades deveriam ser espaços de questionamento, de interrogações, do pensar crítico, daí a importância de que ensino, pesquisa e extensão também se façam presentes nas faculdades, institutos, centros, e não somente na universidade. Talvez essa unificação entre ensino, pesquisa e extensão consiga aproximar os conteúdos disciplinares dos saberes culturais, diminuindo a polarização entre teoria e prática, razão e emoção, didática instrumental e fundamental, aproximando professores, alunos e comunidade, favorecendo o desenvolvimento da criatividade nos espaços acadêmicos e promovendo um pensar complexo.

Para Guimarães (2013), a existência da universidade é fundamental para a formação da autonomia e da capacidade crítica de ler o mundo e a sua realidade, podendo questionar as razões da obediência. Ou seja, a formação universitária transborda o ensinar do técnico, da capacitação profissional, mas promove o pensamento crítico-reflexivo, como propõe Candau (1983), visto que a didática instrumental passa a ser fundamental.

Se o incentivo ao acesso da população ao ensino superior é fundamental, também é primordial que se mantenha a qualidade do ensino ofertado, especialmente para além de uma formação voltada para o profissionalismo, mas que estimule a formação humana integral e possibilite o desenvolvimento do pensar criticamente. Na mesma linha seguem Charlot e Silva (2010, p.40), ao afirmarem que “a universidade é lugar de dúvida, de contestação, de tensões,

de contradições”. Assim, a função primeira da universidade deveria exceder, extrapolar o ensino, o conteúdo programático.

Dessa forma, o desenvolvimento da autonomia é função da universidade e indispensável para estimular a compreensão que vai além dos conceitos e técnicas, mas que permitem ao indivíduo entender e significar os processos, a realidade e seus papéis sociais.

Novamente cabe destacar, Guimarães (2013, p. 135), ao dizer que o “homem autônomo, ao contrário, sabe, não porque alguém lhe falou, mas porque é capaz de pensar o real em movimento, entender o sentido e a gênese desse movimento”. Portanto, mais do que compreender o processo de privatização do ensino, a separação de público e privado sob a esfera política, precisa-se problematizar os múltiplos aspectos que envolvem a transformação do ensino superior no Brasil.

É necessário questionar o próprio sentido, a razão de ser da IES, seja ela faculdade, universidade, instituto, centro, pois sem uma formação integral, humana e criativa dificilmente teremos uma sociedade autônoma, livre e crítica.

Foram escolhidos dois cursos de gestão (comercial e financeira) de uma faculdade privada, em uma cidade do interior de Goiás, para observar e problematizar práticas docentes visando encontrar nelas elementos de criatividade, com aplicação de um instrumento que avalia instituições criativas, adaptando-o para o ensino superior.

Assim, é necessário contextualizar a pesquisa, delimitando o foco nas *práxis* docentes que, sob o olhar dos próprios professores entrevistados e observados, reflitam criatividade e ensinem a compreensão e a ética do gênero humano.

Para além do que prevê a grade curricular ou os conteúdos programáticos dos cursos, serão observadas as falas dos docentes, suas ações em sala de aula e fora dela, para compreensão do que os motiva a adotarem a criatividade.

1.2 Regramento jurídico do ensino superior no Brasil: programas governamentais

Nas décadas de 1930 e 1940 a educação brasileira começa a se consolidar como direito e ganha o olhar governamental, surgindo uma série de ordenamentos legais que vão direcionar os rumos da educação, sem, contudo, se desvencilhar da lógica capitalista. Assim, faz-se presente o incentivo ao ensino técnico e profissionalizante, surgindo o SENAI e SENAC como formadores de profissionais para diversos setores (indústria, comércio e outros). Porém, nas

décadas seguintes (de 1950 e 1960), os movimentos sociais suscitam uma série de debates em torno das questões que envolvem a universidade, o que culmina com a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.

A partir da década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal e, posteriormente, com a elaboração da LDB 9.394/96, o ensino superior e a educação de um modo geral experimentaram mudança. O neoliberalismo e a globalização forçaram modificações, através do Banco Mundial, que reduziram sensivelmente os investimentos na educação superior pública, possibilitando maiores benefícios às instituições privadas de ensino superior.

A criação do Conselho Nacional de Educação, por meio da Lei 9.131 em 1995 e a promulgação da LDB 9.394 em 1996 deram início a um novo processo de avaliação e regulação da educação superior.

Em 2002, inaugura-se um plano de governo denominado “Uma escola do tamanho do Brasil”, com o objetivo de fomentar o acesso ao ensino superior, ampliando vagas, especialmente através de crédito educativo e com a criação de programa de bolsas universitárias.

Essas reformas adotadas no Brasil, de acordo com os dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) ocorrem ao final da década de 90, viabilizando um crescimento significativo de instituições privadas em todo o território nacional, evento que gera uma nova configuração de ensino (SOUZA, 2009). Assim, o fato de o governo federal levar à privatização empresas estatais possibilitou às instituições privadas o recebimento de vantagens, como o credenciamento acadêmico, no período entre 1995 e 2002, acarretando às instituições federais a diminuição dos recursos.

O projeto de expansão e democratização do ensino superior ganha espaço no primeiro mandato de Luís Inácio Lula da Silva, de modo que, no seu governo foram desenvolvidas reformas no ensino superior, com a captação de recursos destinados às universidades públicas, e a expansão e democratização do ensino (CORAL, 2014). Tal expansão foi beneficiada pela diferenciação das IES impostas pelo Banco Mundial, ou seja, “As instituições de ensino superior passaram a ser classificadas em cinco modalidades: 1) Universidades, 2) Centros Universitários, 3) Faculdades Integradas, 4) Faculdades, 5) Institutos Superiores ou Escolas Superiores” (ARAÚJO, 2003, p. 76)

Assim, em 2005 a Lei nº11.096 instituiu o Programa Universidade para Todos

(PROUNI), que passou a oferecer bolsas de estudo integrais e parciais em diversos cursos de graduação, nas IES privadas.

Os programas de financiamento estudantil, como o FIES e PROUNI, surgem com o objetivo de promover o acesso da população, principalmente dos mais pobres, ao ensino superior nas instituições privadas.

Foram adotados critérios para a inserção nas instituições. No FIES, o programa de financiamento ocorria por contratos com instituições bancárias, tendo como exigência a nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, estabelecendo o pagamento de mensalidades pelo estudante.

Já no PROUNI, a concessão de bolsas totais ou parciais, também tinha como critério a nota do ENEM, porém, o crédito é arcado pelo governo, sem o custo de mensalidades para o estudante.

A democratização do acesso e as políticas da educação superior são explanadas aqui como breves recortes históricos e objetiva situar o leitor acerca de como ocorreu o desenvolvimento do ensino nas faculdades privadas, pois, mesmo que tenhamos alcançado evoluções em aspectos sociais, ainda possuímos um ensino elitista no Brasil.

Já em 2007, o Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, criou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), ampliando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). De acordo com o MEC (2010), o programa tem como objetivo ampliar as vagas e as condições de permanência dos estudantes no ensino superior. Deste modo, “As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país” (MEC, 2010, p. 1).

Alinhado ao mesmo objetivo, em 2008, é criado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), com a pretensão de democratizar as condições de acesso e permanência dos estudantes no ensino superior. Conforme Silveira (2012), o PNAES foi instituído pelo MEC em dezembro de 2007, porém, em 2010, no governo do presidente Lula, foi regulamentado pelo Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Também, em 2010, é implantado o Sistema de Seleção Unificada (SISU), para que estudantes pudessem, através do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), participar de processos seletivos nas IES.

1.3 Uma breve apresentação dos Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro

Em 1999, a Unesco, por meio de seu então presidente, Frederico Mayor, solicitou que o filósofo francês Edgar Morin organizasse um conjunto de reflexões para repensar a educação do século XXI. O resultado desse pedido foi a confecção de um texto, disseminado em sua primeira versão entre autores da epistemologia complexa que fizeram apontamentos e sugestões, encaminhadas à Morin. Reunidas as observações, a versão original produziu a obra clássica: *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*.

A primeira edição chegou ao Brasil, em 2000, evidenciando importantes reflexões para o repensar da educação e das concretas ações necessárias para religar saberes, superar paradoxos, resgatando a unidualidade humana e sua conexão com o planeta.

Segundo Morin (2000), esses pontos deveriam ser tratados em “toda sociedade e em toda cultura, sem exclusividade nem rejeição, segundo modelos e regras próprias a cada sociedade e a cada cultura”. Hoje, mais de vinte anos depois da produção literária pensada para a virada do séc. XXI, as reflexões do autor permanecem atemporais, pulsantes e indispensáveis, revelando caminhos para compreendermos tantos aspectos do cenário educacional que vivenciamos.

Vamos a uma breve exposição dos saberes que nomeiam os capítulos do livro de Morin, de forma sucinta aqui, pois serão retomados ao longo de toda a pesquisa, especialmente no capítulo 3, onde farei a triangulação entre conceitos, pesquisa e reflexões, a partir dos dados empíricos levantados.

O primeiro saber, – As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão – trata dos erros mentais, intelectuais, da razão, tratando das cegueiras paradigmáticas que nos impedem de distinguir o que é real do que é ilusão/ideia, separando o objetivo do subjetivo, a razão e a emoção. Sobre o conhecimento, Morin também trata do conformismo cultural e da normalização, afirmando que a seleção sociológica e cultural das ideias raramente odece à sua verdade, mas pode impedir a busca pela verdade, funcionando como verdadeiros tampões para os nossos olhos.

Desse modo, é preciso dialogar com as ideias e estar aberto ao inesperado, para rever processos e reconstruí-los. A educação do futuro deve ser consciente da possibilidade do erro nos processos para obtenção do conhecimento e elaborar saberes capazes de nos preparar para o enfrentamento das incertezas e das cegueiras.

Os princípios do conhecimento pertinente traduzem o segundo saber proposto por Morin (2011). Aqui o autor aborda a necessidade de sermos capazes de reconhecer a pertinência dos conhecimentos, especialmente diante da quantidade de informações a que temos acesso. Assim, a educação do futuro precisa se voltar para o conhecimento dos problemas-chave do mundo, situando os seres humanos em um contexto complexo.

O conhecimento pertinente se relaciona com a complexidade, uma vez que o cidadão planetário precisa entender o caráter multidimensional de suas relações com a sociedade, com o planeta, integrando o biológico, o psíquico, o social, o afetivo, sem ignorar nenhuma parte do todo, no olhar global.

A educação do futuro formará o cidadão para além dos aspectos profissionais e das demandas de mão obra para o mercado de trabalho, mas pessoas aptas a pensar e a refletir num processo de integração dinâmico. Assim, educar para o futuro é educar para além das exigências mercadológicas, dos aspectos profissionais, não objetivando o desenvolvimento de capacidades para a mão de obra. Nesse sentido, muito pertinente se torna as reflexões de Rios (2010) acerca do conceito de competência, em suas diversas dimensões, superando a finalidade tecnicista, mas permeando o processo de educar com a criatividade e a sensibilidade. Portanto, Rios entende que o conjunto das competências técnicas, ética, política e estéticas é que definem a competência.

Por essa razão, Rios (2010) e Freire (1996) serão trabalhados no terceiro capítulo ao entrelaçarmos teoria e material empírico, discutindo a visão dos docentes acerca de suas práticas pedagógicas para o desenvolvimento da ética e de uma formação ética e humana.

Nesse sentido, afirma Morin (2011):

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar (MORIN, 2011, p. 37).

Ensinar a condição humana é o terceiro saber. Na era planetária precisamos interrogar nossa condição humana, questionar o nosso papel, nossa posição no mundo, é disso que se trata o olhar para a humanidade, que ao mesmo tempo é una e diversa, compreendendo as tríades indivíduo/sociedade/espécie, razão/afeto/pulsão e cérebro/mente/cultura. Desse modo, termos como diversidade cultural, cultura e complexidade permeiam o saber que propõe a missão da educação do futuro de conscientizar as novas gerações para o respeito à diversidade.

No quarto saber - Ensinar a identidade terrena - Morin (2011, p. 55) propõe, de forma inaugural, o seguinte questionamento: “Como os cidadãos do novo milênio poderiam refletir sobre os próprios problemas e aqueles de seu tempo?”. Novamente a complexidade se entrelaça ao conceito de era planetária para propor uma educação do futuro que ensine a ética da compreensão planetária. Se somos todos humanos não há sentido nas divisões e no antagonismo criado, que segregam e fragmentam. É preciso formar uma identidade terrena e isso pressupõe o nutrir afetos e laços, o desenvolvimento de consciências (antropológicas, cívicas, espirituais) para evitar o fim da humanidade em batalhas esvaziadas de sentido. Devemos civilizar e solidarizar a Terra, transformando a espécie humana em uma humanidade genuína.

O quinto saber - Enfrentar as incertezas – é uma visão de Morin (2011) acerca do que a educação do futuro precisa fazer frente às incertezas. Discorrendo novamente sobre vários contextos da incerteza (histórica, criadora e destruidora do real e do conhecimento), o autor defende que a educação do futuro ensina a compreender toda ação empregada pelo indivíduo como um jogo repleto de possibilidades, de probabilidades e estratégias, sendo necessária a ação pensada estrategicamente e o desenvolver de habilidades durante o processo. Cada ação possui efeitos e é influenciada também pelo meio, ou seja, o jogo é reflexivo e fazemos apostas no incerto.

Antes de prosseguirmos com os próximos saberes, faço a ressalva da minha percepção de que a leitura da obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro* se mostrou fundamental para a minha atuação docente. Além disso, revisitar tantas vezes a obra para a construção da dissertação me trouxe a visão de que os ensinamentos de Morin (2000) são um verdadeiro direcionador para as ações educacionais, visto que promove mais que debates, pois seu livro é a própria força motriz. Isto é, um incentivo, como ar fresco em dia quente para renovar nossa busca por uma educação humanizada, libertadora e transgressora, este último termo na perspectiva de Hooks (2013).

Ensinar a compreensão é o sexto saber, e a ética do gênero humano (antropoética) é o sétimo e último saber. Como eles são pilares da dissertação, serão explorados em tópicos próprios, abaixo, para uma construção teórica mais aprofundada.

Portanto, essa breve abordagem dos saberes serve para contextualizar a obra ou eventualmente apresentá-la a algum leitor. Mais que isso, talvez a exposição breve do que propõe cada saber consiga instigar a apreciação dentro das práticas pedagógicas observadas de (co) relações com outros saberes, ainda que não os tenha elegido como foco do trabalho de pesquisa, afinal, há uma ligação entre eles, na teoria moriniana.

1.4 Ensinar a compreensão

A educação do futuro tem como uma de suas finalidades o ensino da compreensão. Não se trata do ensino da compreensão para os conteúdos como português, história ou matemática. Ensinar a compreensão humana é condição para o exercício da solidariedade. Isto porque ensinar a compreensão pressupõe a compreensão individual, nas relações entre próximos e também a compreensão planetária, que envolve a cultura, os povos, as diferenças.

Além disso, não podemos resumir ou igualar a compreensão à comunicação, pois seria este apenas um dos fatores para se alcançar aquela. Morin (2011, p. 82) defende que a “comunicação não garante a compreensão” e também ressalta o significado de compreender, como “intelectualmente aprender em conjunto, com-prehendere, abraçar junto”.

A compreensão acontece no processo de empatia, que reconhece o outro como outro e com ele se identifica, em relações subjetivas e não objetivas. Portanto, a compreensão pede a solidariedade, o olhar humano, a projeção, pois sem esses aspectos há somente o enxergar. Enxergar o outro pelo sentido da visão, mas será que de fato o vejo? Nessa analogia, ver é mais que enxergar, pois, para alcançar a compreensão é preciso deixar o raso, se aprofundar no outro. Morin ensina a relação da compreensão com a comunicação e defende o ensino do sexto saber como tarefa da educação do futuro, ao dizer que

a compreensão é, ao mesmo tempo, meio e fim da comunicação humana. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensões mútuas. Dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades; esta deve ser tarefa da educação do futuro. (MORIN, 2001, p. 91).

Morin (2000) também apresenta os obstáculos que o sexto saber enfrenta no aspecto exterior, destacando o ruído, a polissemia, a ignorância de ritos e costumes do outro, a incompreensão de valores imperativos de uma cultura, a incompreensão dos imperativos éticos, a incompreensão de outra filosofia. Assim, o ruído (aqui entendido como qualquer barreira externa para compreensão) pode ocasionar o mal-entendido, pode corromper a informação transmitida, assim como os múltiplos sentidos de uma palavra (polissemia) entendida de maneiras diversas a depender do contexto, da cultura, das crenças. Ressalta-se então a importância de situar o conceito/vocábulo no tempo e no espaço, contextualizando-o.

Por sua vez, a ignorância dos ritos e costumes do outro também é capaz de gerar desconforto e ofensas inconscientes. Pensemos o exemplo de alguém que, sem imaginar o costume japonês de tirar os sapatos para preservar a casa de energias e impurezas externas,

ingressa em uma residência calçado? Similar contexto se dá no choque cultural quando nos referimos aos valores imperativos de uma cultura, como o tratamento dispensado aos idosos, mulheres e crianças nas sociedades orientais e ocidentais. Aqui também está o que Morin trata como a incompreensão de outra filosofia.

Por fim, sendo a comunicação um processo intrínseco, o autor também discorre sobre os obstáculos intrínsecos, a indifença, o egocentrismo, o etnocentrismo, o sociocentrismo e o espírito redutor.

O Etnocentrismo e sociocentrismo possuem consequências devastadoras na compreensão, sendo o elemento da ignorância o agente da catástrofe. Tais obstáculos são os combustíveis da xenofobia, do racismo, do despojar-se do olhar humano para com o outro. O egocêntrico é incompreensivo consigo mesmo e por não se enxergar é incompreensível com o outro. Morin (2001, p. 86) afirma que “a possessão por uma ideia, uma fé, que dá a convicção absoluta de sua verdade, aniquila qualquer possibilidade de compreensão de outra ideia, de outra fé, de outra pessoa”. O pensar complexo não acontece em uma mente redutora que ignora o múltiplo, as relações, o contexto, a história, a cultura.

Na construção de seu raciocínio, Morin (2011) cita Hegel ao tratar do pensamento abstrato que retira do complexo e enxerga tão somente uma qualidade abstrata, ignorando e destruindo o que resta do seu caráter humano. Esse pensar abstrato, reducionista encontra amparo nas visões dualistas e simplistas de mundo, categorizando o que é complexo, infinito, contextual em bom/mau, dia/noite, grande/pequeno, vazio/cheio. É assim que Hegel (1807) trata um dos maiores vícios do pensamento, o que acontece quando abstraímos algo de seu contexto. Aqui temos o oposto da consciência da complexidade humana.

A compreensão humana é o que nos permite a identificação do outro como semelhante e enquanto diferente, pois nos unimos como espécie humana, mas apresentamos características diversas devido a nossa singularidade e ao nosso contexto (etnia, cultura, localização temporal). Tal reconhecimento é fundamental para a comunicação e para o convívio social genuinamente pacífico. A grandeza dessa construção de pensamento de Morin (2011) não pode ser ignorada, mas merece destaque por se tratar do sexto saber de um verdadeiro pilar para os demais saberes propostos.

Há aqui uma evidente base teórica para o paradigma da complexidade e para a compreensão de sua relação com a transdisciplinaridade e com a ética. Sem a compreensão humana não é possível a conexão de vínculos, o desenvolvimento das relações planetárias, o

exercício da cidadania e da ética. Nesse sentido, Petraglia (2012) afirma que,

a convivência amorosa com o outro pressupõe o exercício do respeito as diferenças. Não se trata da tolerância arrogante que julga com hierarquia ou com discriminação, mas do debate ético que faz emergir a solidariedade. Compartilhar não significa fazer prevalecer o consenso ou a convergência de ideias, mas, deve pressupor necessariamente, a disposição para o diálogo com o diverso (PETRAGLIA, 2012, p. 138).

Há uma relação íntima entre a compreensão de si e do outro, por isso, quando Morin (2011) trabalha a consciência da complexidade humana ele abre caminho para a visão complexa que nos permite enxergar o semelhante em um contexto e ao invés do julgamento, oferecer-lhe a empatia, o olhar simpático para o outro, a chamada compreensão antropológica. A ética da compreensão conduz à consciência da junção dos elementos em um paradigma que inclua e transcenda a percepção reducionista do fato, do fenômeno, do sujeito. Para isso, deve-se analisá-lo em suas múltiplas faces, compreendendo a história de vida, as motivações, as influências, situando no contexto da complexidade. Assim ensina Suanno, J.H. (2013) ao tratar a compreensão das diferenças como fatos de aproximação entre indivíduos,

A compreensão das diferenças individuais aproxima cada pessoa do entendimento das dimensões de sua própria vida, nas suas relações consigo mesmo e com o social, pois se torna mais hábil para se trabalhar e entender os limites das dimensões pessoal, grupal e social a partir das interações ocorrentes. Este é um avanço social possível a partir da condução criativa de uma escola na vida de seus alunos (SUANNO, J.H. 2013, p. 150).

Caminhando para a relação educacional, a ausência do ensino da compreensão nos currículos escolares merece a problematização, pois conforme ensina Morin “seria necessário poder ensinar a compreensão desde a escola primária estendendo-a ao ensino médio e à universidade” (MORIN, 2015, p. 82). O que vemos é um importante instrumento para a liberdade sendo ignorado como mediação, uma vez que propicia o autoconhecimento, a autorreflexão, ou seja, a consciência de si. Nas palavras de Morin (2003),

Deveríamos, portanto, ser animados por um princípio de pensamento que nos permitisse ligar as coisas que nos parecem separadas umas em relação às outras. Ora, o nosso sistema educativo privilegia a separação em vez de praticar a ligação. A organização do conhecimento sob a forma de disciplinas seria útil se estas não estivessem fechadas em si mesmas, compartimentadas umas em relação às outras; assim, o conhecimento de um conjunto global, o homem, é um conhecimento parcelado. (MORIN, 2003, p. 14).

Somente através da compreensão de si e do outro (processo que já entendemos como autorreflexivo e intersubjetivo) é que somos capazes de construir metapontos de vista, entender de fato paradigmas e fugir da corrente, favorecendo a autocrítica e o desenvolvimento do

diálogo (MORIN, 2015). Ainda dentro do prisma educacional, o autor volta seu olhar à classe docente, foco dessa dissertação, contextualizando os inúmeros desafios que o cenário da educação brasileira impõe aos profissionais: desmoralização, problemas políticos, econômicos, imposições sociais, distanciamento na relação aluno/professor.

A aprendizagem da compreensão é um saber indispensável, primordial que alimenta e é nutrido pelos demais saberes e pelos saberes disciplinares, mas que depende de um trabalho complexo que vise romper com os círculos viciosos da incompreensão e dos julgamentos. Isto é, a sociedade deve se despir do egocentrismo e das vaidades para alcançar a compreensão do ser humano, da sua natureza humana, de maneira planetária e ética.

Para Freire (2015, p. 36), “Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz em lugar de desdizê-lo. Não é possível ao professor que pensa certo mas ao mesmo tempo perguntar ao aluno se sabe com quem está falando”. Ou seja, o professor não deve se empenhar apenas no ensino da compreensão para os alunos, mas precisa vivenciar esse saber de forma contínua, buscando demonstrá-lo nos seus fazeres-saberes, o evidenciando nas suas práticas pedagógicas.

O ensino da compreensão busca incentivar o indivíduo a ser capaz da empatia, do olhar simpático, da identificação no outro, ignorando ruídos e todos os outros aspectos que sejam obstáculos para a construção de uma sociedade e de um mundo mais solidário e humanizado, enxergando o outro como sujeito complexo. Pensando no *lócus* da pesquisa, para finalizar, por ora, a discussão acerca do sexto saber, faço uso das palavras de Petrágli (2011, p. 7) ao afirmar que “o ensino superior deixa de ser tão somente formador de profissionais e técnicos, para facilitar ao sujeito revisitar seu destino como cidadão sensível”.

Em resumo, o sexto saber tem a ver com o valor à diferença, com a questão da interculturalidade e da diferença social, com empatia e alteridade, com a disposição para o etnorrelativismo e não ao etnocentrismo.

1.5 A ética do gênero humano

O último saber referido por Morin diz respeito à antropoética, que é a ética do humano, consistente numa decisão livre, consciente e esclarecida de assumir a condição de indivíduo, espécie e sociedade na complexidade que ela acontece. Uma consciência pessoal e da humanidade que habita em nós, nos conectando também com o outro humano. É por meio dessa

ética humana que democracia e cidadania ganham sentido e significado.

Morin (2003) defende a integração entre indivíduo/sociedade/espécie, formando uma tríade que dá propósito ao desenvolvimento ético e político, da relação com os outros e com o planeta. Nesse sentido MORIN (2003, p. 106), “A antropoética compreende, assim, a esperança na completude da humanidade, como consciência e cidadania planetária”. A ética não é contemporânea. Discussões sobre ela aconteciam cotidianamente nas civilizações gregas e romanas e esse vocábulo acompanha o desenrolar da humanidade. Mas a ética precede a tudo isso. Os primeiros indivíduos que se fixaram em comunidade já conheciam a vivência da ética.

Num primeiro momento seria prudente diferenciar a moral e a ética. Talvez o foco da discussão para esta pesquisa seja a relação individual/coletivo. Se a moral é íntima, individual e se relaciona com valores próprios, a ética existe na coletividade, no coletivo, nas multimencionais relações que se estabelecem em sociedade. Estabelecer convívio, instituir direitos e deveres sociais, tratar liberdades, viver e conviver democraticamente, desenvolver solidariedades, tudo isso compõe o processo de desenvolvimento da ética. É a partir da ética nessa perspectiva que começamos a pensar na antropoética.

Diferentemente do que o termo em uma análise epistemológica fria poderia sugerir, não há equívoco em compreender a antropoética como uma centralidade do indivíduo como individual. A antropoética trabalha a partir do reconhecimento da diversidade, ao reconhecer a unidade do que é humano como central. Nesse sentido,

A Antropoética ergue no nível ético a consciência antropológica que reconhece a unidade de tudo o que é humano na sua diversidade e a diversidade em tudo o que é unidade; daí a missão de salvaguardar por toda a unidade e a diversidade humanas (MORIN, 2007, p.160).

Desse modo, a antropoética se relaciona com Morin (2007), e é denominada auto-ética, o que novamente poderia influir em algum equívoco de interpretação, pois não se trata novamente de moral, mas de pensar o humano e todas as particularidades de ser humano como foco do desenvolvimento de uma percepção ética do mundo.

A antropoética caminha com a socioética. Isso porque os indivíduos desenvolveram laços de sociedade desde o início de suas relações, sejam por crenças semelhantes, regimes políticos, laços de proteção, vínculos afetivos, ou outras forças. Assim, ao relacionar-se com o outro surgem os aspectos conflituosos que ensejarão a responsabilidade e a solidariedade no exercício das liberdades e dos deveres coletivos.

Os atuais comunitarismos, surgidos nas grandes nações tentam proteger identidades coletivas, mas não ressuscitam a influência da comunidade na vida do indivíduo de forma mais sólida. Então, a Auto-Ética permanece necessária para obter solidariedade e responsabilidade pela via individual e consciente, embora tenhamos cuidado, pois um grande problema surge na contemporaneidade que é o subdesenvolvimento da Auto-Ética. Quanto mais uma sociedade é complexa, menos são rígidos ou coercitivos os limites que pesam sobre os indivíduos e os grupos, de maneira que o conjunto social pode se beneficiar de iniciativas, estratégias, invenções ou criações individuais. Mas o excesso de complexidade destrói os limites, flexibiliza o laço social e, no extremo, a própria complexidade dilui-se na desordem. Nessas condições, a única proteção de alta complexidade está na solidariedade vivida, interiorizada em cada um dos membros da sociedade. Quanto mais a sociedade se complexificar, mais ela precisará de Auto-Ética (MORIN, 2007, p. 149).

É nessa complexidade social que o exercício da ética supera, excede os dissabores do convívio, do conviver. No pensamento coletivo ensinar a compreensão humana é ingrediente fundamental. Nesse sentido, Morin, 1980, p. 78, afirma que “é preciso compreender que há algo mais do que a singularidade ou que a diferença de indivíduo para indivíduo é o facto que cada indivíduo é um sujeito”.

O que defende Morin (1980) é que a ética não pode ser ensinada através de lições de moral, pois ela extrapola a consciência individual na medida em que habita as relações de compreensão do indivíduo para com ele mesmo, para com os outros e para com o meio, isto é, a ética está na compreensão da própria natureza humana e nos papéis que desempenhamos enquanto cidadãos e espécie. Assim, o desenvolvimento de autonomia jamais feriria o coletivo, pois solidariedade comunitária parte do próprio sentimento de pertença à espécie humana. Nesse sentido, Morin (2015) ensina que

O ensino deve conduzir a uma antropológica, dado o carácter ternário da condição humana, que é o de ser, ao mesmo tempo, indivíduo-sociedade-espécie. Nesse sentido, a ética indivíduo/sociedade requer um controle mútuo da sociedade pelo indivíduo e do indivíduo pela sociedade, ou seja, pela democracia: no século XXI, a ética indivíduo/soceidade/espécie requer a cidadania terrestre (MORIN, 2015, p. 156).

Sendo o ser humano complexo, autonomia, democracia, liberdade e coletividade caminham juntos, num contexto em que o mundo interior e exterior ganham coesão e significado, sem que o individual e coletivo precisem de qualquer conflito, mas se harmonizem, num processo de consciência e também de capacidade reflexiva para criar e habitar diferentes sistemas, numa verdadeira capacidade de auto-eco-organização, como propõe Morin (1990).

Nesse sentido, também muito bem explana Petraglia (2011) ao propor que a construção de identidade do ser humano para tornar-se sujeito pressupõe a liberdade e a autonomia, mas

também há estreita relação com a dependência, pois necessitamos de fatores externos a nós, de vínculos externos, de relações. Aqui novamente a coletividade e a democracia surgem como elementos que compõem o desenvolvimento da ética do gênero humano.

Trabalhar, pois a referida temática nos ambientes educacionais nada mais é do que dar voz, espaço de fala, de reflexão, de debate para questões como diversidade, conflitos culturais, minorias, desigualdade social, questões ambientais. Na verdade, é tudo o que coloca foco na relação do humano consigo, com sua identidade e com o coletivo, o social, o plantário. Assim, toda ação docente que provoque o pensar sobre a ética do gênero humano é objeto de investigação dessa pesquisa, pois haverá ali elementos de criatividade. Tal contexto serão os cursos de gestão comercial e gestão financeira, do primeiro semestre de 2022, de uma faculdade privada de Anápolis/GO.

Mais do que prática regular de extensão, atendimento aos calendários acadêmicos ou conteúdos programáticos exigidos pelo MEC, tais discussões devem se fazer presentes em sala de aula, na preparação do docente, na finalidade de suas ações pedagógicas, pois, assim teremos o desenvolvimento de criticidade, de olhar empático e de saberes com propósito de mudança social.

1.6 Práticas pedagógicas criativas

Ainda que a perspectiva da dissertação seja a complexidade, ao pensarmos em práticas pedagógicas é necessário situar o leitor acerca da conceituação que envolve a temática, partindo de um lugar comum que é o conhecimento dos vocábulos e qual a base teórica aqui adotada. Faremos uma breve distinção entre os vocábulos, apenas para contextualizar o uso dos termos saber (es) e conhecimento na pesquisa.

Como dito pelos autores Mota, Prado e Pina (2008), é o contexto que vai nos ajudar a determinar e dar sentido para as palavras saber(es) e conhecimento. No contexto de professores que lidam com variadas formas de conhecimentos, desde aqueles advindos de sua formação inicial, até aqueles que são fornecidos no ambiente acadêmico e com apropriação de saberes que se tornam singulares e se modificam conforme a trajetória de cada docente, é mais que pertinente ampliar o sentido das palavras saberes e conhecimento, compreendendo-as por vezes como sinônimas ou não, para além de uma análise terminológica.

Percebemos que saber e conhecimento são palavras tomadas no dicionário como sinônimas, onde ambas significam ciência, notícia, informação, ato de conhecer, etc. Portanto, nos é necessário uma outra busca que sirva mais ao nosso propósito que é a busca dos sentidos dessas palavras no contexto da

formação de professores em relação aos seus saberes (MOTA; PRADO; PINA, 2008, p.125).

Portanto, na pesquisa, saber será compreendido como gênero, em que conhecimento é espécie, portanto, as falas dos entrevistados poderão apresentar os significados como sinônimos, já podem ser assim os vocábulo compreendidos pelos participantes.

Damos aqui à noção de “saber” um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser (TARDIF, 2000, p. 11).

(...) será abordado a questão do conhecimento dos professores, isto é, dos saberes, do saber-fazer, das competências e das habilidades que servem de base ao trabalho dos professores no ambiente escolar (TARDIF, 2002, p. 227).

De igual modo, a palavra *práxis* será compreendida ao longo do estudo como sinônima de fazeres-saberes docentes, ou seja, aqui compreendida na perspectiva didática, pelos olhares de Candau (1984) e M.V.Suanno (2015), portanto, terão o significado de práticas docentes em seu sentido amplificador.

Quando fazemos uso do termo saberes ao longo da dissertação também não o faremos restrito aos dois dos sete saberes propostos por Morin (2000) – ensinar a compreensão e a ética do gênero humano, mas utilizaremos também como sinônimo de formação/conhecimento/prática, ou seja, *práxis*. Nesse sentido, Souza e Zibetti (2010) explicam:

Neste enfoque, a apropriação dos saberes por parte dos docentes é resultado de um processo histórico no qual os professores transformam os conhecimentos a que tiveram acesso ao longo de sua formação e atuação profissional em saberes que são mobilizados no exercício da profissão. Portanto, úteis ou não à prática, mantidos ou modificados a partir de sua contribuição ao cumprimento das tarefas educativas (SOUZA e ZIBETTI, 2010, p. 461).

Ressalto ainda que praticamente toda nossa sustentação teórica transitará por meio dessa conceituação, sem, contudo dar relevância à diferenciação linguística, já que faremos uma interpretação contextual dos termos. Porém, na busca de destrinchar ao máximo essas palavras, principalmente os saberes docentes e o modo que se relacionam e se fazem presentes em nossa discussão, vários elementos que perpassam a temática serão discutidos e aprofundados ao longo da pesquisa.

A tentativa deste estudo é religar conhecimentos sobre práticas pedagógicas criativas tendo como lentes uma compreensão transdisciplinar, que agregue diferentes

teóricos possibilitando reflexões acerca do ensino superior, na perspectiva dos saberes de Morin (2011).

Assim, iniciamos com as reflexões de Sacristán que destaca (1999, p. 73) “a prática educativa é o produto final a partir do qual os profissionais adquirem o conhecimento prático que eles poderão aperfeiçoar”. Por sua vez, Coêlho (2006), compreende que o ato de ensinar constitui o trabalho docente, na busca constante por situações que possibilitem alcançar o saber. Nessa perspectiva, mestre é

quem interroga, pensa, questiona as concepções e as práticas, próprias e dos outros, vigilantes e crítico, trabalha para inserir os humanos no mundo da autonomia, da liberdade, da dúvida, da crítica e do rigor próprios do trabalho intelectual, da reflexão, do pensamento, da expressão, mundo esse inseparável da ação. (COÊLHO, 2006, p. 60).

Quando pensarmos em práticas criativas adotaremos as diferentes abordagens sobre criatividade estudadas por Suanno, J.H. (2013), em que a criatividade pode ser um conceito emocional e também vivencial, sendo processo complexo da subjetividade humana. Também podemos compreender criatividade como a expressão do inédito, sem ignorar as influências exercidas pelo ambiente ou ainda a sua concepção como uma capacidade humana expressada em plenitude.

Assim, Suanno, J.H. (2013) propõe que compreendamos a criatividade alinhada com a complexidade, isto é, sem desconsiderar os múltiplos fatores ou destacar um deles em detrimento de outro. Nesta perspectiva, a criatividade é enxergada como aquilo que é capaz de agir para uma transformação social, melhorando e agregando por meio das relações estabelecidas e motivadas pelo desejo de modificar, pelo inconformismo, visando o bem-estar coletivo.

O clima de uma instituição de ensino pode influenciar no desenvolvimento de pessoas mais criativas e em tempos de ensino remoto o espaço físico da sala de aula cedeu lugar às telas. Como articular práticas docentes criativas, com a adoção de ações plurais e dinâmicas no sentido de formar pessoas numa perspectiva complexa, de integralidade do ser? Essa é uma questão que se pretende abordar acerca do ensino presencial ou remoto.

A relação entre aluno e professor e entre aluno/aluno pode acontecer de forma criativa e dinâmica mesmo no ambiente virtual/online? Seria possível o desenvolvimento da criatividade através da criação de um ambiente propício para o desenvolvimento de relações e interações afetivas? Sobre criatividade destaca Torre (2012) ao dizer que

[...] a criatividade tem um sentido pessoal e vital, de auto realização, e neste sentido dizemos que ajuda a *viver*. Tem um caráter *participativo* e relacional porque é fruto da interação sociocultural [...]. Possui, por isto mesmo, um sentido cultural enquanto produto que pode ultrapassar o sujeito criador. Neste último sentido falamos que a criatividade *sobrevive* na cultura dos povos (TORRE, 2012, p. 95-96).

Deste ponto de vista, existe um espaço para uma educação da complexidade, que segundo Morin (2003, p. 40) “ajuda-nos a sair do estado de desarticulação e de fragmentação do saber contemporâneo, bem como de um saber social e político cujas abordagens simplificadoras produziram o efeito que já conhecemos demasiado bem e do qual a humanidade padece”.

Assim, como defende Cêlho (2006), a formação do professor precisa ultrapassar o caráter limitado, para além da transmissão de conteúdos, mas como um verdadeiro mediador do processo, um problematizador, capaz de levantar questões e trabalhar em prol da transformação social, apresentando criatividade como ferramenta em sua *práxis* para alcançar esse fim.

1.7 A complexidade e a transdisciplinaridade

Compreender o que de fato é complexidade e transdisciplinaridade se torna fundamental para entendermos como a prática docente criativa pode ensinar a ética e a compreensão do gênero humano, para o desenvolvimento integral do discente, religando saberes para além das salas de aula.

Mais que isso, as faculdades, assim como as universidades, numa perspectiva complexa devem valorizar os muitos aspectos que envolvem uma realidade educativa, a partir de uma visão global e criativa, promovendo a produção de conhecimento enquanto incentiva o protagonismo discente. É fundamental que se entenda

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. (MORIN, 2000, p. 38) O autor afirma que “[...] por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade” (MORIN, 2000, p. 38).

Ou seja, a complexidade propõe interligar o todo, compreendendo que a vida não é separada do outro, do contexto, do espaço, há uma ligação com o outro, com a sociedade, com

o planeta e seu contexto. Todavia, “[...] quando a simplicidade não funciona mais é preciso passar ao elo, à espiral, a outros princípios do pensamento [...]” (MORIN, 1999, p. 31), compreendendo que a vida não está em polos opostos, na divisão entre bom/ruim, frio/quente, mas se dá justamente nas infinitas possibilidades que se formam para além das dualidades.

Em resumo, a complexidade e a criatividade na universidade, faculdade, centros universitários são premissas, requisitos necessários, pois o ensino fragmentado, compactado em disciplinas e matérias isoladas distante do contexto de vida do discente tem se esvaziado de sentido e significado.

Isso porque a vida não acontece em campos isolados (vida pessoal, profissional, familiar, espiritual...), ela se apresenta em circunstâncias simultâneas, indissociadas, com variáveis de problemas, todos interligados às dimensões da realidade. Nessa reflexão, é imperativo o questionamento: Como o ensino compartimentado e dissociado poderá contribuir para uma realidade de vidas conectadas com o mundo? O Esvaziar de sentidos no campo educacional é reflexo do desenvolvimento de um ensino baseado nas diretrizes modernas, que desvincula a realidade externa do discente, da sociedade e do planeta, onde a sala de aula é um mundo à parte, com conteúdos que visam ao tecnicismo e à separação de teoria e prática.

A complexidade propõe a construção conjunta, ligando e interligando as muitas dimensões da realidade no universo. Enquanto a criatividade conecta-se à complexidade, objetivando a superação das adversidades desse campo universitário, reconhecendo um bem social que se inicia no indivíduo, com ele mesmo, com os outros e com o planeta que habita. Portanto, essas perspectivas da complexidade e da criatividade valorizam o conhecimento a partir de uma construção coletiva e interligada com a vida. Esse olhar criativo para o cenário educativo é um olhar global, que observa e enxerga o todo e as partes, como indissociadas de um contexto complexo.

Por que razão complexidade e transdisciplinaridade se relacionam, se entrelaçam para a construção de um tópico da dissertação? Qual a relação desses conceitos com o objeto de investigação? O olhar transdisciplinar é a ótica dessa perspectiva, pela qual queremos enxergar o material empírico e interpretar o escolho teórico. Já a complexidade é o método escolhido, especialmente por ser Edgar Morin o autor do paradigma do pensamento complexo e criador da obra *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* (2000), fonte de estudo desse trabalho.

Aqui faço um adendo, o que se propõe é um entendimento metodológico flexível, pois,

a complexidade considera a ordem, a desordem, a repetição, a variação, o imprevisto, o marginal e o desviante como elementos intrínsecos à temática e se tornando parte do objeto de investigação. Também o pesquisador e os participantes da pesquisa são considerados atores que, juntos, tecem a compreensão do tema de pesquisa em investigação.

Ao refletir sobre a presente pesquisa, sob a perspectiva da complexidade, como propõe Bachelard, no início do séc. XX, construímos um novo espírito científico, reconhecendo não existir fenômeno simples ou apartado de relações.

Argumentos contraditórios e incertezas compõem e permeiam pesquisas na perspectiva da complexidade, pois elas não têm a pretensão de explicar os fenômenos, mas apenas de buscar compreendê-los. Nas palavras de Morin (2011b, p. 126), “a compreensão introduz a dimensão subjetiva no conhecimento e na explicação” e, ao fazê-lo, reconhece o sujeito do conhecimento e o conhecimento do sujeito.

Então prudente seria começarmos a familiarização com a temática que dará a visão de qual será a abordagem dos dados levantados no terceiro capítulo. O que seria a transdisciplinaridade e a complexidade que objetivamos encontrar nas práticas docentes?

Transdisciplinaridade e complexidade caminham juntas, complementam-se e se enriquecem, na medida em que possibilitam o olhar para o uno, múltiplo, contestando a fragmentaridade e simplicidade. Pensar complexo e transdisciplinar pressupõe nova visão de mundo, oposta aos princípios cartesianos de divisões e dualidades.

Ensina Suanno, J. H. (2013) que

as práticas transdisciplinares que são baseadas no respeito, na convivência, na conservação dos meios naturais, (...) na produção que não menospreze os direitos humanos, nem o bem-estar psicossocial da pessoa, se fazem fundamentais na realidade atual social, institucional e educacional (SUANNO, J. H, 2013, p. 67).

Podemos resumir a proposta epistemológica da complexidade e da transdisciplinaridade como uma urgente necessidade de conectar o sujeito consigo mesmo, com os outros e com o planeta, pois sem essa conexão conceitos como cidadania, ética, responsabilidade planetária e diversidade são esvaziados de qualquer significado. É nesse sentido que para Morin (2008, p. 92) “a reforma do pensamento vai gerar um pensamento do contexto e do complexo. Vai gerar um pensamento que liga e enfrenta a incerteza”.

Por sua vez, Suanno J.H. (2013) afirma que as práticas transdisciplinares se fazem fundamentais na realidade atual social, institucional e educacional e são baseadas no respeito,

na convivência, na conservação dos meios naturais, na melhoria das condições de vida, no consumo consciente e na produção que não menospreze os direitos humanos, nem o bem-estar psicossocial da pessoa.

A teoria do pensamento complexo é princípio básico para mudanças no ensino superior e na educação de um modo geral. Não é apenas uma reforma paradigmática, mas um foco no problema central do processo de ensino-aprendizagem, que vem a ser o sentido da educação. E para que isso aconteça, é preciso ligar aquilo que está desligado, pois “enquanto não religarmos os conhecimentos segundo os princípios do conhecimento complexo, permaneceremos incapazes de conhecer o tecido comum das coisas” (MORIN, 2008, p. 284).

É inegável que a adoção do pensamento complexo seja um desafio enorme, especialmente se pensarmos em como as universidades/faculdades se configuram paradigmaticamente. Além disso, basta refletirmos sobre como a educação infantil, o ensino fundamental e médio nos formam como alunos, nos preparam para esse ensino superior e quais expectativas recaem sobre nós quando terminamos a formação no ensino superior. O que se espera de um gestor comercial e financeiro? Mera atuação técnica ou ação que contemple o todo, pensar complexo que garanta enxergar a unidade e o sistema? Não seria tão importante entender das técnicas de redação empresarial quanto compreender sobre o exercício da cidadania? Tributação e ética não possuem a mesma relevância numa formação profissional humana?

Nesse contexto, para Morin (2015) a solidariedade e a ética são instrumentos para a religação dos saberes, na medida em que tornam possível o desenvolvimento da consciência de coletividade planetária, da responsabilização de uns pelos outros. Diante da polarização da razão presente na educação sob a perspectiva cartesiana, Morin (2010, p. 93) propõe pensarmos “o complexo, e pensar do ponto de vista da complexidade é entender que ordem e desordem convivem dentro dos sistemas”.

Por muitas décadas o subjetivo foi ignorado, atendendo ao modelo cartesiano, o sujeito e suas relações não eram significativos para os campos de pesquisa. Cenário não diferente configurou-se no campo da educação e a fragmentação do conhecimento em disciplinas autônomas resultou na desconexão, na divisão. O humano ignorou a humanidade e as consequências colhemos hoje, em uma educação que grita pelo olhar complexo, para que se volte o olhar para os sujeitos, para o desenvolvimento da compreensão. Assim seremos capazes de ligar o que está desligado, sendo esse o conceito de complexidade de Morin (2008, p. 20), ou seja, “aquilo que é tecido junto”.

Para Abreu e Masetto (1982) no:

desempenho do docente do ensino superior, é comum existir uma lacuna: o professor se caracteriza como um especialista no seu campo de conhecimentos; este é, inclusive, o critério para sua seleção e contratação; porém, não necessariamente este professor domina a área pedagógica, de um ponto de vista mais amplo, mais filosófico, nem de um ponto de vista mais imediato, tecnológico.(ABREU e MASETTO, 1982, p. 1).

O pensamento complexo é uma alternativa para a superação do sistema de ensino tradicional que por vezes já não atende as expectativas na relação ensino-aprendizagem. Para Behens (2007),

a capacidade de ultrapassar o paradigma educacional que ainda vigora atualmente, ou seja, o newtoniano-cartesiano, e propor uma nova forma de agir e interagir na condução da pedagogia universitária revela que a formação conservadora do saber fazer já não responde mais as necessidades atuais do sistema educacional (BEHENS, 2007, p. 442).

Surge um questionamento se problematizamos o objetivo desta pesquisa: Para que serve ser ético e compreensivo morinianamente no contexto de um curso tecnológico de gestão? Independente do molde do curso, a compreensão dos saberes de Morin serve para uma atuação integral, respeitosa, com alteridade, que aprenda sobre as conexões com o outro, que entenda de democracia, de ética e não somente domine técnicas e ferramentas de gestão.

Para, além disso, como se configuram cursos nesses moldes dentro de nossos paradigmas de ensino superior tecnológico? Poderiam os professores, em sua maioria bacharéis de formação dar uma roupagem humanística ao ensino de seus conteúdos? A resposta não está na análise de grades curriculares, pois, as fronteiras disciplinares podem ser rompidas e ultrapassadas pelo desejo docente de ser transdisciplinar. A instituição de ensino promove formação integral estimulando a didática fundamental ou apenas a instrumental? São esses aspectos que o estudo pretende observar e analisar.

Os sistemas de avaliação implantados atualmente como as provas do ENEM, ENADE e outros exames refletem essa busca por pensamentos complexos ao trabalharem a cobrança de conteúdos em uma perspectiva transdisciplinar. Contudo, a preparação do aluno desde a escola até a IES dificilmente caminha pela complexidade. O resultado é uma enorme dificuldade para compreender que física e português não se aprendem separadamente, mas se correlacionam. Aliás, sequer o ensino da compreensão é parte dos currículos da educação.

Talvez habite aqui o cerne da discussão acerca da fragmentaridade, oposto do modelo transdisciplinar, que não se restringe ao âmbito da educação, mas é a concepção de mundo de muitos indivíduos, (talvez eu possa ampliar para uma generalização de todos) adeptos do

reducionismo, da visão simplista e dual que separa em caixas bom/mau, novo/velho/dia/noite/escuro/claro. Superar esse modelo e incentivar os alunos ao pensamento do que está além das regras, normas, leis e fórmulas talvez seja o grande desafio do docente do séc. XXI. Assim,

o professor de informação está historicamente morto, porque nenhum professor pode entrar na concorrência com o Google. Você digita algumas palavras no Google e ele fornece textos, fotografias, gráficos, imagens, etc. e até vídeos, que nenhum professor pode fazer a mesma coisa. E essa é uma riqueza para o professor. Ele pode se livrar de toda uma parte chata do seu trabalho, que era transmitir informações. Repito: o professor de informação está historicamente morto. (CHARLOT, 2012, p. 20).

Não se pretende aqui negar a necessidade de ser um dos papéis do professor estimular a aprendizagem, no contexto da relação de ensino, mas também se faz preocupante e precisamos problematizar a ideia de que a missão de promover a motivação dos alunos, mesmo diante da inércia deles, é exclusiva do docente. Cabe a reflexão acerca da responsabilidade que envolve a relação de ensino-aprendizagem, pois já está superada a visão de que o professor é protagonista desse processo, como bem ressalta Oliveira (2013). Se antes cabia à docência o repasse da informação, hoje o conteúdo precisa da curadoria e da significação do docente, na medida em que a informação está ao alcance de alguns cliques, em oferta abundante. Aqui habita a necessidade de se desenvolver o pensar complexo e transdisciplinar.

Sobre isto, Pimenta e Anastasiou (2005) formulam uma crítica quanto ao despreparo docente acerca do processo de ensino aprendizagem, ao afirmarem que

Na maioria das instituições de Ensino Superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino-aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p. 37).

Não podemos fechar nossos olhos para as dificuldades enfrentadas pelos docentes no exercício do ofício, especialmente quando pensamos em IES privadas, que fazem a livre contratação de seus professores e os designam para grades curriculares que, por vezes, não condizem sequer com a sua formação. Outros fatores como o excesso de carga horária, a quantidade de alunos excessiva por turma, baixas remunerações também são aspectos que podem surgir durante a investigação e não serão ignorados ao pensarmos as práticas docentes e o emprego ou não da criatividade no exercício delas. Assim como também problematizaremos a ação docente a partir da perspectiva dos próprios professores participantes, promovendo a

autocrítica. Também não podemos ignorar que há o mundo neoliberal, a questão do mercado de trabalho e o capitalismo como questões que esbarram em críticas para o pensamento complexo no contexto de educação superior privada.

Assim, pretende-se saber se quando o docente pensa sua aula, seu material didático, quais são suas motivações? O que ele pretende? Sua aula é produzida e efetivada para provocar, instigar, não à medida que dá respostas, mas à medida em que provoca questões? As aulas são baseadas no diálogo, no debate, no fazer pensar? Ou temos mais do mesmo a cada ano, com a repetição de *slides* e provas objetivas que facilitam o processo de correção em pouco tempo?

Cabe aqui novamente pensar a perspectiva defendida por Charlot (2012, p. 19) ao ressaltar o dilema existente entre “professor de informação” ou “professor de saber”, pois nunca antes como hoje foi imprescindível o professor de saber, como aquele que ensina a compreensão, a complexidade, o modo como se alcança a informação, a curadoria das fontes e o que fazer com o conhecimento.

Nesse sentido, afirma Suanno J.H. (2013):

Já existe, na Europa, particularmente na Espanha e em outras universidades iberoamericanas, uma ou outra disciplina sobre criatividade em cursos de formação de professores. Não se preocupando com a área em que esta disciplina está inserida, ou com o nome que lhe é dado, salienta que o mais importante é que os alunos, futuros professores, possam optar por ela, percebendo que a sua importância está vinculada ao desenvolvimento social do país. Além disso, espera-se que essa disciplina sensibilize e promova uma atitude criativa, e possa ser um incentivo ao desenvolvimento do seu potencial ideativo (SUANNO, 2013, p. 125).

Portanto, respondendo ao questionamento inicial proposto nesse tópico, a complexidade e a transdisciplinaridade são ao mesmo tempo as lentes pelas quais enxergaremos os fenômenos investigados e a cola que tece junto, dá liga ao estudo, conectando a criatividade, os saberes e as práticas docentes.

1.8 Alice e suas aventuras: um estímulo ao repensar das práticas criativas

Na justificativa pessoal apresentada na introdução contei os motivos pelos quais escolhi a obra de Lewis Carroll para permear a pesquisa, fazendo uso de trechos do livro *Alice no País das Maravilhas* ao longo do trabalho, assim como gravuras inspiradas na obra inauguram os capítulos da dissertação. Optei por utilizar o mundo mágico e lúdico do livro para instigar os docentes participantes da pesquisa a pensarem, repensarem, refletirem e problematizarem suas *práxis*, reconhecendo nelas indícios de criatividade.

Desse modo, construí cartas com o desenho de alguns personagens do livro (Alice, o gato, a lebre, a rainha, o chapeleiro, a lagarta ...) e descrevi características deles associando-as

à possíveis comportamentos que podemos vivenciar enquanto docentes.

A visualização das figuras no Apêndice possibilitará uma melhor compreensão do material que foi apresentado aos professores participantes na entrevista, apenas para estimular o diálogo livre. Tal procedimento também será discriminado na metodologia da pesquisa. O que se pretende é que a literatura da obra também se entrelace aos conceitos e dados levantados, possibilitando reflexões do real e do lúdico, atendendo à perspectiva complexa e criativa a que nos propomos contruir no trabalho.

Baseado no enfoque sistêmico, Csikszentmihalyi (1996, p.47) propõe a seguinte definição de criatividade: “criatividade é qualquer ato, ideia ou produto que muda um campo já existente, ou que transforma um campo já existente em um novo campo”, porém, isso somente ocorrerá se houver consentimento, pois a mudança o pressupõe.

A criatividade é, portanto, produto das interações entre o campo, o âmbito e a pessoa. Para ele, as investigações sobre o tema da criatividade devem estar voltadas para o enfoque sistêmico e não somente para o indivíduo, pois ela acontece na interação entre aquele que cria e o ambiente que julga e/ou admira a sua obra.

Na perspectiva defendida por Suanno J.H (2013), o princípio organizador do pensamento complexo, apresentado por Morin (2007a), o princípio sistêmico-relacional, que nos apresenta a inseparabilidade do todo em relação às partes, também podem ser observados na teoria de Csikszentmihalyi, ao reconhecer a importância do indivíduo para a compreensão de um determinado ato criativo ou não. Na inseparabilidade, um depende do outro para que ambos possam existir, tanto o meio que acolhe uma nova ideia ou a criação de um indivíduo, como também o próprio indivíduo.

1.9 Concepção de competências na pesquisa: Entre Rios e Freire

A educação corresponde ao processo de humanização, na perspectiva de Freire. Etimologicamente, educação (educatio, ónis) tem duas raízes latinas: educere (conduzir para fora de, fazer sair) que vem de dux, ducis (guia, chefe), e educare (criar —homens ou animais—, alimentar, formar, instruir) (cf. Foulquié). Portanto, na sua gênese linguística já podemos perceber uma tensão de sentidos: educação consistiria em sair de dentro da criança o que ela possui virtualmente, e/ou sair do seu estado primitivo através da relação com o mundo.

Conhecido por afirmar que “ninguém educa ninguém” Paulo Freire desenvolve toda a crítica à educação bancária, que é superada através do diálogo, da problematização, da

curiosidade epistemológica, da participação ativa do educando, da valorização do seu saber e da sua cultura, do inédito viável.

Já para Rios (2010), há uma discussão acerca da utilização do termo competência ou competências, comentando que o uso do conceito de competências no plural é recente e vários teóricos da educação e na própria documentação oficial brasileira têm passado a utilizar esse termo. Ela transcreve as competências de Perrenoud (2004) e também utiliza outros autores com o intuito de definir tal conceito.

Para a teórica, um professor competente é aquele que tem o domínio dos conteúdos de sua área específica, capaz de socializar esses conhecimentos, assumindo uma atitude crítica frente ao fundamento e ao sentido da definição dos conteúdos, dos métodos e dos objetivos, tendo como referência os direitos do bem comum. É o conjunto das competências técnicas, ética, política e estéticas que define a competência.

Ou seja, a autora defende a ideia de competências como “saber fazer bem”, articuladas com as dimensões técnicas e políticas mediadas pela ética. O objeto de sua investigação é a prática docente. Para ela, a tarefa fundamental da educação e da escola ao construir, reconstruir e socializar o conhecimento é contribuir para que as pessoas sejam criativas em seus contextos de atuação, exerçam seus deveres e sejam pessoas felizes. Felicidade como concretização de uma vida digna, em sentido pleno exercido na coletividade.

Ao entrelaçar tais autores, podemos determinar uma abordagem para o que buscaremos ao analisar práticas docentes criativas que contribuam para o desenvolvimento de competências.

CAPÍTULO 2 –A FESTA LOUCA DO CHÁ: CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA

*Continue sendo forte
Tenha fé no Criador
Fé também em você mesmo
Não tenha medo da dor
Siga em frente a caminhada
E saiba que a cruz mais pesada
O filho de Deus carregou.
Bráulio Bessa (Sendo eu um aprendiz)*

Figura 2 – Lebre de Março e Chapeleiro Maluco



Fonte: Desenho autoral.

*Sendo eu um aprendiz
A vida já me ensinou que besta
É quem vive triste
Lembrando o que faltou
Magoando a cicatriz
E esquece de ser feliz
Por tudo que conquistou
Afinal, nem toda lágrima é dor
Nem toda graça é sorriso
Nem toda curva da vida
Tem uma placa de aviso
E nem sempre o que você perde
É de fato um prejuízo
O meu ou o seu caminho
Não são muito diferentes
Tem espinho, pedra, buraco
Pra mode atrasar a gente
Mas não desanime por nada
Pois até uma topada
Empurra você pra frente
Tantas vezes parece que é o fim*

*Mas no fundo, é só um recomeço
Afinal, pra poder se levantar*

*É preciso sofrer algum tropeço
É a vida insistindo em nos cobrar
Uma conta difícil de pagar
Quase sempre, por ter um alto preço*

*Acredite no poder da palavra desistir
Tire o D, coloque o R
Que você tem Resistir
Uma pequena mudança
Às vezes traz esperança
E faz a gente seguir*

A escolha da poesia e o encanto da pesquisa

Mais uma vez faço uso da poesia que tão bem ilustra o caminho metodológico de construção dessa pesquisa. São nos versos desse poeta que vi traduzida a minha produção como mestranda, descobrindo novos potenciais, descortinando o inédito, resgatando sentidos e construindo estratégias que me possibilitaram reconectar com a minha essência.

Foi nesse entrelaçar de poesia, lúdico e pesquisa que fui construindo a trajetória acadêmica, resignificando processos e desconstruindo paradigmas que eu sequer sabia presentes em mim. Foi exercitando a criatividade e me comprometendo com o olhar complexo que pude enxergar que o objeto de estudo estava ali, só precisava ser descortinado para que cada obstáculo ou pedra no caminho me fizessem ainda mais comprometida em me redirecionar, buscar pelo novo, meu auto-eco-reorganizando, como bem ensina Suanno, M.V.R (2012).

Vale lembrar que o processo vivenciado por mim não foi regado somente por lágrimas frente aos desafios, mas pela felicidade em concluir cada etapa, cada tarefa, na expectativa de ver no papel o que estava interiorizado, aproveitando o fluxo, ainda que o foco esteja em ver concluído o trabalho da pesquisa

Quando estamos no fluxo, não estamos felizes, porque para experimentar a felicidade precisamos focalizar nossos estados interiores, e isso retiraria nossa atenção da tarefa que estamos realizando. Só depois de completada a tarefa é que temos tempo para olhar para trás e ver o que aconteceu, e então, inundados com a gratidão pela excelência da experiência e, desse modo, retrospectivamente, somos felizes. (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p. 39).

Entendo a escolha do poema como metáfora do percurso metodológico e do intertexto metafórico com a obra Alice no País das Maravilhas, utilizada como ferramenta para trazer o lúdico à pesquisa. Então vamos conhecer um pouco mais da trilha e seus caminhos...

2.1 Estratégias e procedimentos: a relação com o saber

Sabe-se que a relação do ser humano com o saber sofre constantes modificações ao longo da história. Do mesmo modo, a construção de conhecimento, após o surgimento da ciência moderna, também se amparou na ruptura crítica com o pensamento da antiguidade e da Idade Média, passando a apoiar-se em pressupostos filosóficos e práticas metodológicas, possibilitando a compreensão de fenômenos. Nesse sentido, defende Severino (2017):

A ciência surgiu na modernidade, expressando uma ruptura crítica com o modo metafísico de pensar, típico da Antiguidade e da Idade Média, e se caracterizando como uma leitura da fenomenalidade do mundo natural. Para tanto, além de ter que se apoiar em alguns pressupostos filosóficos, a ciência precisa adotar práticas metodológicas e procedimentos técnicos, capazes de assegurar a apreensão objetiva dos fenômenos através dos quais a natureza se manifesta. Vamos ver também que esse processo se sustenta apoiando-se em fundamentos epistemológicos, e que se realiza pela aplicação de uma metodologia sistemática e se operacionaliza mediante procedimentos técnicos. (SEVERINO, 2017, p. 74).

Ao conceber o mundo em que está inserida, desde os primórdios da civilização, a humanidade cria instrumentos e técnicas que lhe permitam conhecer as coisas e os comportamentos. A partir dessa sistematização, com a observação das técnicas e dos fatos empíricos e das leis, desenvolveu-se o método científico.

O ser humano sempre utilizou suas capacidades para conhecer o mundo que o rodeia. Nos primórdios da humanidade, esse processo era mais livre, na base da tentativa e erro. Ao longo dos anos, o homem foi sistematizando suas ações, criando instrumentos e técnicas que lhe permitiram conhecer a natureza das coisas, bem como o comportamento das pessoas. Desse modo, pode-se observar que as técnicas de ordem prática, os fatos empíricos e as leis formam o elemento de continuidade que permitiu o desenvolvimento histórico do método científico (SILVA, 2014, p. 10).

Ao observar o mundo pelo olhar do científico, nasceram dualidades: razão/emoção, mente/corpo, cheio/vazio, essa fragmentação levou a especializações e divisões de campos temáticos de saberes, resultando mais tarde em disciplinas e conteúdos especializados que contribuíram para a construção dos paradigmas educacionais e para atender as expectativas mercadológicas de uma educação voltada para a produção de mão de obra, com o fim de abastecer o chamado mercado de trabalho, não mais priorizando o pensar complexo, mas a especialização do ser humano máquina, a chamada matéria-prima humana, ou recurso humano.

Para estabelecer congruência entre o método e os procedimentos escolhidos para responder às inquietações da pesquisa, optamos pela definição de método de Morin (2006), não se limitando às estratégias de compreensão do caminho, mas da ação, também. Nessa linha,

descreve método como

Un discurso, un ensayo prolongado de un camino que se piensa. Es un viaje, un desafío, una travesía, una estrategia que se ensaya para llegar a un final pensado, imaginado, y al mismo tiempo insólito, imprevisto y errante. No es discurrir de un pensamiento seguro de sí mismo, es una búsqueda que se inventa u se reconstruye continuamente (MORIN, 2006, p. 17).

Portanto, a pesquisa é concebida pelo autor como a busca pelo método, e não na adoção do método como início do caminho a ser trilhado, propondo a reinvenção, a descoberta, a construção e a reconstrução ao longo do trajeto, possibilitando que o pesquisador mude os rumos do estudo e adeque os instrumentos e as estratégias da pesquisa.

Já Moraes e Torre (2006) afirmam que

O método nasce com a pesquisa, nasce com o problema e se consolida no caminho para, ao final, poder ser formulado ou até mesmo formalizado, embora sempre resguardando suas especificidades àquela situação particular em que ocorreu a pesquisa. Dessa forma, ele não precede à experiência. Nasce com ela e se apresenta ao final para uma nova viagem ou um novo começo (MORAES e TORRE, 2006, apud MORAES e VALENTE, 2008, p. 54).

Segundo essa perspectiva, o método é o descortinar do novo, do inédito, não havendo a possibilidade de optar por um como se escolhe um par de sapatos, aquele que melhor serve à pesquisa, mas como resultado do caminho trilhado ao pesquisar, intimamente relacionado com a nossa capacidade de auto-eco-organização.

2.2 Complexidade

Ao escolher a aproximação com o método complexo, sim, utilizando a complexidade como método, não significa que os fenômenos educacionais estejam restritos a esse tipo de aproximação, tão somente, o que se pretende é apenas afirmar que eles são parte das ciências humanas e sociais, vez que têm sido amplamente impactados pelas dinâmicas sociais que exercem influência direta nos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Para iniciar a discussão acerca da complexidade, podemos começar refletindo sobre sua relação de multiplicidade, de como ela se apresenta na visão entre o todo e as partes e se faz presente naquilo que vai além, que propõe a desconstrução para a construção. Nesse sentido, Morin, Ciurana e Motta (2003) salientam:

À primeira vista, complexidade é um tecido de elementos heterogêneos inseparavelmente associados, que apresentam a relação paradoxal entre o uno e o múltiplo. A complexidade é efetivamente a rede de eventos, ações,

interações, retroações, determinações, acasos que constituem nosso mundo fenomênico. A complexidade apresenta-se, assim, sob o aspecto perturbador da perplexidade, da desordem, da ambigüidade, da incerteza, ou seja, de tudo aquilo que é se encontra doemaranhado, inextricável. (MORIN, CIURANA e MOTTA, 2003, p. 44).

Assim, indica Morin (2000, p. 38), como um novo paradigma, concebendo que o “conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. *Complexus* significa o que foi tecido junto”. Nesta perspectiva conceitual, ao discutirmos a abertura paradigmática da pesquisa pela via do pensamento complexo a defendemos como perspectiva epistemológica, diferenciando-a do paradigma newtoniano-cartesiano, nos mostrando sensíveis à pluralidade epistemológica. Porque a complexidade apesar de nascida no contexto ocidental pauta-se na ecologia dos saberes e não se concebe suprema, como é o caso do paradigma tradicional positivista, mas se propõe a religar, repensar, reestruturar, sem negar o que já existe, mas buscando enxergar no que já foi visto o que ainda não foi enxergado. Assim, a ideia não é trocar de paradigma, substituindo um por outro. Trata-se de abrir caminho para uma das múltiplas vias possíveis, ante a diversidade de paradigmas existentes, ampliando conhecimentos e conexões e reconstruindo epistemologias, ao observar o mundo, trazendo novos elementos, como fazemos ao entrelaçar a criatividade na observação das práticas pedagógicas no ensino superior, na perspectiva dos saberes de Morin (2000).

Não criemos expectativas de que a complexidade é a solução e responderá aos questionamentos não satisfeitos no paradigma tradicional. Como defende o próprio Morin (2002, p. 24), a complexidade “não tem por missão recuperar a certeza perdida e o princípio Uno da Verdade. Deve, ao contrário, constituir um pensamento que, em vez de morrer, alimente-se da incerteza”.

Na mesma direção, Petraglia (1995) salienta que o complexo não traz solução, mas problema, na medida em que não simplifica nenhuma vertente de pensamento ou de teoria. O pensamento complexo é, portanto, aquele que busca considerar todo o contexto, o todo e suas múltiplas influências. Isto significa que a complexidade se propõe a transcender a relação sujeito/objeto, compreendendo as relações em sua natureza multidimensional, valorizando inclusive as incertezas, o inesperado, os fluxos e a pluralidade humana. O objetivo é a ruptura com tudo o que limita, moldura ou padroniza.

Também não cabe na compreensão da complexidade a lógica dualista de bem/mal, razão/emoção, certo/errado, vazio/cheio, pois há de se considerar as perspectivas, o contexto de inserção da observação, o referencial de quem avalia, ou seja, os múltiplos fatores que implicam nas necessidades de categorizar todas as coisas do mundo.

O exercício de romper com o paradigma da dualidade é árduo, a própria pesquisa se desenrola em compartimentos, se divide em tópicos, menciona teoria/prática na observação docente. Assim, é desafiador romper com o que é o método instalado e aderir à complexidade, algo que não conseguimos conceituar com nomes e adjetivos.

O pensar complexo entende que “razão, emoção, sentimento e intuição são elementos inseparáveis em nossa corporeidade”, (MORAES, 2008, p. 91), são então partes formadoras dos processos de produção do conhecimento e da *práxis*.

Sant’Ana (2018) muito bem define o fluxo de mudança aceito pela complexidade e sua estrutura de pensamento, ao dizer:

Vão sendo aceitos o movimento ao invés da estagnação constante, os processos de mudança e auto-eco-organização diferentes da fragmentação, a conexão entre o todo e suas partes e não mais o dissecamento, a circularidade e a retroatividade no lugar da linearidade e a imprevisibilidade e a incerteza ao invés da certeza e da solidez das verdades. É a tentativa não totalizante ou verdadeira de propor uma estrutura de pensamento que seja congruente com a dinâmica do real (SANT’ANA, 2018, p. 54).

Se concebemos o pensar complexo e transdisciplinar a partir da lógica de articulação do todo e das partes, do diverso, do ignorado, conseguimos entender a lógica da ecologia dos saberes, da identidade planetária, da compreensão do outro, do desenvolvimento da ética e da cidadania, elementos trabalhados nos sete saberes propostos por Morin (2000), ao pensar a educação do século XXI.

Almeida (2014) considera que esta concepção de educação complexa

[...] pressupõe a aprendizagem do diverso, da cultura. [...] conviver na diversidade é, talvez, o valor maior nessa ideia de formação. Se é assim, uma formação transdisciplinar supõe e requer, primeiro, uma experimentação da diversidade, que supõe, por sua vez, a experiência vivida por cada sujeito em primeira pessoa (ALMEIDA, 2014, p. 87).

Assim, a educação pelo olhar da complexidade e da transdisciplinaridade defende a religação de saberes, mas antes disso, o religar do ser humano com a sua própria natureza, com a sua história, sua cultura, seu planeta, pois somente através do resgate desses vínculos é que se constrói o conceito de diversidade e de ética.

Segundo Morin (2015), pensar o mundo e a educação numa ótica complexa é ir além da mera execução de ementas previamente elaboradas, é conhecer as discussões e enxergar o que há de significativo nas disciplinas, de modo que aluno e professor não obedeçam cegamente às linhas técnicas dos sistemas de ensino tradicionais.

O conhecimento pertinente é aquele capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita. Podemos dizer até que o conhecimento progride não tanto por sofisticação, formalização e abstração, mas, principalmente, pela capacidade de contextualizar e englobar. (MORIN, 2015, p. 15).

Em outras palavras, precisamos construir modos de ensinar e aprender que partem dos aspectos humanos que envolvem esse processo, mas que também não negligenciem esses fatores durante a *práxis*. Ou seja, a lógica emergente do pensamento complexo não separa sujeito/objeto, mas valoriza a interação e os resultados dela na formação, criando movimentos e sistemas que compõem o próprio ensinar e aprender e que respeitam a singularidade dos envolvidos (alunos e professores).

Assim, o método complexo pretende dar voz aos professores para que observem, problematizem e reflitam acerca de suas atuações docentes e de que modo e com quais intenções ensinam a compreensão e a ética do gênero humano, em um contexto de dois cursos de gestão comercial e financeira de uma faculdade privada de Anápolis/GO. Por isso, a escolha de múltiplos instrumentos de pesquisa, como tentativa de dar voz aos docentes e dar cor ao modo como enxergam suas *práxis*.

2.3 Pesquisa transdisciplinar

Para se compreender a abordagem transdisciplinar desta pesquisa, partiremos de uma breve análise etimológica do vocábulo, formado pelo prefixo *trans*, unido ao termo disciplina, formando a palavra que denomina o olhar da investigação aqui promovida. O prefixo *trans* traz o significado de transcendência, aqui estabelecido como a capacidade de unir e articular campos de saberes, como propostos por Abreu Júnior (1996).

Na mesma linha de raciocínio Suanno, J.H. (2021), em um evento *online* realizado em 2021, no contexto da pandemia de Covid-19, aduz que o “reconhecimento do aluno como legítimo outro é necessário para humanização do ser”, visando uma educação como prática social, com justiça social. Isso é possível a partir da perspectiva complexa e transdisciplinar, ao falar da transdisciplinaridade como caminho para transcender o pensamento dualista, binário, rígido e positivista, possibilitando a relativização e transcendência, como tudo o que está ao mesmo tempo entre, através e além do conhecido, numa concepção macro.

Pensando o olhar transdisciplinar defendido por Nicolescu (1999) como a visão de mundo voltada para a relação estabelecida entre sujeito-objeto, assim, um modo de compreensão do mundo, afastando-o da interdisciplinaridade e da pluridisciplinaridade, bem

como incompatível com a pesquisa disciplinar.

A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (NICOLESCU, 1999, p. 16).

Nesta perspectiva, adotar olhares amplos e profundos sobre o objeto de pesquisa, como defendem Moraes e Valente (2008), buscando alcançar as múltiplas dimensões e contemplar recursos metodológicos diversos foi a finalidade para a seleção da transdisciplinaridade para o estudo.

Assim, o objetivo é pensar o presente estudo na perspectiva de integração entre objetivo e subjetivo, pesquisador e pesquisa, professores e suas práticas pedagógicas, concebendo-os sob o olhar da integralidade, o que muito se coaduna com a complexidade e a transdisciplinaridade. Como propõe Flick (2009),

A pesquisa transdisciplinar pressupõe habilidades para pensar, utilizando as categorias ou os operadores cognitivos. De modo diferente da pesquisa quantitativa, os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo. A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc. tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação e são, portanto, documentadas em diários de pesquisa ou sem protocolos de contexto (FLICK, 2009, p. 25).

Portanto, a abordagem desta pesquisa segue a perspectiva qualitativa, através da busca pelo subjetivo, ao analisar a percepção dos saberes dos docentes, nas perspectivas dos professores pesquisados, acerca das práticas pedagógicas criativas que ensinam a compreensão e a ética do gênero humano, nos cursos de graduação de gestão comercial e gestão financeira no primeiro semestre de 2022, em uma faculdade privada. Isso, sob o olhar complexo e transdisciplinar.

2.4 Pesquisa qualitativa

A abordagem metodológica adotada nesta pesquisa está classificada no campo de pesquisa qualitativa em educação, isso porque ao selecionar um objeto de pesquisa é relevante compreender que as problemáticas existentes nesse âmbito possuem questões metodológicas específicas e naturalmente envolvem situações complexas.

Ao observar que a investigação trata de um fenômeno social, a pesquisa qualitativa se faz adequada, pois, como defende Flick (2009),

o objeto em estudo é o fator determinante para a escolha de um método, e não o contrário. Os objetos não são reduzidos a simples variáveis, mas sim representados à sua totalidade, dentro de seus contextos cotidianos (Flick, 2009, p. 73).

Assim, as investigações na abordagem qualitativa objetivam compreender a natureza de um fenômeno social, se diferenciando da abordagem quantitativa que se restringe a mensurar os dados (RICHARDSON, 1989). Na mesma direção, Minayo (2002) afirma que a pesquisa qualitativa é caracterizada pela objetivação do fenômeno o que, segundo a autora, ocorre na medida em que o pesquisador/investigador traça objetivos e conforme sua orientação teórica e o material empírico que coletou busca resultados que sejam mais próximos da realidade possível, porém, carregado ainda da subjetividade, pois ali está o olhar do pesquisador para o objeto e sua percepção de realidade.

Nesse sentido, Minayo (2002) defende a relação que envolve o pesquisador e sua pesquisa qualitativa, destacando o chamado elo emocional existente entre eles, o que impediria alcançar a análise real e objetiva, pois há ressignificação dos conhecimentos ao longo do processo de pesquisa, ligando objeto e pesquisador.

Na mesma linha de raciocínio se posiciona Flick (2009) ao tratar da produção de conhecimento na pesquisa qualitativa, afirmando que

De modo diferente da pesquisa quantitativa, os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo. A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc. tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação e são, portanto, documentadas em diários de pesquisa ou sem protocolos de contexto (FLICK, 2009, p. 25).

Portanto, a abordagem desta pesquisa segue a perspectiva qualitativa, através da busca pelo subjetivo, ao analisar a percepção dos saberes dos docentes, na perspectiva dos professores pesquisados acerca das práticas pedagógicas criativas que ensinam a compreensão e a ética do gênero humano nos cursos de graduação de gestão comercial e gestão financeira no primeiro semestre de 2022, em uma faculdade privada. No que tange aos objetivos da pesquisa, compreendemos que a perspectiva é exploratória, pois se coaduna com as intencionalidades da nossa investigação, vez que se objetiva esclarecer um determinado fenômeno (GIL, 2008).

Como afirma Minayo (2010) a investigação científica, quando de cunho qualitativo, não considera a ciência neutra ou isenta de subjetividade. Assim, a escolha pela pesquisa qualitativa se justifica na busca por superar visões dogmáticas, como a do positivismo, que excluem o pesquisador da pesquisa, numa busca por objetividade, separando a subjetividade do pesquisador do objeto pesquisado.

Para Deslauriers (1991), a pesquisa qualitativa se caracteriza como sujeito e objeto simultaneamente, na medida em que o conhecimento subjetivo do pesquisador se relaciona com a realidade de mundo, permitindo que o investigador aborde as informações dos dados coletados e as ressignifiquem, produzindo saberes que são fruto de uma análise subjetiva, portanto, repleta de subjetividades.

Nesse aspecto, é necessário compreender que mesmo a pesquisa sendo desenvolvida a partir de técnicas e instrumentos, se faz nela presente a subjetividade do pesquisador, desde a curadoria dos seus aportes teóricos até ao desenvolvimento de suas argumentações, pois pesquisa e pesquisador se entrelaçam de maneira complexa. Almeida (2012) destaca que a complexidade

caracteriza-se por ser um conjunto de ações que pressupõe elementos de várias naturezas, o que impõe aos sujeitos por ela responsáveis um rol de demandas, contribuindo para configurá-la como um campo complexo de ação. (ALMEIDA, 2012, p. 69).

Cabe, portanto, ao pesquisador, na abordagem qualitativa, desenvolver sua pesquisa selecionando os instrumentos que melhor conversam com seus objetivos e que sejam suficientes para alcançar os resultados que busca, ao desenvolver sua investigação.

Flick (2009) destaca que em uma abordagem qualitativa a atitude do pesquisador é revelada, traduzida em suas ações, de modo que

A pesquisa qualitativa não se refere apenas ao emprego de técnica e de habilidade aos métodos, mas inclui também uma atitude de pesquisa específica. Essa atitude está associada à primazia do tema sobre os métodos, à orientação do processo de pesquisa e à atitude com que os pesquisadores deverão alcançar seus “objetivos”. Além da curiosidade, da abertura e da flexibilidade na manipulação dos métodos, essa atitude é também atribuída, em parte, a certo grau de reflexão sobre o tema, à apropriabilidade da questão e dos métodos de pesquisa, bem como às percepções e aos pontos cegos do próprio pesquisador (FLICK, 2009, p.36).

Assim sendo, a pesquisa de natureza qualitativa não se afasta do rigor científico, mas permite ao pesquisador ir além dos dados numéricos e amostragens, mas nesse tipo de pesquisa as análises se aprofundam nos sentidos, ainda que transitórios, pois os fenômenos e a

consciência deles podem mudar de sujeito para sujeito.

2.4.1 Quanto aos objetivos: pesquisa exploratória - estudo de caso

No que tange aos objetivos da pesquisa, compreendemos que a perspectiva é exploratória, pois se coaduna com as intencionalidades da nossa investigação, vez que se objetiva esclarecer um determinado fenômeno (GIL, 2008). A pesquisa exploratória é pertinente quando um problema investigado possui pouco estudo a seu respeito, de modo que o objetivo não seria confirmar hipóteses já pensadas, mas realizar novas descobertas sobre o assunto.

Aqui, adotamos a pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa. Assim, desenvolvemos um estudo de caso que tem como questionamento: A prática pedagógica dos docentes da IES investigada tem características criativas e contribuem para ensinar a compreensão e a ética do gênero humano, numa perspectiva complexa? Se sim, como se dão essas práticas e quais os elementos de criatividade?

A opção pelo estudo de caso justificou-se no desejo de ampliar o conhecimento sobre a área pesquisada, partindo dos estudos já realizados sobre a temática, como Piovesan e Temporini (1995, p. 321) ressaltam: “a pesquisa exploratória leva o pesquisador, frequentemente, à descoberta de enfoques, percepções e terminologias novas para ele”, contribuindo para que, aos poucos o modo de pensar do pesquisador seja modificado.

Além da pesquisa exploratória, durante o desenrolar do estudo, também realizamos uma pesquisa documental, para um conhecimento mais amplo sobre a temática pesquisada, especialmente junto aos bancos de teses e dissertações. Não obstante, em ambas as opções de pesquisa, seguimos uma perspectiva qualitativa que nos possibilitou compreender o objeto de estudo a partir de diferentes concepções, numa perspectiva complexa.

Em síntese, a nossa pesquisa caracterizou-se da seguinte forma: exploratória, com abordagem qualitativa em aproximação com a complexidade, uma vez que compreendemos que essa opção nos possibilitaria apreender e compreender melhor o objeto de estudo, relacionado-o com a realidade.

No presente projeto a abordagem qualitativa de pesquisa emerge de uma epistemologia complexa, caminho para a compreensão do contexto complexo das práticas pedagógicas desempenhadas, em uma proposta metodológica que entrelaça os pressupostos teóricos da

complexidade, da transdisciplinaridade, da ética, dos saberes e da criatividade. Estes construtos não serão fragmentados e a divisão em tópicos atende apenas ao rigor acadêmico das capitulações, porém, serão retomados e revistos de modo circular, em constante retroação, ou seja, atendendo ao olhar complexo do estudo, se emaranhando e tecendo junto.

Nessa perspectiva, essa pesquisa pretendeu compreender a visão dos docentes acerca das práticas pedagógicas que consideram cirativas e que contribuem para o ensino da compreensão e da ética do gênero humano. Frente ao exposto, nos propusemos a fazer essa investigação a partir da interlocução com professores/as de uma IES privada, localizada na cidade de Anápolis/GO, compreendendo-os/as como protagonistas em seu processo formativo para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Foi pensada a seguinte hipótese: as concepções e a prática docente dos/as professores/as que ministram aulas nos cursos de gestão comercial e gestão financeira no primeiro semestre de 2022. Partindo-se dessa premissa, problematizou-se a possibilidade das práticas docentes ensinarem a compreensão e a ética do gênero humano (dois dos sete saberes propostos por Morin - 2000) e, por meio dessa problematização, analisar se essas práticas demonstram ou não suas essências, indícios de criatividade, sob a perspectiva dos professores.

Para Yin (2015), um estudo de caso pode ser classificado como de natureza exploratória, descritiva ou explicativa, ou ainda uma mistura dos três tipos, e tendo como fontes de dados as observações, as entrevistas e os documentos. Assim, a pesquisa é do tipo explicativa.

Além disto, um estudo de caso pode ser analisado sob perspectivas epistemológicas diversas, alcançando resultados que podem ser avaliados em uma visão quantitativa ou qualitativa, esta adotada no presente estudo. Trata-se, portanto, de uma análise de amostragem que tem por meta “expandir e generalizar teorias” (YIN, 2015, p. 22), ou seja, através do aprofundamento da compreensão já existente sobre determinados assuntos, demonstrar sua validade, limitação ou reorientação a partir dos resultados do caso específico a ser estudado.

O que pretendemos é através do estudo de caso desta pesquisa evidenciar a possibilidade de estarem presentes os elementos de criatividade nas práticas docentes, a partir da perspectiva deles próprios, como se por um momento pegássemos emprestados os óculos dos pesquisados para enxergar pelas lentes deles como percebem suas práticas profissionais e se elas contribuem ou não para ensinar a compreensão e a ética do gênero humano.

Diferentemente de uma etnografia, que depende da observação como única fonte de

evidência, o estudo de caso não precisa durar longo período em campo, diz Yin (2015). Nessa investigação, nos valem dos questionários e das entrevistas como instrumentos de exploração de diferentes fontes de evidências, para uma compreensão complexa da realidade, ainda que observando apenas parte deste contexto que forma o todo, mas na perspectiva de que o todo está em cada parte, como apontam Morin (2000) e Moraes (2015) ao tratarem da construção do conhecimento complexo e transdisciplinar.

Como forma de proporcionar uma análise dos dados, a pesquisa corrobora-se como demonstra Gil (2008) em sua conceituação sobre pesquisa exploratória: “Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”. (GIL, 2008, p. 27).

Dessa forma, demonstrou-se como se caracterizou as concepções dos docentes quanto as suas práticas pedagógicas, ou seja, pela pesquisa exploratória foram analisadas delimitações das concepções de quais práticas seriam selecionadas como objeto de estudo, após a aplicação da entrevista semiestruturada, bem como se caracterizou os perfis dos docentes, após a aplicação do questionário, obtendo informações como idade, tempo de serviço e outros aspectos curriculares e experienciais.

A pretensão foi demonstrar as características dos docentes que pertencem ao grupo estudado e como eles têm compreendido a dinâmica de suas práticas pedagógicas, para que seja possível compreender como se fazem presentes elementos/indícios de criatividade que contribuam para o ensino da compreensão e a ética do gênero humano.

Além disso, a presente pesquisa possibilitará o repensar e a reestruturação de programas de formação continuada e qualificação contínua, mais fidedignos com a realidade dos professores participantes do estudo, para melhoramentos na concepção de suas *práxis*.

Por fim, cabe destacar que a pesquisa se enquadra como colaborativa. O que se entende por pesquisa colaborativa no contexto específico da prática docente? Em princípio, diríamos que uma pesquisa colaborativa supõe a contribuição dos professores em exercício no processo de investigação de um objeto de pesquisa. Tais professores tornam-se, em algum momento da pesquisa, “co-construtores” do conhecimento que está sendo produzido em relação ao objeto investigado (COLE, 1989; COLE; KNOWLES, 1993).

A consequência de tal perspectiva de pesquisa é que o projeto de colaboração põe o pesquisador em situação de co-construção com os docentes, podendo ser visto simultaneamente como uma atividade de pesquisa e de formação. Com efeito, aliar-se aos professores para co-

construir um objeto de conhecimento é também fazê-los entrar em um processo de aperfeiçoamento sobre um aspecto da prática profissional que exercem.

De outra maneira, é uma ocasião para refletir-sobre-a-ação, no sentido que Schön (1983, 1987, 1991) lhe confere, ou ainda, uma ocasião para investigar uma preocupação dos professores acerca da sua prática profissional. Nesse caso, a pesquisa colaborativa retoma, do ponto de vista dos professores, o conceito de professor-pesquisador desenvolvido por Elliot (1976, 1990), situando-o como um docente reflexivo que aborda sua prática em uma perspectiva de aperfeiçoamento contínuo.

2.5 Procedimentos e técnicas

Com o intuito de gerar o entendimento da concepção dos termos ensinar a compreensão e a ética do gênero humano, foram escolhidos os procedimentos classificados como bibliográficos (LAKATOS; MARCONI, 2012). Como a pesquisa foi pensada na articulação das concepções de dois dos sete saberes necessários à educação do futuro, propostos por Morin (2000) com as práticas docentes consideradas criativas, se fez necessário retirar de materiais previamente elaborados os conceitos, tanto de livros como de artigos científicos.

O mesmo foi realizado com relação aos vocabulários antropológico e saberes. Como há um vasto material bibliográfico sobre referidas terminologias, promovemos uma curadoria quanto aos autores cujos posicionamentos convergem com o referencial teórico compilado e que estabelecem relação com o campo da educação e da formação de professores.

Nesse sentido, busca-se evitar a escolha de referenciais teóricos não científicos ao promover a pesquisa bibliográfica que embasa a pesquisa, como Gil (2008) bem descreve:

Muitas vezes as fontes secundárias apresentam dados coletados ou processados de forma equivocada. Assim, um trabalho fundamentado nessas 77 fontes tenderá a reproduzir ou mesmo a ampliar seus erros. Para reduzir esta possibilidade, convém aos pesquisadores assegurarem-se das condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, cotejando-se cuidadosamente (GIL, 2008, p. 51).

Partindo das reflexões conceituais da pesquisa bibliográfica, construímos os instrumentos para o levantamento dos dados utilizados na pesquisa. Após a pesquisa bibliográfica, para compreensão do perfil do grupo pesquisado, utilizou-se um questionário enviado por e-mail e via aplicativo *WhatsApp*, criado na plataforma do *Google Forms*.

Com o intuito de captar a percepção dos professores acerca de suas práticas

pedagógicas e sobre o conceito concebido por eles de criatividade, optamos por realizar uma entrevista semiestruturada (e de forma individual para cada entrevistado), porque se compreende que esta seria a melhor forma de investigar a visão dos docentes, bem como estimulá-los a refletirem sobre suas ações no ofício de ensinar.

Na sequência, procedemos com as observações de aulas e atuações em projetos, reuniões e encontros, com anotações em diário de pesquisa, promovendo, por fim, uma roda de conversa para reflexões.

2.6 Instrumentos da pesquisa

Revisão de literatura

Sobre a pesquisa booleana, realizada a busca na plataforma Scielo de artigos publicados nos últimos três anos (2018 a 2021) com as palavras chaves: Criatividade e Ensino (figurando nos títulos), usando o filtro de produções em português, foram localizados 17 resultados e apenas um dos textos encontrou correspondência com a temática.

Já na pesquisa booleana feita junto à plataforma Capes Periódico, com os descritores “criatividade” e “ensino superior” no idioma português, dentre os anos de 2017 e 2022, foram encontrados tão somente 47 artigos e nenhuma dissertação.

Após uma breve leitura dos resumos dos 47 artigos analisados, não foi possível localizar nenhuma publicação que mantivesse similaridade com a temática aqui investigada.

Ao acrescentar o sexto e o sétimo saber necessário à educação do futuro propostos por Morin (2000), como a palavras-chave (índices), nenhuma produção foi localizada pela referida plataforma evidenciando a relevância da pesquisa para a área da educação e sua inovação temática.

Entrevistas

A entrevista semiestruturada é aquela em que o entrevistado tem liberdade para desenvolver suas falas em qualquer direção que considere mais adequada (LAKATOS; MARCONI, 2012, 89). Assim, selecionada como instrumento capaz de desvelar como os entrevistados compreendiam o que são práticas pedagógicas e quais suas concepções de criatividade. As entrevistas se deram de forma pessoal e individual, ou seja, cada entrevista ocorre em momento distinto, com a presença da pesquisadora e do entrevistado em ambiente

virtual (Google Meet ou ZOOM), para respeitar as regras de distanciamento social impostas pela Covid-19, contexto em que se desenvolveu parte do levantamento dos dados da pesquisa.

É claro que existem muitas semelhanças entre entrevistas individuais e em grupo. Em ambos os tipos de entrevistas o pesquisador não orienta a investigação a partir de um conjunto de perguntas predeterminadas como se faz em um levantamento ou questionário. Embora o conteúdo mais amplo seja estruturado pelas questões da pesquisa, na medida em que estas constituem o tópico guia, a ideia não é fazer um conjunto de perguntas padronizadas ou esperar que o entrevistado traduza seus pensamentos em categorias específicas de resposta. As perguntas são quase que um convite ao entrevistado para falar longamente, com suas próprias palavras e com tempo para refletir (BAUER; GASKELL, 2013, p. 73).

Partindo da premissa que o ambiente pode influenciar a conversação e o desenrolar das falas do entrevistado, que por se sentir inibido na presença de outros poderia optar por não dividir suas percepções, a utilização de entrevista individualizada pareceu mais adequada para o estudo. Bauer; Gaskell (2013) compreendem que é uma espécie de entrevista mais intencional.

A entrevista individual ou de profundidade é uma conversação que dura normalmente entre uma hora e uma hora e meia. Antes da entrevista, o pesquisador terá preparado um tópico guia, cobrindo os temas centrais e os problemas da pesquisa. A entrevista começa com alguns comentários introdutórios sobre a pesquisa, uma palavra de agradecimento ao entrevistado por ter concordado em falar, e um pedido para gravar a sessão (BAUER; GASKELL, 2013, p. 82).

Inicialmente, produzimos um roteiro, apenas com tópicos guias, a respeito dos temas centrais e solicitamos uma reunião à diretoria da IES, onde foram repassados os e-mails e contatos telefônicos dos docentes para envio dos TCLEs. Informamos que a entrevista seria realizada com aqueles que manifestassem concordância, encaminhando os termos de autorização e consentimento devidamente assinados. Na sequência, encaminhamos o questionário e agendamos as entrevistas que seriam gravadas através do sistema Google Meet/ZOOM e esclarecemos o tema da pesquisa.

Como se tratava de entrevista semiestruturada, somente relatamos nossa problemática, introduzindo brevemente o tema com a apresentação das gravuras e suas definições (anexos), no início da entrevista, apresentadas algumas questões previamente elaboradas, deixamos que os entrevistados falassem todos os seus pensamentos sem interrupções. Ao longo da entrevista, conforme surgiam novas temáticas, as perguntas iam tomando cadência e se tornavam mais ou menos pertinentes, razão pela qual as respostas dos entrevistados vão ter foco no caminho que tomou a conversa, sem necessariamente abordar a

todas as perguntas do roteiro.

A entrevista semiestruturada é um instrumento dinâmico de pesquisa que permitiu interação direta da pesquisadora com os professores participantes a fim de aprofundar aspectos do estudo. Assim, orientei a conversa e suscitei alguns pontos que podem ser reconfigurados no momento mesmo da entrevista. André e Lüdke (2004) afirmam que para uma boa entrevista é preciso que haja respeito ao entrevistado e a seus valores, o que precisa ser considerado tanto no modo de falar e organizar a conversa, quanto como nas ideias discutidas. O entrevistador precisa se atentar não apenas à fala, mas às gesticulações, entonações e ênfases vocais que o entrevistado faz de maneira não verbal, cuidados que procurei tomar no desenrolar de cada encontro.

O registro foi feito em gravação de áudio e algumas anotações das falas que utilizei para que logo depois organizasse melhor os pontos abordados e paralelos a todo este processo. Além disso, tivemos a construção de um diário de pesquisa como um “conhecimento adicional” (FLICK, 2009, p. 269). No diário, foram registradas observações, problemas, inquietações e reflexões surgidas durante toda a investigação, anotando também indagações e problematizações a serem posteriormente aprofundadas.

Este instrumento permitiu maior reflexão sobre a investigação, bem como a reintrodução do sujeito cognoscente (MORIN, 2015; MORAES, 2015), no caso o pesquisador, na construção da pesquisa e do conhecimento sobre a realidade analisada.

Questionário

Após a assinatura dos TCLEs e o recebimento dos arquivos devidamente assinados pelos docentes, encaminhamos o questionário para traçar o perfil dos participantes da pesquisa, conhecendo melhor quem eram os docentes das IES.

O questionário foi elaborado com perguntas fechadas e abertas. As questões fechadas do questionário, segundo Lakatos; Marconi (2012, p. 97) “ são também denominadas limitadas ou de alternativas fixas; são aquelas em que o informante escolhe sua resposta entre duas opções: sim e não (LAKATOS; MARCONI, 2012, p. 97)”. A escolha de questões fechadas se deu para traçar o perfil dos participantes, buscando apurar as faixas etárias, os níveis de formação acadêmica e o tempo de experiência como docentes.

Já as perguntas abertas, aquelas “chamadas livres ou não limitadas, são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões” (LAKATOS; MARCONI, 2012, p. 97). As questões abertas tinham relação com a compreensão

dos conceitos de ética, prática docente e criatividade, para melhor compreender a perspectiva dos respondentes.

Para a elaboração, utilizou-se o sistema do *Google Forms* e na sequência, as perguntas foram realizadas em forma de formulário apresentado pelo sistema ao corpo docente, tanto por e-mail, como via *WhatsApp*.

Cabe destacar o posicionamento de Flick (2009) que muito bem diferencia os instrumentos utilizados na pesquisa, destacando a diferença da entrevista *online* e do questionário *online*.

Na prática, a entrevista online será organizada de uma forma diferente da entrevista realizada pessoalmente. As entrevistas não estruturadas são normalmente conduzidas em uma reunião com a pessoa entrevistada e um conjunto de perguntas é preparado com antecedência. Em uma entrevista online, pode-se tentar fazer o mesmo ao enviar um conjunto de perguntas aos participantes, solicitando o envio posterior das respostas. Porém, isso se aproxima mais da situação de distribuir um questionário em uma pesquisa do que à situação de uma entrevista não estruturada (FLICK, 2009, p. 149).

O instrumento de questionário foi enviado eletronicamente e as respostas fornecidas pelos docentes são arquivadas no sistema do *Google Forms*, que por sua vez, envia o resultado para o pesquisador em parâmetros que permitem a tabulação posterior para possibilitar o envio dos TCLEs e questionário. A coordenação e diretoria da IES informaram aos docentes que lecionam disciplinas presenciais no ano de 2022, nos cursos de gestão comercial e gestão financeira, na modalidade presencial.

A lista apresentou um total de 09 (nove) docentes e todos responderam às questões, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1 – Resposta dos docentes

Nomes dos professores	Tipo de formação	Idade	Tempo de atuação na faculdade (anos)	Sexo biológico	Você é um professor (a) criativo (a)?
Professora Elis ²	Especialista	Entre 26 e 35 anos	Menos de 2	Feminino	Sim
Professora Carmem	Especialista	Entre 26 e 35 anos	Entre 2 e 5	Feminino	Sim
Professor Tom	Mestrado	Entre 26 e 35 anos	Entre 2 e 5	Masculino	Talvez

² Os participantes receberam codinomes para manutenção do sigilo de suas identidades e tais nomes foram selecionados antes da aplicação dos instrumentos da pesquisa e não possuem qualquer relação com a identificação dos educadores, por isso a adoção de nomes de cantores da música popular brasileira.

Professora Gal	Especialista	Entre 36 e 45 anos	Entre 2 e 5	Feminino	Sim
Professor Caetano	Mestrado	Entre 36 e 45 anos	Entre 2 e 5	Masculino	Sim
Professor Renato	Mestrado	Entre 36 e 45 anos	Acima de 10	Masculino	Talvez
Professora Rita	Mestrado	Entre 36 e 45 anos	Acima de 10	Feminino	Sim
Professora Cássia	Doutorado	Entre 46 e 55 anos	Entre 5 e 10	Feminino	Sim
Professor Tim	Doutorado	Entre 46 e 55 anos	Entre 5 e 10	Masculino	Sim

Fonte: Autora.

Depois de informados os dados de e-mail e WhatsApp dos docentes, enviamos questionários por meio do sistema Google Forms. Desse universo amostral, excluimos os docentes que compõem o quadro de EAD. Dessa exclusão, chegamos ao universo de 07 (sete) docentes que lecionam nos cursos de gestão comercial e financeira, mas somente cinco docentes aceitaram as condições de autorização para a presente pesquisa (Apêndice) e com eles foi dada continuidade à pesquisa, com a realização de entrevistas. Por meio do sistema de formulário do Google Forms, observamos as respostas em gráfico, de forma organizada, conforme apresentamos nos apêndices.

Após a apresentação dos procedimentos adotados na pesquisa, podemos, no próximo capítulo, promover a análise do material empírico, fazendo a triangulação dos dados (Patton, 2002) com os conceitos teóricos já trabalhados, buscando compreender se há, na perspectiva dos docentes, indícios de criatividade nas práticas pedagógicas deles e se essas práticas ensinam a compreensão e a ética do gênero humano, contribuindo para a formação integral dos discentes.

Diário de pesquisa

Flick (2009) defende a potencialidade da observação para que haja contato pessoal entre o pesquisador e o fenômeno pesquisado, levando à introspecção e à reflexão sobre a pesquisa, criando sentidos para a análise do caso. A observação direta das práticas docentes e de suas atuações em sala de aula e projetos da faculdade me permitiu perceber variados aspectos da realidade, desde as estruturas físicas do ambiente até às interações entre as pessoas, o que exigiu da pesquisadora estar despida de julgamentos e se empenhar numa escuta das mais variadas modalidades da realidade, característica central da pesquisa em um estudo de caso

(YIN, 2015). Outro aspecto determinante para a construção dos dados resultantes da observação foi o registro constante e mais próximo possível do momento observado, com constantes anotações no diário de pesquisa e gravação em áudio para retomar as informações posteriormente.

A utilização de análise documental (relatórios da Comissão Própria de Avaliação e diários), observação, rodas de conversa e diário de campo, na perspectiva apontada, possibilitou a triangulação como “um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 61). Ou seja, os registros obtidos por meio de instrumentos distintos foram reunidos em um procedimento de análise reflexiva, argumentativa e até dialógica sobre o estudo de caso em questão.

Com a utilização de diferentes fontes de evidências e instrumentos, Flick (2009, p. 362), afirma que a “triangulação pode ser aplicada como abordagem para fundamentar ainda mais o conhecimento obtido”. Assim, entendemos que a triangulação operada na presente pesquisa possibilitou a emergência de novas percepções sobre as articulações entre diversidade, compreensão, alteridade, complexidade, transdisciplinaridade, ética e democracia no contexto dos professores da faculdade pesquisada.

Para o delineamento de todo o trabalho, bem como para a análise de dados e escrita da dissertação adotamos a revisão de literatura contínua. Afinal, a pesquisa qualitativa pressupõe o constante processo de reflexão teórica, como aponta Flick (2009). Yin (2015) afirma que o diálogo entre evidências e proposições teóricas precisa ser constante durante todo o estudo de caso, inclusive no período de construção de dados em campo, possibilitando interpretar as informações obtidas e reorientar instrumentos e análises ou agregar mais dados para a investigação. Foi assim que optamos pela observação e pela roda de conversa ao término do processo na construção desta pesquisa, não nos contentando com a aplicação de questionários e entrevistas.

Observações

Inicialmente, o objetivo era promover entrevistas individuais semiestruturadas e aplicação de questionários para levantamento dos dados da pesquisa. Porém, após a qualificação, com as provocações dos educadores avaliadores, decidimos mudar alguns rumos da pesquisa e integrar a observação das *práxis* dos professores em sala de aula, bem como

integrar meu diário de pesquisa como fonte de material empírico também, o que ampliou as informações obtidas e possibilitou outras correlações, além da análise das rodas de conversa.

Algumas dificuldades foram enfrentadas e se tornaram eventuais percalços a serem superados durante a pesquisa. Entre eles, posso destacar a desistência de participantes, visto que dois professores não participaram dos processos, por motivos pessoais, respondendo apenas ao questionário.

Também enfrentamos imprevistos de tecnologia, tal como problemas com a gravação que impediu a transcrição de trechos da roda de conversa promovida na reunião de encerramento do primeiro semestre, com a participação de todos os docentes entrevistados e coordenação. Assim, restando apenas as anotações que fiz no diário de pesquisa sobre as falas e relatos. Tal acontecimento pode ter prejudicado a análise de alguma fala, tornando algum dado não mensurado ou inconsistente.

No geral, as anotações do diário de pesquisa contribuíram para que as falas e ações docentes observadas ao longo do processo de levantamento de dados ficassem mais claras e vivas, contribuindo em demasia para a construção do terceiro capítulo da dissertação.

CAPÍTULO 3 – DESCORTINANDO SENTIDOS: A EVIDÊNCIA DE ALICE

Figura 3 – Alice e a Lebre de Março.



Fonte: Cartaz do filme *Alice no país das maravilhas* (2010).

*Não existe uma cartilha
que nos ensine a amar,
frases certas pra dizer,
jeito certo de abraçar,
talvez a maior lição
é que o amor tem a missão
de ensinar a respeitar.*

*Ensinar a respeitar
todo tipo de amor,
de entender um silêncio
ou um gemido de dor.
Será mesmo um desafio
perceber que é no frio
que a gente busca calor?*

*Que tem gente que se esconde
só pra você procurar
tem gente que cai no chão
só pra você levantar
amar é não desistir
amar é fazer sorrir
quando alguém só quer chorar...*

*Amar é ser consciente
da nossa própria loucura,
é quando a gente se junta*

*formando uma só mistura
de igualdade e diferença.
Se o amor fosse doçaseria dessas sem
cura...*

*O amor é a própria cura
remédio pra qualquer mal
cura o amado e quem ama
o diferente e o igual.*

*Talvez seja esta a verdade:
é pela anormalidade
que todo amor é normal.*

*Entenda que nesse mundo
com todo tipo de gente,
dá pra praticar o amor
de mil formas diferentes,
talvez uma opção
seja amar com o coração
e respeitar com a mente.*

**– Poesia de Bráulio Bessa – Amor às
diferenças**

Tecendo dados e discussões

Em notas introdutórias apresentei a minha trajetória e a relação com as práticas docentes, do que resultou este estudo e a definição do objeto de pesquisa, como uma inquietação da pesquisadora. No primeiro capítulo, abordei os conceitos teóricos que fundamentam o estudo, construindo um breve retrospecto histórico acerca do ensino superior no Brasil, apresentando a obra de Edgar Morin (2000) - Os sete saberes necessários à educação do futuro - e abordando com maior ênfase os dois saberes - ensinar a compreensão e a ética do gênero humano - selecionados por mim para a observação do “fazer docente” nesta pesquisa, me incluindo como participante, na medida em que acompanhei de perto algumas dessas práticas docentes, desenvolvi outras, enquanto também professora da instituição pesquisada.

Também relacionei os conceitos de práticas criativas e a antropológica, assim como apresentei qual a relação da obra de Carrol (1865), As aventuras de Alice no País das Maravilhas com a presente dissertação.

No segundo capítulo, buscou-se uma apresentação sobre o percurso metodológico percorrido, destacando uma aproximação à complexidade, em que perspectiva os fenômenos serão analisados, adentrando, assim, nos procedimentos e métodos selecionados para o levantamento dos dados e a construção do material empírico, por meio de entrevistas não estruturadas e questionários aplicados para os docentes que ministram disciplinas nos cursos de graduação (gestão comercial e gestão financeira), em uma IES de Anápolis, no primeiro semestre de 2022.

Agora farei a triangulação metodológica, refletindo sobre os resultados obtidos, apresentando o *locus* da pesquisa, o perfil dos participantes, suas concepções e a relação com os conceitos e fundamentos teóricos já abordados.

3.1 Apresentação da instituição de ensino

Como é a IES, locus da pesquisa?

A instituição de ensino que é locus da pesquisa é uma faculdade privada, com fins lucrativos, com sede no município de Anápolis, conta com corpo docente composto por nove professores, disponibilizando quatro cursos de graduação, sendo dois deles na modalidade presenciais e dois cursos à distância. Dentro do corpo administrativo há quatorze funcionários, dentre eles, três sócios fundadores.

A faculdade conta com uma estrutura predial pequena, se comparada a outras

faculdades do município de Anápolis. Há uma lanchonete interna, com local de convívio para os alunos, uma espécie de café, biblioteca física, recepção administrativa, sala de professores, sala de reuniões, sala de coordenadores, além de estacionamento privado.

3.1.2 Salas de aula

As salas de aula da instituição de ensino lócus da pesquisa recebem nomes que foram inspirados em universidades e instituições de ensino reconhecidas internacionalmente: Harvard, Cambridge, Stanford, MIT e INSEAD. Segundo conta no relatório de autoavaliação institucional, da Comissão Própria de Avaliação (CPA), tais nomes foram as inspirações escolhidas para nomear as salas por serem tradicionais e renomadas instituições que figuram em *rankings* de melhores universidades do mundo e possuem no seu corpo docente e discente ganhadores de importantes prêmios, como o Nobel e o Pulitzer. Além disso, formaram grandes empreendedores, astronautas, presidentes e pensadores da história humana.

Assim como as universidades homenageadas, no referido relatório, datado do ano de 2021, a faculdade afirma que se preocupa em atrair mentes criativas e talentosas, bem como impulsionar ainda mais essas características nos alunos. Tal afirmação foi repetida pela coordenação da faculdade, em uma reunião da CPA, realizada no dia 10 de novembro de 2021. Na oportunidade, enquanto representante dos professores na reunião, ouvi algo do coordenador que me despertou atenção, razão pela qual anotei e mais tarde revisei para montagem do diário de pesquisa. A anotação menciona a fala do coordenador pedagógico sobre a escolha dos nomes das salas de aula:

Acreditamos que o convívio entre diferentes personalidades, pensamentos e competências acaba tirando os alunos da zona de conforto, fazendo com que eles aprendam a lidar com essas divergências, o que possibilita a evolução social e profissional de cada um deles. Por conta desses grandes feitos, da importância dada à qualidade de ensino ofertada aos estudantes e da valorização para com o aluno e seu desenvolvimento profissional, social e educacional, a Faculdade de Tecnologia GAP homenageia e se inspira nessas grandes instituições de ensino.

Foi curioso descobrir de onde veio a inspiração para os nomes das salas e não precisei incluir como pergunta na entrevista semiestruturada, em razão da explicação que obtive na reunião. Todavia, outra questão me despertava curiosidade: a estrutura peculiar das salas, montadas em formatos distintos umas das outras e diversos das características que costumava encontrar em outras instituições de ensino em que trabalho.

A respeito de tal questão, a presidente da CPA e representante do grupo administrativo

da faculdade me esclareceu que a roupagem dada para a estrutura das salas foi montada pelos sócios fundadores também inspirados em modelos que conheceram em suas experiências de viagens de trabalho e estudo em universidades do exterior. Além disso, foram pensadas para ruptura com os modelos tradicionais de fileiras individuais, propondo trabalhos coletivos e acessibilidade.

3.2 Apresentação dos participantes da pesquisa

São nove docentes efetivos na graduação que figuraram no quadro de professores dos cursos de gestão comercial e gestão financeira nos anos de 2021 e 2022, conforme quadro abaixo e todos participaram da aplicação do questionário.

Quadro 2 – Docentes efetivos

Nomes dos professores	Tipo de formação	Idade	Tempo de atuação na faculdade (anos)	Sexo biológico	Você é um professor (a) criativo (a)?
Professora Elis ³	Especialista	Entre 26 e 35 anos	Menos de 2	Feminino	Sim
Professora Carmem	Especialista	Entre 26 e 35 anos	Entre 2 e 5	Feminino	Sim
Professor Tom	Mestrado	Entre 26 e 35 anos	Entre 2 e 5	Masculino	Talvez
Professora Gal	Especialista	Entre 36 e 45 anos	Entre 2 e 5	Feminino	Sim
Professor Caetano	Mestrado	Entre 36 e 45 anos	Entre 2 e 5	Masculino	Sim
Professor Renato	Mestrado	Entre 36 e 45 anos	Acima de 10	Masculino	Talvez
Professora Rita	Mestrado	Entre 36 e 45 anos	Acima de 10	Feminino	Sim
Professora Cássia	Doutorado	Entre 46 e 55 anos	Entre 5 e 10	Feminino	Sim
Professor Tim	Doutorado	Entre 46 e 55 anos	Entre 5 e 10	Masculino	Sim

Fonte: Autora.

Porém, a pesquisa se restringiu aos educadores dos cursos de graduação na modalidade de disciplinas presenciais, sendo um total de sete, mas destes apenas cinco deram continuidade

³ Os participantes receberam codinomes para manutenção do sigilo de suas identidades e tais nomes foram selecionados antes da aplicação dos instrumentos da pesquisa e não possuem qualquer relação com a identificação dos educadores, por isso a adoção de nomes de cantores da música popular brasileira.

ao processo da pesquisa, participando das entrevistas, observações de campo e rodas de conversa (uma especialista, dois mestres e dois doutores), conforme tabela a seguir:

Quadro 3 – Docentes de disciplinas presenciais.

Nomes dos professores	Tipo de formação	Idade	Tempo de atuação na faculdade (anos)	Sexo biológico	Você é um professor (a) criativo (a)?
Professor Tom	Mestrado	Entre 26 e 35 anos	Entre 2 e 5	Masculino	Talvez
Professora Gal	Especialista	Entre 36 e 45 anos	Entre 2 e 5	Feminino	Sim
Professor Caetano	Mestrado	Entre 36 e 45 anos	Entre 2 e 5	Masculino	Sim
Professora Rita	Mestrado	Entre 36 e 45 anos	Acima de 10	Feminino	Sim
Professor Tim	Doutorado	Entre 46 e 55 anos	Entre 5 e 10	Masculino	Sim

Fonte: Autora.

Todavia, apesar de inicialmente aceitarem o convite e preencherem o questionário *online*, apenas cinco deles aceitaram o convite para dar continuidade à pesquisa, participando das entrevistas e observações.

Dos nove professores que preencheram os questionários, nota-se que cinco eram mulheres e quatro deles homens, todos com idades que variam de 26 a 55 anos.

Ao serem questionados sobre serem pessoas e professores criativos, apenas um professor respondeu talvez. Quanto ao tempo de docência no ensino superior, 40% dos professores possuem experiência entre dois e cinco anos, outros 40% acima de dez anos e 20% entre cinco e dez anos.

3.3 Os percursos de Alice nessa pesquisa: apresentação dos personagens nas entrevistas e roda de conversa

Os personagens foram apresentados com algumas características comportamentais destacadas com o objetivo de apontar aspectos diversos em cada um deles, buscando não dividi-los em grupos dualísticos, como bons/ruins, mas incentivando um olhar integral para correlação com as atuações docentes que são mutáveis e não permanentes. Assim, as gravuras dos personagens foram apresentadas, seguidas de um texto sucinto com a descrição de características, buscando aproximar ações deles com a *práxis* dos professores participantes da pesquisa em algum momento do fazer docente.

Assim foram indicadas as seguintes características de cada personagem:

Lebre de Março – A Lebre de Março apresenta uma postura desafiadora, propõe romper com o conhecimento e a lógica, é cheia de energia. Porém, seu agir é impensado, acaba pulando e correndo em círculos, não termina o que começa.

Gato Risonho – Incentiva Alice a abandonar as regras e o pensamento lógico, aceitando aquilo que há de estranho e até insano no mundo. Todavia, por vezes fala de modo incompreensível.

Alice – Questionadora e imaginativa, tem suas perspectivas confrontadas com as possibilidades irracionais dos lugares por onde caminha. Precisa se transformar e questionar tudo o que aprendeu, mas alguns dos seus valores se mantêm: ela luta até ao final para ser escutada e se revolta com as injustiças. Porém, por vezes se encontra perdida demais, é inocente e parece imatura, inexperiente e irritada.

Rainha de Copas – Possui autoridade e se faz respeitar pelos seus súditos, cumpridores de normas. Senhora dos Saberes, é mimada, egocêntrica e infantil. Representa o poder absoluto, a hierarquia autoritária, oposto da autoridade, exige o cumprimento de ordens sem questionamentos, o cumprir cegamente as regras, seguir o caminho já traçado, sem rotas alternativas.

Chapeleiro Louco – É um disruptivo, quer caminhar contra o estabelecido, questiona tudo e propõe o contrário como forma de fazer. É criativo, porém, pode confrontar demais e propor soluções que não são pertinentes, pelo simples prazer de fazer diferente. Nunca fará o mais do mesmo, mas pode se perder dos objetivos apenas pelo apeço pelo diferente.

Coelho Branco – Perpetuamente atrasado para os compromissos, o personagem está sempre nervoso e confuso, como se estivesse preso nesse ritmo frenético, a sua obsessão com o tempo o faz escravo do relógio.

Lagarta – Ajuda Alice a se adaptar e lidar com os desafios do local. Ensina que a mudança é uma coisa positiva que devemos encarar sem medo e com naturalidade. Tem uma postura um pouco altiva e arrogante, como se não entendesse as aflições do mundo.

Arganaz – Quase não se pronuncia e quando tenta falar, ninguém presta atenção ou é interrompido, acabando mesmo por desistir. É dominado por outros personagens (a Lebre e o Chapeleiro), que são maiores que ele. Está visivelmente cansado e precisa de café para lidar com o dia a dia. Seu sinônimo é cansaço.

Tais características foram sendo construídas no processo de cada entrevista, pois ao mostrar a gravura de cada personagem, era solicitado ao docente que descrevesse o que ele/ela se lembrava ou qual era sua opinião sobre o comportamento do personagem, anotando as adjetivações que surgiam das falas dos participantes.

3.3.1 Saberes escolhidos: Por que Ensinar a Compreensão e a Ética do Gênero Humano?

Num segundo momento, logo após a apresentação dos personagens, foram expostos os saberes propostos por Morin (2000), promovendo uma contextualização da obra um pouco mais detalhada, já que ao responderem ao questionário, apenas dois professores participantes disseram conhecer Os sete saberes necessários à educação do futuro.

Dessa maneira, contei sobre o autor o pedido da Unesco para a elaboração da obra, o que apontam os sete saberes e respondi aos questionamentos que fizeram ao conhecerem mais sobre a proposta de Morin (2000).

Na sequência, apontei as razões para a seleção dos dois últimos saberes: ensinar a compreensão e a ética do gênero humano, explicando que ao observar minha própria *práxis*, considerei muitos aspectos das duas temáticas em minha atuação, permeando a metodologia, minhas avaliações e coadunando com a minha visão de ensino transdisciplinar, independente da matéria ministrada. Imediatamente surgiram apontamentos dos professores que acabaram por concluir similaridades com as propostas de Morin (2000), ainda que desconhecassem o conteúdo do livro.

Referidas falas serão posteriormente detalhadas, ao tratarmos de como se deram as entrevistas e rodas de conversa, bem como complementadas pelas anotações e observações oriundas do diário de campo.

3.4 Análise dos dados do questionário

Quadro 4 – Análise do questionário.

Categorias do VADECRIE	Tipo de formação	Porcentagem de professores %
Valores humanos e sociais	Licenciatura	10%
Professorado Criativo	-	20%
Criatividade como valor	Bacharelado	
Tolerância ao erro	Licenciatura	10%
Avaliação Transformadora	-	
Espírito Empreendedor	-	
Liderança estimuladora e criativa	Bacharelado	40%
Metodologia inovadora	Bacharelado	20%
Visão Transdisciplinar e Transformadora	-	

Fonte: Autora.

No item do questionário: *Das seguintes características abaixo, qual delas mais combina com a sua práxis?* as categorias que não foram apontadas encontram-se em branco na tabela e analisando os dados, percebe-se que a maior parte dos professores é composta de bacharéis. A categoria do VADECRIE que mais recebeu apontamentos é a liderança estimuladora (40% dos professores), seguida pelas categorias de professorado criativo e metodologia inovadora (com 20% cada). Na sequência, os professores apontaram valores humanos e sociais e tolerância ao erro, com uma porcentagem de 10% dos professores em cada categoria, conforme evidenciado na tabela.

O que pude questionar ao verificar o tipo de formação acadêmica dos professores e qual a identificação da categoria do VADECRIE com a práxis é que alguns vocábulos talvez façam sentido para a escolha deles, especialmente pensando na natureza dos cursos em que trabalham (gestão comercial e gestão financeira). Portanto, ainda que a visão humanística seja um esforço contínuo como alguns relataram posteriormente nas entrevistas e roda de conversa, o aspecto mercadológico e a didática instrumental podem se fazer presentes.

Outro aspecto a ser problematizado é o fato dos professores que possuem formação em licenciaturas terem apontado as categorias de valores humanos e sociais e tolerância ao erro, o que reforça a relação entre formação e contato com conteúdos das humanidades.

O que também foi observado ao questionar nas entrevistas sobre o conhecimento da teoria moriniana, especialmente dos Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro (2000), visto que os dados do questionário apontaram que somente vinte por cento dos professores conheciam o livro.

3.5 Entrevistas semiestruturadas e rodas de conversa

O levantamento de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas em profundidade e observações em campo, com professores da graduação dos cursos de gestão comercial e gestão financeira, selecionados segundo o critério de acessibilidade. A coleta de informações iniciou-se com a revisão de literatura em livros, periódicos, endereços eletrônicos, trabalhos de dissertação e teses, pesquisa documental, anotações pessoais, dentre outras fontes bibliográficas. O convite para participação na pesquisa de dissertação de mestrado foi realizada por meio de correio eletrônico e mensagem via WhatsApp, no mês de março de 2022.

Nas mensagens de texto e e-mails, a pesquisadora enviou carta-convite contendo informações acerca do projeto de pesquisa. Nela, é explicado ao candidato da entrevista o

objetivo do estudo, a dinâmica da entrevista (método utilizado, tempo estimado, local de realização, etc.) e o público-alvo, além do comprometimento nos aspectos que envolvem a confidencialidade dos dados e possibilidade de desistência a qualquer tempo.

A carta-convite foi enviada para todos os professores que compunham o quadro de docentes do ano de 2022 nos cursos de gestão financeira e comercial, totalizando nove professores, dos quais cinco aceitaram o convite. Após o aceite, coube à pesquisadora realizar o agendamento das entrevistas. A pesquisa foi realizada durante os meses de fevereiro a agosto de 2022. Na maior parte dos casos, o ambiente selecionado para realização das entrevistas foi a biblioteca e salas de aula da faculdade, em horários de reunião previamente agendados pelo entrevistado, já que os protocolos de restrições da COVID-19 já estavam menos rígidos e permitiam o contato presencial. Somente em um dos casos, a entrevista foi realizada em ambiente externo, devido às necessidades dos entrevistados, recorrendo ao uso dos aplicativos WhatsApp e Zoom Meet, sem prejuízo para a qualidade e para os resultados das entrevistas. O roteiro semiestruturado das entrevistas foi dividido em partes.

Já o envio do formulário para levantamento de dados iniciais dos entrevistados se deu por link encaminhado pela pesquisadora para os entrevistados, também via WhatsApp, conforme acordado previamente, com o objetivo de facilitar o preenchimento do instrumento.

O processo utilizado para o tratamento e análise dos dados qualitativos (transcrições das entrevistas) seguiu algumas etapas. Num primeiro momento foi realizada a primeira leitura geral das transcrições. Em seguida, em uma segunda leitura integral, foram estabelecidas correlações e a separação dos textos e falas por temas. Após, foi feita a separação de falas mais relevantes dentro dos tópicos abordados e a associação de falas com conceitos em análise. Por fim, foram confeccionados resumos por entrevistas e observações no diário de pesquisa, com o cruzamento de informações entre todas as entrevistas.

As falas selecionadas das entrevistas se tornaram parte do diário de pesquisa, montado a partir da observação dos professores participantes em sala de aula, bem como rodas de conversa com alunos, acerca da implementação de práticas criativas pelos docentes na instituição de ensino, desde a execução das aulas até os projetos pedagógicos.

A não separação entre teoria e prática: tentativa de reduzir abismos

Para desvendar a análise da IES dentro dos pressupostos discutidos precisávamos organizar uma sistematização que tentasse abranger as diferentes dimensões da realidade que

foram apresentadas ao longo da pesquisa, sem nos perdermos imersos dentro de tantos dados potentes, os quais se ampliaram especialmente após o processo de qualificação, com a inclusão de rodas de conversa e do diário de pesquisa no material empírico. Por isso, optamos por organizar uma análise a partir do Instrumento para Valorar o Desenvolvimento de Instituições Criativas (VADECRIE).

O VADECRIE parte dos pressupostos teóricos da complexidade, da transdisciplinaridade e da criatividade, o que muito se conjuga com a pesquisa e apresenta dez categorias de análise que envolvem distintas dimensões da organização escolar, aqui espelhadas para o ambiente do ensino superior: liderança estimuladora e criativa; professorado criativo; cultura inovadora; criatividade como valor; espírito empreendedor; visão transdisciplinar e transformadora; currículo polivalente; metodologia inovadora; avaliação formadora e transformadora; valores humanos, sociais e meio ambientais. O referido instrumento foi validado pela pesquisa que resultou na tese de doutorado de Suanno J.H. (2013) e resumidamente sintetiza diferentes categorias de análise que podem caracterizar uma escola criativa.

A intenção é compreender de que maneira diversas experiências docentes tem demonstrado seu potencial criativo por meio de estratégias distintas. Não se trata de padrões de ação ou organização da IES, mas de momentos indicativos que podem se manifestar por meio de realidades e práticas variadas, em diversos momentos, dentro e fora da sala de aula. Ou seja, há vivências a serem problematizadas em práticas diversas e não apenas em certo tipo de conteúdo, disciplina ou organização. O que se faz e o modo como se faz algo é diverso em cada agir docente, mas podem revelar, por meio de suas diferentes estratégias, um potencial criativo que é similar na potência e na intencionalidade.

Nesta pesquisa, propomos a conexão e ressignificação das ideias presentes no VADECRIE com noções de compreensão, ética e gênero humano, demonstrando como estas perspectivas podem se retroalimentar no desenvolvimento da criatividade docente. Para tanto, partimos da possibilidade de observar a *práxis* dos professores pesquisados e instigar a reflexão acerca do que os impelem a agir de modo criativo, objetivando a (re)construção do VADECRIE em viés que colabore para o ensino da compreensão e da ética do gênero humano.

Na análise dos dados destacaremos as categorias que dão sentido à construção de uma escola criativa, adaptando-as para o contexto de uma IES, sem ignorar que a realidade da faculdade *lócus* da pesquisa transcende os contextos comuns de ensino superior, tanto em razão do seu porte pequeno, sua localização interiorana no estado de Goiás e outras características

que a diferem de outras organizações. Também percebemos que a própria temática desenvolvida por Morin (2000) nos saberes de ensino da compreensão e da ética do gênero humano têm ideias que se ligam com as categorias do VADECRIE, ideias que assim como a complexidade e a transdisciplinaridade estão de algum modo contidas nas unidades de análise de instituição criativa.

Evidenciamos que apesar de darmos destaque às categorias do que seja uma escola criativa, na nossa pesquisa estas instituições carregam dentro de si uma reorganização de outras ideias que podem ser entendidas e estendidas também como categorias para analisar o desenvolvimento transdisciplinar e complexo de uma faculdade, refletidas nas ações docentes observadas. Na verdade, as categorias do instrumento da RIEC servem como dimensões de entrada para perceber a potência da criatividade. Assim, usaremos os indicadores do VADECRIE como um ângulo pelo qual procuramos evidenciar uma realidade multidimensional e complexa.

3.6 Triangulação Metodológica

O desejo de implodir e as limitações do lugar paradigmático – o atender à Academia...

Ao ser questionada na banca de defesa acerca da divisão da dissertação em capítulos e de que maneira isso não reflète certo particionar, fragmentar, se opondo ao complexo que permeia e direciona a pesquisa, nos vimos diante de uma reflexão bastante pertinente e foi sob essa perspectiva de concebemos como seria a elaboração do capítulo destinado a esmiuçar, instigar, problematizar e refletir sobre as tantas questões que envolvem a *práxis* docente.

Uma crítica muito válida passou a nos incomodar: até que ponto o particionar é para didatizar? Como alcançar, entrelaçar, a compreensão das expressões, falas, partilhas, sem, contudo dividir e fragmentar? A não divisão por tópicos ou títulos atenderia a busca pelo olhar do todo e das partes simultaneamente?

Tais dúvidas trouxeram o caos e tal como Alice, parada no tempo, presa na terna hora do chá, me vi buscando saídas para o meu impasse. Não deveria eu derrubar o exército de cartas da Rainha e trilhar caminhos novos numa escrita não fragmentada?

Assim, optamos por não mais capitular, subdividir, denominar em caixas assuntos. Ao contrário, o texto tomará rumos que ainda desconhecemos, numa escrita que unirá questionário, roda de conversa, entrevista, observação, documentos e a própria pesquisadora, tudo junto, em múltiplos aspectos e perspectivas, sob um enfoque que acredita na construção

de um enredo de espaços educativos, sem gavetas e cheio do lúdico, do caos e do inesperado.

Portanto, não espere um contexto de análise de dados por material ou categoria. Apenas caminhe pelo texto como Alice, desvendando o inédito e só então descobrindo as partes e o todo que formam a pesquisa complexa que aqui se desenvolve, significa e (res)significa, para além das categorias propostas pelo VADECRIE.

O coelho envia uma pequena conta

Assim como em outras faculdades privadas, a IES foco do estudo possui regulamentações dos órgãos de ensino que direcionam a formação curricular e a oferta de disciplinas. Os currículos dos cursos de gestão comercial e financeira trazem matérias voltadas para a atuação profissional, tais como Redação Empresarial, Oratória, Matemática Financeira, Teoria das Organizações, Economia e Mercados, Gestão de Materiais, Contabilidade Comercial, Estratégias de Marketing e Pesquisa de Mercado, Fundamentos da Gestão de Pessoas, entre tantas outras.

Num primeiro olhar, por se tratar de dois cursos tecnológicos, de curta duração (02 anos), voltados para a atuação prática de mercado, encontrar potenciais criativos nas ações docentes, especialmente as que contribuam para o ensino da compreensão e da ética do gênero humano parece uma tarefa árdua. Sabe-se que diferente das ciências humanas, cujo foco é o humano, as partes, as ciências sociais aplicadas, área de atuação dos docentes participantes da pesquisa, advindos de cursos de graduação, possui foco no coletivo, no todo, o que, por vezes, pode homogeneizar e desconsiderar o pessoal, o humano.

Buscar a questão humana e o olhar voltado para o humano, em profissionais formados bacharéis, ensinando futuros tecnológicos, em cursos de uma instituição de ensino privada e para, além disso, encontrar nas atuações dos professores elementos de criatividade que ensinem alteridade, complexidade da existência, relação com o planeta, ética do gênero humano, seria uma busca válida ou uma utopia?

Mais que isso, as disciplinas e matérias trabalhadas na grade curricular dos cursos tecnológicos permitiriam ou estimulariam a criatividade dos professores em sala de aula para o olhar humano? A própria divisão de conteúdos fragmentados em disciplinas transmite um senso de fronteira, com suas aprendizagens e modos de pensamento, que podem restringir o alcance e a validade das elaborações dos discentes. O modo avaliativo também estabelece critérios de reconhecimento e validação que são questionáveis frente aos saberes múltiplos dos alunos.

Por isso, sem alguma liberdade criativa, os professores podem acabar presos em repetições de práticas comuns, sem produção de sentido ou significado, fechados em repetições de conteúdos que desconsideram o personalizar, o estimular e o atrair. Em oposto, os processos de elaboração criativa não raramente tencionam, forçam e rompem as fronteiras formais das disciplinas do currículo, produzindo conexões tantas que implodem a fragmentação, tecendo junto, como propõe a complexidade.

Não se está aqui negando a relevância e a necessidade dos conteúdos e conceitos disciplinares que compõem as disciplinas, pois, sabe-se que são fundamentais para a formação discente. Educar para a criatividade é justamente envolver liberdade para ir além dos contornos formais que compõem o currículo e explorar outras perspectivas de pensamento, eventualmente informais e fluídos.

Isso deveria incluir a possibilidade de recorrer a saberes culturais encontrados fora dos domínios formais do conhecimento acadêmico. Essa perspectiva solicita uma abordagem de elaboração de conhecimento que tem por base a transdisciplinaridade. Esse termo foi originalmente proposto por Jean Piaget, para se referir a um modo complexo de elaboração de conhecimento, que envolve relações entre diferentes disciplinas, bem como a transgressão dos limites estáveis das suas fronteiras (NICOLESCU, 2010).

Afirma Coêlho (2013), “a aula não será repetição do que aconteceu no ano passado ou em outra turma, monótona execução do que foi preparado há algumas horas, voz e gestos de um professor-robô, exposição de data show, sem vida e em geral acompanhada de sono e bocejo”. (COÊLHO, 2013, p. 75).

Todavia, refletindo sobre o modo como somos formados como alunos, desde a alfabetização, em caixas compartimentadas e não partilhadas, com aulas de ciência, português e matemática... todas distintas, com conteúdos próprios e cadernos próprios, como propor um ensino transdisciplinar que transgrida os limites e fronteiras das disciplinas no ensino superior?

É quase que uma tendência, se assim pudermos classificar, nomear o ensino superior como uma prática que colabore para o desenvolvimento de competências e profissionais criativos. Competências e criatividade são vocábulos que foram observados durante toda a pesquisa, nas falas dos professores, alunos, nos documentos das faculdades, nas reuniões da CPA. Mas será que elas são utilizadas dentro da mesma concepção complexa e transdisciplinar? Ou sob a perspectiva mercadológica? Para compreender melhor essas concepções, foram utilizados os múltiplos instrumentos de pesquisa, com a observação de aulas que pudessem melhor evidenciar essas concepções docentes e como elas se refletem na

práxis.

A lagoa de Lágrimas - De professor a educador: e o amor permeia a pesquisa!

O saber dos professores está relacionado à sua própria identidade, à sua pessoa, a quem ele é, à sua história profissional, suas experiências de vida, às relações que foram construídas com os alunos em sala de aula e com a comunidade escolar – pais, professores, coordenação e direção (TARDIF, 2014). De idêntica maneira acontece no ambiente do ensino superior, todavia, o contato com a comunidade ocorre por meio da extensão.

Desse modo, estudar o docente que atua no Ensino Superior é revisitar a sua história, como se deu seu processo de formação, reconhecer suas experiências, suas competências e atitudes ao longo de sua experiência em torno da profissão e as situações de ensino que vivenciou.

Tal perspectiva foi aguçada pelo processo de qualificação da pesquisa e pelas provocações dos professores acerca de quais instrumentos escolhi para levantamento dos dados a serem analisados, o que me fez compreender minhas anotações como fonte de pesquisa, compondo o diário de campo, além de promover as rodas de conversa para ter a oportunidade de proporcionar formação aos docentes, pois, muitas reflexões e problematizações surgiram daquele momento.

A provocação também ocorreu sobre os vocábulos mestre e educador e suas cargas de significado, por vezes ignoradas, vez que os usamos cotidianamente como sinônimos. Minha última problematização, ao encerrar a roda de conversa foi justamente acerca desse assunto, para que de forma singela, o amor e a afetividade pudessem inundar a pesquisa.

Lágrimas e lágrimas, algumas de tristeza, outras de alegria, pois durante a pesquisa chorei por tantas vezes que também tive medo de me afogar em minhas próprias lágrimas. Chorei também durante dois momentos, um deles na presença dos discentes, em nossa última roda de conversa, e ao ler a pergunta de número 8 do meu roteiro semiestruturado: *“Você se lembra de professores que marcaram sua prática docente? O que, nessa prática, você gostaria de evitar? O que buscou incorporar em suas práticas de maneira consciente?”*

Duas figuras me surgiram imediatamente: A lagarta e Alice. Duas professoras estão em minha memória desde que elaborei os instrumentos da pesquisa e não deixam a minha mente sempre que algum docente resolve respondê-la. Uma delas era franzina, meiga e loira como Alice, de gestos calmos e voz mansa, a outra se assemelhava a Lagarta, com suas formas grandes, suas roupas coloridas e estampadas e seu jeito rápido de se locomover rapidamente para o corredor, ao lado da sala, onde fumava apressadamente seu cigarro e rebatia a

fumaça no ar com as mãos. Da Alice fui vítima de um abuso, tinha castigos impostos sem explicação, meu lanche era jogado na lixeira seguido das instruções: Se você contar para alguém será muito pior. Dela recebia xingamentos e violência em razão da religião dos meus pais. Criança indefesa, já não brincava de professora e urinava na roupa antes de entrar na escola. Da Lagarta, um ano depois recebi afago, uma autoridade que me fazia usar a mão direita para escrever sob afirmação de que os canhotos sofrem. Era sua desculpa para permanecer comigo no recreio em aula, sabia do meu trauma anterior e me dava colo enquanto eu comia e treinava a escrita com a outra mão. Um dia me disse: ainda te verei professora e sem medo dos recreios, vai andar por aí cheia de amigos. Da Alice gostaria de evitar os julgamentos e os silenciamentos. Da Lagarta eu incorporei as cores e o acolhimento.

Segundo Torre (2012a, p. 275), “o professor medíocre fala, o bom professor ensina, o excelente professor consegue que o aluno aprenda, o professor criativo inspira e deixa pegadas construtivas”.

Concordando com Torre, J.H.Suanno (2013) defende que o professor criativo escuta, conversa, ensina, auxilia para que o aluno aprenda, inspirando-o e deixando pegadas que ficam indelevelmente marcadas em seu processo de formação, uma formação que o educando leve ao longo de sua vida.

Essa afirmação nunca fez tanto sentido e me impactou ao ter contato com ela, de modo que na roda de conversa com os professores fiz questão de revisita-la e dizê-la em voz alta, apresentando um pouco também do orientador dessa pesquisa aos docentes participantes. Ao dizer a eles sobre o meu relato e pedir que refletissem sobre quais tipos de marcas estão sendo construídas por eles também os lembrei de que não produzir nada, não ser lembrado é tão doloroso quanto desaparecer, afinal, morrer só acontece quando somem os nossos legados.

A não análise dos currículos dos cursos

Na base das decisões sobre quais processos serão oferecidos aos estudantes, estão decisões que seguem as diretrizes ou princípios pedagógicos que orientam o currículo. Isso afirma a importância de se investigar possíveis diretrizes curriculares para cursos de graduação dedicados a promover a criatividade. Embora, uma proposta curricular possa estar baseada em uma noção particular de criatividade, os professores tendem a desenvolver práticas pedagógicas segundo seus próprios modos de compreensão (DONNELLY, 2004). Eles fazem escolhas e mudam o currículo, no contexto cotidiano da relação com os alunos.

Sabe-se que o currículo é um produto cultural originalmente criado para guiar professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem. Na verdade, é um instrumento direcionador das práticas pedagógicas a partir de aprendizagens previamente definidas, que

implicam ambientes, materiais e métodos educacionais. Ou seja, é um veículo de transmissão e reprodução cultural, refletindo um entendimento de conhecimento válido como aquele fixado previamente segundo critérios formais.

Assim, como exemplo, o currículo pode prever a disciplina de direito ambiental e dentro dela elencar os conteúdos, os materiais didáticos e os métodos de avaliação que serão aplicados, como é o caso dos cursos de gestão comercial e gestão financeira. Em contraste, um currículo que visa desenvolver a criatividade envolve abertura ao inesperado, a situações e aprendizagens não planejadas previamente, isso por que conforme defende Eisner (2004) os processos cognitivos de representação envolvidos na criatividade são tão fluídos como a conversação.

Deste modo, a criatividade requer a perspectiva denominada como currículo aberto, a qual se dá quando o processo formativo se vai configurando a partir das demandas criativas que se apresentam durante o processo (MORIN, 2011). Porém, ainda que saibamos que a criatividade vem aparecendo como um vocábulo em destaque, inclusive no campo da educação, a dominação dos currículos por uma perspectiva tecnicista nos legou a uma visão restrita de educação e potenciais humanos, mesmo na formação universitária – na qual a principal representação para definir quais os conhecimentos relevantes para compor o currículo tem sido a figura do cientista e não do artista (EISNER, 2005).

Segundo Eisner (1982, p. 50), “o currículo envolve escolhas que são representações do modo como concebemos o mundo. No caso dos currículos da graduação, isso não é diferente”. Dessa forma, o modo como se configuram os currículos reflete diferentes entendimentos epistemológicos, influências histórico-culturais, posições ideológicas e também demandas do mercado, como explica Giroux (2003).

Se não bastassem tais dificuldades, enfrentamos obstáculos quanto às formas de adaptação dos estudantes universitários que aprendem a reproduzir determinados modos de pensamento e adotam condutas que não os ajudam a desenvolver criatividade e servem mais para obter aprovação do que aprendizagem.

Evitar expor ideias criativas, para não arriscar obter críticas ou notas baixas nas disciplinas passa a ser a regra, tanto pela formação obtida durante toda a fase escolar, fragmentada e com adoção de sistemas avaliativos não criativos, como perpetuada pelo ensino superior que reforça a aprendizagem para a aprovação. Dessa maneira, a expressão de criatividade envolve riscos.

Uma crítica pertinente de Lin (2011) diz respeito aos ambientes de sala de aula, quando trata da necessidade de que as mudanças no currículo para sustentar o desenvolvimento da

criatividade precisam envolver também inovações nos ambientes de aprendizagem na universidade, defendendo que alguns estudos sugerem que o ambiente seja capaz de influenciar os processos criativos e deveria ser um aspecto melhor apreciado na elaboração do currículo.

Tal análise me lembrou imediatamente a entrevista da professora Gal, ela escolheu a pergunta número um da entrevista semiestruturada, que dizia: “*Como é o processo de preparação das aulas que ministra? Onde você costuma buscar suas referências?*”

Professora Gal: Minhas aulas são planejadas da seguinte maneira: eu olho com certa atencção ali os temas da próxima semana, revisito o material que eventualmente eu já tenha elaborado, afinal são muitos anos de sala de aula e fico ruminando aqui ali, enquanto dirigo, tomo banho [...] Eu vou explicar: o tal do professor é bicho curioso, então na medida em que eu fico atenta ao redor com os temas eu encontro referência em tudo quanto há e vou anotando ali alguns insights, vou pegando uma anotação anterior e selecionando o que já não quero mais, o que teve atualização, mas a última parte é o plano em si, só então é que vou decidir umas duas metodologias, porque professor de faculdade tem de ter carta na manga. A gente planeja e na hora a execução tem que atender as demandas dos alunos, às vezes cansados, outras vezes não a fim de fazer mesmo... é uma arte encontrar o jeito de atingir os alunos, ao menos em sua maioria, para fazê-los participar, gostar de estar ali. Para isso vale tudo, música, filme, gamificação, eu sou das atividades fora da sala. Eu faço muito isso, eles (os alunos) usarem a praça, o povo de fora da sala, funcionários, os vizinhos aqui, minhas matérias me ajudam porque permitem, né, dependendo do conteúdo é mais massante e aí não tem muito o que fazer...

A entrevista me intrigou bastante ao ver a professora tratar de múltiplas categorias do VADECRIE, entre as quais podemos facilmente identificar a liderança estimulante e criativa, o professorado criativo, o uso de metodologias e estratégias didáticas e os valores humanos.

Porém, é perceptível também que a professora acredita que determinados conteúdos são obstáculos para a criatividade docente, o que evidencia uma concepção de criatividade instrumental.

Outro aspecto que demonstra a criatividade é a expectativa pelo inesperado e o acolhimento de situações que podem influenciar para que a aula planejada atenda às necessidades dos alunos, inclusive respeitando o desejo de não participar de eventual jogo, dinâmica ou atividade.

A educação deveria privilegiar o indivíduo como um todo, um ser de corpo inteiro que se relaciona no espaço com outros corpos e objetos. Educar corporalmente uma pessoa não significa provê-la de movimentos, mas também educar para a imobilidade, promovendo tensões e relaxamentos, para o fazer e o não fazer. (FREIRE, 1991, p. 23).

A dificuldade dos alunos com as atividades em sala de aula pode ser minimizada se

houver uma preocupação criativa por parte do professor, em apresentar sua disciplina de forma a não distanciá-la da realidade do aprendente. Dessa forma, o aluno não entraria em contato com as atividades propostas pelo professor apenas pela obrigação de fazê-la e decorar os métodos de resolução, mas as fariam pela relação lógica com o seu cotidiano, aliado ao desejo de se envolver nas atividades.

A atenção da professora Gal ao dizer que busca atividades que atinjam aos alunos evidencia seu desejo de cativar a atenção do aprendente com algo que o motive, que ele sinta que consegue fazer, pois dispensando um pouco mais de tempo em atividades nas quais todos se sintam capazes e seguros é investir na aprendizagem do aluno.

Contudo, é inegável que a necessidade de ter que ministrar o conteúdo de forma a terminá-lo ao final do ano letivo, muitas vezes, funciona como um ativador do modo Coelho sobre os alunos e professores, nos fazendo correr de um lado ao outro como se estivessemos atrasados, deixando como menos importante a aprendizagem do conteúdo.

Foi possível verificar que o planejamento e os objetivos acadêmicos dialogam com os interesses dos alunos. Normalmente, o planejamento dos professores é realizado em conjunto com a direção e as coordenações. Através da atuação como representante docente na Comissão Própria de Avaliação e por também integrar o corpo de professores da graduação, percebi que a equipe docente demonstrou ter clareza do projeto pedagógico, seus princípios, valores e práticas pedagógicas. Nota-se que a gestão também se faz presente no planejamento, com abertura, facilitando o diálogo entre todos que convivem na instituição e fundamentalmente favorecendo para que as ações sejam didáticas e pedagogicamente planejadas, a fim de favorecer a aprendizagem do aluno de maneira criativa.

Sabendo que todo currículo praticado é negociado (SILVA, 1999) e seus detalhes são definidos em processos que envolvem ouvir e integrar as visões dos alunos, optei não por analisar o que prevê cada disciplina ou mesmo encontrar relações entre determinadas disciplinas ou conteúdos com a temática criativa, mas passei a observar as aulas e buscar identificar nas práxis docentes elementos de correspondência com o instrumento do VADECRIE.

O jogo de croqué da Rainha

Em uma dessas observações, em sala de aula, após o intervalo, com a turma já reduzida pelos que foram embora, vejo o professor Caetano entregar folhas de papel em branco para os alunos que as recebem sem nenhuma empolgação ou pergunta. Em seguida, ao retornar para a frente da sala, o professor solicita que os alunos o acompanhem para a recepção. Imediatamente

a curiosidade e desconfiança tomam a sala de aula que se esvazia. Sigo-os também intrigada, com meu caderno de anotação.

Já na portaria, sob o olhar dos funcionários que parecem já acostumados com a movimentação dos alunos, o professor solicita que façam aviões de papel. Ainda sem compreender acerca do objetivo daquela dinâmica, sigo observando os rostos agora sorrindo, o barulho das conversas, as tentativas falhas de dobraduras... Alguns aviões alcançam altos voos, saem para a calçada e são buscados por seus construtores orgulhosos. O professor Caetano continua incentivando aqueles que não conseguiram boas dobraduras e estimula que observem o que funcionou nos outros modelos de papel. Após cerca de quinze minutos no experimento, os alunos são convidados a retornarem para a sala.

De volta, agora sorridentes e animados como se estivessem reabastecido o combustível da alma, o professor dá recado, deixa uma tarefa e pergunta se há alguma dúvida antes de irem embora. Silêncio. Uma mão se levanta timidamente, um aluno ao fundo, questiona se o professor não iria contar o motivo de fazerem os aviões. Professor Caetano quase salta de tamanho entusiasmo e bate no quadro com a mão provocando um intenso barulho.

Professor Caetano: Não acredito que vocês iriam para casa sem perguntarem o motivo da nossa saída. Sorrindo ele questiona: o que vocês acham? Por que fizemos o avião? Qual a minha intenção com isso? (Muitas respostas surgem, motivação sobre trabalho em equipe, incentivar a observação, falar sobre termos várias chances, demonstrar que somos bons em coisas diferentes, dar tempo para descansar, motivar nossas equipes quando formos gestores...).

O professor escuta atentamente enquanto descarta as respostas com gentileza. Ensaia uma iniciativa de batata quente com as outras respostas e então conta para a turma que já estava com olhos atentos e inquieta a espera da resposta:

Professor Caetano: O que fizemos hoje foi brincar. Só isso. Percebi que vocês estavam cansados e mesmo assim ficaram. Tivemos muito exercício no primeiro tempo da aula e assim como no trabalho, na faculdade também temos que fazer momentos de pausa. Desacelerar. Refrescar as ideias e brincar é uma maneira. Nós nos esquecemos de brincar e por isso tentamos encontrar motivos, dinâmicas em tudo. Hoje poderia ser tudo isso que disseram, mas era só brincar.

A instigação em não dar a resposta e o fato do professor ter aguardado a curiosidade para falar da brincadeira me provocou a pensar em quantas vezes dei a solução de problemas sem antes esperar pelos caminhos que os alunos poderiam trilhar.

A didática me alegrou e a explicação do momento lúdico ainda mais, já comecei as anotações no diário para tratar de criatividade e do lúdico na escrita da dissertação, mas ao

anotar uma frase fiz minha pausa e fechado o caderno fui fazer eu também meu avião de papel. A frase dizia: O simples bem feito funciona. Não esqueça de brincar!

E por falar de jogos, eu os vi presentes em outros momentos. Em uma observação, o professor Tim jogava com uma turma o Kahoot, em outros tantos momentos vi os alunos mencionarem os jogos de negócios, uma disciplina toda voltada para a roupagem da gamificação em equipes. Novamente me peguei relembando bons momentos em uma aula, não somente dos jogos em si, mas de brincadeiras surgidas do próprio contato dos alunos, de uma fala ou outra que trouxeram leveza para a sala, pensei no acolhimento do inesperado e de como suscitar essa liberdade de manifestação é importante.

Nessa perspectiva, J.H.Suanno (2013) afirma:

A criatividade, em um ambiente que propicia uma atmosfera de liberdade, que aceita a diversidade, a autonomia e a discrepância crítica, é fecunda. Neste ambiente, a rotina não se estabelece como prática diária e a cada dia um novo desafio acontece, movimentando o cenário escolar em todos os seus personagens, alunos, professores, coordenação, direção e funcionários. O planejamento acontece constante e incessantemente, aproveitando o que surge das emergências diárias para o presente e para o futuro. (Suanno, 2013, p. 76).

A roda de conversa dos docentes – A festa louca dos caldos

Era final de semestre e minha oportunidade de encontrar os cinco professores participantes da pesquisa na reunião de confraternização. O ambiente era descontraído, nos reunimos numa panificadora da cidade, em um espaço reservado pela coordenação. Era noite, na parte externa do local, rodeado por vegetação e com uma iluminação intimista, fui convidada a me sentar pela nossa coordenadora. Ela chegara primeiro e por alguns instantes trocamos algumas palavras, conversamos sobre família, o clima.

Aproveitei a ocasião para pedir a ela que me auxiliasse na instigação dos colegas professores a fazerem suas narrativas e contribuições sobre as observações que eu apontaria e sobre suas perspectivas a respeito das práticas docentes que desenvolveram ao longo do primeiro semestre de 2022, afinal, era nosso retorno à modalidade presencial de ensino após as restrições pandêmicas. Ela imediatamente concordou.

Na sequência, recebemos o professor Caetano, o primeiro a se juntar a nós, sorridente, parecia animado e sentou-se conosco, a espera pelos demais. Nossa conversa foi interrompida pelas risadas e uma conversa em tom alto que chamou a atenção dos presentes. Chegavam as professoras Rita e Gal, ambas com andar firme, barulho de salto, talvez. Nos cumprimentamos e ao redor da mesa um cheiro doce, talvez perfume ou shampoo me fez recordar uma memória

de sala de aula.

Em uma das minhas observações, vi uma aluna em dado momento, logo no início da aula, elogiar o cheiro da professora, ela agradeceu o elogio e ao começar sua exposição oral disse aos alunos da turma que falaria sobre precificação e em seguida, perguntou se conheciam a venda de produtos a granel?

A resposta veio recheada de citações de grãos, itens de padaria e para minha surpresa a exemplificação dada pela docente foi acerca da venda de perfumaria a granel. Ela não somente analisou a precificação, mas falou sobre os desafios dos negócios voltados para a resistência do mercado. Até aí acreditava que seria coincidência a temática da aula com o elogio pretérito. Ao ouvir da professora Rita que o insight lhe ocorreu ao ser elogiada.

A referida aula se desenvolveu com falas que se conectavam com a disciplina de Direito do Consumidor que ministrei no mesmo semestre e para além dos conteúdos de estabelecimento de margem de lucro e armazenamento, a professora Rita construiu uma crítica sobre a preservação ambiental e a necessidade de um consumo consciente.

Percebi ali a extrapolação das fronteiras disciplinares e imediatamente comecei minhas anotações sobre a forma como a transdisciplinaridade foi perceptível naquela ação, ali colhi o meu primeiro material empírico e meu coração se animou ao imaginar quantas outras possibilidades temáticas eu relacionaria com os saberes morinianos. Não sei se foi o perfume doce ou aquela sensação boa de que a minha pesquisa teria frutos que me fez sorrir ao ver as professoras se aproximarem.

Tudo aquilo, o cheiro, os sons, as roupas, as pessoas e suas histórias, o momento de finalização de mais um semestre me fez reviver alguns aspectos da pesquisa que foram além do olhar de observação, mas que despertaram uma vontade incontrolável de conhecer melhor aqueles professores, de saber mais deles e do que pensavam da investigação de criatividade nas suas ações. Será que de alguma maneira havia uma pressão ou incômodo da minha presença em suas aulas? Suas ações mudaram ou mudariam se não estivessem observados?

Meus pensamentos foram interrompidos pela chegada de outros dois professores, acompanhados de outros funcionários da equipe administrativa. Iniciada a reunião, todos sentados, burocracias, preenchimento coletivo de avaliações internas e externas, assinatura de diários.

Fomos para a parte boa, afinal, uma noite fria combina com caldos e já com a comida servida, voltamos à mesa. Introduzi o assunto contando da minha pesquisa, já em reta final, mencionei a qualificação e os motivos de minha presença em algumas aulas e de algumas conversas pontuais com alguns deles em diversas ocasiões. Agradei todo o apoio e expus

minha intenção de conversarmos sobre algumas questões, pedindo que pudessem contar como se sentiram ao pensarem sobre as entrevistas e ao serem observados por mim em algumas aulas.

Imediatamente recebi minha primeira resposta. A professora Rita afirmou:

Menina, eu achei que a entrevista era um negócio só pra ela preencher ali as questões de mestrado, doutorado, enfim, não sei ao certo porque essa garota estuda demais. (risos). Mas quando ela começou com essas perguntas mais profundas veio um negócio que mexe com a gente. Eu não tinha me atentado para o que eu ensino que pode estimular a afetividade ou a solidariedade se eu pensasse nas matérias cotidianas puras, né, naquilo que tem no planejamento. Daí quando ela falou ela pensei: cara, é o jeito que fazemos, os exemplos que escolhemos, é a compreensão com o aluno que chega cansado e você decidi ser solidário com ele, alegrar um tom de voz, oferecer um café. É a partir disso que a gente ensina, quando peço pra eles reduzirem o descartável, trazerem as garrafas eu estava ensinando sobre o moço lá, que só conheci depois que a Stephany falou na pesquisa, nunca tia lido o livro dele e vi que a gente ensina o que ele defende, da nossa maneira. Eu achei fantástico.

A fala da professora Rita tirou minhas palavras e eu já não sabia o que dizer por que não há outra palavra que melhor descreva o que senti: foi orgulho mesmo. E não foi de mim, nem da colega, foi de perceber a concretização da minha pesquisa. Ao ouvir o tom engraçado, sempre sagaz da colega ser substituído pela reflexão de que a prática dela de algum modo reflete Morin e o ensina para os discentes me emocionei.

Contive a vontade de abraçá-la e somente a agradei pela exposição e aproveitando o que ela mesma disse, pedi que de forma similar os demais pudessem também externalizar seus sentimentos.

O professor Caetano foi o próximo a se manifestar, começou brincando com a professora Rita e dizendo que ficou feliz em saber que ela oferta um cafezinho para acordar seus alunos, o que permitiu risos e comentários engraçados.

Eu já conhecia a obra, bem por alto, acho que da época da graduação, inclusive. Mas, com o trabalho remoto e os seminários online tive a oportunidade de ouvir algo e curioso que sou eu fui atrás, daí me lembrei desses saberes e quando fui para a entrevista já estava mais por dentro, apesar de que usei da boa vontade da Stephany para me tirar algumas dúvidas também. Mas, enfim, o que eu queria dizer é que a sua presença foi uma motivação pra eu pensar sobre criatividade, professora. A gente sabe que dar aulas não é talento e nem dom, né, até falamos disso. E quando perdemos esse frio na barriga e temos segurança de que sabemos demais, já é hora de pendurar a chuteira. Falamos tanto da criatividade, mas nem sempre estamos dispostos, com gás pra pensar nesses novos caminhos. A rotina do dia a dia então, nem ajuda, corremos demais. Mas, depois das nossas trocas e da entrevista eu fiquei encabulado de como a gente quando sabe que tem alguém observando quer encantar né. (risos) A questão é que sempre temos alguém observando, nossos alunos estão ali, né. Então, como a gente poderia falar de criatividade se não conseguimos ser professores criativos? Foi isso que fiquei

pensando. Sobre os ensinamentos das questões dos Sete Saberes, é como eu disse mesmo, a minha aula sempre tem as questões de atualidade para contextualizar os assuntos, especialmente porque são alunos muito ligados com as tendências atuais, eles perguntam sobre. Então, eu sempre toco nessas questões e provoico os debates para ver como estão os jeitos que eles enxergam o mundo. [...] Tendo uma guerra acontecendo e as questões políticas não teria como ser diferente, né. [...] Falar de fakenews, de pensamento crítico, de diálogo nunca foi tão urgente.

A fala trouxe a concordância dos demais professores, permeada por comentários sobre a vaidade humana, sobre ser observado e sobre o contexto de período pré-eleições. A coordenadora entrou em campo, para me auxiliar na condução da conversa e pediu que o foco retornasse para a nossa roda de conversa.

Brinquei com ela dizendo que assim como o Gato Sorridente de Alice no País das Maravilhas ela poderia surgir em sala de aula mais vezes e isso faria com que nos sentíssemos observados e ajudaria na melhoria de nossos fazeres. Todos riram e a professora Gal decidiu falar:

Professora GAL: Eu já não concordo que a observação tenha influenciado meu jeito de dar aula durante a pesquisa. Não sei se pelo tempo de serviço e por já estar acostumada com alunos ali fazendo seus trabalhos acadêmicos, nem me importei. Eu gostei da entrevista e tive até alguns gatilhos no dia, principalmente quando falamos de descanso, de tempo de preparo de aulas, eu ando muito sobrecarregada e cheguei a me perguntar se não preciso de uma pausa urgente. A gente orienta os alunos a terem tempo de qualidade com a família e a gerenciar as disciplinas em EAD, mas esquecemos de desligar também. Estou sempre no WhatsApp respondendo alunos, coordenação, quando fora da sala de aula, faz sistema, corrige prova, atividade, elabora. A verdade mesmo é que fazemos burocracia e outros serviços que sugam nosso tempo e nos cansa mais do que a aula, a aula é tudo de bom.

Revisitei a entrevista da professora, já sabia do contexto de suas falas, de como ser mãe solo e acumular dois empregos tem refletido na sua energia. Ela que é naturalmente radiante, se definiu para mim como uma tarde de por de sol já fraquinho...

O debate seguiu para as exposições de todos sobre o sistema de ensino em que estamos inseridos, surgiram falas profundas sobre a mecanização do ensino, lembranças do ensino remoto e das tantas dificuldades enfrentadas. Acolhi todas as falas sem interrompê-los e percebi que precisavam daquele momento.

Enquanto falavam observava as expressões, o jeito como falavam com seus corpos e me lembrava de uma aula em específico em que joguei com a turma um jogo de mímicas. Em dado momento, alguns alunos começaram a imitar os comportamentos dos professores enquanto outros deles sugeriam os nomes. Naquele dia conversei sobre a linguagem corporal e sobre os cuidados com nosso corpo, foi uma aula bem divertida e me permitiu identificar as

características que eles acentuaram que se conectava com cada professor.

Aproveitei o momento para falar da escolha de recursos que estimulem a criatividade e a aproximação com os saberes morinianos, especialmente o ensino da compreensão e da ética do gênero humano.

Falamos das sugestões de livros, filmes e músicas, do uso de jogos, das visitas técnicas e das aulas externas, dos projetos de extensão e dos convidados em aula. Espaços diferentes, capazes de propiciar atividades podem ser utilizados ainda que não contemplados no currículo, sem ameaçar a formação do pensamento crítico dos estudantes – que usualmente é principal ou único foco da formação universitária, como propõe Jackson (2006).

Os jogos oferecem um suporte pedagógico importante para explorações e aprendizagens abertas, para questionamentos e problematizações, favorecendo o desenvolvimento de experiências sociais relevantes, porém, é um recurso usualmente inexplorado ou mesmo desconsiderado na educação superior.

Para Winnicott (1975, p. 75), a característica essencial do brincar “refere-se sempre a uma experiência criativa, uma experiência na continuidade espaço-tempo, uma forma básica de viver.” Nos lembramos dos jogos de negócios, dos aplicativos como o Kahoot, da Festa Junina e de tantos outros jogos que usamos como valiosa ferramenta de criatividade, pois eles envolvem o uso da imaginação em condições abertas de elaboração e decisão.

Lembrei-me do próprio conceito de complexidade e descrevi minhas observações de que a criatividade é uma perspectiva que se relaciona com a transdisciplinaridade e que algumas mudanças da natureza do currículo vão requerer flexibilidade e alguma receptividade à incerteza, o que pode ser algo desafiador, especialmente para nós professores. Porém, o inédito tende a assustar e a incentivar o manter-se no mesmo lugar, sendo preciso romper certas seguranças para inserir o criativo e até o lúdico no contexto educacional, como forma de promover uma formação integral. Logo, o brincar é lúdico e encontra-se articulado com a criatividade e imaginação na educação (MORGON, 2013).

Para Coimbra (2015, p. 16), cabe aos docentes buscar “uma alternativa dentro das mais variadas propostas pedagógicas para que o lúdico possua seu espaço de maneira mais livre, porém, não necessariamente sem objetivos.”

A roda de conversa ganhou uma pausa, fomos reabastecer as tigelas de caldo e as bebidas e quando voltamos, o professor Tom pediu para expor sua opinião.

Professor Tom: Eu não sou muito falante fora da sala de aula, acho que minha entrevista foi a mais breve, eu sou muito objetivo, mas quero contar a minha impressão do que a gente estava falando. Quando a Stephany me pediu para

escolher uma figura e falou do jeito de cada personagem lá de Alice no País das Maravilhas eu até disse para ela que eu me identificava com o Gato, porque minhas matérias são muito lógicas para mim, elas não são discursivas e não tem muito lugar para debate, problematização social, enfim. Mas daí ela falou que o Gato provoca e tenta ajudar a Alice a lidar com o insano (pediu para eu confirmar a característica). Daí eu já me vejo nele, porque meu conteúdo é insano mesmo e quando um aluno fala comigo sobre desistir eu tento ajudar, aconselhar. [...] Eu não sabia nada do livro que ela falou, dos saberes e até confessei minha ignorância porque ela falou de gênero e eu achei que era orientação sexual, já fui falando que nunca abordei em aula e que não sei muito sobre. Quando ela me explicou melhor percebi que eu trato de humanidade, de solidariedade, das questões do planeta, enfim, muitas dessas coisas a gente conversa e explora em aula, porque não estamos separando matemática da redação, separando a vida e o planeta, é tudo uma coisa só.

A exposição foi como a pimenta na sopa da cozinheira, da história de Alice, pois todos começaram a falar, relembrando momentos de conexões de conteúdos, de debates e questões que alunos trouxeram para a aula, de momentos lúdicos e tarefas que foram propostas aos alunos no início vistas com certo receio, como loucuras e depois aceitas e acolhidas como criativas. O alvoroço deu lugar à fala do professor Caetano que lembrou a implantação dos projetos de extensão na faculdade e como foram trabalhadas as temáticas.

Professor Tom: Eu me lembrei de quando começamos os projetos de extensão, desde as reuniões pedagógicas e as seleções dos temas, sustentabilidade, solidariedade, finanças pessoais, qualidade de vida. Ficamos pensando as estratégias de como faríamos para envolver a todos, inclusive alunos e comunidade também. A opção de firmarmos um professor por semestre na extensão foi para dar a oportunidade de todos viciarem o projeto e uma disciplina que permita isso, o lúdico, o fazer fora das salas, o levar ao teatro, ao planetário, à academia, à indústria... isso porque não precisamos da sala de aula com paredes para ensinar e me lembro de ter falado na entrevista sobre os saberes do Morin ligados com muitas das áreas que trabalhamos e com as múltiplas inteligências também. É justamente ao trabalhar a questão ambiental, social, da diversidade nos projetos que mostramos que essas questões não são distantes dos alunos. Falamos da poluição do Tietê que está longe e não mostramos a realidade de um período de chuva aqui no Córrego das Antas que corta nossa cidade. Por que falamos de contemplar o belo e não levamos nossos alunos para olhar o céu, conhecer um planetário... São coisas que temos buscado na faculdade semestre a semestre, nas reuniões temos falado disso, na necessidade de termos ações assim no cotidiano, não algo de vez em quando, esporádico, mas comum nas atividades deles, no dia a dia. Precisamos aproximar o ensino dessas realidades sabe...

A forma de interação dos professores e gestores, coordenação e diretoria se tornou o foco das falas, comentamos o quanto a extensão nos aproximou, porque a metodologia de atuação de um professor a cada semestre estreitou a comunicação e a necessidade de estarmos todos informados sobre a temática e as ações desenvolvidas.

Destacamos o grupo de WhatsApp e as interações com os recursos multimodais (*gifs*, *emotions*, figurinhas e áudios), comentando o quanto esse convívio virtual foi imprescindível no período pandêmico.

Segundo Alencar & Fleith (2003, p.98), “a criatividade não ocorre por acaso, senão profundamente influenciada por fatores ambientais, considerando os momentos de criação como resultados de complexas circunstâncias sociais”.

Tal afirmação foi destacada por mim no diário de pesquisa quando anotei quão complexo é o arranjo de fatores que contribuem para que a criatividade floresça em sala de aula e para além dela. Afinal como defende Suanno (2013), ainda que o ambiente físico esteja organizado de tal modo se torne agradável aos olhos de quem ali se encontra, é no ambiente da subjetividade que as relações se estabelecem, ele é quem influencia substancialmente o processo de aprendizagem do aluno.

Sobre a fala do professor de contextualizar as questões ambientais para aproximar os alunos dessas realidades, cabe a contextualização da ética do gênero humano e sua relação planetária. Ecoformar, de acordo com Torre & Pujol (2008, p. 33), “coincide com a educação global e com uma atitude perante a Terra imprescindível, atitude que não é nova, mas sim tradicional, e que nunca se deve esquecer”.

Como nos recorda Roitberg (2009), “toda a educação é ambiental, pois somos parte do mundo natural”. A escola criativa percebe e reconhece a indiscutível ligação com os sistemas naturais aos quais estamos inseridos, promovendo atividades dentro ou fora das salas de aula que busquem promover a construção de uma educação voltada para o desenvolvimento sustentável e permeada pela solidariedade, compromisso com o planeta e com os outros habitantes dele.

A natureza é um bem comum, mas nem por isso cada um deve utilizá-la de modo a degradá-la, mas de modo a conservá-la e mantê-la para a geração atual e futura. Isso muito bem se relaciona com o conceito do que é público, o que pressupõe utilização consciente, uso comum e preservação.

Desenvolver uma educação ambiental também atenta aos direitos humanos e à paz, promovendo conexões com o ambiente para além de plantar uma árvore ou coletar lixo do leito de um rio. Isto implica pensar a preservação da vida e adequadas condições para todos, a criação e a preservação de um ambiente saudável, acolhedor e preservado.

A relevância do Projeto Semar, uma das ações desenvolvidas pela extensão no ano de 2022 foi citada e comentada pelos professores na roda de conversa. Na ocasião, a fala do professor Tom sobre trazer exemplos locais e aproximar as temáticas das relações com os alunos, discutimos a importância de contextualizar consumo, mercado, marketing, preservação ambiental e consciência planetária.

Isso, porque ecologizar supõe um trabalho educativo pautado nas inter-relações,

objetivando, ao mesmo tempo, o alcance de três objetivos: o desenvolvimento econômico, o progresso social e a proteção ambiente para todos os seres vivos e o desenvolvimento da humanidade.

A professora Rita arguiu sobre algumas experiências de sala de aula que envolvem a compreensão e as incertezas:

Professora Rita: Desde que eu sou professora e isso tem bastante tempo eu já vivi muitas coisas, umas boas, outras muito tristes [...] nós temos dias bons e ruins e os alunos também, é normal. Mas algumas situações não passam em branco pela vida da gente. Ver aluna com filho pequeno em sala, ver pai com duas crianças brincando enquanto ele assiste aula, idoso, pessoas com deficiência enfrentando tanta luta para aprender, para ficar ali, isso alimenta um pouco a esperança, sabe. [...] eu já conversei com aluno querendo desistir do curso porque perdeu o emprego, mas já tive aluno que descobriu câncer. A gente nunca sabe o que faz um aluno faltar demais, ir embora mais cedo, ficar no mundo da lua. Perdido ali, olhando o tempo se não tiver uma conversa de canto, chamar no pé da orelha e perguntar mesmo. Algumas situações são resolvíveis, a gente intervém, auxilia, outras a gente aconselha e torce mesmo pra resolver. Hoje então, depois de pandemia muita coisa mudou, não foi só o que aprendemos de uma iluminação para o vídeo, um sistema novo para a aula remota ou a adaptação de ambiente virtual, foi mudança de prioridades mesmo, foi conhecer um pouco da casa do aluno, mostrar da nossa também [...] isso nos aproximou de alguma forma, mesmo que tenha distanciado durante tanto tempo e até hoje ainda estejamos com medo, meio sem saber onde colocamos as mãos para cumprimentar os outros, se toca cutovelo, sei lá (...)

Suanno J.H. (2013) defende um olhar apurado para o aluno e suas mudanças, o que garante desenvolver cumplicidade e contribui para que ele seja compreendido como pessoa e tenha respeitado seus sentimentos, por vezes, desenvolvendo uma conversa cochichada entre professor e aluno, visando a não exposição do aluno, e garantindo uma postura ética do professor.

Para Vygotsky (2001), o desenvolvimento humano é considerado, assim como a educação, como constituintes das duas faces de uma mesma moeda. É por meio da mediação social, na educação, que ocorre a internalização da cultura e o indivíduo se constitui como ser humano, em um desenvolvimento dialético, provocado pelos desequilíbrios e rupturas que se reorganizam interna e continuamente, fundamentando o potencial criativo de cada um nas mais diferentes maneiras de expressão.

Ao entender que toda e cada pessoa, em um ambiente de aprendizagem, seja ela uma sala de aula ou não, contribui de maneira significativa para a formação de um clima propício à construção do conhecimento, a preocupação com as próprias ações se faz presente de maneira significativa.

O professor, aglutinador de todas essas ações e demandas dos alunos em suas necessidades, faz com eles se sintam mais que participantes e percebidos como pessoas, figurando como protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem. O gerenciamento que o professor faz das participações de todos, a preocupação em compreender adequadamente o que é demonstrado pelo aluno, como ele se sente e o que foi dito por ele, a maleabilidade em organizar o espaço físico e de falas, encontram eco nas propostas desse professor que se inicia no entendimento da participação de todos na construção do clima propício para a compreensão de si mesmo, das relações com o todo e os outros.

A fala da professora Rita sobre o quanto aprendemos após o distanciamento por causa da pandemia da SARS-CoV-2 reflete o modo como lidamos com o ensino da compreensão, em seus muitos aspectos e facetas. O distanciamento imposto e a adoção do sistema remoto de ensino nos fez problematizar a comunicação e a compreensão, nos obrigou a avaliar ruídos, a observar de frente nosso egocentrismo, nos fazendo encarar a complexidade humana, a necessidade de personalizar a educação e as didáticas, trabalhando para a humanização da humanidade, reunindo os saberes propostos por Morin (2000) como tão atuais e urgentes. Isso, porque todo indivíduo se apresenta na relação com o outro, com tudo o que possui, com tudo o que é seu, significativamente, e de si mesmo, não se distancia.

Quando Morin (2000) fala que o problema da compreensão se tornou crucial para os humanos e deve ser uma das finalidades da educação do futuro, ele disserta sobre obstáculos da comunicação e defende que a ética da compreensão pede que se compreenda a incompreensão. A ética da compreensão pede que se argumente, que se refute em vez de condenar, ou seja, “A compreensão não desculpa nem acusa: pede que se evite a condenação peremptória, irremediável, como se nós mesmos nunca tivéssemos conhecido a fraqueza nem cometido erros. Se soubermos compreender antes de condenar, estaremos no caminho da humanização das relações humanas”. (p. 100).

Muitas foram as observações e os relatos dos professores sobre seus processos de adaptação durante o distanciamento social. Também ouvimos as histórias dos contágios, da recuperação ainda em andamento para alguns e dos processos de lutos narrados por quem perdeu familiares e amigos.

Todos esses aspectos não podem ser ignorados em uma pesquisa realizada durante uma pandemia mundial, logicamente todos os docentes e como reflexo suas práxis foram impactadas de alguma maneira por tudo que vivemos e hoje ainda vivenciamos.

Outro olhar poderia ser dado se o contexto fosse outro quando aplicados os instrumentos de pesquisa? A resposta traz outro fator de relevância para o material empírico

levantado, pois o recorte histórico da investigação possibilitará uma análise em um momento ímpar, tanto pela pandemia da SARS-CoV-2, como por outros aspectos políticos envolvendo a democracia brasileira e a guerra entre Rússia e Ucrânia.

Se refletirmos sobre o que propõe Morin (2000) ao dizer: “A democracia supõe e nutre a diversidade dos interesses, assim como a diversidade de ideias. Sendo assim a democracia constitui, portanto, um sistema político complexo, no sentido de que vive de pluralidades, concorrências e antagonismos, permanecendo como comunidade”. (p. 110).

Por último, o professor Tim fez sua observação sobre aspectos pandêmicos e uma parte da exposição me despertou atenção quando sua construção trouxe percepções de criatividade e liderança estimulante:

Professor Tim: Eu senti falta do ambiente físico demais. Para mim o online não conseguia dar a mesma ligação da sala de aula e talvez seja porque na faculdade a sala de aula que a gente escolhe pra trabalhar, dependendo do assunto ou da tarefa ajuda muito pra criar mesmo, você reúne grupos e observa a atuação de todos, incentiva a escolha dos líderes que ainda não desempenharam a função, vai vendo quem precisa de mais incentivo, quem está mais disperso e de olhar vai vindo a ideia de como fazer(...) No online mesmo divididos nas salas virtuais não tinha jeito de acompanhar essa parte, acabava que as lideranças se repetiam, os alunos que já tem o perfil de tomar a dianteira se repetiam e o grupo permanecia confortável. (...)
Acho que pra eles (se referindo aos alunos) também era do mesmo jeito. Sabemos que os alunos já tinham uma expectativa sobre a aula, os alunos mais velhos que já tiveram aula falavam das experiências e de como eram as salas e muitos ali nem tinha ido na faculdade, então ficava um sentimento de que a aula virtual não era a mesma coisa, isso também atrapalhava(...).

A percepção da inovação pode acontecer para todo indivíduo que vive e se relaciona com o mundo, interagindo com pessoas e objetos, no campo das ideias ou da concretude. Porém, o novo traz a incerteza, a necessidade de conhecer, de provar, de experimentar, podendo produzir novos frutos criativos a partir disso.

A inovação, segundo Torre & Zwierewicz (2009), se encontra em uma ideia ou produto novo que nos surpreende, no método, na forma, na visualização e/ou na compreensão do mesmo, a partir de referências que ainda não possuímos, ou seja, nos provoca um conflito cognitivo (PIAGET, 1975) em relação ao que conhecemos e compreendemos, com uso da lógica ou não, com a apresentação de uma concepção que foge a esses parâmetros.

Por fim, evidenciou-se a pesquisa colaborativa, sabendo que esta não exige que os docentes assumam tarefas ligadas à realização da pesquisa, no sentido formal do termo. O que ela exige é a sua participação como co-construtores, o seu engajamento para a investigação de um aspecto de sua *práxis*, a fim de evidenciar a sua compreensão do fenômeno explorado em

contexto.

Nesse sentido, a atividade de exploração se apresenta sob duas facetas: para o pesquisador, que faz dela um objeto de investigação, será atividade de pesquisa, para os docentes, que a vêem como uma ocasião de aperfeiçoamento, será atividade de formação. O pesquisador deverá se ajustar às duas atividades, em consequência, acumulará os papéis de pesquisador e de formador.

Assim, pensando no papel dos docentes e na disponibilidade deles para além do preenchimento dos questionários e participação nas entrevistas, com a participação efetiva nas conversas após as observações das aulas e na roda de conversa para reflexões, tornou evidente que o produto desta pesquisa gerou o objeto de investigação e também a formação docente.

Uma corrida de associados e um longo conto

Ao encerrar a pesquisa, permeada por um sentimento de alegria e dor, de maneira tão simultânea que me fogem palavras e me impedem de descrever a sensação, um último desejo me surge pungente: e o olhar dos discentes? O que pensam os alunos acerca da atuação dos professores participantes da pesquisa. Em uma luta contra o tempo, Coelho Branco agora, parto para a última roda de conversa.

A metodologia, no entanto, segue de modo distinto. Dessa vez, optei por utilizar minha própria aula, durante o segundo semestre de 2022 e propor às turmas de graduação dos dois cursos (gestão comercial e gestão financeira) que juntas promovessem reflexões sobre criatividade.

O contexto foi propício, já que a temática é pertinente com a disciplina de projeto de extensão, cuja qualidade de vida é a proposta para os trabalhos dos alunos e dentro das múltiplas inteligências de Gardner (1994) já trabalhadas anteriormente com a turma. Assim, foi possível acrescentar a criatividade e relacioná-la com as inteligências linguísticas, intrapessoais e interpessoais. Para isso, propus como grupo de observação os professores da graduação do ano de 2022 da faculdade pesquisada.

A experiência começou quando afixei, no quadro branco da sala de aula Harvard, a primeira gravura. Era Alice, personagem principal da obra de Carroll (1865), seguida do questionamento: Vocês conhecem o livro Alice no País das Maravilhas? Para minha surpresa grande parte dos alunos não tiveram contato com o livro e conheciam apenas alguns filmes e os desenhos, não sabendo distinguir ao certo quem eram os personagens.

A observação de que os alunos não conheciam o livro, como eu erroneamente imaginei,

me fez estabelecer outro modo de apresentar os personagens ao grupo, composto 18 (dezoito) alunos. Introduzi brevemente a história e passei a perguntar aos discentes: O que você imagina desse personagem? Como ele é? Em seguida, ao ouvir as falas, pedi que destacassem outras características comportamentais, para além das apontadas, observando movimentos de criatividade, ruptura com os padrões, traços de alegria, egocentrismo, autoridade, sarcasmo, cansaço.

Partindo dos apontamentos, procedi com a roda de conversa, estimulando que os alunos dialogassem entre eles e partilhassem o que conheciam dos personagens, apresentando-os aos colegas que nada sabiam acerca de Alice no País das Maravilhas, enquanto estes, por sua vez, deveriam relatar o que imaginavam dos comportamentos de cada personagem desconhecido. A conversa se permeou por olhares diversos acerca de cada um e aos poucos foram surgindo consensos e dissensos acerca de comportamentos e características.

Permaneci como observadora, colhendo as perspectivas e anotando no diário de pesquisa algumas visões que me soaram interpretações inéditas.

Na ocasião um aluno apontou:

Assisti apenas o filme, professora, não li nada do livro, mas ouvindo os meus colegas não imaginava a Alice assim não. Eu achei ela bem chata, menininha mimada, pergunta demais, até dormi no filme e aquela parte dela chorando? Eu até dormi de tão ruim que foi. Mas agora com todo mundo falando que ela é questionadora e tal posso ver de novo o filme e ter outra opinião. (...) O livro eu não sei se vou ler, até achei que ia, mas vou ser pai de menino e não sei se menino gosta dessa história aí...

Após a fala, outros alunos e alunas se manifestaram, dizendo não só sobre Alice no País das Maravilhas, mas sobre o que apontou o colega acerca da paternidade.

Você pode ler o livro que agora talvez sua opinião mude, porque conversamos sobre os personagens e quando um professor indica um filme ou um livro isso muda o nosso jeito de perceber a história. Lembra do filme do estagiário que o professor indicou? Eu mesma já tinha assistido com a minha noiva e depois eu vi diferente, quando assisti com a minha noiva. (...) Já se seu filho for menino ou menina isso não importa mesmo, o que vale é você ler a história e já incentivar isso aí. Pode até parecer que é história para menina, mas não é não, viu. Tem várias aventuras, é maneiro o livro.

E outras manifestações surgiram sobre o comentário do aluno:

Você pode até pensar que o livro e o filme são a mesma coisa, mas não é. É bem diferente, e olha que eu gosto das duas coisas, até prefiro filme hoje pela falta de tempo, mas já li muito e hoje até escrevo umas coisas. Vale muito a pena ensinar seu filho a ler desde novo porque depois que cresce eu acho que é mais difícil a coisa

Depois desses comentários, aproveitei a oportunidade para falar da importância da literatura de todos os tipos e da criação e manutenção de hábito de leitura para além dos livros didáticos do curso. Como o cenário se mostrou favorável para uma intervenção, passei adiante para a metodologia e acrescentei o pedido de que agora pensassem nos professores com quem tiveram contato durante o ano de 2022 na faculdade. Na sequência, pedi que relacionassem as características que haviam apontado com o personagem da gravura. Mais do que apenas as características físicas, pedi que pensassem nos comportamentos e ações dos professores que tivessem similaridade com os personagens que seriam apresentados no quadro.

Imagem após imagem, os discentes foram conversando, apontando fatos, situações, relembrando histórias e rindo muito na medida em que os alunos que conheciam a história narravam como eram em suas perspectivas cada personagem.

Foi então que um relato despertou minha atenção:

Nossa professora, não tivemos intervalo e não pareceu que a aula passou tão rápido. Eu já ia perguntar se tinha atividade hoje e alguém falou a hora. É muito bom quando alguém faz uma aula assim desse jeito, sem slide sabe.(...) A gente vem cansado do serviço e não é maldade, mas dá sono tem vez e mesmo a matéria sendo importante não presto atenção. Só achei ruim não ter lido a história porque se tivesse lido eu saberia mais pra ver nos professores essas coisas que estão falando aí (...).

Ao apontarem Alice, várias foram as perspectivas do personagem, alguns alunos a defenderam como curiosa, cheia de imaginação, criativa e sonhadora, enquanto outros a apontaram como quem pergunta demais, faz drama, está sempre perdida e fala demais).

Alguns comentários ganharam apoiadores quando expostos, o que me fez destacá-los na anotação do diário de pesquisa.

Aluno 1: Alice: são professores com aulas dinâmicas que tem como objetivo trazer o ensino de forma criativa e diferente.

Aluno 2: Alice é o professor que tem um bom diálogo, gosta de interagir e se desenvolve em todas as atividades, pedindo para todos poder participar

Aluno 3: Alice está sempre questionando tudo, sempre curiosa, tentando entender tudo o que está acontecendo.

Aluno 4: Alice é Auto-punitiva e desbravadora, gosta do difícil e persiste no seu ponto de vista, me levou a ter criatividade e pensar em coisas que talvez nunca teria chegado sozinho.

Aluno 5: Alice é a professora que faz o que der na telha, não importa o que planejou, chega com energia e muda tudo.

A respeito desse personagem muitos professores foram citados, especialmente nas descrições de docentes criativos e imaginativos. Já nos aspectos de professores que falam demais, ninguém foi apontado, no entanto, um professor foi citado como perdido em certa

ocasião, ao desenvolver uma atividade em sala, o que gerou a similaridade com esse aspecto de Alice.

Assim que afixei a Rainha de Copas no quadro, um silêncio se fez em sala e utilizei o momento para perguntar se minha prática docente era tirana e fazia imperar os silêncios, o que provocou risos. Com o clima mais ameno, optei por diferenciar o que seriam os conceitos de autoridade, necessário para a prática docente e autoritarismo, não desejado em nenhum aspecto dentro da relação ensino-aprendizagem. Logo após, destacadas as características da personagem pelos próprios alunos, iniciou-se o processo de reconhecer professores com similaridades.

Na ocasião, uma aluna apontou:

Aluna 6: Tem uma professora que sempre nas apresentações quando os alunos estão apresentando e tem alguns alunos conversando ela fica muito nervosa.

Assim que a aluna terminou o comentário, vários alunos disseram que não tinham nenhum comportamento ainda para apontar e que não reconheciam professores dentro dos comportamentos da Rainha de Copas.

Sabemos que existe, por vezes, uma preocupação exagerada com a disciplina, isso porque ignoramos que o aluno como um todo único e inseparável possui toda uma gama de sentimentos e emoções que o influenciam e, porque não dizer, determinam os mais variados comportamentos. A forma de interação do indivíduo com este estado de humor pessoal cria o ambiente de ação para expressão de sua inteligência intrapessoal e pode provocar ruídos que deveriam ser esperados em uma situação de aprendizagem.

Nesse sentido, afirma Suanno J.H :

Ao se trabalhar com os alunos, deve-se esperar que aconteçam ruídos em uma situação de aprendizagem, tomando-se como ponto de partida que a aprendizagem implica uma ação estratégica, que toda ação implica, ou pressupõe movimento e que, por sua vez, o movimento provoca ruído. Poder-se-ia até argumentar que poderia ser uma ação mental, mas, sabemos que toda ação mental habita um corpo repleto de emoções e que, às vezes, não consegue contê-las (Suanno, 2013, p. 96).

Na sequência, um aluno afirmou:

Aluno 7: Tem um professor que é totalmente caprichoso e atencioso com a turma, porém parece um “vulcão” quando explode, quando perde a paciência é extremamente bruto... e tem uma professora de um estilo muito autoritário, pulso firme e quando é necessário, chama a atenção mesmo, porém acho que para o bem mesmo.

Tal fala foi corroborada por outros discentes e interrompida por outro apontamento

que se referiu a outro professor:

Aluno 8: Teve um professor que deu como atividade um trabalho externo sem disponibilizar ao menos o mínimo, inventando moda o tempo todo e deixando tudo nas costas dos alunos. Pontuando rigidamente e tem outro que tem um modo de falar mais rígido que dá um pouco de medo.

Outro ponto de destaque foram as falas dos discentes relacionadas às metodologias inovadoras, tais como os trabalhos externos que por vezes acreditamos serem vistos pelos alunos como estimulantes e criativos, mas que sem a orientação necessária acaba por deixá-los perdidos e sobrecarregados, com a sensação de que carregam tudo nas costas, como narrou o aluno. É curioso pensar que ao tentar propor inovações, podemos sobrecarregar nossos educandos e transformá-los em Arganz, cansados e precisando de café.

No mesmo contexto, outra aluna apontou:

Aluna 9: Na minha opinião a minha Rainha de Copas já tratou a turma com tom de autoritarismo e severidade desnecessária. Não sei se foi de propósito, mas eu senti isso. Em algumas aulas um professor inclusive chamou atenção por falta na aula sendo que nós estávamos em aula.

Acolhi a fala da aluna e me lamentei que ela tenha se sentido assim. Aproveitei o ensejo e problematizei a associação do professor com detentor do conhecimento, um oráculo que tudo sabe, que não erra. Falei sobre o protagonismo do aluno no processo de aprender e do desenvolvimento de senso crítico, incentivando o diálogo dos alunos na roda de conversa.

Escutava as falas e captava algumas defesas do não exercício dessa autonomia pela forma como sempre estudaram, na falta de planejamento e de tempo para isso... A metodologia ganhou vida, ao ser perguntada sobre qual seria a próxima imagem.

Ao apresentar a Lagarta as conversas ganharam som e com elas as perguntas sobre essa personagem. Muitos disseram não se lembrar dela e uma aluna explicou:

Aluna 6: A lagarta é arrogante porque ela não tem muita paciência mesmo, a Alice é criança e fica falando demais, tipo a fase dos porquês. Mas ela ajuda a menina, não é do tipo toda meiga, mas ajuda. Acho que até por isso gosto dela no livro, é com a casca e tudo, mas está ali.

Se não sabiam ao certo quem era a Lagarta, agora todos tinham exemplos de professores com semelhança. Disseram que não tinha ninguém com o perfil grosseiro, mas tinham vários que eram sarcásticos, que não davam as respostas, gostavam de fazer o aluno pensar primeiro e que encaram isso de uma maneira boa.

Uma aluna apontava que a Lagarta é a fase anterior à borboleta e que essa imagem é a representatividade das pessoas que passaram por cirurgia bariátrica, porque remetem à

transformação. Elogiei o intertexto criado por ela e aproveitei para revisitar esse conceito, dizendo que a criatividade pede essas ligações, assim como a complexidade.

E chegou o momento de apresentar o Chapeleiro Louco. Contextualizei a representatividade do personagem na história e alguns adjetivos foram surgindo dos alunos.

Aluno 7: Eu acho que o Chapeleiro Louco poderia ser os nossos professores mais criativos, sabe. Porque se eles não querem dar provas e atividades comuns, se trazem jogo pra gente jogar na aula, se desligam a luz, sei lá, essas coisas todas que eles fazem parece o desaniversário desse cara aí. Não é comum, então os professores são nossos velinhos de chapéu aí.

E como se estivéssemos na Festa Louca do Chá os aprendentes foram citando professores e histórias vividas com eles que pareciam criativas, não habituais, fora da caixa. Entre os relatos, descreveram jogos, dinâmicas, metodologias inovadoras que substituíram provas avaliativas, também falaram da contação de histórias como uma forma atraente de manter a atenção, especialmente quando são de casos vivenciados pelos professores. Para minha alegria também fizeram autocríticas sobre a forma como muitas vezes deixam de partilhar suas experiências pelo medo de falarem em público e como isso parece bobo quando estão descontraídos, mas se torna um obstáculo quando é um seminário ou prova oral, por exemplo.

A necessidade de encontrar características, traços, perfis, tendências e outros requisitos e fatores que pudessem ser utilizados para caracterizar a criatividade e defini-la como sendo algo pertencente à determinada pessoa, como uma função orgânica ou até mesmo mecânica, há muito se faz presente. Os alunos encontram facilmente elementos de criatividade na forma como determinados professores/professoras se vestem, escolhem suas metodologias ou estimulam a liderança deles em sala de aula.

Mas não se pode considerar que haja um único perfil, com traços que caracterizem os indivíduos criativos. Podemos refletir sobre características, as quais podem estar presentes, ao mesmo tempo, em uma ou mais pessoas, o que não quer dizer que pessoas, com características diversas umas das outras, não possam também ser consideradas igualmente criativas.

Essa foi a reflexão que propus apresentando aos alunos conceitos de criatividade que estejam relacionados ao novo, ao inédito, ao caminho não usual e não somente ao lúdico, colorido ou extrovertido. Propus aos alunos perceberem características de professores tímidos, introspectivos e houve a identificação de criatividade em maneiras de ensinar, avaliar e incentivar o protagonismo dos alunos.

Por fim, pedi a eles que fizessem um retrato do professorado criativo, elegendo uma pessoa que quisessem retratar, sem qualquer regra, apenas lançando no papel uma imagem que

faziam do professor ou professora criativo que viesse a mente. E foi assim que encerramos a Festa Louca do Chá, fazendo os registros que estão nos anexos.

Reflexões

Ao ouvir tais apontamentos e relatos, ainda que sem os nomes a eles atribuídos como combinamos no início da dinâmica, me senti surpresa e reflexiva, pois não imaginava as circunstâncias descritas no processo, mas também privilegiada por poder ouvi-los sobre tudo isso e modificar minhas ações docentes, bem como conversar com outros colegas professores sobre posturas silenciadoras e de autoritarismo que adotamos, por vezes sem intencionalidade ou mesmo percepção de que o fazemos.

Foi importante sentir minha *práxis* impactada de maneira poderosa pela roda de conversa e perceber que meu olhar estará atento para minha atuação profissional sempre que visitar a Rainha de Copas que habita em mim, me permitindo ser cada vez mais aberta para ouvir e repensar metodologias.

Pude notar que quando objetivamos o desenvolvimento da criatividade dos alunos não basta solicitar que sejam criativos por esforço pessoal, traço de personalidade ou herança biológica. Os processos de ensino e de aprendizagem devem considerar certos fatores, tais como: as aberturas, o trabalho, as emergências, o respeito ao indivíduo com o qual se relaciona e todo o contexto no qual estão inseridos os sujeitos. Nesse sentido, todos esses fatores possibilitam o desenvolvimento de aprendizagens, ou seja, transcendem o planejado e elaborado pelo professor, os quais se encontram presentes no planejamento realizado em conjunto no início do curso ou disciplina.

Quando se concebe práticas criativas adotadas por professores que pretendam ensinar a compreensão e a ética do gênero humano, tais ações acontecem de forma responsável, crítica, participativa, corresponsável, ecologizada, a ponto de se reinventarem estratégias de um coexistir preocupado com a qualidade da vida social, afetiva e política do mundo em que vivemos.

CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

A presente pesquisa abordou a temática dos saberes ensinar a compreensão e a ética do gênero humano dentro da *práxis* docentes, numa perspectiva criativa e teve por objetivo compreender como os professores enxergam suas ações. Para tanto, apresentei as entrevistas de cinco docentes que trabalham em uma faculdade particular na cidade de Anápolis/GO no ano de 2022 nos cursos de gestão comercial e gestão financeira. A partir desses relatos é que conseguimos indícios para destacar dez categorias do VADECRIE, bem como a presença de criatividade na *práxis* docente.

Para se chegar nessas conclusões, iniciei com uma conversa durante uma reunião de planejamento da referida faculdade, contando sobre o projeto de pesquisa e convidando os professores que quisessem compartilhar suas experiências, contribuindo assim com o aprofundamento nos estudos sobre a temática dos saberes docentes. No momento de registrar toda a série de acontecimentos e reflexões que estavam sendo produzidas em detrimento da pesquisa, optei por introduzir a partir de minhas experiências pessoais, desde a formação acadêmica até a construída nas observações e vivências que tive na faculdade, onde também trabalho como docente, fazendo um paralelo sobre o que os aprendizados nesses dois espaços formativos me trouxeram de angústias, conflitos, conquistas e reflexões para que eu chegasse a ter por necessidade o estudo e a escrita do presente trabalho.

Tive por preocupação primeira que nossos professores, quando lessem a pesquisa feita a partir de seus relatos, se identificassem e se reconhecessem nas palavras aqui escritas. Que não visualizassem uma pesquisadora falando deles, mas que se sentissem representados, reconhecidos e identificados. Aliás, foi devido a eles que essa pesquisa surgiu. Foram as suas histórias e suas falas e ações que deram o corpo ao estudo, que direcionaram quais discussões seria possível traçar. Inclusive foram eles que ajudaram a responder a questão principal da pesquisa: quais *práxis* deles são criativas e ensinam a compreensão e a ética do gênero humano? Sendo assim, que direito teria eu de modificar essas histórias, ou julgá-las de acordo com uma determinada concepção educacional que possuo?

A instituição educativa investigada tem um corpo docente com indícios transdisciplinares, bem como desenvolve projetos pedagógicos e implementa a extensão, favorecendo *práxis* educativas que imprimam uma nova visão sobre a educação dos discentes, considerando que esta deva ser integral. Isto é, educar para a compreensão do conhecimento científico (conteúdos escolares), mas acrescer a este a educação para a compreensão na perspectiva de Morin (2000), ou seja, o autoconhecimento em perspectiva superadora,

valorizando as virtudes, a qualidade de vida, a afetividade, a ética, a cooperação, a democracia e com respeito ao meio ambiente.

quando nossa visão de mundo muda, o mundo muda. Na visão transdisciplinar, a Realidade não é apenas multidimensional, é também multirreferencial. Os diferentes níveis de Realidade são acessíveis ao conhecimento humano graças à existência de diferentes níveis de percepção, que se acham em correspondência biunívoca com os níveis de Realidade. Estes níveis de percepção permitem uma visão cada vez mais geral, unificante, englobante da Realidade, sem jamais esgotá-la completamente (NICOLESCU, 1999, p. 63).

Os dados encontrados nessa investigação, por meio dos indicadores do Vadecrie (TORRE, 2012), permitem verificar, que a faculdade investigada tem professores com visão e atitude transdisciplinar e transformadora, fundamentais a uma instituição criativa e inovadora. Os docentes apresentam práxis que refletem uma visão integradora da formação e buscam relacionar indivíduo, sociedade e planeta. Preocupam-se em desenvolver uma educação a partir da vida e para a vida, integrando pensamentos, emoções e ações, desenvolvendo competências que superam o caráter mercadológico, mas no sentido de uma formação integral.

REFERÊNCIAS

ABREU JUNIOR, Murillo José Nunes de. **Conhecimento transdisciplinar: o cenário epistemológico da complexidade**. Unimep, 1996.

ALMEIDA, Maria da Conceição Xavier de. **A condição humana e a formação transdisciplinar**. Trilhas Filosóficas, Caicó-RN, v. VII, n. 1, p. 77-92, jan.-jun. 2014.

ALVES, Maria Dolores Fortes Alves. **Escola como espaço de criação, inclusão e tessituras: semeando ciência com consciência**. humanidades & inovação, JCR, v. 8, p. 184-197, 2021.

ALMEIDA, Maria da Conceição Xavier de. **De professor a Educador: contribuições da psicopedagogia: ressignificar os valores e despertar a autoria**, Wak. 2009.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3.ed. São Paulo, Moderna, 2006.

ARAÚJO, Claisy Maria Marinho; POLIDORI, Marlis Morosini (Ed.). **Análise dos sistemas de educação superior no Brasil e em Portugal: O que apontam as políticas educacionais**, 2012.

ARAÚJO, Josimeire de Omena. **O elo Assistência e Educação: análise assistência/desempenho no programa residência universitária alagoana**. 2003. 232 f. Dissertação de (Mestrado em Serviço Social, Movimentos Sociais, Direitos Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Universidade Federal de Pernambuco, Recife [s.n.], 2014. p. 47-78.

BESSA, Bráulio. **Poesia com rapadura**. Fortaleza: CeNE, 2017.

BESSA, Bráulio. **Poesia que transforma**. Rio de Janeiro: Sextante, 2018

BOHM, David. **Sobre el dialogo**. Barcelona: Kairós, 1991.

BORGES, Luis Paulo. **Tecendo diálogos & construindo pontes: a formação docente entre a escola e a universidade**. 2011. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial, 1988.

BRASIL, Decreto-lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm, acesso em 02 de dezembro de 2021.

CANDAU, Vera Maria. **Interculturalidade e Educação Escolar**. Disponível em: . Acesso em: 10 mar. 2018.

CANDAU, Vera Maria. **A didática e a formação de educadores: da exaltação à negação – A busca da relevância.** In: Candau, V.M. (org). A didática em questão. Petrópolis: Vozes, 1983.

CANDAU, Vera Maria. A didática em questão. Petrópolis: Vozes. 1984.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas.** Editora Bibliomundi Serviços Digitais LTDA, 2021.

CERVO, Amado Luiz.; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica.** São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHASSOT, Attico Inácio. Vende-se tabaco, perfume importado, educação e camisetas de marca. In: ARAÚJO, Claisy Maria Marinho; POLIDORI, Marlis Morosini (Ed.). **Análise dos sistemas de educação superior no Brasil e em Portugal: O que apontam as políticas educacionais,** 2012.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **A descoberta do fluxo: A psicologia do envolvimento com a vida cotidiana.** Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

COLL, Agustí Nicolau. As culturas não são disciplinas: existe o transcultural. **CETRANS. Educação e Transdisciplinaridade II,** v. 1, p. 73-92, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior.** 2.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

DESLAURIERS, Jean-Pierre. **Recherche qualitative: guide pratique.** McGraw-Hill, 1991.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia.** São Paulo: Saraiva, 2006. BARROS; A. J. da S.;

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. **A criatividade no âmbito da ecoformação: uma perspectiva a partir da complexidade e da transdisciplinaridade.** In: SUANNO, João Henrique Suanno, AIRES, Berenice Feitosa da Costa. Revista SIGNOS, Lajeado, ano 39, n. 1, 2018. <http://www.univates.br/revistas>. 2018. Disponível em: Acesso em: 05 novembro 2020.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Adversidade, Resiliência e Criatividade: uma articulação oportuna?** In: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa, DITTRICH, Maria Glória & PUJOL MAURA, Maria Antônia. (Orgs.) Resiliência, Criatividade e Inovação: potencialidades transdisciplinares na educação. Goiânia: IEG/Ed. América, 2013.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Criatividade na Educação: entrevistas com quem investiga a criatividade.** In: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa Suanno & RAJADELL

PUIGGRÓS, Nuria. (Orgs.) *Didática e Formação de Professores: perspectivas e inovações*. Goiânia: CEPED Publicações e PUC Goiás, 2012.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Ecoformação, transdisciplinaridade e criatividade: a escola e a formação do cidadão do século XXI**. In: MORAES, Maria Cândida; SUANNO, João Henrique. *O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Emoção, cognição e corporeidade: os sete saberes necessários à educação do futuro na sala de aula do presente**. Artigo apresentado em fevereiro de 2017 no VIII Fórum Internacional de Innovación y Creatividad Compartiendo Experiencias Innovadoras y Creativas em Educación. Universidad de Barcelona-UB; Barcelona/ES, 2017.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Escola Criativa: o ser, suas aprendizagens, suas relações humanas e o desenvolvimento de valores**. REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura, v. 6 n. 2, p. 12-23, out. 2014. Disponível em: Acesso em: 02 novembro 2020.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Escola Criativa e Práticas Pedagógicas Transdisciplinares e Ecoformadoras**. Tese (Doutorado) 09-05-2014, sob a orientação da profa. Dra. Maria Cândida Moraes. Universidade Católica de Brasília – UCB; Brasília-DF, 2013.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. (Orgs.) *Formação Docente e Pesquisa Transdisciplinar: criar e inovar com outra consciência*. Blumenau: Nova Letra, 2011.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. **O desenvolvimento da criatividade em um ambiente transdisciplinar de aprendizagens**. In: SUANNO, João Henrique Suanno, SUANNO, Marilza Vanessa Rosa & SANTOS, Akiko. (Orgs.) *Didática e Formação de Professores: complexidade e Transdisciplinaridade*. Porto Alegre: Sulina, 2013.

GEERTZ, Clifford. **Conhecimento local: Ensaio adicionais em antropologia interpretativa**. Livros básicos, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HYPOLITTO, Dineia. A política de capacitação docente no estado de São Paulo nas duas últimas décadas do século XX. **Integração (São Paulo)**, n. 36, 2004.

LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. Aidil Jesus. de Silveira. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

LIBÃNEO, José Carlos & SANTOS, Akiko. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

MARCONI, Maria Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. 6.reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria e método. **Ciência, Técnica**, 2002.

MORAES, Maria Cândida. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2003.

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento Ecológico**: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis/SP: Vozes, 2004.

MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de la. **Sentipensar**: fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis – RJ: Vozes, 2004.

MORAES, Maria Cândida; VALENTE, José Armando. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008.

MORAES, Maria Cândida. **Educação e sustentabilidade**: um olhar complexo e transdisciplinar. In: MORAES, Maria Cândida; SUANNO, João Henrique. O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação**: fundamentos ontológicos e epistemológicos. Colaboração de Juan Miguel Batalloso Navas. Campinas, SP: Papirus, 2015.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**, Lisboa, Instituto Piaget, 1991

MORIN, Edgar. **A Inteligência da Complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

MORIN, Edgar. **A Religação dos Saberes**. O desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. Tradução de Catarina Eleonora Ferreira da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: Manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina.

MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de. CARVALHO, Edgard de Assis (Orgs). **Educação e Complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2005.

MOROSINI, Marília Costa (Org.). Enciclopédia da pedagogia universitária. Porto Alegre. FAPERGS/RIES, 2003, pp.241-251.

MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia da pedagogia universitária**. Porto Alegre. FAPERGS/RIES, 2003, pp.241-251.

MOROSINI, Marília Costa. **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000, p. 11-20.

MOSQUERA, Juan. **O professor como pessoa**. Porto Alegre: Sulina, 1976.

NICOLESCU, Basarab et al. **O manifesto da transdisciplinaridade**. 1999.

NICOLESCU, Basarab. Methodology of transdisciplinarity: levels of reality, logic of the included middle and complexity. Transdisciplinary Journal of Engineering & Science, Lubbock, v. 1, p. 17-32, 2010.

OLIVEIRA, Hélvio Frank de. **Esculpindo a profissão professor: experiências, emoções e cognições na construção das identidades docentes de licenciandos em Letras**. 2013. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013

PEREIRA, Ariovaldo.; SANTOS E SILVA, Débora Cristina; TOSCHI, Mirza Seabra.;

PINHEIRO, Veralúcia. **Manual de normas e orientações para elaboração de textos técnico-científicos**. Anápolis: UEG, 2015.

PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignacio. **Compreender e Transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 67-97.

PETRAGLIA, Izabel. Educação e complexidade-os sete saberes na prática pedagógica.In: Maria Cândida Moraes e Maria da Conceição de Almeida (org). **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Presente por uma educação transformadora**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Org). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**.São Paulo: Cortez, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas; LOPES, Cristiane Rosa. **Educação e Diversidade: uma relação de alteridade nas práticas escolares**. In: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa.; FREITAS, Carla Conti de. (org.). Razão Sensível e Complexidade na Formação de

Professores: desafios transdisciplinares. Anápolis: Editora UEG, 2016. p. 151-165.

RIBEIRO, Djamilia. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.

RIOS, Terezinha Azerêdo; **Compreender e Ensinar: Por uma docência da melhor qualidade**. Ed- São Paulo: Cortez, 2010.

SACRISTÁN, José. Gimeno. **Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, António (org.). Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1995.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro**. São Paulo, NUPES, Documento de Trabalho, v. 8, p. 91, 1991.

SANT'ANA, Jonathas Vilas Boas de. **Cadernos, Tranças, Flechas e Atabaques: Um Olhar sobre a Escola Pluricultural Odé Kayodê**. Editora Appris, 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941 – **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico] – 2. ed. – São Paulo : Cortez, 2017.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Reorganização do Trabalho Docente na Educação Superior: inovações didáticas**. In: Didática e Formação de Professores: perspectivas e inovações. Orgs. Marilza Suanno; Núria Rajadell. Goiânia: CEPED publicações e PUC Goiás, p. 211-237, 2012.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Fogo prometeico, reforma do pensamento e o redimensionar das práticas educativas: emergem perspectivas didáticas a partir da complexidade e da transdisciplinaridade**. Revista Terceiro Incluído, v. 5, p. 41-64, 2015.

SUANNO, João Henrique. **La Creatividad em la Educación Infantil: uma mirada compleja e transdisciplinar**. In: TORRE, Saturnino de la & PUJOL MAURA, Maria Antònia. (Orgs.) Creatividad e Innovación: enseñar y investigar com outra consciencia. Madrid: Editorial Universitas S.A., 2010.

SUANNO, João Henrique. **Práticas inovadoras em educação: uma visão complexa, transdisciplinar e humanística**. In: MORAES, Maria Cândida & BATALLOSO NAVAS, Juan Miguel. Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação: teoria e prática docente. (Orgs.) Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

SUANNO, João Henrique. **A Criatividade na Educação Infantil: um olhar complexo e transdisciplinar**. In: ZWIREWICZ, Marlene. Criatividade e inovação no ensino superior: experiências latino-americanas e europeias em foco. Universidade da Paraíba, 2013.

SUANNO, João Henrique. **Em busca da compreensão do conceito de transdisciplinaridade**. In: MORAES, Maria Cândida; SUANNO, João Henrique. **O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente, a pedagogia e o ensino:** interações humanas, tecnologias e dilemas. Cadernos de educação, v. 16, 2001.

TERRIEN, Jacques. **A natureza reflexiva da prática docente:** elementos da identidade profissional e do saber da experiência docente. Educação em Debate. (Fortaleza), v.19, nº 33, p.5 – 13,1997.

TORRE, Saturnino de la, PUJOL, Maria Antónia e MORAES, Maria Cândida. **Documentos para transformar a educação:** um olhar complexo e transdisciplinar. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista brasileira de educação**, p. 5-15, 2003.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso:** Planejamento e métodos. Bookman editora, 2015.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. A dimensão criadora no trabalho docente: subsídios para a formação de professores alfabetizadores. **Educação e Pesquisa**, v. 36, p. 459-474, 2010.

ZWIEREWICZ, Marlene; FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Formação docente e pesquisatransdisciplinar:** criar e inovar com outra consciência. Blumenau: Nova Letra, 2011.

ZWIEREWICZ, Marlene. **Formação docente transdisciplinar na metodologia dos projetos criativos ecoformadores – PCE.** In: TORRE, S. de L.; ZWIEREWICZ, M.; FURLANETTO, Ecleide Cunico. (Org.). Formação docente e pesquisa transdisciplinar: criar e inovar com outra consciência. Blumenau: Nova Letra, 2011. p. 141-158.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Processo de preparação

- 1) Você possui o tempo que gostaria para atualizar os conteúdos, buscar novas técnicas, empregar inovação, implementar exercícios?
- 2) Com que frequência você atualiza os conteúdos ministrados?
- 3) Você cultiva algum tempo regular de descanso em que se dedica às atividades não ligadas à docência? (Ex: prática de atividades físicas, um hobby)
- 4) Como é o processo de preparação das aulas que ministra? Onde você costuma buscar suas referências?

Relação com a criatividade

- 5) Você percebe sua prática docente como um processo criativo?
- 6) Você se considera uma pessoa criativa? Considerando o ser humano a partir de suas múltiplas dimensionalidades (cognitiva, afetiva, social, cultural, histórica, subjetiva, psicológica, entre outras), como, na sua visão, o fazer pedagógico pode contribuir para a formação de seus alunos a partir dessa multidimensionalidade do humano?

Relação com o discente

- 7) Nos processos pedagógicos, na sua visão, de que forma o aluno tem influenciado/contribuído em /com o seu processo criativo?
- 8) Você se lembra de professores que marcaram sua prática docente? O que, nessa prática, você gostaria de evitar? O que buscou incorporar em suas práticas de maneira consciente?
- 9) Que ações são desenvolvidas dentro da sua prática docente estimulam a afetividade, a empatia, a solidariedade e a alteridade entre os alunos?
- 10) Você avalia que a disciplina que leciona, suas aulas ou ações pedagógicas estimulam a criatividade dos alunos? Comente sobre isso.

11) A defesa de sua posição de autoridade pode silenciar processos criativos?

Relação com o ensino da compreensão e ética do gênero humano

12) Os saberes culturais e populares também são considerados no processo de construção e ressignificação do conhecimento desenvolvido na instituição?

13) Há articulação entre os diversos saberes disciplinares e o ensino da compreensão e da ética

do gênero humano? Se sim, como é feita essa articulação?

14) A subjetividade de cada discente é estimulada e considerada nas práticas pedagógicas desenvolvidas? Há articulações entre os saberes disciplinares e os saberes populares/culturais? Se sim,

como é feita essa articulação?

15) Em sua opinião, quais são os principais desafios ligados à educação no século XXI? Qual a concepção de educação e de formação humana que é realizada por você docente? (Cidadã, Emocional, Espiritual, Intelectual, Planetária, ou seja, do indivíduo integral)

APÊNDICE B – LINK DO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

https://docs.google.com/forms/d/1Jd--dzcT4pm92CmjXlheWFD3-x0_SLPMNyToxplNuxc/edit

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Práticas criativas no ensino superior: ensinar a compreensão e a ética do gênero humano”. Meu nome é Stephany Mayara Sousa, sou a pesquisadora responsável, mestranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias orientada pelo Prof. Dr. João Henrique Suanno, PhD. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável e seu orientador, via e-mail (stephanymsousa@gmail.com e suanno@uol.com.br) ou telefone, através dos seguintes contatos: (62) 9118-2208 e (62) 98400-3500.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

1.1 Metodologia: Nesta pesquisa você será convidado (a) a participar concedendo uma entrevista com questões ligadas ao assunto investigado. Será feita a gravação de imagem e som, via Zoom Meet, para posterior desgravação. A gravação será utilizada apenas para fins de análise de dados, havendo sigilo de seu conteúdo a terceiros.

1.2 Durante a participação é possível que haja desconforto emocional ao tratar de algum assunto que porventura aflore suas lembranças e sentimentos, havendo a possibilidade de suporte psicológico. Destacamos também os benefícios acadêmicos e sociais decorrentes da sua participação nesta pesquisa que muito contribui para o campo educacional.

1.3 São garantidos sigilo e segurança quanto à sua privacidade e seu anonimato como participante da pesquisa. Não haverá divulgação de seu nome ou de quaisquer informações que possam identificá-lo (a). Um pseudônimo será utilizado na divulgação dos dados da pesquisa no caso de referência às suas falas, a fim de assegurar o anonimato.

1.4 Fica garantida sua recusa em participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer tipo de penalização.

1.5 Em qualquer momento você terá liberdade de se recusar a responder questões que lhe causem desconforto emocional e/ou constrangimento na entrevista;

1.6 Os resultados desta pesquisa serão tornados públicos por meio da apresentação de dissertação de mestrado, apresentação e publicação de trabalhos em eventos acadêmicos e

publicação de artigos em revistas científicas.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

2. Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, _____, inscrito(a) sob o RG/CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “Práticas criativas no ensino superior: ensinar a compreensão e a ética do gênero humano”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável, Stephany Mayara Sousa, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Anápolis, _____ de _____ de _____

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Declaração do(a) Participante

Eu, _____, portador do RG: _____ e inscrito no CPF sob o nº. _____, discuti com a pesquisadora Stephany Mayara Sousa de Jesus sobre a minha decisão em participar como voluntário (a) do estudo “PRÁTICAS CRIATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ensinar a compreensão e a ética do gênero humano”. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é voluntária e isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Anápolis/Goiás, _____ de _____ de 2022.

Assinatura do(a) participante de pesquisa

Data: ____/____/____

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Data: ____/____/____

APÊNDICE D – TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

A _____, unidade Anápolis/GO está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “PRÁTICAS CRIATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: ENSINAR A COMPREENSÃO E A ÉTICA DO GÊNERO HUMANO” realizado por STEPHANY MAYARA SOUSA, RG:5285952, orientada pelo professor/pesquisador DR. JOÃO HENRIQUE SUANNO, PHD, ambos vinculados ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás - UEG.

A _____ assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização do levantamento de dados sob a forma de análise documental, observação, entrevistas, durante o ano de 2022, bem como a concordância com a referência à instituição em trabalhos científicos em eventos e publicações, preservada a ética da pesquisa.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto a nós apresentado, conforme explicitado em CARTA DE APRESENTAÇÃO e requeremos o compromisso deste pesquisador, e de seu orientador, responsável com o resguardo da ética, segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, que terão seu sigilo mantido mediante posteriores termos pertinentes.

Anápolis, ____ de _____ de 2022.

Assinatura/Carimbo do responsável pela instituição pesquisada.

ANEXOS

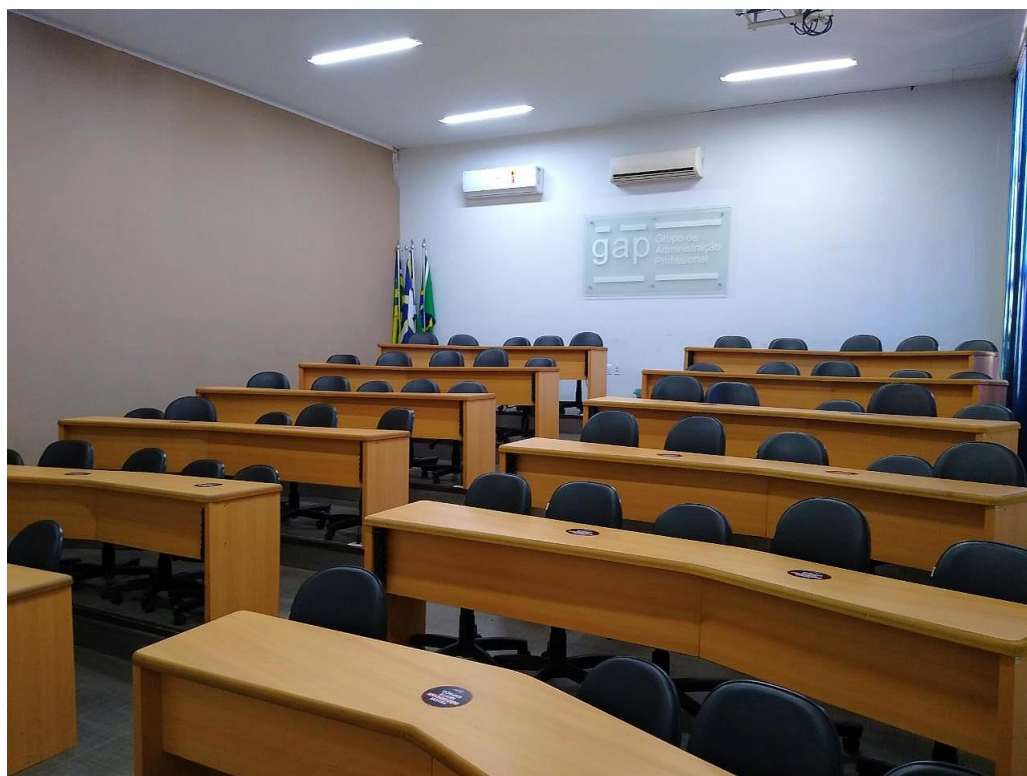
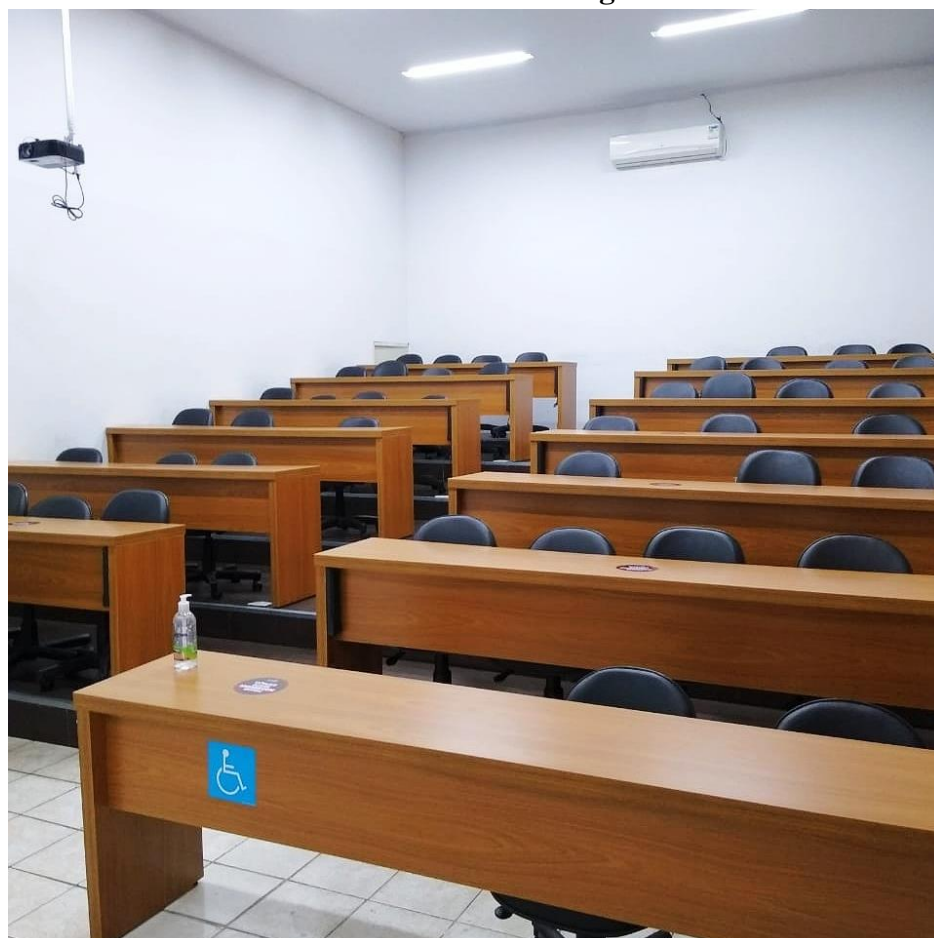
Sala de aula MIT



Biblioteca Alexandria



Sala de aula Insead

Sala de aula Havard**Sala de aula Cambridge**

Sala de aula Stanford

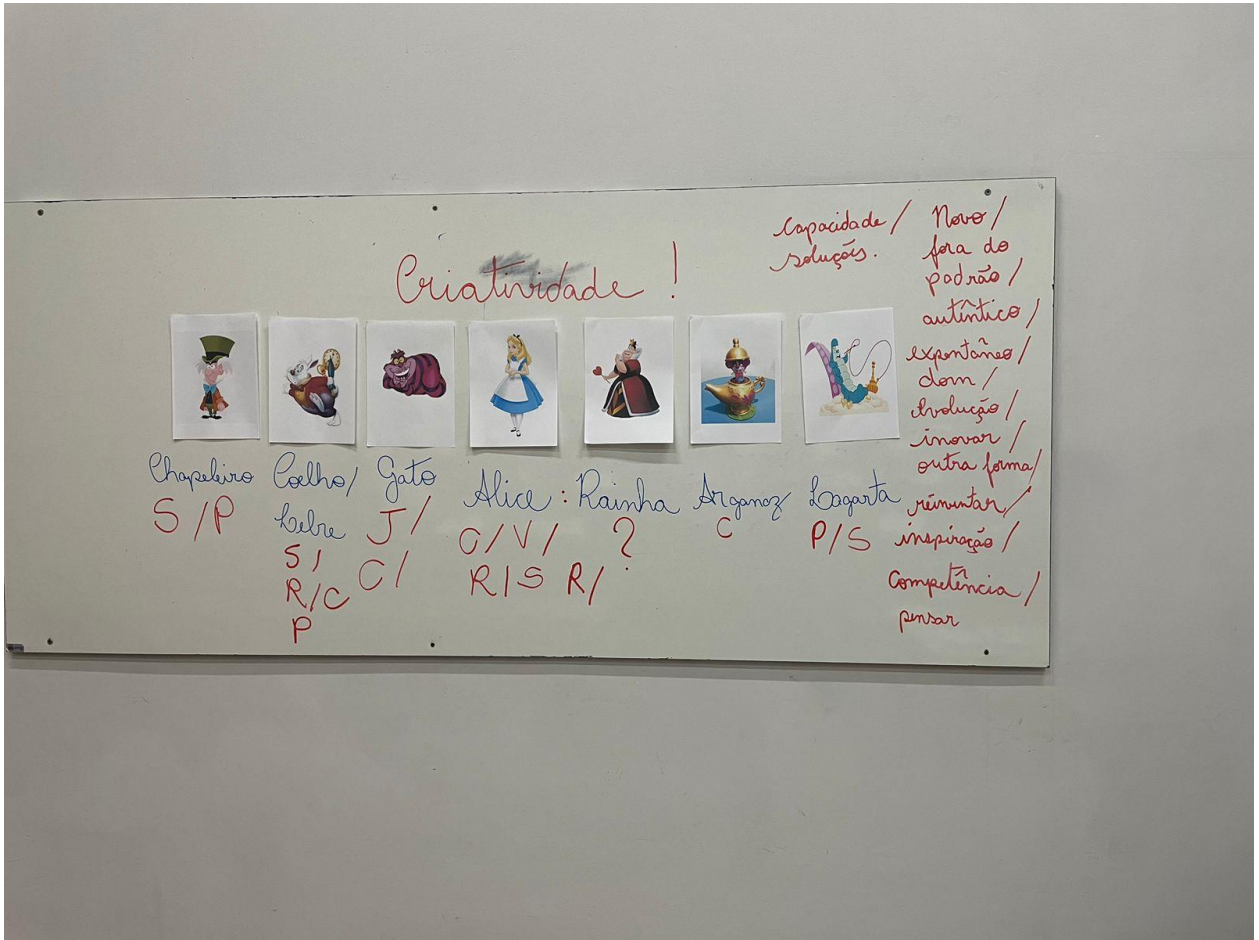


Roda de conversa com professores



Roda de conversa com alunos





Criatividade!



Chapeleiro
S/P



Coelho /
lebre J/
S/
R/C
P



Gato
J/
C/



Alice : Rainha
C/V/I ?
R I S R/



Alice : Rainha
C



Arquês
C



Capota
P/S

Capacidade /
soluções. /
Novos /
fora do
padrão /
autênticos /
espontâneos /
sem /
soluções /
inovar /
outra forma /
reunir /
inspiração /
Competência /
pensar

Lista de Figuras



Arganaz



Alice



Coelho



Rainha



Lebre de Março



Chapeleiro

Gato Risonho



Lagarta

