

Orientação e Criação - Entre Incentivos e Inibições¹

Emanuely Vargas²

Keithy Oliveira³

Renata Ribeiro⁴

Taciana Escandiel⁵

Tatiana Alvez C. Lopes⁶

Juliana Petermann⁷

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS

RESUMO

Temos como foco a questão: da perspectiva de estudantes, como se dá a orientação dos processos criativos em aula, considerando fatores de incentivo e inibição? Entre os objetivos, elencamos: discutir fatores de incentivo ao processo criativo e como podem ser motivados pela/o docente; discutir fatores de inibição ao processo criativo e como podem ser evitados; analisar fatores de incentivo e inibição em meio a práticas de orientação institucionalizadas. Organizamos um grupo focal com as/os estudantes e elaboramos eixos de observação: práticas institucionalizadas vs. práticas motivacionais, liberdade vs. licenciosidade, autoritarismo vs. autoridade, universo vs. não universo; feedback vs. ausência de feedback. Como resultado principal identificamos que pequenas rupturas com práticas já institucionalizadas promovem grandes resultados, sem exigir esforços impossíveis da parte docente.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Criação; Orientação.

1 INTRODUÇÃO

Este texto faz parte de uma investigação mais ampla: trata-se da pesquisa intitulada “O Ensino de Criação Publicitária” (apoiada pelo MCTI/CNPq por meio do Edital 14/2014, Chamada Universal). Tal pesquisa envolve oito Instituições de Ensino Superior brasileiras (quatro instituições públicas: Universidade Federal de Pernambuco | UFPE, Universidade Federal de Santa Maria | UFSM, Universidade Federal do Paraná | UFPR, e Universidade

¹ Trabalho apresentado no IJ 8 – Estudos Interdisciplinares da Comunicação do XVII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul realizado de 26 a 28 de maio de 2016.

² Bolsista FAPERGS. Estudante do 5º semestre do curso de Produção Editorial da Universidade Federal de Santa Maria.

³ Estudante do 3º semestre do curso de Publicidade e Propaganda da Universidade Federal de Santa Maria.

⁴ Estudante do 3º semestre do curso de Publicidade e Propaganda da Universidade Federal de Santa Maria.

⁵ Bolsista CNPq. Estudante do 7º semestre do curso de Publicidade e Propaganda da Universidade Federal de Santa Maria.

⁶ Bolsista CNPq. Estudante do 5º semestre do curso de Publicidade e Propaganda da Universidade Federal de Santa Maria.

⁷ Orientadora. Professora Adjunta no Departamento de Ciências da Comunicação da Universidade Federal de Santa Maria. Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. E-mail: jupetermann@yahoo.com.br

de São Paulo | USP; e quatro instituições particulares: Universidade de Santa Cruz do Sul | Unisc, Escola Superior de Propaganda e Marketing | ESPM, Universidade Positivo | UTP, e Anhanguera-Uniderp), seus cursos de graduação em Publicidade e Propaganda e as disciplinas da área de criação publicitária.

Neste contexto de investigação, este artigo, especificamente, fruto do trabalho de iniciação científica com estudantes de publicidade e propaganda e do curso de produção editorial da UFSM também aborda o ensino em disciplinas de práticas criativas. No entanto, nossa perspectiva aqui dá uma volta completa na sala de aula, abandonando o ponto de vista da/o docente e encarando a questão pelo viés da/o estudante. Para dar início a esta investigação definimos a seguinte questão: Da perspectiva das/dos estudantes, como se dá a orientação dos processos criativos em sala de aula, considerando fatores de incentivo e de inibição?

Entre os objetivos traçados, elencamos os seguintes: discutir fatores de incentivo ao processo criativo e como eles podem ser motivados pela/o docente; discutir fatores de inibição ao processo criativo e como podem ser evitados em sala de aula; analisar fatores de incentivo e inibição em meio as práticas de orientação institucionalizadas.

Como metodologia definimos os seguintes procedimentos: primeiro, análise das ementas das disciplinas, buscando identificar, tanto no curso de publicidade e propaganda quanto no curso de produção editorial, aquelas ministradas no segundo semestre do ano de 2015, que apresentassem no mínimo 50% de carga horária prática e que resultassem em produtos criativos. Entre todas as disciplinas que se encaixaram nestes critérios, foram selecionadas 4, sendo 2 de cada um dos cursos. Depois, disto organizamos um grupo focal com as/os estudantes que participaram de tais disciplinas. Tanto para a coleta de dados, quanto para a análise destes, elaboramos alguns eixos de observação, definidos como: Práticas institucionalizadas *versus* práticas motivacionais, liberdade *versus* licenciosidade, autoritarismo *versus* autoridade, universo *versus* não universo; *feedback versus* ausência de *feedback*. Veremos detalhes deste percurso teórico-metodológico a seguir.

2 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Para responder a nossa questão inicial - da perspectiva das/os estudantes, como se dá a orientação dos processos criativos em sala de aula, considerando fatores de incentivo e de inibição? - utilizamos como metodologia: primeiro, a identificação de disciplinas que

possuíssem pelo menos 50% de carga horária prática e motivassem a criatividade. Depois de selecionarmos 4 disciplinas, organizamos um grupo focal com estudantes que as cursaram. A seguir, iremos detalhar este processo.

2.1 Seleção do corpus

Iniciamos a nossa coleta de dados a partir do levantamento das disciplinas que trabalham com criatividade. Analisamos, primeiramente, as ementas das disciplinas ministradas no segundo semestre de 2015 dos cursos de Publicidade e Propaganda e Produção Editorial da Universidade Federal de Santa Maria. Nosso objetivo era encontrar aquelas que apresentassem no mínimo 50% de carga horária prática e que possuíssem como produto final trabalhos criativos. Depois de listarmos todas as disciplinas que se encaixassem nesses critérios, selecionamos quatro, sendo duas de cada um dos cursos.

2.2 O grupo focal

Após a seleção das disciplinas que se enquadravam em nossos requisitos, decidimos formar um grupo focal para descobrir como as/os estudantes se sentem em relação à orientação das/dos docentes nas disciplinas de criatividade. Um grupo focal é composto, normalmente, por 8 a 12 participantes e um moderador, os quais “passam um período de tempo discutindo profundamente um determinado tópico ou conceito” (MCDANIEL; GATES, 2003, p.123). Seu propósito é entender o que as pessoas pensam sobre o assunto em questão (MCDANIEL; GATES, 2003).

Para constituir o nosso grupo focal foram escolhidos por sorteio, então, dez estudantes da Universidade Federal de Santa Maria, sendo cinco do curso de Publicidade e Propaganda e cinco de Produção Editorial. Todos esses estudantes possuíam um elemento em comum: as/os dez já haviam cursado disciplinas que trabalhassem com a criatividade, sendo pelo menos uma dessas integrante das anteriormente selecionadas.

Nossa entrevista foi dividida em duas fases. Iniciamos com a fase de entrosamento, para que as/os estudantes se ambientassem, tanto entre si, quanto com a dinâmica proposta. Depois de estarem mais entrosadas/os, partimos para a segunda fase: discussão das disciplinas. Nessa etapa, focamos nossas perguntas para o tema de nossa pesquisa em si. Perguntamos, então, sobre o desenvolvimento de trabalhos criativos, os fatores de incentivo e inibição em sala de aula e a orientação das/das docentes nas atividades propostas.

3 PRESSUPOSIÇÕES TEÓRICAS

3.1 Práticas institucionalizadas *versus* práticas motivacionais

Um dos binômios que consideramos como fundamentais na avaliação do processo de orientação das práticas criativas opõe princípios motivacionais a práticas institucionalizadas (BERGER & LUCKMANN, 2008). Isso porque partimos do pressuposto que uma sala de aula de práticas criativas exige também uma postura pedagógica criativa, já indicando um ambiente mais inovador do que aqueles tipicamente identificados como “sala de aula”: uma/um docente que fala frente às/aos estudantes sentados que a/o ouvem. Além disso, consideramos que mesmo dentro das disciplinas que exigem práticas teóricas temos algumas práticas já mais ou menos institucionalizadas: um pedido de trabalho, em forma de briefing; estudantes divididos em grupos; um/uma docente que passa de grupo em grupo, orientando o trabalho; uma apresentação ao final, seguida de comentários da/do docente. Institucionalizam-se determinados modos de conduta em sala de aula, gerando um “importante ganho psicológico de fazer estreitarem-se as opções” (BERGER & LUCKMANN, 2008, p.78).

Porém, frente a estas observações, consideramos que a estabilidade produzida a partir da definição de padrões, de tipificação de condutas e de papéis, resulta também em um ambiente menos criativo, prejudicando o objetivo final de disciplinas que possuem na sua essência a novidade, o rompimento, o diferente. Por isso, colocamos às práticas institucionalizadas na sala de aula em contrariedade às práticas motivacionais, incluindo entre estas, fatores como o desafio, a superação e a recompensa. Tapia e Fita (2004, p.31), “o aluno motivado a aprender tende a perceber as tarefas a realizar como um convite a conseguir algo, como um desafio”. Para Santos (2001) as pesquisas revelam que o empenho das/dos estudantes em atender a uma determinada tarefa é proporcional à carga de desafio que a tarefa contém em si: “Ao contrário do que os professores pensam, os estudantes dão mais valor para as disciplinas consideradas difíceis, pois nesses casos eles são mais exigidos e têm que “trabalhar duro””. Assim, as atividades mais desafiadoras são também as que contêm em si mais possibilidades de superação.

Para Tapia e Fita (2004, p.8)

A motivação está ligada à integração dinâmica entre as características pessoais e os contextos em que as tarefas escolares se desenvolvem. Entre as primeiras, destaca-se a importância das metas que se têm no momento de aprender e suas repercussões na aprendizagem escolar. (...) Já quanto aos contextos, destacam-se

quatro aspectos essenciais: o começo da aula, a organização das atividades, a interação do professor com seus alunos e a avaliação da aprendizagem. (TAPIA E FITA, 2004, p.8)

Todas as questões que circulam em torno do último aspecto “avaliação” estão também relacionadas à superação e à recompensa. Ambos não reduzidos a notas ou conceitos, mas ampliados, por exemplo, na definição de atividades com objetivos muito bem delimitados, que permitam que as/os estudantes saibam por onde estão caminhando e exatamente onde devem chegar e quando/se lá chegarem qual será a recompensa: uma nota máxima; a possibilidade de ver seu trabalho finalizado (em caso de criação de campanhas publicitárias, a partir de mesmo briefing, quando uma banca escolhe apenas um dos trabalhos para ser veiculado); a admiração das/dos colegas e das/os docentes; uma determinada premiação; o sentimento de auto realização pelo próprio aprendizado; enfim, cada um destes ou vários deles. Pela importância do aspecto motivacional referente à avaliação daremos ênfase em um item em específico: o *feedback*, sobre o qual trataremos a seguir.

3.2 Liberdade *versus* licenciosidade

A partir do livro *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire (1996) construímos o binômio Liberdade *versus* Licenciosidade. De acordo com o autor, a *liberdade* é parte imprescindível para a formação da/o estudante, “um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (p. 25), sendo assim caberia a cada docente, no que diz respeito a liberdade, apenas auxiliar para que o ser em formação possa desenvolver sua liberdade e a consciência de seu inacabamento⁸, para assim se tornar um ser ético.

O autor ainda cita como exemplo deste conceito a situação em que muitos responsáveis se veem em vários momentos, e que para nós parece análoga a muitas situações em sala de aula: por medo da filha ou filho perder uma oportunidade por suas escolhas, acabam por tomar decisões por eles. Para o autor, é preferível que a/o jovem tenha a liberdade para tomar uma decisão a partir de suas próprias reflexões por mais que isso possa lhe fazer “perder tempo”, do que não ter a oportunidade de desenvolver a competência de fazer escolhas.

Um grande desafio para as/os docentes pode ser a fronteira entre a liberdade e a *licenciosidade*. Pensemos uma situação em que no décimo andar de um prédio colocamos

⁸ Inacabamento é usado por Paulo Freire para dizer que estamos sempre em construção e em constante mudança.

uma cadeira a menos de um metro da parede, seria possível passar horas observando a paisagem, pode-se considerar inclusive que seria um ambiente inspirador. Agora imagine que de repente a parede some, estamos então a menos de um metro de uma queda de muitos andares, a tensão torna quase impossível a apreciação da paisagem e gastamos boa parte da nossa energia tentando achar formas de nos sentirmos seguros/os. A parede nesta história poderia servir como uma analogia ao limite. O limite é necessário para a segurança, ser licencioso é negligenciar os limites necessários à liberdade. Uma/um docente que não se propõe a estabelecer limites pode ser considerada/o negligente com suas/seus estudantes, e, nas palavras de Paulo Freire, pode ser considerado também um/uma docente contra a liberdade: “O que sempre deliberadamente recusei, em nome do próprio respeito à liberdade, foi sua distorção em licenciosidade.”

Entendemos então a liberdade como um fator de incentivo para que a/o estudante possa ser participativa/o e desenvolver competências e a licenciosidade como um fator que coloca em risco o desenvolvimento desses atributos.

3.3 Feedback *versus* ausência de feedback

Geralmente utilizado para aperfeiçoar os conhecimentos e habilidades, o *feedback* - expressão proveniente da língua inglesa - é conceituado como reação a um estímulo. No contexto de ensino-aprendizagem, diversas são as interpretações a seu respeito. Shute (2007), define o termo como *feedback* formativo, o qual representa a informação comunicada a estudantes com a intenção de modificar o seu pensamento ou comportamento para melhorar a sua aprendizagem. O *feedback* pode ser caracterizado, também, de acordo com Mason e Bruning (2003, apud CARDOSO, 2011, p.19), “como qualquer mensagem gerada em resposta a ação de um aprendiz.”

O bom *feedback*, conforme Shute (2007), pode aprimorar significativamente o processo de aprendizagem e seus resultados. Ele é, portanto, orientador e motivador. (CARDOSO, 2011).

Segundo Santos (2001, p.75),

os alunos precisam checar constantemente sua *performance* para obter um melhor aproveitamento num determinado curso. Para isso, buscam por contínuos *feedbacks* que possam indicar-lhes o que sabem e o que não sabem, ajudando-os a focar melhor os objetivos da aprendizagem.

Na sala de aula, a/o estudante conta com a imediata interação com a/o docente: seja por um aceno com a cabeça - demonstrando que a/o primeira/o está correta/o - ou com uma

avaliação verbal (CARDOSO, 2011). O feedback é, então, um ato de comunicação e sua função é incentivar a interação.

Outro fator que merece destaque é o não *feedback*, o qual pode ser caracterizado pela ausência da correção das atividades realizadas pela/o aprendiz (SHUTE, 2007). A falta desse retorno gera, portanto, incertezas à/o estudante. Santos (2001, p.75) afirma que “processos de avaliação sem um pronto e contínuo *feedback* contribuem muito pouco para uma aprendizagem efetiva”.

Consideramos evidente, então, que para uma boa aprendizagem não bastam apenas aulas com conteúdos bem ministrados e processos de avaliação aplicados. O processo de aprendizagem será completo se após a avaliação a/o docente der um retorno à/o estudante, pois sem a ocorrência do *feedback* permanecem lacunas.

3.4 Universo *versus* não universo

Com base no livro *Homo Ludens*, de Huizinga, consideramos os seguintes fatores de incentivo e inibição: o universo e o não universo, respectivamente. O autor propõe um estudo sobre o jogo como um elemento cultural. Huizinga estuda o jogo “como forma específica de atividade, como “forma significante,” como função social” (2000, p.7). Pensemos, então, no jogo como o processo de aprendizagem.

Conforme o autor (2000, p.11), “todo jogo se processa e existe no interior de um campo previamente delimitado”. Caracterizando o jogo como processo de aprendizagem, consideremos o universo como a sala de aula. Esse ambiente, entretanto, deve integrar a/o estudante, fazendo-a/o sentir-se participante do jogo.

Em contrapartida, temos o não universo. O jogo, de acordo com Huizinga, é uma ação voluntária. Segundo o autor, quando “sujeito a ordens, deixa de ser jogo” (2000, p.9). Uma sala de aula que não possui uma relação recíproca de comunicação entre a/o docente e a/o estudante caracteriza o não universo, uma vez que a/o docente assume o papel de ordenar os conteúdos, não permitindo a participação ativa das/dos estudantes.

Dessa forma, no jogo da aprendizagem a participação da/do estudante é fundamental para que o processo integral do conhecimento seja eficaz. Quando a sala de aula estimula a/o estudante a participar do jogo, mesmo após o processo de aprendizagem “ter chegado ao fim, ele permanece como criação nova do espírito, um tesouro a ser conservado pela memória” (HUIZINGA, 2000, p.11).

3.5 Autoridade *versus* autoritarismo

Baseadas na leitura de Freire (1996), escolhemos contrapor a autoridade e o autoritarismo na atuação de docentes, entendendo como esses fatores determinam a motivação ou não das/dos estudantes para com as atividades propostas no ambiente de ensino.

O autor preocupa-se com o fato de, na tentativa de fugir das tradicionais ações de relação de poder, os licenciados julgarem autoritárias ações de autoridade legítima das/dos docentes e defendendo que estes sejam democráticas/os. A autoridade nas relações de ensino deve-se somente ao fato de estabelecer ordem e proporcionar um ambiente adequado a suas práticas.

Para Freire (1996), somente na condição de democráticas/os⁹ e entendendo que não há neutralidade em ensinar é que as/os docentes construirão experiências de aprendizado satisfatórias. A democracia permite a elas/eles a humildade de escutar, entender a formação integral do sujeito e conseguir adequar seu discurso, para então falar com e não para seus/suas estudantes. A autoridade, “[...] entre outras qualidades revela, em suas relações com as liberdades dos alunos, segurança em si mesma, que se expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se (FREIRE, 1996, p. 36)” estimulando a confiança na relação docente-estudante o que possibilita maior tranquilidade durante o processo de ensino e assim mais entusiasmo para desenvolvê-lo.

Além disso, a autoridade “aposta na liberdade. Empenha-se em desafiá-la sempre e jamais vê, na rebeldia da liberdade, um sinal de deterioração da ordem (FREIRE, 1996, p. 36)” opondo-se a característica do autoritarismo, sendo este, considerado pelo autor, uma ruptura do equilíbrio tenso entre autoridade e liberdade. Com o autor entendemos que a autoridade não prejudica o processo de formação da autonomia das/dos estudantes, pois possibilita as tomadas de decisões e o ensino das responsabilidades consequentes destas. Estabelecer relações de autoridade, reforça e cumpre o objetivo das relação de ensino: “No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia” (FREIRE, 1996, p. 37).

⁹ “O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão.” (FREIRE, 1996, p. 13)

A autonomia em nosso estudo será observada em paralelo à heteronomia¹⁰, afinal não é justo que as/os estudantes sejam tomados como iguais e exclua-se delas/deles seus passados e suas formações como indivíduos. Diz Freire: “Já sei, não há dúvida, que as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios” (FREIRE, 1996, p. 51), sentir-se desafiada/o principalmente em relação a sua criatividade é fator importante para definir o grau de incentivo do trabalho. Sendo este um fator pessoal está evidente a importância de atentarmos e discutirmos essas diferenças, não necessariamente de modo aprofundado em suas causas, mas propondo o trabalho de seus efeitos na aprendizagem das/os estudantes.

4 ANÁLISE

Aplicando a metodologia de grupo focal descobrimos um pouco mais sobre a relação entre docentes e estudantes durante os processos de orientação. Primeiramente, observamos na análise o espaço físico como um fator importante. Ao definirmos o conceito de *universo vs. não universo* não esperávamos que esta questão seria algo tão presente: “Geralmente essa questão da sala de aula, o lugar fechado, também fecha tuas ideias.” (participante 02).

A questão do espaço físico, de grande peso na formação do universo da sala de aula, não cabe apenas à/ao docente, é uma questão de gestão da universidade, para a/o docente restaria apenas tentar melhorias como a forma de organização das mesas ou quando possível optar por aulas em espaços alternativos.

Entendendo a sala de aula como um jogo a partir dos conceitos de Huizinga (2000), faz-se notar a importância para as/os estudantes de acreditarem que estão inseridos no jogo com possibilidades reais de ganhar (no sentido de triunfar). Este ganho pode ser definido como ter um bom desempenho, uma boa nota ou algo que faça parte do conjunto de desejos da/do estudante. O participante 05 diz “não me dá uma referência que eu não vou conseguir alcançar”, mencionando um exemplo dado pela/o docente para orientar o trabalho que deveria ser desenvolvido. De acordo com Huizinga, entendemos que a natureza do jogo, seja ele qual for e até mesmo a aula, é frágil, e pode ser facilmente quebrada fazendo assim com que seus participantes entrem em desencanto e percam o interesse.

¹⁰ “Heteronomia significa ser governado por outros, fora de nós; e significa que quando não houver outros a nos mandar, ameaçar, punir, podemos ficar ‘sem governo’ e assim fazermos tudo o que nos der na telha!” (Menin 1996, p. 40 apud PIERETTI 2010, p. 03)

O último item ligado à formação do universo é a descrença das/dos estudantes na capacidade da/do docente: os participantes mostraram essa insatisfação, dando a entender que não acreditavam na habilidade das/dos docentes de cumprir as tarefas que as/os próprias/os elaboravam. Este artigo não tem de forma alguma a intenção de culpabilizar a/o docente, nossa intenção é apontar fatores de inibição e formas de minimizá-los. Acreditamos que a desconstrução da imagem da/do docente como detentor/a única/o do conhecimento poderia auxiliar, pois a/o docente que soubesse reconhecer que não é sua obrigação e que nem mesmo é possível saber tudo e conseguisse despertar essa reflexão nas/nos estudantes acabaria por conquistar sua identificação e afeto, o que possibilitaria ainda algo que consideramos que seja essencial na criação e principalmente manutenção do universo: a habilidade de conduzir a aula. Não achamos que a/o docente deva ser autoritária/o, mas é importante que ele/ela se entenda como alguém que propõe as regras e que é responsável por fiscalizá-las e dar o ritmo ao jogo/aula.

Sobre *autoridade e autoritarismo* entendemos que: assim como para Paulo Freire (1996) não há docência sem discência, também acreditamos que se possa dizer que não há jogo sem jogador. Ao entender o seu papel de quem propõe o jogo, a/o docente deve lembrar que apesar de ser ele a/o responsável por elaborar as regras e também fiscalizá-las, ela/ele deve dar espaço para que a/o estudante, como jogador, possa formular suas próprias estratégias. Entendemos por estratégia a forma desenvolvida para solucionar os problemas/tarefas propostas, essas estratégias vão envolver toda a vivência pregressa da/do estudante. Para Paulo Freire, é importante que a/o docente saiba escutar a/o estudante ainda que não concorde com seu posicionamento.

A resistência do professor, por exemplo, em respeitar a “leitura de mundo” com que o educando chega à escola, obviamente condicionada por sua cultura de classe e revelada em sua linguagem, também de classe, se constitui em um obstáculo à sua experiência de conhecimento. [...] É a maneira corraera que tem o educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo. (FREIRE, 1996, p. 46)

Conseguir escutar a/o estudante, ainda que este tenha uma vivência muito diferente da/do docente, pode trazer experiências muito ricas e apontar caminhos que não seriam sequer imaginados caso não houvesse esta troca. A/o estudante valoriza a chance de imprimir sua personalidade e visão de mundo nos trabalhos e que em alguns momentos isso é vetado pela/o docente autoritarista, mas também se sente grato quando existe uma troca entre docente e estudante: “quando eu apresentei o trabalho pra ela, ela não tinha a referência do que eu tava fazendo no trabalho, sabe? Então ela falou ‘ah eu não curti, por

tais e tais motivos”. Daí eu falei e expliquei tudo pra ela e ela disse ‘adorei essa referência continua usando, não conhecia, pode dar muito certo’.” (participante 01)

Há um problema no/na docente autoritarista que, por não entender a visão de mundo da/do estudante, não a toma como válida. Para Paulo Freire (1996, p. 46): “Se a estrutura do meu pensamento é a única certa, irrepreensível, não posso escutar quem pensa e elabora seu discurso de outra maneira que não a minha”. Durante a entrevista, quando perguntados sobre a interferência da/do docente, o participante 08 esclareceu de forma interessante: “ele quer complementar o teu trabalho é ótimo, chegar e ‘ó, tem um caminho por aqui, eu vou te dar essa ideia pra que tu incremente nessa ideia’, mas a partir do momento que o teu trabalho toma a identidade do teu professor, perdeu o sentido, né?”(participante 08), entendemos que por causa do autoritarismo da/do docente o universo foi quebrado, com isso, a/o estudante desmotiva-se ao desenvolver um trabalho que já não reconhece mais como seu.

É importante a valorização do processo por parte de docentes e estudantes, a tarefa de errar e lidar com o erro não pode ser tirada da/do estudante, deve ser entendida como um direito e algo necessário para sua formação. A/o docente que reflete constantemente qual o limite da sua orientação, por mais que com boa intenção, poderia evitar a anulação como sujeito da/do estudante no desenvolvimento do trabalho e garantir a permanência deste como protagonista na criação.

Relacionado a *liberdade e licenciosidade* entendemos que: ao falar em criação e criatividade, foi consenso entre nossos entrevistados que a liberdade é um fator fundamental. Seja em declarações verbais ou concordando com expressões corporais, eles deixaram claro que trabalhos herméticos demais não deixavam que eles pudessem desenvolver produtos satisfatórios, nem com relação ao processo, nem com relação com relação ao resultado. Mas também foi consenso entre eles que ser um/uma docente licencioso (FREIRE, 1996) é prejudicial para o processo de criação. “Às vezes eles limitam demais e aí tem pouca coisa, mas as vezes eles abrem demais e daí você fica meio perdido, o que que eu vou fazer?” (participante 09) Esse sentimento de estar perdido, de desorientação, poderia ser evitado por docentes que entendessem que liberdade é necessária, mas que não a confundissem com licenciosidade.

Ser licencioso é deixar sem apoio, e deixar sem apoio é ser negligente. Acreditamos que esta licenciosidade possa ter várias origens. A primeira seria a confusão com a liberdade, na tentativa de dar espaço e não interferir no processo, a/o docente acaba sendo

negligente, e não fazendo apontamentos que são necessários e saudáveis. A segunda pode ser a própria negligência em si, no sentido literal da palavra, desmazelo, desleixo, que, entendemos, muitas vezes não é causada apenas pela vontade da/do docente, mas por suas condições de trabalho.

Entendemos a fragilidade do limite entre liberdade e licenciosidade, mas a/o docente precisa dar espaço pra a/o estudante de forma clara, de forma que a/o estudante consiga entender quais são as expectativas a serem supridas. Durante a entrevista, as/os estudantes manifestaram a angústia de não saber se estão no caminho “certo”, não em oposição a um caminho errado, mas no sentido de conseguir visualizar o caminho que estão percorrendo e qual é o ponto onde devem chegar. Para Paulo Freire (1996) o importante para a/o docente é “deixar claro, com seu testemunho, que o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade da liberdade que se assume.” De acordo com Freire, é essencial que a/o docente consiga exercer sua autoridade e orientar a/o estudante no caminho da liberdade que foi assumida por ambos.

Sobre *práticas institucionalizadas e práticas motivacionais* entendemos que: a institucionalização das práticas traz um ganho psicológico importante (BERGER e LUCKMMAN, 2008), já que estreitam as opções. Diferentes entrevistados mencionaram que as apresentações de slides levadas pelas/pelos docentes são monótonas. Por outro lado, ao comentar as apresentações de um determinada disciplina, onde a/o docente usava diversos recursos visuais na apresentação, as/os estudantes reagiam de uma forma muito mais positiva e disposta. Percebemos o uso de recursos visuais nas apresentações, ainda que simples, mas de forma mais apropriada pela/o docente, quebram o que está instituído, e surge uma prática motivacional.

Dois pontos que também julgamos de importante entendimento na prática docente são a superação e o desafio. Com relação à superação, percebemos a partir das falas que a superação própria é um fator muito relevante para a/o estudante, até mais do que notas, de acordo com eles/elas “Às vezes eu acho que é mais por superação própria sabe, eu quero fazer um trabalho melhor então eu vou me dedicar.” (participante 09).

Quanto ao desafio, de acordo com os entrevistados, chegar a um resultado final bom é um fator de incentivo grande, mas sentir-se desafiado é igualmente incentivador. Já o contrário, não se sentir desafiado, é desmotivador. “Apresentamos, ganhamos notas, não foi nenhum pouco difícil de ir bem, sabe? A gente acabou se esforçando na primeira e no fim só fez porque sabia que não ia ser nenhum problema. A gente acaba desmotivando um

pouco” (participante 01). Não podemos esperar criações inovadoras das/dos estudantes se não tivermos posturas inovadoras das/dos docentes, práticas institucionalizadas, que não quebram a lógica já estabelecida e não tragam nenhum desafio, ainda que dentro de um limite seguro, fazem com que as/os estudantes criem suas próprias práticas institucionalizadas para criar e resolver as tarefas propostas. Acreditamos na importância da reflexão sobre as práticas dentro da sala de aula e entendemos que esses estímulos, por muitas vezes, podem não se concretizar, considerando que querer superar-se e sentir-se desafiado está também ligado a subjetividade e depende não só das/dos docentes, mas também das/dos estudantes.

Quanto ao conceito *feedback*: inicialmente o imaginamos principalmente como um retorno dado ao final do processo pela/o docente à/ao estudante. Mas fazendo mais leituras e analisando as falas das/dos participantes do grupo focal, percebemos como o *feedback* perpassa todo o processo de aprendizagem e pode melhorar os seus resultados (Shute, 2007). As/os estudantes demonstraram dar valor para isso e não se sentiam satisfeitos com a quantidade de retorno dado pela/o docente, nem com sua qualidade.

Notamos que, além do *feedback* formal, as/os estudantes também tem muita necessidade de um *feedback* constante e informal. O *feedback* é algo tão importante e tão delicado que é sustentado por todos os outros princípios que listamos: uma/um docente autoritário não poderá oferecer um *feedback* adequado, pois esse poderia virar uma arma para a hostilização; nem uma/um docente licenciosa/o, porque não teria estabelecido critérios e posto os devidos limites para que o trabalho fosse devidamente compreendido; uma/um docente que não criou um universo adequado ou que não adota práticas que motivem suas/seus estudantes, ainda que forneça um *feedback*, não será relevante, pois as/os estudantes não vão estar ligados ao trabalho que foi desenvolvido. Observamos uma dupla natureza do *feedback*: para que ele tenha sentido, é preciso criar um ambiente, mas não apenas isso, é preciso que o *feedback* seja posto em prática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do nosso processo analítico, consideramos que tanto as opções teóricas que fizemos, quanto as metodológicas, foram definitivas para que obtivéssemos resultados bastante frutíferos. Teoricamente optamos pelos seguintes eixos: práticas institucionalizadas *versus* práticas motivacionais, liberdade *versus* licenciosidade, autoritarismo *versus* autoridade, universo *versus* não universo; e *feedback versus* ausência de *feedback*.

Metodologicamente, adotamos a técnica de coleta de dados via grupo focal. A partir do comparativo entre perspectiva teórica e dados coletados identificamos alguns pontos principais. Tais pontos dizem respeito a todos os eixos teóricos, de modo geral. São as pistas que encontramos pelo caminho e que consideramos deveras importantes para um ambiente de sala de aula mais criativo, menos autoritário, e, por isso, também mais saudável para docentes e discentes.

Primeiramente, as salas de aula precisam ser um pouco mais criativas: tanto em termos de espaço físico, quanto em termos de posturas pedagógicas. A culpa de um ambiente de aulas ou de trabalhos não tão criativos não é culpa apenas do professor e nossa intenção não é culpabilizá-lo, como já mencionamos. Até mesmo porque, em nenhum momento, foge do nosso horizonte a figura já sobrecarregada e cansada de docentes multifunções. No entanto, a conversa com as/os estudantes revela que esforços mínimos geram grandes resultados: um espaço alternativo para uma determinada aula, um slide melhor diagramado, um pedido de trabalho minimamente diferente dos *briefings* comuns para serem executados em grupos, de cinco ou seis estudantes. Como seria um processo de criação coletiva? Ou individual? Como seria se o *briefing* fosse proposto pelos/pelas próprios/próprias estudantes? Ou que um grupo propusesse para o outro? Em princípio, podem parecer procedimentos já convencionais, mas, de modo geral, já seriam considerados como minimamente inovadores. A ideia central está em romper, menos que sutilmente, com as regras sob as quais estão submetidas nossas salas de aula.

Em segundo lugar percebemos que a grande dificuldade talvez ainda resida no limite da orientação: a/o docente é responsável pelo regramento na proposição do trabalho, de modo que este seja claramente delineado em seus objetivos e em sua forma de avaliação. Fica claro que fornecer a liberdade necessária ao processo criativo implica na presença constante da/do docente: desde o pedido de trabalho, até o momento da apresentação deste, e, culminando com um *feedback* meticuloso. A/o estudante quer ter sua ideia respeitada, no caso dela ser julgada como pertinente para a resolução daquele problema, mas polida e conduzida no processo de concretização pela/pelo docente.

Por fim, consideramos que práticas institucionalizadas são necessárias e inevitáveis em sala de aula, tanto da parte docente, quanto da parte discente. No entanto, as disciplinas que implicam em práticas criativas precisam ser organizadas a partir de pequenos rompimentos, que derivam do esforço de ambos. Da parte discente, tais rompimentos só

serão possíveis dentro de um contexto de motivação, sendo esta muito dependente de incentivos provenientes das práticas docentes.

REFERÊNCIAS

BERGER, P. & LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. São Paulo: Vozes, 2008.

CARDOSO, A. C. S. **Feedback em contextos de ensino-aprendizagem on-line**. Feedback in distance education. *Linguagens e Diálogos*, v.02, n°2, p. 17-34, 2011. Disponível em <<http://linguagensdialogos.com.br/2011.2/textos/02-art-anacarolina.pdf>>. Acesso em 20 de abril de 2016.

FLORES, A. M. **O feedback como recurso para a motivação e avaliação da aprendizagem na educação a distância**. Palhoça, 2009. Disponível em <<http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1552009182855.pdf>>. Acesso em 20 de abril de 2016.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. Editora Perspectiva S.A.: São Paulo, 2000.

MCDANIEL, Carl; GATES, Roger. **Pesquisa de Marketing**. São Paulo: Thompson, 2003.

SANTOS, Sandra Carvalho dos. **O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno**: aplicação dos “sete princípios para a boa prática na educação de ensino superior” *Caderno de Pesquisas em Administração*, São Paulo, v.8, n° 1, jan/março, 2001. Disponível em: <<http://www.regeusp.com.br/arquivos/v08-1art07.pdf>>. Acesso em 20 de abril de 2016.

SHUTE, V. J. **Focus on formative feedback**. *ETS Research e Development*. Princeton, NJ, March 2007. Disponível em: <www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-07-11.pdf>. Acesso em 20 de abril de 2016.

TAPIA, Jesús Alonso; FITA, Enrique Caturla. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa . São Paulo: Paz e Terra, 2002.

PIERETTI, Jaqueline Barbieri. **Da heteronomia à autonomia**: ambiente escolar e desenvolvimento moral. Lume: Repositório Digital, UFRGS, 2010. Disponível em <<https://www.fe.unicamp.br/coppem/wp-content/uploads/2011/08/34-Jaqueline-Barbieri-Pieretti.pdf>>. Acesso em 20 de abril de 2016.