Rede São Paulo de

FormaçãoDocente

Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP
Ensino Fundamental II e Ensino Médio

São Paulo
2011

UNESP – Universidade Estadual Paulista
Pró-Reitoria de Pós-Graduação
Rua Quirino de Andrade, 215
CEP 01049-010 – São Paulo – SP
Tel.: (11) 5627-0561
www.unesp.br

Governo do Estado de São Paulo
Secretaria de Estado da Educação
Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
Gabinete da Coordenadora
Praça da República, 53
CEP 01045-903 – Centro – São Paulo – SP

Psicologia e Ensino de Artes

Sumário Navegável

Vídeo da Semana 3

2. Psicologia e Ensino de Artes..... 3

2.1. A contribuição de Vigotski para o ensino de artes 4

Para saber mais 8

2.2. Projeto ZERO e teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner 9

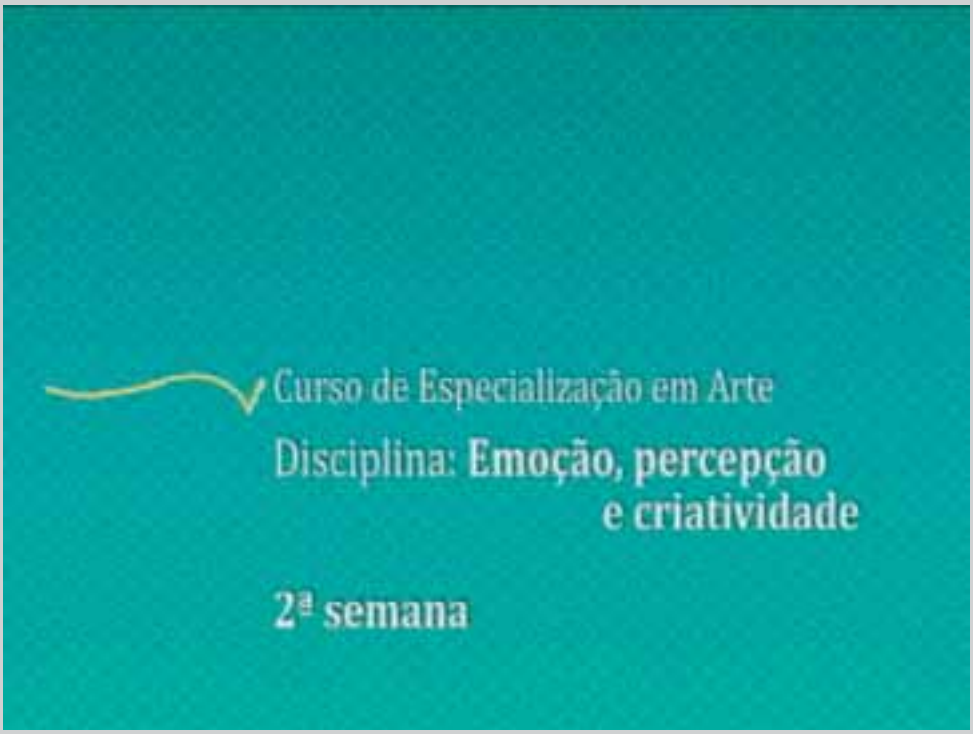
Breve descrição de cada uma das inteligências identificadas por Gardner 11

Para saber mais 13

Bibliografia 14

Site para consulta..... 14

Vídeo da Semana



2. Psicologia e Ensino de Artes

O campo de saber humano que reúne teorias específicas sobre processos cognitivos e construção de conhecimentos conceituais é tradicionalmente identificado pelo menos por três expressões: psicologia da educação; psicologia cognitiva ou psicologia do desenvolvimento e aprendizagem.

Quatro autores são associados às teorias deste campo mais divulgadas entre educadores: Jean Piaget, Lev Vigotski, Henry Wallon e Howard Gardner.

Apesar de Piaget e Wallon terem elaborado conceitos relativos à construção de conhecimento em geral que podem favorecer a compreensão aprofundada sobre os processos cognitivos em arte, foram Vigotski e Gardner os autores cujas teorias mais diretamente abordam desafios e oferecem análises para educação estética ou construção de conhecimentos em artes. Serão, por isso, destacados neste tema B.

2.1. A contribuição de Vigotski para o ensino de artes

Lev Semyonovitch Vigotski nasceu na Rússia em 1896 e morreu ainda jovem, de tuberculose, em Moscou em 1934. Foi casado e teve duas filhas.

Aos 18 anos, ingressou na Universidade de Moscou para estudar literatura e advocacia. Trabalhou como crítico literário e de teatro. Produziu ensaios sobre literatura e educação estética. Após a revolução de 1917, tornou-se professor de literatura e seu interesse por psicologia intensificava-se com a leitura de Freud. Como professor, passou a se preocupar cada vez mais com os problemas relativos ao desenvolvimento da aprendizagem.

Aos 28 anos, foi convidado para pesquisar no Instituto de Psicologia de Moscou, pois havia escrito algumas críticas a Pavlov e sua teoria do condicionamento de comportamentos.

Após trabalhar no Instituto de Psicologia, criou o Instituto de Estudos das Deficiências. Coordenou grupos de pesquisas sobre estados patológicos e não patológicos em psicologia.

Foi acompanhado durante dez anos por dois amigos pesquisadores que deram continuidade às suas investigações e publicaram postumamente sua obra: Luria e Leontiev.

Entendia que o processo de conhecimento é criativo sempre, é ação de quem conhece e esta ação abarca interações com contexto, com objetos, com outras pessoas, com desafios e contempla respostas a provocações cognitivas e afetivas produzidas nestas interações. O indivíduo, em seu processo de conhecimento, não é passivo, não é mero depósito de informações, mas é agente que também produz informações e reelabora aquilo que vê, lê e ouve.

O pensamento de Vigotski não foi inicialmente valorizado, mas retomado somente nos anos cinqüenta.

Vigotski viu-se obrigado a responder aos desafios de seu tempo, posicionando-se entre comportamentalistas e seus críticos, entre evolucionistas, materialistas e positivistas.

Além dos desafios epistemológicos, seu tempo lhe impôs viver uma revolução social e ser perseguido por distorções de um processo que culminaram com política estalinista.

Sua referência epistemológica era o materialismo dialético e ele responde aos comportamentalistas com uma teoria que nega padrão de comportamento imposto, pois sua visão dialética permite o entendimento de que o sujeito é construído em interação conflituosa com seu meio. Homem e contexto se produzem mutuamente em processo não mecânico, não linear, mas complexo e denso de contradições. Nega a idéia de um padrão comportamental único e imposto culturalmente, pois entende que historicidade marca e faz surgir diversidade, não há padrão único. Questiona idéia de desenvolvimento humano como processo imposto e padronizado e defende que este desenvolvimento é resultante de determinações e relação dialética entre sujeito e objeto, o que implica dizer que não existem determinações absolutas e tampouco liberdade absoluta, mas no jogo de relações, assim como já vimos na disciplina 1 com Josso, por exemplo, em sociedade, o ser humano sofre constrangimentos e alargamentos de sua liberdade.

Ao assumir valorização da cultura e das relações nas quais os indivíduos produzem cultura e são produzidos culturalmente, Vigotski rompe com idéia de determinação exclusivamente biológica para o ser humano. A crítica a esta determinação tem como conseqüência o entendimento de que as condições de aprendizagem não estão determinadas de forma absoluta pelo desenvolvimento biológico de um indivíduo. Em outras palavras, para Vigotski não é preciso esperar que se atinja certa idade – sete anos, por exemplo – para se alfabetizar.

Ao contrário de Piaget, não entendia que o desenvolvimento biológico seria uma condição necessária à aprendizagem. Acreditava que é possível aprender antes mesmo de se desenvolver uma estrutura para tanto. Acreditava que em muitas situações, conquista-se maturidade, ou seja, desenvolve-se após aprendizagens.

> Quando se demonstrou que a capacidade de crianças com iguais níveis de desenvolvimento mental, para aprender sob a orientação de um professor, variava enormemente, tornou-se evidente que aquelas crianças não tinham a mesma idade mental e que o curso subseqüente de seu aprendizado seria, obviamente, diferente. Essa diferença entre doze e oito anos ou entre nove e oito anos, é o que nós chamamos a zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução

> de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.... a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação. (VIGOTSKI, 1988, p. 97).

Em síntese, o autor distingue dois níveis de desenvolvimento: desenvolvimento real e desenvolvimento potencial. O desenvolvimento real é constatado pelas tarefas cognitivas que o indivíduo realiza sem auxílio de um parceiro mais experiente. O desenvolvimento potencial é manifesto nas tarefas que se realiza com auxílio, daí a valorização por Vigotski e seus seguidores de experiências interativas, coletivas de conhecimento. Sua teoria é também conhecida como sóciointeracionismo por esta valorização: podemos amadurecer intelectualmente e atingir nosso nível real de desenvolvimento cognitivo se formos desafiados por nossos parceiros. Aprendizado e desenvolvimento estão assim também em uma relação de mútua criação.

Até aqui, apresentamos a contribuição de Vigotski relativa à construção de conhecimento em termos gerais. Mas é importante lembrar que destacamos este autor porque ele se dedicou a pensar sobre psicologia e arte e sobre educação estética.

Duas obras são referências para nosso destaque: *Psicologia da Arte* e *Psicologia Pedagógica*, traduzidos e publicados no Brasil pela Editora Martins Fontes.

Em Psicologia da Arte, o autor reflete sobre o sentido da arte para a experiência humana e a concebe como prática necessariamente mediada pela linguagem e marcada por caráter transformador de emoções e idéias. Diz Vigotski:

> A verdadeira natureza da arte sempre implica em algo que transforma, que supera o sentimento comum e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido.E este algo a mais supera esses sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma a sua água em vinho, e assim se realiza a mais importante missão da arte. (VIGOTSKI, 2001, p. 307).

Para o autor, a função central da arte não se reduz a contagiar e provocar emoções, pois constatamos uma infinidade de obras que não contagiam a um grande número de pessoas. Esta diversidade indica que entre o fruidor e a obra há uma série de fenômenos que impedem transitividade mecanicista e objetiva da obra para quem a percebe.

A função da arte para Vigotski também não se limita à expressão de sentimentos. Ele entende que por meio da arte, criamos linguagem, saberes, conceitos e transformamos nossos sentimentos.

Arte não é uma prática humana absolutamente determinada exteriormente, quer para o criador ou fruidor e não é também uma prática espontânea, direta que emana de artista ou de quem frui sem mediações de linguagem, de pensamento e síntese entre emoção e razão.

O que é possível pensar, então para o ensino de artes? Como o autor caracteriza processos de educação estética?

Uma primeira resposta pode ser formulada: educação estética é processo de aproximação à arte como conhecimento e é ação mediada por linguagem e pensamento, porém em articulação com experiência emocional. Como leitor e admirador de Freud e suas formulações sobre o inconsciente, Vigotski defendia:

> É provável que os futuros estudos mostrem que o ato artístico não é um ato místico celestial da nossa alma, mas um ato tão real quanto todos os outros movimentos do nosso ser, só que, por sua complexidade, superior a todos os demais. ... o ato artístico é criador e não pode ser recriado por meio de operações puramente conscientes [...] (VIGOTSKI, 2001).

Tal aproximação acontece em pertencimento cultural e requer educação que não associe e não reduza a arte à moral, à política, a conteúdos de campos diversos.

É educação que permite consciência sobre emoções e o trabalho sobre as mesmas. É trabalho que permite ampliação de modos de pensar e dizer o mundo. É experiência de criação de linguagem em dialética entre consciente e inconsciente, entre emoção e razão, entre individual e cultural.

Para Vigotski, a educação estética não se limita à formação do artista, porque é aproximação da arte e do mundo de forma a ampliar universo cultural e condições de pensar e de expressar o mundo. Esta ampliação que inclui criação de linguagem e de melhores condições de compreensão do mundo consiste um direito de todos os homens. Por isso, para o autor, a arte não pode ser entendida como mera complementação no conjunto da experiência humana, mas é prática essencial para formação do ser humano. É oportunidade de transformação por três processos: 1. catarse: transfiguração da emoção, liberação das paixões, superação; 2. sublimação: transformação de energias psíquicas não utilizadas e que merecem liberação do inconsciente e substituição de objetos de desejo; 3. criação de pensamento e linguagem.

Vigotski oferece elementos para pensarmos uma antiga questão sempre presente no campo do ensino de artes: a questão do talento. Segundo ele, talento não é algo com o qual alguns nascem, como pensa o senso comum, mas é algo com o qual todos nascem e alguns perdem. Esta perda é motivada por diversos fatores, dentre os quais um processo educacional que busca padrões únicos e universais para manifestações culturais e padrões únicos e universais para inteligências e criações artísticas.

Educação estética não deve permitir esta perda:

> O talento se torna também uma tarefa da educação, enquanto na antiga psicologia figurava apenas como condição e fato dessa educação [...]
>
> A possibilidade criadora para que cada um de nós se torne um co-participante de Shakespeare em suas tragédias e de Beethoven em suas sinfonias é o indicador mais nítido de que em cada um nós existem um Shakespeare e um Beethoven. (VIGOTSKI, 2002)

Para saber mais

Sugerimos a leitura do capítulo *Educação Estética* de L. S. VIGOTSKI, *Psicologia pedagógica*, 2ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Neste texto, o autor desenvolve uma crítica às reduções da arte à pedagogia, à educação moral e à idéia de educação estética como ferramenta para estudo de outras disciplinas, sem que se valorize a importância do preparo da sensibilidade e da reflexão sobre fruir arte e sobre fazer arte.

2.2. Projeto ZERO e teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner

Howard Gardner nasceu em 11 de julho de 1943, na Pensilvânia, Estados Unidos. Estudou sociologia, história e psicologia e fez estágio de pós doutoramento em neuropsicologia.

Tornou-se Professor da disciplina Cognição e Educação na Universidade de Harvard, em 1986. Casou-se em 1982 com Ellen Winner, também pesquisadora em Harvard, na área de psicologia do desenvolvimento com ênfase para estudos sobre cognição em artes.

Gardner é um dos membros fundadores do Projeto Zero da Universidade de Harvard, grupo que se dedica a estudar processos cognitivos focalizando especialmente criatividade e artes. O projeto Zero foi criado por Nelson Goodman (1906-1998) em 1967, pois este acreditava que a arte deveria ser seriamente estudada como atividade cognitiva, e propunha-se a estabelecer um marco zero, um ponto de referência inicial no campo da psicologia cognitiva, daí o nome Projeto Zero. Uma das questões iniciais de pesquisa deste grupo era: se a aprendizagem artística se transfere para outras disciplinas do curricular escolar. Sobre seu encontro com Goodman, diz Gardner:

> Em 1967, tive a sorte de encontrar um lar intelectual num novo projeto de pesquisa, o Projeto Zero, da Universidade de Harvard, onde, sob a tutela do notável filósofo Nelson Goodman, vários alunos e jovens acadêmicos tinham a oportunidade de discutir e pesquisar aspectos da cognição artística. (GARDNER, 1997, p. 25).

Atualmente, o Projeto Zero é composto por diferentes equipes comprometidas com 32 subprojetos associados. Um objetivo comum une os pesquisadores que é compreender o processo de desenvolvimento cognitivo humano a partir da análise sobre este desenvolvimento no campo das artes. As pesquisas são realizadas a partir da presença de observadores em contextos reais de aprendizagem, respeitando-se as diferentes maneiras pelas quais cada indivíduo

aprende em diferentes estágios da trajetória de vida. Uma das pesquisas analisa especificamente como grupos de indivíduos percebem o mundo e expressam suas percepções por meio de diferentes linguagens artísticas. Outras pesquisas investigam a formação de professores de artes e avaliação de ensino e aprendizagem em artes. As pesquisas sobre cognição em artes, lideradas por Gardner, possibilitaram a formulação de uma teoria identificada como Teoria das Inteligências Múltiplas.

Gardner e sua equipe partiram de estudos do campo da neurologia para questionar concepção tradicional de inteligência. Tais estudos demonstraram flexibilidade cerebral e modos diferentes de processar informações pelo cérebro, bem como a distinção de regiões específicas mais importantes para certas tarefas, acrescentando-se o fato de que os mapeamentos cerebrais realizados permitiram constatar que uma tarefa mobiliza mais do que uma região do cérebro. A plasticidade cerebral contatada favoreceu a revisão de paradigmas segundo os quais um indivíduo nasce e morre com mesma condição cognitiva e de que indivíduos vítimas de acidentes cerebrais não poderiam mais recuperar funções e habilidades. A concepção de inteligência em vigor até os anos setenta baseava-se na idéia de capacidades lógico-matemáticas exclusivamente. Os estudos do campo da neurologia e as pesquisas sobre desenvolvimento cognitivo levaram à nova formulação para inteligência que passa a ser entendida como habilidade para resolver problemas ou criar produtos que sejam significativos em um ou mais ambientes culturais, sem se reduzir às capacidades lógico-matemáticas medidas em testes Quociente de Inteligência. Gardner e os pesquisadores do Projeto Zero aproximam-se de Piaget e mesmo de Vigotski ao conceberem a construção de conhecimento como processo não mecânico, que requer ação do sujeito que conhece, construindo conceitos e estruturas lógicas para abarcar novos conhecimentos. Porém, a Teoria das Inteligências Múltiplas distiancia-se de Piaget no que se refere ao entendimento sobre funções de simbolização. Para Piaget, todos os aspectos da simbolização originam-se de uma mesma função – a capacidade de simbolizar. Gardner propõe a hipótese de que processos psicológicos independentes são empregados quando o indivíduo lida com símbolos lingüísticos, numéricos gestuais ou outros. As observações de Gardner levaram à constatação de que alguns indivíduos com grande facilidade de abstração lógica apresentavam pouca habilidade motora. E vice-versa. Esta constatação permitiu a formulação de que seres humanos dispõem de graus variados de cada uma das inteligências e maneiras diferentes de combinar, organizar e empregar capacidades intelectuais para resolver

problemas e criar produtos. Embora estas inteligências sejam, até certo ponto, independentes uma das outras, elas raramente funcionam isoladamente.

Breve descrição de cada uma das inteligências identificadas por Gardner

Inteligência lingüística - sensibilidade para os sons, ritmos e significados das palavras e capacidade de percepção das diferentes funções da linguagem. Habilidade para lidar com palavras de maneira criativa e de se expressar de maneira clara e objetiva. É a inteligência da fala e da comunicação verbal e escrita.

Inteligência musical - Capacidade de entender a linguagem sonora e de se expressar por meio dela Esta inteligência se manifesta através de uma habilidade para apreciar, compor ou reproduzir uma peça musical. Inclui discriminação de sons, habilidade para perceber temas musicais, sensibilidade para ritmos, texturas e timbre, e habilidade para produzir e/ou reproduzir música.

Inteligência lógico-matemática - Habilidade para raciocínio dedutivo e para solucionar problemas matemáticos. Os componentes centrais desta inteligência são descritos por Gardner como uma sensibilidade para padrões, ordem e sistematização. É a habilidade para explorar relações, categorias e padrões, através da manipulação de objetos ou símbolos, e para experimentar de forma controlada; é a habilidade para lidar com séries de raciocínios, para reconhecer problemas e resolvê-los.

Inteligência espacial - Capacidade de reproduzir, pelo desenho, situações reais ou mentais, de organizar elementos visuais de forma harmônica; de situar-se e localizar-se no espaço. Permite formar um modelo mental preciso de uma situação espacial, utilizando-o p/ fins práticos (orientação/disposição). Capacidade de transportar-se mentalmente a um espaço.Gardner descreve a inteligência espacial como a capacidade para perceber o mundo visual e espacial de forma precisa. É a habilidade para manipular formas ou objetos mentalmente e, a partir das percepções iniciais, criar tensão, equilíbrio e composição, numa representação visual ou espacial.

Inteligência cinestésica - Capacidade de utilizar o próprio corpo para expressar idéias e sentimentos. Facilidade de usar as mãos. Inclui habilidades como coordenação, equilíbrio, flexibilidade, força, velocidade e destreza.Esta inteligência se refere à habilidade para resolver problemas ou criar produtos através do uso de parte ou de todo o corpo. É a habilidade para usar a coordenação grossa ou fina em esportes, artes cênicas ou plásticas no controle dos movimentos do corpo e na manipulação de objetos com destreza.

Inteligência interpessoal - Capacidade de compreender as pessoas e de interagir bem com os outros. Esta inteligência pode ser descrita como uma habilidade pare entender e responder adequadamente a humores, temperamentos motivações e desejos de outras pessoas. Na sua forma mais primitiva, a inteligência interpessoal se manifesta em crianças pequenas como a habilidade para distinguir pessoas, e na sua forma mais avançada, como a habilidade para perceber intenções e desejos de outras pessoas e para reagir apropriadamente a partir dessa percepção.

Inteligência intrapessoal - Capacidade de conhecer-se e de estar bem consigo mesmo, de administrar os próprios sentimentos a favor de seus projetos. Inclui disciplina, auto-estima e auto-aceitação. Esta inteligência é o correlativo interno da inteligência interpessoal, isto é, a habilidade para ter acesso aos próprios sentimentos, sonhos e idéias, para discriminá-los e lançar mão deles na solução de problemas pessoais. Inclui a capacidade para formular uma imagem precisa de si próprio e a habilidade para usar essa imagem para funcionar de forma efetiva.

Inicialmente, Gardner distinguiu os sete tipos de inteligências acima descritos e mais recentemente, acrescentou duas novas inteligências – a naturalista ou capacidade de entender o mundo da natureza e a existencial, capacidade de fazer perguntas básicas sobre a vida, a morte, o universo. Cada domínio, ou inteligência, pode ser visto em termos de uma seqüência de estágios: enquanto todos os indivíduos possuem os estágios mais básicos em todas as inteligências, os estágios mais sofisticados dependem de maior trabalho ou aprendizado. Dependem de estímulos da ambiência cultural.

Como decorrência pedagógica de sua teoria, Gardner recomenda 5 esforços para estímulo às diferentes inteligências:

a. Conhecer cada aluno

b. Oferecer oportunidades diversas

c. Valorizar tendências

d. Ampliar interesses

e. Administrar relações entre o geral e o particular (tendência individual x cultural)

Para saber mais

1. Para conhecer um pouco mais a contribuição do *Projeto Zero*, sugerimos a visita ao seu site no endereço http://pzweb.harvard.edu/

O site apresenta as linhas de pesquisa do *Projeto Zero*, bem como referências a publicações de resultados e projetos. Traz ainda agenda atualizada sobre congressos, conferências e eventos educacionais em geral que contam com a participação dos diversos pesquisadores do Projeto.

2. Sugerimos ainda a leitura do livro de Howard Gardner *As artes e o desenvolvimento humano*, editado por Artes Médicas, de Porto Alegre em 1997.

O livro discute importância das artes para o desenvolvimento humano, entrelaçando abordagens da psicologia e da filosofia, além de apresentar reflexão sobre fundamentos de estética. È leitura obrigatória para professores de artes, pois colabora para construção de argumentos em defesa da presença de artes nos currículos de educação básica.

Bibliografia

- GARDNER, HOWARD. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GARDNER, Howard. **As artes e o desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- VIGOTSKI, L. S. **A psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2. ed., 2001.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Site para consulta

http://pzweb.harvard.edu/

Ficha da Disciplina:
Emoção, percepção e criatividade:
a contribuição da Psicologia para Artes e Ensino de Artes

Profa. Dra. Luiza Helena da Silva Christov

Possui mestrado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1992) e doutorado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001). Atualmente é professora assistente doutora do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Realizou estágio de pós doutoramento junto à Universidade de Barcelona sob a orientação do prof. dr. Jorge Larrosa Bondia. Foi assistente de pesquisa da profa. Dra. Bernardete Gatti, junto à Fundação Carlos Chagas. Leciona Psicologia da Educação e Psicologia e Arte em nível de graduação e atua também junto ao mestrado em Artes do Instituto de Artes da Unesp. Orientou 16 dissertações de mestrado já defendidas. Coordena, no Instituto de Artes, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, financiado pela CAPES, com projeto de parceria com rede estadual paulista. Publica na área de formação docente. Assessora a Secretaria Estadual da Educação de São Paulo em diferentes projetos de formação e elaboração de material didático.

Ementa

A fronteira entre psicologia, artes e ensino de artes. Representações de senso comum sobre emoção, percepção e criatividade. Os conceitos de emoção, percepção e criatividade segundo diferentes abordagens da Psicologia e da Filosofia. A importância destes conceitos para a arte e para o ensino de arte. A importância destes conceitos para fundamentar planejamento do ensino de arte na perspectiva curricular da rede estadual paulista.

Estrutura da Disciplina

1. Diálogo entre psicologia e artes: um exemplo a partir da Contribuição de Freud
- 1.1. Conceitos chaves para dialogar com Freud
- 1.2. Construindo formas de entender artes: a contribuição de Freud

2. Psicologia e ensino de Artes
- 2.1. A contribuição de Vigotski para o ensino de artes
- 2.2. Projeto ZERO e teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner

3. A palavra Percepção e sua importância para o ensino de Artes
- 3.1. A palavra percepção e sua história
- 3.2. Percepção segundo a Gestalt

4. Emoção: outra palavra que interessa às Artes e ao seu ensino
- 4.1. Filosofia e psicologia pensam a palavra emoção
- 4.2. Emoção e conhecimento

5. A palavra Criatividade como conceito integrador entre Psicologia, artes e ensino de artes
- 5.1. Historicidade da idéia de criatividade
- 5.2. Abordagens contemporâneas sobre criatividade

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Pró-Reitora de Pós-graduação
Marilza Vieira Cunha Rudge

Equipe Coordenadora
Cláudio José de França e Silva
Rogério Luiz Buccelli
Ana Maria da Costa Santos

Coordenadores dos Cursos
Arte: Rejane Galvão Coutinho (IA/Unesp)
Filosofia: Lúcio Lourenço Prado (FFC/Marília)
Geografia: Raul Borges Guimarães (FCT/Presidente Prudente)
Inglês: Mariangela Braga Norte (FFC/Marília)
Química: Olga Maria Mascarenhas de Faria Oliveira (IQ Araraquara)

Equipe Técnica - Sistema de Controle Acadêmico
Ari Araldo Xavier de Camargo
Valentim Aparecido Paris
Rosemar Rosa de Carvalho Brena

Secretaria
Márcio Antônio Teixeira de Carvalho

NEaD – Núcleo de Educação a Distância
(equipe Redefor)

Klaus Schlünzen Junior
Coordenador Geral

Tecnologia e Infraestrutura
Pierre Archag Iskenderian
Coordenador de Grupo

André Luís Rodrigues Ferreira
Marcos Roberto Greiner
Pedro Cássio Bissetti
Rodolfo Mac Kay Martinez Parente

Produção, veiculação e Gestão de material
Elisandra André Maranhe
João Castro Barbosa de Souza
Lia Tiemi Hiratomi
Liliam Lungarezi de Oliveira
Marcos Leonel de Souza
Pamela Gouveia
Rafael Canoletti
Valter Rodrigues da Silva