

FACULDADE PATOS DE MINAS
DEPARTAMENTO DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
CURSO BACHARELADO EM PSICOLOGIA

FRANCIELLE SILVA DIAS

**A CRIATIVIDADE NO ENSINO SUPERIOR: UMA
ANÁLISE DA ABORDAGEM DOCENTE PARA COM O
UNIVERSITÁRIO**

PATOS DE MINAS
2016

FACULDADE PATOS DE MINAS
DEPARTAMENTO DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
CURSO BACHARELADO EM PSICOLOGIA

FRANCIELLE SILVA DIAS

**A CRIATIVIDADE NO ENSINO SUPERIOR: UMA
ANÁLISE DA ABORDAGEM DOCENTE PARA COM O
UNIVERSITÁRIO**

Artigo apresentado à Faculdade Patos de Minas como requisito para conclusão do Curso de Graduação em Psicologia. Para finalidade de obtenção do título de Bacharel em Psicologia, podendo gozar dos direitos de psicólogo.

Orientador: Prof. Me. Gilmar Antoniassi Júnior

PATOS DE MINAS
2016

FACULDADE PATOS DE MINAS
DEPARTAMENTO DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
Curso Bacharelado em Psicologia

FRANCIELLE SILVA DIAS

**A CRIATIVIDADE NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DA
ABORDAGEM DOCENTE PARA COM O UNIVERSITÁRIO**

Banca Examinadora do Curso de Bacharelado em Psicologia, composta em 19 de dezembro de 2016.

Orientadora: Prof. Me. Gilmar Antoniassi Junior
Faculdade Patos de Minas

Examinador 1: Dr. Hugo Christiano Soares Melo
Faculdade Patos de Minas

Examinador 2: Esp. Rejane dos Reis
Faculdade Cidade de Coromandel

DEDICO este trabalho ao curso de Psicologia da Faculdade Patos de Minas, a todos os graduandos e profissionais da área e a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado saúde e força para superar todas as dificuldades.

À Família, amigos, colegas e todos que me apoiaram diante dos momentos difíceis.

À Faculdade Patos de Minas, seu corpo docente, direção e administração, em especial ao meu orientador Junior por todo o suporte e incentivo.

Ao meu pai e aos meus avós pelo amor e o absoluto apoio recebido em momentos de dificuldades e conquistas.

Agradeço a todas as pessoas que fizeram parte dessa etapa decisiva em minha vida.

Antes que você possa alcançar o topo de uma árvore e entender os brotos e as flores, você terá de ir fundo nas raízes, porque o segredo está lá. E quando mais fundo vão as raízes, mais alto ai a árvores.

Nietzsche

A CRIATIVIDADE NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DA ABORDAGEM DOCENTE PARA COM O UNIVERSITÁRIO

THE CREATIVITY IN HIGHER EDUCATION: AN ANALYSIS OF THE TEACHING APPROACH TO THE UNIVERSITY

Francielle Silva Dias¹

Graduanda do Curso de Psicologia. Faculdade Patos de Minas.

Gilmar Antoniassi Junior²

Mestre em Promoção de Saúde. Universidade de Franca.

RESUMO

É inegável o potencial de criatividade em qualquer pessoa. Para que ocorra, é necessária a percepção e reconhecimento de sinais de criatividade - mesmo que subjetivamente; de um ambiente educativo que reconheça, fortaleça, desenvolva e amplie sistematicamente novas possibilidades de criação e por fim um ambiente externo que capture de forma estruturada esses alunos, capacitando-os para uma atividade profissional de sucesso. O estudo está alicerçado e busca compressão e identificar abordagens de ensino utilizadas pelos docentes no ensino superior que podem influenciar positivamente ou negativamente no desenvolvimento da criatividade dos alunos, por meio de uma revisão teórica conceitual. Considera-se que, é questionável o quanto é reconhecida - desenvolvida - ampliada à criatividade nos ambientes educacionais, notadamente no ensino superior, pois neste momento há uma divisão entre os níveis de educação intermediários para uma preparação educacional voltada a vida acadêmica (escolha vocacional) e possível sucesso profissional.

Palavras-chave: Criatividade. Ensino Superior. Docente.

¹Orientanda. Bacharel em Psicologia, DPGPSI/FPM.

² Professor orientador. Docente do DPGPSI/FPM.

ABSTRACT

The potential for creativity in anyone is undeniable. For it to occur, it is necessary to perceive and recognize signs of creativity - even subjectively; Of an educational environment that systematically recognizes, strengthens, develops and expands new possibilities for creation and finally an external environment that captures these students in a structured way, enabling them to become a successful professional activity. The study is based and seeks compression and identify teaching approaches used by teachers in higher education that can positively or negatively influence the development of students' creativity, through a literature review. It is considered that it is questionable how much is recognized - developed - extended to creativity in educational environments, especially in higher education, because at this moment there is a division between intermediate levels of education for an educational preparation geared to academic life (vocational choice) And possible professional success.

Keywords: Creativity. Higher Education. Teacher.

INTRODUÇÃO

A peça fundamental no desenvolvimento da docência universitária são os professores. Embora verdadeira a afirmativa, precisamos responder a nos mesmos algumas perguntas: A docência universitária é uma profissão ou é o trabalho que exercemos? Como nos definimos: administradores, contadores, economistas, médicos ou como professores da universidade?

Muitos professores auto definem-se mais sobre o angulo científico: matemáticos, biólogos, engenheiros ou médicos, do que como professor universitário, pois costumam estar mais centrados em suas especialidades científicas do que em suas atividades docentes.

Noutro prisma estão às universidades como instituições formativas, que têm a função de possibilitar a efetividade das ações docentes. Embora óbvia esta pretensão, as circunstâncias das condições de funcionamento e sobrevivência das universidades acabaram por sombrear seu sentido formativo. Elas se transformaram, em muitos casos, em centros de produção e transferência de componentes culturais ou profissionais. O ranking das universidades é feito com base em indicadores de

produção científica ou técnica. O nível de formação oferecida aos alunos que a freqüentam constitui uma variável de menor importância (ZABALZA, 2004).

Indiferente de outra atividade empresarial, também nas universidades é notória a facilidade do consumidor (futuro aluno) na seleção dos fornecedores, neste caso, dos serviços para suas necessidades, objetivando algo de valor agregado efetivo. Para serem escolhidas as universidades devem estar ajustadas e focadas as demandas, de tal modo que o contratante perceba diferencial no que está adquirindo, ou seja, perceba o valor adicionado na relação, com uma condição diferente do comércio tradicional de serviços, pois o contratante percebe diária e continuamente a agregação de valor nos serviços oferecidos.

É possível que o aluno não perceba lacunas na sua formação educacional frente às demandas do mercado e dos conselhos de classe profissional, embora se espere de um professor responsável o desenvolvimento de ações que preparem seu aluno para a vida profissional que de descortina, com conteúdos específicos, diferenciando-os a partir das suas habilidades, estimulados pelos docentes nas suas práticas. As Instituições de Ensino Superior são responsáveis moralmente pela entrega de um profissional melhor sintonizado, preparado e receptivo as demandas.

É nesse contexto, entre a importância do efetivo desenvolvimento da ação docente e da responsabilidade das universidades ao fomentar iniciativas para possibilitar novas abordagens nas relações com seus alunos que este estudo esta alicerçado, ou seja, na mensuração das abordagens de ensino utilizadas pelos docentes do ensino superior e se estas estimulam a criatividade dos alunos, a partir da uma escala desenvolvida por Alencar e Fleith (2010), bem como, se esta escala distingue diferentes docentes do ensino superior em ambientes e públicos distintos (IES públicas e privadas) e em áreas diferentes do conhecimento.

Considerando o reduzido número de estudos no Brasil e o fato de que o levantamento das crenças dos professores sobre procedimentos úteis para desenvolver a criatividade possibilitaria não apenas identificar diferenças sobre práticas pedagógicas que favorecem a criatividade em diferentes ambientes e áreas de atuação desenvolveu-se o presente estudo. O objetivo pauta-se na compreensão de identificar abordagens de ensino utilizadas pelos docentes no ensino superior que podem influenciar positivamente ou negativamente no desenvolvimento da criatividade dos alunos, por meio de uma revisão teórica conceitual.

METODOLOGIA

O estudo é do tipo qualitativo de base de revisão bibliográfica conceitual, intentando-se promover uma discussão integrativa em torno da temática *criatividade – universitário - docente*. Foram utilizados os seguintes descritores: *criatividade, ensino superior, docente e universitário*, para a combinação e associação dos cruzamentos.

A coleta de dados foi realizada por meio seletivo de publicações científicas procedentes de bases de dados como SCIELO, no período compreendido entre os anos 1990 e 2015.

REVISÃO TEÓRICA CONCEITUAL

CRIATIVIDADE

Do latim *creare* (fazer), e do termo grego *krainen* (realizar): o que se faz (pensar) e se realiza (resultado criativo ou criatividade explícita). Abordagem teórica onde se enquadram investigações e questionamentos sobre o tipo de pensamento que leva o indivíduo à descoberta criativa e aspectos relacionados com as etapas necessárias para atingir a produção criativa (preparação, incubação e verificação) (WECHSLER, 2008).

Conceitualmente na visão de Schumpeter (1982) criatividade está relacionada à criação de idéias. Fontanelle (2012) por vez enfatiza que criatividade significa criar, renovar ou inventar, fazendo algo novo e diferente do usual. Torrance (1976) menciona que a criatividade está relacionada a sensibilidade aos problemas, ou seja, a percepção das lacunas de conhecimento, as dificuldades no desenvolvimento das abordagens de ensino e soluções para superá-las, resultando assim em novas práticas e resultados superiores.

Ambientes propícios a criatividade são fortemente afetados pelas ações dos docentes, com impactos diretos sobre a dinâmica operacional utilizada e efetividade dos resultados alcançados. Diante disso, a lógica nos remete a uma afirmação: é importante que os professores sejam criativos, desde as fases iniciais de estudo até curso universitário, que sejam autônomos e que fundamentalmente sintam-se incomodados com as ações costumeiramente desenvolvidas, de tal modo a desafiar-se momentaneamente, e por fim, avaliando criteriosamente os resultados que obteve na nova dinâmica.

CRIATIVIDADE NO ENSINO: VENCENDO O MONOTONIA

A inserção de criatividade no ensino apresenta algumas barreiras e dificuldades. O padrão de ensino é monótono, onde as horas em sala de aula são dominadas pelo discurso dos professores ao explicar o conteúdo e ao final destes gerando perguntas para verificar o aprendizado. Percebe-se fraca interação entre os agentes, reduzindo substancialmente a participação do aluno no processo (inativo) enquanto o professor fica refém em comentar aquilo que julga pertinente sobre o tema, sem considerar as experiências de seus alunos sobre a temática (EKHOLM; KUHL, 1996). Quando operacionalizado desse modo, o trabalho fica centrado no professor, dificultando sobremaneira o surgimento de novas perspectivas e idéias da temática em desenvolvimento.

Sobre a necessidade de desenvolver a criatividade nos professores, Wechsler (2002) e Alencar (2008), já apontavam a inclusão de disciplina de criatividade na formação dos professores. Para tanto é necessário que o ambiente de ensino esteja estruturado com um planejamento bem delineado, por meio do Plano Político Pedagógico e com apoio técnico e pedagógico as possíveis dificuldades que os professores enfrentarão nesse novo método de envolver e desenvolver seus alunos.

Acerca das teorias de criatividade, Kozbelt, Beghetto e Runco (2010) apresentam dez categorias de teorias: 1) teoria do desenvolvimento, 2) teorias psicométricas, 3) teorias econômicas, 4) teorias de processo, 5) teorias cognitivas, 6) teorias baseadas na resolução de problemas e expertise, 7) teorias da descoberta

de problemas, 8) teorias evolucionistas, 9) teorias tipológicas, e 10) teoria dos sistemas.

Especificamente, no ambiente do ensino superior, enfatizamos a teoria dos sistemas, em que Csikszentmihalyi (1988 a, 1999) menciona que a criatividade emerge de três componentes que interagem entre si: o domínio, o indivíduo e o campo. No ambiente de educação superior estes componentes refletem a efetividade de três papéis: o domínio (atuação do professor na transmissão de conhecimentos), o indivíduo (o aluno que busca aportar contribuições e apropriar-se deste conhecimento) e no campo (as ações por meio da estrutura, normas e suporte aos docentes e discentes oferecidas pelas universidades).

Anteriormente a teoria dos sistemas, Rohdes (1961) e Runco (2004) haviam identificado quatro categorias para explicar a complexidade da abordagem criativa, por meio dos 4 Ps da criatividade. pessoa, processo, produto e ambiente criativo (*person, process, product e press*). Para Feldman *et al.* (1994) a pessoa criativa possui características cognitivas, personalidade e motivação. A categoria "pessoa" refere-se à curiosidade, tolerância a diferentes idéias, inteligência, intuição e autonomia. A categoria "processo" demonstra como ocorre o processo criativo (limite de tempo, os resultados positivos e os insights surgidos). A categoria "produto" refere-se às características do produto criativo, ou seja, as soluções que surgiram do processo e por fim, o P que se refere ao ambiente criativo (*press*), referindo-se a situações externas ao indivíduo, como os recursos para que ocorra o processo criativo.

Operacionalmente, as teorias sobre a criatividade enfatizam as diferentes abordagens sobre criatividade:

- Filosóficas: criatividade considerada como uma prenda divina, sobre a qual a vontade humana nada pode influir (WECHSLER, 2008);
- Biológicas: criatividade a partir da teoria evolucionista de Darwin passa a ser vista como força criadora inerente a vida, orgânica e criadora, pois está sempre a gerar novas espécies, é uma força vital, com inesgotável variedade de formas, sem precedentes e sem repetições (KNELLER, 1978);
- Psicoeducacionais: engloba a teoria cognitivista que se propõe ao estudo da mente humana de maneira tridimensional, ao abranger:

- As **operações** desenvolvidas ao pensar: cognição (discernimento, consciência e compreensão; Memória (fixação e arquivamento da informação adquirida); produção convergente (conclusões lógicas a partir de informações, procura da melhor resposta para o problema); produção divergente (produção de alternativas variadas a partir de informação dada, procura de diferentes soluções para o problema); avaliação (julgamento e emissão de juízos a respeito de qualquer critério);
- o **conteúdo** sobre o qual se pensa: figura (informação aprendida em forma de imagens visuais ou auditivas); simbólico (informação integrada em forma de códigos ou símbolos); semântico (informação na forma de palavras ou frases); comportamental (informação representando ações, situações de relacionamento interpessoal, motivação e emoções);
- os **produtos** que resultam das operações mentais em forma de: unidade (itens isolados da informação em forma de figura, símbolo, idéia ou palavra); classes (conjunto de itens agrupados); relação (ligação entre dois itens da informação em função de pontos de contato); sistemas (agregados de informação de forma complexa, organizada e reestruturada); transformações (mudanças na informação, substituições, modificações e redefinições); implicações (conexões circunstanciais entre itens da informação em função de sua proximidade e expectativas) (GUILFORD, 1950);
- Psicofisiológicas: enfoca aspectos relacionados aos hemisférios cerebrais, pensamento criativo e criatividade (TUCKER; WILLIAMSON, 1984);
- Sociológicas: considera o ambiente como facilitador ao desenvolvimento da criatividade. Leva em consideração de como a sociedade com suas regras e imposições podem influenciar na criatividade (WECHSLER, 2008);
- Psicodélicas: refere-se às manifestações da mente, enfatizando a expansão da consciência, ajudando a pessoa a abrir novas fontes de inspiração (WECHSLER, 2008);

- Instrumental: criatividade como propósito, estudada segundo seus objetivos, ou seja, investigação dos processos criativos através de suas finalidades. Considera a existência de quatro componentes básicos: processos intelectuais e suas representações, características de personalidade, motivação, contexto ambiental (STERNBERG; LUBART, 1991).

Neste contexto é oportuno considerar as recomendações de Alencar (1999, p. 38) que enfatiza “quando você estiver buscando por novas informações, seja um explorador. Quando você estiver transformando os seus recursos em novas ideias, seja um artista. Quando você estiver avaliando os métodos de uma ideia seja um Juiz. Quando você estiver colocando a sua ideia em pratica seja um guerreiro”.

A escolha entre as diferentes abordagens é fator crucial do agente frente às ações que se propõe a realizar. Muito além da intenção há uma decisão importante e criteriosa a tomar, pois os resultados são oriundos do modo como serão desenvolvidas as ações a priori estabelecidas. Neste entendimento Predebon (1998, p. 125) sugere que “uma forma de privilegiar as características de personalidade favoráveis à criatividade é procurar dar espaço maior a elas, encontrando e criando circunstâncias favoráveis para seu exercício [...]”.

Um dos objetivos da educação é preparar o aluno para viver em sociedade, formando um indivíduo crítico e participativo, que seja ativo no processo de construção de um mundo em transformação. Isto nos remete ao fato de que não basta apenas ensinar o que é conhecido, mas a partir desse demonstrar as inúmeras mudanças (e principalmente em que contexto foi necessária, certas ou erroneamente aplicadas), os impactos dessas decisões na atualidade e o que aprendemos com tais decisões. Diante disso, estamos desenvolvendo um indivíduo com capacidade de refletir, questionar, mudar e criar, como enfatiza Predebon (1998, p. 27) “[...] a espécie humana tem capacidade inata e exclusiva de raciocinar construtivamente. Essa capacidade produz o que tranquilamente pode ser chamado de criatividade”.

Nos diferentes níveis da educação, aprende-se muita coisa, porém, sem sabermos ao certo a importância ou utilidade, gerando em muitos momentos desinteresse do aluno. Os métodos de ensino que prevalece é o modelo tradicional que consiste na transmissão de informações: o aluno torna-se um mero

espectador na sala de aula (desfavorável ao desenvolvimento do potencial criador); o professor, em função do extenso conteúdo do ementário pouco explora a criatividade do aluno. Neste modelo de ensino, o professor é o centro do processo e agente ativo, sendo o transmissor de informações (dirige a aprendizagem do aluno), enquanto o aluno recebe o conteúdo formatado e dá maior ênfase na memorização (agente passivo no processo), sem espaço para pensar e questionar. O resultado é um indivíduo carregado de embasamentos e inquieto em não conseguir amarrar o conteúdo apreendido com o desconhecido mundo profissional.

Neste cenário cabe ao professor buscar alternativas para que esses alunos sintam prazer em aprender. É de esperar que alguns docentes argumentem "como conseguir tudo isso, se muitas vezes o professor possui somente sua capacidade, quadro verde e muita vontade de desenvolver intelectualmente seus alunos". A resposta: **criatividade docente**.

O professor como mediador do processo ensino-aprendizagem pode criar um ambiente motivador, estimulador, harmonioso e significativo. Esse ambiente estimulador depende em grande parte de como ele organiza e planeja sua prática pedagógica, que envolve também as relações afetivas que serão construídas a cada aula, onde exista atenção, sensibilidade e orientação, considerando os conhecimentos prévios dos alunos, que implica suas experiências, sua cultura e suas especificidades, relacionando a aprendizagem com suas vivências, tornando-a significativa.

Considerando as influências do ambiente, outro fator que interfere no processo criativo são as atividades aplicadas e o modo como são encaminhadas aos alunos, em sua maioria estas atividades deverá ser interessantes e desafiadoras, cabendo ao professor informá-los sobre os objetivos, o porquê e para que, convidando-o a participar do planejamento. Enfim, o professor tem que refletir suas concepções e rever a sua prática pedagógica quando quer desenvolver o potencial dos alunos e, conseqüentemente, o ato criativo.

A criatividade pode tornar-se um diferencial na educação, como expressa Sternberg e Lubart (1999, p.11) "o indivíduo precisa de um ambiente que encoraje e reconheça suas ideias criativas. O indivíduo pode ter todas as condições internas necessárias ao desenvolvimento do pensamento criativo, mas sem o estímulo do ambiente, sua criatividade nunca se manifestará".

As universidades ao possibilitar um ambiente estimulante as ações docentes, delineadas a partir de um plano político pedagógico, com Serviço de Apoio Pedagógico (SAP), elevarão consideravelmente a auto estima do professor a plenitude de suas tarefas. Os professores para tanto, deve estar abertos a novas possibilidades na realização de seu serviço, permitindo-se experimentar novas formatações e abordagens em sala de aula, desapegando-se de práticas pouco eficientes utilizadas.

APRENDER E DESAPRENDER NA UNIVERSIDADE

Aprender e desaprender são condição fundamental no processo de qualificação das organizações. Para aprender é preciso incorporar melhoras para alcançar níveis superiores de desenvolvimento, ou seja, é preciso desaprender, eliminando resquícios, desconstruindo práticas, significados que fazem parte da tradição institucional.

Mas o que a universidade deveria aprender e desaprender? Zabalza (2004, p. 103 menciona alguns tópicos possíveis desse processo:

Desaprender		Aprender
Percepções de professores e alunos.	→	Conhecer-se (avaliação).
Culturas institucionais.	→	Explicitar pensamentos e necessidades.
Resistência à mudança.	→	Posicionar-se frente às características e necessidades dos alunos, professores e profissão.
Rotinas e ritos.	→	Ajustar os mecanismos institucionais.

A cultura institucional é um aspecto importante para desaprender, pois esta apresenta a tendência da universidade nas suas rotinas é no conjunto ações e relações, demonstrando grau de individualismo ou coletivismo. Nas universidades no decorrer do tempo de funcionamento vai se construindo espaços, às vezes compartilhados, sobre as formas de apresentar os estudos e os comportamentos aceitáveis, ou seja, vai se definindo sua cultura e características funcionais (ZABALZA, 2004).

PRÁTICAS DOCENTES PARA A CRIATIVIDADE NO ENSINO SUPERIOR

- O que nos faz ser bons professores: ensinar ou formar bons alunos?
- Até onde chega nossa responsabilidade como docentes e onde começa a responsabilidade dos estudantes?
- Como conseguimos equilibrar o eixo disciplinar (explicar bem os conteúdos) com o eixo pessoal (ajudar nossos alunos para que aprendam o que ensinamos?)

Sobre estas inquietações Zabalza (2004, p. 123) adverte sobre a necessidade de refletir as diferenças entre ensino e aprendizagem e afirma que

Poucos professores universitários assumem seu compromisso profissional como docentes de fazer (propiciar, facilitar, acompanhar) com que os alunos aprendam. Eles não desejam assumir essa responsabilidade, nem se sentem preparados para fazê-lo. Como resultado disso, esse dilema concentra sua energia no pólo do ensino, ou seja, assume-se que ser bom professor é saber ensinar bem: dominar os conteúdos e saber explicá-los claramente. Se os alunos aprendem ou não, depende de muitas outras variáveis (motivação, capacidade, tempo dedicado ao estudo, estratégias de aprendizagem) que ficam fora do controle dos docentes.

Numa reflexão mais apurada sobre aspectos relacionados à prática, as publicações dos estudos de Schön (1983, 1987), remetem a idéia de um profissional

reflexivo que se transformou em um dos postulados básicos da nova profissionalização, ou seja, a necessidade de romper com o preconceito de que a prática gera conhecimento. Não é a prática que aprimora a competência, mas a prática planejada, que vai crescendo à medida que vai documentando seu desenvolvimento e sua efetividade. Ainda se marcam nível de qualidade com base na (quantidade de prática) de quem o exerce (o piloto pelas horas de vôos, os pesquisadores por suas publicações). A prática pode reforçar o hábito, mas se não for analisada, se não for submetida a comparações e se não for modificada poderemos passar a vida inteira cometendo os mesmos erros (ZABALZA, 2004).

O que fazer então para conciliar o interesse do contratante (aluno), do prestador do serviço (professor) e da empresa (instituição universitária)? Enfatizar os entes envolvidos e suas responsabilidades no processo: a universidade por propiciar um ambiente estruturado formalmente no Plano Político Pedagógico, o aluno motivado, desafiado e igualmente responsável pelo seu desenvolvimento e, fundamentalmente o professor se desacorrentando de práticas e abordagens docentes que não considera as características, principalmente vivenciais dos alunos que tem sob sua tutela. Entre outras possibilidades encontra-se a aprendizagem experiencial, onde os alunos a partir de vivências metodologicamente apoiados conseguem visualizar e sentir a amarração dessa nova construção.

Para tanto, deve o professor universitário exercitar a criatividade em sala de aula, numa relação mais aberta com seus alunos, de forma estruturada ao experimentar novas possibilidades de gerar conhecimento diferenciado.

As inquietações acerca do tema criatividade são relativamente antigas. Alencar e Fleith (2007) mencionam que na área de pesquisa em criatividade, a importância e necessidade de instrumentos de medida têm sido documentadas desde o artigo clássico de Guilford (1950) sobre criatividade, considerados como ponto de partida para um maior interesse na investigação deste fenômeno complexo e multifacetado (Isaksen, 1987; Urban, 1990). Percebe-se de imediato a complexidade do tema e conseqüente necessidade de estudos empíricos, embora nas últimas décadas, pesquisas foram realizadas, acerca tanto de atributos pessoais que se associam à criatividade, como distintos aspectos do processo e do produto criativos. Em anos recentes, recebendo maior atenção os elementos do ambiente sócio-histórico cultural que têm influência na expressão, desenvolvimento e reconhecimento da criatividade (Alencar & Fleith, 2003; Amabile, 1996; Craft, 2005;

Cropley, 2005; Csikszentmihalyi, 1999; Runco, 2004).

Complementariamente, a rede de interações entre elementos do indivíduo e variáveis sociais, culturais e históricas, do ambiente onde o mesmo se encontra inserido, passou também a ser ressaltada em distintas abordagens, como nas contribuições teóricas de Sternberg (1988, 1991; Sternberg & Lubart, 1991, 1993, 1995, 1996), Amabile (1983, 1990, 2001; Hill e Amabile, 1993) e Csikszentmihalyi (1988, 1994, 1995, 1999).

Sternberg (1988, 1991) considera que um modelo completo deste fenômeno deve incluir tanto fatores do ambiente como variáveis pessoais que facilitam ou impedem a manifestação da criatividade, concebendo o comportamento criativo como resultado da convergência de seis fatores distintos e inter-relacionados, apontados como recursos necessários para a expressão criativa. Estes seriam: (a) inteligência, (b) estilos intelectuais, (c) conhecimento, (d) personalidade, (e) motivação e (f) contexto ambiental. Sternberg e Lubart (1991) salientam que nem todos os elementos de cada um desses recursos são igualmente relevantes para a criatividade, devendo ainda cada um deles ser visto de forma interativa com os demais e jamais de forma isolada. Com relação ao contexto ambiental, lembram Sternberg e Lubart (1991) que a criatividade não ocorre no vácuo, especialmente porque tanto a pessoa como o produto são julgados e avaliados como criativos ou não por pessoas do seu meio social. Entretanto, o tipo de ambiente que facilita o desenvolvimento e realização do potencial criativo depende também de outros fatores, como, por exemplo, do nível do potencial criativo da pessoa e da área em que a pessoa criativa se expressa. Desta forma, o ambiente que facilita a expressão criativa interage com variáveis pessoais e situacionais de uma forma complexa.

Amabile (1983, 1990, 2001) aponta o papel crucial de fatores sociais e ambientais para a performance criativa. Em seu Modelo Componencial da Criatividade, propõe três distintos componentes considerados necessários para o trabalho criativo em qualquer domínio: habilidades de domínio (relacionados à expertise em um domínio), processos criativos relevantes (estratégias e estilos que favorecem a produção de novas ideias, além de traços de personalidade) e motivação intrínseca, considerando que todos estes componentes sofrem uma influência social marcante. Esta autora examinou autobiografias, cartas e registros de cientistas, artistas, escritores e outros profissionais reconhecidos pelas suas

contribuições criativas, e constatou o impacto de variáveis situacionais e do contexto sócio-histórico, tendo ainda identificado casos de indivíduos com alta competência, conhecimento e habilidades cognitivas, cuja produção criativa foi reduzida e prejudicada por condições sociais e ambientais adversas.

De forma idêntica, Csikszentmihalyi (1988 e 1999), em sua teoria sistêmica da criatividade, inclui forças sociais, culturais e pessoais para explicar o fenômeno da criatividade, ressaltando que o impacto destas forças na criatividade tem sido geralmente subestimado. Este autor propôs uma mudança de foco no estudo da criatividade, sinalizando a necessidade de se abandonar a visão da criatividade que tem a pessoa como centro para um modelo, no qual a pessoa é parte de um sistema de influências.

Para tanto, deve compreender a criatividade como fenômeno tanto social como individual, necessária ao propiciar condições favoráveis ao desenvolvimento da capacidade de criar, de tornar a educação mais criativa ao oferecer práticas efetivas, frente ao cenário mundial de rápidas mudanças, de instabilidades e incertezas, que requer habilidades, atitudes e valores para lidar criativamente com novos problemas (TORRANCE, 1993).

PROFESSOR E ALUNO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: UMA INTERLIGAÇÃO COMPARTILHADA

Pesquisas sobre as características do professor facilitador da criatividade, e ações que o docente deve fazer para promover o desenvolvimento do potencial criador de seus alunos são facilmente encontradas em estudos reconhecidos (Alencar & Fleith, 2003; Amabile, 1989; Starko, 1995). Entretanto, há a necessidade de pesquisar sobre o que o professor de fato considera como relevante de ser implementado em sala de aula para favorecer o desenvolvimento da capacidade de criar de seus alunos, as práticas docentes utilizadas, enfim, como de fato ocorre uma relação que considera aspectos relativos ao desenvolvimento da criatividade na sala de aula.

Com exceção ao estudo de Tan (2001) em Singapura, foram realizados com um número muito reduzido de professores. Fleith (2000), por exemplo, que

investigou a percepção de professores e alunos norte-americanos sobre criatividade em sala de aula, teve como participantes do seu estudo sete professores, os quais foram entrevistados a respeito do ambiente em sala de aula que promove ou inibe a criatividade e estratégias e atividades utilizadas em classe para fortalecer a criatividade do aluno, entre outros aspectos. Fleith (2000) constatou que os professores, ao descrever um ambiente que fortalece a criatividade, apontaram tanto atitudes do professor, como estratégias e atividades diversas a serem implementadas em sala de aula. Em outros estudos, com amostras de professores da educação superior, como os realizados por Oliveira e Alencar (2007) e Souza e Alencar (2006), foram também identificados procedimentos pedagógicos que, segundo professores, era utilizado por eles para promover o desenvolvimento da criatividade do aluno.

Resumidamente e independente da abordagem, da didática e da criatividade do professor ao desenvolver seus conteúdos, é necessário o entendimento de ações específicas que consideram os aspectos relacionados à seqüência: **atração dos alunos** → **formação acadêmica** → **inserção profissional**.

Uma vez compreendida a atividade docente como agregadora de valor ao aluno (e que reconheça o valor adicionado das ações desenvolvidas), realizada por meio de uma didática diferenciada, com práticas desafiadoras, utilizando-se de ampla gama de abordagens criativas, é possível sim entregar a sociedade um indivíduo esperançoso e capaz de usar suas habilidades, competências e principalmente de atitudes que impactarão positivamente no desenvolvimento da sociedade como um todo e mais diretamente no seu ambiente profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Escala de Práticas Docentes para a Criatividade na Educação Superior foi desenvolvida como um instrumento de pesquisa e, ele é também um instrumento útil para diagnóstico de condutas docentes que favorecem o desenvolvimento e expressão de habilidades criativas de estudantes universitários.

(ALENCAR; FLEITH, 2010).

É importante num estudo acerca de criatividade uma grande amostra, pois fatores como o perfil do curso, estado e tipo de instituição (privada ou pública) interferem na avaliação dos resultados.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. Desenvolvendo a criatividade nas organizações: o desafio da inovação. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 6, pp. 6-11, 1995.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. FEITH, Denise de Souza. **Criatividade: Múltiplas perspectivas**. Brasília. 2003. Editora da UnB.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. FEITH, Denise de Souza. **Inventário de práticas docentes que favorecem a criatividade no ensino superior**. *Psicologia: reflexão e críticas*. 17 (1), p. 105-110.

_____. Escala sobre o clima para criatividade em sala de aula. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília. Jan - Abril 2005. v. 21, n. 1, pp. 85 – 91.

_____. Escala de práticas pedagógicas para a criatividade no ensino fundamental: estudo preliminar de validação. **Revista Interação em Psicologia**. Brasília. 2007. v. 11, n. 2, pp. 231 – 239.

_____. Escala de práticas pedagógicas para a criatividade na educação superior. **Revista avaliação Psicológica**. Brasília. 2010. v. 9, n. 1, pp. 13 – 24.

AMABILE, T. M. (1983). **The social psychology of creativity**. New York: Springer.

_____. (1989). **Growing up creative**. Buffalo, NY: Creative Education Foundation.

_____. (1990). **Within you, without you: Towards a social psychology of creativity and beyond**. *Theories of creativity* (pp. 61-91). Newbury Park, CA: Sage.

_____. (1996). **Creativity in context**. Boulder, CO: West-view Press.

_____. (2001). **Beyond talent: John Irving and the passionate craft of creativity**. *American Psychologist*, 56, 333-336.

CASSOL, Alessandra; CANELA, Renata; RUAS, Roberto Lima; BIZZARIAS, Flávio Santino; SILVA, Jussara Goulart da. O grande desafio das instituições de ensino superior: as práticas pedagógicas criativas são capazes de estimular a inovação nos discentes? **Revista Alcance - Eletrônica**. V. 22, n. 3, pp. 394-409 jul./set. 2015.

CASSOL, Alessandra; CANELA, Renata; RUAS, Roberto Lima. **Análise da perspectiva da criatividade implícita em práticas docentes no ensino em administração**: o caso de instituições de ensino superior de Santa Catarina. Anais do III Simpósio Internacional de Gestão de Projetos (III SINGEP) e II Simpósio Internacional de Inovação e Sustentabilidade (S21S). São Paulo: 2014.

CRAFT, A. (2005). **Creativity in schools**: Tensions and dilemmas. London: Routledge.

CROPLEY, A. J. (2005). **Creativity in education & learning**. London: Routledge Falmer.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1988). **Society, culture, and person**: A systems view of creativity. Em R. J. Sternberg (Org.), *The nature of creativity* (pp. 313-339). New York: Cambridge University Press.

_____. (1994). The domain of creativity. Em D. H. Feldman, M. Csikszentmihalyi & H. Gardner (Orgs.), **Changing the world**: A framework for the study of creativity (p. 135- 158). Westport, CT: Praeger.

_____. (1995). **Creativity**. New York: Harper Collins.

_____. (1999). **Implications of a systems perspective for the study of creativity**. Em R. J. Sternberg (Org.), *Handbook of creativity* (pp. 313-335). New York: Cambridge University Press.

_____. (1999) **Creativity**. New York: HarperCollins. Cambridge University. 1999.

EKHOLM, Mats; KULL, Magnus. **School climate and educational change**: stability and change in nine Swedish schools. *Eera Bulletin*, v. 2, p. 3-11, 1996.

FEITH, D. S. **Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment**. 2000. *Roeper Review*, 22, pp. 148 -153.

FELDMAN, D. H.; CSIKSZENTMIHALYI, M.; GARDNER, H. **Changing the worls**: a framework for the study of creativity. Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.

FONTENELLE, Isleide A. Para uma crítica ao discurso da inovação: saber e controle no capitalismo do conhecimento. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v. 52, n. 1, p. 100-108, 2012.

FONTENELLE, Isleide A. Para uma crítica ao discurso da inovação: saber e controle no capitalismo do conhecimento. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v. 52, n. 1, p. 100-108, 2012.

GUILFORD, J. P. **Creativity**. *American Psychologist*, 1950. n. 5, 444-454.

Hill, K. G., & Amabile, T. M. (1993). A social psychological perspective on creativity: Intrinsic motivation and creativity in the classroom and workplace. In: S. G. Isaksen, M. G. Murdock, R. L. Firestein & D. Treffinger (Orgs.). **Understanding and recognizing creativity: The emergence of a discipline** (pp. 400-432). Norwood, NJ: Ablex.

Isaksen, S. G. (1987). Introduction – An orientation to the frontiers of creativity research. In: S. G. Isaksen (Org.). **Frontiers of creativity research** (pp. 1-26). Buffalo, NY: Bearly.

KOZBELT. A. BEGHETTO, R. A. RUNCO, M. A. **Theories of Creativity**. In: *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cap. II. KAUFMANN, J. C; STERBERG, R. J. *California State University, 2010*.

KNELLER, George. F. **Arte e ciência da criatividade**. São Paulo: Ibrasa, 1978.

MARTINEZ, A. M. (2002). **A criatividade na escola: Três direções de trabalho**. *Linhas Críticas*, n. 8, 189-206.

OLIVEIRA, Z. M. F.; ALENCAR, E. M. L. S. (2007). **Criatividade na formação e atuação do professor do curso de Letras**. Manuscrito submetido para publicação.

PREDEBON, José. **Criatividade: Abrindo o lado inovador da mente: Um caminho para o exercício prático dessa potencialidade esquecida ou reprimida quando deixamos de ser crianças**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1998.

RHODES, M. (1961). **An analysis of creativity**. *Phi Delta Kapan*, 42. p. 305-320.

RUNCO, M. A. (2004). **Creativity**. *Annual Review of Psychology*, 55, 657-687.

RUNCO, M. A. (2004). **Everyone has creative potential**. *Creativity: from potential to realization*, p. 21-30.

SOUZA, M. E. M. G.; ALENCAR, E. M. L. S. (2006). **O curso de Pedagogia e condições para o desenvolvimento da criatividade**. *Psicologia Escolar e Educacional*, 10, 21-30.

STARKO, A. J. (1995). **Creativity in the classroom**. White Plains, NY: Longman.

STERNBERG, R. J. (1988). **A three facet model of creativity**. Em R. J. Sternberg (Org.), *The nature of creativity: Contemporary psychological approaches* (pp. 125-147). Cambridge: Cambridge University Press.

STERNBERG, R. J. (1991, agosto). **A theory of creativity**. Trabalho apresentado no XIV School Psychology Association, Colloquium. Braga, Portugal.

STERNBERG, R. J. LUBART, T. I. (1991). **Creating creative minds**. *Phi Delta Kappa*, (1) 608 – 614.

_____. (1991). **An investment theory of creativity and its development**. *Human Development*, 34, 1-31.

_____. (1993). **Creative giftedness: A multivariate investment approach**. *Gifted Child Quarterly*, 37(3), 7-15.

_____. (1995). **Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity**. New York: The Free Press.

_____. (1996). **Investing in creativity**. *American Psychologist*, 51, 677-688.

_____. (1999). **The concept of creativity: Prospects and paradigms**. Em R. J. Sternberg (org), *handbook of creativity* (p. 3 – 15). New York: Cambridge University Press.

TAN, A. G. (2001). **Singaporean teachers' perception of activities useful for fostering creativity**. *The Journal of Creative Behavior*, 35, 131-148.

TORRANCE, E. P. **Criatividade: medidas, testes e avaliações**. São Paulo: IBRASA. 1976.

TORRANCE, E. P. (1993). Experiences in developing technology for creative education. Em S. G. Isaksen, M. C. Murdock, R. L. Firestien & D. J. Treffinger (Orgs.), **Understanding and reconizing creativity: The emergence of a discipline** (pp. 158-201). Norwood, NJ: Ablex.

Experiences in developing technology for creative education. Em S. G. Isaksen, M. C. Murdock, R. L. Firestien & D. J. Treffinger (Orgs.), **Understanding and reconizing creativity: The emergence of a discipline** (pp. 158-201). Norwood, NJ: Ablex.

TUCKER, D. M.; WILLIAMSON, P. A. **Asymmetric neural control systems in human self-regulation**. *Psychologica Review*, 91 (2). 1984. 185-214.

URBAN, K. K. (1990). **Recent trends in creativity research and theory in western Europe**. European Journal for High Ability, 1, 99-113.

WECHSLER, Solange Muglia. A educação criativa: possibilidades para descoberta. In: S. Castanho & M. E. Castanho (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 2001. (pp. 165-170). Campinas: Papirus.

WECHSLER, Solange Muglia. **Criatividade e desempenho escolar**: uma síntese necessária. Linhas Críticas, 8, p. 179-188.

_____. **Criatividade**: descobrindo e encorajando. Lamp/PUC-Campinas: 2008.

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

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA

Autor Orientando:

Nome completo: Francielle Silva Dias.

Endereço: Rua >>>>>>

Telefone: (34) >>>>

Email: >>>>>

Autor Orientador:

Nome completo: Gilmar Antoniassi Júnior.

Endereço: Rua Major Gote, 1901, FPM/Campus Shopping, 2º andar. Centro. Patos de Minas, MG.

Telefone: (34) 3818-2300

Email: jrantoniassi@bol.com.br

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada à fonte.

Patos de Minas, 19 de dezembro de 2016.

Francielle Silva Dias

Gilmar Antoniassi Júnior