

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E ESTUDANTES DE CURSOS DE  
LICENCIATURA QUANTO AO ESTÍMULO À CRIATIVIDADE**

**REJANE ARRUDA RIBEIRO**

**BRASÍLIA – DF, abril de 2006**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E ESTUDANTES DE CURSOS DE  
LICENCIATURA QUANTO AO ESTÍMULO À CRIATIVIDADE**

**REJANE ARRUDA RIBEIRO**

**Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da  
Universidade de Brasília, como requisito parcial à  
obtenção do título de Mestre em Psicologia.**

**ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. DENISE DE SOUZA FLEITH**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE**

**BANCA EXAMINADORA:**

---

**PROF<sup>ª</sup>. DR<sup>ª</sup>. DENISE DE SOUZA FLEITH – PRESIDENTE**  
**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

---

**PROF<sup>ª</sup>. DR<sup>ª</sup>. EUNICE MARIA LIMA SORIANO DE ALENCAR – MEMBRO**  
**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA**

---

**PROF<sup>ª</sup>. DR<sup>ª</sup>. ANGELA MÁGDA RODRIGUES VIRGOLIM – MEMBRO**  
**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**BRASÍLIA - DF, abril de 2006**

## Resumo

Estudar criatividade a partir da perspectiva do desenvolvimento humano requer entender o indivíduo como um ser complexo, inserido em múltiplos ambientes que o influenciam e são por ele influenciados. Nesse sentido, é válido ressaltar a necessidade de se compreendê-la de forma sistêmica e dinâmica. A escola adquire, então, grande importância como local de estímulo e desenvolvimento das habilidades criativas. Assim, inúmeros autores têm discutido o papel das instituições de ensino superior na promoção da criatividade. O presente estudo examinou a percepção de professores universitários, de cursos de licenciatura de instituição pública e particular do Distrito Federal, acerca da extensão em que suas práticas docentes favorecem o desenvolvimento da criatividade de seus estudantes, bem como possíveis barreiras à sua criatividade pessoal. O estudo verificou ainda a percepção de estudantes acerca destas práticas docentes. Participaram do estudo 82 professores e 1396 estudantes. Foram utilizados o *Inventário de Práticas Docentes* e o *Inventário para Identificação de Barreiras à Criatividade Pessoal*. Para analisar os dados foram empregadas as análises de variância univariada (ANOVA) e multivariada (MANOVA). Os resultados indicaram que os fatores do *Inventário de Práticas Docentes* melhor avaliados pelos estudantes e professores foram Clima para Expressão de Idéias e Interesse pela Aprendizagem do Aluno. Já o fator Avaliação e Metodologia de Ensino obteve a média mais baixa. Os resultados ainda revelaram que a percepção de professores acerca da extensão em que suas práticas docentes favorecem a criatividade discente foi mais favorável do que a dos estudantes. Ademais, os dados apontaram que estudantes de cursos da área de Saúde apresentaram uma percepção mais positiva quanto aos fatores Incentivo a Novas Idéias e Interesse pela Aprendizagem do Aluno em comparação aos estudantes das áreas de Ciências e Humanidades. Também, os estudantes da área de Saúde avaliaram de forma mais positiva o fator Avaliação e Metodologia de Ensino do que os da área de Ciência. Além disso, a percepção de estudantes de semestres avançados foi mais favorável do que a de estudantes de semestres iniciais em relação a todos os fatores

medidos pelo *Inventário de Práticas Docentes*. Estudantes de instituições de ensino superior particular avaliaram mais positivamente os fatores Incentivo a Novas Idéias e Avaliação e Metodologia de Ensino do que estudantes de instituição pública. Falta de Tempo/Oportunidade foi apontada pelos professores como a principal barreira à criatividade pessoal.

## Abstract

The study of creativity from the human development perspective demands the understanding of the individual as a complex being, inserted in multiple environments, which influence and are influenced by him. Thus, the need to understand creativity in a systemic and dynamic way has to be emphasized. As a consequence, school acquires a great importance as a place of incentive and development of creative abilities. Therefore, various authors have been discussing the role of colleges and universities in promoting creativity. The present study has examined the professors' and university students' perception on courses from public and private institutions in the Federal District, to find out to what extent the educational practices encourage the students' creative expression. It also checked the professors' perception on possible barriers to their personal creativity. The study had the participation of 82 professors and 1,396 students. The *Educational Practice* and the *Barrier Identification to Personal Creativity Inventories* were applied. In order to analyze the data, the univariate variance analyses (ANOVA) and multivariate variance analyses (MANOVA) were used. The results indicated that the factors, which were best evaluated by students and professors in the *Educational Practice Inventory*, were the Atmosphere for the Expression of Ideas and the Interest for Student's Learning. The Evaluation and Teaching Methodology factor obtained the lowest average. The results still revealed that the professors' perception concerning to what extent their educational practices encouraged students' creative expression, was more favorable than that of students'. The other results showed that students doing courses in the Health area, presented a more positive perception in the Incentive to New Ideas and the Interest for the Student's Learning factors, when compared to students from the Social and Natural Sciences. Furthermore, the perception of students' in more advanced semesters was more favorable than of those in initial semesters in relation to all the factors measured in the *Educational Practice Inventory*. Students from private education institutions had a more positive evaluation of factors concerning the Incentive to New Ideas and the Evaluation and

Teaching Methodology than those students from public institutions. Professors pointed out the lack of time and opportunity as the main barriers to personal creativity.

## ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	iv
RESUMO.....	vi
ABSTRACT.....	viii
LISTA DE TABELAS.....	xiii
LISTA DE FIGURAS.....	xiv
CAPÍTULOS	
1 INTRODUÇÃO.....	1
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	6
Situação dos Cursos de Licenciatura no Brasil.....	6
Modelos de Criatividade.....	9
Modelo de Desenvolvimento da Criatividade – Alencar.....	10
Habilidades de Pensamento.....	10
Traços de Personalidade.....	10
Domínio de Técnicas e Bagagem de Conhecimento.....	11
Clima Psicológico.....	12
Redução de Bloqueios .....	12
Modelo de Aprendizagem Ideal – Renzulli.....	15
Desenvolvimento da Criatividade no Ensino Superior.....	18
3 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA.....	25

4	MÉTODO.....	28
	Delineamento.....	28
	Participantes.....	28
	Instrumentos.....	30
	Inventário de Práticas Docentes.....	30
	Inventário para Identificação de Barreiras à Criatividade Pessoal...	31
	Procedimentos.....	33
	Análise de Dados.....	33
5	RESULTADOS.....	35
	Questão de Pesquisa 1.....	35
	Questão de Pesquisa 2.....	36
	Questão de Pesquisa 3.....	36
	Questão de Pesquisa 4.....	37
	Questão de Pesquisa 5.....	38
	Questão de Pesquisa 6.....	39
	Questão de Pesquisa 7.....	42
	Questão de Pesquisa 8.....	52
6	DISCUSSÃO.....	54
7	CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO.....	61
	Implicações Educacionais.....	62
	Implicações para Futuras Pesquisas.....	63

REFERÊNCIAS.....	66
ANEXO.....	75
1 Pedido de Colaboração.....	76

## LISTA DE TABELAS

TABELAS	Página
1 Média, Desvio-Padrão e Número de Respondentes Relativos à Percepção dos Professores nos Fatores do Inventário de Práticas Docentes .....	35
2 Média, Desvio-Padrão e Número de Respondentes Relativos à Percepção dos Professores na Perspectiva dos Estudantes nos Fatores do Inventário de Práticas Docentes.....	36
3 Média, Desvio-Padrão e Número de Respondentes Relativos à Percepção dos Estudantes nos Fatores do Inventário de Práticas Docentes.....	37
4 Média, Desvio-Padrão e Número de Respondentes Relativos à Percepção dos Professores nos Fatores do Inventário para Identificação de Barreiras à Criatividade Pessoal.....	37
5 Valor de F e p nos Fatores do Inventário de Práticas Docentes por Gênero, Tipos de Instituição e Área.....	40
6 Média e Desvio-Padrão Relativos à Percepção de Estudantes acerca do Fator 1 por Tipo de Instituição, Área, Semestre e Gênero.....	50
7 Média e Desvio-Padrão Relativos à Percepção de Estudantes acerca do Fator 3 por Tipo de Instituição, Área, Semestre e Gênero.....	51
8 Valor de F e p nos Fatores do Inventário para Identificação de Barreiras à Criatividade Pessoal por Gênero, Tipos de Instituição e Área .....	53

## LISTA DE FIGURAS

FIGURAS	Página
1 Interação entre áreas de conhecimento e tipos de universidade em relação à percepção de professores quanto ao Fator 1 (Incentivo a Novas Idéias).....	41
2 Interação entre áreas de conhecimento e tipos de universidade em relação à percepção de professores quanto ao Fator 2 (Clima para Expressão de Idéias)....	42
3 Interação entre áreas de conhecimento e tipos de universidade em relação à percepção de estudantes quanto ao Fator 1 (Incentivo a Novas Idéias).....	45
4 Interação entre áreas de conhecimento e tipos de universidade em relação à percepção de estudantes quanto ao Fator 2 (Clima para Expressão de Idéias)....	46
5 Interação entre áreas de conhecimento e tipos de universidade em relação à percepção de estudantes quanto ao Fator 3 (Avaliação e Metodologia de Ensino) .....	47
6 Interação entre áreas de conhecimento e tipos de universidade em relação à percepção de estudantes quanto ao Fator 4 (Interesse pela Aprendizagem do Aluno) .....	48
7 Interação entre semestre e área de conhecimento em relação à percepção de estudantes quanto ao Fator 1 (Incentivo a Novas Idéias) .....	49

# CAPÍTULO 1

## INTRODUÇÃO

Estudar qualquer fenômeno psicológico a partir da perspectiva do desenvolvimento humano requer entender o indivíduo como um ser complexo, inserido em múltiplos ambientes que o influenciam e são por ele influenciados. Nesse sentido, é válido ressaltar a necessidade de se compreender tais fenômenos de forma sistêmica e dinâmica (Aspesi, Dessen & Chagas, 2005).

O presente estudo propõe investigar a criatividade a partir dessa proposta. Autores como Amabile (1983, 1989), Alencar (1995, 2001a, 2002), Alencar e Fleith (2003a), Chagas, Aspesi e Fleith (2005), Choi (2004), Csikszentmihalyi (1988, 1996, 1999), Feldman (1999), Simonton (1999), Sternberg e Lubart (1991, 1995) e Wechsler (1993, 1995, 2002) consideram a relação indivíduo-ambiente um fator tão essencial para o desenvolvimento da criatividade, quanto as características intrapessoais. Stein (1974) menciona que promover a criatividade não envolve apenas estimular o indivíduo, mas também o ambiente social e as pessoas nele inseridas. Assim, a criatividade deve ser vista como resultado de configurações da subjetividade individual e da subjetividade social simultaneamente (Martínez, 2002b). Da mesma forma, Csikszentmihalyi (1996) considera que a “criatividade não ocorre dentro dos indivíduos, mas é resultado da interação entre os pensamentos do indivíduo e o contexto sócio-cultural. Criatividade deve ser compreendida não como um fenômeno individual, mas como um processo sistêmico” (p. 23).

Chagas, Aspesi e Fleith (2005) explicam que a promoção da criatividade está associada às interações estabelecidas pelos indivíduos na família, escola e sociedade. Um ambiente favorável ao desenvolvimento da criatividade está relacionado à qualidade da construção dessas interações e às experiências de vida dos indivíduos inseridos nesses contextos.

Ademais, observa-se nos dias de hoje uma ênfase na necessidade do indivíduo exercitar suas capacidades criativas para enfrentar o mundo e otimizar seu potencial. Problemas sociais, econômicos, governamentais e do cotidiano, por exemplo, requerem soluções inovadoras e eficientes. Assim, o pensamento criativo, em especial, adquire relevância na definição e solução de problemas que surgem, todos os dias, em várias instâncias da vida humana. (Alencar, 2001a; Alencar & Fleith, 2003a; Strom & Strom, 2002; Virgolim, Fleith & Neves-Pereira, 2002). Para Wechsler (2001), a criatividade promove tanto o crescimento pessoal quanto o profissional, envolvendo possibilidades de realização e vida mais saudáveis.

Nesse sentido, a escola adquire grande importância como local de estímulo e desenvolvimento das habilidades criativas. Rogers (1959) já lembrava, na década de 50, que a única maneira do homem lidar com a velocidade e as mudanças sociais desse momento histórico é a adaptação criativa. Alencar (1995) corrobora esta visão, declarando que “as habilidades criativas são de crucial importância no processo de preparar nossos alunos para lidar com o mundo complexo e cheio de desafios” (p. 97).

Virgolim (1999) também ressalta a importância do cultivo da criatividade no ambiente escolar tanto para o desenvolvimento satisfatório do aluno quanto do processo de ensino-aprendizagem. Esta autora explica que:

A educação deve se voltar para a busca de um modo mais saudável de aprender, fortemente vinculada aos aspectos positivos do comportamento humano: ajustamento, flexibilidade, prazer, satisfação e alegria verdadeira. A educação deve estar atrelada, prioritariamente, ao crescimento interpessoal, e pessoal, desenvolvendo nos alunos as potencialidades necessárias para que eles se tornem adultos psicologicamente sadios, criativos, conscientes e integrados. É este o desafio que nossas escolas devem urgentemente enfrentar. (p. 66)

Entretanto, Alencar e Fleith (2003a) alertam para o fato da escola ainda oferecer, nos dias de hoje, uma educação estática, que privilegia a reprodução e memorização de

conhecimentos, apesar do reconhecimento da importância da criatividade no contexto educacional. Assim, é urgente que se pense numa revisão dinâmica e criativa das práticas pedagógicas. Da mesma forma, Novaes (2003) aponta a necessidade do processo de ensino-aprendizado ser conduzido por todos de maneira dinâmica e contínua, possibilitando que novas demandas educacionais sejam implementadas.

Fleith (2001) acrescenta ser interessante repensar a metodologia de ensino e o conteúdo ministrado com vistas a uma educação criativa. Para isso, o currículo escolar deve estar voltado para a otimização do uso da imaginação, flexibilidade de pensamento, fluência e originalidade de idéias, bem como para o incentivo de traços de personalidade como iniciativa, persistência, curiosidade, dentre outros.

Tendo em vista que a escola é um ambiente poderoso na promoção do potencial criativo, é fundamental considerar o professor como um importante aliado. Vários pesquisadores apontam o professor como um elemento relevante para o desenvolvimento de uma educação criativa (Alencar, 2001a; Chagas, Aspesi & Fleith, 2005; Fleith, 2000; Novaes, 2001, 2003; Renzulli, 1992; Sternberg, 2003; Virgolim, Fleith & Neves-Pereira, 2002).

Alencar (2001a) salienta que o papel do professor pode tanto facilitar como inibir o desenvolvimento da expressão da criatividade e o crescimento do aluno. Fleith (2000) chama a atenção para o fato de que os professores reconhecem a importância de se estimular a criatividade em sala de aula, porém, no cotidiano, a implementação de práticas favoráveis do potencial criador ocorre de maneira intuitiva. A escassez de informação sobre criatividade e as lacunas na formação do professor explicam esse quadro. Para Forresti (1999), uma formação docente desejável envolveria “profissionais conscientes e críticos da realidade política e social, comprometidos com a transformação desta realidade, que saibam utilizar o conteúdo científico (fundamentação teórica), a didática, a relação afetiva e a criatividade em nome desta transformação” (p. 75). Cropley (1997) enfatiza que, para o professor promover a expressão criativa, é necessário empregar metodologias

diversificadas e proporcionar espaços favoráveis à criatividade. Deve, ainda, valorizar as idéias dos alunos, estimulá-los a buscar o novo e enfrentar obstáculos, encorajando o pensamento flexível e a aprendizagem autônoma.

Neste sentido, muito se tem discutido sobre as práticas educacionais implementadas em diferentes níveis de ensino, inclusive no ensino superior. Neste é debatida a necessidade de uma reorganização das estruturas que nelas se apresentam a fim de proporcionar um ensino mais integrado, interdisciplinar, flexível e comprometido socialmente (Castanho & Castanho, 2000; Cunha 1998; Ludke & Cruz, 2005).

Assim, inúmeros autores têm se preocupado em discutir o papel das instituições de ensino superior na promoção da expressão da criatividade (Alencar & Fleith, 2003a; Bricenõ, 1998; Castanho, 2000; Tolliver, 1985; Weschler, 2002). Castanho (2000), por exemplo, afirma que é necessário desenvolver no contexto universitário, indivíduos com sensibilidade diante do mundo e mobilidade do pensamento, originalidade pessoal, atitude para transformar as coisas, espírito de análise e síntese e capacidade de organização. O papel do professor ocupa, então, um espaço fundamental nesse processo. Martínez (2002a) aponta a necessidade de se investir na formação de docentes comprometidos com a promoção do conhecimento e incentivo ao potencial criativo dos alunos. Wechsler (2002) conclui que é essencial formar professores criativos.

O presente estudo examinou a percepção de professores universitários, de cursos de licenciatura de instituição pública e particular do Distrito Federal, acerca da extensão em que suas práticas docentes favorecem o desenvolvimento da criatividade de seus estudantes, bem como possíveis barreiras à sua criatividade pessoal. O estudo verificou ainda a percepção de estudantes acerca destas práticas docentes.

Espera-se com este estudo, fornecer subsídios para avaliação, revisão e implementação de práticas educacionais voltadas à promoção da criatividade no ensino superior contribuindo para uma melhor formação profissional de futuros professores de ensino fundamental e médio.

## **CAPÍTULO 2**

### **REVISÃO DE LITERATURA**

Este capítulo apresenta contribuições teóricas e empíricas sobre a importância do desenvolvimento da criatividade no contexto educacional, especialmente nos cursos de nível superior de formação de professores. A primeira seção apresenta um breve panorama atual dos cursos de licenciatura no Brasil. A seção seguinte discute modelos de criatividade voltados para o desenvolvimento da expressão criativa no contexto educacional. A terceira seção examina o papel da criatividade no ensino superior.

#### **Situação dos Cursos de Licenciatura no Brasil**

Picanço Diniz e Borges (2000) afirmam que as instituições de ensino superior devem estar continuamente atentas ao papel que desempenham no quadro atual da educação e na formação de futuros professores da educação básica. Nesse sentido, Weber (2003) ressalta que a formação em nível superior é um dos fatores mais importantes no processo de profissionalização do professor da educação básica.

Dados recentes apresentados pelo Ministério da Educação (MEC/INEP, 2003) indicam que os cursos de graduação que oferecem licenciatura no Brasil são os que apresentam maior número de não preenchimento de vagas, tanto na rede pública quanto na particular. Estes dados sugerem o desinteresse relativo à opção pela licenciatura. Em comparação com os demais cursos, a concorrência por áreas que oferecem licenciatura é menor. Por exemplo, no ensino público, enquanto há 5 candidatos por vaga em cursos de graduação com licenciatura, há 6 em Economia, 11 em Administração, 18 em Direito e 41 em Medicina. É interessante ressaltar que as áreas de Administração e Direito estão entre as de maior concentração de candidatos em instituição particular, num percentual sete vezes maior do que na rede pública.

Nos últimos dez anos, ainda segundo o MEC/INEP (2003), observa-se um aumento no número de pessoas que ingressam em cursos de graduação que oferecem licenciatura. Em 1991, um total de 555.636 estudantes ingressou nestes cursos. Em 2002, 1.059.385 estudantes, sendo 47,3% em instituição pública e 52,7% em instituição particular, iniciaram sua graduação em cursos de Licenciatura. Nota-se que tais números equivalem a cursos que oferecem a opção em licenciatura e em bacharelado. Contudo, foram observados, por exemplo, em 2002, que apenas 176.569 graduados fizeram a opção por licenciatura.

A importância da formação de professores se torna evidente quando se reporta para a relevância da educação básica, onde atuam, visando mais do que a reprodução de informação (CNE/CP, 2001). Com relação à educação infantil (creche e pré-escola), é fundamental, nos dias de hoje, práticas educacionais que favoreçam a construção da identidade, autonomia e conhecimento de mundo pela criança. No que diz respeito ao ensino fundamental e médio, deve-se estimular os alunos a valorizar o conhecimento, investigar, questionar e pesquisar; construir hipóteses, adquirir confiança na própria capacidade de pensar e encontrar soluções; aprender a confrontar e respeitar diferentes pontos de vista; discutir; exercitar o pensamento crítico e reflexivo, ler criticamente diferentes tipos de textos; utilizar diferentes recursos tecnológicos; criar; ser cooperativo e conviver com a diversidade. Assim, o CNE/CP (2001) alertam:

A formação de professores como preparação profissional passa a ter papel crucial, no atual contexto, agora para possibilitar que possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário, reconhecendo-a como parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida. (p. 9)

Também, o Fórum de Pró-Reitores de Graduação – ForGRAD (2003) estabeleceu quatro eixos norteadores para a função de professores: (a) a educação como processo social – visa a produção social do conhecimento onde são valorizadas as experiências de vida, o compromisso ético, processos, interação e a coletividade, (b) a natureza do trabalho

docente – valoriza a interação dos alunos num contexto político/social, assim como a articulação da prática social com a pesquisa para que produzam reflexões e conhecimentos, (c) a função social do trabalho do professor – representa a postura ético/política adotada mediante fatores sociais da escola (valorização da diferença, valorização do aluno, criação de condições para o desenvolvimento da criatividade, reconstrução de conhecimentos) e (d) a concepção de avaliação – contribui para mudanças na prática educativa valorizando a diversidade. Sobre a importância do currículo na formação de professor em licenciatura, o ForGRAD (2003) ressalta:

O currículo deve propiciar uma sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional, a unidade teoria/prática, a gestão democrática, o compromisso social e político do professor, o trabalho coletivo e interdisciplinar e a formação inicial articulada à formação continuada. (p. 173)

Para Lüdke e Cruz (2005), um dos grandes problemas na formação de professores nos cursos de Licenciatura é a separação entre teoria e prática. As autoras comentam que a prática pedagógica é complexa e exige soluções contextualizadas e não “receitas” prontas, como comumente é visto. Além da distância entre a formação teórica e prática, as autoras alertam para a separação entre disciplinas específicas da área e as de preparação pedagógica.

Assim, Lara, Mosqueira e Ramos (1998) afirmam que o professor idealizado surgirá a partir de um processo de formação profissional longo e enriquecedor, que permitirá uma prática consciente e comprometida socialmente. Tessaro e Guzzo (2004) complementam que “não bastam apenas escolas, mais vagas pra alunos, melhor estrutura física, é preciso um professor que seja capaz de ensinar os alunos e transformá-los em cidadãos críticos e criativos” (p. 159). Para isso, segundo Ruiz (2004), é necessário que haja professores universitários, modelos para seus estudantes, docentes do futuro, motivados a aprender sempre e que busquem se aperfeiçoar e trazer inovações favoráveis para a sala de aula,

sendo fundamental um profissional criativo e cheio de entusiasmo pelo processo de ensino-aprendizagem.

### **Modelos de Criatividade**

Alencar e Fleith (2003a) destacam ser possível a estimulação da criatividade em qualquer contexto, inclusive o escolar. Para isso, é preciso uma preparação do indivíduo para o pensamento e ação criativa, assim como o planejamento de estratégias que promovam espaços ao desenvolvimento da expressão criativa. Atualmente, vários modelos são propostos para o desenvolvimento do potencial criativo, contemplando a relação do indivíduo em diversos contextos. O Modelo de Desenvolvimento da Criatividade de Alencar (1996, 1997b, 2001a) e o Modelo de Aprendizagem Ideal de Renzulli (1992), descritos a seguir, contemplam o fenômeno da criatividade em uma perspectiva sistêmica em que tanto fatores intra-individuais quanto ambientais influenciam no desenvolvimento do potencial criativo.

#### ***Modelo de Desenvolvimento da Criatividade – Alencar***

Alencar (1996, 1997b) considera cinco dimensões para a promoção do desenvolvimento e expressão da criatividade, apresentadas em forma de um pentágono: habilidades de pensamento, traços de personalidade, clima psicológico, domínio de técnicas e bagagem de conhecimento e redução de bloqueios. A autora menciona que essas vertentes estão relacionadas e o desenvolvimento do potencial criativo depende de sua interação. Nesse sentido, os professores devem conhecer tais dimensões para que possam implementar práticas educacionais favoráveis à criatividade e criar um clima propício à expressão e produção de novas idéias.

### *Habilidades de Pensamento*

Com respeito às habilidades de pensamento associadas à criatividade, Alencar (1997b) apresenta alguns componentes do pensamento criativo apontados por Guilford: fluência (capacidade de obter muitas idéias a respeito de um assunto ou respostas a um questionamento), flexibilidade (habilidade de mudar a direção do pensamento ou conceber categorias de respostas variadas), originalidade (capacidade de apresentar respostas que não são freqüentes ou comuns), elaboração (habilidade de obter muitos detalhes em uma idéia ou resposta apresentada) e sensibilidade para problemas (sensibilidade para questionar o óbvio, achar defeitos e deficiências no ambiente observado assim, como em seus próprios pensamentos). A autora ressalta a necessidade de que tais habilidades sejam encorajadas e reconhecidas em sala de aula.

### *Traços de Personalidade*

Alencar (1995) destaca pesquisas como as de Barron e MacKinnon, que evidenciaram em pessoas criativas alguns traços de personalidade em comum: a persistência, a curiosidade, a autoconfiança e independência, tendência ao não conformismo, senso de humor, espontaneidade, percepção por si mesmo como criativo, gosto pela aventura e ampla gama de interesses, intuição e empatia, preferência pelo complexo, atração pelo misterioso e tolerância à ambigüidade.

Alencar (1996) acrescenta que a motivação tem sido considerada como fator indispensável para a produção criativa, pois impulsiona o indivíduo a se dedicar e a se envolver inteiramente em sua produção com prazer, satisfação e desejo de chegar a novas descobertas. Além disso, a motivação, especialmente a intrínseca, é considerada por outros autores (Sternberg & Lubart, 1991, 1995; Amabile, 1983, 1989, 1996) como fundamental à produção da expressão criativa, pelo fato dela impulsionar o indivíduo a buscar mais

informações sobre a área estudada e a romper com procedimentos tradicionais de produção de idéias.

Também Virgolim (1999) destaca que, quando a expressão criativa é promovida, “a via do prazer e da motivação” é incentivada nos indivíduos, proporcionando determinação, persistência, permitindo ampliar os limites da mente, coragem de assumir riscos, expressar idéias sem pessimismo e medo, preparando o indivíduo para enfrentar e aceitar críticas, erros e possíveis fracassos. Nesse sentido, a motivação constitui um componente vital da criatividade, que não pode ser desconsiderado em qualquer análise das dimensões psicológicas da produção criativa (Alencar, 1995).

#### *Domínio de Técnicas e Bagagem de Conhecimento*

Segundo Alencar (1995, 1997b), a criatividade requer esforço, dedicação e um bom conhecimento de uma área específica. Alencar (1997b) enfatiza que o domínio do conhecimento, assim como a aquisição de técnicas criativas são relevantes para a expressão da habilidade criativa. A autora menciona que, para facilitar a emergência e implementação de idéias criativas, é necessário o domínio de informações relevantes, de estratégias para resolução de problemas e de muito trabalho.

#### *Clima Psicológico*

Alencar (1996) defende ser necessário criar um clima psicológico à expressão da criatividade que proporcione ao indivíduo segurança, liberdade, aceitação, reconhecimento do esforço pessoal e estabelecimento de expectativas apropriadas. Nesse sentido, a pessoa se sente à vontade e encorajado para expressar novas idéias sem medo de críticas e avaliações.

Uano (2002) enfatiza que a conduta do professor em sala de aula reflete na subjetividade do aluno. Assim, é necessário que ele sinta o professor disposto a

acompanhar seu processo, disponibilizando espaços e recursos para seu desenvolvimento. Esta atmosfera positiva motiva o aluno a se expressar criativamente.

### *Redução de Bloqueios*

Alencar (1996) menciona que um clima adequado aliado à intensa motivação reduz barreiras que inibem a expressão criativa. Para Wechsler (1993), as barreiras internas ao potencial criativo são frutos de experiências vivenciadas pelo indivíduo e influenciadas pelo meio. Estas barreiras estão relacionadas às dificuldades de ordem emocional, social, cultural ou intelectual que bloqueiam a expressão criativa.

Segundo Alencar (2001a), como barreiras de natureza emocional, destacam-se o medo de ser criticado, de cometer erros, falta de confiança nas próprias idéias, comodismo, insegurança, entre outras. Em relação às barreiras de cunho cultural, a autora ressalta a concepção da fantasia e da reflexão como perda de tempo, consideração da tradição como preferível à mudança, a ênfase na razão e na lógica, e desvalorização da intuição e dos sentimentos.

Sternberg e Lubart (1991, 1995) atentam para o contexto ambiental como sendo um possível responsável, tanto pela promoção do desenvolvimento da criatividade, como para a inibição do processo criativo. Sternberg (2003) menciona que a criatividade é mais facilmente observada nas crianças do que nos adolescentes e adultos. O autor explica que a criatividade destes últimos pode estar sendo inibida pela sociedade que encoraja a conformidade intelectual, onde se seguem padrões e regras pré-estabelecidas.

No contexto escolar, busca-se a padronização de comportamentos e expressão, desencorajando o diferente e o original. A necessidade de o aluno ser bem aceito pelo grupo também pode se transformar em uma barreira, expressa pelo medo de demonstrar o que pensa e propor novas idéias por receio das reações dos colegas de sala de aula e até mesmo do professor (Alencar, 2001a; Alencar & Fleith 2003a).

Observa-se também em nossa sociedade, já na infância, que determinados comportamentos são mais reforçados ou inibidos em função do sexo do indivíduo (Alencar, 1995, 2001a; Simonton 2002; Wechsler, 1993). Alencar (1995) destaca que determinados traços de personalidade associados à criatividade são mais aceitos no sexo feminino, como espontaneidade, sensibilidade e intuição, enquanto que curiosidade e independência são cultivadas mais no sexo masculino. Da mesma forma, o envolvimento em determinadas áreas de conhecimento como, por exemplo, Ciências e Matemática, é mais estimulado em estudantes do sexo masculino. Wechsler (1993) ressalta que, na escola, o comportamento indisciplinar é esperado nos meninos, enquanto a passividade e a obediência às regras são mais reforçadas nas meninas.

Observa-se também que o autoconceito do aluno pode se transformar em uma barreira quando este é estimulado negativamente. A conduta e expectativas do professor podem dificultar ou facilitar ao estudante a construção de uma imagem positiva de si mesmo. Por exemplo, situações como desvalorização das idéias do aluno (como ridicularizar, reprimir e ignorar) e oferecimento de recompensa por ordem de notas obtidas pelos estudantes podem inibir a expressão das suas habilidades (Alencar, 2001a; Alencar & Fleith 2003a).

Outras barreiras que podem ser apresentadas são de natureza perceptual, como a inabilidade de relacionar o problema com a situação, ênfase exagerada nas formas tradicionais de fazer as coisas e dificuldade para reestruturar um problema, vendo-o sob um novo enfoque, dimensão ou ponto de vista (Alencar, 2001a; Alencar & Fleith 2003a).

Portanto, a fim de minimizar a influência destas barreiras à expressão da criatividade, Alencar (1996, 2001a) sugere ao professor: (a) valorizar a pessoa do aluno; (b) confiar em suas capacidades e competências; (c) apoiar a expressão de novas idéias; (d) implementar atividades que ofereçam desafios, oportunidades e atuação criativa; (e) utilizar atividades que possibilitem ao aluno exercitar o seu pensamento criativo; (f) fortalecer traços de personalidade, como autoconfiança, curiosidade, persistência, independência de

pensamento, coragem para explorar situações novas e lidar com o desconhecido; (g) ajudar o aluno a se desfazer de bloqueios emocionais, como o medo de errar, o medo de ser criticado, sentimentos de inferioridade e insegurança; (h) instrumentar os alunos no uso de técnicas de produção de idéias e de resolução criativa de problemas; e (i) propiciar um clima em sala de aula que valoriza a criatividade.

### ***Modelo de Aprendizagem Ideal - Renzulli***

Renzulli (1992) ressalta a necessidade de se propiciar, na escola, reais condições para o desenvolvimento da produção criativa. Para isso, propôs um modelo de aprendizagem criativa que envolve três dimensões em constante interação: o aluno, o professor e o currículo.

Com relação ao aluno, três aspectos devem ser considerados nesse processo: habilidades cognitivas e características afetivas, estilos de aprendizagem e interesses. É importante ressaltar que as habilidades cognitivas destacadas nesse processo não se resumem a um quociente intelectual acima da média. O conhecimento acerca dos estilos de aprendizagem dos alunos possibilita ao professor desenvolver estratégias e atividades em sala de aula que contemplem diferentes maneiras de se aprender. Segundo Renzulli (1994), “todo comportamento cognitivo é desenvolvido em função do nível de interesse presente no ato de aprender” (p.173). Neste sentido, uma maneira de se promover o envolvimento do aluno nas atividades escolares é considerar seus interesses e integrá-los às tarefas acadêmicas. A fim de que os alunos tenham oportunidades de obter conhecimento acerca de suas habilidades, estilos de aprendizagem e interesses, é necessário que eles sejam expostos a diversas áreas do saber, estilos de ensino e formas de avaliação (Fleith, 2002).

O professor, por sua vez, segundo o modelo proposto por Renzulli, deveria ter o conhecimento da disciplina que leciona, utilizar técnicas instrucionais apropriadas e atualizadas e apresentar total envolvimento com a disciplina, a fim de que possa estimular o

processo criativo em sala de aula e servir como um modelo para os seus alunos. O professor funcionaria como um mentor que auxiliaria os alunos na construção do conhecimento e desenvolvimento do pensamento divergente.

Ter o conhecimento da disciplina, segundo Renzulli (1992), não significa apenas saber profundamente o assunto, mas significa também ser capaz de extrapolar os limites do conhecimento teórico para a aplicação no mundo real. A motivação do professor é outro aspecto relevante, pois um professor realmente envolvido com o que faz pode sensibilizar seus alunos e estimulá-los a buscar seus interesses e aptidões. Além disso, é fundamental que este professor busque ensinar a matéria a partir de várias técnicas instrucionais, a fim de atingir o maior número de estilos de aprendizagem existentes em sala de aula.

Segundo este modelo, o professor que está empenhado em desenvolver as habilidades criativas de seus alunos apresenta informações atualizadas e contextualizadas, permite indagações de qualquer natureza em sala de aula, é mais flexível, tem senso de humor, possui uma relação positiva com seus alunos, permite que o aluno o procure fora do contexto de sala de aula, valoriza idéias novas e originais, oferece oportunidade de escolha aos alunos, entre outras características (Fleith, 2001, 2002).

A terceira dimensão do modelo de produção criativa refere-se ao currículo escolar. Este, segundo Renzulli, deveria contemplar três importantes aspectos: a estrutura da disciplina, o conteúdo e a metodologia da disciplina e o apelo à imaginação. Com relação à estrutura da disciplina, é essencial que o conhecimento a ser ensinado ao aluno seja organizado, contextualizado, e que a interdisciplinaridade de conteúdos seja enfatizada.

Quanto ao conteúdo e metodologia da disciplina, espera-se que os principais conceitos e princípios sejam apresentados e conectados à realidade do aluno, de modo que ele possa transferir essa informação para outras situações; que tópicos representativos da área sejam selecionados; e que os métodos de pesquisa empregados e problemas ainda não solucionados sejam discutidos em sala de aula. O nível de complexidade do conteúdo a ser apresentado aos alunos deve estar em consonância com a faixa etária, maturidade, nível de

conhecimento e experiências prévias dos mesmos. Dessa forma, o aluno será estimulado a desenvolver habilidades de análise, avaliação, pensamento crítico e solução de problemas.

Por fim, um currículo criativo e desafiador oferece, ainda, ao aluno, a oportunidade de usar a sua imaginação, de visualizar conseqüências para acontecimentos futuros, de analisar uma situação sob diferentes ângulos e de vivenciar o processo de aprendizagem com prazer (Fleith, 2002).

Yelós (2002) destaca que, para a educação ser criativa, é necessário que os membros da escola, materiais e procedimentos sejam criativos. Assim, para a otimização do processo de desenvolvimento da criatividade no contexto escolar, é necessário considerar a criatividade nos estudantes, nos professores e na escola como organização (Martínez, 2002a).

Desenvolver a criatividade, como sugere Martínez, 2002a, requer o incentivo da expressão criativa, assim como o desenvolvimento das características associadas à criatividade, como independência, flexibilidade, motivação etc. O desenvolvimento do pensamento criativo contribui para que o estudante ultrapasse o conhecimento específico para outras esferas em outros contextos, possibilitando a ele “inserir-se em contextos complexos, ambíguos e mutáveis, como os que caracterizam a sociedade atual” (p. 91).

Com relação aos professores, a autora menciona que para que os estudantes alcancem níveis altos de expressão criativa, são necessários docentes criativos. Estes possuem maior sensibilidade para a inovação e à mudança, maior atenção e disposição para o desenvolvimento criativo dos alunos, e tolerância a comportamentos vinculados à produção criativa. Dessa forma, o professor criativo é capaz de preparar estratégias que promovam a expressão criativa no estudante, garantindo uma aprendizagem personalizada e eficiente. Além disso, proporciona satisfações e bem-estar emocional ao próprio professor, permitindo que ele trabalhe motivado, interessado e dedicado.

A dimensão organizacional da escola, segundo Martinez (2002a), deve ser trabalhada como um espaço que permita a expressão criativa. É necessário que a criatividade seja compreendida como metas, objetivos e valores organizacionais. A partir dessa compreensão, é fundamental que a organização crie planos coerentes no que se refere à qualificação profissional, refletindo e desenvolvendo estratégias para a promoção da criatividade dos professores e estudantes.

### **Desenvolvimento da Criatividade no Ensino Superior**

Em vários lugares do mundo se discute a necessidade de se implementar práticas docentes favoráveis à criatividade no ensino superior. Na Alemanha, Cropley (1997) chama atenção para a necessidade das universidades encorajarem a criatividade. O autor afirma que tanto as escolas como as universidades formam um elevado número de estudantes, contudo, grande parte está apta apenas a reproduzir o conhecimento adquirido. No Canadá, Tolliver (1985) alerta para as diversas barreiras à expressão da criatividade no contexto universitário. No México, Briceño (1998) afirma também que os professores universitários não encorajam nem promovem o desenvolvimento da expressão criativa do aluno e nem planejam o currículo. Nos Estados Unidos, Paulovich (1993) afirma que o ensino superior não está organizado para favorecer a expressão criativa e autônoma do estudante.

Em Portugal, Sousa (2001) desenvolveu um estudo para verificar a avaliação de estudantes e professores universitários a respeito da prática docente criativa e eficaz. Os resultados apontaram que tanto os estudantes quanto os professores avaliaram como mais importante o papel da criatividade do que o da eficácia do ensino. Xu, Mc Donnell e Nash (2005) investigaram a implementação de cursos e programas de criatividade em universidades da Europa, América do Norte, Japão e China. Os resultados indicaram a ocorrência de cursos e programas de criatividade em diversas disciplinas, porém, foram encontrados com mais frequência no campo da Administração, Educação e Psicologia, e Engenharia, Ciências e Tecnologia.

No Brasil, Wechsler (2002) enfatiza a relevância de uma universidade criativa devido à necessidade de uma formação docente que desenvolvesse “habilidades de pesquisa e espírito científico” (p.186) para que os futuros professores oferecessem um ensino atualizado, crítico e inovador. Ainda, Martínez (2002a) afirma que o tema criatividade é minimamente abordado em instituições formadoras de professores. Em sua maioria, a criatividade não é entendida como conteúdo específico e passível de organizações metodológicas para o seu desenvolvimento. A autora acrescenta que o desenvolvimento da criatividade não deve ser realizado apenas em disciplinas relacionadas à formação criativa, isoladamente do currículo. É necessário que haja um sistema de ensino-aprendizagem, no qual o futuro professor possa vivenciar esse processo como aluno para que depois possa aplicar em seus alunos. Nesse sentido, Martínez alerta:

A complexa inter-relação entre o conhecimento, habilidade e características pessoais necessárias para uma ação criativa em sala de aula constituem um desafio para o processo de formação de professores, especialmente caso se pretenda formar um professor que seja capaz, dentro dos limites que qualquer situação impõe, de introduzir transformações significativas em sua prática pedagógica e contribuir para a transformação da instituição educativa em seu conjunto. (p.199)

Também Castanho (2000) ressalta a necessidade de uma sala de aula universitária criativa. A autora discute que um dos motivos seria a importância de se formar jovens autônomos intelectuais, apaixonados pela busca do conhecimento e com postura ética para que estejam “comprometidos com os destinos da sociedade humana”. Neste sentido, Alencar (2002) afirma que o papel do professor, nos dias de hoje, seria o de “catalisador do potencial criativo de cada aluno”. Dessa forma, o talento e o potencial humano seriam menos desperdiçados.

Ademais, Wechsler (2002) avalia que os fatores que inibem a criatividade, além da falta de preparo do professor, são as barreiras pessoais que o impede de ousar e buscar estratégias novas de ensino. Assim, a autora completa que muitos têm medo ou estão

acomodados para enfrentar ou buscar propostas novas ao que fazem. Em um estudo conduzido por Alencar, Fleith e Martínez (2003), investigaram-se barreiras à criatividade pessoal entre estudantes universitários do Brasil e México. Os dados indicaram que a barreira mais freqüente apontada pelos estudantes foi falta de tempo e oportunidade. Observou-se, ainda, falta de motivação como uma barreira mais mencionada pelos estudantes mexicanos em comparação com os brasileiros.

Estudos foram feitos para verificar a expressão criativa no ensino superior, porém, a maioria dos estudos volta-se mais para a percepção dos estudantes do que dos professores. Da mesma forma, nos estudos encontrados referentes a esse tema, são investigados a percepção de professores e estudantes universitários de diversos cursos, mas não especificamente os de licenciatura. Por exemplo, Alencar (2000) analisou esta temática, na percepção dos estudantes pós-graduados. Os dados mostraram que as características do professor facilitador mais citadas pelos alunos foram: as técnicas instrucionais utilizadas, a bagagem de conhecimento, o tipo de relacionamento com os alunos e o interesse pela matéria. Por outro lado, as características do professor inibidor da criatividade mais mencionadas foram: uso de técnicas instrucionais que priorizam a reprodução de conhecimento, relacionamento professor-aluno bastante precário, conteúdo da disciplina muito restrito e com poucas referências, falta de interesse pela matéria ensinada e pela aprendizagem do seu aluno, preparação inadequada das aulas e pouco domínio da disciplina lecionada.

Alencar (1997a) investigou ainda a percepção dos estudantes universitários quanto ao estímulo à criatividade por parte de seus professores. O estudo evidenciou que os professores pouco incentivam a criatividade, e que os programas das disciplinas não favorecem a expressão e o desenvolvimento da criatividade do estudante.

Joly e Guerra (2004) verificaram o desempenho em compreensão de leitura e a percepção de barreiras à criatividade pessoal por parte de 121 universitários ingressantes. Um dos instrumentos utilizados foi o *Inventário para Identificação de Barreiras à*

*Criatividade Pessoal* (Alencar, 1999), o mesmo aplicado na presente pesquisa. Foram analisados quatro fatores: Inibição/Timidez, Falta de Tempo/Oportunidade, Repressão Social, e Falta de Motivação. De modo geral, foi verificado que os estudantes consideraram a Falta de Tempo/Oportunidade como a barreira pessoal mais significativa. Da mesma forma, Alencar, Fleith e Virgolim (1995) verificaram a percepção de estudantes universitários e professores referentes às barreiras à criatividade pessoal. O estudo apontou como barreiras a ausência de estímulo ao desenvolvimento do potencial criativo por parte dos agentes socializadores, timidez, falta de autoconfiança e medo de errar e ser criticado.

Em um estudo comparativo, Alencar e Fleith (2004a) examinaram a percepção de professores e estudantes universitários em relação ao incentivo à criatividade em sala de aula. Para isso, foi investigada a extensão em que (a) professores e estudantes universitários consideram que as práticas docentes implementadas favorecem o desenvolvimento das habilidades criativas dos estudantes e (b) professores consideram que seus alunos percebem suas práticas docentes como estimuladoras da criatividade discente. O instrumento utilizado foi o *Inventário de Práticas Docentes* (Alencar & Fleith, 2004), também empregado no presente estudo. Participaram do estudo 35 professores universitários e 874 estudantes. Quatro fatores foram analisados: Incentivo a Novas Idéias, Clima para Expressão de Idéias, Avaliação e Metodologia de Ensino e Interesse pela Aprendizagem do Aluno. Os resultados indicaram que a percepção do professor, ao se colocar na perspectiva dos estudantes, foi mais favorável do que a dos estudantes nos quatro fatores avaliados. Em comparação com instituições públicas e particulares, observou-se que o fator Interesse pela Aprendizagem do Aluno foi melhor avaliado pelos estudantes de instituição pública. Além disso, os estudantes da área de Ciências Exatas de universidade pública avaliaram seus professores mais satisfatoriamente do que o de Humanidades no fator Clima à Expressão de Idéias.

Santeiro, Santeiro e Andrade (2004) examinaram as características do professor facilitador e inibidor da criatividade, segundo universitários ingressantes da biomedicina,

utilizando um questionário com duas perguntas abertas. As características do professor facilitador apontadas por estes alunos se relacionaram ao preparo do professor, como por exemplo, se expressar com clareza, demonstrar interesse pelo aluno e por sua aprendizagem. Já as características do professor inibidor se referiram à maneira como o professor se relaciona com os alunos como, por exemplo, o aluno não se sente à vontade para fazer perguntas e aulas ministradas de forma apressada. Ruiz (2004) realizou um estudo visando verificar as estratégias motivacionais ideais a serem usadas por professores na percepção dos alunos de Administração do período noturno. Os dados mostraram que as estratégias mais relacionadas foram: variar o tipo de atividade, combinar atividades teóricas e práticas que resultem em produtos concretos, prazer e entusiasmo pelo que ensina, e ensinar a focalizar o pensamento nas questões apresentadas.

Pereira (1998) questionou as áreas que teriam mais necessidade de serem abordadas de forma mais efetiva na formação docente, segundo estudantes de Pedagogia em fase final de formação. As respostas que mais apareceram foram: criatividade na educação, pesquisa e atitude questionadora. Oliveira (1997) analisou o professor ideal na percepção dos estudantes e professores de Pedagogia, do ensino fundamental e médio. As três respostas apresentadas com mais frequência para o professor ideal foram criativo, atualizado e amigo. Da mesma forma, o professor real foi descrito como cansado, desvalorizado e mal remunerado.

É interessante destacar outros estudos sobre criatividade, que teriam como participantes professores de educação básica. Carvalho e Alencar (2004), por exemplo, verificaram os elementos favorecedores e inibidores na prática docente, segundo professores de Geografia do ensino fundamental. Os dados indicaram que as práticas pedagógicas que favorecem à criatividade são aquelas que promovem a aprendizagem (esclarecer dúvidas dos alunos, fazer conexões entre o que está sendo abordado em sala de aula com outros temas da atualidade e utilizar exemplos para ilustrar o que está sendo abordado em classe). Em relação às práticas que inibem à criatividade foram apresentados

fatores relacionados ao estudante (elevado número de alunos em sala de aula, a presença de estudantes indisciplinados que perturbam o trabalho docente, desinteresse do aluno pelo conteúdo ministrado e a falta de oportunidade para realizar atividades fora de sala de aula).

Também, Mariani e Alencar (2005) examinaram a criatividade no trabalho docente, segundo professores de História do ensino fundamental. Os aspectos mais enfatizados pelo professor como facilitadores da criatividade foram a liberdade e a paixão pelo trabalho, ao passo que os inibidores referiam-se a problemas no relacionamento professor/aluno. Braga e Alencar (2003) realizaram um estudo sobre a prática do ensino dos professores e estudantes de Literatura no ensino médio, na visão dos estudantes. Os resultados concluíram que o ensino de literatura não está de acordo com a prática educacional voltada para o desenvolvimento crítico do aluno, observando-se uma disparidade no discurso do aluno em relação ao professor no que diz respeito ao que está sendo ministrado. Os autores assinalam que a “obra literária ainda está sendo estudada como algo distante da realidade prática da vida” (p. 105).

Alencar (2002) conclui que a criatividade é uma habilidade necessária que deve ser enfatizada no contexto educacional, pois promove o bem estar emocional resultante de experiências de aprendizagem criativa, contribuindo para uma maior qualidade de vida das pessoas. Além disso, auxilia na formação profissional, uma vez que a criatividade se apresenta como uma ferramenta que ajuda o indivíduo a lidar com as adversidades e desafios impostos pelo nosso tempo.

## **CAPÍTULO 3**

### **DEFINIÇÃO DO PROBLEMA**

A educação superior pode contribuir tanto para a formação de jovens criativos, dispostos a enfrentar o mundo de hoje e comprometidos socialmente, quanto para a formação de professores que irão atuar na educação básica (Castanho, 2000). Como consequência, muito se tem discutido a respeito da qualidade das práticas educacionais implementadas por docentes universitários. Contudo, tem havido pouca reflexão por parte do próprio professor e da instituição em que ele está inserido acerca destas práticas (Villas Boas, 2000).

É sabido que a criatividade constitui uma ferramenta indispensável para o professor em sala de aula (Alencar, 1995, 2001a, 2002; Alencar & Fleith, 2003a; Fleith, 2001, 2002; Renzulli, 1992; Sternberg, 2003; Sternberg & Williams 1996; Virgolim, 1999; Wechsler, 1995, 2002). Virgolim, Fleith e Neves-Pereira (2002) afirmam que é possível “ensinar criatividade ou ensinar criativamente” (p. 28). Para isso, as autoras pontuam que é necessário oportunizar situações, especialmente no contexto educacional, que permitam o desenvolvimento das habilidades do pensamento criativo. Porém a criatividade não é encarada no ensino superior como uma ferramenta que o professor pode utilizar para auxiliá-lo no planejamento das aulas e no incremento de suas práticas pedagógicas, com vistas a implementar metodologias e estratégias de incentivo à expressão criativa do estudante (Martínez, 2002b).

Assim, é necessária a implementação de um projeto político-pedagógico universitário inovador no qual haja espaço para a interação entre reflexão e pesquisa e as experiências pedagógicas docentes. A partir desta interação, é possível sugerir práticas pedagógicas concretas e elaboradas. Este procedimento favorecerá a não fragmentação entre teoria e prática, bem como a comunicação positiva com outras disciplinas e cursos (Veiga, 2000). Concluiu-se, portanto, ser necessário investigar a extensão em que as

práticas docentes têm favorecido a expressão criativa do estudante, no sentido de fornecer subsídios às práticas de ensino das universidades no Brasil, assim como para os futuros professores de educação básica. Ademais, considerando as diversas barreiras que influenciam no desenvolvimento da expressão criativa (Alencar & Fleith, 2003a; Csikszentmihalyi, 1988, 1996, 1999; Feldman 1999; Feldman, Csikszentmihalyi & Gardner, 1994; Novaes, 2001, 2003; Simonton, 1999; Starko,1995), é também importante investigar variáveis que podem inibir a criatividade pessoal do professor universitário, uma vez que estas barreiras podem interferir na sua atuação docente.

Dessa forma, Csikszentmihalyi (1996, 1999) adverte ser mais importante investigar em que extensão a criatividade é reconhecida nos diferentes contextos de vida do que apenas conceituá-la. Alencar e Martínez (1998) complementam: “O desenvolvimento da criatividade na educação passa necessariamente pelo nível de criatividade dos profissionais que nela atuam. Conhecer as barreiras que enfrentam constitui uma condição necessária para superá-las” (p.31).

Inúmeras pesquisas são encontradas na literatura referente à criatividade no ensino fundamental (Chan & Chan 1999; Aljughainaman & Mowrer-Reyolds, 2005; Fleith, 2000; Furman, 1998; Mariani & Alencar, 2005; Soh, 2000; Wechsler & Richmond, 1984). Por outro lado, pesquisas sobre criatividade no ensino superior são limitadas.

Portanto, o presente estudo teve como objetivo examinar as práticas docentes em relação ao incentivo à expressão criativa em sala de aula, segundo os professores e seus estudantes dos cursos de graduação que oferecem licenciatura. Também foi objetivo deste estudo investigar a percepção destes docentes a respeito das barreiras pessoais à criatividade. As questões de pesquisa investigadas foram:

1. Em que extensão os professores universitários consideram que suas práticas docentes são favoráveis ao desenvolvimento da criatividade de seus estudantes?
2. Em que extensão estes professores consideram que seus estudantes percebem suas práticas docentes como favoráveis ao desenvolvimento da criatividade discente?

3. Em que extensão os estudantes universitários consideram que as práticas docentes dos professores deste estudo são favoráveis ao desenvolvimento da criatividade discente?
4. Quais são as barreiras apontadas pelos professores universitários à sua criatividade pessoal?
5. Há diferenças entre a percepção dos professores, dos professores se colocando no lugar dos estudantes e dos estudantes em relação às práticas docentes que favorecem o desenvolvimento da criatividade dos estudantes?
6. Há diferenças entre a percepção de professores do gênero masculino e feminino, de instituição de ensino superior pública e particular e de diferentes áreas em relação às práticas docentes que favorecem o desenvolvimento da criatividade dos estudantes?
7. Há diferenças entre a percepção de estudantes universitários do gênero masculino e feminino, de instituição de ensino superior pública e particular, de diferentes áreas e dos semestres que cursam acerca das práticas docentes que favorecem o desenvolvimento da criatividade dos estudantes?
8. Há diferenças entre a percepção de professores do gênero masculino e feminino, de instituição de ensino superior pública e particular e de diferentes áreas no que se refere às barreiras à sua criatividade pessoal?

## **CAPÍTULO 4**

### **MÉTODO**

Este capítulo aborda o método utilizado nesta pesquisa, incluindo o delineamento do estudo, participantes, instrumentos utilizados, procedimentos adotados e análise de dados empregada.

#### ***Delineamento***

Foi utilizado um delineamento fatorial (Gall, Borg & Gall, 1996) para responder as questões de pesquisa do presente estudo. As variáveis independentes foram: gênero (feminino e masculino), área de conhecimento (Humanidades, Ciências e Saúde), tipo de instituição de ensino superior (pública e particular), semestre em curso (estudantes que cursavam do 1º ao 5º semestre e estudantes que cursavam do 6º semestre em diante) e grupo (estudante, professor e professor na perspectiva do aluno). As variáveis dependentes investigadas foram: práticas docentes que favorecem a criatividade dos alunos (Incentivo a Novas Idéias, Clima para Expressão de Idéias, Avaliação e Metodologia de Ensino e Interesse pela Aprendizagem do Aluno) e barreiras pessoais à criatividade (Inibição/Timidez, Falta de Tempo/Oportunidade, Repressão Social e Falta de Motivação).

#### ***Participantes***

Participaram do estudo 82 professores universitários de instituições de ensino público e particular no Distrito Federal e 1396 estudantes que cursavam uma disciplina de graduação ministrada por estes professores. Dada a dificuldade de seleção randômica dos participantes, uma vez que a participação dos sujeitos no projeto foi voluntária, uma amostra de conveniência foi utilizada (Gall, Borg & Gall, 1996).

Dos 82 professores, 59 (72%) eram do gênero masculino e 23 (28%) do gênero feminino. Deste total, 47 (57,3%) lecionavam em instituições particulares de ensino e 35

(42,7%) em uma instituição pública. Quarenta e três participantes (52,4 %) atuavam na área de Ciências, 26 (31,7%) na área de Humanidades e 13 (15,9%) na área de Saúde. Os cursos analisados na área de Ciências, segundo a classificação da Universidade de Brasília, adotada neste estudo, foram Biologia, Matemática, Física e Química; na área de Humanidades, Filosofia, Letras, História e Geografia; e na área de Saúde, Educação Física. A idade média dos professores foi 42 anos, variando de 25 a 67 anos. O tempo de experiência no magistério dos participantes do estudo variou de 3 meses a 36 anos, sendo a média 13 anos de experiência de ensino. Um professor não respondeu esta questão. A respeito da escolaridade dos professores, 4 tinham o curso superior completo, 1 especialização em curso, 1 mestrado em curso, 22 mestrado completo, 10 doutorado em curso e 40 o doutorado completo. Quatro professores não informaram o nível de escolaridade.

Com relação aos estudantes que participaram do estudo, 694 (49,7%) eram do gênero masculino e 690 (49,4%) do gênero feminino. Doze estudantes (0,9%) não responderam esta questão. Dos 1396 estudantes, 695 (49,8%) eram provenientes de cursos na área de Ciências, 426 (30,5%) eram alunos de cursos na área de Humanidades e 275 (19,7%) da área de Saúde. Oitocentos e oito (57,9%) estavam matriculados em instituições particulares de ensino superior do Distrito Federal e 588 (42,1%) freqüentavam uma instituição pública. A maioria dos estudantes (n=814) estava cursando do 1º. ao 5º. semestre – (58,4%). Quinhentos e setenta e três (41%) estavam cursando do 6º. semestre em diante. Nove alunos (0,6%) não informaram quantos semestres haviam cursado. A idade média dos estudantes foi 24 anos, variando de 17 a 62 anos.

### ***Instrumentos***

*Inventário de Práticas Docentes* (Alencar & Fleith, 2004b). Este Inventário foi utilizado para avaliar a extensão em que o professor universitário considerava que apresentava comportamentos que favoreciam o desenvolvimento e expressão das

habilidades criativas de seus estudantes. Foi ainda solicitado ao professor que se colocasse no lugar dos estudantes e avaliasse a extensão em que sua prática docente tem contribuído para o desenvolvimento da criatividade discente. O mesmo instrumento foi respondido pelos universitários com vistas a avaliar a percepção destes quanto ao grau de incentivo a diferentes aspectos da criatividade por parte do seu professor que respondeu ao instrumento. Os comandos para o preenchimento do instrumento são: “Como professor na disciplina \_\_\_\_\_, é meu comportamento típico em sala de aula...”, “Segundo os alunos da disciplina \_\_\_\_\_, é meu comportamento típico em sala de aula...” e “Na disciplina \_\_\_\_\_, o professor, de modo geral...”.

O Inventário é composto de 37 itens que avaliam os seguintes fatores: Incentivo a Novas Idéias (Fator 1), Clima para Expressão de Idéias (Fator 2), Avaliação e Metodologia de Ensino (Fator 3) e Interesse pela Aprendizagem do Aluno (Fator 4). A título de ilustração, apresentamos alguns itens que compõem cada um desses fatores.

Fator 1 (Incentivo a Novas Idéias):

- Cultiva nos alunos o gosto pela descoberta e busca de novos conhecimentos
- Faz perguntas desafiadoras que motivem os alunos a pensar e raciocinar
- Estimula os alunos a analisarem diferentes aspectos de um problema

Fator 2 (Clima para Expressão de Idéias):

- Cria um ambiente de respeito e aceitação pelas idéias dos alunos
- Dá chances aos alunos para discordarem de seus pontos de vista
- Escuta com atenção as intervenções dos alunos.

Fator 3 (Avaliação e Metodologia de Ensino):

- Utiliza formas de avaliação que exigem do aluno apenas a reprodução do conteúdo dado em classe ou contido nos livros-texto
- Utiliza sempre a mesma metodologia de ensino
- Oferece aos alunos poucas opções de escolha com relação aos trabalhos a serem desenvolvidos.

Fator 4 (Interesse pela Aprendizagem do Aluno):

- Oferece informações importantes e interessantes relativas ao conteúdo da disciplina
- Expõe o conteúdo de uma maneira didática
- Apresenta conteúdo atualizado.

Cada um dos itens foi respondido em uma escala de 5-pontos, que variava de “discordo plenamente” até “concordo plenamente”. Os coeficientes alfa de fidedignidade para os quatro fatores variaram de 0,72 a 0,93. O estudo de validação do instrumento foi feito com base nas respostas de estudantes do ensino superior.

*Inventário para Identificação de Barreiras à Criatividade Pessoal (Alencar, 1999).*

Este instrumento foi empregado a fim de investigar as barreiras da expressão à criatividade pessoal dos professores universitários participantes do estudo. Ele é composto por 66 itens de frases afirmativas e suas respostas apresentadas em escala de 5-pontos, variando de “discordo plenamente” até “concordo plenamente”. O comando para o preenchimento do instrumento é: eu seria mais criativo(a) se.... Quatro fatores foram determinados pela análise fatorial: Inibição/Timidez (Fator 1), Falta de Tempo/Oportunidade (Fator 2), Repressão Social (Fator 3) e Falta de Motivação (Fator 4). A título de ilustração, apresentamos alguns itens que compõem cada um desses fatores.

Fator 1 (Inibição/Timidez):

- Fosse menos tímido(a) para expor minhas idéias
- Não tivesse medo de expressar o que penso
- Fosse mais espontâneo

Fator 2 (Falta de Tempo/Oportunidade):

- Tivesse mais oportunidade de por em prática as minhas idéias
- Tivesse tempo para elaborar minhas idéias
- Tivesse mais recursos (equipamentos, livros, dinheiro etc) para colocar minhas idéias em prática.

Fator 3 (Repressão Social):

- Não tivesse recebido uma educação rígida
- Tivesse tido mais oportunidade para errar sem ser taxado(a) de burro(a) ou idiota
- Não tivesse medo do que os outros irão pensar de mim

Fator 4 (Falta de Motivação):

- Tivesse mais entusiasmo
- Concentrasse mais no que faço
- Fosse mais persistente

Os coeficientes alfa de fidedignidade obtidos para os fatores variaram de 0,85 a 0,91. O estudo de validação foi feito com base em respostas de estudantes do ensino superior.

### ***Procedimentos***

No 2º semestre de 2004 até o 1º semestre de 2005, foi estabelecido contato com os professores e/ou coordenadores de distintos cursos, pessoalmente, por correio eletrônico ou telefone, no sentido de solicitar a colaboração no projeto. Quando necessário, foi apresentada uma carta descrevendo os objetivos do projeto (veja Anexo 1). Após aceitar colaborar no projeto, solicitou-se a cada professor que marcasse um horário durante uma de suas aulas para que os seus alunos pudessem responder ao instrumento, sugerindo-lhe também que respondesse ao instrumento no mesmo horário.

A coleta de dados foi realizada no período de setembro de 2004 a abril de 2005. No que diz respeito aos professores, em alguns casos, eles respondiam posteriormente ao instrumento, em função de sua disponibilidade. Realizou-se uma aplicação coletiva do instrumento aos estudantes. A aplicação nas turmas teve duração média de 15 minutos e com os professores de 35 minutos, considerando que os professores responderam a três instrumentos. Foi assegurado aos participantes do estudo o caráter confidencial de suas respostas.

## ***Análise de Dados***

Para a análise dos dados, foi utilizado o programa SPSS. Análise descritiva foi utilizada para examinar as questões de pesquisa 1, 2, 3 e 4. Em função do número reduzido de professores participantes do estudo, utilizou-se a análise de variância univariada (ANOVA) para investigar as questões de pesquisa 6 e 8. As variáveis dependentes para a questão 6 foram os fatores avaliados pelo *Inventário de Práticas Docentes*: Fator 1 (Incentivo a Novas Idéias), Fator 2 (Clima para Expressão de Idéias), Fator 3 (Avaliação e Metodologia de Ensino) e Fator 4 (Interesse pela Aprendizagem do Aluno). As variáveis independentes para essa questão de pesquisa foram gênero (masculino e feminino), área de conhecimento (Humanidades, Ciências e Saúde) e tipo de instituição de ensino superior onde atua o professor (pública e particular). No que se refere à questão de pesquisa 8, as variáveis dependentes foram os fatores avaliados pelo *Inventário para Identificação de Barreiras à Criatividade Pessoal*: Fator 1 (Inibição/Timidez), Fator 2 (Falta de Tempo/Oportunidade), Fator 3 (Repressão Social) e Fator 4 (Falta de Motivação). As variáveis independentes para esta questão foram as mesmas da questão de pesquisa 6.

Foi utilizada a análise de variância multivariada (MANOVA) para investigar as questões de pesquisa 5 e 7. As variáveis dependentes para a questão 5 foram os fatores avaliados pelo *Inventário de Práticas Docentes*: Fator 1 (Incentivo a Novas Idéias), Fator 2 (Clima para Expressão de Idéias), Fator 3 (Avaliação e Metodologia de Ensino) e Fator 4 (Interesse pela Aprendizagem do Aluno). A variável independente da questão 5 foi grupo (estudante, professor, professor na perspectiva do estudante). As variáveis dependentes para a questão 7 foram os fatores medidos pelo *Inventário de Práticas Docentes*, ao passo que as variáveis independentes foram gênero (masculino e feminino), área de conhecimento (Humanidades, Ciências e Saúde), tipo de instituição de ensino superior (pública e particular) e semestre que o estudante cursava (1º ao 5º semestre e 6º ao último semestre). Antes das ANOVA e MANOVA terem sido efetuadas, foram examinados os

requisitos necessários para a realização das análises, tais como normalidade, linearidade e homogeneidade de variância. Todos os requisitos foram atendidos.

## CAPÍTULO 5

### RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados os resultados obtidos no presente estudo relativo às práticas docentes em relação ao incentivo à expressão criativa em sala de aula segundo professores e estudantes de cursos de graduação que oferecem licenciatura e, também, a percepção destes docentes a respeito das barreiras à criatividade pessoal. Oito questões de pesquisa foram investigadas.

#### **Questão1: Em que extensão os professores universitários consideram que suas práticas docentes são favoráveis ao desenvolvimento da criatividade de seus estudantes?**

Na Tabela 1, são apresentados a média e desvio-padrão relativos à percepção dos professores em cada um dos quatro fatores do *Inventário de Práticas Docentes*. Nota-se que as médias mais altas foram obtidas no Fator 2 (Clima para Expressão de Idéias) e Fator 4 (Interesse pela Aprendizagem do Aluno) e a média mais baixa no Fator 3 (Avaliação e Metodologia de Ensino).

Tabela 1

*Média, Desvio-Padrão e Número de Respondentes Relativos à Percepção dos Professores nos Fatores do Inventário de Práticas Docentes*

Fatores	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>n</i>
Incentivo a Novas Idéias	4,43	0,46	75
Clima para Expressão de Idéias	4,49	0,40	75
Avaliação e Metodologia de Ensino	3,75	0,86	74
Interesse pela Aprendizagem do Aluno	4,45	0,44	75

**Questão 2: Em que extensão estes professores consideram que seus estudantes percebem suas práticas docentes como favoráveis ao desenvolvimento da criatividade discente?**

Na Tabela 2, são apresentados a média e desvio-padrão relativos à percepção dos professores na perspectiva dos estudantes em cada um dos quatro fatores do *Inventário de Práticas Docentes*. Observa-se que as médias mais altas também foram obtidas no Fator 2 (Clima para Expressão de Idéias) e Fator 4 (Interesse pela Aprendizagem do Aluno) e a mais baixa no Fator 3 (Avaliação e Metodologia de Ensino).

Tabela 2

*Média, Desvio-Padrão e Número de Respondentes Relativos à Percepção dos Professores na Perspectiva dos Estudantes nos Fatores do Inventário de Práticas Docentes*

Fatores	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>n</i>
Incentivo a Novas Idéias	4,11	0,63	75
Clima para Expressão de Idéias	4,32	0,53	75
Avaliação e Metodologia de Ensino	3,42	0,87	73
Interesse pela Aprendizagem do Aluno	4,24	0,59	72

**Questão 3: Em que extensão os estudantes universitários consideram que as práticas docentes dos professores deste estudo são favoráveis ao desenvolvimento da criatividade discente?**

Como nas questões anteriores, conforme indicado na Tabela 3, nota-se que as médias mais altas foram observadas no Fator 2 (Clima para Expressão de Idéias) e Fator 4 (Interesse pela Aprendizagem do Aluno) e a média mais baixa no Fator 3 (Avaliação e Metodologia de Ensino).

Tabela 3

*Média, Desvio-Padrão e Número de Respondentes Relativos à Percepção dos Estudantes nos Fatores do Inventário de Práticas Docentes*

Fatores	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>n</i>
Incentivo a Novas Idéias	3,83	0,73	1247
Clima para Expressão de Idéias	4,03	0,70	1342
Avaliação e Metodologia de Ensino	3,17	0,81	1312
Interesse pela Aprendizagem do Aluno	3,92	0,65	1274

**Questão 4: Em que extensão os professores universitários percebem barreiras à criatividade pessoal?**

Na Tabela 4, são apresentados a média e desvio-padrão relativos à percepção dos professores nos quatro fatores que avaliam barreiras à criatividade pessoal. Nota-se que a média mais alta foi obtida no Fator 2 (Falta de Tempo/Oportunidade) e a média mais baixa no Fator 3 (Repressão Social).

Tabela 4

*Média, Desvio-Padrão e Número de Respondentes Relativos à Percepção dos Professores nos Fatores do Inventário para Identificação de Barreiras à Criatividade Pessoal*

Fatores	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>n</i>
Inibição/Timidez	2,97	1,10	73
Falta de Tempo/Oportunidade	3,28	0,94	75
Repressão Social	2,66	0,94	74
Falta de Motivação	2,88	1,09	74

**Questão de pesquisa 5: Há diferenças entre a percepção dos professores, dos professores se colocando no lugar dos estudantes e dos estudantes em relação às práticas docentes que favorecem o desenvolvimento da criatividade dos estudantes?**

Os resultados da análise multivariada de variância (MANOVA) indicaram que há diferenças significativas entre os grupos (estudantes, professor e professor na perspectiva do aluno) em relação aos fatores relativos às práticas docentes favoráveis à criatividade (*Wilks' Lambda*=0,951;  $p=0,0001$ ). Procedeu-se, em seguida, à análise univariada a fim de verificar em quais variáveis dependentes foram observadas diferenças entre os grupos. Os resultados desta análise apontaram diferenças significativas em relação ao Fator 1 (Incentivo a Novas Idéias) ( $F[2,1223]= 24,040$ ;  $p=0,0001$ ), ao Fator 2 (Clima para Expressão de Idéias) ( $F[2,1223]= 17,696$ ;  $p= 0,0001$ ), ao Fator 3 (Avaliação e Metodologia de Ensino) ( $F[2,1223]= 17,048$ ;  $p= 0,0001$ ) e ao Fator 4 (Interesse pela Aprendizagem do Aluno) ( $F[ 2,1223]= 25,477$ ;  $p= 0,0001$ ).

No que se refere ao Fator 1, o teste de *Dunett* foi utilizado como *post hoc*. Os resultados apontaram que os professores avaliaram mais positivamente o Fator 1 ( $M= 4,43$ ;  $DP= 0,45$ ) do que os seus estudantes ( $M= 3,83$ ;  $DP= 0,73$ ). De forma similar, a percepção do professor na perspectiva do estudante acerca desta variável foi avaliada de maneira mais satisfatória ( $M= 4,06$ ;  $DP= 0,62$ ) do que a dos estudantes ( $M= 3,83$ ;  $DP= 0,73$ ). Por fim, a percepção dos professores foi avaliada de maneira mais satisfatória ( $M= 4,43$ ;  $DP= 0,45$ ) do que a dos próprios professores na perspectiva dos estudantes ( $M= 4,06$ ;  $DP= 0,62$ ) no Fator 1.

Em relação ao Fator 2, o teste de *Dunett* foi também utilizado como *post hoc*. Os resultados apontaram que os professores avaliaram mais positivamente este fator ( $M= 4,50$ ;  $DP= 0,40$ ) do que os estudantes ( $M= 4,06$ ;  $DP= 0,69$ ). Da mesma forma, a percepção dos professores na perspectiva do estudante acerca do Clima para Expressão de Idéias foi mais positiva ( $M= 4,32$ ;  $DP= 0,53$ ) do que a percepção dos estudantes ( $M= 4,05$ ;  $DP= 0,69$ ).

No Fator 3, o teste *Scheffé* foi utilizado como *post hoc*. Os resultados indicaram que a percepção dos professores acerca desse fator foi mais satisfatória ( $M= 3,77$ ;  $DP= 0,87$ ) do que a dos estudantes ( $M= 3,18$ ;  $DP= 0,82$ ) e a dos professores na perspectiva do estudante ( $M= 3,41$ ;  $DP= 0,85$ ).

No que se refere ao Fator 4 o teste de *Dunnett* foi utilizado como *post hoc*. Os resultados assinalaram que a percepção dos professores foi mais positiva ( $M= 4,46$ ;  $DP= 0,44$ ) do que a dos estudantes ( $M= 3,94$ ;  $DP= 0,65$ ). Da mesma forma, a percepção dos professores na perspectiva do estudante foi mais satisfatória ( $M= 4,22$ ;  $DP= 0,56$ ) do que a dos estudantes ( $M= 3,92$ ;  $DP= 0,65$ ). Por fim, a avaliação dos professores em relação a este fator ( $M= 4,46$ ;  $DP= 0,44$ ) foi melhor do que a avaliação dos próprios professores na perspectiva dos estudantes ( $M= 4,22$ ;  $DP= 0,56$ ).

**Questão de pesquisa 6: Há diferenças entre a percepção de professores do gênero masculino e feminino, de instituição de ensino superior pública e particular e de diferentes áreas em relação às práticas docentes que favorecem o desenvolvimento da criatividade dos estudantes?**

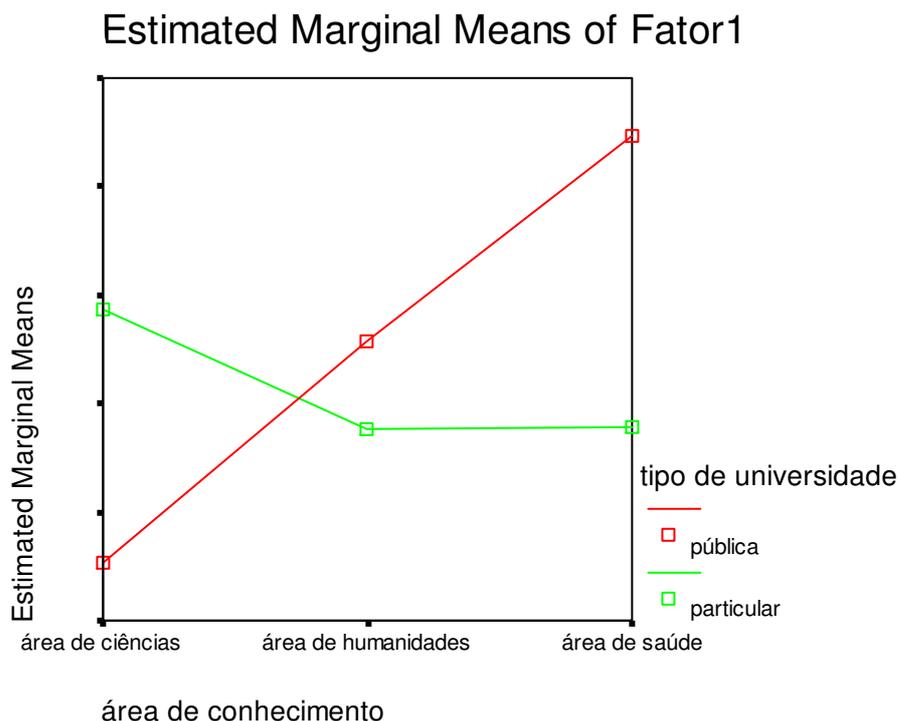
Os resultados da ANOVA não indicaram diferenças entre a percepção de professores do gênero masculino e feminino, de instituição pública e particular e de diferentes áreas em relação aos quatro fatores medidos pelo *Inventário de Práticas Docentes* (Veja Tabela 5). Entretanto, os resultados assinalaram efeitos de interação significativa entre áreas de conhecimento e tipos de universidade em relação ao Fator 1 (Incentivo a Novas Idéias) ( $F[2,63]= 3,843$ ;  $p= 0,027$ ) e ao Fator 2 (Clima para Expressão de Idéias) ( $F[2,63]= 5,792$ ;  $p= 0,005$ ).

Tabela 5

*Valor de F e p nos Fatores do Inventário de Práticas Docentes por Gênero, Tipos de Instituição e Área*

Fatores		<i>F</i>	<i>p</i>
Incentivo a Novas Idéias	gênero	0,066	0,80
	tipo de instituição	0,236	0,63
	área	0,917	0,41
Clima para Expressão de Idéias	gênero	0,040	0,84
	tipo de instituição	2,496	0,12
	área	0,579	0,56
Avaliação e Metodologia de Ensino	gênero	0,364	0,55
	tipo de instituição	0,401	0,53
	área	0,036	0,96
Interesse pela Aprendizagem do Aluno	gênero	0,874	0,35
	tipo de instituição	1,858	0,18
	área	0,078	0,93

No Fator 1, a percepção dos professores de instituição particular na área de Ciências ( $M=4,51$ ;  $DP= 0,52$ ) foi mais satisfatória do que a dos professores de instituição pública que atuavam na mesma área ( $M= 4,21$ ;  $DP= 0,50$ ). Por outro lado, os professores de instituição pública das áreas de Humanidades e Saúde avaliaram mais positivamente este fator ( $M_H= 4,51$ ;  $DP_H= 0,37$ ;  $M_S= 4,89$ ;  $DP_S= 0,050$ ) do que os professores de instituição particular das mesmas áreas ( $M_H= 4,36$ ;  $DP_H= 0,44$ ;  $M_S= 4,44$ ;  $DP_S= 0,36$ ) (veja Figura 1).



*Figura 1.* Interação entre áreas de conhecimento e tipos de universidade em relação à percepção de professores quanto ao Fator 1 (Incentivo a Novas Idéias).

Com relação ao Fator 2, observou-se que os professores de instituições particulares das áreas de Ciências e de Saúde avaliaram esta dimensão de forma mais favorável ( $M_C= 4,60$ ;  $DP_C= 0,34$ ;  $M_S= 4,75$   $DP_S= 0,20$ ) do que os de instituição pública das mesmas áreas ( $M_C= 4,33$ ;  $DP_C= 0,50$ ;  $M_S= 4,44$   $DP_S= 0,10$ ). Já os professores de instituição pública da área de Humanidades tiveram uma percepção mais positiva sobre o Clima para Expressão de Idéias ( $M= 4,55$ ;  $DP= 0,38$ ) do que os de instituições particulares da mesma área ( $M= 4, 25$ ;  $DP= 0,35$ ) (veja Figura 2).

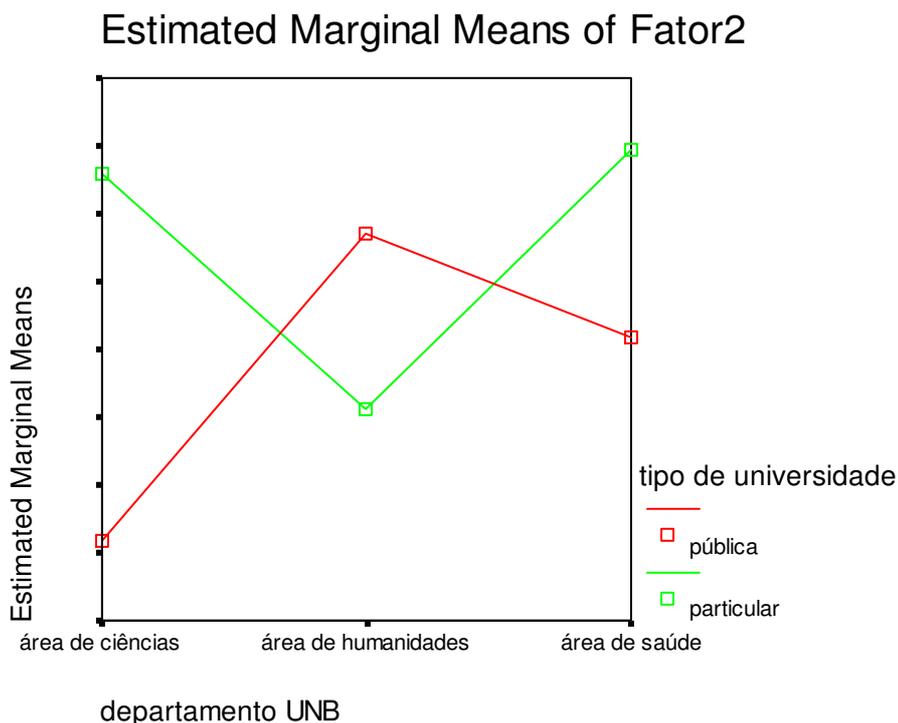


Figura 2. Interação entre áreas de conhecimento e tipos de universidade em relação à percepção de professores quanto ao Fator 2 (Cima para Expressão de Idéias).

**Questão 7. Há diferenças entre a percepção de estudantes universitários do gênero masculino e feminino, de instituição de ensino superior pública e particular, de diferentes áreas e dos semestres que cursam acerca das práticas docentes que favorecem o desenvolvimento da criatividade dos estudantes?**

Os resultados da análise multivariada de variância (MANOVA) indicaram diferenças significativas entre estudantes de distintas áreas (*Wilks' Lambda*= 0,971;  $p= 0,0001$ ), tipos de universidade (*Wilks' Lambda*= 0,982;  $p= 0,001$ ), semestres cursados (*Wilks' Lambda*= 0,983;  $p=0,0001$ ), interação entre área e tipo de universidade (*Wilks' Lambda*= 0,967;  $p= 0,0001$ ), interação entre área e semestre cursado (*Wilks' Lambda*= 0,984;  $p= 0,026$ ) e interação entre área, gênero, tipo de universidade e semestre cursado (*Wilks' Lambda*= 0,983;  $p= 0,020$ ) em relação aos fatores associados às práticas que favorecem a criatividade. Procedeu-se em seguida à análise univariada a fim

de verificar em quais variáveis dependentes foram observadas diferenças considerando-se gênero, curso, tipo de instituição e semestre cursado. Os resultados desta análise revelaram diferenças significativas na percepção de estudantes de cursos distintos em relação ao Fator 1 (Incentivo a Novas Idéias) ( $F[2,1057]= 12,853$ ;  $p= 0,0001$ ), Fator 2 (Clima para Expressão de Idéias) ( $F[2,1057]= 4,393$ ;  $p= 0,013$ ), Fator 3 (Avaliação e Metodologia de Ensino) ( $F[2,1057]= 7,879$ ;  $p=0,0001$ ) e Fator 4 (Interesse pela Aprendizagem do Aluno) ( $F[2,1057]= 7,982$ ;  $p= 0,0001$ ). O teste de *Dunett* foi utilizado como *post hoc*. Em relação ao Fator 1, observou-se que a percepção dos estudantes da área de Saúde foi mais satisfatória ( $M= 4,05$ ;  $DP= 0,67$ ) do que a dos estudantes da área de Ciências ( $M= 3,75$ ;  $DP= 0,76$ ) e de Humanidades ( $M=3,81$ ;  $DP= 0,69$ ).

Quanto ao Fator 2, apesar da análise de variância univariada ter indicado haver diferenças de percepção entre alunos de cursos distintos, o *post hoc* teste não detectou diferenças significativas entre eles. Em relação ao Fator 3, pode-se notar que estudantes da área de Saúde avaliaram este fator mais satisfatoriamente ( $M= 3,36$ ;  $DP= 0,88$ ) do que os estudantes da área de Ciências ( $M= 3,11$ ;  $DP= 0,79$ ). No que se refere ao fator 4 (Interesse pela Aprendizagem do Aluno), percepção dos estudantes da área de Saúde foi mais satisfatória ( $M= 4,10$ ;  $DP= 0,58$ ) do que a percepção dos estudantes da área de Ciências ( $M= 3,86$ ;  $DP= 0,68$ ) e de Humanidades ( $M= 3,90$ ;  $DP= 0,61$ ).

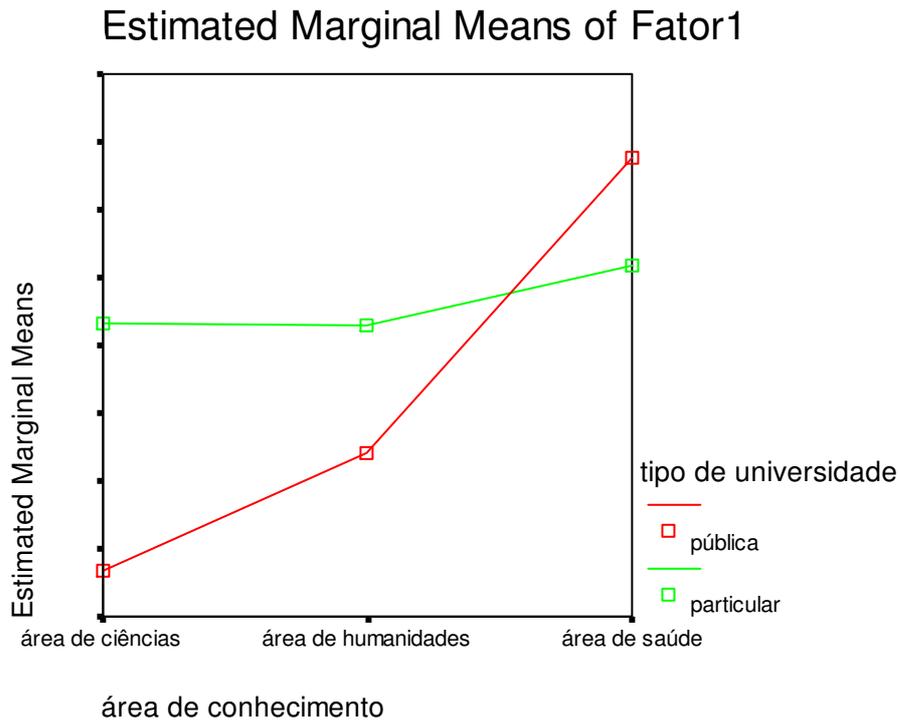
A análise univariada de variância revelou ainda diferenças significativas entre estudantes de instituições pública e particulares em relação ao Fator 1 ( $F[1,1057]= 6,132$ ;  $p= 0,013$ ) e Fator 3 ( $F[1,1057]= 13,266$ ;  $p= 0,0001$ ). No Fator 1, os estudantes de instituições particulares avaliaram este fator de forma mais positiva ( $M= 3,94$ ;  $DP= 0,73$ ) do que os de instituição pública ( $M= 3,69$ ;  $DP=0,70$ ). No que se refere ao Fator 3, os estudantes de instituições particulares avaliaram este fator de forma mais positiva ( $M= 3,33$ ;  $DP= 0,83$ ) do que os de instituição pública ( $M= 3,01$ ;  $DP= 0,77$ ).

A análise univariada de variância revelou também diferenças significativas entre alunos que cursavam do 1º ao 5º semestre e alunos que cursavam do 6º semestre em diante

em relação ao Fator 1 ( $F[1,1057] = 8,011$ ;  $p = 0,005$ ), Fator 2 ( $F[1,1057] = 17,639$ ;  $p = 0,0001$ ), Fator 3 ( $F[1,1057] = 6,336$ ;  $p = 0,012$ ) e Fator 4 ( $F[1,1057] = 8,840$ ;  $p = 0,003$ ). No que diz respeito ao Fator 1, os resultados revelaram que a percepção dos estudantes que cursavam do 6º em diante ( $M = 3,94$ ;  $DP = 0,72$ ) foi mais satisfatória do que a percepção dos estudantes que cursavam do 1º ao 5º semestre ( $M = 3,75$ ;  $DP = 0,72$ ).

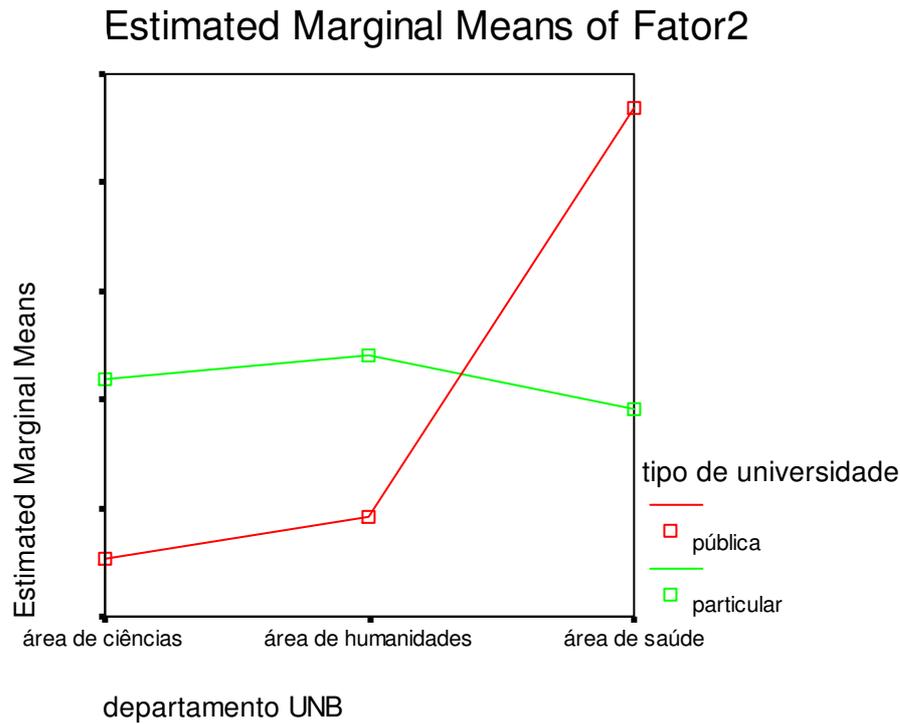
Quanto ao Fator 2, os resultados apontaram que a percepção dos estudantes do 6º semestre em diante ( $M = 4,19$ ;  $DP = 0,64$ ) foi mais positiva do que a percepção dos estudantes de 1º ao 5º semestre ( $M = 3,96$ ;  $DP = 0,71$ ). No Fator 3, ocorreu o mesmo. Os resultados apontaram uma percepção mais satisfatória dos estudantes de 6º semestre em diante ( $M = 3,30$ ;  $DP = 0,83$ ) em relação à percepção dos estudantes que cursavam do 1º ao 5º semestre ( $M = 3,11$ ;  $DP = 0,80$ ). No que diz respeito ao Fator 4, a percepção dos estudantes de semestres mais avançados ( $M = 4,03$ ;  $DP = 0,62$ ) também foi mais satisfatória do que a percepção dos estudantes que cursavam semestres iniciais ( $M = 3,83$ ;  $DP = 0,65$ ).

A análise univariada de variância apontou ainda efeitos de interação entre área de conhecimento e tipo de universidade em relação ao Fator 1 ( $F[2,1057] = 7,337$ ;  $p = 0,001$ ), Fator 2 ( $F[2,1057] = 6,130$ ;  $p = 0,002$ ), Fator 3 ( $F[2,1057] = 7,646$ ;  $p = 0,001$ ) e Fator 4 ( $F[2,1057] = 3,201$ ;  $p = 0,041$ ). No Fator 1 (Incentivo a Novas Idéias), a percepção dos estudantes da área de Saúde de instituição pública ( $M = 4,14$ ;  $DP = 0,60$ ) foi mais satisfatória do que os estudantes de instituição particular ( $M = 4,03$ ;  $DP = 0,69$ ) da mesma área. Por outro lado, a percepção dos estudantes da área de Humanidades e Ciências de instituição particular ( $M_H = 3,95$ ;  $DP_H = 0,79$ ;  $M_C = 3,89$ ;  $DP_C = 0,73$ ) foi mais positiva do que os estudantes de instituição pública das mesmas áreas ( $M_H = 3,73$ ;  $DP_H = 0,62$ ;  $M_C = 3,56$ ;  $DP_C = 0,75$ ) (veja Figura 3).



*Figura 3.* Interação entre áreas de conhecimento e tipos de universidade em relação à percepção de estudantes quanto ao Fator 1 (Incentivo a Novas Idéias).

Quanto ao Fator 2 (Clima para Expressão de Idéias), a percepção dos estudantes da área de Saúde de instituição pública ( $M= 4,34$ ;  $DP= 0,49$ ) foi mais satisfatória do que a percepção dos estudantes de instituição particular de mesma área ( $M= 4,10$ ;  $DP= 0,78$ ). Por outro lado, a percepção dos estudantes das áreas de Humanidades e Ciências de instituição particular ( $M_H= 4,15$ ;  $DP_H= 0,70$ ;  $M_C= 4,10$ ;  $DP_C= 0,64$ ) foi mais positiva do que a percepção dos estudantes de instituição pública das mesmas áreas ( $M_H= 3,99$ ;  $DP_H= 0,64$ ;  $M_C= 3,92$ ;  $DP_C= 0,74$ ) (veja Figura 4).



*Figura 4.* Interação entre áreas de conhecimento e tipos de universidade em relação à percepção de estudantes quanto ao Fator 2 (Clima para Expressão de Idéias).

Em relação ao Fator 3 (Avaliação e Metodologia de Ensino), a percepção dos estudantes da área de Saúde de instituição pública ( $M= 3,44$ ;  $DP= 1,04$ ) foi mais satisfatória do que a percepção dos estudantes de Saúde de instituição particular ( $M= 3,33$ ;  $DP= 0,83$ ). Em contraste, a percepção dos estudantes das áreas de Humanidades e Ciências de instituição particular ( $M_H= 3,47$ ;  $DP_H= 0,87$ ;  $M_C= 3,28$ ;  $DP_C= 0,81$ ) foi mais positiva do que a percepção dos estudantes de instituição pública das mesmas áreas ( $M_H= 3,06$ ;  $DP_H= 0,72$ ;  $M_C= 2,88$ ;  $DP_C= 0,72$ ) (veja Figura 5).

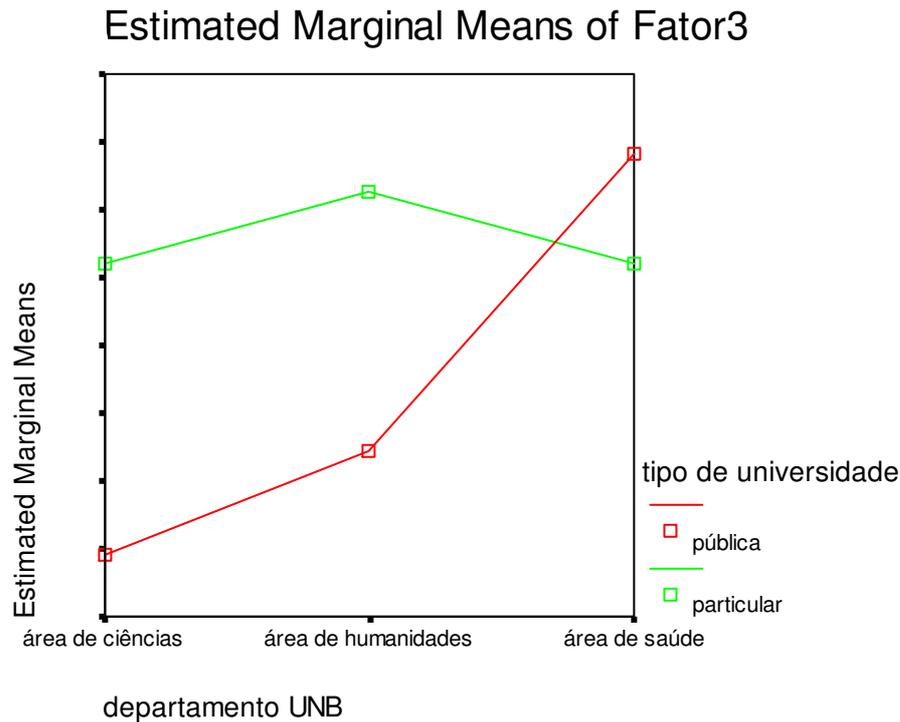
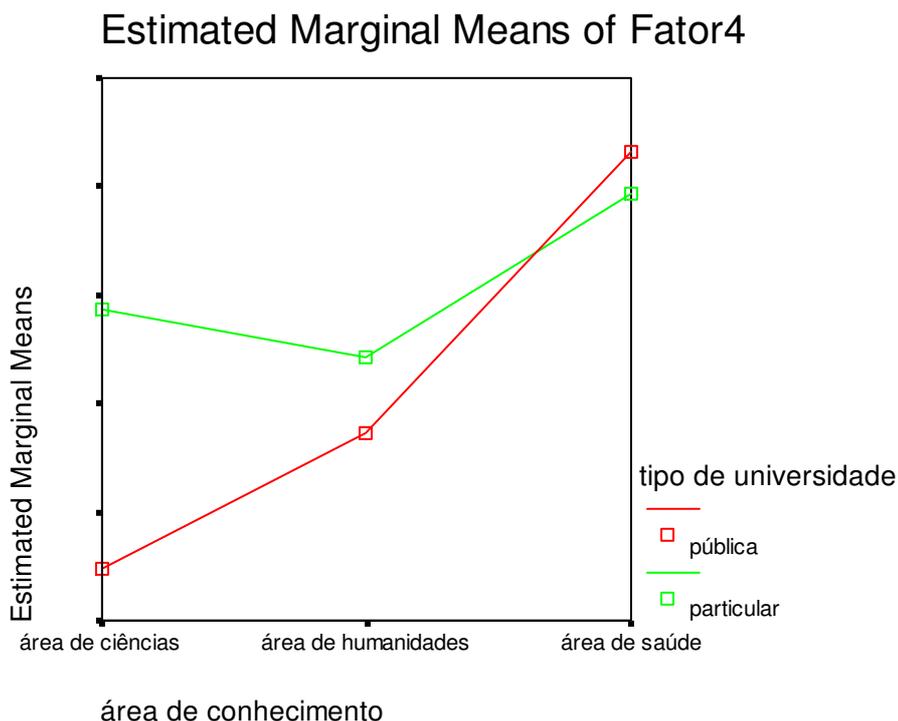


Figura 5. Interação entre áreas de conhecimento e tipos de universidade em relação à percepção de estudantes quanto ao Fator 3 (Avaliação e Metodologia de Ensino).

No que diz respeito ao Fator 4 (Interesse pela Aprendizagem do Aluno), a percepção dos estudantes das áreas de Humanidades e Ciência de instituição particular ( $M_H= 3,94$ ;  $DP_H= 0,68$ ;  $M_C=3,96$ ;  $DP_C= 0,65$ ) também foi mais positiva do que os estudantes das mesmas áreas de instituição pública ( $M_H= 3,87$ ;  $DP_H= 0,57$ ;  $M_C= 3,73$ ;  $DP_C= 0,69$ ). Contudo, nota-se que, embora a ANOVA tenha indicado interação significativa entre área de conhecimento e tipo de instituição, as médias acerca da percepção de estudantes da área de Saúde de instituição pública e particulares são similares ( $M_{Pu}= 4,11$ ;  $DP_{Pu}= 0,55$ ;  $M_{Pa}= 4,10$ ;  $DP_{Pa}= 0,58$ ) (veja Figura 6).



*Figura 6.* Interação entre áreas de conhecimento e tipos de universidade em relação à percepção de estudantes quanto ao Fator 4 (Interesse pela Aprendizagem do Aluno).

Os resultados indicaram efeitos de interação entre área de conhecimento e semestre cursado em relação ao Fator 1 ( $F[2,1057]= 3,881$ ;  $p= 0,021$ ). A percepção de alunos de Ciências e Saúde de semestres mais avançados avaliaram Incentivo a Novas Idéias de forma mais favorável ( $M_C= 3,87$ ;  $DP_C= 0,72$ ;  $M_S= 4,25$ ;  $DP_S= 0,56$ ) do que os de semestres iniciais de mesmos cursos ( $M_C= 3,69$ ;  $DP_C= 0,65$ ;  $M_S= 3,86$ ;  $DP_S= 0,71$ ). Por outro lado, estudantes da área de Humanidades de semestres iniciais apresentaram uma avaliação mais satisfatória ( $M= 3,85$ ;  $DP= 0,72$ ) do que os de últimos semestres matriculados em cursos da mesma área ( $M= 3,78$ ;  $DP= 0,67$ ) (veja Figura 7).

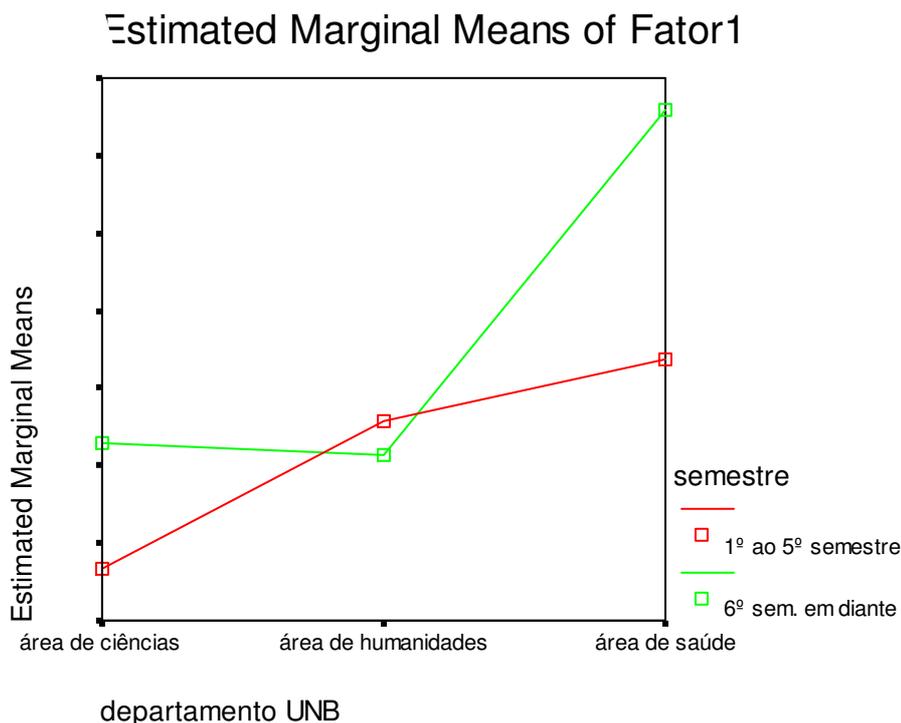


Figura 7. Interação entre semestre e área de conhecimento em relação à percepção de estudantes quanto ao Fator 1 (Incentivo a Novas Idéias).

Por fim, a análise univariada de variância apontou efeitos de interação entre área de conhecimento, gênero, tipo de universidade e semestre em relação ao Fator 1 (Incentivo a Novas Idéias) ( $F[2,1057]= 6,037$ ;  $p= 0,002$ ) e ao Fator 3 (Avaliação e Metodologia de Ensino) ( $F[2,1057]=4,265$ ;  $p= 0,014$ ). Quanto ao Fator 1, entre os estudantes de instituição pública, observou-se que os do gênero feminino do 6º semestre em diante da área de Saúde ( $M= 4,57$ ;  $DP= 0,43$ ) foram os que avaliaram o fator Incentivo a Novas Idéias de forma mais positiva. Por outro lado, os que apresentaram uma percepção mais desfavorável deste fator foram os estudantes do gênero feminino do 6º semestre em diante da área de Ciências ( $M= 3,40$ ;  $DP= 0,75$ ).

No caso dos estudantes de instituições particulares, notou-se que os do gênero masculino do 6º semestre em diante da área de Saúde ( $M= 4,25$ ;  $DP= 0,54$ ) foram os que avaliaram este fator de forma mais positiva, enquanto que os estudantes do gênero feminino do 1º ao 5º semestre também da área de Saúde apresentaram uma percepção mais desfavorável deste fator ( $M= 3,72$ ;  $DP= 0,80$ ) (veja Tabela 6).

Tabela 6

*Média e Desvio-Padrão Relativos à Percepção de Estudantes acerca do Fator 1 por Tipo de Instituição, Área, Semestre e Gênero*

Instituição	Área	Semestre	Gênero	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Instituição Pública	Ciências	1° ao 5° sem.	Masculino	3,45	0,71		
			Feminino	3,60	0,61		
		6° sem. em diante	Masculino	3,87	0,93		
			Feminino	3,40	0,75		
			Humanidades	1° ao 5° sem.	Masculino	3,54	0,69
					Feminino	3,53	0,60
	6° sem. em diante	Masculino	3,66	0,62			
		Feminino	3,85	0,61			
		Saúde	1° ao 5° sem.	Masculino	4,08	0,60	
				Feminino	4,09	0,79	
	6° sem. em diante		Masculino	4,05	0,61		
			Feminino	4,57	0,43		
Instituições Particulares			Ciências	1° ao 5° sem.	Masculino	3,83	0,76
					Feminino	3,78	0,71
	6° sem. em diante	Masculino		4,08	0,73		
		Feminino		4,02	0,66		
		Humanidades		1° ao 5° sem.	Masculino	3,85	0,84
					Feminino	4,09	0,73
	6° sem. em diante	Masculino	3,89	0,87			
		Feminino	3,88	0,63			
		Saúde	1° ao 5° sem.	Masculino	3,77	0,71	
				Feminino	3,72	0,80	
	6° sem. em diante		Masculino	4,25	0,54		
			Feminino	4,12	0,60		

No que se refere ao Fator 3 (Avaliação e Metodologia de Ensino), em relação aos estudantes de instituição pública, notou-se que os do gênero feminino de semestres avançados da área de Saúde ( $M= 3,85$ ;  $DP= 0,92$ ) foram os que avaliaram o fator de forma mais favorável. Por outro lado, os que apresentaram uma percepção mais negativa deste fator foram os estudantes do gênero feminino do 1º ao 5º semestre da área de Humanidades ( $M= 2,67$ ;  $DP= 0,59$ ).

Com relação aos estudantes de instituições particulares, observou-se que os do gênero feminino do 1º ao 5º semestre da área da área de Humanidades ( $M= 3,76$ ;  $DP= 0,84$ ) foram os que avaliaram Fator 3 mais positivamente. Já os estudantes do gênero masculino de semestres iniciais da área de Ciências apresentaram uma percepção mais desfavorável do Fator Avaliação e Metodologia de Ensino ( $M= 3,16$ ;  $DP= 0,83$ ) (veja Tabela 7).

Tabela 7

*Média e Desvio-Padrão Relativos à Percepção de Estudantes acerca do Fator 3 por Tipo de Instituição, Área, Semestre e Gênero*

Instituição	Área	Semestre	Gênero	<i>M</i>	<i>DP</i>
Instituição Pública	Ciências	1º ao 5º sem.	Masculino	2,75	0,65
			Feminino	3,02	0,69
		6º ao 10º sem.	Masculino	3,0	0,84
			Feminino	2,70	0,78
	Humanidades	1º ao 5º sem.	Masculino	3,09	0,62
			Feminino	2,67	0,59
		6º ao 10º sem.	Masculino	3,10	0,69
			Feminino	3,28	0,79
	Saúde	1º ao 5º sem.	Masculino	3,15	1,25
			Feminino	3,55	1,10
		6º ao 10º sem.	Masculino	3,36	0,77

Continuação Tabela 7

			Feminino	3,85	0,92
Instituições	Ciências	1º ao 5º sem.	Masculino	3,16	0,83
Particulares			Feminino	3,21	0,75
		6º ao 10º sem.	Masculino	3,50	0,75
			Feminino	3,37	0,83
	Humanidades	1º ao 5º sem.	Masculino	3,21	0,85
			Feminino	3,76	0,84
		6º ao 10º sem.	Masculino	3,30	0,91
			Feminino	3,40	0,78
	Saúde	1º ao 5º sem.	Masculino	3,17	0,83
			Feminino	3,26	0,68
		6º ao 10º sem.	Masculino	3,49	0,93
			Feminino	3,35	0,79

**Questão 8. Há diferenças entre a percepção de professores do gênero masculino e feminino, de instituição de ensino superior pública e particular e de diferentes áreas no que se refere às barreiras à criatividade pessoal?**

Os resultados indicaram que não há diferenças significativas em relação ao Fator 1 (Inibição/Timidez), Fator 2 (Falta de Tempo/Oportunidade), Fator 3 (Repressão Social) e ao Fator 4 (Falta de Motivação), avaliados pelo *Inventário para Identificação de Barreiras à Criatividade Pessoal* considerando-se a percepção e professores do gênero masculino e feminino, de instituição de ensino superior pública e particular e de diferentes áreas (veja Tabela 8).

Tabela 8

*Valor de F e p nos Fatores do Inventário para Identificação de Barreiras à Criatividade Pessoal por Gênero, Tipos de Instituição e Área*

Fatores		<i>F</i>	<i>p</i>
Inibição/Timidez	gênero	0,049	0,83
	tipo de instituição	0,597	0,44
	área	1,661	0,20
Falta de Tempo/Oportunidade	gênero	1,198	0,28
	tipo de instituição	1,468	0,23
	área	0,619	0,54
Repressão Social	gênero	0,284	0,60
	tipo de instituição	0,156	0,70
	área	1,649	0,20
Falta de Motivação	gênero	0,011	0,92
	tipo de instituição	0,344	0,56
	área	1,202	0,31

## CAPÍTULO 6

### DISCUSSÃO

O presente estudo investigou a extensão em que as práticas docentes implementadas em sala de aula favorecem a criatividade segundo professores e estudantes universitários, bem como verificou barreiras do professor à criatividade pessoal. Para isso, dois instrumentos foram utilizados: o *Inventário de Práticas Docentes* e o *Inventário para Identificação de Barreiras à Criatividade Pessoal*.

Com relação ao *Inventário de Práticas Docentes*, o agrupamento de seus itens resultou em quatro fatores que identificam a conduta do professor em sala de aula quanto à promoção da expressão criativa. Os fatores são: Incentivo a Novas Idéias (Fator 1), Clima para Expressão de Idéias (Fator 2), Avaliação e Metodologia de Ensino (Fator 3) e Interesse pela Aprendizagem do Aluno (Fator 4). O instrumento foi aplicado no estudante e no professor, sendo que o professor respondeu este de duas formas. A primeira versão, o professor respondeu de acordo com a sua percepção acerca de sua prática em sala de aula. Já a segunda versão, o professor respondeu o mesmo instrumento, de acordo com o que ele considera que seus estudantes percebem sua prática em sala de aula.

Foi percebido que, tanto os estudantes, quanto os professores e os professores se colocando no lugar dos alunos avaliaram de forma mais satisfatória os itens relacionados ao fator Clima para Expressão de Idéias e Interesse pela Aprendizagem do Aluno. Por outro lado, os itens referentes à Avaliação e Metodologia de Ensino obtiveram as médias mais baixas. Os dados sugerem que os professores percebem a importância da promoção à criatividade, porém parecem ter dificuldade em adotar estratégias de ensino que favorecem a criatividade discente. Esses dados corroboram o discurso de Martínez (2002a) que ressalta a desatenção dada à criatividade no ensino superior como um componente importante na formação profissional. A autora acrescenta que o estímulo à criatividade não é valorizado ou considerado uma necessidade nesse nível de ensino.

Esta desatenção pode ser explicada pelo fato de que muitos docentes e estudantes possuem idéias equivocadas a respeito da criatividade como, por exemplo, a crença de que a criatividade depende exclusivamente de fatores intrapessoais e inatos, não sendo possível seu desenvolvimento (Alencar, 2001a; Alencar & Fleith, 2003a). Assim, a falta de informação adequada leva o docente a desconsiderar a criatividade como uma dimensão importante em sala de aula e conseqüentemente a não dispor de ferramentas de estímulo à criatividade neste contexto.

É interessante ressaltar que em todos os fatores do *Inventário de Práticas Docentes*, a percepção do professor e do docente no lugar do estudante foi muito mais positiva do que a dos estudantes. Esses dados convergem com os obtidos por Alencar e Fleith (2004a) que investigaram a percepção de professores e estudantes universitários em relação ao incentivo à criatividade utilizando o mesmo instrumento. Em outro estudo, Silva e Alencar (2003) verificaram a percepção de professores e estudantes de Enfermagem acerca das práticas docentes e sua relação com a criatividade. Os professores da amostra também apresentaram uma percepção mais positiva, comparados aos estudantes. Os dados sugerem que as respostas dos professores refletem muito mais um ideal de conduta docente em sala de aula do que o que realmente é implementado por eles.

Ao se comparar as respostas de professores de instituição pública e particular de distintas áreas de conhecimento (Ciências, Humanidades e Saúde), observaram-se diferenças em relação aos fatores Incentivo a Novas Idéias e Clima para Expressão de Idéias. No entanto, é importante ressaltar que a distribuição dos professores em três áreas distintas de conhecimento por tipo de instituição não foi balanceada. Por exemplo, o número de professores da área de Ciências (43, sendo 17 de instituição pública e 26 de instituições particulares) foi consideravelmente maior do que os da área de Saúde (13, sendo 3 de instituição pública e 10 de instituições particulares). Assim, os resultados de interação devem ser examinados em amostras maiores e equilibradas.

Com relação à percepção dos estudantes, constatou-se que os estudantes da área de Saúde avaliaram mais satisfatoriamente os fatores Incentivo a Novas Idéias e Interesse pela Aprendizagem do Aluno do que os da área de Ciências e Humanidades. É fundamental lembrar que a área de Saúde analisada no presente estudo inclui estudantes somente do curso de Educação Física, pois os demais cursos desta área (de acordo com a classificação adotada) não têm a opção de licenciatura para ensino fundamental e médio, foco deste estudo. O curso de Educação Física possui características diferenciadas dos cursos das áreas de Ciências (Química, Física e Matemática) e Humanidades (Geografia, História, Filosofia e Letras). A diversidade de espaços onde as aulas são ministradas e de metodologias de ensino e a dinâmica das aulas podem estimular a iniciativa e participação dos estudantes, interligar teoria e prática, incluir formas não tradicionais de avaliação e privilegiar diferentes formas de expressão. Isto se torna mais evidente a partir dos resultados referentes ao fator Avaliação e Metodologia de Ensino, melhor avaliados pelos os estudantes da área de Saúde em comparação com os da área de Ciências, por exemplo. De modo geral, especialmente nas disciplinas da área de Ciências são empregadas estratégias de ensino mais tradicionais, usualmente centradas no professor, onde ocorre pouca interação entre professor e estudante.

Observou-se, ainda, que os estudantes de instituições particulares obtiveram médias mais altas do que os de instituição pública nos fatores Incentivo a Novas idéias e Avaliação e Metodologia de Ensino, no que se refere às práticas de seus professores. Uma hipótese que explica esse dado seria a facilidade de acesso e diversidade de recursos que o docente de ensino superior particular tem para utilizar em sua disciplina, assim como a qualidade do espaço físico da sala de aula. Esses aspectos enriquecem o planejamento e a condução da disciplina. O uso de recursos diversificados possibilita ao professor diversificar suas estratégias de ensino, atendendo, assim, aos diferentes estilos de aprendizagem e de expressão discente (Fleith, 2002; Renzulli, 1992). A falta ou a dificuldade de acesso, por parte do professor, a recursos audiovisuais, laboratórios bem equipados e instalações físicas

pouco adequadas, quadro bastante comum nas instituições públicas, desmotiva o professor e limita seu planejamento de aula.

Além disso, outra explicação para este resultado seria o fato de que, no ensino superior público, em comparação ao particular, os professores têm maior autonomia e independência no que diz respeito ao planejamento das aulas, técnicas instrucionais e métodos de avaliação utilizados. Observa-se ainda que a supervisão das práticas docentes implementadas em sala de aula em instituições públicas é bem mais reduzida do que o que ocorre nas particulares. Neste sentido, a atuação do docente de instituição particular é acompanhado de forma mais sistemática pelas chefias e coordenações de curso do que a de professores das universidades públicas.

Os resultados também apontaram para uma avaliação mais positiva dos estudantes de semestres mais avançados em relação às práticas docentes em todos os fatores. Três explicações plausíveis podem ajudar a entender esse cenário. A primeira seria o fato da maioria das disciplinas de semestres mais avançados possuir estruturas de aulas mais flexíveis e dinâmicas e apresentar um caráter mais prático à formação do estudante que está próximo de concluir seu curso. Além disso, o estudante pode cursar disciplinas mais direcionadas à sua área de interesse profissional. Já nos semestres iniciais, as disciplinas são mais teóricas ou são de outros departamentos, o que, a princípio, pode levar os estudantes a não se identificarem com a disciplina, pois, muitas vezes, os professores não relacionam seu conteúdo ao curso de origem do estudante, tornando a disciplina sem importância e sem significado para o estudante. Isto pode provocar o não envolvimento ou desinteresse do estudante pela disciplina contribuindo para as que as aulas tenham sempre o mesmo padrão. Lüdke e Cruz (2005), ao discorrerem a respeito da separação entre a teoria e a prática na formação de professores, esclarecem que a teoria é apresentada inicialmente e a prática é realizada nos semestres finais. Segundo as autoras, esta separação é prejudicial, pois contribui para a fragmentação dos cursos e das disciplinas.

A segunda explicação é a de que, de modo geral, os professores melhor qualificados oferecem disciplinas nos últimos semestres de conteúdos específicos (relacionados à formação ou projetos de pesquisa do docente), contribuindo para aulas ricas que aliam teoria e prática. Outra explicação é que normalmente, os alunos de semestres mais avançados possuem uma bagagem maior de conhecimentos e, por isso, estão mais preparados para debater sobre temas apresentados em aula. Além disso, muitos estudantes em fase final de curso já lecionam e assim contribuem com suas experiências nas aulas.

Os resultados indicam ainda que estudantes do gênero feminino dos primeiros semestres de instituição pública da área de Humanidades avaliaram mais negativamente o fator Avaliação e Metodologia de Ensino do que os demais estudantes. Para tentar entender este dado, podemos destacar que as universidades públicas sempre tiveram um papel atuante e revolucionário nas discussões a respeito da qualidade do ensino superior e práticas político-sociais (Chauí, 2003). Assim, não podemos ignorar o impacto da trajetória histórica, política e social destas instituições sobre a formação e postura ideológica dos estudantes, especialmente daqueles oriundos de cursos de Humanidades como História e Filosofia. Esta conjuntura favorece o desenvolvimento do senso crítico e da capacidade de argumentação e questionamento.

Por fim, o *Inventário para Identificação de Barreiras à Criatividade Pessoal* foi aplicado nos professores para verificar as possíveis barreiras à expressão da criatividade pessoal. Os fatores analisados foram: Inibição/Timidez (Fator 1), Falta de Tempo/Oportunidade (Fator 2), Repressão Social (Fator 3) e Falta de Motivação (Fator 4).

O fator Falta de Tempo/Oportunidade foi a principal barreira apontada pelos professores. Resultado similar foi obtido por Alencar e Fleith (2003b) e Alencar, Oliveira, Rebeca e Brandão (1996), segundo professores do ensino fundamental, médio e superior. O fator Falta de Tempo/Oportunidade também foi evidenciado por estudantes universitários em estudos conduzidos por Alencar (2001b) e Joly e Guerra (2004). Em pesquisa realizada

com professores de Geografia (Carvalho & Alencar, 2004), verificou-se que uma das práticas inibidoras da criatividade docente foi a falta de oportunidade para realizar atividades fora de sala de aula.

A atuação no ensino superior muitas vezes requer do professor envolvimento em diversas atividades acadêmicas e administrativas, restando pouco tempo para se dedicar à preparação das aulas. Além disso, o conteúdo extenso a ser coberto em várias disciplinas ministradas por ele limita o tempo de aula disponível para trabalhar o conteúdo de forma crítica e criativa. Alencar, Fleith e Martínez (2003) chamam atenção ainda, para o enorme desperdício do talento criativo devido a falta de oportunidade para desenvolver e expressar este potencial. Na formação de professores, a ênfase tem sido no domínio de conteúdo específico da área e pouca atenção tem sido dada à aquisição de estratégias de ensino e técnicas de estimulação da criatividade em sala de aula.

Por este motivo, Falta de Tempo/Oportunidade, “doença” do mundo contemporâneo, resultado do número excessivo de tarefas atribuídas ao profissional e da multiplicidade de papéis por ele exercidos, podem ajudar a entender a baixa avaliação, por parte dos professores e estudantes, do fator Avaliação e Metodologia de Ensino, medido pelo *Inventário de Práticas Docentes*. Ou seja, não há tempo suficiente para diversificar formas de avaliação, preparar planos de aulas alternativos, variar estratégias de ensino, nem ouvir o aluno, (Alencar & Fleith, 2003a; Csikszentmihalyi, 1988, 1996, 1999; Feldman 1999; Feldman, Csikszentmihalyi & Gardner, 1994; Novaes, 2001, 2003; Simonton, 1999), limitando, assim, o papel do professor como educador.

## CAPÍTULO 7

### CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

Este estudo teve por objetivo investigar as práticas docentes em relação ao incentivo à expressão criativa em sala de aula segundo professores e estudantes de cursos de graduação que oferecem licenciatura. Também foi objetivo deste estudo investigar a percepção destes docentes a respeito das barreiras à criatividade pessoal.

As principais conclusões que emergiram deste estudo são destacadas a seguir.

1. Tanto os estudantes quanto os professores e os professores se colocando no lugar dos alunos avaliaram de forma mais satisfatória os fatores Clima para Expressão de Idéias e Interesse pela Aprendizagem do Aluno medidos pelo *Inventário de Práticas Docentes*. Por outro lado, o fator Avaliação e Metodologia de Ensino obteve a média mais baixa.
2. Todos os fatores do *Inventário de Práticas Docentes*, Incentivo às Idéias do Aluno, Clima para Expressão de Idéias, Avaliação e Metodologia e Interesse pela Aprendizagem, foram avaliados pelos professores mais satisfatoriamente do que pelos estudantes. A percepção dos professores se colocando no lugar dos estudantes acerca destes fatores também foi mais positiva do que a dos estudantes.
3. Os estudantes da área de Saúde avaliaram mais satisfatoriamente os fatores Incentivo a Novas Idéias e Interesse pela Aprendizagem do Aluno do que os das áreas de Ciências e Humanidades. Também, os estudantes da área de Saúde avaliaram de forma mais positiva o fator Avaliação e Metodologia de Ensino do que os da área de Ciência.
4. A percepção de estudantes de instituições particulares foi mais positiva do que a de estudantes de instituição pública nos fatores Incentivo a Novas idéias e Avaliação e Metodologia de Ensino.

5. Os estudantes de semestres mais avançados avaliaram os fatores Incentivo às Idéias do Aluno, Clima para Expressão de Idéias, Avaliação e Metodologia e Interesse pela Aprendizagem de forma mais positiva do que os de semestres iniciais.
6. Estudantes do gênero feminino que cursavam os semestres mais avançados em instituição pública da área de Saúde consideraram mais positivamente o fator Avaliação e Metodologia de Ensino. Por outro lado, estudantes do gênero feminino matriculadas nos primeiros semestres de instituição pública da área de Humanidades avaliaram de forma menos satisfatória esse mesmo fator.
7. Os professores indicaram o fator Falta de Tempo/Oportunidade como a principal barreira à criatividade pessoal.
8. Não foram encontradas diferenças entre a percepção de professores do gênero masculino e feminino, de instituição de ensino superior pública e particular e de diferentes áreas, no que se refere às barreiras à criatividade pessoal medidas pelo *Inventário para Identificação de Barreiras à Criatividade*.

### ***Implicações Educacionais***

A partir dos resultados obtidos neste estudo e de acordo com a literatura da área, é possível concluir que o planejamento das condições de ensino de cursos de graduação é fundamental para a qualidade do ensino superior e, em especial, para o desenvolvimento da criatividade em sala de aula. Assim, as disciplinas deveriam ser programadas incluindo conteúdos contextualizados, significativos e conectados entre si, discussão de problemas reais, atividades que proporcionassem ao estudante gerar múltiplas hipóteses e muitas idéias, além de práticas que valorizassem a expressão e produção de idéias originais (Alencar, 1990; Renzulli, 1992).

No que se refere aos cursos de licenciatura, este aspecto se torna ainda mais relevante, pois futuros professores necessitarão desta formação pedagógica para uma

atuação a favor da criatividade. Entretanto, a fragmentação entre as disciplinas pedagógicas e as de conteúdo do curso, assim como a separação entre a teoria e prática, são características comumente observadas no cotidiano destes cursos (ForGRAD, 2001; Lüdiike & Cruz, 2005). Tais características assim como as idéias errôneas a respeito da criatividade (Alencar, 2001a; Alencar & Fleith, 2003a) limitam o conhecimento do futuro professor acerca de técnicas e práticas que promovem a criatividade em sala de aula. A falta de integração curricular não favorece a elaboração de um planejamento de aula criativo por parte dos docentes que já atuam e dos futuros professores.

Por isso, é necessário repensar a estrutura curricular de cursos de licenciatura de modo a incluir a criatividade como uma ferramenta de trabalho necessária para a formação docente. Se a criatividade é minimamente valorizada nos cursos de formação docente, dificilmente esta será implementada por estes novos profissionais nas turmas de educação básica. É fundamental que nos voltemos aos cursos de licenciatura quanto à necessidade do incentivo à expressão criativa do aluno. Promover uma formação docente voltada para a criatividade, na universidade, contribui tanto para a construção de jovens professores críticos e envolvidos socialmente, quanto para o desenvolvimento da expressão criativa de seus futuros alunos, crianças e adolescentes na educação básica.

### ***Implicações para Futuras Pesquisas***

Com base nos resultados obtidos no presente estudo, algumas sugestões podem ser dadas para pesquisas futuras:

1. Levantar dados que caracterizem com mais clareza o perfil dos professores e alunos de graduação com opção em licenciatura.
2. Realizar estudos observacionais nas salas de aula do ensino superior nos cursos de licenciatura, a fim de investigar mais profundamente a extensão em que as práticas pedagógicas docentes favorecem a expressão criativa dos estudantes.

3. Realizar estudos junto à direção dos departamentos de cursos de licenciatura, a fim de verificar a extensão em que a criatividade é valorizada pelos gestores educacionais.
4. Conduzir um estudo comparativo entre professores e estudantes universitários de cursos de licenciatura, bem como professores de educação básica da mesma área de conhecimento, a fim de investigar a extensão em que a criatividade é incorporada em sala de aula nos diferentes níveis de ensino.
5. Realizar entrevistas com professores e estudantes universitários de cursos de licenciatura, bem como professores de educação básica da mesma área de conhecimento, visando identificar as percepções acerca de práticas pedagógicas desenvolvidas por professores considerados competentes.
6. Realizar um estudo com professores da educação básica com o objetivo de investigar sua formação profissional, especialmente em relação ao uso da criatividade como ferramenta de ensino.
7. Replicar o presente estudo, utilizando uma amostra maior de professores, a fim de que possíveis diferenças entre gênero, tipo de universidade e área de conhecimento sejam detectadas.
8. Replicar este estudo em professores e estudantes universitários de outros cursos de licenciatura não contemplados no presente estudo.
9. Conduzir um estudo qualitativo com professores de cursos de licenciatura para examinar se e como barreiras à criatividade pessoal interferem na sua atuação como docente.
10. Realizar um estudo comparativo acerca da percepção de estudantes de cursos de licenciatura e estudantes de cursos que não possuem a opção de licenciatura sobre as práticas docentes implementadas em sala de aula e a sua relação com a criatividade.

11. Acompanhar a atuação em sala de aula de professores recém – formados em cursos de licenciatura e examinar a extensão em que suas práticas favorecem o desenvolvimento da criatividade discente.
12. Conduzir um estudo comparativo entre o desempenho de professores recém-formados e de professores com muitos anos de experiência no magistério no que diz respeito à promoção da criatividade em sala de aula.
13. Conduzir um estudo qualitativo a respeito da importância da criatividade segundo professores de cursos de licenciatura.

## REFERÊNCIAS

- Alencar, E. M. L. S. (1990). *Como desenvolver o potencial criador: Um guia para a liberação da criatividade em sala de aula*. Petrópolis: Vozes.
- Alencar, E. M. L. S. (1995). *Criatividade*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Alencar, E. M. L. S. (1996). Criatividade em sala de aula. Sugestões para o professor. *Integração*, 7, 21-23.
- Alencar, E. M. L. S. (1997a). O estímulo à criatividade no contexto universitário. *Psicologia Escolar e Educacional*, 1, 29-37.
- Alencar, E. M. L. S. (1997b). *A gerência da criatividade*. São Paulo: Makron Books.
- Alencar, E. M. L. S. (1999). Barreiras à criatividade pessoal: desenvolvimento de um instrumento de medida. *Psicologia Escolar e Educacional*, 3, 123-132.
- Alencar, E. M. L. S. (2000). O perfil do professor facilitador e do professor inibidor segundo estudantes de pós-graduação. *Boletim da Academia Paulista de Psicologia*, 19, 84-94.
- Alencar, E. M. L. S. (2001a). *Criatividade e educação de superdotados*. Petrópolis: Vozes.
- Alencar, E. M. L. S. (2001b). Obstacles to personal creativity among university students. *Gifted Education International*, 15, 133-140.
- Alencar, E. M. L. S. (2002). O contexto educacional e sua influência na criatividade. *Linhas Críticas*, 8, 165-178.

Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2003a). *Criatividade. Múltiplas perspectivas*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2003b). Barreiras à criatividade pessoal entre professores de distintos níveis de ensino. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 16, 63-69.

Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2004a). Creativity in university courses: Perceptions of professors and students. *Gifted and Talented International*, 19, 24-28.

Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2004b). Inventário de práticas docentes que favorecem a criatividade no ensino superior. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17, 105-110.

Alencar, E. M. L. S. & Martínez, A. M. (1998). Barreiras à expressão da criatividade entre profissionais brasileiros, cubanos e portugueses. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2, 23-32.

Alencar, E. M. L. S., Fleith, D. S. & Martínez, A. M. (2003). Obstacles to personal creativity between Brazilian and Mexican students: A comparative study. *The Journal of Creative Behavior*, 31, 179-192.

Alencar, E. M. L. S., Fleith, D. S. & Virgolim, A. M. R. (1995). Fatores inibidores à criatividade em estudantes universitários e professores. Em R. S. L. Guzzo, G. P. Witter, S. Pfohm Neto, E. Rosado & S. Wechsler (Orgs.), *O futuro da criança na escola, família e sociedade* (pp.105-109). Campinas: Editora Átomo.

Alencar, E. M. L. S., Oliveira, A. C., Ribeiro, R. & Brandão, S. N. (1996). Barreiras à expressão da criatividade entre profissionais da área de educação. *Anais da XXVI Reunião da Sociedade Brasileira de Psicologia* (p. 113). Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Psicologia.

Aljughaiman, A. & Mowrer-Reynolds, E. (2005). Teachers' conceptions of creativity and creative students. *Journal of Creative Behavior*, 39, 17-33.

- Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer.
- Amabile, T. A. (1989). *Growing up creative*. Buffalo, NY: The Creative Education Foundation.
- Amabile, T. A. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press.
- Aspesi, C. C, Dessen, M. A. & Chagas, J. F. (2005). A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar. Em M. A. Dessen & L. C. Aderson (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp.19-36). Porto Alegre: Artmed.
- Braga, A. E. & Alencar, E. M. L. S. (2003). Avaliação do ensino de literatura por profissionais e estudantes do ensino médio. *Educação Brasileira*, 25, 89-107.
- Briceño, E. D. (1998). La creatividad como um valor dentro del proceso educativo. *Psicología Escolar e Educacional*, 2, 43-51.
- Carvalho, O. & Alencar, E. M. L. S. (2004). Elementos favorecedores e inibidores da criatividade na prática docente, segundo professores de Geografia. *PSICO*, 35, 213-221.
- Castanho, M. E. L. M. A. (2000). A criatividade na sala de universidade. Em I. P. Veiga & M. E. L. M. A. Castanho (Orgs.), *Pedagogia Universitária: a aula em foco* (pp.75-89). São Paulo: Papirus.
- Castanho, S. & Castanho, M. E. L. M. A. (2000). *O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas, São Paulo: Papirus.
- Chagas, J. F., Aspesi, C. C & Fleith, D. S. (2005). A relação entre criatividade e desenvolvimento: uma visão sistêmica. Em M. A. Dessen & L. C. Aderson (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp.210-228). Porto Alegre: Artmed.
- Chan, D. W. & Chan, L. K. (1999). Implicit theories of creativity: Teacher's perception of student characteristics in Hong Kong. *Creativity Research Journal*, 12, 185-195.

Chauí, M. A. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, 24. Recuperado em 14 de janeiro, 2006 de <http://www.anped.org.br>.

Choi, J. N. (2004). Individual and contextual predictions of creative performance: The mediating role of psychological process. *Creativity Research Journal*, 16, 187-200.

CNE/CP (2001). *Parecer CNE/CP n. 09/2001. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores de educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Recuperado em 12 de janeiro, 2006, de <http://www.mec.gov.br>.

Cropley, A. J. (1997). Fostering creativity in the classroom: General principles. Em M. A. Runco (Org.), *The creativity research book* (pp.83-114). Cresskill, NJ: Hampton Press.

Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture, and person: A systems view of creativity. Em R. J. Sternberg (Org.), *The nature of creativity* (pp. 325-339). New York: Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins.

Csikszentmihalyi, M. (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.

Cunha, M. I. (1998). O professor universitário na transmissão de paradigmas. Araraquara: JM.

Feldman, D. H. (1999). The development of creativity. Em R. J. Sternberg (Org.), *Handbook of creativity* (pp. 169-186). New York: Cambridge University Press.

Feldman, D. H., Csikszentmihalyi, M. & Gardner, H. (Orgs.). (1994). *Changing the world. A framework for the study of creativity*. Westport, CT: Praeger.

Fleith, D. S. (2000). Teacher and students perceptions of creativity in the classroom environment. *Roeper Review*, 22, 148-153.

Fleith, D. S. (2001). Criatividade: novos conceitos e idéias, aplicabilidade à educação. *Cadernos de Educação Especial*, 17, 55-61.

Fleith, D. S. (2002). Ambientes educacionais que promovem a criatividade e excelência. *Sobredotação*, 3, 27-39.

ForGRAD (2003). Diretrizes para a formação de professores: concepções e implementações - 2002. Em R. Coutinho & J. G. Marino (Orgs.), *Resgatando espaços e construindo idéias: ForGrad 1997 a 2003* (2ª ed., pp.163-187). Recife: Ed. Universitária/UFPE

Forresti, S. M. P. S. (1999). A psicologia na formação de professores. Em C. Witter (Org.), *Ensino de Psicologia* (pp.75-94). Campinas: Alínea.

Furman, A. (1998). Teacher and pupil characteristics in the perception of the creativity of classroom climate. *The Journal of Creative Behavior*, 32, 258-275.

Gal, M. D., Borg, W. R. & Gall, J. P. (1996). *Educational research* (6ª ed.). White Plains, NY: Longman.

Joly, M. C. R. A. & Guerra, P. B. C. (2004). Compreensão em leitura e barreiras à criatividade: um estudo com universitários ingressantes. *PSICO*, 35, 151-159.

Lara, A. T., Mosqueira, J.J. & Ramos, M. G. (1998). A formação dos professores: da gênese à incompletude. *Revista Educação*, 7, 23-24.

Ludke, M. & Cruz, G. B. (2005). Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, 35, 81-109.

Mariani, M. F. M. & Alencar, E. M. L. S. (2005). Criatividade no trabalho docente segundo professores de história: limites e possibilidades. *Psicologia Escolar e Educacional*, 1, 27-35.

Martínez (2002a). A criatividade na escola: três direções de trabalho. *Linhas Críticas*, 8, 189-206.

Martínez, A. M. (2002b). Creatividad y salud en los individuos y en las organizaciones. *Creatividad y Sociedad*, 9, 24-32.

MEC/INEP (2003). *Estatísticas dos professores no Brasil*. Recuperado em 12 de janeiro, 2006, de <http://www.mec.gov.br>.

Novaes, M. H. (2001). Modelos interpretativos da criatividade e alternativas de atuação psicossocioeducativa. Em Z. A. Prette (Org.), *Psicologia Escolar e Educacional* (pp. 75-86). Campinas: Alínea.

Novaes, M. H. (2003). O que se espera de uma educação no futuro. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7, 155-160.

Oliveira, E. T. A. (1997). Variáveis que afetam a aprendizagem: percepção de alunos de licenciatura e professores. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

Paulovich, A. (1993). Creativity and graduate education. *Molecular Biology of the Cell*, 4, 565-568.

Picango Diniz, C. W. & Borges, R. (2000). *Assimetrias da educação superior brasileira: vários brasis e suas conseqüências*. Belém: EDUFPA.

Pereira, R. P. F. (1998). *Pesquisar, questionar e criar: percepção de alunos de Pedagogia*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Renzulli, J. S. (1992). A general theory for the development of creative productivity through the pursuit of ideal acts of learning. *Gifted Child Quarterly*, 36, 170-182.

Renzulli, J. S. (1994). *Schools for talent development: A practical plan for total school improvement*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Rogers, C. (1959). Toward a theory of creativity. Em H. H. Anderson. (Org.), *Creativity and its cultivation* (pp. 69-82). New York: Harper & Row.

Ruiz, V. M. (2004). Estratégias motivacionais: estudo exploratório com universitários de um curso noturno de administração. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8, 167-177.

Santeiro, T. V., Santeiro, F. R. M. & Andrade, I. R. (2004). Professor facilitador e inibidor da criatividade segundo universitários. *Psicologia em Educação*, 9, 95-102.

Simonton, D. K. (1999). Creativity from a historiometric perspective. Em R. J. Sternberg (Org.), *Handbook of creativity* (pp. 116-133). New York: Cambridge University Press.

Simonton, D. K. (2002). *A origem do gênio*. Rio de Janeiro: Record.

Silva, O. & Alencar, E. M. L. S. (2003). Criatividade no ensino de Enfermagem – enfoque triádico: professor, aluno currículo. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 56, 610-614.

Soh, K. C. (2000). Indexing creativity fostering teacher behavior. A preliminary validation study. *The Journal of Creative Behavior*, 34, 118-134.

Sousa, F. C. (2001). Criatividade e eficácia no ensino superior: percepção de estudos e professores. *Teoria, Investigação e Prática*, 6, 189-213.

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

Sternberg, R. J. (2003). The development of creativity as a decision-making process. Em R.K. Sawyer, V. John-Steiner, S. Moran, R. J. Sternberg, D. H. Feldman, J. Nakamura & M. Csikszentmihalyi (Orgs.), *Creativity and development* (pp. 91-138). New York: Oxford University Press.

Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human development*, 34, 1-31.

Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd. Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: The Free Press.

Sternberg, R. J. & Williams, W. M. (1996). *How to develop student creativity*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Strom, R. D. & Strom, P. S. (2002). Changing the rules: Education for creative thinking. *Journal of Creative Behavior*, 36, 183-200.

Tessaro, N. S. & Guzzo, R. S. (2004). Auto-avaliação da competência para ensinar: estudo preliminar de uma escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8, 157-165.

Tolliver, J. M. (1985). Creativity university. *Gifted Education International*, 3, 32-35.

Uano, L. M. (2002) La creatividad. Un talento exclusivo de los artistas o una capacidad de todo ser humano? *Linhas Críticas*, 8, 265- 288.

Veiga, I. P. A. (2000). Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? Em S. Castanho & M. E. L. M. Castanho (Orgs.), *O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas, São Paulo: Papyrus.

Villas Boas, B. M. (2000). Avaliação no trabalho pedagógico universitário. Em S. Castanho & M. E. L. M. Castanho (Orgs.), *O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas, São Paulo: Papyrus.

Virgolim, A. M. R. (1999). Criatividade e saúde mental: um desafio à escola. Em E. M. L. S. Alencar & A. M. R. Virgolim (Orgs.), *Criatividade: expressão e desenvolvimento* (pp. 43-69). Petrópolis: Vozes.

Virgolim A. M. R., Fleith, D.S. & Neves-Pereira, M. S. (2002). *Toc toc,... plim, plim! Lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade* (4ª ed.). Campinas: Papirus.

Yelós, M. L. N. P. (2002). La problemática de la capacitación de docentes en ejercicio: una alternativa de solución. *Linhas Críticas*, 8, 289-307.

Weber, S. (2003). Profissionalização docente e políticas no Brasil. *Educação & Sociedade*, 24. Recuperado janeiro 12, 2006, de <http://www.scielo.br>.

Wechsler, S. M. (1993). *Criatividade. Desenvolvendo e encorajando*. Campinas: Psy.

Wechsler, S. M. (1995). O desenvolvimento da criatividade na escola: possibilidades e implicações. *Estudos de Psicologia*, 12, 81-86.

Wechsler, S. M. (2001). Criatividade na cultura brasileira: uma década de estudos. *Teoria, Investigações e Prática*, 6, 215-226.

Wechsler, S. M. (2002). Criatividade e desempenho escolar: uma síntese necessária. *Linhas Críticas*, 8, 179- 188.

Wechsler, S. M. & Richmond, B. O. (1984). Influências da dotação intelectual e criativa no ajustamento em sala de aula. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 36, 138-146.

Westby, E. (1997). Do teachers value creativity? *Gifted and Talented International*, 12, 15-17.

Xu, F., Mc Donnell, G. & Nash, W. R. (2005). A survey of creativity courses at universities in principal countries. *Journal of Creative Behavior*, 39, 75-88.

## **ANEXO**

## ANEXO 1

### Pedido de colaboração

A direção do curso e professor,

Sou aluna do curso de Mestrado do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília e estou realizando um estudo sobre as barreiras à criatividade pessoal e percepção dos professores em relação ao incentivo da criatividade dos seus alunos. A nossa intenção é proporcionar um panorama geral em relação a percepção de professores universitários, de cursos de licenciatura do DF, acerca da extensão em que suas práticas docentes favorecem o desenvolvimento da criatividade de seus estudantes, bem como possíveis barreiras à sua criatividade pessoal. E, também, a percepção de estudantes acerca destas práticas docentes a fim de contribuir para a melhoria do ensino visando à importância do incentivo à criatividade em sala de aula.

Para tanto, gostaríamos de pedir a sua colaboração para que o professor e sua turma participem desse estudo. O professor preencherá um instrumento (em duas versões) referente à percepção e outro referente às barreiras da criatividade pessoal. E seus alunos preencherão um instrumento a respeito da percepção deles em relação ao incentivo da criatividade de seu professor. Os participantes não serão identificados e as respostas analisadas de forma conjunta.

Caso o(a) senhor(a) tenha alguma pergunta a fazer, entre em contato conosco:

Rejane A. Ribeiro (mestranda).

E-mail: [rejane@onix.com.br](mailto:rejane@onix.com.br)

Denise de Souza Fleith (professora orientadora)

Universidade de Brasília

Fone: 3072625 – Ramal: 402

E-mail: [fleith@unb.br](mailto:fleith@unb.br)

Desde já agradeço a colaboração;

Cordialmente,

---

Rejane A. Ribeiro

