



Estudos de Psicologia

ISSN: 0103-166X

estudosdepsicologia@puc-
campinas.edu.br

Pontifícia Universidade Católica de
Campinas
Brasil

Oliveira Barreto, Maribel; Mitjáns Martínez, Albertina
Possibilidades criativas de professores em cursos de pós-graduação stricto sensu
Estudos de Psicologia, vol. 24, núm. 4, octubre-diciembre, 2007, pp. 463-473
Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Campinas, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=395335889006>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Possibilidades criativas de professores em cursos de pós-graduação *stricto sensu*

Professors' creative possibilities in post-graduation stricto sensu courses

Maribel Oliveira **BARRETO**¹

Albertina Mitjáns **MARTÍNEZ**²

Resumo

O presente artigo apresenta os resultados da pesquisa que teve como objetivo identificar as possibilidades de professores de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em tornar sua prática educativa e orientação acadêmica um processo de ensino-aprendizagem criativo e inovador. Realizou-se uma pesquisa qualitativa, com análise de estudos de casos. A seleção de instrumentos e técnicas de pesquisa foi embasada em González Rey. Foram realizadas entrevistas, durante um período de cinco meses. Quatro sujeitos participaram desta pesquisa, todos pesquisadores e professores de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Salvador-Bahia. Os professores reconheceram a importância da criatividade no contexto educacional e confirmaram a possibilidade de implementação de uma prática pedagógica e orientação acadêmica pautadas nos pressupostos da criatividade. Além disso, a pesquisa revelou a intenção dos dirigentes em introduzir inovações nos programas de pós-graduação.

Unitermos: criatividade; subjetividade; psicologia educacional.

Abstract

The present article presents the results of the research that aimed to identify the stricto sensu post-graduation educators' possibilities of turning their educational practice and academic orientation into a creative and innovative learning process. A qualitative research was accomplished with case studies analysis. The selection of instruments and research techniques were based on González Rey. Interviews were conducted throughout a five months period. Four subjects participated in this research, all of them were researchers and educators from the stricto sensu post-graduation in Salvador, Bahia. The educators admit the importance of creativity in educational context and confirm the possibility to implement the a pedagogical practice and an academic orientation ruled by creativity presupposition. Moreover, the research demonstrated the directors' intention in introducing innovations in the post-graduation programs.

Uniterms: creativity; subjectivity; psychology educational.

Este artigo apresenta os resultados da pesquisa que teve como objetivo geral identificar as possibilidades de professores de programas de pós-graduação *stricto sensu* em tornar sua prática educativa um processo de ensino-aprendizagem criativo e inovador.

Especificamente, buscou-se (a) analisar os elementos que se destacam na configuração subjetiva dos sujeitos; (b) compreender os possíveis recursos subjetivos que podem facilitar ou dificultar o trabalho pedagógico criativo; bem como (c) analisar as con-

¹ Centro de Pesquisa e Pós-Graduação Visconde de Cairu. Salvador, BA, Brasil.

² Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Departamentos de Teoria e Fundamentos. Campus Universitário Darci Ribeiro, Asa Norte, 70910-900, Brasília, DF, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: A.M. MARTINES. E-mail: <amitjans@terra.com.br>.

cepções de criatividade dos professores, evidenciando a importância que eles conferem a esse processo no trabalho pedagógico na pós-graduação.

Os resultados de pesquisas realizadas em diferentes contextos regionais do país (Moreira et al., 2004; Santos, 2003; Zanella & Titon, 2005) apontam para uma conjuntura educacional em nível de pós-graduação que exige, muitas vezes, do profissional de educação uma atuação que compatibilize atividades de docência, pesquisa e orientação, que nem sempre conseguem ser bem conciliadas, especialmente pela ênfase que tem sido dada, pelos órgãos reguladores da pós-graduação no Brasil, ao aspecto quantitativo da produção acadêmica, comprometendo, muitas vezes, a boa qualidade da metodologia de ensino e da orientação acadêmica.

O que tem sido verificado é que os programas de pós-graduação brasileiros voltam-se, prioritariamente, para formação de pesquisadores em suas respectivas áreas de trabalho e não para a formação e capacitação de docentes.

Esse cenário tem feito com que o exercício da docência restrinja-se à responsabilidade das iniciativas individuais de cada profissional. Ou seja, a dinâmica das aulas expositivas pode utilizar diferentes técnicas e/ou recursos em função da disponibilidade e iniciativa de cada professor.

No que se refere à dinâmica específica da docência, a pesquisa desenvolvida por Chamlian (2003) identificou que a principal dificuldade de professores de pós-graduação em inovar sua prática pedagógica estava focada na necessidade de um tratamento mais adequado ao conteúdo desenvolvido, com foco na aprendizagem do aluno. Não é cabível, nesse caso, o professor/orientador não se preocupar com o modo como os estudantes aprendem, muito menos atribuir suas fragilidades à deficiência de interesse ou de conhecimentos.

Autores como Abreu e Masetto (1990), Pimenta (2002), Anastasiou e Alves (2004), Zabalza (2004) e Anastasiou (2006), estudiosos e pesquisadores do ensino superior alertam para a necessidade da passagem de uma docência baseada no ensino para a docência baseada na aprendizagem, em que "os professores devem ter uma 'dupla competência': a *competência científica*, como conhecedores fidedignos do âmbito científico

ensinado, e a *competência pedagógica*, como pessoas comprometidas com a formação e com a aprendizagem dos estudantes" (Zabalza, 2004, p.169).

Soma-se a isso a emergente necessidade de "ensinar de um modo diferente de como foram ensinados por seus mestres, ... [desenvolver] a capacidade de mudar, arriscar e pesquisar, [e construir] nas escolas, organizações de aprendizagem" (Pimenta & Anastasiou, 2002, p.188).

A partir dessa perspectiva, é adequado destacar que os novos desafios do ensino, especialmente em nível de pós-graduação, apontam para a eminência de fatores que envolvem não apenas a formação de pesquisadores, mas, sobretudo, a formação de futuros educadores, numa dimensão para além da construção da racionalidade humana, incluindo a dimensão da subjetividade, da criatividade e da inovação.

Afinal, a *criatividade* se expressa na produção de "algo" que é considerado ao mesmo tempo "novo e valioso", em um determinado campo da ação humana (Mitjáns Martínez, 1997); e a *inovação* uma "seqüência de atividades pelas quais um novo elemento é introduzido em uma unidade social, com a intenção de beneficiar" (Bruno Faria, 2003, p.121).

Recentes pesquisas sobre criatividade têm demonstrado a responsabilidade de professores universitários como facilitadores do desenvolvimento das habilidades criativas dos alunos, do ensino fundamental à pós-graduação *lato sensu* (Alencar EMLS, 1995, 1997; Alencar E, 2002; Fleith & Alencar, 2006).

Outras pesquisas apontam as expressões de criatividade, auto-avaliação sobre o nível de criatividade e as formas de estimulação e desenvolvimento da criatividade discente e docente (Alencar & Mitjáns, 1998; Alencar & Fleith, 2004; Becker et al., 2001; Santeiro, Santeiro & Andrade, 2004).

Respalando a ênfase necessária aos processos educativos pautados na criatividade, Alencar E. (1996a, 1996b, 2002); Alencar e Fleith (2003a, 2003b, 2003c, 2004); Alencar e Mitjáns (1998); Arieti (1976); Csikszentmihalyi (1996); Fleith e Alencar (2005); Mitjáns Martínez (1997, 1999, 2000, 2003, 2004, 2005); Schwartz (1992); Wechsler (2002) e Wechsler e Nakano (2002) contemplam em suas formulações teóricas a consideração de que a criatividade deve ser interpretada, também, por fatores

socioculturais, ou seja, a produção criativa vai além dos fatores individuais como características de personalidade ou habilidades específicas do indivíduo, estando fortemente influenciada pelas características do contexto onde o sujeito está inserido.

Uma pesquisa desenvolvida por Chambers (1973), citada em Alencar e Fleith (2003a), constatou que professores universitários que se preocupam com o desenvolvimento da criatividade nos seus cursos apresentam perfis que envolvem o entusiasmo, o encorajamento da independência por parte de seus estudantes, o reconhecimento dos estudantes como iguais, e, especialmente, a condução das aulas de uma maneira mais informal, sem comprometer a qualidade da aprendizagem.

Nesse contexto, a dinâmica da prática educativa, em tempos atuais, especialmente no nível de pós-graduação *stricto sensu*, nos convida a buscar uma nova estratégia de pensamento, de organização de idéias, de formulação de conceitos e mudança de percepções. E não só a práticas docentes, mas também a orientação acadêmica precisam acompanhar essa marcha, que se apresenta, simultaneamente, como desafio e conquista.

Referendando esse argumento, Mitjáns Martínez (2003) afirma que professores que se destacam por seu nível de criatividade em sua atividade profissional possuem uma maior sensibilidade para inovação e mudança, o que lhes permite perceber com maior clareza as possíveis expressões de criatividade de seus alunos em sala de aula, ser mais tolerantes com muitos comportamentos vinculados à expressão criativa e ter maior disposição para investir tempo e esforço em ações que estimulem o desenvolvimento da criatividade.

A partir dessa perspectiva, é adequado destacar que os novos desafios do ensino, especialmente em nível de pós-graduação, perpassam pelo desenvolvimento de um trabalho pedagógico criativo, gerando ações inovadoras tanto no processo de ensino-aprendizagem quanto na orientação acadêmica.

Tratando, especificamente, do processo de orientação acadêmica, é válido destacar que a construção científica exige atenção especial da relação orientador-orientando, bem como da qualidade de tudo que é produzido. A redação científica é um momento que

exige do orientando criação e autoria na expressão dos resultados de pesquisa, bem como habilidade do orientador. Nesse sentido, compreende-se que a escrita científica de dissertações e teses é produto essencial da relação orientador/orientando, ou seja, uma “ferramenta para elaboração de idéias, para a construção e criação de conceitos e não intervém, apenas, como se pensava, na formatação final” (Machado, 2002, p.50).

Pensar, portanto, em construção de conhecimentos, em ser criativo e não meramente reprodutivo, envolve não só a escrita, mas também a revisão de tudo até então construído sobre algo, tantas vezes que se fizerem necessárias. Conforme afirma Severino (1993, p. 112) “... o trabalho científico deve ser cada vez mais criativo. Não se trata mais de apenas aprender, de apropriar-se da ciência acumulada, mas de colaborar no desenvolvimento da ciência”.

Assim, a tendência parece ser o deslocamento da prioridade do ensino dos conteúdos e o caráter pouco criativo de orientações acadêmicas para a aquisição e desenvolvimento de novas atitudes pelos estudantes, e a passagem de uma aprendizagem por recepção, na maioria das vezes, passiva, para uma aprendizagem por descoberta, marcada pela atividade criativa e inovadora.

Dessa forma, faz mister a realização de estudos no nível de pós-graduação, principalmente *stricto sensu*, e justifica-se a presente pesquisa, que é pioneira no Brasil. Afinal, a consolidação de um trabalho pedagógico criativo que inclui a docência e a orientação acadêmica assume o desafio de buscar uma nova estratégia de pensamento, de organização de idéias, de formulação de conceitos e mudança de percepções dos professores, sem que isso signifique atenuar o rigor acadêmico inerente a esse nível de ensino.

Nessa perspectiva, realizou-se a pesquisa buscando identificar as possibilidades de práticas de ensino-aprendizagem criativas e inovadoras de professores de programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Método

Foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, com análise de *estudos de casos*, pois esse método acumula evidências únicas e essenciais para o desenvolvimento

do conhecimento, principalmente se tratando da produção de conhecimentos sobre a subjetividade individual (Amaral, 2006; Mitjáns Martinez, 1997). A seleção de instrumentos e técnicas de pesquisa foi embasada em González Rey (2005a).

Participantes

Esta pesquisa teve a participação de quatro professores de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, na cidade de Salvador, BA. Por opção das pesquisadoras, os sujeitos não foram caracterizados individualmente, buscando manter o sigilo de suas identidades.

O critério para escolha dos sujeitos foi o vínculo formal com os programas e a disponibilidade para participar na pesquisa. Os sujeitos possuem trajetória acadêmica bastante diversificada, mas todos nas áreas de ciências humanas ou sociais aplicadas.

A experiência profissional dos professores é ampla, concentrando-se no ensino superior com um tempo que varia de no mínimo 10 e no máximo 30 anos para a graduação e de 5 a 12 anos para a pós-graduação *stricto sensu*, incluindo a quantidade de orientações que varia de 10 a 29 dissertações de mestrado, além de orientações de teses de doutorado.

Instrumentos

A pesquisa foi estruturada em cinco fases, com a utilização de três instrumentos individuais e uma técnica de trabalho em grupo. Na *primeira fase*, foi solicitada autorização formal do dirigente institucional para realização da pesquisa. Após a aprovação, foi realizada uma reunião com os professores indicados pelos coordenadores de dois cursos de mestrado da instituição para sensibilização quanto à temática, características e pertinência da pesquisa. A partir da exposição, quatro professores indicados colocaram-se à disposição para participarem como sujeitos da pesquisa.

A *segunda fase* deu-se com a realização da primeira etapa de entrevistas semi-estruturadas (ESE) junto aos professores. Todos os encontros com os sujeitos da pesquisa foram realizados nas dependências da instituição, durante o período letivo, com dia e horários agendados.

As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas, cumprindo o rigor ético da pesquisa por meio da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual os sujeitos se disponibilizaram a participar de todas as atividades previstas, resguardando-se o anonimato.

A entrevista semi-estruturada teve como objetivo favorecer a expressão da subjetividade individual dos sujeitos sobre dois eixos de análise: compreensão do conceito de criatividade e possibilidades de realização de uma prática pedagógica e orientação acadêmica criativas. O roteiro de entrevista dessa fase embasou-se num conjunto de nove questões que nortearam o discurso do sujeito. Cada entrevista durou, em média, duas horas. Foram realizadas quatro entrevistas.

Durante a *terceira fase* aplicaram-se dois tipos de instrumentos: Técnica de Explorações Múltiplas (TEM) e Complemento de Frases (CF). A TEM foi utilizada com o objetivo de favorecer a expressão da subjetividade dos sujeitos por meio da escrita dos seus projetos, conflitos, ideais e estados emocionais. O instrumento apresentou quatro afirmações que o sujeito relatou, individualmente, sem influência direta do pesquisador. Seu preenchimento exigiu auto-reflexão e demorou, aproximadamente, 30 minutos para ser concluído.

Foi utilizado, ainda na terceira fase da pesquisa, o instrumento de Complemento de Frases (CF), adaptado de González Rey e Mitjáns Martinez (1989), com inclusão de frases, com o objetivo de explorar as tendências motivacionais, conflitos, indicadores funcionais e outros elementos da configuração subjetiva dos sujeitos/professores. O CF foi composto por 78 frases curtas que funcionaram como indutores que o sujeito complementou. Cada sujeito demorou cerca de uma hora para preencher o instrumento.

Na *quarta fase* retomou-se o processo de entrevistas abertas. Nesse momento da pesquisa, o roteiro de entrevista foi composto por 14 questões que nortearam o discurso do sujeito. Cada entrevista durou, em média, duas horas. Foram realizadas mais quatro entrevistas. Vale considerar que, da primeira até essa fase de entrevistas, passaram-se cinco meses.

A *quinta fase* representou o desfecho do processo de pesquisa. Assim, realizou-se um seminário de discussão do tema *criatividade e inovação* com os

especialistas, sujeitos da pesquisa e dirigentes da IES, constituindo-se como um espaço rico para compreender a expressão e reflexão de todos em relação ao tema.

Nesse seminário, os sujeitos foram conduzidos a expressarem campos significativos de suas experiências pessoal e profissional relativos à criatividade e, ao final de oito horas, foi possível a confirmação do equilíbrio entre as informações geradas pelos instrumentos e a conduta de cada sujeito durante a técnica.

Procedimentos

A geração de informações se deu tanto de forma coletiva como individual, dependendo do tipo de instrumento ou técnica aplicados. As reuniões com os sujeitos e o seminário foram eminentemente coletivos e dependiam da comunicação entre sujeito e pesquisadores. As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas individualmente. As Técnicas de Explorações Múltiplas (TEM) e de Complemento de Frases (CF) foram realizadas individualmente e por escrito.

Análise

A análise das informações foi embasada na epistemologia qualitativa de González Rey (2003, 2005a, 2005b), que ofereceu, por meio dos seus princípios, elementos fundamentais para viabilizar os estudos dos fenômenos humanos complexos dos professores/sujeitos da presente pesquisa.

Vale considerar que o processo de análise das informações assumiu o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, ou seja, permitiu a compreensão do conhecimento como uma construção humana que se legitima na capacidade de produzir novas construções a partir da confrontação entre o pensamento do pesquisador e a grande diversidade de eventos empíricos que convivem na investigação (González Rey, 2005a).

Resultados

As informações geradas proporcionaram a categorização das análises em três dimensões, conforme expressam os objetivos específicos: (1) elementos que

se destacam na configuração subjetiva dos sujeitos, (2) recursos subjetivos que facilitam ou dificultam o trabalho pedagógico criativo na pós-graduação e (3) concepções de criatividade com possível aplicação ao seu trabalho pedagógico.

Para exemplificar as dimensões citadas serão apresentados trechos de informações geradas pelos instrumentos. Vale dizer que as informações analisadas indicam uma compreensão embrionária acerca da criatividade e seu consequente impacto no trabalho pedagógico dos quatro professores, a partir das suas próprias experiências pessoais e profissionais.

Ao analisar os elementos que se destacam na configuração subjetiva dos quatro professores, observaram-se:

1) as influências das histórias de vida na atuação como professor e orientador acadêmico:

...Eu sempre fui a melhor aluna em toda a minha trajetória. Eu nunca aceitei tirar menos de oito, tirar menos de nove (ESE, Professor 1).

...Então essa coisa de docência sempre esteve presente, embora eu sempre dissesse que não gostava de ser professora como a minha mãe é; porque na verdade hoje eu não saberia fazer outra coisa. Eu adoro ser professora! Eu adoro esse lugar (ESE, Professor 3).

...Eu sou tudo que os meus orientadores não foram... então eu aprendi com eles a não fazer coisas que eu acho que não deveria. Então, eu consigo estabelecer, pelo menos, não sei se eles enxergam assim, o diálogo, a parceria, a interlocução, num clima de afetividade. É inevitável, por parte deles, estarem contando comigo (ESE, Professor 3).

2) perfil flexível para novas aprendizagens, anunciado, por exemplo, desde o momento em que todos aceitaram participar como sujeitos da presente pesquisa, bem como pelas evidências de busca de superação de limites, de demanda contínua de novos saberes:

5. Sinto-me desafiado quando... têm coisas novas para conhecer (CF, Professor 1).

7. O que faço melhor... é me esforçar para aprender as coisas (CF, Professor 4).

34. Esforço-me diariamente... para ser coerente, para aprender com a vida e com as oportunidades que ela me dispõe. 59. Um aluno... é sempre uma oportunidade de aprender e de ensinar (CF, Professor 4).

3) comprometimento com o trabalho pedagógico a partir da dedicação constante aos estudos, leituras e produção acadêmica (esta última presente em apenas dois dos professores):

40. Meus estudos... fazem parte da minha vida e quero fazê-los sempre. 62. A leitura... é minha amada companheira. 72. Minha produção científica... é contínua (CF, Professor 1).

1. Eu gosto de... ler. 29. Eu seria mais criativo se... eu tivesse mais tempo para investir em leituras. 40. Meus estudos... estão seguindo a trajetória que desejo. 62. A leitura... é sedutora (CF, Professor 3).

4) sensibilidade quanto ao processo de aprendizagem dos estudantes, anunciada pelo interesse por práticas de ensino e mesmo de caminhos de orientação acadêmica que assegurem melhor aprendizagem:

... Hoje, eu analiso minha preocupação com o meu aluno não somente no campo de ensinar, mas também na dimensão do aprender (ESE, Professor 2).

[o que me agrada é] dar aula, estar com os meus alunos, falar sobre os meus projetos e executá-los (TEM, Professor 3).

5) interesse por metodologias diferenciadas (acreditam poder chamar de metodologias criativas), quer sejam com dinâmicas de grupo, atividades lúdicas, atividades escritas sistematizadas ou ainda pelo uso de recursos tecnológicos em busca da promoção de um maior grau de aprendizagem dos estudantes:

... Nas turmas de mestrado profissional, às vezes eu coloco um estudo dirigido, às vezes eu coloco uma pergunta, às vezes eu não coloco a pergunta, eu peço que eles criem, elaborem a partir do texto e dividam a sala em equipes para cada uma fazer duas perguntas (ESE, Professor 1).

... No diálogo do dia-a-dia na sala eu sempre tenho dois momentos: um momento onde a gente faz algumas colocações e outro no qual eu amplio para que eles se coloquem, se posicionem e criem (ESE, Professor 2).

Após análise dos elementos que se destacam na configuração subjetiva dos quatro professores foram percebidas correlações com os possíveis recursos subjetivos que facilitam ou dificultam o trabalho pedagógico criativo na pós-graduação.

Em relação aos *recursos subjetivos facilitadores*, identificaram-se:

1) forte motivação pelo trabalho docente impactando na criação de atividades que não só

favoreçam melhor aprendizagem por parte dos estudantes, mas que também sejam úteis para as pessoas, numa atitude pró-social (três dos professores):

... a aula fica muito agradável, lúdica e, ao mesmo tempo, continuo discutindo o assunto. Eu vario muito. Eu nunca faço duas exposições na mesma noite (ESE, Professor 1).

... Eu uso o lúdico para ensinar os alunos a elaborarem projetos (ESE, Professor 2).

... A gente está sempre procurando fazer atividades para atender a demanda das pessoas (ESE, Professor 3).

2) força para se proporem metas e vencer obstáculos em prol da superação de desafios do cotidiano da vida pessoal ou mesmo profissional, de forma criativa:

... eu sempre tive em mente que as minhas metas eu tinha que atingir (ESE, Professor 2).

45. Motivo-me a criar quando... interpõem-se desafios, sou até mais criativo em função dos desafios (CF, Professor 4).

Quanto aos *recursos subjetivos dificultadores*, identificaram-se:

1) concepção restrita acerca da criatividade, associando-a, predominantemente, às ações lúdicas, envolvendo a tecnologia ou não:

... entendo a criatividade como sinônimo de lúdico e dinâmicas de grupo.... Cada aula eu invento uma coisa. Considero que a dinâmica na sala é uma coisa que sempre excede a minha expectativa, pois eu verifico o quanto eles gostam (DC, Professor 2).

2) carência de tempo e ousadia de professores, influenciando na realização de uma prática docente mais interativa e mais criativa:

29. Eu seria mais criativo se... eu tivesse mais tempo para investir em leituras (CF, Professor 3).

... o trabalho pedagógico de caráter inovador, criativo, exige tempo, exige mais trabalho, maior competência, maior capacidade do professor, até no sentido de que cada aluno é um universo, cada grupo tem sua especificidade, suas peculiaridades (ESE, Professor 4).

Percebeu-se, ainda, que não só os elementos que caracterizam a configuração subjetiva dos professores influenciam dialeticamente a existência dos recursos facilitadores ou dificultadores para o trabalho pedagógico criativo, mas também se correlacionam

com as próprias concepções de criatividade dos professores, evidenciando a importância que eles conferem a esse processo no trabalho pedagógico.

Quando se buscou compreender as concepções de criatividade dos professores, verificou-se com a maioria dos sujeitos:

1) explicitação de definições muito mais intuitivas do que científicas:

... de uma forma bem simplista, bem rasteira, criatividade é a capacidade mesmo de solucionar determinados problemas que emergem (ESE, Professor 3).

78. Ser criativo é... inventar, ter coragem de ser (CF, Professor 1).

2) pouca clareza em relação à concepção da criatividade, o que parece comprometer a expressão da criatividade na prática docente e mesmo na orientação acadêmica:

45. Motivo-me a criar quando... desafiado sempre e eu sempre me desafio (CF, Professor 2).

77. Ser criativo é... novamente, ser desafiado (CF, Professor 2).

... criatividade para mim eu penso em arte. Eu fico pensando idéias de como tornar o processo mais interativo, mais dinâmico, mais sedutor, menos enfadonho, e menos chato (ESE, Professor 3).

3) vinculação da criatividade à solução de problemas do cotidiano:

... Eu sempre vejo a criatividade a partir de desafios. Rotina nunca leva à criatividade (TEM, Professor 2).

... Eu acredito que frente aos desafios da vida, sejam pequenos, médios ou grandes, a dimensão criativa é exigida (ESE, Professor 2).

78. Ser criativo é... buscar diferentes caminhos para soluções de problemas do cotidiano (CF, Professor 3).

78. Ser criativo é... ser capaz de solucionar situações, problemas, desafios; é ser útil socialmente (CF, Professor 4).

4) identificação da presença da criatividade a partir de elementos externos mobilizadores:

45. Motivo-me a criar quando... sou mobilizada pelo objeto (CF, Professor 3).

45. Motivo-me a criar quando... interpõem-se desafios, sou até mais criativo em função dos desafios (CF, Professor 4).

Ao anunciar suas concepções de criatividade, os professores revelaram a importância que eles conferem a esse processo no trabalho pedagógico, não só na docência como, também, na orientação acadêmica:

1) reconhecimento do mérito dos seus alunos em função da dedicação e das dificuldades inerentes ao processo de construção acadêmica:

59. Um aluno... é alguém que pode me ensinar também (CF, Professor 1).

68. Meu maior prazer... é ver meus alunos crescendo (CF, Professor 1).

74. Meus orientandos... um grande tesouro (CF, Professor 1).

2) demonstração de bom vínculo relacional com os orientandos, ainda que um deles tenha sido muito exigente:

... Eu sou rígido comigo mesmo, mas eu acho que é o nosso papel: orientar e exigir, dando suporte, até mesmo, afetivo, nas interlocuções (ESE, Professor 3).

... Então na verdade esse papel de orientador não é ver o que o aluno pode ou deve fazer, mas ajudar que esse aluno entenda as possíveis escolhas que ele está fazendo (ESE, Professor 4).

3) forte atitude pró-social na prática de orientação, em prol de um clima prazeroso de construção; característica essa que esclarece a busca dos professores pelo desenvolvimento de vínculos afetivos, de amizade até para suportarem as pressões de tempo e mesmos as intempéries do processo de produção acadêmica por parte dos estudantes:

... Acho que a primeira coisa para mim no processo de orientação é eu estabelecer com esse orientando um vínculo afetivo (ESE, Professor 1).

... Eu sempre coloco os meus orientandos em contato, pois eu procuro fazer com que eles trabalhem com o mesmo tema para auxiliar a troca de experiências entre eles (ESE, Professor 2).

No entanto, apesar das informações, no geral, anunciar suas predisposição dos professores para um trabalho pedagógico criativo no âmbito de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, há demanda explícita de estudos sistemáticos viabilizadores de uma prática docente criativa com possibilidades de ações inovadoras a partir do que foi anunciado pelos próprios professores.

Quanto a essa demanda, é válido destacar:

- 1) O professor 1 não explicita concepção de criatividade.
- 2) O professor 2 relaciona criatividade com o processo de ultrapassar limites e afirma: "... na minha prática pedagógica eu primeiro me desafio; eu nunca repito módulos; eu sempre renovo; eu acho que a criatividade é isso: ultrapassar limites" (ESE).
- 3) O professor 3 vincula a criatividade com a capacidade de solução de problemas: "... criatividade para mim é difícil conceituar, porque eu não me vejo como essa pessoa ... criatividade é a capacidade mesmo de solucionar determinados problemas que emergem" (ESE).
- 4) O professor 4 relaciona a criatividade com a dimensão de pensar sem pensamento: "... eu estou considerando que para ser criativo é preciso pensar em exaustão, ou pensar um pouco saindo do senso comum, que eu chamo de fixidez do pensar, para um pensamento mais flexível, até chegar num dado instante ele vai pensar sem pensamento" (ESE).

O comportamento dos sujeitos sobre a criatividade era esperado e já anunciado em outras pesquisas, como, por exemplo, as que foram desenvolvidas por Alencar E. (1996b), Alencar E.M.L.S. (1995, 1997) e Castanho (2000) ao afirmarem que o contexto universitário ainda não contempla práticas que estimulem o desenvolvimento da criatividade, bem como os estudos de Mitjáns Martínez (2003) e Wechsler (2001), ao afirmarem que a cultura educacional limita a expressão criativa dos estudantes na maioria das instituições de ensino. No entanto serão anunciadas algumas possibilidades factíveis de incorporação da dimensão criativa e inovadora no programa de pós-graduação em análise.

Discussão

Para análise das informações geradas foram consideradas as influências socioculturais na prática pedagógica e orientação acadêmica dos professores. Desde a década de 1970 com a publicação de estudos de Arieti (1976), seguindo-se por Amabile (1983), Montuori e Purser (1995), Lubart (1999) e recentemente com Mitjáns Martínez (2003, 2005) e Alencar e Fleith

(2003c), as pesquisas vêm reafirmando que influências de ordem sociocultural podem restringir ou promover a criatividade. Com os sujeitos dessa pesquisa a dimensão sociocultural foi identificada como inibidora da criatividade.

Os estudos de Mitjáns Martínez (1997), Chamlian (2003) e o relato de experiência de Lüdke (2005) também referendam essa pesquisa ao afirmarem que trajetórias de vida de professores (de graduação ou pós-graduação) e suas experiências como orientandos são marcadas pela falta de capacitação quanto à concepção do papel de uma metodologia de ensino criativa e, dessa forma, influenciam, significativamente, sua prática docente e orientação acadêmica. Os sujeitos dessa pesquisa incluem-se nesse perfil.

No entanto, apesar de as influências socioculturais revelarem um caráter de certa forma inibidor da criatividade, bem como as influências das suas trajetórias de vida pouco criativas impactarem nas suas ações criativas, identificaram-se hipóteses sobre as possibilidades criativas desses sujeitos.

A primeira possibilidade de uma nova prática pedagógica criativa embasa-se na: (a) sensibilidade dos professores quanto ao desenvolvimento de aulas que favoreçam, cada vez mais, a aprendizagem dos discentes; (b) motivação para articulação e integração entre teoria e prática; e (c) pré-disposição, abertura e flexibilidade para novas aprendizagens e métodos de cada um deles.

Corroborando com tais possibilidades concretas de um trabalho pedagógico criativo e inovador, Chamlian (2003) evidencia soluções para viabilizar o processo de ensino-aprendizagem criativo e inovador, que envolve a criação de estratégias de incremento das aulas expositivas com recursos tecnológicos, criação de laboratórios lúdicos, realização de experimentos em laboratórios não simulados, integração entre teoria e pesquisa, e utilização de exercícios programados como requisito avaliativo, incluindo também reformulação curricular. Nesse sentido, uma política de ensino pautada em pressupostos voltados para o ensino criativo tenderia a levar a um constante processo de inovação educacional em IES.

A segunda possibilidade pauta-se na exposição dos recursos subjetivos dos professores que são facilitadores da criatividade, principalmente pela evidência

da forte motivação pelo trabalho docente com reflexos sociais. Associando-se à motivação, identificou-se força para superação de desafios pessoais e profissionais.

A motivação assume papel importante na configuração subjetiva, porquanto a criatividade não se expressa de forma generalizada em todas as atividades do sujeito. A sua expressão resulta da implicação afetiva em uma determinada atividade para a qual ele está motivado. Dessa forma, a motivação para a prática docente tende a favorecer o *ato criativo* (González Rey, 1998; Mitjáns Martinez, 1997).

Assim, pensar num trabalho pedagógico inovador e com valor no âmbito do ensino superior envolve a motivação e pressupõe que o professor tenha uma didática e uma prática de orientação acadêmica interessante (inovadora), *instigante* (questionadora) e *inteligente* (valorosa), enfim, *criativa*, incluindo as dimensões social, cultural e histórica dos indivíduos.

No que se refere à *terceira* possibilidade criativa dos professores, ficam evidentes as demandas de implementação de uma “cultura criativa e inovadora” no âmbito dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, em função da sensibilidade e abertura não só dos próprios professores, mas também dos próprios dirigentes da IES.

Verificou-se, portanto, em diferentes momentos que os sujeitos reconheceram a importância da criatividade no contexto educacional, assim como a necessidade de estratégias e ações para sua estimulação e desenvolvimento. Afirmaram que a inovação em sala de aula traz mais segurança à prática docente, capacitando-os para enfrentar situações adversas no cotidiano.

Assim, tal abertura encontra-se coadunada com as idéias de Chamlian (2003) e Barreto (2005, 2006), que revelam ser imprescindível destacar que o desenvolvimento de ações criativas e inovadoras em sala de aula depende de uma nova atitude dos professores perante o processo de ensino-aprendizagem, enfim, depende de uma nova consciência sobre a necessidade de implementação dessas ações.

A partir dessa pesquisa, portanto, os professores reconheceram a necessidade de um novo fazer pedagógico, incluindo um tratamento criativo para com os conteúdos desenvolvidos em sala de aula, bem como

aperfeiçoamento constante da relação com os orientandos, no processo de orientação acadêmica, por meio da reconstrução permanente dos saberes, com vistas à formação de profissionais cada vez mais competentes, habilitados para o exercício profissional e criativo. Afinal, a criatividade faculta ao ser humano a realização e também a auto-realização como ser individual e social.

Considerações Finais

Apesar do incremento da produção científica, a criatividade e a inovação ainda não constituem valores reais na maioria das instituições educativas. Isso se expressa com clareza na defasagem entre um discurso aceito, em que a criatividade é valorizada, e uma realidade em que a criatividade não consegue, salvo exceções, expressões significativas. Por isso, recomenda-se que estudos sobre criatividade sejam fortalecidos até que a teoria consiga tornar-se realidade no contexto educacional, sobretudo da pós-graduação *stricto sensu*.

Confirmou-se, ao final, a possibilidade real de trabalhar com os docentes para a implementação de uma prática pedagógica e orientação acadêmica pautadas nos pressupostos da criatividade e da inovação, através de um programa permanente de formação continuada.

Espera-se, diante das demandas e possibilidades anunciadas, que outras pesquisas possam ser desdobradas, com a participação, também, de outros professores, por meio da análise de implantação das ações de formação continuada sugeridas, bem como os reflexos dessa prática criativa e inovadora na cultura institucional, sob a ótica dos estudantes/orientandos.

Somente assim existirá o fortalecimento da cultura institucional em prol do ensino criativo e inovador, uma vez que os dirigentes da instituição têm intenção de introduzir inovações nos programas de pós-graduação com vistas a transformações profícias na dinâmica do processo ensino-aprendizagem, em nível de pós-graduação *stricto sensu*.

Dessa forma, é possível confirmar a necessidade de investimento, sobretudo nos Programas de Pós-graduação *stricto sensu*, em processos educativos que primem pelo desenvolvimento da criatividade dos professores e em sua formação específica, por meio de

estratégias e ações intencionais para o desenvolvimento da criatividade de seus estudantes.

Essa conduta exige, cotidianamente, originalidade, criatividade e inovação em torno dos elementos fundamentais que compõem o trabalho pedagógico de ensinar, aprender e sentir, ressaltando que a ciência não é só lógica, razão e técnica, é também inspiração, intuição e criatividade.

Referências

- Abreu, M. C., & Masetto, M. T. (1990). *O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos*. São Paulo: MG Editores Associados.
- Alencar, E. (1996a). *A gerência da criatividade*. São Paulo: Makron Books.
- Alencar, E. (1996b). University students evaluation of their own level of creativity and their teachers and colleagues level of creativity. *Gifted Education International*, 11, 128-130.
- Alencar, E. (2002). O estímulo à criatividade em programas de pós-graduação segundo seus estudantes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (1), 63-70.
- Alencar, E., & Fleith, D. (2003a). *Criatividade: múltiplas perspectivas* (3a. ed.) Brasília: UnB.
- Alencar, E., & Fleith, D. (2003b). Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, 19 (1), 1-8.
- Alencar, E., & Fleith, D. (2003c). Barreiras à criatividade pessoal entre professores de distintos níveis de ensino. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (1), 63-69.
- Alencar, E., & Fleith, D. (2004). Inventário de práticas docentes que favorecem a criatividade no ensino superior. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (1), 105-110.
- Alencar, E., & Mitjáns Martínez, A. (1998). Barreiras à expressão da criatividade entre profissionais brasileiros, cubanos e portugueses. *Psicología Escolar e Educacional*, 2 (1), 23-32.
- Alencar, E. M. L. S. (1995). Developing creativity at the university level. *European Journal for High Ability*, 6, 82-90.
- Alencar, E. M. L. S. (1997). O estímulo à criatividade no contexto universitário. *Psicología Escolar e Educacional*, 1, 29-37.
- Amabile, T. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag.
- Amaral, A. L. S. N. (2006) *O sentido subjetivo da aprendizagem para alunos universitários criativos*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade de Brasília.
- Anastasiou, L. G. C. (2006). Avaliação, ensino e aprendizagem: anotações para ações em currículo com matriz integrativa. In *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social* (pp.69-90). Recife: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.
- Anastasiou, L. G. C., & Alves, L. P. (2004). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula* (3a. ed.). Joinville: Univille.
- Arieti, S. (1976). *Creativity: the magic synthesis*. New York: Basic Books.
- Barreto, M. (2005). *O papel da consciência em face dos desafios atuais da educação* (2a. ed.). Salvador: Sathyarte.
- Barreto, M. (2006). *Teoria e prática de uma educação integral*. Salvador: Sathyarte.
- Becker, M. A. A., Roazzi, A., Madeira, M. J. P., Arend, I., Schneider, D., Wainberg, L., & Souza, B. C. (2001). Estudo exploratório da conceitualização de criatividade em estudantes universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14 (3), 51-57.
- Bianchetti, L., & Machado, A. M. N. (Orgs.). (2002). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. São Paulo: Cortez.
- Bruno-Faria, M. F., & Alencar, E. M. L. S. (1996). Estímulos e barreiras à criatividade no ambiente de trabalho. *Revista de Administração*, 31 (4), 86-91.
- Bruno-Faria, M. F., & Alencar, E. M. L. S. (1998). Indicadores de clima para a criatividade (ICC): um instrumento de medida da percepção de estímulos e barreiras à criatividade no ambiente de trabalho. *Revista de Administração*, 33 (4), 86-91.
- Bruno-Faria. (2003) Criatividade, inovação e mudança organizacional. In M. V. S. Lima (Org.), *Mudança organizacional: teoria e gestão*. Rio de Janeiro: FGV.
- Castanho, M. E. L. M. (2000). A criatividade na sala de aula universitária. In I. P. Veiga & M. E. L. M. Castanho (Orgs.), *Pedagogia universitária. A aula em foco* (pp.75-89). São Paulo: Papirus.
- Chamlian, H. C. (2003). Docência na universidade: professores inovadores na USP. *Cadernos de Pesquisa*, 118, 41-64.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity*. New York: Harper Collins.
- Fleith, D., & Alencar, E. (2005). Escala sobre o clima para criatividade em sala de aula. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21 (1), 85-91.
- Fleith, D.; Alencar, E. (2006). Percepção de alunos do ensino fundamental quanto ao clima de sala de aula para criatividade. *Psicologia em Estudo*, 11 (3), 513-521.
- Gadotti, M. (2002). A boniteza de um sonho: aprender e ensinar com sentido. *Revista Abc Educatio*, 3 (17), 30-33.
- González Rey, F. (1998). Subjetividad social y proceso de construcción de conocimiento. *Revista Educación*, 94, 20-24.
- González Rey, F. (2003). *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. (2005a). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. (2005b). *Subjetividade, complexidade e pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

- González Rey, F., & Mitjáns Martínez, A. (1989). *La personalidad. Su educación y desarrollo*. Havana: Pueblo y Educación.
- Lubart, T. I. (1999). Creativity across cultures. In R. J. Sternberg (Org.), *Handbook of creativity* (pp.339-350). New York: Cambridge University Press.
- Lüdke, M. (2005). Influências cruzadas na constituição e na expansão do sistema de pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 30, 17-123.
- Machado, A. M. N. (2002). A relação entre a autoria e a orientação no processo de elaboração de teses e dissertações. In L. Bianchetti & A. M. N. Machado (Orgs.), *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações* (pp. 45-65). São Paulo: Cortez.
- Mitjáns Martínez, A. (1997). *Criatividade, personalidade e educação* (3a. ed.). Campinas: Papirus.
- Mitjáns Martínez, A. (1999). La escuela como organización: sus posibilidades creativas e innovadoras. *Líneas Críticas*, 4 (7-8), 45-56.
- Mitjáns Martínez, A. (2000). *A criatividade nas organizações: o papel do líder*. *Universitas Psicologia*, 1 (1), 59-78.
- Mitjáns Martínez, A. (2003). A criatividade na escola: três direções de trabalho. *Líneas Críticas*, 15, 189-206.
- Mitjáns Martínez, A. (Org.). (2004). *O outro no desenvolvimento humano*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Mitjáns Martínez, A. (Org.). (2005). *Psicología escolar e compromiso social*. Campinas: Alínea.
- Montuori, A., & Purser, R. E. (1995). Deconstructing the lone genius myth: toward a contextual view of creativity. *Journal of Humanistic Psychology*, 35 (3), 69-112.
- Moreira, C. O. F., Hortale, V. A., & Hartz, Z. A. (2004). Avaliação da pós-graduação: buscando consenso. *Revista Brasileira de Pós-graduação*, 1 (1), 26-40.
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. C. (2002). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez.
- Santeiro, T. V., Santeiro F. R. M., & Andrade, I. R. (2004). Professor facilitador e inibidor da criatividade segundo universitários. *Psicologia em Estudo*, 9 (1), 95-102.
- Santos, C. M. (2003). Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. *Revista Educação & Sociedade*, 24 (83), 627-641.
- Schwartz, J. (1992). *O momento criativo: mito e alienação na ciência moderna*. São Paulo: Best Seller.
- Severino, A. J. (1993). Observações metodológicas referentes aos trabalhos de pós-graduação. In A. J. Severino. *Metodologia do trabalho científico* (19a. ed.). São Paulo: Cortez.
- Severino, A. J. (2002). Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In L. Bianchetti & A. M. N. Machado (Orgs.), *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações* (pp.67-87). São Paulo: Cortez.
- Wechsler, S. M. (2001). A educação criativa: possibilidades para descobertas. In S. Castanho & M. E. Castanho (Orgs.), *Temas e textos em metodologias do ensino superior* (pp.165-170). Campinas: Papirus.
- Wechsler, S. M. (2002). *Criatividade: descobrindo e encorajando*. Campinas: Livro Pleno.
- Wechsler, S. M., & Nakano, T. C. (2002). Caminhos para avaliação da criatividade: perspectiva brasileira. In R. Primi. *Temas em avaliação psicológica* (pp.103-115). São Paulo: Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica.
- Zabalza, M. A. (2003). *Ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.
- Zanella, A. V., & Titon, A. P. (2005). Análise da produção científica sobre criatividade em programas brasileiros de pós-graduação em psicologia (1994-2001). *Psicologia em Estudo*, 10 (2), 305-316.

Recebido em: 17/10/2006

Versão final reapresentada em: 29/5/2007

Aprovado em: 17/8/2007