



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

PROCESSO CRIATIVO E PRÁTICAS DOCENTES NA PERCEPÇÃO DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Nívea Pimenta Braga

Brasília, fevereiro de 2019



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

PROCESSO CRIATIVO E PRÁTICAS DOCENTES NA PERCEPÇÃO DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Nívea Pimenta Braga

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, área de concentração Desenvolvimento Humano e Educação.

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. DENISE DE SOUZA FLEITH

Brasília, fevereiro de 2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B813p

Braga, Nívea Pimenta

Processo criativo e práticas docentes na percepção de
professores da educação superior / Nívea Pimenta Braga;
orientador Denise de Souza Fleith. -- Brasília, 2019.
185 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de Brasília,
2019.

1. Criatividade. 2. Prática Docente. 3. Educação
Superior. 4. Processo Criativo. 5. Professor. I. Fleith,
Denise de Souza, orient. II. Título.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

TESE DE DOUTORADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Denise de Souza Fleith - Presidente
Universidade de Brasília - Instituto de Psicologia

Prof. Dr. Asdrúbal Borges Formiga Sobrinho - Membro
Universidade de Brasília - Faculdade de Comunicação

Profa. Dra. Eunice Maria Lima Soriano de Alencar - Membro
Universidade de Brasília - Instituto de Psicologia

Prof. Dr. Cleyton Hércules Gontijo - Membro
Universidade de Brasília - Departamento de Matemática

Profa. Dra. Fabrícia Teixeira Borges - Suplente
Universidade de Brasília - Instituto de Psicologia

Brasília, fevereiro de 2019

*Eu acho que ser professor
é meio um estilo de vida mesmo.
O povo te encontra na rua
e fala “Professor, professor”.
Ninguém faz isso com outra profissão,
tipo “Engenheiro, você por aqui?
Dentista? Talvez só com o médico.
Professor é professor o tempo todo.
E isso te coloca num processo
de estar sempre pensando
naquilo que faz. Pra que faz.
(Entrevistado 4)*

AGRADECIMENTOS

Agradecer é aplaudir com o coração. Aqui eu não teria chegado se não fosse pela dedicação, o apoio e a confiança de inúmeras pessoas queridas. Este trabalho é a síntese de muito Amor.

Agradeço a Deus em primeiro lugar, a todas as forças visíveis e invisíveis que nutrem e nos amparam na caminhada. Pela saúde que me foi concedida, pelas condições materiais e emocionais que tive, pelos dias vividos.

À minha mãe Ana, minha sogra Elizabeth e minha vovó Sinhá, as três referências supremas de amor, que viram esse trabalho nascer, mas não estão mais presentes fisicamente conosco para aplaudi-lo. A esse trio de fé e de alegria, minha reverência e profunda gratidão. Mãe, você é a inspiração primeira desta tese: a professora mais criativa que já conheci. Estaremos sempre juntas!

Ao meu quarteto fantástico: meu pai, José Anastácio, meu sogro José Paulo, meu esposo José Antônio e meu filhotinho João Paulo. Vocês foram meu suporte para eu permanecer de pé quando tantas vezes pensei em desistir. Nenhuma árvore floresce sem raízes fortes. Filhotinho, eu não teria conseguido sem a minha Fonte de Alegria.

À minha amada Juju que cuidou do meu lar quando, muito cansada, não conseguia me deter nos detalhes dos afazeres domésticos. Sua fé, e não só sua comida, me alimentou. Sua amizade me fez confiar. Seu trabalho me proporcionou o tempo que precisei para estudar.

À minha orientadora Profa. Denise Fleith, que me ensinou o caminho, que não desanimou diante das minhas limitações e é o exemplo máximo de excelência que eu conheço. Seu trabalho reverbera em mim e chega a incontáveis pessoas. Que a vida lhe retribua ricamente todo o bem que dedica aos seus alunos.

À Profa. Eunice Alencar, a quem, carinhosamente, chamo de minha Primeira Professora. Sou sua eterna aluna, ávida por cada uma de suas lições. Sua forma de escrever e sua trajetória brilhante são uma fonte viva de inspiração para cada um de nós. O sonho do doutorado começou em sua residência, entre chás e conversas generosas. Sua marca está em cada página desta tese. Nunca me esquecerei “Siga o seu coração”.

Aos professores do PGPDS que, com competência e segurança me conduziram pelas disciplinas cursadas. Aos profissionais da secretaria. À Profa. Claisy Marinho-Araujo e Prof. Asdrúbal Borges pelas contribuições na Qualificação. À banca que me avaliará e, gentilmente, fará a leitura desse material.

Aos colegas de mestrado e doutorado, amigos, parceiros e orientandos da Profa. Denise e grupo de pesquisa: Marina Porto, Renata Prado, Bianca Costa, Daniela Vilarinho, Liliane Bernardes, Tânia Nogueira, Waleska Coutinho, Marina Nogueira, Rhaissa Ramos e Luís Orione. Marina Porto, um agradecimento especial pela leitura criteriosa dos dois primeiros anos até eu caminhar com mais segurança pelos desafios da formatação.

Um agradecimento muito especial ao meu coordenador Prof. Nicolas Caballero Lois. Seu apoio incondicional nesses quatro anos permitiu que minha saúde mental fosse preservada no IESB. Que todos os professores possam se espelhar na sua postura generosa, flexível, solidária e inspiradora.

Ao time de professores do Instituto de Educação Superior de Brasília, em especial aos professores que dividiram a Coordenação do Projeto Integrador comigo: André Imbroisi, José Severiano e Daniel Farias que tantas vezes me ajudaram no fechamento do PI. À Kátia Souza, que me presenteou com indicações preciosas para a pesquisa.

Ao amigo Claudio Delamare, uma profunda reverência. Você inspirou grande parte das reflexões que hoje faço sobre criatividade. Incontáveis foram as conversas e os insights. Gratidão por cada workshop compartilhado, palestras, disciplinas, aula e o livro. Descanse em paz.

Aos amigos e familiares que entenderam tantas ausências, que deram colo, me ouviram e me apoiaram. Um abraço para as PUC Friends, Turma da Pracinha, Baladeiras e Movimento Ágape. Amor e gratidão à Carolina Campos e Danuza Falabella. Às minhas irmãs Gerlice e Adriana: sem vocês eu não teria chegado nem na metade da estrada. Se a vida não me deu irmãs biológicas, me presenteou com duas irmãs de alma. Vocês são preciosas na minha vida! Rute, Márcio Campos e Lilian Sieiro: amor define.

À minha terapeuta Clarissa Telles Kahn que esteve firme ao meu lado me ajudando a caminhar. Do contato da Profa. Eunice aos dias atuais, tudo tem sua doce energia. Você é minha doula duas vezes: no parto do João e no parto desta tese. Só o segundo com anestesia.

Aos professores que participaram da minha pesquisa e doaram o seu tempo. Vocês foram generosos, reflexivos, honestos e participativos. Os resultados obtidos espelham a atenção de vocês.

À Tutti, minha cachorrinha, que chegou nesse último ano e passou grande parte de seus dias deitadinha sob meus pés enquanto eu redigia os Resultados e a Discussão. Foi gostoso demais passear com você por essas tardes de estudo.

Por fim, e o mais importante, um agradecimento-bônus ao meu esposo, meu grande amor, a quem eu dedico esta tese e a minha vida num sentido mais amplo. Meu grande mestre, você me pedia. “Só um pouquinho. Só mais um pouquinho. Você

consegue.” Suas palavras estão gravadas no meu coração. É uma honra caminhar contigo. De tudo, ficará sempre a lição:

“Quando você se cansar, aprenda a descansar. Não a desistir.”

RESUMO

Criatividade tem sido apontada como uma competência não apenas desejável como fundamental para atuar face à complexidade do século XXI. A literatura aponta que existem três aspectos ligados ao papel do professor nesse contexto: a importância de desenvolver a criatividade dos alunos, o ato de ensinar de maneira criativa e o próprio ensino da criatividade. Alguns autores ressaltam a importância do “ato criativo de ensinar” em que a criatividade é o meio e não o fim de sua prática cotidiana. Diante do exposto, o presente estudo tem como objetivo investigar o processo criativo dos professores da educação superior em relação às suas práticas docentes. Participaram do estudo 17 docentes universitários de duas instituições de educação superior (IES) do Distrito Federal – uma universidade pública e um centro universitário. A metodologia qualitativa foi empregada e o instrumento consistiu em uma entrevista semiestruturada, com resultados reapresentados aos docentes após um ano. As respostas oriundas das entrevistas foram analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo. Como resultado, observou-se que os professores percebem suas práticas docentes como um processo criativo, mas este varia de acordo com a atividade que o professor possui mais afinidade: preparo das aulas, pesquisa, extensão. Os principais resultados relatados, em relação aos desafios do século XXI foram o uso de tecnologias de informação e comunicação, a importância da criatividade, a velocidade de atualização, as potencialidades da rede e o novo perfil do aluno. Barreiras motivacionais/emocionais, de disponibilidade de tempo, institucionais e interpessoais foram apontadas por esses professores para a expressão de sua criatividade. Constatou-se também a existência de três perfis de docentes: os que são criativos por necessidade, os que estão sempre em busca de inovação e os que incorporam, gradativamente, as soluções criativas na medida

em que surgem. Como implicações deste estudo, sugere-se que as instituições de ensino estimulem os docentes a trabalharem de forma colaborativa, como em disciplinas partilhadas para que possam se familiarizar com o processo criativo de colegas e demais membros da equipe pedagógica. Reforça-se também a importância de que conteúdos ligados à criatividade possam ser incorporados na formação dos professores de forma sistemática e não isolada como, usualmente, ainda acontece.

Palavras-chave: criatividade, professor, educação superior, práticas docentes, processo criativo.

ABSTRACT

Creativity has been identified as a competence not only desirable but fundamental to act in the face of the complexity of the 21st century. The literature points out that there are three aspects related to the role of the teacher in this context: the importance of developing students' creativity, teaching creatively and teaching creativity. Some authors emphasize the importance of the "creative act of teaching" in which creativity is the means and not the end of their daily practice. In view of the above, this study aims to investigate the creative process of higher education teachers in relation to their teaching practices. The study involved 17 university professors from two higher education institutions (HEIs) of the Federal District - a public university and a university center. The qualitative methodology was used and the instrument consisted of a semi-structured interview, with results resubmitted to the teachers after one year. The responses from the interviews were analyzed using the content analysis technique. As a result, it was observed that teachers perceive their teaching practices as a creative process but this varies according to the activity that the teacher has more affinity: class preparation, research, extension. The main results reported regarding the challenges of the 21st century were the use of information and communication technologies, the importance of creativity, the speed of updating, the potentialities of the network and the new profile of the student. Barriers to the expression of creativity such as motivational/emotional, time availability, institutional and interpersonal ones were pointed out by these teachers. It was also verified the existence of three profiles of teachers: those who are creative by necessity, those who are always looking for innovation and those who gradually incorporate creative solutions as they arise. As implications of this study, it is suggested that educational institutions encourage

teachers to work collaboratively, as in shared disciplines so that they can become familiar with the creative process of colleagues and other members of the pedagogical team. It is also important to emphasize that content linked to creativity can be incorporated into teacher training in a systematic and non-isolated way, as is usually still the case.

Keywords: creativity, professor, higher education, teaching practices, creative process.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	vi
RESUMO	x
ABSTRACT	xii
CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO II - REVISÃO DE LITERATURA.....	13
Educação Superior no Brasil: Um Histórico de Superação	13
Primeira Fase: Período Pós-Colonial	18
Segunda Fase: De 1930 a 1996	21
Terceira Fase: De 1996 aos Dias Atuais	24
Limitações e Avanços na Educação Superior nos Últimos Vinte Anos	29
Perspectivas para a Educação 2020/2030	35
Criatividade.....	48
Concepções de Criatividade	48
Criatividade Cotidiana	57
Processo Criativo	64
Criatividade e Educação.....	68
CAPÍTULO III - DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	86
CAPÍTULO IV - MÉTODO.....	89
Delineamento	89
Participantes.....	89
Instrumentos.....	90
Procedimentos.....	90
Análise de Dados	91
CAPÍTULO V - RESULTADOS	92

Questão de Pesquisa 1: Quais São as Percepções do Professor Sobre o Processo Criativo que Permeia suas Práticas Docentes?	92
Criatividade na Prática Docente	94
Preparação para o Semestre Letivo	96
Processo de Preparação das Aulas	99
Motivações para Modificar a Aula.....	101
Influência dos Próprios Professores	102
A Importância do Erro	106
Tempo Livre.....	107
Insight e Elaboração	108
Ser ou Não Criativo.....	111
Definição de Criatividade	112
Questão de Pesquisa 2: Como o Docente Universitário Percebe-se Diante dos Desafios Ligados à Educação do Século XXI?	114
Uso de Novas Tecnologias de Informação e Comunicação.....	115
Uso da Criatividade.....	116
Velocidade de Atualização.....	118
Rede.....	119
Perfil do Aluno.....	120
Questão de Pesquisa 3: Quais São as Principais Barreiras Apontadas/Identificadas por esses Professores para a Expressão da sua Criatividade?	122
Barreiras Emocionais e Motivacionais.....	122
Barreiras de Disponibilidade de Tempo.....	126
Barreiras Institucionais.....	127
Barreiras Interpessoais	130

CAPÍTULO VI.....	133
DISCUSSÃO.....	133
CAPÍTULO VII.....	152
CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO	152
Implicações Práticas e Teóricas	154
Sugestões para Pesquisas Futuras	155
REFERÊNCIAS	157
ANEXO 1	183
ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	183
ANEXO 2	185

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

A virada do século XX para o século XXI tem exigido, de toda a sociedade, soluções inovadoras para antigos problemas da humanidade. Entre os principais desafios atuais figuram o agravamento das questões ambientais, políticas e econômicas, o acelerado desenvolvimento tecnológico e a circulação em fluxo do capital, realidades que exigem soluções rápidas e interdisciplinares de profissionais e instituições (Beghetto, 2018; Morin, 2015; Schwab, 2015; Sodré, 2006).

Romo (2015) ressalta que, em menos de um século, os avanços científicos e tecnológicos superaram os últimos 6.000 anos de nossa civilização já vividos, em volume de dados e em informações produzidas. Isso nos conduz a um contexto complexo, pautado pela lógica das redes e interações mediadas por dispositivos eletrônicos, que exigem não só profissionais competentes, mas cidadãos aptos a responder, rapidamente, aos problemas que se apresentam. Por isso, a criatividade se torna não só um elemento importante, mas também imprescindível aos dias atuais.

O projeto Next Rembrandt, produzido em 2016, é um exemplo da combinação entre criatividade, inteligência artificial, trabalho em equipe, tecnologia e inovação que marcam a atualidade (Brown, 2016). Trata-se do resultado do trabalho de um grupo de historiadores da arte, desenvolvedores de softwares, cientistas, analistas da informação e engenheiros que se reuniram em um projeto com duração de 18 meses. Ao todo, foram estudadas mais de 300 pinturas do artista Rembrandt van Rijn, usando scanners 3D de altíssima resolução para captar os mais minuciosos detalhes da obra do pintor. Assim, foi projetado um algoritmo capaz de recriar o estilo, a partir de um quadro que poderia ser atribuído a Rembrandt. O resultado foi uma pintura inédita, que consiste em 148

milhões de pixels, extraídos de mais de 160 mil fragmentos do trabalho desse artista. Os especialistas afirmaram que a obra gerada poderia realmente ter sido de autoria de Rembrandt. Até as camadas de tinta, bem como a intensidade de cada pincelada, foram recriadas a partir de 13 sobreposições de tinta UV.

Projetos, como esse, nos levam a refletir sobre a importância da curiosidade, perseverança, resiliência, tolerância ao erro, desejo de inovar e pensamento divergente, que são consideradas algumas das principais características de pessoas criativas (Alencar & Fleith, 2009; Wechsler, 1993). Estariam as crianças, desde a educação infantil, estimuladas a expressar-se criativamente, com um ensino que valoriza, de fato, a curiosidade e o questionamento? E essa postura continua sendo nutrida pelas instituições até a idade adulta, em particular na educação superior, quando o indivíduo se prepara para ingressar no mundo do trabalho e atuar ativamente na sociedade?

Em um contexto em que empresas de tecnologia testam um DNA que pode armazenar não só dados biológicos, mas 1 trilhão de gigabytes de dados em um grama, o conhecimento científico gerado também precisa ser vivo, criativo, inovador e dinâmico (Condiliffe, 2016). Se médicos são formados por meio de simuladores de cirurgia e pilotos de avião por meio de jogos, a educação também deve ser atual, vibrante e realmente capaz de preparar os cidadãos do futuro. Vilarinho-Rezende (2017) mostra que o ato de ensinar não precisa, necessariamente, ser marcado pelo uso de tecnologia de última geração para estimular a criatividade dos alunos. Mas requer educadores e instituições alinhados com a evolução que acontece em todas as áreas.

Na educação superior, a educação criativa é de grande importância porque costuma ser um dos últimos estágios antes do ingresso no mundo do trabalho e na vida adulta. No entanto, não se restringe ao mundo do trabalho. Talwar e Hancock (2010) conduziram um estudo com 486 especialistas de 58 países e concluíram que a maioria

das profissões do futuro sequer foram inventadas. Entre elas estão *nanomédicos*, *farmagranjeiros*, fabricantes de partes de corpo (medicina regenerativa), cirurgiões para aumento de memória, guias turísticos espaciais, especialistas sobre reversão de mudanças climáticas, e organizadores de vida eletrônica. Nas mais de 100 novas ocupações mapeadas, urge a necessidade de se combinar avanço tecnológico, criatividade e trabalho colaborativo.

Por tudo isso, parece impossível que o ensino universitário possa se concentrar unicamente na preparação profissional. Ribeiro (2012) assinala que a função da universidade não deve ser a de reproduzir o ambiente do mundo do trabalho. Isso porque as empresas já preparam o aluno bem para isso. O papel que a universidade faz melhor que ninguém é explorar as significações, os subtextos e as relações de poder. Em outras palavras, seu papel é de prover uma base sólida para que, diante de mudanças inevitáveis, o aluno possa se situar e “saiba navegar” (p. 102) em um mundo em constante transformação.

Morin (2015), ao se debruçar sobre a complexidade do século XXI, estende seu pensamento até a educação universitária. Recorda que a universidade, embora tenha seus antecedentes em Bagdá e em Fez, tem sido considerada o grande presente que a Europa Medieval deu à Europa moderna. Ela surge com um caráter conservador, de ser mantenedora da informação já produzida pela humanidade, de ritualizá-la em uma espécie de “patrimônio cognitivo” (p. 22). Segundo Morin, a função transecular, que vai do passado ao futuro, abarcando o pensamento científico, é caráter fundamental da universidade. Mas ele pode ser vital ou estéril. O autor considera uma conservação vital quando ela se prepara para o futuro salvando o passado – e isso é importante, em um momento em que se vive sob forças de potentes desintegrações culturais. A

universidade tem, portanto, a missão de transmitir um legado, de conduzir a evolução do pensamento científico, sempre o atualizando e capacitando os alunos.

No entanto, a função é considerada estéril quando se dá de forma dogmática, congelada e muito rígida. O autor lembra que a universidade Sorbonne, no século XVII, condenou grande parte dos progressos científicos da época por serem demasiadamente inovadores. E a ciência moderna formou-se para além das universidades ao longo do século atual pela mesma razão. Por outro lado, o autor considera que a universidade, no curso da história, também foi capaz de problematizar a realidade, notadamente, a partir do século XIX, entendendo a importância de buscar soluções olhando-se para o futuro e não somente para a conservação do passado. Ao fazer isso, a Europa Moderna reata seus laços com a antiguidade grega e romana e se lança a um futuro que precisa ser descoberto, conquistado e modificado pelo saber.

Nesse futuro, em que a criatividade possui um papel especial, a educação precisa ser capaz de integrar várias áreas do conhecimento, não se restringindo a um único campo. Glaveanu (2009) destaca que inscrever a criatividade nos processos atuais implica buscar outros olhares que vão além da psicologia como ciência. O autor destaca a massiva desproporção entre décadas de estudo, quando a religião, a filosofia e a biologia estiveram apartados do estudo da criatividade. Inscrever o pensamento criativo na atualidade requer uma visão holística em que a criatividade não é o fim, mas pode ser o meio para a realização das atividades.

A criatividade, portanto, precisa estar também na educação. Oliveira (2009) ressalta a importância de se “criativar” a escola do século XXI. Mas, segundo a autora, a maioria dos cursos que formam os professores raramente focam a criatividade como meio, inclusive, de encantar a escola. Para a autora, grande parte dos professores parece desconhecer o tema e referências ligadas ao assunto. Além disso, pressionados por

currículos muito extensos, são obrigados a lançar muito conteúdo em detrimento de experiências que, na prática, possam desenvolver de fato a criatividade, tanto dos alunos, quanto de si mesmos.

É importante notar que não só de metas acadêmicas é feita a realidade da educação no século XXI. Formar alunos sob a perspectiva de solucionar problemas implica também gestar um ambiente favorável à expressão da criatividade e afetividade. Pachucki, Lena e Tepper (2010) investigaram narrativas de estudantes que versavam sobre o desenvolvimento da criatividade pessoal durante a vida universitária. Foram analisados discursos de 128 participantes de universidades norte-americanas. Os autores destacaram que grande parte das narrativas apontaram a presença da criatividade não só nas atividades acadêmicas – experiências menos citadas –, mas muito presente nas experiências interpessoais e de socialização, mostrando como a criatividade perpassa as dimensões cotidianas e se firma a partir dos relacionamentos nutridos.

Cintra (2018) realizou uma análise bibliométrica dos periódicos da base de dados Scielo para avaliar a produção científica sobre educação superior nos últimos anos. Os resultados apontaram para uma tendência ascendente no número de publicações versando sobre o assunto analisado. As principais temáticas dessa produção foram a respeito das práticas didáticas, sistemas de avaliação e saúde do docente. Verificou-se que alguns dos periódicos que mais publicaram artigos sobre o assunto não são da área da Educação, mas de outros campos científicos como química, medicina e enfermagem. Conclui-se que a crescente importância da discussão dentro da comunidade científica demonstra que as políticas públicas deveriam se adequar às necessidades do ensino superior, de modo que a formação didática do futuro professor também seja uma prioridade. Do ponto de vista das exigências globais, existem metas a serem atingidas, mas ainda assim, é preciso levar em conta que cada instituição de

ensino possui particularidades que não podem ser desprezadas. A declaração de Incheon propõe metas globais para o desenvolvimento da educação, visando a construção de um cenário positivo em 2030. Ministros, chefes de estado, chefes de agência e organizações, representantes da sociedade civil, dos docentes, dos estudantes e do setor privado, sob solicitação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* [UNESCO]), reuniram-se para propor metas emergenciais para a educação a partir dos desafios globais (UNESCO, 2016).

Uma das metas bastante focalizadas refere-se ao ato de assegurar educação inclusiva e equitativa, de qualidade, que possa gerar oportunidades de aprendizagem ao longo da vida e para todos. Nota-se, portanto, que a pauta vai muito além de se abordar apenas as demandas tecnológicas ou os desafios de se atender as expectativas dos nativos digitais. Almeida (2017) recorda que nos países mais desenvolvidos a educação concentra-se em dois grandes objetivos: a autonomia dos aprendizes e foco na resolução de problemas, seja no seio da família ou da escola. O autor ressalta que o multiculturalismo e a complexidade dos contextos demandam não só criatividade para lidar com situações, como também exige que a escola se torne mais plural, capaz de atender alunos com variados tipos de perfil e recursos para a aprendizagem.

No caso do Brasil, a diversidade de alunos que acessam a educação superior ainda é mais marcante. Ao lado dos nativos digitais, de pessoas que incorporam rapidamente inovações tecnológicas e são familiarizadas com plataformas digitais de ensino e aprendizagem, nota-se a emergência de pessoas oriundas de classes sociais menos favorecidas economicamente. Sem contar que as conquistas trazidas pela educação inclusiva exigem das instituições uma capacitação adequada para suprir as novas demandas que se apresentam.

Além disso, não se pode esquecer que cerca de 11 milhões de analfabetos sequer têm a possibilidade de ingressar em uma universidade, tornando sensíveis os desafios que ainda existem na educação superior brasileira (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2017). Apesar de índices de analfabetismo decrescentes, refletidos em uma população que se torna mais velha e escolarizada, principalmente entre as mulheres, os índices são preocupantes. Afinal, o Brasil está distante de cumprir o compromisso assumido no Acordo de Dakar, em que deveria chegar a 2015 reduzindo sua taxa de analfabetismo a 6,7% da população (UNESCO, 2001).

Dados de 2018 demonstram que, segundo a meta 9 do Plano Nacional de Educação (PNE), que foi aprovado em 2014, o Brasil deveria ter, em 2015, até 6,5% da população com 15 anos ou mais sem saber ler ou escrever um bilhete simples. No entanto, nesse período, a taxa foi de 7,7%. No ano seguinte, ela caiu para 7,2% e, em 2017, ela chegou 7%. Mas é importante ressaltar que ainda segue acima da meta. O PNE prevê, ainda, que o Brasil erradique o analfabetismo até 2024 (Ministério da Educação, 2014).

A educação superior, assim como ocorre em outras áreas da educação, é impactada pelo contexto atual e responde a ele de maneiras diferentes. Caixeta, Gottschall, Síveres, Rocha e Oliveira (2007) enfatizam a emergência e a coexistência de diferentes formas de experiência que são abraçadas por instituições de ensino: aquelas que escolhem como objetivo principal a construção dos saberes científicos, as que focalizam a formação profissional, visando a inserção dos seus alunos no mundo do trabalho e, até mesmo, as que estão claramente a serviço da economia e dos interesses individuais, já que a educação também tem sido vista como um lucrativo segmento.

Na prática, essas esferas não precisam nem devem ser vistas de maneiras distintas. Bisinoto e Marinho-Araujo (2014) reconhecem que a preparação profissional

dos alunos é importante, mas lembram que essa é apenas uma das faces da educação superior. O compromisso fundamental necessita estar ligado à produção do conhecimento, equilibrando-se competência técnica com a consciência ética, além do desenvolvimento de competências transversais, como autonomia e criatividade. É preciso que haja o desenvolvimento pleno dos estudantes tanto para o exercício da cidadania quanto em relação à qualificação para o trabalho. Dessa forma, se apenas um dos aspectos for contemplado, principalmente o mais funcional, passa a haver uma lacuna na formação dos estudantes.

São notáveis os esforços para que a educação superior brasileira acompanhe as tendências mundiais, pelo menos, no tocante ao acesso. E é inegável o crescimento que houve nos últimos 20 anos em relação ao ingresso dos estudantes e à variedade de formas de aprendizagem. Prova disso é a expansão dos campi, a reformulação da educação de perfil tecnológico (IFETs), a expansão da educação à distância (EaD), o desenvolvimento da educação inclusiva e o incentivo à pesquisa aplicada, quem têm por objetivo retirar o pensamento científico do reduto acadêmico (Alonso, 2010; Durham, 2003; Feitosa, 2017).

No entanto, esse acesso não é acompanhado pela democratização. Embora a educação superior mostre um maior número de ingressantes, notadamente em instituições particulares, o número de evasão tem sido considerado alto (Dias Sobrinho, 2010; Gilioli, 2016). Além disso, a graduação não implica, necessariamente, aumento de oportunidades profissionais. A massificação da educação também traz, para o ambiente escolar, um aluno que sequer venceu os desafios do ensino médio e, ainda assim, aspira uma boa colocação no mundo do trabalho (Almeida, Marinho-Araujo, Amaral, & Dias, 2012). Fora isso, o fenômeno conhecido como “evasão de cérebros” faz com que nossos melhores alunos, continuamente, sejam convidados para programas

no exterior, ainda na graduação. Esse assunto, embora seja bastante atual, é pauta de debate de longa data (Berlinck & Sant'Anna, 1972).

Diante da complexidade da sociedade, a criatividade é apontada, por um grande número de autores como elemento preponderante nesse contexto em constante transformação (David, Nakano, Morais, & Primi, 2011). No entanto, segundo Martínez (2006), esse é um discurso que sempre foi propagado e pouco vivenciado.

Em pleno século XXI é comum encontrar uma educação transmissiva, que privilegia a resposta certa, em detrimento de soluções inovadoras (Alencar & Fleith, 2009). Beghetto (2010) nos lembra que o fenômeno da escolarização faz com que professores repitam padrões sem muitas vezes questionarem a sua atuação docente. São anos e mais anos de escolarização e pouca formação efetiva na área de criatividade. Se pouco se aprende sobre criatividade na formação, como valorizá-la na prática escolar? Cropley (2015), ao pesquisar a educação superior entre alunos de engenharia, denuncia essa realidade ao dizer que alguns professores estimulam o aluno a pensar “o que fazer com um tijolo” mesmo diante de tantas opções de materiais que temos nos dias de hoje. Muitas vezes recicláveis, ecologicamente corretos, que promovem mais economia e são mais ajustados à realidade de uma determinada comunidade.

Essa realidade também foi comprovada em estudo realizado no Brasil. Alencar e Fleith (2008) investigaram a percepção de 64 estudantes do curso de Engenharia em relação a fatores facilitadores e inibidores à expressão da criatividade pessoal, por meio de entrevista semiestruturada. O resultado mostrou que preparação, incentivo, inteligência e autoconfiança foram apontados pelos estudantes como fatores facilitadores à expressão da criatividade. Por outro lado, o número significativo de barreiras demonstra que a falta de flexibilidade, o medo de errar, a falta de motivação e de incentivo foram fatores muito apontados. Alunos relataram a falta da parte

experimental, de manuseio mais livre dos instrumentos, momento em que se pode explorar livremente as ideias. Esta tese avança nas pesquisas do campo ao buscar compreender não só a criatividade pelo ponto de vista do aluno mas ouvindo também o professor. Não apenas identificando as barreiras, tão bem descritas por estudos anteriores, mas também procurando qualificar a percepção dos docentes, mapeando as diferentes nuances que existem na busca da criatividade.

Qual é então o papel do professor? Sabemos que as mudanças conjunturais macroeconômicas, representadas pelos governos, escolas e instituições mudam muito lentamente, já que precisam vencer profundas barreiras culturais, políticas e de todas as naturezas. Já os alunos mudam muito rapidamente, incorporando a complexidade do século XXI com muita propriedade, e espelhando-a no ambiente escolar. O professor é mediador desse processo, não como agente passivo, que nada pode fazer, mas como elemento importante capaz de problematizar informações e propor mudanças no curto prazo.

Treffinger, Schoonover, e Selby (2013) valorizam muito o empoderamento, inclusive na escola. Segundo os autores, nessa época em que se diz tanto sobre empoderamento dos grupos, cabe também, no ambiente escolar, esse agir e pensar de maneira construtiva, a partir de si próprio. Para isso, esta tese investigou o processo criativo do professor universitário. Compreende-se que a natureza desse processo é multifacetada, complexa, sujeita a fatores de diversas dimensões.

Empoderar o professor é importante para que ele possa aproveitar ao máximo as potencialidades do tempo em que ele vive e de cada turma de estudantes. Quando se relaciona criatividade, professor e educação superior, algumas questões emergem. Estamos tratando a criatividade do professor? Abordamos se a criatividade do professor influencia a criatividade do aluno? Estamos tratando de estratégias no ensino que

possam promover a criatividade dos estudantes? Sobre esse ponto, Smith e Smith (2010) acrescentam dados de uma pesquisa realizada com 48 professores e gestores escolares sobre a visão que eles possuíam da criatividade. Os resultados foram organizados em quatro grupos. O primeiro conjunto de respostas citava programas que eles costumavam empregar. Respostas que envolviam a abordagem de múltiplas inteligências de Gardner, o emprego das técnicas de Edward de Bono, o conceito de *flow* e até mesmo a taxonomia de Bloom foram respostas recorrentes. O segundo grupo associava o conceito de criatividade a técnicas como *brainstorming*, mapas mentais, pensar fora da caixa e atividades colaborativas. A criatividade era estimulada em um momento específico, determinada por professores. O terceiro grupo disse estar aberto a comentários e respostas inesperadas dos alunos. Ainda assim, a criatividade, para esse grupo, surge como uma atitude responsiva e não proativa. Para os autores, o quarto grupo foi o que mais se aproximou de uma abordagem criativa em sala de aula na medida em que o professor relacionou criatividade a todo o processo. Eles não possuíam um momento para ser criativos. Eles procuravam ser criativos durante todo o processo porque não sabiam o que iriam encontrar diante de cada ato de ensinar. Os autores os chamam de escavadores de ideias ou colecionadores, que nunca sabem o que terão ao fim de cada tarefa.

Justifica-se essa investigação na medida em que não somente os alunos, mas também os professores, precisam ser incluídos na necessidade de formação de sujeitos mais criativos para lidar com as demandas do século XXI. Espera-se, assim, que este estudo possa ampliar a compreensão da relação entre professores, processo e criatividade na educação superior. Professores mais reflexivos poderão contribuir para o processo criativo de seus próprios alunos.

O objetivo central desta tese foi investigar o processo criativo dos professores universitários, buscando identificar se os docentes concebem o seu processo de práticas docentes como um processo criativo – e como eles o qualificam. A fundamentação e o desdobramento dessas questões estarão nos capítulos que se seguem.

CAPÍTULO II

REVISÃO DE LITERATURA

Esta seção apresenta o referencial teórico e os estudos empíricos que embasam esta pesquisa. O conteúdo encontra-se dividido em duas subseções. A primeira aborda os desafios e conquistas da educação superior brasileira ao longo dos anos, a partir de questões ligadas ao acesso, democratização e massificação. A segunda apresenta os construtos ligados à criatividade, partindo-se das concepções, da definição de processo criativo e a interface com a educação superior.

Educação Superior no Brasil: Um Histórico de Superação

A educação superior, em seu sentido mais amplo, é um bem público e um direito de todos, cuja responsabilidade cabe a quem nela investe, notadamente aos governantes de uma nação. Sob a dimensão de bem público, entende-se que sua finalidade é a formação plena dos indivíduos, no sentido de considerar a dignidade humana acima dos interesses individuais e comerciais de uma sociedade. Carrega consigo a missão de não apenas prover soluções imediatas para problemas já conhecidos, mas de também promover avanços no conhecimento humano sobre demandas que perpassam a dimensão cultural, científica, econômica e social. Dessa forma, o seu núcleo estruturante deve estar firmado, de igual maneira, para gerar respostas para os desafios mundiais – entre eles, a segurança alimentar, o uso consciente da água e a saúde pública – como também para a formação de cidadãos éticos e comprometidos com a paz, o bem-estar e o desenvolvimento sustentável (Dias Sobrinho, 2013; Minto, 2018; Monteiro & Goergen, 2014; UNESCO, 2017).

Dados divulgados pela UNESCO (2009) revelaram que a educação superior no mundo tem recebido atenção crescente em todos os continentes. Mesmo nos países africanos, onde questões como a fome, a desigualdade racial e de gêneros, a falta de liberdade acadêmica, o escoamento de talentos e a carência na preparação dos graduados para o mundo do trabalho são mais significativas, identifica-se o aumento de matrículas dos alunos e a notável colaboração internacional para o desenvolvimento global da educação no século XXI (Zezeza, 2012).

O Brasil é parte integrante desse contexto marcado pela internacionalização e pelo cumprimento de metas globais. Reis (2012) ressalta que o comprometimento do Estado brasileiro com a melhoria da educação superior nos últimos anos pode ser sentido pela ampliação do número de vagas e pelos esforços de qualificação da educação superior. Marinho-Araujo e Polidori (2012) acrescentam, a esse cenário, o papel de destaque que o Brasil ocupa em relação ao desenvolvimento das práticas avaliativas, com a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), uma das principais políticas públicas de apoio e foco na qualidade.

Amaral (2010) também destaca uma faceta positiva da educação superior brasileira ligada à democratização, mesmo frente a todas as críticas que, nos próximos parágrafos, serão apresentadas. A autora cita os resultados de uma pesquisa realizada pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE), em março de 2009. Ao todo foram ouvidos 1,2 mil graduados em todas as regiões do país, egressos do Programa Universidade para Todos, que receberam financiamento integral para os estudos. Os dados coletados mostram que cerca de 80% estavam trabalhando no período em que foi realizada a pesquisa. A renda familiar aumentou para 68% deles. Além disso, oito em cada 10 entrevistados disseram

que, após o ingresso deles no ensino superior, seus familiares se sentiram motivados para iniciar ou prosseguir os estudos.

Essas são perspectivas favoráveis em relação à educação superior brasileira nos dias de hoje. No entanto, grassam junto a esses esforços notáveis desafios de grandes proporções. Esta revisão de literatura mostra que, em relação às principais publicações atuais, sejam elas científicas ou de cunho midiático, muitas críticas são feitas ao sistema de ensino brasileiro.

A primeira questão que é recorrente refere-se à baixa taxa de escolarização que ainda caracteriza o sistema de educação superior no Brasil. A meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE) propõe a elevação da taxa bruta de matrículas para 50% e a taxa líquida para 33% da população com idade entre 18 e 24, assegurando a qualidade da oferta (Ministério da Educação, 2014). O Brasil ainda está distante de cumprir essa meta, mesmo com todos os esforços realizados ao longo das últimas décadas em todas as regiões do país.

Apesar do crescimento extraordinário experimentado a partir do final dos anos 90, que elevou de aproximadamente 1,9 milhões de matrículas em 1996 nos cursos de graduação para o patamar de mais de oito milhões em 2016, é expressivo o número de indivíduos que estão distantes das Instituições de Ensino Superior (IES). Em outras palavras, embora o número de ingressantes permaneça crescente, a taxa de escolarização nesse segmento é baixa, não ultrapassando a marca de 17% (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2014). Amaral (2010) resgata dados de outros países, para efeito de comparação. Para se ter uma dimensão aproximada de quão baixo ainda é esse alcance, sabe-se que, nos Estados Unidos, a escolarização superior chega a 81%. A França já atingiu a marca de 51%,

seguida pela Argentina (36%), Uruguai (29%), Chile (28%), Colômbia (17%) e México (14%).

Alguns fatores contribuem para dificultar esse acesso e a permanência do estudante brasileiro no meio acadêmico. O país ainda convive com a existência de 13 milhões de analfabetos que, somente em virtude desse aspecto, já estão mais distantes da sala de aula (UNESCO, 2012). Além disso, muitos estudantes que têm oportunidade de cursar uma graduação encontram problemas para concluírem os seus cursos, em razão da inadimplência, do desequilíbrio da oferta e da falta de qualidade acadêmica (Moritz, Herling, Soares, & Back, 2011; Silva Filho, Motejunas, Hipólito, & Lobo, 2007). Constatase, portanto, que a democratização ainda carece de meios igualitários que possam promover não só o ingresso, mas também a estadia qualificada dos alunos ingressantes.

Almeida, Marinho-Araujo, Amaral e Dias (2012) discorrem sobre outro grande desafio da educação superior nos dias atuais, firmado no fenômeno da massificação. Esse termo refere-se à chegada de alunos oriundos de camadas sociais e culturais menos favorecidas e com menor tradição familiar de formação acadêmica superior. Os autores refletem que se trata de uma realidade incontornável, grande parte fruto do processo de privatização que o ensino experimentou ao longo das últimas décadas.

De fato, a partir dos anos 90, com o apoio do Banco Mundial, houve uma abertura massiva à educação privada. Entre os autores que criticam essa realidade, Chassot (2012) afirma que a educação superior perdeu seu caráter primordial de direito e bem público para se tornar uma mercadoria como qualquer outro serviço de ambientes globalizados. Acesso, nessa perspectiva, não se desdobra em democratização e qualidade, que são atributos essenciais à entrada desses alunos.

Nunes (2012) por exemplo, reforça que “as universidades estatais são entes de governo e não entes públicos. O que é público pode ser usado gratuitamente por todos os cidadãos de qualquer país a qualquer tempo” (p. 44). Segundo o autor, isso não reflete a educação brasileira que usufruímos nos dias de hoje. Uma pequena parcela das famílias brasileiras tem acesso a essas instituições, às custas dos impostos de outras famílias e a partir de processos seletivos muito bem estabelecidos. Ademais, o autor nos faz refletir sobre esse bem público que é a educação em um contexto majoritariamente privatizado.

Questões ligadas à massificação são recentes, mas suas origens remontam há muitas décadas – até mesmo séculos. A forma como a educação superior foi implementada no país e como se estruturou a partir daí pode fornecer elementos importantes para entender a realidade dos dias atuais. Em outras palavras, compreender a implantação, a ampliação e a democratização da educação superior no Brasil em outros momentos históricos alarga o entendimento da realidade contemporânea e possibilita, ainda que modestamente, avaliar caminhos futuros.

Adotou-se, para esta revisão, a divisão proposta por Marinho-Araujo e Polidori (2012), que destaca três fases cruciais na estruturação da educação superior brasileira: (a) o período após a época colonial, portanto, a partir de 1808, pautado pelos desafios da implementação; (b) o período compreendido entre 1930 e 1996, focado na ampliação e modernização do sistema; e (c) o período que se inicia no final dos anos 90 e se estende até os dias atuais, singularizado pela internacionalização, massificação e expansão em ritmo acelerado. É a partir dessas três fases que os principais tópicos ligados a esse tema serão abordados.

Primeira Fase: Período Pós-Colonial

O primeiro aspecto que atrai a atenção de pesquisadores e historiadores em relação a esse período histórico é o caráter tardio da implantação da educação superior no Brasil. São grandes os entraves e as barreiras de ordem política, econômica e social que serão avaliados ao longo desta subseção. Em 1910, havia apenas 24 escolas de educação superior em nosso território e nenhuma universidade. Nelas, pouco mais de 10 mil alunos estudavam e, ainda assim, finalizavam os seus estudos na Europa. Predominava, nessas instituições, a organização em cátedras e cursos isolados, sem estrutura universitária, e o foco dos estudos era, predominantemente, profissionalizante. Ter um diploma universitário era sinal de profundo prestígio social e um privilégio para poucos (Durham, 2003; Martins, 2002; Melo, Santos, & Andrade, 2009; Santos & Cerqueira, 2009).

Nesse mesmo período, a Universidade de Córdoba, na Argentina, já completava 297 anos, e a Universidade de Santo Domingo, na República Dominicana, 372. Em relação ao continente europeu, o distanciamento é ainda maior. Em uma publicação que compara universidades do mundo inteiro, Morhy (2004) destaca que a Universidade de Bolonha existia há 700 anos, assim como a Universidade de Paris. Oxford lograva um ensino de 686 anos e Harvard já apresentava 274 anos de atuação. A Universidade de Coimbra, fundada em 1290, possuía centenários de existência. Nos Estados Unidos, instituições dessa natureza já se expandiam desde o século XVII, coroando a importância que o ensino precisava ter para o desenvolvimento de uma nação. No Brasil, entretanto, essas duas dimensões não caminhavam juntas. Santos, Lima, e Maciel (2010) lembram que a necessidade de se abrir instituições voltadas para o ensino no Brasil só se intensificou com o bloqueio continental francês, imposto a Portugal, que impedia que os filhos da aristocracia estudassem na Europa.

É preciso lembrar que não só o ensino superior sofria de investimentos incipientes no período pós-colonial. Questões ligadas ao letramento e à educação básica eram visíveis em um ambiente marcado pelo analfabetismo, apesar de todos os esforços capitaneados pelos jesuítas. As carências ligadas ao letramento, para a nação brasileira, possuem uma perspectiva conjuntural. Schwartzman (2005) ressalta que a religião, seja ela o judaísmo, o cristianismo ou o islamismo, possui uma ligação direta com a alfabetização, pois insere a leitura de textos sagrados já na educação infantil. Como exemplo, na Europa, os países que viveram os movimentos de Reforma e Contra-Reforma tiveram uma aceleração na alfabetização de suas populações. O contexto social, nesse caso, exigiu o letramento mais ágil da sociedade, tarefa que foi, em seguida, fortalecida pelos Estados Nacionais. Além disso, em países como a França, governos fortes, como o de Napoleão, eram amparados por instituições coesas que eram capazes de transmitir não só a leitura e a escrita, mas também os valores da nação. Observa-se que, nesses contextos, educação e política estavam alinhadas.

No Brasil, a questão do letramento, já em sua origem, evidenciou tensões culturais significativas. O que se observa no período pós-colonial são esforços incipientes a partir da metrópole portuguesa para a alfabetização básica da população (Araújo, 2013). A instrução trazida pelos jesuítas era recebida sob a perspectiva de choque cultural, com imposição e raízes colonialistas. As tradições indígenas e africanas foram amalgamadas de modo grosseiro, mesmo que alguns autores chamem de aculturação o que aconteceu no país (Freyre, 2003). Não foram verificados esforços significativos para a instrução em larga escala, visando o desenvolvimento da nação.

A implementação tardia, portanto, foi caracterizada pelo reduzido número de vagas e problemas relacionados à democratização. Destacam-se como principais desafios desse período: (a) o favorecimento de uma pequena parcela da população que

era conhecida como “Doutor”, os graduados em direito, engenharia ou medicina; (b) o elevado índice de analfabetismo; (c) o desinteresse da metrópole em desenvolver o pensamento crítico colonial; e (d) a supressão de duas culturas fundadoras na composição formal da educação brasileira, a cultura indígena e cultura africana, fortemente estabelecidas na tradição oral (Costa & Rauber, 2009; Fávero, 2006; Humerez & Jankevicius, 2015; Melo et al., 2009; Schwartzman, 2005).

Nota-se, desse modo, que o esforço para a implementação do ensino superior no Brasil é hercúleo. Existem iniciativas que datam de 1592 pelos jesuítas no estado da Bahia, mas que não foram reconhecidas nem pelo rei de Portugal, nem pelo Papa. Historiadores relatam que a proibição visava impedir o desenvolvimento de um sistema educacional que destoasse das diretrizes da metrópole e pudesse ser veículo de um pensamento voltado para a independência (Durham, 2003; Souza, 1996).

É importante destacar que, apesar do contexto desfavorável, existia uma elite intelectual em terras brasileiras que buscava alternativas ligadas à cultura para o letramento dos povos. Poetas, escritores e jornalistas lutavam pela modificação do *status quo*. Eram, no entanto, esforços esparsos nesse momento histórico descrito.

A inspiração em modelos europeus também é uma questão ligada à identidade do nosso modelo educacional. Desde a sua implementação, as poucas instituições de ensino existentes, grande parte nas áreas de medicina, direito, politécnica e mineração, inspiravam-se em instituições de ensino francesas. Além da França, universidades como a Universidade de São Paulo (USP), inaugurada no período seguinte, contavam com cientistas de países como Alemanha e Itália. Costa e Rauber (2009) lembram que esses países se destacavam em áreas como astronomia, botânica e geologia. Já as universidades portuguesas, como a de Coimbra, para onde a elite colonial também

enviava os seus filhos com bastante frequência, destacavam-se pela área literária, com a produção de várias obras e a presença de poetas de renome.

Junto à inspiração em modelos internacionais, é notável, como mencionado anteriormente, a depreciação de duas fontes culturais, que são dois fortes elementos constitutivos da sociedade brasileira: as culturas indígena e africana. Alencar e Braga (2016) reuniram algumas características marcantes das nações que habitavam o território brasileiro no período pré-colonial a partir do trabalho de historiadores e antropólogos. A violência contra as nações indígenas implicou violação cultural de povos que habitavam esse território há mais de 48 mil anos. Cerca de 11 milhões de nativos eram distribuídos em quase duas mil tribos com uma diversidade cultural riquíssima e estruturada na tradição oral.

Embora em vários aspectos da constituição social o amálgama entre a cultura portuguesa e indígena tenha acontecido, o mesmo não se estende para a formação da educação superior. Em relação à cultura africana, fortemente presente no território brasileiro, o processo de exclusão se repetiu. Souza (1996) salienta que a constituição do sistema universitário brasileiro é muito centrada nos modelos europeus. Perdem-se, com isso, elementos significativos ligados à tradição oral, ao canto, à dança, à cosmogonia, que são incorporados à cultura brasileira, mas não ao saber universitário naquele momento.

Segunda Fase: De 1930 a 1996

Na segunda fase, de 1930 a 1996, a universidade passa a ser o centro da educação superior no Brasil. Neste período, que abriga a criação do Ministério da Educação e da Saúde, iniciaram-se as reformas educacionais que visavam estabelecer diretrizes mais definidas para a prática da educação superior brasileira (Morhy, 2004).

Embora a perspectiva profissionalizante seja mantida, o foco na investigação científica começa a ser estruturado. Sampaio (1991) frisa que a pesquisa passa a ser o tema central desse novo modelo, de forma mais estável, dirigido para a formação do pesquisador. Até então, essa função estava a cargo das escolas profissionais, que enfrentavam dificuldades para tal finalidade. A autora destaca que, até a década de 30, não foi a educação superior a abrigar o espaço da pesquisa, mas sim, museus, observatórios e institutos de pesquisa. Destacavam-se os de utilidade prática imediata, como os que promoviam o combate a epidemias e várias doenças, e aqueles que tinham foco na produção agrícola.

É dessa fase a estrutura triádica de pesquisa, ensino e extensão e a divisão entre uma estrutura acadêmica e outra administrativa. Esse momento é direcionado pela expansão, tanto em tamanho quanto em número das instituições, e do início dos processos de interiorização (Marinho-Araujo & Polidori, 2012).

No entanto, algumas críticas ao caráter aglutinador do ensino em nosso país se mantêm também nessa fase. Sampaio (1991) destaca que a criação da universidade no Brasil foi mais um processo de sobreposição de modelos do que o de substituição. O modelo de formação de profissões foi mantido, garantindo um aspecto mais funcional ao ensino. O modelo de universidade com foco na pesquisa foi apenas acrescido – e apenas em algumas regiões –, notadamente as mais desenvolvidas.

De 1931 a 1945, Martins (2002) destaca a intensa disputa entre lideranças laicas e católicas pelo controle da educação. Isso implica a criação das próprias universidades de cunho religioso na década seguinte. Sobre esse momento histórico, Montalvão (2010) assinala um intenso movimento de debate sobre a educação que se prolongará até a década de 60, quando ocorre o primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1961. Um dos focos era a democratização da educação. Esse debate era

importante na medida em que o aumento do número de instituições de ensino ainda contemplava, predominantemente, a elite do país, com um ensino ainda muito longe de ser democrático. Além disso, a LDB de 1961 trouxe uma modernização, no ensino, antes muito conservador, por meio da inclusão da educação especial, de alternativas para a aprovação dos alunos, como a recuperação e a ampliação dos instrumentos de aprendizagem, que antes eram restritos ao quadro negro e giz.

Martins (2002) reforça que esse período se estende até 1968, quando aconteceram com mais força os movimentos estudantis. O autor enfatiza que entre as críticas principais ao sistema educacional superior estavam a eliminação do setor privado e o caráter elitista da universidade. Desse momento, destaca-se a vigilância do regime militar às universidades públicas, vistas como focos de subversão. Figuram nessa fase, o expurgo de lideranças de ensino superior e a expansão do setor privado, de modo especial a partir de 1970.

Entre as conquistas dessa época, está a reforma de 1968. Instituiu-se o departamento como unidade mínima de ensino, organizou-se um currículo dividido em ciclo básico e profissionalizante, alterou-se o exame vestibular, aboliu-se a cátedra, institucionalizou-se a pesquisa. A partir de 1970, ocorre o estímulo à pós-graduação e capacitação docente.

Sobre esse aspecto, Hypolitto (2004) acrescenta que é o estado de São Paulo quem assiste, no final da década de 70, os esforços mais incisivos de capacitação docente, que integravam professores da educação superior e da formação básica. No entanto, ele também destaca o desinteresse dos professores para esses cursos, que ainda eram muito distantes da vivência prática. Os docentes apontavam a existência de muita teoria e teses abstratas.

Assevera-se que muitas críticas que são atribuídas à fase seguinte, como intensa privatização da educação superior brasileira, precária democratização e elitismo, possuem raízes em momentos históricos anteriores. A internacionalização da economia, com a perspectiva neoliberal, irá acentuar os contornos de realidade que já se firmavam em outras décadas e ganham outros contornos a partir da abertura e maior integração com preocupações e esforços de desenvolvimento de cunho mundial.

Terceira Fase: De 1996 aos Dias Atuais

A terceira e última fase se desdobra a partir de 1996, momento em que se assiste a presença da internacionalização da educação superior respondendo a desafios globais. Marinho-Araujo e Polidori (2012) descrevem-no como sistema de educação superior complexo e expandido não centrado unicamente na universidade, com a peculiaridade de imissão entre o bem público e um bem comercial.

Esse sistema de educação superior no Brasil é sustentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Ministério da Educação, 1996). Pelo seu caráter regulador e pelas mudanças significativas que trouxeram e que são sentidas até os dias de hoje, esta tese aprofundou-se nas duas últimas décadas para apresentar os principais avanços, limitações e críticas que se faz ao sistema educacional brasileiro em nível superior nos dias de hoje. Para além de documentar entraves e potencialidades, buscou-se como referência adicional identificar parte dos desafios que exigirão ajustes para a educação no ano de 2030. Entre o ideal do bem público, descrito no parágrafo de abertura desta seção e as críticas à mercantilização e massificação da educação que serão apresentadas, nuances são discutidas nesta subseção.

Nosso ponto de partida são as propostas contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996. Pesquisadores brasileiros apontam a lei

como marco significativo nos avanços vividos pela educação superior do país na terceira fase apresentada. A LDB de 1996 substituiu a legislação de 1971, trazendo em seu conteúdo: (a) o fim da exclusividade do exame de vestibular; (b) o processo de avaliação regular das instituições de educação superior, assim como dos alunos; (c) a concessão de maior autonomia ao MEC para interferir no credenciamento e recredenciamento de cursos; (d) o incentivo ao ensino à distância, desde que regulamentado; (e) a determinação de que universidades públicas devem oferecer cursos noturnos e diurnos com a mesma qualidade; e (f) a exigência de que as universidades tenham, no mínimo, um terço de professores com titulação que inclua ou mestrado ou doutorado (Ministério da Educação, 1996).

Ações de reestruturação e expansão das universidades por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), democratização de acesso por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI), reformulação do Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES). Ademais, investimentos em instrumentos de avaliação e regulação foram realizados como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE) que nasceram desse contexto.

Nesse ponto, é importante ressaltar que esses programas não nascem exclusivamente da LDB, mas se configuram como um desdobramento de caráter político, econômico e até mesmo social do contexto vivido. Fazem parte desse momento histórico dois governos com distintas preocupações. O primeiro, sob a gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso, com ênfase neoliberal, cujas políticas visavam a internacionalização do ensino. Em seguida, a gestão do Presidente Lula concentra-se na democratização e no ensejo de se trazer o maior número possível de ingressantes para as IES, consolidando os sistemas avaliativos. Atrelar as conquistas somente à ação

desses governantes é também uma perspectiva reducionista. As gestões são complementares e influenciadas sobremaneira pela ação de movimentos sociais em busca de igualdade e equidade, pela pressão de órgãos internacionais, como Banco Mundial e até mesmo da mídia (Durham, 2003).

Os principais avanços da implementação dessas medidas estão expressos no aumento do número de ingressantes e na democratização do ensino, na ampliação no número de instituições e de vagas que marcam a realidade das instituições de ensino superior nos dias de hoje. O censo de 2017 realizado pelo MEC em parceria com o INEP trouxe dados sobre esse cenário. Em linhas gerais, os números mostram que 87,9% das instituições de educação superior são privadas e são predominantemente centros universitários e faculdades. Em relação às universidades, a maioria é pública (INEP, 2017).

Essa distinção entre universidades, centros universitários e faculdades é expressa no Decreto nº 5.773/06. As instituições podem ser credenciadas originalmente como faculdades. Já o credenciamento como universidade ou centro universitário e suas prerrogativas de autonomia depende de uma avaliação específica da instituição previamente credenciada, funcionando regularmente e com um padrão satisfatório de qualidade (Ministério da Educação, 2006).

Universidades são caracterizadas pela indissolubilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. São instituições pluridisciplinares, com produção intelectual voltada tanto para temas e problemas de cunho científico, cultural, regional e nacional. Produção intelectual institucionalizada que abrange o estudo de questões mais relevantes não só do ponto de vista científico e cultural, mas também regional e nacional. Complementam as exigências a demanda de um terço do corpo docente, pelo

menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado e um terço em regime de tempo integral.

Centros universitários também são instituições de ensino superior que adotam múltiplos currículos, caracterizam-se pela excelência do ensino oferecido, mas diferenciam-se pela necessidade de projetos voltados para a comunidade escolar. Em relação à autonomia, podem criar, organizar e extinguir cursos e programas.

Dados mais recentes da educação superior referem-se ao Censo de 2017. Em relação ao número de instituições de ensino, 87,9% são privadas. Há 296 IES públicas e 2.152 privadas. Quase metade (48,6%) das vagas que são ofertadas nos processos seletivos de cursos presenciais são preenchidas, enquanto apenas ¼ das vagas da educação à distância são ocupadas. Em relação ao número de ingressantes, em 2017 tivemos um crescimento de 8,1% em relação ao ano anterior. O volume de ingressos em 2017 teve um aumento significativo na modalidade à distância. Na modalidade presencial, apenas um leve crescimento (INEP, 2017).

Quanto ao acesso, as regiões norte e nordeste do país apresentaram expansão expressiva na oferta, cerca de 94% de aumento. Isso corresponde ao dobro registrado para o sudeste e o triplo em relação à região sul. Alguns autores atribuem às ações de interiorização das universidades públicas e medidas direcionadas para realidades específicas das IES (INEP, 2014, 2017; Petry, Borges, & Domingues, 2014).

O alto potencial da educação a distância também aparece em destaque. Em 2014, 76,6% dos ingressos vieram da modalidade presencial. Em 2003, esse índice era de 99%. O número de matrículas apresentou um crescimento acima do esperado: de 50 mil matrículas em 2003 para mais de 1,1 milhão em 2013. Esse crescimento, da ordem de 2.200%, reflete tanto a existência de uma demanda reprimida como o aumento da familiaridade dos alunos com as novas tecnologias. Entre as principais justificativas

para esse perfil estão menor custo, flexibilidade de horários e o alcance global. A oferta de EAD em diferentes polos, o investimento das instituições, o amadurecimento das estruturas pedagógicas, a disseminação da oferta são fatores de grande relevância para esse florescimento. Em 2017, novo aumento foi constatado com o percentual de 17,6%, o maior salto desde 2008 (Gilberto, 2009; INEP, 2014, 2017; Lima, 2013).

Avançando para a oferta dos cursos de graduação, o número de matrículas em curso de graduação presencial diminuiu 0,4%, entre 2016 e 2017. Mas em uma perspectiva dos últimos dez anos, houve crescimento constatado tanto no setor público quanto no setor privado. Essa expansão contempla também a estruturação e reestruturação de cursos com perfil tecnológico, de menor duração e maior especificidade. Ainda assim, diante da inovação e o surgimento contínuo de novas demandas, é premente a necessidade de se ampliar as ofertas de cursos, incluindo os tecnológicos, mais voltados para demandas específicas da economia e focados na inserção social. Os cursos de bacharelado mostram-se predominantes na educação superior brasileira com cerca de 69% das matrículas. O que é importante observar, em 2017, é que os cursos tecnológicos tiveram o maior crescimento (5,6%) entre os graus acadêmicos quando comparados a 2016 (INEP, 2014, 2017; Ramos, Garcia, Hallal, & Muller, 2010; Toledo, 2009).

Em relação à titulação dos professores, evidencia-se o aumento da qualificação, um dos itens recomendados pela LDB de 96. Em 2003, doutores representavam 39,5% dos docentes da educação superior da rede pública – sejam elas instituições federais, estaduais e municipais. Em 2013, este percentual atingiu a marca de 53,2%. Por sua vez, os mestres representam 29,6% do quadro de professores. Já os especialistas, ou seja, profissionais com certificado de pós-graduação *lato sensu*, decresceram de 33,3% em 2003 para 17,2% em 2013. Tais dados refletem um aumento na escolarização do

professor universitário, parte impulsionada pelas novas demandas das instituições de ensino com vistas ao seu credenciamento e reconhecimento. Dados de 2017 apontam que a participação de docentes com doutorado, tanto na rede pública quanto privada continua em ascensão, ao passo que o número de quem tem apenas especialização cai ano a ano (INEP, 2014, 2017).

Outra questão particular da organização histórica brasileira é a dificuldade de ingresso e permanência na educação superior de grupos étnicos como negros, pardos e indígenas. Para minimizar as diferenças desta natureza, foi criada em 2012 a Lei de Cotas (Lei 12.711), com obrigatoriedade de reserva de metade de vagas para esses grupos que são historicamente sub-representados (Ministério da Educação, 2012). Entretanto, Ristoff (2014) pontua que esse ingresso, geralmente, se dá nos cursos com menor relação candidatos/vaga. Frias (2012) reforça a necessidade de mais políticas públicas que favoreçam o acesso igualitário ao ensino superior.

Limitações e Avanços na Educação Superior nos Últimos Vinte Anos

A partir da breve análise histórica das três fases anteriormente descritas, cabe um posicionamento e uma reflexão. A imersão na literatura sobre o processo de implantação da educação superior no Brasil revela traços de elitismo e exclusão. Atualmente, além de tais aspectos, enfrenta-se o desafio da massificação. Para complementar, não pode ser esquecida a tensão que existe entre a transição entre o ensino médio e a educação superior. Em uma dinâmica processual, em que a etapa anterior oferece as bases para a próxima etapa do desenvolvimento, cabe tratar, ainda que pontualmente, as condições do ensino médio em nosso país.

Ainda existe a necessidade de uma transição melhor conduzida entre o ensino médio e a educação superior. Franco (2008) recorda que os investimentos na educação

superior no Brasil são sensivelmente maiores quando comparado ao ensino médio, cerca de dez vezes mais. Em relação à França ou Estados Unidos, esse distanciamento praticamente inexistente. A falta de aportes significativos na educação básica e no ensino médio somada a formas de ingressos mais flexíveis ao ensino superior contribuem para colocar em cheque a preparação dos alunos para cursar uma graduação.

Hoje, apenas 50,2% dos jovens brasileiros completam o ensino médio no tempo esperado. Dias Sobrinho (2013) pontua que há mais ofertas nos cursos superiores do que a demanda dos concluintes do ensino médio. Ele reforça que apenas 30% dos que finalizam essa etapa ingressam em um curso de graduação. Além disso, há quase um milhão e meio de vagas não preenchidas, 98% delas no setor privado.

Existem outras dificuldades ligadas ao acesso e democratização em relação à educação superior. O investimento em qualidade que aconteceu nas últimas décadas parece não ter sido suficiente diante do baixo investimento nas universidades públicas, da mercantilização do setor privado, da baixa qualidade da formação dos professores e da delicada internacionalização do ensino. Dias Sobrinho (2013) reforça a ideia de que, embora o discurso dominante do sistema de ensino superior seja a inovação científica e tecnológica como a base do desenvolvimento sustentável, o sistema de ensino se submete, em muitos casos, à lógica financeira e comercial.

Durham (2003) também enfatiza que grande parte das conquistas vindas da LDB de 1996 são de vital importância, mas que as instituições ainda se utilizam de muito subterfúgios para cumprir as metas estabelecidas. Embora a LDB tenha criado um nicho para as universidades, na prática, muitas iniciativas se afastam da qualidade exigida. A falta de tradição em pesquisa em algumas universidades particulares, por exemplo, faz com que instituições de ensino privadas criem suas próprias revistas, que não são indexadas, e as preencham com a produção científica dos próprios docentes.

Ristoff (2008) destaca o fato de que expansão não pode ser equiparada à democratização. Os aumentos expressivos na entrada dos alunos não significam que eles venham, de igual maneira, de escolas públicas e privadas. O autor chega a usar a expressão banalização do termo universidade, diante do aumento significativo de instituições como centros universitários e pequenas faculdades, cujo foco costuma ser apenas a graduação.

Em um artigo mais recente, Ristoff (2014) destaca que a expansão da educação superior, embora sugira uma reconhecida expansão nas últimas décadas, está longe de atingir um sistema de educação superior que é considerado de massas, segundo a classificação proposta por Martin Trow, ex-professor da Universidade de Berkeley. Em seus estudos, considera-se de elite um sistema de educação superior que proporciona acesso para até 15% dos jovens na idade esperada. Para atingir uma classificação de massas, espera-se que entre 16% e 50% dos jovens tenha acesso na idade apropriada. O Brasil, portanto, apenas começa a sair de um sistema de acesso de elite e ainda assim sofre a redução da população de 18 a 24 anos. Para atingir a meta de uma educação, de fato, democrática, o país precisaria atingir, pelo menos, a meta de 33% que foi aprovada, no Plano Nacional de Educação (PNE), para 2024.

Neste sentido, é importante frisar que a mercantilização do ensino superior é uma crítica importante verificada na literatura. Helene (2011) ressalta que todos os governos ao longo do século passado contribuíram para essa ocorrência. A oferta dos cursos nas instituições privadas, muitas vezes, é pautada pela lógica do capital e nem sempre se traduz em qualidade de ensino. Mancebo, Vale e Martins (2015) sinalizam a existência de uma grande quantidade de cursos com apelo meramente financeiro e que, por isso, quase nunca contribuem para o desenvolvimento de necessidades sociais e econômicas da região de origem. Por outro lado, vale lembrar que muitas instituições

particulares fazem bom uso dos recursos financeiros que são ancorados, investindo em formação docente, tecnologia de ponta e programas que se estendem às comunidades em que estão inseridas.

Questões como ociosidade, baixo índice de conclusão de cursos e altos índices de evasão ainda são questões que requerem atenção especial. Dos alunos que se matriculam, 25% não chegam a concluir o curso para a qual ingressaram (Gilioli, 2016). Sugere-se que um dos fatores para o alto índice de evasão esteja relacionado à insuficiência de recursos financeiros, ou seja, à dificuldade de se quitar a mensalidade no ensino superior privado. Além disso, existe uma intensa migração de alunos de uma universidade para outra e até mesmo de cursos presenciais para cursos a distância. O cenário é complementado pelo expressivo índice de analfabetismo. Somados, esses fatores traçam um perfil desafiador para o cenário da educação superior que precisa vencer entraves significativos para promover uma educação de qualidade.

Sobre a evasão, o estudo de Silva Filho et al. (2007) trouxe importantes contribuições ao analisar um banco de dados do MEC. Entre os principais resultados, observa-se que, a taxa de evasão média foi de 22%. O resultado por região evidencia que a região norte apresentou a menor taxa (16%) e o centro-oeste obteve o maior índice (23%). A taxa de evasão anual referente às faculdades foi quase duas vezes maior do que em relação às universidades e centros universitários. O estado do Rio de Janeiro apresentou números de evasão anual relativamente altos, a maior do Brasil, seguido do Distrito Federal, Rio Grande do Sul, Amapá e Rondônia. Quanto aos cursos, as áreas de serviços e de ciências, matemática e computação registraram as mais altas taxas anuais, chegando a 44% no ensino de matemática. Já as áreas de educação, agricultura e veterinária e de saúde e bem-estar social trouxeram as menores taxas. Medicina e

odontologia foram os cursos com menores taxas médias de evasão ao longo de quatro anos.

Um panorama atualizado sobre a evasão escolar continua apresentando como um desafio a ser encarado. Entre os principais fatores de abandono escolar na educação superior, continuam figurando: a insegurança do aluno em relação ao curso em si que não correspondeu às expectativas, às dificuldades de adaptação à vida universitária, desmotivação e dificuldade de conciliação dos horários de trabalho. Condições socioeconômicas continuam sendo apontadas em estudos recentes, bem como a falta de perspectiva em relação ao mundo do trabalho (Silva, 2015; Silva & Marques, 2017).

Cabe destacar, ainda, que o novo ambiente sociocultural da universidade passa a exigir novos hábitos de estudo, a recriação de contatos e vínculos num mundo bastante diferente daquele até então vivenciado pelo estudante, exigindo dele um grande esforço de ressocialização num curto período de tempo. O mau desempenho acadêmico, a reprovação constitui o corolário desta constelação de fatores que vão empurrando o estudante para fora da universidade, frustrando suas expectativas de vida e expectativas da família. (Silva & Marques, 2017, p. 200)

Acesso, democratização, evasão, qualidade de ensino são pontos que o Brasil ainda enfrenta. Em contrapartida, é inegável o avanço que o país também presencia nesses últimos vinte anos. A produção científica brasileira, desde 2000, tem apresentado crescimento, em números absolutos, superior à de países como Estados Unidos, México e Alemanha. É importante ressaltar o caráter quantitativo dessa informação, uma vez que, em relação ao impacto, os trabalhos possuem alcance global muito restrito. Um dos dados mostra que apenas 0,19% dos artigos produzidos têm mais de 200 citações. Esses

artigos concentram-se na área de medicina, física, química e genômica (Barreto, 2006; Zago, 2011).

Outro dado importante é o fato de que pesquisadores brasileiros são reconhecidos como referências internacionais em diversas áreas, entre elas aeronáutica, petróleo, biocombustíveis e agricultura (Lima Neto, 2012). Embora existam limitações, como o escoamento de talentos para o exterior e a carência de pesquisa aplicada, nota-se que há um aumento de pesquisadores brasileiros com expressão internacional. Entre as principais áreas reconhecidas estão àquelas ligadas ao agronegócio e à arquitetura, com soluções criativas para problemas socioambientais. Em 2014, a medalha Fields, equivalente a um Prêmio Nobel de Matemática, foi concedida a Artur Ávila, comenda destinada a apenas quatro pesquisadores em escala global (Moraes, 2014).

O Brasil também protagoniza a reestruturação de mais de 30 Centros Federais do Ensino Médio para o Superior (CEFETS) que mudaram seu foco no ensino médio para se tornarem Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS). Como benefício central, a capacitação tecnológica é contemplada, contribuindo-se para a democratização e a profissionalização de alunos do ensino superior (Oliveira & Campos, 2014).

A criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e investimentos no Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) ampliou o acesso à universidade de alunos de camadas menos favorecidas. Historicamente, apenas a partir da década de 90, pode-se afirmar que existe uma presença maciça de alunos de camadas mais pobres à educação superior (Almeida, 2006).

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), colocado em prática, em parceria do governo com as universidades, já atendeu mais de 54,8 mil professores. Um dos principais objetivos é ampliar a oferta de vagas em cursos

de licenciatura, principalmente naqueles em que a demanda é considerada maior: física, química, biologia, sociologia, filosofia, espanhol e inglês (UNESCO, 2012).

Perspectivas para a Educação 2020/2030

Alguns desafios centrais marcam o panorama da educação superior no Brasil nos próximos anos. O primeiro refere-se ao avanço em questões que ainda não foram vencidas em anos anteriores. Luce (2012) destaca que a expansão qualificada da educação superior é ainda uma das principais metas a serem contempladas. A autora faz menção ao texto-base do PNE de 2011-2020 para elencar metas que, provavelmente, não se esgotarão até o final desta década. Os três principais desafios são: (a) elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a líquida para 33% da população de 18 a 24 anos (Meta 12); (b) ampliação da atuação de mestres e doutores para 75% no mínimo, sendo, do total, 35% de doutores (Meta 13); e (c) elevação gradual do número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* de modo a atingir titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores (Meta 14).

Além disso, outros desafios continuam em pauta, entre eles: (a) democratização do acesso, da permanência e do sucesso; (b) ampliação da rede pública superior e de vagas nas IES públicas; (c) redução das desigualdades regionais; (d) formação com qualidade; (e) inclusão social; (f) qualificação dos profissionais docentes; (g) garantia de financiamento, especialmente para o setor público; (h) relevância social dos programas oferecidos; e (i) estímulo à pesquisa científica e tecnológica (UNESCO, 2012).

Em linhas específicas, o documento da UNESCO desdobra-se em cinco grandes questões que devem ser consideradas para o desenvolvimento da educação superior no Brasil. Como a palavra de ordem para as próximas décadas é inovação, o primeiro

desafio está ligado à necessidade de ampliar a vinculação das IES com parceiros ligados à ciência e tecnologia. Na subseção anterior, mostrou-se que a pesquisa científica brasileira ainda está muito centrada nas universidades, que são públicas em sua maioria. O foco dessa meta é a necessidade de estreitamento da pesquisa científica, que também deve ser aplicada. Tal medida tem foco na expansão qualitativa e não só quantitativa da produção científica brasileira, que não deve ficar confinada à dimensão da IES (UNESCO, 2012).

É importante considerar que algumas iniciativas têm sido implementadas nesse sentido. Um bom exemplo é a parceria firmada em 2016 entre a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e a empresa Natura para criação do primeiro Centro de Pesquisa Aplicada em Bem-Estar e Comportamento Humano do país. Com um investimento de 40 milhões de reais, o projeto contará com pesquisadores das áreas de psicologia e neurociência da Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e Universidade Presbiteriana Mackenzie. Ao todo, cerca de 30 pesquisadores, conectados em rede, desenvolverão projetos de pesquisa científica e tecnológica, com articulação de centros de pesquisa no Brasil e no exterior, além da presença em laboratórios da marca Natura. Um dos objetivos centrais é proporcionar mais bem-estar e qualidade de vida para a comunidade (Agência FAPESP, 2016).

O segundo desafio do documento em questão é moldar o aluno na perspectiva de uma cidadania que seja, ao mesmo tempo, social e ambientalmente responsável. Esse cenário é particularmente desafiador diante da massificação da educação. Espera-se que instituições de ensino sejam um ambiente gerador de conhecimento para a sociedade, através do estímulo ao pensamento crítico e também criativo. Conforme já apresentado no início desta revisão, a internacionalização da educação superior pressupõe uma

postura ativa do egresso não apenas em relação ao seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional, mas se firma na formação holística, ancorada no comprometimento com as grandes questões planetárias (UNESCO, 2012).

Vale lembrar que a formação desse novo perfil de aluno, assim como o de todos os alunos, não se restringe ao curso universitário no qual está matriculado. O *e-learning* tem possibilitado a ampliação das possibilidades de aprendizagem e reflexão com o acesso a plataformas como Coursera, EdX e Udacity, nas quais os alunos podem cursar, gratuitamente, módulos livres em universidades renomadas como Harvard, Massachusetts Institute of Technology (MIT) e Stanford. Embora a distância do privilégio seja uma realidade para muitos alunos, com limitações como o próprio domínio do idioma inglês, as possibilidades de ampliação de fronteiras do conhecimento pode acontecer com menos barreiras geográficas no ambiente globalizado.

O terceiro objetivo é qualificar a formação dos professores. O contexto atual tem exigido do profissional da educação o controle não só sobre os saberes de sua área, mas a exigência de uma postura flexível e dinâmica capaz de dar conta da multiplicidade de contextos, inclusive tecnológicos. Em relação à docência, resgatar o interesse do professor pela carreira acadêmica, apesar de todas as barreiras de ordem econômica, política e social, permeia os desafios de ações futuras. Uma das metas para 2020 é a integração da educação superior com outras esferas do ensino, em um trabalho de base. A previsão é que haja formação continuada, licenças para qualificação e um plano de carreira, pensados a cada dois anos (UNESCO, 2012).

Sobre a formação do docente que atua no ensino superior, vale lembrar que se faz premente o abandono da escolarização que marca a postura de grande parte do ensino no país. É preciso que haja espaço para a curiosidade e o desejo pela

aprendizagem. Alencar, Fleith, Boruchovitch e Borges (2015) destacam que é bastante comum encontrar na escola, especialmente em sala de aula regular, alunos pouco motivados, que se dizem entediados com as tarefas propostas e com dificuldades em relação à concentração. Segundo as autoras, parte disso é explicado pela reprodução de conteúdos por parte dos docentes, com poucas oportunidades para a expressão das ideias e valorização da autonomia do aluno. As pesquisadoras acrescentam que métodos instrucionais que possibilitam a expressão criativa podem favorecer a elevação dos níveis motivacionais.

O quarto ponto é a incorporação das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) na educação superior. O alcance dessas tecnologias é responsável por uma distinção mais tênue entre o ensino presencial e a distância. É defendido na declaração da UNESCO (2012) que a integração da tecnologia à rotina das IES mostra que o ensino, em breve, estará “ancorado de forma inexorável no uso das TICs” (p. 122).

Sobre tal ponto, cabe uma reflexão. O uso das TICs no ambiente escolar deve acontecer de modo integrador. Kenski (2012) ressalta que não basta que a escola disponibilize repositórios de conteúdo ou que o professor, isoladamente, faça uso de um ou de outro recurso. É preciso que haja redes de qualidade para o acesso dos alunos, formação continuada para professores e gestores e a instituição de uma verdadeira cultura organizacional focada no ambiente digital. Além disso, cada professor e gestor deve se sentir seguro para fazer apropriações de recursos na medida em que se sentir confortável para tal, entendendo que a cidadania e a aculturação digital se tratam de um processo gradual, progressivo e dinâmico. Para além de um uso meramente funcional, é preciso que seja incorporada a lógica das redes, tema que será ampliado ao longo desta tese.

Como último elemento, a UNESCO prevê que a educação, em um sentido mais amplo, deve deslocar o eixo acadêmico do ensino, centrado na noção de autoridade e verticalidade do conhecimento para a perspectiva horizontal, com alunos dialogando com os pares, com total liberdade por meio de recursos presenciais e de educação a distância (EaD) em todas as atividades acadêmicas, sejam elas de ensino, pesquisa e extensão.

Esses foram os cinco objetivos específicos que se destacam no documento e que devem ser cobertos ao longo dos anos. Um ponto que não integra os cinco objetivos centrais, mas que também está presente no documento, refere-se à EaD.

Em relação a essa modalidade de ensino, o desafio é a integração de maneira mais efetiva com os demais segmentos educacionais, não apenas como um departamento-apêndice, mas com iniciativas próprias como a criação de universidades virtuais. Isso exige a capacitação de professores e corpo administrativo focados nesse modelo com formação tanto pedagógica quanto tecnológica.

Xanthopoulos (2012) assinala que a conquista dessa meta poderá ser um importante passo para a verdadeira consolidação das redes: redes informais e formais focadas no conhecimento, redes de aprendizagem que se transformem em redes de pesquisa. Espera-se, portanto, a formação cada vez maior de redes que consolidem a gestão do conhecimento.

O fortalecimento da Universidade Aberta do Brasil (UAB) também figura como um desafio para 2020. A UAB é um consórcio de universidades públicas, que foi instituído pelo Decreto 5.800 de 8 de junho de 2006, em nível municipal, estadual e federal, e que oferece cursos de nível superior na modalidade de EaD. O foco prioritário é a população que tem dificuldade de acesso à formação superior, incluindo os professores de licenciaturas. A consolidação do modelo permitirá ao aluno montar o seu

programa e conteúdo, em modalidades EaD, semipresencial e presencial. A estrutura contempla um campus ou sede nacional, normalmente com polos nacionais e internacionais, em que o aluno tem acesso a bibliotecas e demais recursos pedagógicos.

Percebe-se que grande parte das metas focadas em 2020 e já com vistas a 2030 fazem menção ao uso ou expansão de recursos ligados às novas tecnologias, como a presença das TICs na educação, expansão do ensino a distância e presença de plataformas livres. Sobre esse ponto, é inegável que a virada do século XX para o século XXI vem trazendo alterações significativas nas relações humanas, que passam a ser fortemente mediadas pela tecnologia (Kenski, 2012; Lemos, 2007). Atualmente, além de modelos digitais acoplados a dispositivos cada vez menores, mais leves e rápidos, soma-se a flexibilidade de acesso, com o uso das redes wireless e a computação em nuvens. Complementam esse cenário a mescla de gerações e o desafio que essa convivência pode apresentar (Xanthopoulos, 2012).

Nesse sentido, parece soar verdadeiro que o uso das TICs apresenta-se como recurso moderno, capaz de alinhar professores, gestores e alunos em sintonia com as tendências atuais. No entanto, essa pode ser uma conclusão apressada ou mesmo superficial. É preciso ressaltar que, para além do uso da tecnologia em si, o que precisa ser incorporado pelos profissionais ligados ao ensino não são meramente os recursos e sim a lógica das redes que perpassa os contextos atuais.

A lógica das redes coloca a interatividade, a lógica horizontal e a diversificação dos suportes midiáticos no centro das discussões. Mas é importante lembrar que a inovação em sala de aula pode ocorrer pela mediação tecnológica ou por outros meios. Na concepção trazida por essa tese, o uso criativo de tais aspectos é o que precisa ser valorizado, independente de se tratar de um recurso tradicional ou tecnológico.

Vilarinho-Rezende (2017) investigou o uso de tecnologias da informação e comunicação (TICs) por professores na educação superior. Participaram do estudo nove professores e 249 estudantes universitários de uma instituição de ensino pública do Distrito Federal. Três grupos de professores foram comparados. Os que faziam uso criativo da tecnologia, os que faziam uso tradicional e os que não faziam uso da tecnologia. Foram comparadas também as percepções dos alunos acerca da expressão da sua criatividade e motivação em relação ao uso das TICs em sala de aula. Os professores participaram de entrevistas semiestruturadas. Os estudantes responderam o Inventário de Práticas Docentes para a Criatividade na Educação Superior e a Escala de Motivação para Aprender de Universitários. Os resultados apontaram que os alunos dos professores que não utilizavam as TICs apresentaram resultados mais favoráveis que os demais. Além disso, o grupo dos professores que não faziam uso da tecnologia apresentaram níveis mais baixos de motivação extrínseca na avaliação dos alunos, mas não houve diferenças significativas em relação à motivação intrínseca. A autora conclui que, em relação aos resultados apresentados a partir desse grupo de estudantes e docentes, pode-se concluir que o uso das TICs, como fator isolado, não melhorou, necessariamente, a prática dos docentes.

Sugere-se, portanto, que professor deve ser capaz de escolher quais recursos deseja utilizar, e não o fazer apenas por modismos ou pressões institucionais. Ele precisa reconhecer a importância de dialogar horizontalmente com o seu aluno, no papel de facilitador. Primo (2007) lembra que interação não é a grande novidade dos dias de hoje, apesar de, popularmente, ser apregoada como tal e associada aos dispositivos tecnológicos.

Da mesma forma, Lemos (2007) reafirma que a rápida incorporação de elementos, multiplicidade e recombinação não são características dos tempos atuais.

Toda cultura é híbrida, multifacetada, pautada pelas trocas dinâmicas. A grande novidade dos nossos tempos é a velocidade dessas trocas, a amplitude – até mesmo geográfica – que ela pode promover e as formas multimodais, combinadas, que delas emergem.

Muitas redes chegam à área da educação com ares de tendência. A mais conhecida delas é denominada *crowdfunding*. Embora ainda haja pouca pesquisa científica em relação a esse tema na educação, essa ferramenta já apresenta uso de larga escala para o financiamento de livros, abertura de *startups* e de programações culturais. Estima-se que, para os próximos anos, ela contemple de igual maneira a educação, notadamente a superior. Através de uma plataforma interativa, o proponente pode solicitar a amigos e familiares colaboração financeira para a matrícula, compra de livros, patrocínios a intercâmbios e competições estudantis (Prieto, 2016).

Essa tendência também se relaciona às possibilidades de arrecadação de verbas para pesquisas acadêmicas, em situações em que os recursos disponíveis via Estado são escassos. Andrade (2015) lembra que nos Estados Unidos, em 2015, um pesquisador em paleontologia promoveu uma campanha para trazer a ossada de um dinossauro para um museu em Seattle e foi bem-sucedido.

Como se trata de uma plataforma livre, professores universitários também podem solicitar financiamento para seus projetos. Um exemplo brasileiro é a ação promovida pela neurocientista Suzana Herculano-Houzel que, por carência de recursos públicos, viu ameaçado o seu projeto de pesquisa. Por meio do *crowdfunding*, foram solicitados recursos para a manutenção do laboratório, palestras gratuitas e ações sociais. As doações para esse programa variaram de 20 a 5.000 reais por cota, e as recompensas variaram entre adesivos, e-mail de agradecimento pessoal, ilustração

autografada, livro, visita ao laboratório, e até mesmo uma reunião exclusiva com a proponente.

Um outro uso possível de *crowdfunding* que tem sido aplicado à educação envolve alunos e professores em torno de mudança social. Os alunos são estimulados por seus professores a investirem pequenos valores em projetos de cunho ambiental e social, dispostos na rede. Em seguida, acompanham os lucros gerados e, após o ciclo completo, são estimulados a reinvestirem em novos programas. Além do desenvolvimento de ações de educação financeira, os alunos podem compartilhar valores universais. Plataformas como KIVA e KICKANTE são pioneiras em associar educação e *crowdfunding* no Brasil.

Além do financiamento coletivo, outra tendência que vai ganhando espaço com a lógica das redes é a estrutura conhecida como *flipped classroom*. Apesar da origem estadunidense, este modelo já tem sido aplicado em IES do mundo inteiro, como Canadá, Austrália e centros universitários de São Paulo, Rio de Janeiro e Brasília. Traduzida como “sala de aula invertida”, ela foi lançada em 2008 por professores que gravavam vídeos com o conteúdo de suas aulas de química e os disponibilizavam online para os alunos que não haviam comparecido às aulas. Para surpresa dos professores, esses vídeos eram amplamente assistidos também pelos estudantes regulares e pela comunidade acadêmica de outras localidades. O potencial dessa técnica está no preparo prévio dos estudantes, através das plataformas de ensino, antes das aulas. Ao pesquisarem o conteúdo por vídeos, fóruns, arquivos de áudio, ferramentas wiki, *gamefication*, blogs e leituras, a sala de aula consolida-se em um espaço para debates e não apenas para a transmissão de conteúdo. Vale lembrar que a apropriação dessas técnicas são oriundas das metodologias ativas cuja presença na educação remonta de

longa data. O que se observa agora é a sua implementação sistemática e mediada, muitas vezes, pela tecnologia.

Rodrigues (2015) afirma que, no Brasil, a quantidade de experiências na educação superior ainda é pequena, mas já existem pesquisas em cursos da área da saúde e nos cursos superiores de tecnologia. Ela contrapõe nossa realidade com a dos Estados Unidos, em que o campo de pesquisa é maior e encontra-se a aplicação do modelo em todos os níveis educacionais. Cita também um levantamento realizado pela *Pearson Education* sobre educação superior, que ranqueou os fatores que eram apontados como motivadores da mudança para o modelo *flipped*. Dentre os itens mais apontados estava a melhoria do pensamento crítico e criativo, o aumento da participação e do engajamento, a aprendizagem customizada/diferenciada, a valorização do aluno como centro da aprendizagem, a expansão do espaço limitado da sala de aula.

Cabem aqui, novamente, algumas reflexões. Embora a investigação sobre o tema apresente uma faceta positiva e estimulante deste ambiente, é preciso lembrar que o sucesso dessa iniciativa, assim como de qualquer metodologia de ensino, passa pelo engajamento coletivo dos vários setores envolvidos: alunos, docentes, gestores. Nesse sentido, embora as pesquisas ainda não tragam dados sobre isso, existem questões que se referem à adaptação do professor ao novo contexto. Para o docente, o modelo de sala de aula invertida implica trabalho adicional na montagem de fóruns, na manutenção de blogs, na atualização constante de arquivos de áudio e de vídeo. Esse trabalho vai muito além da sala de aula e não costuma ser remunerado. Além do mais, a apropriação dessas técnicas deve estar ligada, mais uma vez, à familiaridade de cada docente com os recursos, que não devem ser exigidos e sim sugeridos.

Outro aspecto que precisa ser considerado com grande atenção para a educação de 2020 são as questões ligadas à inclusão. Nota-se que determinações legais foram

instituídas para contemplar pessoas que possuem uma série de necessidades especiais. Entre elas estão a Portaria do MEC nº 3.284, de 2003, e o Programa Universidade Para Todos (PROUNI). Pesquisas apontam que, em relação ao acesso, a inclusão tem acontecido com sucesso, com adaptações de natureza diversa, do espaço físico às formas de avaliação. No entanto, subsistem questões ligadas à participação e a qualificação desse aluno incluído. Ademais, os professores não se consideram preparados para lidar com as particularidades desses novos ingressantes, resvalando em questões ligadas à falta de capacitação e, até mesmo, preconceito (Mendes & Bastos, 2016).

Baptaglin e Souza (2012) fizeram uma revisão de produções atuais sobre a inclusão na educação superior. Foram levantados dados do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e anais da Associação Nacional de Pesquisadores da Educação (ANPED). Ao todo, 56 trabalhos foram elencados para análise, entre artigos, dissertações e teses. Os resultados reforçam que parte significativa dos docentes no ensino superior não apresentam formação específica para essa prática pedagógica. A aprendizagem da docência, dessa forma, está alicerçada nas vivências que os docentes estabelecem com seus alunos e colegas de trabalho. As autoras ressaltam que é a própria experiência dos docentes o fator orientador dos seus trabalhos.

Por fim, um tema precisa ser debatido ainda nessa esfera. Talvez o maior de todos os desafios, tanto para 2020 quanto para as décadas seguintes, continue sendo a consolidação de uma identidade para a educação superior brasileira. A inspiração em modelos estrangeiros é importante na medida em que aponta caminhos, mas nem sempre dá conta das particularidades de cada nação. A Declaração de Bolonha resultou em um acordo de 29 países com o objetivo de reformular o seu sistema de ensino de

forma a criar uma ampla convergência entre países europeus. Dias (2012) faz uma crítica ao sistema desses países pois, quando aplicados ao Brasil, acabam por favorecer o que o autor chama de “êxodo de cérebros” de países pobres para países ricos. Da mesma forma, o autor assinala que o modelo estadunidense tem sua força nos modelos semestrais, sistema de créditos e organização que vai da graduação ao doutorado, ou seja, valores que já foram incorporados pela educação superior brasileira, nos anos 60, inclusive para a criação da Universidade de Brasília (UnB).

Em relação às condições da educação superior na China, destaca-se a o fôlego da produção científica do país. Dias (2012) assinala que alguns pontos positivos na cultura do país: os professores costumam ter aumentos progressivos de salários, moradia subsidiada, educação de qualidade para os filhos e crédito para a pesquisa. A nação chinesa está, hoje, entre as que mais investem em pesquisa e desenvolvimento.

Em relação ao cenário brasileiro, algumas iniciativas se destacam. O Programa Veredas ofereceu formação universitária, em nível de graduação, a professores das séries básicas do ensino básico. Implementado em Minas Gerais entre os anos de 2002 e 2004, foi apoiado por uma rede de 18 universidades públicas e privadas, capitaneado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O projeto reuniu, por meio de um programa de cooperação solidária, centros de ensino brasileiros e espanhóis. Para a UNESCO (2012), o projeto foi considerado inovador porque combinava métodos tradicionais com o ensino à distância, valorizando os elementos locais e a realidade dos professores. No total, 15.000 docentes foram beneficiados e receberam o título de graduação ao final da formação. Vale ressaltar que este programa se encaixa em várias questões discutidas nesta subseção: ampliação da capacitação dos professores, ampliação do acesso e da democratização. Ações dessa natureza também foram verificadas na Universidades de Brasília, de Santa Maria e da Paraíba.

Programas bem-sucedidos, ainda que pontuais, são mostras de que a educação superior no Brasil avança, apesar de todos os desafios apresentados. Sem pretensão alguma de apontar um caminho ideal, acredito que a identidade do ensino superior brasileiro precisa dar conta de resgatar e amalgamar os valores de tantas culturas que fizeram parte do seu processo de colonização e que foram alijadas dele. Nosso país é conhecido internacionalmente pela sua criatividade e abertura a outras culturas, pelo seu processo rico e dinâmico que perpassa esferas variadas, como arte, pintura, dança. No entanto, no âmbito da educação superior, o Brasil ainda apresenta traços marcantes de exclusão social, escolarização e evasão de cérebros.

Além disso, a vasta produção acadêmica que ocorre nos centros de todo país possui alcance limitado, em razão do predomínio de publicações em língua portuguesa. Pensar na internacionalização do ensino é crucial, mas não se pode descartar que uma integração, ainda em escala nacional, entre regiões tão díspares (norte, nordeste, centro-oeste, sudeste e sul) precisa acontecer. São saberes diferenciados, complementares, que precisam se intercomunicar. Atribuir apenas às novas tecnologias e ao seu potencial de comutação e interação essa tarefa, sem a formação continuada de alunos, professores, gestores e da sociedade, é uma tarefa que poderá surtir resultados superficiais.

Conforme discutido anteriormente, muitas são as tensões e desafios para a educação superior, assim como são múltiplos os caminhos para minimizá-las. Alguns estão ancorados nas políticas públicas e, por contemplarem a macroestrutura, são naturalmente mais lentos e de cunho partidário. Outros, surgem da pressão imposta pelos próprios alunos, familiarizados com a inovação e que acabam trazendo-as para o âmbito escolar. Esses são ágeis, múltiplos e mutantes. A terceira vertente contempla as mudanças que podem ser trazidas pelo docente, que pode funcionar como mediador entre as condições trazidas pela macroestrutura e as informações em fluxo trazidas pelos

alunos. Para isso, acredita-se que o domínio do processo criativo que permeia as práticas docentes seja um fator preponderante para esse papel. Esse é o aspecto fundamental que será discutido na próxima subseção.

Criatividade

Concepções de Criatividade

Existem várias concepções acerca do que é criatividade e múltiplas formas de se abarcar esse fenômeno, nas quais é possível contemplar tanto os traços de personalidade e habilidades cognitivas quanto o contexto histórico e cultural em uma perspectiva sistêmica. Entretanto, não existe uma definição que seja universalmente aceita. Alencar e Fleith (2009) ressaltam que uma das características mais compartilhadas está ligada à emergência de algo novo, seja uma ideia, um produto ou até o aperfeiçoamento de algo já existente, e que seja apropriado a uma dada situação.

Considerando-se as abordagens realizadas pela psicologia, a década de 1950 é apontada como marco dos primeiros estudos ocidentais. Data, desse período, o discurso de Guilford sobre a importância de se pesquisar criatividade desvinculada de outros construtos, como a inteligência. A fala do pesquisador, à frente da *American Psychological Association* (APA), é apontada como divisor de águas por dar visibilidade a esse pensamento, em grande parte influenciado pela perspectiva humanista, cujos expoentes eram Rogers, Maslow e Rollo May. Até a referida década, predominavam os estudos sobre inteligência, vista como variável fixa e unidimensional, subestimando-se a interação com o ambiente e a experiência (Alencar, 1986; Oliveira & Nakano, 2011).

Guilford, além de trazer o foco para tais questões, lançou duas hipóteses que se refletiram em estudos posteriores: a primeira era que a investigação da criatividade

exigiria outros processos, diferentes dos que existiam até então, salientando a necessidade do desenvolvimento de instrumentos e métodos específicos. Já a segunda alertava para o fato de se considerar a criatividade como variável multidimensional, e que, portanto, para ser investigada, necessitaria abranger a sensibilidade para a resolução de problemas, a flexibilidade de pensamento, a fluência e a originalidade (Alencar, 1986).

Os primeiros estudos que se seguiram revelaram um conjunto de atributos que contribuiriam para a expressão da criatividade. Entre elas estão: (a) pensamento divergente, (b) flexibilidade cognitiva, (c) persistência, (d) alto nível de comprometimento, (e) maior tolerância à ambiguidade, (f) autonomia, (g) sensibilidade, (h) intuição, e (i) capacidade de correr riscos calculados (Alencar & Fleith, 2009).

No início dos anos 80, observa-se a consolidação de estudos que ultrapassavam a visão centrada no indivíduo e em suas características de personalidade. Sawyer (2003a) aponta a abordagem por processos como a segunda onda das pesquisas em criatividade, que começa a ganhar corpo nesse referido momento. Ao expandir a visão de que não apenas os traços de personalidade são definidores da performance dos indivíduos adultos, o foco das pesquisas passa contemplar também a forma como se manifesta o potencial criador.

Uma das grandes contribuições foram os estudos sociopsicológicos, parte deles conduzidos por Amabile (1983, 1989, 1996), que propôs o Modelo Componencial de Criatividade. Nele estão em interação: (a) habilidades de domínio; (b) processos criativos relevantes – inicialmente denominados habilidades criativas relevantes; e (c) motivação.

Os estudos de Amabile trazem referências essenciais ao enfoque processual. Afinal, o objetivo desse modelo é explicar como os fatores cognitivos, motivacionais,

sociais e de personalidade contribuem para o processo criativo. Um dos apontamentos interessantes é o fato de a autora alertar para a perspectiva heurística e não algorítmica dos processos. Essa visão, que privilegia o pensamento lateral, pressupõe etapas em que a redefinição de problemas, a avaliação de alternativas e a decisão estão presentes (Amabile, 1983, 1989, 1996).

Em relação às habilidades de domínio, encontram-se reunidos os conhecimentos ligados à área de interesse, as habilidades técnicas requisitadas, além de algum especial tipo de talento. Depende-se, portanto, de habilidades cognitivas, que são, em parte, inatas, perceptuais e também motoras. A aquisição dessas habilidades se dá por meio da educação formal e informal e experiência.

A segunda dimensão engloba as habilidades criativas relevantes, que envolve estilo cognitivo apropriado. A autora aponta como aspectos favoráveis a essa dimensão, a quebra de barreiras perceptuais e cognitivas, ou seja, quando um esquema antigo de resolução de problemas é abandonado, abrindo-se a novas possibilidades, entendimento de complexidades, abertura a grande quantidade de novas informações, suspensão do julgamento e uso de categorias abrangentes para classificação das informações. É necessário que haja também conhecimento implícito ou explícito da dimensão heurística para a geração de novas ideias. Essa dimensão engloba ainda os estilos de trabalho, responsável por garantir a concentração em um mesmo trabalho por longos períodos.

Em relação à motivação para a tarefa, observa-se que essa terceira dimensão é elementar para garantir o engajamento do indivíduo na atividade que é proposta. A motivação intrínseca pode ser entendida tanto quanto um traço quanto um estado. Refere-se, basicamente, ao empenho na realização da tarefa garantindo com que o indivíduo se mantenha empenhado em atividades que lhe causam interesse em particular. Já a motivação extrínseca está ligada às recompensas externas que o

indivíduo busca para a realização da tarefa. Durante muitos anos, apontou-se a motivação intrínseca como promotora da criatividade, em detrimento da extrínseca. A literatura recente, no entanto, aponta para o equilíbrio entre as duas formas de motivação. Amabile (2012) lembra que deve prevalecer a harmonia entre interesses, prazer, satisfação e também as compensações, recompensas, reconhecimentos, principalmente quando se está no ambiente organizacional.

A dimensão de processo aparece de maneira mais clara no segundo componente apresentado. Na visão de Amabile (1989), os processos criativos relevantes abrangem os tipos de trabalho, os traços de personalidade, a produção de novas ideias, elementos importantes para otimizar as habilidades de domínio. Sobre as características do trabalho criativo, a autora salienta a importância da persistência, da dedicação, do esforço continuado e da busca por excelência.

O modelo de processo criativo proposto por Amabile (1996) é composto por cinco estágios. O primeiro pressupõe a identificação do problema ou da tarefa. Caso o indivíduo revele um alto nível de motivação intrínseca, esse interesse será suficiente para engajá-lo no processo. O segundo estágio relaciona-se à preparação, em que o indivíduo seleciona toda a gama de possibilidades para a resolução do problema. Acentua-se, nesse estágio, o desenvolvimento das habilidades de domínio apresentadas. O terceiro compreende a geração de respostas, em que a originalidade de um produto ou resposta é reforçada. O quarto refere-se à comunicação da resposta e sua validação. Por fim, a ideia ou resposta é testada e, mesmo que represente um total fracasso, o processo cumpriu sua finalidade. Isso porque cada resultado obtido contribui para retroalimentar o processo, que se reinicia a partir de novas informações.

Algumas ideias importantes para a dimensão do processo podem ser extraídas do modelo de Amabile (1996). Entre elas estão: (a) nenhum esforço criativo é em vão –

mesmo que uma resposta produzida seja parcial, ela representa um avanço para a resolução dos problemas; (b) todo conhecimento produzido é incorporado às habilidades de domínio; (c) o processo é cíclico e sempre existirá, desde que haja engajamento com a tarefa; (d) experiências prévias alimentam o processo; e (e) as etapas referidas anteriormente não acontecem em uma ordem lógica, sempre alimentados por altos índices de motivação.

Com o passar dos anos, a perspectiva sistêmica ganha força dentro dos estudos em criatividade. Gruber e Wallace (2006) valorizam a combinação de três elementos centrais, que não podem ser desconsiderados: a pessoa criativa é única, o desenvolvimento é multidirecional e a pessoa tanto afeta quanto é afetada por sistemas, que estão em constante evolução.

Csikszentmihalyi (1996) é um dos ícones da perspectiva sistêmica, em que a criatividade é vista como interação entre a dimensão individual e o contexto sociocultural em que está inserido. A criatividade emerge a partir da interação entre três fatores: indivíduo, domínio e campo.

O indivíduo é aquele que é capaz de produzir mudanças no domínio ou na área de conhecimento em que está inserido. A bagagem social e cultural adquirida ao longo da vida, suas predisposições genéticas e experiências adquiridas atuam diretamente nos sistemas em interação. Indivíduos criativos costumam apresentar traços de personalidade que favorecem o processo criativo como curiosidade, entusiasmo, motivação, pensamento divergente e flexibilidade de pensamento.

O domínio baseia-se em um conjunto de regras e arcabouços simbólicos, portanto, ligados à cultura, que são compartilhados, modificados e vivenciados por uma sociedade. Esse conhecimento é acumulado, transmitido e repassado ao longo do tempo, fazendo que áreas como criatividade, matemática, literatura e música sejam conhecidas

como domínios. As produções criativas incorporadas produzem mudanças no domínio, lembrando-se que algo novo sempre surge a partir da existência de algo previamente criado. Vale lembrar que o domínio pode favorecer ou não a expressão criativa dos indivíduos. Indivíduos mais passíveis de gerar grandes mudanças são aqueles que conhecem bem o domínio em que estão inseridos e são capazes de ampliar as suas fronteiras.

O campo constitui o terceiro fator da perspectiva sistêmica e reúne os indivíduos que, conhecedores aprofundados de determinado domínio, são capazes de atuar como juízes, legitimando o que é criativo ou não. Se o campo for muito defensivo, restritivo ou extremamente especializado, uma ideia nova pode apresentar mais dificuldade em ser aceita. Campos mais abertos possuem filtros mais amplos que permitem mais inovações ao domínio. Cabe ao indivíduo criativo persuadir o campo de que sua ideia ou produto tem valor. É recorrente na história encontrar produtos que não foram considerados criativos em dados contextos e julgados criativos em outros, já que os critérios de julgamento são reconfigurados ao longo do tempo.

Em constante interação, indivíduo, campo e domínio são fundamentais para canalizar a produção criativa de um determinado tempo. O autor ressalta, por exemplo, que, caso o indivíduo não tenha acesso ao domínio, ele não estará passível de fazer suas contribuições, por mais dotado que ele seja de habilidades criativas (Csikszentmihalyi, 1989, 1996, 2014).

Mais uma vez, a noção de processos pode ser extraída da perspectiva desse autor. Em primeiro lugar, nota-se que a concepção de criatividade apresentada já é, por si só, marcada por contextos de interação. Mais importante do que definir criatividade é avaliar onde ela se encontra e quais dimensões culturais e sociais estão envolvidas. O produto criativo é fruto de um longo processo de elaboração, influenciado desde a

bagagem genética trazida pelo indivíduo até a validação da ideia que ocorre em um campo (Alencar & Fleith, 2003).

Com base nas ideias de Csikszentmihalyi (1989, 1996, 2014), é possível extrair algumas contribuições importantes para a caracterização da criatividade como processo: (a) o processo criativo depende do indivíduo, mas sempre é influenciado pelo campo e pelo domínio; (b) a receptividade do campo interfere na validade do que é considerado criativo; e (c) um ambiente que proporcione recursos, reconhecimentos e oportunidades tende a fomentar um maior número de ações criativas.

Ainda a partir do enfoque dos modelos, sobressai-se, na literatura, a Teoria do Investimento em Criatividade (Sternberg & Lubart, 1991). Deriva-se do raciocínio que um bom investidor é aquele que compra barato e vende caro uma ideia criativa. De acordo com essa teoria, a criatividade requer a confluência de seis recursos que são distintos, mas que são inter-relacionados: (a) habilidades intelectuais, (b) conhecimento, (c) estilos de pensamento, (d) personalidade, (e) motivação, e (f) meio (Sternberg, 2003).

Em relação às habilidades intelectuais, três são particularmente importantes: sintética, analítica e prática-contextual. A habilidade sintética refere-se à capacidade de ver o problema por diferentes ângulos, escapando-se, assim, do pensamento convencional. Por sua vez, a capacidade analítica permite selecionar as ideias que merecem ser desenvolvidas. Já a habilidade prática-contextual está ligada ao poder de persuasão, capaz de defender o valor da ideia gerada. Em suma, uma pessoa criativa deve ser capaz não só de gerar novas ideias, como também avaliá-la e vendê-las no campo em que se está inserido.

O conhecimento, segundo recurso apresentado, está ligado a dois aspectos. O indivíduo necessita ter um bom conhecimento sobre o campo em que está inserido para

se mover a partir dele. Por outro lado, o conhecimento sobre o campo não pode ser restritivo a ponto de o indivíduo se sentir tão confortável a ponto de não querer ampliar suas fronteiras.

Quanto aos estilos de pensamento, destacam-se as preferências pessoais em relação ao uso de suas habilidades intelectuais. O estilo legislativo é particularmente importante na medida em que se decide pensar novos caminhos, destacando-se por escolher os problemas que são de grande espectro e atuação local. Mas também as dimensões executiva e judiciária são importantes estilos intelectuais. O estilo executivo está presente nas pessoas que gostam de implementar as ideias, preferindo aqueles mais claramente apresentadas. O estilo judiciário caracteriza as pessoas que gostam de emitir julgamentos, avaliando a si mesmo e aos outros (Sternberg, 2006).

Atributos de personalidade constituem o quarto recurso que essa teoria engloba. Entre elas estão a capacidade de correr riscos, tolerância à ambiguidade, e autoeficácia. Não se tratam de atributos fixos, como bem lembrado pelos autores. Afinal, cabe ao indivíduo decidir quais obstáculos e quais riscos deseja correr.

Os autores da Teoria do Investimento em Criatividade (Sternberg & Lubart, 1991) elegeram a motivação como recurso essencial à criatividade. Tanto a motivação intrínseca quanto a extrínseca são combinadas para fortalecer a expressão da criatividade. Motivação não é algo que pode ser herdado. Ela perpassa a dimensão da decisão em que o indivíduo decide estar focado em algo.

O último recurso descrito nesse modelo é o meio, fator de grande importância para a expressão criativa. Todos os contextos, sejam eles sociais, culturais, familiares e de qualquer natureza impactam e são impactados pelas ideias que neles circula. Nem sempre o meio favorece a expressão criativa, podendo atuar tanto como propulsor como inibidor das ideias criativas.

Desse modelo, características que evocam o processo também estão presentes. Ao abordar uma metáfora do mercado financeiro, considerando que pessoas criativas são aquelas que estão dispostas a investir no plano de ideias, os autores enfatizam a noção de que nem sempre as ideias são concebidas já prontas. Existem aqueles capazes de investir em algo novo, lapidando tudo que possa ser potencialmente valioso.

A partir dessa dimensão, são extraídas algumas informações importantes: (a) cada um dos seis fatores acima descritos não deve ser visto isoladamente, mas em interação; (b) assim como no modelo proposto por Csikszentmihalyi, consideram-se as dimensões do indivíduo, do campo e do domínio; e (c) de forma similar ao Modelo Componencial de Criatividade, a motivação é apontada como elemento definidor, assim como as habilidades de domínio, embora recebam outra denominação.

Kaufman e Beghetto (2009) alertam para uma limitação existente na perspectiva sistêmica. A excessiva orientação para os produtos gerados pode não abarcar processos de menor escala. Existem produções criativas, de menor escopo, que não são reconhecidos por uma audiência qualificada, mas que contribuem para o desenvolvimento de habilidades pessoais dos indivíduos.

Retomando o tema desta tese, para investigar a criatividade do professor universitário, manifestada em suas práticas docentes que nem sempre são reconhecidas pelos *experts*, opta-se por agregar concepções ligadas à criatividade cotidiana. Não se trata de um modelo teórico, mas apenas um construto adicional, capaz de inspirar reflexões e provocações.

Morais (2011) pondera que é mais útil explorar e enriquecer os esquemas já existentes, capazes de sustentar a profusão de concepções já existentes, do que colecionar novas conceituações. É premente a necessidade de aprofundar e aperfeiçoar os métodos já desenvolvidos, de explorar os pontos de chegada dos estudos empíricos já

realizados e de investigar outros delineamentos possíveis para perguntas de pesquisa que já estão postas, antes de propor novos pontos de partida.

Sabe-se que todo indivíduo é criativo e que as habilidades criativas podem ser treinadas e aprimoradas. Mas, empiricamente, nota-se que existem ainda muitos mitos, bloqueios e crenças persistentes de que esse é um dom para poucos. Antes de se estreitar, portanto, a relação entre criatividade e processo, é preciso sustentar um pouco mais a concepção de criatividade como algo que realmente é inerente a todos os indivíduos. Pretende-se reforçar a perspectiva de que esse processo se manifesta não somente nas grandes realizações como também nas mais corriqueiras tarefas do dia a dia. Além disso, está firmado na noção da organização e da persistência, do esforço contínuo e intencional, capazes de potencializar as habilidades cognitivas e comportamentais que caracterizam o indivíduo. Para isso, o próximo nível dessa revisão abordará a criatividade cotidiana.

Criatividade Cotidiana

Sempre se encontrou na literatura investigações sobre a criatividade que se manifesta não somente nas criações eminentes, mas que perpassa todas as dimensões do fazer humano. No entanto, apenas a partir da década de 90 construtos como criatividade pessoal ou criatividade cotidiana tornam-se mais presentes. Se substituirmos o termo criatividade por atividade criadora encontraremos registros ainda mais antigos. Smolka (2010), a partir de uma leitura interpretativa dos discursos de Vygotsky, lembra que a criação não se destina a apenas alguns eleitos, como gênios e cientistas notáveis. Retomando uma analogia feita pelo cientista russo, cita que “a eletricidade age e se manifesta não só onde há uma grandiosa tempestade e relâmpagos ofuscantes, mas também na lâmpada e lanterna de bolso” (p. 15). Vygotsky não chega a cunhar uma

definição de criatividade, inserido em uma perspectiva histórico-cultural, mas chama atenção para essa atividade criadora que figura em tudo o que existe.

O termo “criatividade pessoal” foi proposto por Runco (1996), e se referia à dimensão da criatividade que podia ser encontrada para além das criações eminentes. Richards (2007) também concentra seus estudos nas atividades do dia a dia, em que o ato criativo é utilizado para resolver problemas de pequenas dimensões. A autora opta pelo termo “criatividade cotidiana” em sua pesquisa, e destaca a importância do desenvolvimento da criatividade pessoal para potencializar a saúde e o bem-estar dos indivíduos.

A autora defende que criatividade cotidiana não se configura como uma estratégia, uma capacidade ou um processo, mas de uma reunião entre esses aspectos. A concepção é estruturada a partir da confluência entre dois critérios: originalidade (ou relativa raridade em relação a um grupo) e significância, ou seja, ser compreensível, dotada de valor social. Esses critérios foram retirados do trabalho de Frank Barron, cujas publicações datam de 1969. Ao frisar que não se trata de um processo randômico ou idiossincrático, percebe-se que, embora parta de um nível pessoal, está sempre orientada para os valores coletivos, mesmo quando enraizado na dimensão do trabalho e lazer.

A criatividade cotidiana não focaliza seus estudos apenas na dimensão de produto, mas mantêm o foco nos processos, na medida em que abarca soluções simples para problemas complexos. Richards (2010) afirma algo que se relaciona diretamente com a formulação do objeto desta tese e sua justificativa: “nós poderemos viver melhor se usarmos, conscientemente, a abordagem criativa em tudo o que fazemos” (p. 191). Essa postura diante das ações promoveriam o florescimento das habilidades pessoais e potencialidades humanas.

Na tentativa de apresentar a diferenciação entre as criações eminentes, aquelas que são consideradas por experts como notáveis e dotadas de grande contribuição para o domínio e as criações que não alcançam igual notoriedade, mas que são criativas em suas proporções, é feita a distinção entre *Big-C* e os *little-c*. Como exemplo, Beghetto e Kaufman (2007) citam Charlie Parker, considerado criativo por revolucionar o jazz, um notável *Big-C*. Mas trios de jazz regionais também oferecem contribuições criativas, que não podem ser comparáveis aquelas dadas por Parker. Assim, surge também a concepção dos *little-c*, adequada às ações experimentadas pelos não experts em determinada área.

O modelo dos quatro *Cs*, proposto por Kaufman e Beghetto (2009), está focado no desenvolvimento: *Big-C*, *little-c*, *Pro-c* e *mini-c*. Um *Big-C* é considerado um criativo de rara performance. Distingue-se da criatividade inerente à vida cotidiana, reservada à expressão dos *little-c*. Além dessa diferenciação, Kaufman e Beghetto propuseram dois outros níveis. *Pro-c* refere-se ao nível de excelência de um expert, que se destaca em um domínio, embora não apresente raridade de ocorrência. Como exemplo, os autores citam um músico que fica famoso pela popularidade de uma música, embora não se torne referência em sua área. Já a dimensão dos *mini-c* surge quando a criatividade alinha-se com o processo de aprendizado. Segundo Kaufman e Beghetto (2009), “central para a definição da criatividade *mini-c* é a dinâmica, o processo interpretativo de construção pessoal do conhecimento e entendimento a partir de um contexto sociocultural particular” (p. 3). Nesse sentido, a distinção faz-se importante para contemplar esforços criativos que emergem do contexto escolar e que nem sempre são passíveis de investigação. Como exemplo, os autores referem-se aos *insights* que alguns alunos possuem e que não são valorizados por seus professores,

apenas porque outros alunos, com maior habilidade comunicacional conseguem se expressar melhor.

Kaufman e Beghetto (2009) propõem o conceito de *mini-c*, desdobrando a dimensão dos *little-c*. A criatividade passa a ser considerada também a partir da interpretação pessoal e significativa das próprias experiências, ações e eventos. Segundo os autores, os *mini-c* apresentam uma relação estreita entre aprendizado e criatividade. Afinal, trata-se de um processo dinâmico em que histórias pessoais, vivências e experiências passadas interferem no processo criativo, contribuindo para o surgimento da inovação em escala pessoal.

Sobre a importância dos processos pessoais, Runco (2005) já alertava para a excessiva orientação para a valorização dos produtos criativos que está presente na distinção entre a criação eminente e a produção cotidiana. Segundo o autor, é importante investigar não só o que se origina do processo criativo, mas também os esforços que, nem sempre, conduzem a um produto final.

Concentrar o foco na criatividade cotidiana e pessoal implica rever mitos e valores da nossa sociedade ocidental, que herda traços culturais muito fortes de períodos anteriores. Para isso, esta tese também resgata, ainda que muito brevemente, o legado da criatividade que recebemos das concepções de criatividade ocidental e oriental.

Sabe-se que criatividade e cultura são dimensões que se encontram fortemente relacionadas. Os valores de uma sociedade podem influenciar as concepções de criatividade ao longo dos períodos históricos vivenciados (Runco, 2004). Como exemplo, assoma-se, a partir dos Antigos Hebreus e da Idade Média, a crença de que Deus era a única origem de todas as coisas. Aos humanos não era concebida a capacidade de criar, mas de seguir os passos do Criador. A palavra criatividade viria da origem judaico-cristã da criação divina, imbuída da ideia de bondade e de novidade.

Apenas no Iluminismo, amplia-se a visão para uma criação que também pode ser humana – Deus cria e o homem também, a partir da visão antropocêntrica (Niu & Sternberg, 2003).

O ato de criar, portanto, na visão ocidental, está muito ligado à emergência da novidade. Independente de se tratar de uma concepção divina ou de uma capacidade humana, o fato de que esse processo dá origem a algo que está além do que já existe, mesmo quando não se trata de um produto, fundamenta as bases de um pensamento que ainda é dominante nos dias de hoje na visão popular, na qual o destaque é nos grandes feitos, nas obras que se destacam por grandes artistas, pintores e cientistas.

Moran (2010) sinaliza uma diferenciação importante observada entre alunos estadunidenses e chineses. Ambos buscavam melhorar suas habilidades artísticas, mas a forma como perseguiram esse objetivo apresentava comportamentos distintos. Enquanto os estadunidenses acreditavam que o aprimoramento estava na busca por encontrar novas possibilidades, os chineses concentravam-se em reproduzir, com fidelidade, os clássicos.

Dessa forma, nota-se que a busca pela novidade não é a única forma de se conceber a origem da criatividade. Nas sociedades orientais, valores centrados na coletividade e persistência estão muito presentes, embora muito esquecidos pelas sociedades ocidentais.

Nas sociedades chinesas da antiguidade, acreditava-se na origem do universo, conhecida como Paraíso (Tian), o Caminho (Tao) ou o movimento do Yin-Yang. Aos humanos, cabia experimentar o processo de desenvolvimento, que incluía a criatividade, não buscando algo que estava fora, mas a partir de uma plenitude que poderia ser acessada e nutrida por meio de técnicas como a meditação ou o autoconhecimento. A bondade e os valores morais estavam no cerne das concepções de criatividade, mas, ao

contrário da visão ocidental, não figurava a emergência da novidade como valor central. Ser criativo, portanto, implicava manifestar a perfeição do universo que já existia (Niu & Sternberg, 2003).

Rudowicz (2004) recorda que a noção da existência de valores muito centrados no indivíduo, com foco na invenção e novidade, sempre projetados no futuro, é uma perspectiva que contrasta duramente com a tradição chinesa de respeito ao passado, à coletividade, bem como a integração com as forças da natureza. De fato, essa falta de orientação do *self* explica, parcialmente, porque parte de grandes obras chinesas clássicas não contenha o nome do autor. Seria inconcebível apenas uma pessoa assinar uma obra que contou com a colaboração de tantas pessoas e faz menção a tantos pensamentos. Da mesma forma, isso pode explicar o fato de que, mesmo que muitas invenções sejam chinesas, a invenção dos direitos autorais não tenha partido desse país.

Nos dias de hoje, nota-se a fusão dessas duas concepções fundadoras nos conceitos que definem criatividade. Nas sociedades chinesas atuais já se observa a emergência da novidade como um valor importante e parte da cultura contemporânea (Niu & Sternberg, 2003). Da mesma forma, a criatividade, vista sob a perspectiva do autoconhecimento, tem estado cada vez mais presente em diferentes abordagens ocidentais, independentemente da cultura que a origina.

Então, qual seria a importância de se agregar a dimensão oriental para esta tese? Leung, Au, e Leung (2004) resgatam o fato de que, durante muitos anos, alguns elementos como o autoritarismo e o rigor foram criticados, no oriente, como sendo capazes de minar a criatividade. No entanto, os autores mostram que a busca pela excelência envolve culturalmente essas noções, dotando-as de forte motivação. Cita como exemplo a indústria automotiva, na qual os projetos criados por empresas como

Honda ou Toyota não são menos inovadores do que aqueles encabeçados pelas empresas ocidentais Ford ou General Motors.

Interessa-nos a fusão entre essas duas visões complementares de mundo: a primeira, que apresenta a criatividade a partir de um indivíduo pleno de sua individualidade, consciente das suas limitações e potenciais, focado na esfera de ser veículo da originalidade. A segunda traz a criatividade abordada em sua noção de coletividade, perpassada por muitos discursos, e que se desenvolve na medida em que um esforço pleno e consciente é empregado com o intuito de aprimorar a capacidade que é inerente, de fato, a todos os seres humanos. Ambas as visões estão presentes nas duas culturas, algo que pode ser verificado facilmente em ambientes marcados pela internacionalização.

A concepção de criatividade que se adotou nesta tese foi o Modelo Componencial de Criatividade. Essa perspectiva foi escolhida por três razões. A primeira, diz respeito ao fato de o modelo abarcar a esfera da motivação, essencial para o florescimento da criatividade no ambiente escolar. A segunda refere-se à sua adequação às demandas da criatividade cotidiana. Kaufman e Beghetto (2009) fazem referência ao Modelo Componencial como perfeitamente ajustado não apenas para responder às demandas da dimensão eminente da criatividade, como também de sua aplicabilidade às questões cotidianas. Ao alinhar as habilidades de domínio, as habilidades criativas e a motivação, o modelo responde muito bem à dimensão de processo, que caracteriza as práticas docentes. Em terceiro lugar, o modelo tem grande abertura às influências do ambiente social para o desenvolvimento da criatividade. Como foi um dos objetivos desta pesquisa investigar as relações entre práticas docentes e criatividade, tal modelo é capaz de abarcar a influência do ambiente para a expressão da habilidade criativa.

Processo Criativo

Dentro dos estudos acerca da criatividade, o processo tem sido pensado a partir da dinâmica de estágios. Sawyer (2003b) resgata que, já em 1891, o fisiologista Hermann von Helmholtz havia refletido sobre seu próprio trabalho criativo e identificou três estágios: um período de investigação, um período de descanso e um momento em que a solução emergia de modo inesperado.

Posteriormente, Poincaré refere-se, em 1902, sobre as diferentes fases da criação: uma primeira reflexiva, baseada na pesquisa; a segunda focada no amadurecimento das ideias geradas, que traria uma síntese, fruto de uma sensibilidade estética. A fase final corresponderia a verificação da solução gerada (Alencar & Fleith, 2009).

Coube a Wallas (1982) cunhar denominações para os quatro estágios que ainda hoje são utilizados: preparação, incubação, iluminação e verificação. Preparação corresponde à fase inicial de trabalho preliminar. Nela, as informações são coletadas, pesquisadas, listadas, organizadas. O período de incubação está ligado a uma etapa inconsciente de assentamento e reorganização das informações coletadas. A experiência subjetiva, ou *insight*, equivale a ideia que irrompe como solução para a situação-problema.

Não existe um consenso sobre a quantidade de etapas existentes. Sabe-se, inclusive, que elas não ocorrem em momentos bem definidos, nem em determinada ordem. O processo criativo é dinâmico, marcado pela sobreposição de etapas, apresentando diferenciações de acordo com a pessoa que o experimenta. Como exemplo, Joseph Rossman (como citado por Pfeifer, 2001) conduziu estudos com 710 inventores e identificou sete estágios comuns: (a) observação da necessidade ou dificuldade, (b) análise da necessidade, (c) pesquisa das informações disponíveis, (d)

formulação de soluções objetivas, (e) análise crítica das soluções disponíveis, (f) *insight* ou invenção, e (g) fase de testes e aperfeiçoamento das soluções.

Robbins (1995) acrescenta a esses estágios comuns duas etapas que ela define como frustração e comunicação. A frustração estaria presente entre a preparação e a incubação, podendo surgir enquanto a pessoa luta para encontrar respostas para o seu problema. Já na fase final, a autora destaca a importância da etapa da comunicação dos resultados, fundamental para que a solução se faça conhecida.

O modelo proposto por Amabile (1983) foi escolhido para ser a base teórica desta tese. Ele já foi apresentado anteriormente, de maneira sucinta, quando apresentadas as concepções de criatividade. A seguir, amplia-se a explanação do modelo, com foco nas etapas que o compõem.

A conceituação de criatividade, apresentada pela autora, é considerada componencial, pois sugere que não apenas um elemento, mas um conjunto deles, é fundamental para qualquer tipo de produção em um domínio. No Modelo Componencial, alguns pressupostos precisam ser observados. Destacamos aqui sete principais: (a) a produção de trabalhos criativos, seja nas tarefas cotidianas, ou na relacionada aos avanços da história e ciência, pode ser realizada por qualquer pessoa, com habilidades cognitivas consideradas normais; (b) os graus de criatividade variam de acordo com cada trabalho do indivíduo, em particular; (c) altos níveis de criatividade parecem refletir um encontro perfeito entre os indivíduos e seus domínios; (d) a idade relacionada aos picos de criatividade, ou auge criativo, varia amplamente de acordo com o domínio; (e) a criatividade pode ser ampliada, apesar dos indivíduos diferirem em seus potenciais criativos, em dado domínio; (f) os talentos, a educação e as habilidades cognitivas não parecem ser suficientes para denotar altos níveis de criatividade por si

só; e (g) certos traços de personalidade são recorrentes em indivíduos que apresentam altos índices de criatividade (Amabile, 1996).

Esse processo abrange dos mais altos aos baixos níveis de criatividade. No estágio inicial, existe um problema a ser resolvido, que pode partir de um estímulo interno ou externo. A motivação para a realização da tarefa, portanto, possui um papel determinante. Altos níveis de motivação, notadamente intrínseca, são importantes para alimentar o processo criativo.

O segundo estágio é considerado preparatório para a futura geração de respostas ou soluções. Com base nas habilidades de domínio relevantes, é gerada uma série de caminhos possíveis a serem explorados. Dessa forma, o período da preparação é também uma espécie de aquecimento para que possa emergir a resposta para a questão.

O terceiro estágio diz respeito à geração da resposta, que consiste em alcançar determinado nível de novidade do produto ou resposta. Por meio do mapeamento de alternativas possíveis e das características de dado ambiente, algumas respostas são produzidas e há, conseqüentemente, uma seleção. A existência de um conjunto de habilidades relevantes é fundamental para que haja flexibilidade e a resposta mais adequada seja encontrada. A motivação para a tarefa, mais uma vez, apresenta papel preponderante.

O quarto estágio corresponde à validação da resposta. As habilidades relevantes de domínio possibilitam verificar se a resposta encontrada é apropriada, útil, correta ou imbuída de valor. Isso corresponde à novidade tão necessária para que um produto seja considerado criativo.

O quinto estágio desse modelo compreende os resultados. Se o processo alcançou a resposta desejada, está finalizado. Caso não se tenha alcançado uma resposta satisfatória, o processo também é terminado. Se algum processo foi alcançado, mas

ainda não responde à questão apresentada, volta-se ao primeiro estágio no qual o problema, novamente, é delineado e um novo ciclo se apresenta.

Sawyer (2012) também apresenta um modelo de processo de processo criativo que corresponderia a oito estágios. O primeiro estaria ligado a encontrar e formular o problema: a identificação de um bom problema conduz a soluções criativas. O segundo consistiria em adquirir conhecimento para lidar com o problema, envolvendo-se expertise e prática. O terceiro estaria ligado a reunir uma gama variada de informações relacionadas: muitas vezes a criatividade irrompe de relações inesperadas entre informações do mesmo ambiente. O quarto estágio corresponderia ao clássico momento de incubação. No quinto, espera-se a ampla geração de ideias, advindas de um proveitoso processo de incubação. A parte consciente, portanto, estaria ligada à avaliação das potenciais ideias geradas. O sexto estágio corresponderia à combinação de ideias de maneiras inesperadas. Já o sétimo, a seleção das melhores ideias, mais adequadas, efetivas, seriam triadas. O oitavo estágio, finalmente, resultaria na externalização das ideias, já finalizadas, trabalhadas e lapidadas.

Embora o modelo apresentado por Sawyer seja bastante recente e capaz de englobar as etapas do processo criativo, esta tese utilizou o modelo proposto por Amabile (1996) como estrutura central a ser trabalho. Isso se deve ao fato de, além de englobar as principais etapas dos modelos anteriores, ou seja, uma fase de preparação, um momento de solução do problema e o aperfeiçoamento da solução inicial, abarca também a motivação e as habilidades de domínio, tão importantes para o florescimento pleno da criatividade em todos os ambientes, entre eles, o escolar.

Acredita-se que, para que o professor seja capaz de se apropriar do seu processo criativo, é preciso que ele esteja motivado e faça uso de todas as habilidades cognitivas que já possui. Além disso, precisa estar ciente de que precisa desenvolver habilidades

complementares, não somente por pressões externas, mas na tentativa de aperfeiçoar a sua performance. Com o objetivo de mapear quais estudos empíricos abarcam criatividade, educação superior e o papel do professor, a próxima subseção foi estruturada.

Criatividade e Educação

Criatividade e aprendizado figuram na literatura a partir de uma relação muito estreita. Beghetto e Schreiber (2017) apresentam as duas dimensões interconectadas, reforçando que a criatividade é parte do processo de aprendizado, e que o aprendizado de algo novo pode resultar em contribuições criativas. Os autores recordam que o aprendizado pode ser intencional ou não intencional, além de intrinsecamente motivado ou extrinsecamente motivado. Em todas essas dimensões, segundo os autores, a criatividade pode e deve estar presente.

Na educação superior, um dos grandes desafios enfrentados pelos educadores é a necessidade de preparar os alunos para pensar de forma criativa e independente, respeitando-se a individualidade e o ritmo de aprendizado de cada um. Braslavsky (2004) reforça que uma educação de qualidade para o século XXI engloba 10 fatores: (a) foco na relevância pessoal e social; (b) convicção, estima e autoestima dos envolvidos; (c) força ética e profissional dos mestres e professores; (d) capacidade de condução de diretores e inspetores; (e) trabalho em equipe dentro da escola e dos sistemas educacionais; (f) aliança entre escolas e todos agentes educacionais; (g) currículo em todos os seus níveis; (h) quantidade, qualidade e disponibilidade dos materiais educativos; (i) pluralidade e qualidade das didáticas utilizadas; e (j) condições materiais e incentivos socioeconômicos e culturais mínimos. Na apresentação desses itens, a autora descreve e caracteriza o clima de incertezas que assola a humanidade e

que exige, do professor, uma postura criativa e engajada para lidar com as próprias questões de trabalho oferecidas. Ressalta que há muitos mestres que conseguem ensinar com qualidade mesmo em condições adversas, e atribui esse sucesso à sua postura ética e profissionalismo. Mas a mesma autora alerta para um “desarmamento intelectual” (p. 26) que vem acontecendo com o passar dos anos. Com o volume e a velocidade de atualização das informações, o professor que se apoia na transmissão dos conteúdos vê-se desatualizado rapidamente.

Castro (2012) recorda que, mesmo em ambientes mediados pela tecnologia, o professor continua sendo o epicentro do processo de ensino. Não por concentrar as informações, mas por gerar o ambiente ideal para que ocorra o aprendizado, que tem se tornado cada vez mais horizontal. No entanto, para que isso ocorra, o autor destaca três dimensões importantes: (a) o docente precisa conhecer bem o conteúdo a ser ministrado, lidando com as fronteiras do conhecimento – que devem ser sempre expandidas; (b) o docente precisa se apropriar de sua didática, conhecer a sua forma de ensinar; e (c) o docente precisa ter consciência de que professores não nascem prontos – aprender continuamente é parte do seu ofício.

Antes disso, Renzulli (1992) já propunha, teoricamente, uma estrutura capaz de abarcar o desenvolvimento da criatividade a partir das interações entre quem aprende, quem ensina e o currículo. Na dimensão do estudante, são destacadas as habilidades, os interesses e os estilos de aprendizagem. O conhecimento do professor sobre o conteúdo ministrado, as técnicas instrucionais (didática) e um romance com a disciplina compõem a dimensão docente. Quanto ao currículo, o autor destaca a estrutura das disciplinas, o conteúdo e a metodologia, e o apelo à imaginação dos estudantes. Dentro dessa estrutura, Renzulli assinala a importância que professor possui como um elemento

singular, capaz de ampliar seu papel como mentor e modelo, com uma significância particular dentro da vida dos jovens, expandindo os potenciais existentes.

Estudos que investigaram criatividade e educação nas últimas décadas contribuem para evidenciar pontos sensíveis dessa realidade. Antes de nos determos sobre dados empíricos de determinada realidade, nosso ponto de partida concentrou-se em elencar algumas das revisões sistemáticas de literatura já realizadas. O objetivo é avaliar o percurso da produção científica no campo. Santos (1995) avaliou 59 teses/dissertações entre 1970 e 1993 defendidas em programas de pós-graduação (mestrado/doutorado) nas áreas de psicologia e educação que envolviam o construto criatividade. Os dados foram organizados a partir das categorias: tipo de estudo, abrangência da pesquisa e abordagem dos estudos. Os resultados revelaram que a maior parte dos trabalhos encontrados eram de natureza empírica, predominando-se a pesquisa básica e a abordagem comportamental, seguida da psicométrica. Quanto ao universo pesquisado, destacaram-se as pesquisas com alunos de 1º grau (de 5ª a 8ª série). Esse levantamento revelou a existência de trabalhos voltados para a pesquisa com universitários brasileiros, mas com frequência bastante pontual. A autora cita os estudos empíricos de Alencar, além de Franchi e Vollet, na década de 70, como responsáveis por trazer as primeiras contribuições empíricas para a pesquisa em criatividade no país. Posteriormente, a autora destaca que os primeiros estudos que investigaram a percepção dos estudantes acerca da expressão da criatividade no ensino superior apontaram para um ensino tradicional, com poucas oportunidades legítimas de expressão criativa.

Zanella e Titon (2005) investigaram o que foi produzido sobre a temática criatividade entre 1994 e 2001, nos programas de pós-graduação em psicologia no Brasil. Foram analisados 68 resumos de teses/dissertações, a partir das categorias tipo de estudo, temática principal, linguagem artística e referencial teórico. Constatou-se

uma concentração significativa de trabalhos nas regiões sudeste e centro-oeste. Houve predominância de estudos experimentais (39%), levantamentos (27%) e estudos de caso (18,6%). Quanto à temática, destacaram-se os trabalhos referentes às práticas pedagógicas. As abordagens mais utilizadas foram a psicométrica (33,8%) e psicanalítica (19,1%). Esse levantamento identificou a existência de estudos que pesquisavam criatividade, professor e ensino superior. Destacaram-se trabalhos encontrados nas bases de dados de universidades como Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Universidade de Brasília, Universidade de São Paulo e a Universidade Católica de Brasília.

Uma revisão de literatura de Nakano e Wechsler (2007) concentrou-se na produção científica brasileira em criatividade, tomando como base a revisão de teses, dissertações e também publicações realizadas entre 1984 e 2006. Os resultados apontaram para a presença de 104 teses e dissertações e 95 artigos científicos. Observa-se maior ocorrência de estudos teóricos, utilização de métodos qualitativos nas teses e quantitativos nas publicações periódicas e predominância de estudos com adolescentes e adultos. O estudo concluiu que existe interesse crescente no tema criatividade na área educacional, mas ainda lacunas nas áreas de saúde e organizacional.

Com o objetivo de investigar a criatividade junto a professores brasileiros, Nakano (2009) também selecionou 34 ocorrências na base de dados Scielo. Comparando os resultados obtidos das pesquisas que se concentravam especificamente na figura do professor, a análise apontou para a presença de um professor que se considera mal preparado para atuar criativamente, com grandes dificuldades de lidar com as diferenças individuais dos alunos, desconhecedor de estratégias que sejam criativas e desmotivado frente ao grande número de barreiras que enfrenta em sua carreira docente.

Posteriormente, Silva e Nakano (2012) investigaram a base de dados Scielo entre os anos de 1995 e 2009. Os resultados apontaram crescimento das publicações a partir do ano 2000, que relacionam criatividade e educação. A maior parte dos trabalhos concentram-se nas regiões sudeste e centro-oeste. Dentre os principais instrumentos utilizados destacam-se o Inventário de Barreiras à Criatividade Pessoal, os Testes de Pensamento Criativo de Torrance e um *checklist* de barreiras à promoção da criatividade em sala de aula.

Além das revisões de literatura existentes, existem os estudos que se concentraram na percepção dos estudantes acerca da criatividade. Campos e Largura (2000) avaliaram as impressões de alunos do 5º ano de psicologia. Participaram 20 alunos de uma universidade privada que responderam a um questionário contendo dados pessoais e quatro questões semiabertas, que investigava o conceito de criatividade, percepção sobre a própria criatividade, importância desta no trabalho do psicólogo e o espaço dado a ela no campo da Psicologia. Os resultados apontaram para o conceito de criatividade focado em busca por novas soluções, inovação e em ser original. Cerca de 85% dos sujeitos se consideraram criativos – estatística que não costuma ser encontrada na maior parte dos estudos da área. A criatividade, na opinião das autoras, foi considerada importante na atuação do psicólogo, mas a sua presença não figura com a importância que deveria na formação desse profissional.

Um estudo conduzido por Amaral e Martínez (2006) ouviu cinco alunos dos cursos de direito, medicina, psicologia, arquitetura e física. O objetivo era identificar os elementos que contribuem para uma aprendizagem criativa na educação superior. Uma abordagem multimetodológica foi escolhida com a mescla de instrumentos abertos e semiabertos como: entrevistas, técnicas de completar frases, redação, observação e análise documental. Entre os resultados, o estudo destaca 13 formas de expressão da

criatividade, que foram identificadas a partir do relato dos alunos. Entre elas estão: busca de um movimento próprio na construção do conhecimento, relação positiva com a dúvida, interesse pela pesquisa, busca de referências adicionais, realização de trabalhos acadêmicos com autoria. Além disso, houve grande foco na importância do papel do professor que, nem sempre, parece compreender como estimular a criatividade dos seus alunos.

Sobre a atuação de professores, Oliveira e Alencar (2007) investigaram a formação e atuação de 20 professores de duas instituições de educação superior particulares e uma pública da região centro-oeste. Os resultados apontaram que os professores atribuíam muita importância à criatividade no contexto educacional, embora apresentassem muita dificuldade em defini-la. Não tiveram disciplinas ligadas à criatividade em sua formação, nem chances de se atualizar e apontaram várias barreiras à promoção da criatividade em sala de aula.

Ribeiro e Fleith (2007) investigaram a percepção de 82 professores universitários de cursos de licenciatura de instituições do Distrito Federal acerca da extensão em que suas práticas docentes favoreciam a criatividade dos seus alunos, bem como quais eram as barreiras à criatividade relatadas. O estudo verificou também a percepção de 1.396 estudantes sobre essas práticas. Foram utilizados o Inventário de Práticas Docentes e o Inventário para Identificação de Barreiras à Criatividade Pessoal. Os resultados indicaram que a percepção dos professores foi mais favorável do que a dos alunos. A percepção dos estudantes de semestres mais avançados também foi mais positiva do que a dos estudantes em etapas iniciais. Estudantes da área da Saúde avaliaram mais satisfatoriamente os fatores Incentivos a Novas Ideias e Interesses pela Aprendizagem do Aluno do que estudantes das áreas de ciências e humanidades. Estudantes de escolas particulares também avaliaram mais positivamente os fatores do

inventário do que os de escola pública. A principal barreira apontada pelos professores foi falta de tempo/oportunidade.

Um programa de treinamento de criatividade foi desenvolvido por Fadel e Wechsler (2011), destinados a 30 professores e 210 universitários de uma universidade no interior de São Paulo. O Teste Pensando Criativamente com Palavras foi o instrumento utilizado. Os professores foram divididos em grupo controle e experimental, sendo que nenhum havia participado de qualquer programa de desenvolvimento de criatividade anteriormente. O segundo grupo foi submetido a 11 sessões com duração de 3 horas por semana, durante um semestre. Nas sessões, foram abordadas questões práticas e teóricas acerca da criatividade. Ao grupo controle, também foram oferecidos encontros semanais com a mesma duração, mas outro foco: o cotidiano pedagógico. Os resultados apontaram que os professores do grupo experimental apresentaram, ao final do programa, maior expressão criativa nas características originalidade e pensamento incomum. Na percepção dos estudantes, houve aumento no nível de criatividade de professores do grupo experimental. As autoras acrescentam que um resultado positivo esteve na fala dos professores que demonstraram ser possível ser criativo, desmistificando-se ideias errôneas sobre o assunto.

Mundim, Milian, Gums, Wechsler e Damasceno (2014) avaliaram a criatividade verbal de estudantes de uma universidade da capital paulista. Participaram 90 graduandos dos cursos de psicologia e administração. O instrumento aplicado foi o Teste Pensando Criativamente com Palavras de Torrance, composto de seis atividades que visam medir 10 características verbais dos indivíduos respondentes. A análise multivariada da variância (MANOVA) dos dados apontou efeitos significativos para a variável idade e para a característica criativa fantasia. Os resultados apontam que a

idade influencia positivamente uma maior expressão de criatividade nos estudantes universitários. Quanto maior a idade, maior a capacidade de imaginação dos participantes.

Os estudos citados fizeram parte da revisão de literatura se alinham no sentido de que a produção de estudos que associam criatividade, professor e educação é crescente. No entanto, os resultados continuam apontando uma infinidade de barreiras enfrentadas pelos docentes, o despreparo desses em relação à formação em criatividade e uma dificuldade em lidar com a promoção da criatividade discente e o desconhecimento de técnicas e conteúdo para a promoção da criatividade no ambiente escolar.

Este último fator, em específico, chama a atenção diante de um contexto de expansão de ambientes digitais, amplamente colaborativo, em que técnicas e estratégias para a promoção da criatividade são compartilhadas livremente e, muitas vezes, gratuitamente. No entanto, não se trata apenas de uma difusão de ferramentas. É preciso que se crie uma cultura realmente colaborativa em que o professor, apropriado de seu processo didático, sinta-se confortável para explorar a sua própria formação ante a multiplicidade de meios hoje disponíveis. Prova disso é que os programas de treinamento de criatividade, dimensionado para a realidade dos professores, têm apresentado efeitos positivos para expressão criativa, seja do professor, seja dos alunos.

O cenário brasileiro apresentado está em consonância com os resultados de estudos internacionais. Braga e Fleith (2018) realizaram uma revisão de literatura que abarcou artigos empíricos publicados em três bases eletrônicas de dados. Foram elas: Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC), Scielo e Portal da CAPES. Foram analisados artigos dos Estados Unidos, Brasil, Portugal, Alemanha, Canadá, Irlanda, México, Canadá, Taiwan e Turquia. Os resultados sinalizam que professores

universitários continuam enfrentando um grande número de barreiras para a expressão de sua criatividade, que vão do elevado número de alunos, pouca assistência institucional, salas muito cheias, até o desinteresse dos alunos e dificuldades de aprendizagem por parte dos mesmos. Citou-se, com frequência, que a criatividade não é um tema privilegiado na formação dos professores.

Cropley (2015) investigou a promoção da criatividade e da inovação nos cursos de engenharia. Foram ouvidos estudantes dos Estados Unidos e Austrália, entre os anos de 2013 e 2014. Os relatos indicaram um descompasso entre o que se espera dos engenheiros, como postura criativa e inovadora, e o currículo que hoje engloba as disciplinas ministradas. Conforme foi apresentado na introdução desta tese, uma situação citada no artigo é a diferença entre se ensinar “o que eu posso fazer com esse tijolo” e “quais são todos os caminhos que posso percorrer para resolver o problema que é construir uma casa” (p. 19).

Nesse sentido, Hosseini (2011) também destaca o descompasso que parece existir entre o que se espera de um ensino criativo e a realidade vivenciada nas instituições de ensino. O pesquisador investigou o potencial das práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver a criatividade dos alunos no ambiente universitário. Foram entrevistados 450 estudantes iranianos das faculdades de ciências, engenharia e ciências humanas. Como resultado, o estudo aponta que as formas mais utilizadas foram a memorização de conteúdo, e não a resolução criativa de problemas.

Por outro lado, estudos que investigam a criatividade como um construto mais amplo, permeando a vida e as experiências cotidianas de alunos e professores, não restritas apenas ao ambiente acadêmico, têm trazido resultados positivos. Pachucki et al. (2010), por exemplo, investigaram narrativas de estudantes que versavam sobre o desenvolvimento da criatividade pessoal durante a universidade. Foram coletados dados

de 128 participantes de universidades dos Estados Unidos. Conforme apresentado na introdução desta tese, os autores deram destaque à importância da criatividade não só nas atividades acadêmicas, mas também nas experiências interpessoais e de socialização.

Percebe-se, portanto, que mesmo sendo crescentes os estudos sobre criatividade ao longo das décadas, os professores ainda encontram grandes dificuldades em promover a criatividade de seus alunos. Essa limitação perpassa o currículo, a formação do próprio professor, a dificuldade em encontrar ferramentas ou formação adequada, e até a própria limitação em definir o que é criatividade.

Kleiman (2008) afirma que ainda existe um número pequeno de estudos empíricos focados especificamente na percepção que os acadêmicos de nível superior possuem sobre criatividade. Fryer (2006) conduziu um estudo com 94 docentes que são membros de uma entidade focada na formação de professores para educação superior do Reino Unido. O objetivo era avaliar como os respondentes definiam criatividade. Para isso, foram aplicados questionários e 24 entrevistas em profundidade. Havia a possibilidade de uma mesma resposta ser agrupada em mais de uma categoria. Entre as principais respostas, a relação com imaginação é mencionada por 90% dos membros, seguida por inovação (76,6%) e invenção (66,7%). Entre os comportamentos, foram citadas a capacidade de ver conexões incomuns (86,7%), habilidade em combinar ideias (80%), gerar algo pelo pensamento (53,3%). Uma das percepções também colhidas por Fryer foi que, apesar de os professores mostrarem-se motivados e interessados em desenvolver a criatividade dos estudantes, as condições de trabalho para a sua efetiva implementação foram classificadas como desafiadoras.

Jiménez, Jaime, e González (2013) conduziram uma pesquisa com foco nas competências profissionais na educação superior. Em relação à autonomia, os resultados

mostram uma perspectiva positiva. Cerca de 52% dos professores mostraram internalizar as ações ou atividades que precisam desenvolver nos alunos, como a capacidade de entender, avaliar e agir em certos contextos. Apenas um em cada cinco professores pesquisados não incluíam ações destinadas a promover a capacidade dos alunos para tomar decisões e responder por seus atos. Já em relação ao desenvolvimento da criatividade, o panorama foi considerado desanimador. Apenas 36% dos docentes pesquisados demonstraram internalizar ações capazes de impulsionar a criatividade e a inovação na resolução de problemas no ambiente escolar.

Uma pesquisa que focou os efeitos de intervenções mostrou resultados positivos, indicando que a criatividade pode ser desenvolvida, independente do nível de ensino. Rachayu (2011) conduziu um estudo com professores da Indonésia. O objetivo foi mensurar a percepção de futuros professores acerca de sua própria criatividade a partir de uma intervenção com 27 participantes. No início da intervenção, 55% acreditavam ser criativos. Entre as justificativas, 60% atribuíram seu potencial à capacidade de pensar de forma diferente e conceber ideias originais. Já 13% dos participantes atestaram serem capazes de gerar produtos criativos, outros 13% acreditavam que todas as pessoas são criativas e 7% pensavam ser criativos porque possuíam uma boa gestão do tempo. Entre os que não se julgavam criativos, 42% atribuíam à falta de habilidade em produzir algo original, 33% acreditavam não conseguir pensar fora do padrão, 8% atribuíam a falta de criatividade ao uso da lógica para resolver problemas, 8% ao fato de cometer erros ao tomar decisões e 8% sentiam falta de conhecimento. Ao final da intervenção, que consistiu em 12 encontros regulares, nova mensuração foi realizada e os resultados foram diferentes. Cerca de 89% dos participantes acreditavam ser criativos. Entre aqueles que continuaram se achando pouco criativos, a justificativa se

deu ao fato de não terem conseguido encontrar soluções originais e precisavam melhorar a sua habilidade de produção de ideias.

Jackson e Shaw (2006) também investigaram a percepção dos acadêmicos sobre criatividade na educação superior. Mais de 60 estudantes responderam a um questionário com perguntas abertas sobre o que é ser criativo e questões ligadas à criatividade. Entre os principais resultados, os autores apontam que ser imaginativo, pensar fora da caixa foram ideias recorrentes. Ser original correspondeu ao segundo padrão de respostas. Explorar as descobertas, correr riscos, abrir-se a novas ideias foi apontado como terceiro padrão. Combinar habilidades de pensamento, como por exemplo, pensamento crítico e avaliação, síntese e intuição, foram apontados como um quarto fator. Como último padrão de respostas, criatividade foi associada à comunicação daquilo que se cria. Entre os resultados, os autores discorrem sobre a distância que ainda há sobre a conceituação do que seja criatividade e sua real aplicação nos currículos. A partir das respostas dadas, a curiosidade intelectual deveria ser o motor da criatividade acadêmica. Um exemplo é uma das respostas dadas. Nas palavras de um estudante de engenharia, engenheiros costumam ser vistos como solucionadores de problemas. Mas seria melhor que eles pudessem ser produtores de problemas.

Sobre os desafios enfrentados por professores, Smith, Nerantzi, e Middleton (2014) sugerem que a criatividade pode oferecer uma experiência revigorante para os ambientes marcados pelo ensino e aprendizagem. Mas destacam o seu caráter desafiador para professores que estão sobre pressão de prover um ambiente consistente e estável para seus alunos.

Jackson (2005) compilou impressões colhidas em workshops ministrados com professores das universidades de Portsmouth e Indiana University-Purdue. Docentes de história, ciências da terra e engenharia foram ouvidos em um intervalo de dois anos. Os

resultados colhidos pelo autor foram divididos em quatro grandes grupos de respostas. O primeiro grupo de respostas baseou-se na crença de que se deve avaliar a criatividade dos alunos por meio de critérios explícitos. A segunda preconizou que é difícil reconhecer a criatividade dos alunos, e a avaliação e o reconhecimento se dão de forma implícita. O terceiro grupo disse acreditar que não é possível nem desejável medir a criatividade. Já o quarto grupo reforçou que acredita sim na importância da criatividade nos contextos, mas que não sabe como avaliá-la. Um padrão de respostas recorrente, que permeou todos os grupos é o fato de que a avaliação foi considerada como maior fator inibidor da criatividade. O resultado dos workshops mostrou que, em grupo, a partir de reflexões no próprio ambiente escolar, com apoio adequado, orientação e incentivo, é possível que os professores encontrem formas de descobrir que podem avaliar a criatividade dos seus alunos e também como isso pode ser feito. A avaliação pode ser feita a partir de produtos, de processos ou de uma combinação entre eles. O autor também trabalha com a hipótese de que uma atenção maior à produção dos alunos pode ser capaz de despertar a criatividade também do professor.

Alguns professores de ensino superior acreditam que a criatividade é algo do gênero *reconheço quando vejo*. “Uau, isso é inteligente!” “Quem me dera ter pensado nisso.” “Gostaria de ter feito aquilo.” “Nunca pensei em fazer dessa forma.” Mas todos nós vemos as coisas da mesma maneira? Observar as possibilidades trazidas nas manifestações dos estudantes talvez seja um exemplo de como os professores também devem ser criativos ao avaliar a criatividade de seus alunos. (p. 2)

O autor ainda reflete que professores de maneira geral se empenham em ajudar os alunos a adquirir conhecimento indo além das estruturas de aprendizado dadas. No entanto, a meta final da educação superior deveria ser ajudar os alunos a desenvolver a

capacidade de arquitetar as suas próprias estruturas e apropriar-se dos processos de aprendizado. Por isso, a criatividade precisa estar no centro de toda a educação que é baseada em aprendizagens complexas.

Beghetto (2017) retoma essa questão ao questionar como os educadores têm respondido de forma prática às mudanças que ocorrerão em um mundo mutante. Seu artigo teórico é aberto com uma citação de John Dewey que afirma: “Se nós ensinarmos os nossos alunos hoje como nós os ensinamos ontem, nós estaremos lhes roubando o futuro” (p. 1). O autor afirma que o século XXI não espera que professores sejam uma espécie de super-heróis intelectuais capazes de salvar a humanidade de maneira mágica. Mas ao avaliar o perfil que se espera dos líderes no futuro, ou seja, de pessoas capazes de agir de maneira a transformar realidades, a partir do desenvolvimento do conhecimento analítico, criativo, prático, inteligente e ético, espera-se que as universidades sejam capazes de atuar em parceria com outras instâncias, como família, comunidade e experts nas mais diversas áreas. Como os educadores podem assumir sua responsabilidade em estimular seus alunos a desenvolverem seus próprios projetos para solucionarem problemas reais? O autor define esses projetos como Projetos de Legado. Referem-se a todas as contribuições práticas, criativas, que visam uma contribuição duradoura para os desafios complexos que os alunos identificam em suas próprias vidas, escola, comunidade e outros contextos. Para guiar os professores na condução desses projetos, ele elenca quatro grandes questões que precisam ser respondidas: (a) Qual é o problema a ser resolvido? (b) Por que ele é importante? (c) De que forma vamos agir? (d) Qual é o legado que nosso trabalho irá deixar?

Embora não tenham abordado especificamente a educação superior, Renzulli, Gentry, e Reis (2004) também concentram sua atenção sobre a importância do enriquecimento dos currículos pautados pela resolução de problemas reais, unindo

estudantes, professores e a comunidade. De acordo com interesses apresentados por grupos de alunos, grupos são formados com foco no desenvolvimento de projetos. Essa estratégia tanto contempla pessoas com necessidades especiais, como os superdotados, quanto os demais alunos. Mas para isso, os autores destacam que é preciso reverter a equação do ensino tradicional. Quanto mais o professor interfere ativamente na condução do grupo de alunos, menos eles podem se tornar responsáveis pela atividade de forma criativa e investigativa.

Sobre o agir do professor, Renzulli (2017) enfatiza a diferença entre a produção convergente e divergente acerca dos processos de ensino-aprendizagem. Mesmo quando o professor problematiza uma questão, tradicionalmente, é comum que as respostas produzidas se enquadrem em um leque de possibilidades já conhecidas. Ao problematizar a realidade, no entanto, a mente pode divagar para limites não conhecidos e isso pode trazer mudanças reais de pequeno ou grande espectro. Ele se utiliza da distinção do filósofo Alan Watts (1964) sobre dois tipos de pensamento conhecidos como *spotlight minds* e *floodlight minds*. Na primeira, o foco é o pensamento que busca iluminar uma possibilidade dentre muitas possíveis. Não se pode encontrar nada que esteja fora de determinado campo de possibilidades. O segundo estilo de pensamento já se relaciona com o pensar além dos limites que levam ao não conformismo. Esse tipo de orientação, na visão do autor, pode fazer com que professores o associem à indisciplina e desordem. Ambos são valorosos. Mas o segundo relaciona-se diretamente ao pensamento criativo por estimular o pensamento divergente.

Renzulli (2017) destaca que o professor precisa ser criativo, não como poetas ou inventores, mas precisa investir no que ele chama de ato criativo de ensinar. Não deve apenas estimular os alunos a serem criativos ou concentrar-se no ensino da criatividade. “Você (o professor) deve ser a mudança que deseja ver em seus alunos. Em outras

palavras, as coisas que você faz em seu ato de ensinar devem refletir exemplos do seu processo criativo em ação” (p. 4).

Formação continuada de professores, enriquecimento curricular e projetos de legado foram apontados, nos estudos anteriores revisados, como alternativas para maior presença da criatividade na educação superior. Martin, Morris, Rogers e Kilgallon (2009) acrescentam a esse panorama a presença dos centros criativos, também conhecidos como *hackerspaces*, *makerspaces*, ou *creative spaces*. Tratam-se de espaços colaborativos em que é possível desenvolver projetos em pequenos grupos, com o aparato de novas tecnologias, sempre com foco na tecnologia e na inovação. Os autores destacam que espaços criativos para se trabalhar, cooperar e agir criativamente não são privilégio do século XXI. Desde a Renascença, artistas, designers e escritores já tinham essa espécie de estúdios com essa finalidade. Mas, novamente, é o advento das novas tecnologias, ou seja, da sociedade organizada a partir de redes, dos códigos abertos, dos equipamentos mais acessíveis e intuitivos que faz, dos dias atuais, um tempo propício para a proliferação de tais centros.

Um dos centros que existem voltados para a educação superior é o Brighton Creativity Centre, no Reino Unido. O espaço principal, que recebeu o nome de “Leonardo” possui espaços de 60 lugares para a realização de workshops. Painéis, mesas de trabalho e ambientes para pequenos grupos são priorizados para maior eficácia dos trabalhos. É possível controlar não só a temperatura ideal como também a iluminação, a aromatização dos espaços e estabelecer diferentes padrões de sonorização. Equipamentos tecnológicos, como projetores e equipamentos 3D são capazes de produzir mais imersão, quando necessário. Um dos objetivos desse projeto é dar aos docentes da educação superior a chance de colocar a sua teoria pedagógica em prática e refiná-la, sempre visando a criatividade e a inovação (Martin et al., 2009).

Embora os autores sejam otimistas sobre os *makers spaces*, eles fazem um alerta. A educação superior ainda vive um paradoxo. Os dias atuais clamam por espaços abertos e criativos, mas está diante de um professor universitário que sofre pressões de todas as naturezas. A comoditização da educação superior faz com que o aluno, muitas vezes, se coloque em uma atitude passiva daquele que apenas busca qualificação e um lugar no mundo do trabalho. Pressões econômicas somam-se a esse cenário que minimiza o poder do professor.

Poderíamos acrescentar a esse cenário, tanto nacional quanto internacional, os currículos extensos, a desvalorização da profissão em alguns contextos, às pressões políticas e mercadológicas que, fatalmente, influenciam na atuação docente e no seu processo criativo. Alencar e Fleith (2009) destacam que é comum encontrar uma educação excessivamente focada no passado, que pouco encoraja o aluno a responder aos desafios e a aprender de forma independente. Ser criativo, a partir dessa cultura já estabelecida, pode parecer ser mais uma tarefa que o professor precisa “dar conta”.

A reflexão do professor acerca do seu processo criativo é importante, mas não é a única forma de melhorar a promoção da criatividade no ambiente escolar. Mudanças na cultura organizacional, políticas públicas de valorização docente e formação continuada são alguns dos pontos que precisam ser contemplados. E também é premente a necessidade da difusão de novas perspectivas sobre criatividade, para que ela possa ser vista não como um ideal inatingível, mas como algo que está presente nas menores atividades do dia a dia e acessível a todos.

Reforçar a ideia de que o professor é um facilitador e um canal para que os saberes possam se confrontar, na perspectiva dinâmica e processual, é um desafio dos tempos atuais. É algo que é inerente ao ser humano e não como algo que está fora, à parte, desmembrado das práticas docentes. Não é um conjunto de técnicas a ser

incorporada apenas, mas perpassa também atitudes, posturas e uma busca do desenvolvimento pessoal.

CAPÍTULO III

DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Em 2015, o Fórum Mundial de Educação, que ocorreu na Coreia do Sul, reuniu 1.600 participantes de 160 países com o objetivo de promover um debate sobre o perfil da educação que se espera para 2030. Entre os pontos abordados, destacou-se a importância de se gerar uma educação equitativa e de qualidade, capaz de proporcionar uma aprendizagem que ocorra não apenas no período escolar, mas que possa se estender ao longo de toda a vida (UNESCO, 2016).

A necessidade de prover respostas rápidas, holísticas e integradas aos múltiplos desafios sociais, econômicos e ambientais que atualmente são enfrentados, exige a revisão imediata das formas tradicionais de se ensinar. É preciso alinhar as necessidades de alunos e professores em torno de uma aprendizagem que promova a inclusão e mobilize as habilidades, atitudes e comportamentos do cidadão rumo ao crescimento sustentável.

Nesse contexto, a criatividade precisa figurar como elemento catalisador de práticas pedagógicas, capaz de promover não só a criatividade do aluno como também a do próprio docente, de maneira especial na educação superior (França et al., 2012). Um dos caminhos possíveis é que o professor seja capaz de conhecer o seu próprio processo criativo e ajustá-lo às demandas que surgem ao longo do seu percurso profissional.

Entretanto, a escolarização pode funcionar como entrave para uma docência, de fato, criativa. Nickerson (2010) alerta que existem muitas formas de se inibir o pensamento criativo nas escolas a partir da repetição massiva das formas de ensinar. Entre tantos pontos, ainda é perpetuada a ideia de que existe uma única resposta certa para cada questão. Erros e falhas são considerados ruins. Cultiva-se a submissão à

autoridade, notadamente, a do professor. Insiste-se em seguir o plano de ensino sem alterações, como o que é prescrito nos livros, sem a devida atualização. Pensamentos originais costumam soar perigosos. A interdisciplinaridade não é fomentada, predominando-se a compartimentalização do saber. A curiosidade é desencorajada, pois pode desestabilizar o professor. Além disso, o uso do humor costuma ser evitado, sob pena de parecer que a aula não cumpre sua função de ser séria.

Tais posturas pedagógicas, no entanto, não são compatíveis com as mudanças vivenciadas no século XXI, que exigem respostas dinâmicas e complexas para situações cotidianas. Nesse contexto, Neuenfeldt (2006) destaca a necessidade de cada docente cultivar a reflexão sobre sua ação pedagógica, passando a agir de forma compatível com a realidade em que se insere. Haveria, portanto, um deslocamento do polo de reprodução do conhecimento para a produção ativa de soluções pedagógicas, que não são generalistas, mas dimensionadas para cada necessidade que se apresenta.

Assumir essa reflexão, encarando-a como um processo criativo diante dos desafios encontrados, pode ser um dos caminhos para o empoderamento do professor universitário. Todos os dias, existem problemas no âmbito escolar que podem ser resolvidos criativamente. Como apresentar determinada teoria? Como aplicá-la ao contexto atual? Como lidar com questões de relacionamento? Como promover a inclusão? Como lidar com os limites e as deficiências da própria formação? Como criar mecanismos capazes de proporcionar sua atualização constante? Como integrar o conhecimento produzido pelos alunos, tornando-se um facilitador de um processo cada vez mais dinâmico?

A partir desse cenário, esta tese apresenta três questões de pesquisa que foram investigadas:

1. Quais são as percepções do professor sobre o processo criativo que permeia suas práticas docentes?
2. Como o professor universitário percebe-se diante dos desafios ligados à educação do século XXI?
3. Quais são as principais barreiras apontadas/identificadas por esses professores para a expressão da sua criatividade?

CAPÍTULO IV

MÉTODO

Este capítulo consiste na apresentação do método utilizado na pesquisa, incluindo-se o delineamento, os participantes, instrumentos, procedimentos de coleta e análise dos dados.

Delineamento

Para responder as questões de pesquisa propostas, foi escolhida uma abordagem qualitativa. As perguntas foram contempladas por meio de uma pesquisa exploratória descritiva com o objetivo de analisar a relação do docente universitário com o processo criativo, qualificando a sua experiência em relação às práticas pedagógicas.

Participantes

Participaram do estudo 17 docentes que lecionam em instituições de educação superior (IES), divididos da seguinte forma: sete professores oriundos de uma universidade pública federal e 10 de um centro universitário da região centro-oeste, de ambos os sexos, que atuam em cursos distintos. Foi escolhida uma amostra de conveniência. Em relação ao perfil da amostra, a média etária dos participantes foi de 45,9 anos. Dez docentes relataram ser do gênero masculino (58,82%) e sete do gênero feminino (41,18%). O tempo médio de docência relatado foi de 14,9 anos, com variação de dois meses de docência a 25 anos. Do universo pesquisado, sobre a titulação máxima, onze relataram possuir doutorado, quatro mestrado e apenas dois são especialistas. Em relação à área de graduação, 10 (59%) são oriundos da área de

Humanidades, quatro (23,5%) da área de Ciências da Vida e três (17,5%) da área de Ciências Exatas.

Instrumentos

O instrumento utilizado foi uma entrevista semiestruturada, de caráter exploratório, com o objetivo de identificar: (a) em que medida os professores percebem suas práticas docentes como processos criativos, (b) se eles se percebem criativos ou não, e (c) quais as limitações o professor encontra para exercitar a criatividade em sua profissão (ver Anexo 1).

Procedimentos

A seleção de cursos ocorreu por meio da análise prévia no site das instituições de ensino escolhidas. Foram escolhidos entrevistados dos cursos de todas as três áreas do conhecimento. Os professores foram selecionados aleatoriamente e contatados por meio de e-mails, telefonemas ou presencialmente, e a aplicação dos instrumentos foi agendada, conforme a disponibilidade e a concordância em participar da pesquisa. Todos os professores concordaram em responder o questionário. Apenas em um caso, a entrevista foi perdida por problemas técnicos da gravação.

Durante o segundo semestre de 2017, as entrevistas foram conduzidas. O termo de consentimento livre e esclarecido foi apresentado a todos e encontra-se no Anexo 2. O tempo médio de duração foi de 32min14s. A variação ocorrida foi de 14 minutos a mais rápida e 1h42min a mais longa. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas posteriormente. Dezesesseis entrevistas foram realizadas no local de trabalho desses professores. Apenas uma foi realizada em uma cafeteria, por pedido do entrevistado.

No segundo semestre de 2018, as entrevistas foram reapresentadas aos docentes, por meio de e-mails, para que tivessem a oportunidade de refletir sobre as respostas dadas, avaliando-as, complementando-as e até mesmo reformulando o que foi dito. Os professores não realizaram mudanças significativas, apenas modificando uma ou outra palavra. Esse procedimento é condizente com a entrevista reflexiva, proposta por Szymanski (2004) que permite ampliar a horizontalidade do âmbito da conversação, na medida em que o entrevistado pode avaliar o que foi dito, concordando, discordando e até mesmo modificando suas afirmações no contexto da entrevista. Este instrumento contempla o caráter processual, proposto nesta tese, figurando como uma opção para captar significados de natureza mais subjetiva.

Análise de Dados

Os dados obtidos nas entrevistas foram submetidos à análise de conteúdo, seguindo-se os pressupostos de Bardin (2002). Ao todo, foram incluídas três fases: (a) pré-análise; (b) exploração do material; e (c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na primeira fase, foi realizada a leitura completa do material. Houve a leitura flutuante, que é o primeiro contato com as respostas, e a elaboração de indicadores, entendidos como os assuntos, palavras ou trechos comuns nas falas dos entrevistados. Foram respeitadas as recomendações de Bardin sobre exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. Após a leitura inicial, trechos das entrevistas foram recortados e coletados em uma planilha, a partir de unidades de registro, no processo conhecido como codificação. O agrupamento se deu por uma categorização proposta por temas recorrentes que apareceram nas respostas e foram contemplados pelo referencial teórico escolhido.

CAPÍTULO V

RESULTADOS

Questão de Pesquisa 1: Quais São as Percepções do Professor Sobre o Processo Criativo que Permeia suas Práticas Docentes?

Uma das questões norteadoras desta tese foi verificar se os docentes entrevistados percebiam a sua prática docente como um processo criativo. A partir das respostas, verificou-se predominância das respostas afirmativas ($n=15$) sobre as negativas ($n=2$). Cinco falas exemplificam esse padrão de respostas:

Acho que sim, pensando no sentido da evolução. De como ele já foi. Esse processo de reelaborar todo semestre tem um pouco a ver com essa ideia de criação, de incorporar, de saber que você tem até uma linha ali que conduz... seja ela teórica, de conceitos, autores, pesquisas. Mas o que vem é novo... dos alunos, do momento, de tudo mais. É isso que faz o processo ser outra coisa a cada semestre. (Professor 3)

Eu percebo como um processo criativo, eu sempre tento colocar alguma coisa que sei numa roupagem diferente... ela pode não ser uma ideia que nasceu nesse momento. Mas eu sempre tento trabalhar uma ideia que o público que eu esteja atendendo possa usufruir dessa ideia. Então TEM [*dá ênfase*] que ser de uma forma diferente... a forma como eu falava para um aluno há 17 anos é totalmente diferente da forma que eu falo para ele hoje. (Professor 2)

Tudo faz parte de um processo... sim, um plano de ensino, uma aula, ele deveria ter o mesmo estatuto e reconhecimento de um artigo que escrevemos, de um livro... eles evocam muita autoria, são frutos de muita autoria. Encontro alunos que estão dando aula em outro lugar até do mundo e me falam “Professor, eu

faço exatamente como você fazia.” ... Então tudo isso é criação, tudo isso é autoria... existem demandas criativas... senão, a aula cai na monotonia. Cai na repetição. (Professor 16)

Não... como um processo criativo não. A criatividade está dentro, mas não ela inteira. Ela aparece em alguns momentos da prática. Mas não a ponto de ser um processo. (Professor 5)

Um processo criativo... [*pensa durante um tempo*] Não... Eu tenho as minhas estruturas. Eu tenho os mesmos exercícios há anos. Mesmo os trabalhos que a gente pede na disciplina, estão lá na plataforma. Na verdade, a gente vai ajustando aos pouquinhos, mas o trabalho é basicamente o mesmo, às vezes, mudo um pouco a aula de apresentação do trabalho final, e as avaliações... eu tenho um banco de provas. Por datas. Às vezes, vou mesclando as datas pra não repetir as provas para a mesma turma, mas eu não reinvento muito a roda não. (Professor 14)

Com base nas respostas obtidas nas várias questões do Roteiro de Entrevistas relativas à Questão de Pesquisa 1, emergiram nove categorias que desdobram a percepção dos docentes acerca do seu processo criativo. São elas: criatividade na prática docente, preparação para o semestre letivo, processo de preparação das aulas, motivações para modificar as aulas, influência dos próprios professores, importância do erro, tempo livre, insight/elaboração, ser ou não criativo. Ao comentarem sobre o seu processo criativo como docente, os participantes também revelaram o que entendiam sobre criatividade.

Criatividade na Prática Docente

Apesar de haver o reconhecimento da maior parte dos professores ($n=15$) de que as práticas docentes podem ser um processo criativo, os momentos em que o docente se percebe como criativo são diferentes. Seis subcategorias de respostas se destacaram: (a) ser criativo no preparo das aulas ($n=11$); (b) ser criativo enquanto ministra aulas ($n=9$); (c) ser criativo no preparo de exercícios avaliativos ($n=7$); (d) ser criativo no processo de pesquisa ($n=6$); (e) ser criativo na extensão universitária ($n=2$); e (f) ser criativo em outros momentos ($n=3$), por exemplo, jeito criativo de integrar o aluno ao mundo do trabalho, *feedback* original para os alunos no final do semestre, e atividades de integração que acontecem fora do espaço da instituição. Alguns docentes se julgam criativos em mais de uma categoria. Cinco falas ilustram esse extrato:

Domingo mesmo eu peguei uma aula que eu já tinha pronta, elaborada e resolvi refazer, porque achei que ela não estava interessante. Busquei fontes novas, outras imagens, reconstruí tudo. Então assim..., eu fico procurando a todo instante qualquer tipo de informação, tanto acadêmica, como o que possa vir da própria experiência do aluno para eu agregar às aulas. Claro que dentro de um escopo que me interessa. Ao longo do tempo, eu vou criando processos de transformação. (Professor 3)

Quando um aluno faz uma pergunta e eu falo “opa, isso dá um exercício legal! A gente podia aplicar desse jeito.” Aí eu anoto no meu caderno... Como, por exemplo, antes de eu falar sobre acessibilidade, eles (os alunos) perguntaram... “Professora, quem tem dificuldades pra usar o computador... como será que faz? Aí, na aula seguinte, eu levei fita crepe, amarrei a mão dos meninos e falei... “agora tentem usar pra perceber as dificuldades”. Aí escreveram relatórios

depois... quem tá observando... quem tá fazendo... A gente fez esse instante acontecer na sala de aula. (Professor 5)

Olha, nos últimos tempos tem sido muito difícil... eu tô numa *vibe* muito pesada de aulas, pesquisa, orientação, eu tô no cargo de gestão, então, às vezes, é mais difícil. Agora assim, no meu processo de orientação, eu vejo um processo criativo: eu falo assim com os alunos “pega isso”... aí pode pegar que isso vai dar certo! Mas eu acho que eu tô numa fase da vida que eu dou muito e tenho pouco para mim. Não é quando eu escrevi o doutorado, por exemplo, que eu era mais voltada para as minhas coisas... pros meus temas... hoje eu tô muito conectada nisso de ter muitos alunos, muito público... estou me organizando para daqui a dois anos voltar mais, estudar mais, escolher temas em que me aprofunde mais... é por isso que os *insights* criativos estão muito mais no processo de orientação no que na docência. (Professor 11)

Meu irmão é arquiteto... acho que a criatividade foi toda pra ele (risos). Assim... se pensar... “você tem ideias interessantes?” Sim. Muito na área de pesquisa, do trabalho... isso sim. A criatividade para pensar em temas. Agora criatividade pra trazer algo diferente pra sala de aula, aí não. Eu tenho mais dificuldade. Aqui (no laboratório) eu consigo mais. No laboratório, eu já ofereci cursos até para crianças! [*fala com empolgação*]. Mas com foco na extensão, percebe? Não na aula em si. (Professor 14)

Talvez eu seja criativo em selecionar objeto de pesquisa... se você observar, tem muito pouca gente pesquisando o que eu pesquiso hoje no Brasil. (Professor 16)

Em outro momento da entrevista, o Professor 16 reflete sobre momentos em que é criativo na prática docente e continua o seu relato:

Meus alunos frequentam a minha casa... como eu gosto de cozinhar, a gente tem com frequência, atividade de fazer almoço, jantar.... promovo muito uma coisa legal, alunos têm que ensinar uma habilidade que eles tenham e não são acadêmicas. Vejo coisas mais extremas como por exemplo... Eu tenho um aluno que é policial... então foi todo mundo para estande de tiro aprender a atirar... como esporte... com proteção... Até aprender crochê! Uma aluna minha que era perita em crochê... E aí a gente tava lá... aquele bando de retardado, tentando aprender o negócio. Tem de tudo um pouco. (Professor 16)

Preparação para o Semestre Letivo

Os professores costumam se preparar para a(s) disciplina(s) que ministram de várias formas. Nota-se que esse processo foi vivenciado por todos os entrevistados antes do começo do semestre letivo. Em relação à periodicidade, destacam-se a preparação semestral e semanal. Checar a bibliografia ($n=15$), buscar artigos científicos atualizados ($n=9$), incorporar sugestões de alunos ($n=8$), atualizar aulas antigas ($n=6$), assistir filmes ($n=2$) e ouvir músicas ($n=2$) foram as principais unidades de resposta que surgiram para essa categoria. Alguns participantes citaram mais de uma categoria nas suas respostas. Algumas falam ilustram tal percepção.

...trago uma música, uma reportagem, um filme, algo que me tocou profundamente em relação ao tema que vamos discutir. Na semana anterior à aula, eu me alimento desses livros, músicas, de um repertório que é muito amplo. Isso é muito importante para mim. Eu não quero que esse repertório seja exclusivamente de textos acadêmicos. [...] Depois eu tento uni-lo à questão conceitual. Qual o conceito nós vamos discutir a partir desse repertório que nós nos sensibilizamos? (Professor 15)

No primeiro semestre é mais difícil. Você tem que preparar tudo do zero... eu procurei ver o que tinha na bibliografia, já que está lá indicada, precisa ser usada. Então fui à biblioteca, peguei os livros... O que eu não achei aqui, mas na grade tinha... na biblioteca online também pra facilitar o acesso, aí ler o conteúdo e pegar de vários livros para facilitar para o aluno. “Olha essa parte foi de tal livro, isso veio de tal autor” e quando não era daqui, de livros que não eram da bibliografia, eu dava referência no final. E aí a partir do segundo semestre eu fui aprimorando o que ficou muito ruim no primeiro, eu vou dar de outro jeito... trazendo exercícios novos, até no primeiro e no segundo semestre que eu estava aqui, eu mudei a ordem, para ficar mais fácil de os alunos entenderem... esse semestre eu repeti e está dando mais certo. De exercícios também. Eu nunca costumo dar o mesmo exercício... para não ver o aluno falar que repetiu, já comenta com o outro “Ah, a professora faz assim”. Eu tento fazer diferente para ter esse elemento surpresa, tanto na parte teórica quanto da parte prática. (Professor 5)

Primeiro atualizo os conteúdos com base nos livros que eu recebo das editoras. Essa é a primeira fonte que eu busco para atualização. Faço isso, obrigatoriamente, nas férias de janeiro. Semestralmente, as editoras publicam material e me mandam. Eu trabalho também com algumas assinaturas de revista da área. Também trabalho com recursos de internet, obviamente, com fontes confiáveis... eu faço isso, obrigatoriamente, em todas as minhas férias de janeiro e de julho. E sazonalmente, no meio do semestre eu faço uma avaliação com os meus alunos... dependendo do resultado eu tenho que me atualizar, atualizar conteúdo... a forma da última avaliação do semestre. É hora que às vezes eu até mudo meu plano de ensino. (Professor 1)

Sempre. É algo que agora eu tenho feito quase semanalmente. Eu acho que uma das características que eu tenho é que eu sempre estou buscando publicações recentes. Tanto para ajudar no processo de orientação, quanto também para eu me atualizar não só sobre conteúdos, mas também sob o ponto de vista de práticas, de intervenção. Então é muito comum eu estar no meio do semestre e surgirem publicações que acabaram de sair e eu trago para minha prática. Tanto é que nos últimos anos, a gente aumentou substancialmente a nossa produção porque passamos a acompanhar, o que tem sido de conhecimento de maior impacto na nossa área. Então não dá para fazer isso de tempos em tempos. Você não pode fazer uma atualização só no início do semestre. Então eu tenho a minha disciplina de fazer isso semanalmente. Em algumas semanas isso é mais intensivo, em outras nem tanto. Semanalmente vou buscando conteúdo, baixo, leio... enfim, meus alunos, às vezes, recebem quilos e quilos de material digital para eles lerem e eles dizem “nenhum professor me dá isso”. Então, divirtam-se! (Professor 13)

Então, a cada semestre uma grande atualização é válida até porque muitas disciplinas estão ligadas às questões das Novas Tecnologias. A cada ano vai saindo coisa nova... e a gente tem essa autonomia para colocar isso nas referências complementares... que não prejudica os alunos porque muita coisa a gente tá preso tem vontade de mudar mas não consegue... mudar uma ementa por exemplo... os livros tem que existir na biblioteca... a gente deixa as “bíblias” lá e as complementares a gente vai mudando... tudo que tá rolando aí com a produção dos livros eletrônicos e tal... parece que a universidade produz mas não consegue sintonizar com essa dinâmica sabe? Conhecimento tem que estar o

tempo atualizando... a cada semestre a gente tem mudado e no decorrer também.

(Professor 12)

Processo de Preparação das Aulas

O processo de preparação das aulas foi uma etapa do processo que suscitou boa parte da reflexão dos entrevistados. De maneira geral, costumam dedicar, no mínimo, uma semana para preparar as aulas que ministram. Mas as estratégias que adotam costumam diferir de docente para docente. Entre os principais padrões de resposta, destacam-se: (a) preparar as aulas ao longo do semestre ($n=12$) e (b) preparar as aulas antes de o semestre iniciar ($n=5$). Embora a contagem de respostas consiga delinear um padrão, foi recorrente a fala de professores de que existe uma preparação prévia antes de começar o semestre, em que são modificados os programas, as atividades externas e os exercícios. Já as aulas são atualizadas na medida em que são ministradas. Algumas respostas ilustram essa questão:

A periodicidade da preparação é bastante difusa. As disciplinas que se repetem, sofrem muita atualização. Antes de começar o semestre, eu geralmente mudo alguma coisa no programa, no planejamento, mas em relação às aulas, nos dias anteriores, eu sempre vou modificando os slides e incorporando coisas novas. Eu diria que é bastante difuso mesmo. (Professor 15)

Eu faço tudo de madrugada, bagunçado, no meio de criança falando no meu juízo. Dizer que eu sou uma professora organizada que sempre prepara com tempo... Não. Agora eu tô dando um curso, tem uns quatro cinco semestres que eu dou o mesmo curso, falo então tem coisa que eu já falo de cor... Aí hoje de manhã eu acordei para revisar aula.... mas eu já dei essa 80 vezes não vou nem revisar. Aí eu cheguei aqui pensei... “poxa, mas tem aquele artigo”. As aulas eu

vou preparando é de um dia pro outro. De madrugada, eu acordo muito de madrugada para preparar aula... (Professor 11)

É... aquela aula que eu vou dar... tenho um tempo espiritual [*risos*] e um tempo cronológico, de relógio. Depende da disciplina, depende da minha experiência e depende da turma também. Posso colocar um caso prático agora? Tem uma turma que é muito pequena, hoje em dia estou trabalhando com uma turma muito pequena, tem 12 alunos. Todos os alunos são... é... eu diria assim, intelectualmente quase adultos, tem uma certa maturidade intelectual, eles são críticos, articulados, tem alguma familiaridade com a leitura, e eles não são... eles não interagem bem entre eles mesmos... Eles são bem calados. Eles têm uma atitude bem individualista e a aula não rende bem, assim, por essa razão. Apesar de que, quando eu propicio a participação eles... terminam respondendo. Mas... essa turma por exemplo, essa aula, tem que preparar muito, eu fico pensando quatro dias antes. Minha aula é terça-feira à noite e eu fico pensando nela... fico com uma espinha no meu espírito desde sábado à noite... domingo... O que que eu vou fazer, como eu vou fazer, tal, tal. Mas efetivamente termino escrevendo um planejamento, termino escrevendo quatro horas antes, cinco horas antes. (Professor 6)

Eu começo semestre sempre rasgando o plano anterior. Eu fico muito preocupada em não ser uma pessoa que se repete. Então, eu começo com uma semana nas férias que eu chamo de “sensibilização ao tema”. Nem sempre é a semana anterior (ao início das aulas), às vezes, são duas, três semanas... Eu vou a bibliotecas, eu vou ao cinema, eu pesquiso na internet, vou atrás de questões. (Professor 15)

Motivações para Modificar a Aula

A necessidade de incorporar estratégias criativas nas práticas docentes, notadamente no tocante às aulas, surge na fala dos entrevistados com uma distinção. Destacam-se, nessa categoria, dois tipos de comportamento: (a) mudanças na disciplina são motivadas por pressões externas, como baixa assiduidade, desinteresse da turma ($n=11$); e (b) mudanças na disciplina fazem parte do processo de elaboração sistemática das aulas ($n=6$).

Eu trato as coisas mais ou menos no mesmo modelo. Quando eu percebo que aquele conteúdo, com aquela contextualização e aqueles tipos de exemplo não serviram muito bem naquele ano, eu tenho uma excelente memória pra isso, eu tenho que adaptar algum ponto. Tenho que ser criativo. Mas a partir do momento que eu percebi que funcionou de novo, aí eu não mudo mais. Vou fazendo. “Ah, não deu certo”. Mudo. “Ah, não deu certo”. Mudo. Quando deu certo, ótimo! Não mexo mais. (Professor 9)

...eu te confesso que, na rotina, eu pego a ideia criativa, maravilhosa, e fico repetindo ela várias vezes. Porque adaptei e ela funciona. Eu já falei aquela piadinha que soa GENIAL [*ri muito*], essa ideia GENIAL de cinco semestres atrás [*ri bastante*]. Será que eu já falei naquela turma? Porque repetir fica feio, né? (Professor 8)

Eu não consigo preparar duas aulas da mesma forma. Posso até trabalhar o mesmo autor. Mas vou mudando, sempre mudando... incorporando o retorno dos estudantes ... eu assisto os filmes que eles trazem... eu escuto as músicas que eles falam... e quando eu chego na aula “Você escutou a música, professor?” Eu digo: “Claro que eu escutei”. E o filme? “Assisti também”. Posso não assistir amanhã, mas no meu caminhar, eu vou assistir. Eu vejo a aula como laboratório.

Um laboratório com falas, com sugestões.... Eu não preparo a aula... eu me preparo para a aula... a partir da leitura dos textos clássicos, dentro de um sistema e fora do sistema. Trago muita coisa da literatura, do cotidiano... (Professor 17)

Influência dos Próprios Professores

Muitos entrevistados ($n=15$) fizeram referência aos seus próprios professores de graduação e pós-graduação, demonstrando marcas positivas que estes deixaram em sua prática docente. Nessa categoria, houve mais de uma resposta por entrevistado. Entre elas estão: (a) organização e domínio de conteúdo ($n=7$), (b) respeito pelo aluno ($n=6$), (c) generosidade ao compartilhar o que sabe ($n=4$), (d) uso de todo o tempo da aula ($n=2$), e (e) criatividade e capacidade de correr riscos ($n=1$). Dois professores alegaram que a presença de seus professores não influenciou a prática docente de modo consciente. Uma entrevistada, de ascendência oriental, não se sentiu confortável para avaliar seus professores porque, culturalmente, foi ensinada a não criticar ou questionar a autoridade docente. As falas a seguir exemplificam os resultados:

O que eu via de positivo nesse professor era a organização. Ele tinha todo o roteiro das aulas ali, ele estudava para dar as aulas e isso me inspirou muito na questão da pesquisa. (Professor 3)

... minha mãe, minhas tias eram professoras de escolas públicas. Minha mãe era professora daquelas escolas que eles chamavam de recuperação... daquele pessoal que não conseguia nunca se aprovar, então mandava para aquelas escolas... eu tinha uma tia que trabalhava no presídio, dando aulas... não sei se aqui no Brasil tem... no Uruguai tem, os *canillitas*... Crianças que vendem jornais nas ruas. Chamam de *canillitas* porque, em espanhol, aquela parte do

calcanhar era bem fininha. Então eles representavam fome. E porque eram crianças... mesmo com frio... estavam nas ruas vendendo... Então um pessoal muito, muito excluído. Eles aparecem nos filmes, com jornal debaixo do braço. E minha mãe era professora dessas crianças. Para mim, a opção pela docência circula em tudo isso. (Professor 16)

Os professores que eu mais gostava eram aqueles que chegavam e sabiam aquilo que tinham que fazer. Eu gostava dos professores que direcionavam, que não deixavam a coisa meio que solta. Eu tive dois professores que viviam esse processo... (Professor 4)

A forma como ele falava, a forma como ele caminhava, como tratava o aluno, como ele escrevia no quadro... era sempre muito elegante. As coisas que ele falava eu utilizo em sala de aula até hoje! (Professor 7)

Eu lembro que eu tinha uma professora que fazia uma fichinha comentando os textos, os trabalhos dos alunos. Eu tenho até hoje uma tentativa que, no final da disciplina, eu consiga escrever uma carta para cada aluno, fazendo uma ampla leitura dos textos que ele escreveu... fiz isso durante muitos anos. Hoje, afetada pela falta de tempo, já não consigo fazer com tanta intensidade... mas eu escrevo sim para cada um... eu carrego muito dessa professora em mim. (Professor 15)

O professor que me marcou é um senhor, meu orientador de TCC, uma sumidade na área e que me liga até hoje assim, em uns horários, “ah, eu comprei um livro aqui para você”. Entendeu? Aí eu digo. “Na segunda eu pego.” E ele: “Não, vou deixar na sua portaria.” Ele passa na minha portaria e deixa o livro! Entendeu? Com um recado lá! Umas coisas que... ele não precisa mais disso... ele tem 76 anos de idade! Coisas assim são fantásticas. Poxa pra mim isso é um modelo! Não no sentido de que eu acho que as pessoas tenham que sacrificar

suas agendas e ter essa disponibilidade é um indicativo para ser um bom professor. Mas motivação sim. (Professor 16)

Entre os aspectos negativos, a arrogância dos professores figurou com grande destaque ($n=10$), seguido de rigidez ($n=4$), desorganização ($n=4$) e falta de humor ($n=1$). Houve mais de um aspecto assinalado pelo mesmo professor. Alguns trechos ilustram essa questão:

Tive um professor super arrogante que me marcou... nunca existia papo depois da aula com ele, os apartes que a gente pedia em sala de aula eram neutralizados quase na fonte... são coisas que eu não procuro praticar, de jeito nenhum. (Professor 1)

Acho que a rigidez, num professor, não cabe no geral... lembro de um fato agora que me marcou com ele... aqueles dias de tempestade forte de final de ano... sabe aquelas dificuldades que o aluno relata e o professor nem sempre ouve? Um dia eu peguei um ônibus [*fala com emoção*] desci no ponto e fui andando, cheguei na sala encharcada e ele ainda assim não considerou e deu falta pra todo mundo que chegou um pouco atrasado. Ele era muito fechadão. (Professor 3)

Eu nunca gostei de professores que negavam a participação dos alunos. Eu tive um professor que os alunos tinham medo de fazer qualquer pergunta, inclusive eu. Professores que se recusavam responder porque a pergunta era considerada idiota. Eu incorporei isso como algo que nunca deveria fazer. O meu aluno pode perguntar o que quiser, mesmo quando eu mentalmente penso. “Meu Deus, como ele tá perguntando isso?” (Professor 2)

Um professor me marcou assim... ele tinha um desdém pelo conhecimento que era uma coisa doentia! Isso me marcou muito e me espelho nele ao contrário. Você tem que motivar os alunos! Como eu falo “olhe aquilo que a gente faz é

um porcaria. Vá pra casa porque isso não é ciência!” Posturas antiéticas fora de aula e dentro dela me marcaram muito também. Uma vez aconteceu uma coisa na escola ... eu não contei pra ninguém. Só contei num contexto de confissão, era um monge o meu professor. Na segunda-feira seguinte, fui chamado na coordenação. O monge rompeu o segredo da confissão! Isso me marcou muito, “poxa, como é que pode?” Isso me ensinou muito sobre o sigilo da relação professor e aluno, ele é nobre! Se você é minha aluna e me diz “Professor, estou com problemas, separando”, jamais eu posso revelar isso para qualquer pessoa. E jamais me valer daquilo para outra coisa. (Professor 16)

Agora vocês, brasileiros, vão se identificar comigo um pouco... Eu tinha um professor argentino [risos]. A gente admirava a eloquência dele, coisa e tal... mas me incomodava a falta de humor. Essa sisudez intelectual, essa coisa de se levar tudo muito a sério... com o tempo eu fui detestando... detestando essa postura que era bem... uma herança europeia. Aqui, na América Latina, a gente respeitava muito, queria até imitar a forma de falar... Mas é chato. É muito chato essa falta de humor na sala de aula. (Professor 6)

Olha... não sei se pela minha criação ou por minhas origens, meu pai dizia pra não questionar muito o professor. Então mesmo um professor que fosse mais duro, eu procurava ver o conteúdo e ver aquilo que era importante. Sempre tive uma postura muito assim. (Professor 5)

Eu tenho uma relação com o ensino muito complicada. Primeiro porque eu gosto de estudar sozinha... é um lugar que sempre me dei bem, mas eu não adorava, nunca adorei ir pra escola... eu vejo minha filha numa felicidade! [*para e pensa*] Minha filha vai pra escola feliz. Eu nunca fui feliz...então ensino de graduação e de pós-graduação pra mim sempre foi muito sofrido nesse aspecto. Agora eu

tenho professores que me inspiram... menos pelo lugar de docentes e mais pelas pessoas humanas. (Professor 11)

A Importância do Erro

Feedbacks negativos dados pelos alunos foram apontados como marcos importantes para remodelar a prática docente. Grande parte dos professores ($n=10$) recordaram-se de alguma situação em que tiveram que mudar a forma de agir, ante a reação dos alunos. Algumas respostas ilustram essa percepção:

Nossa, olha pra você ver, já se vão, dez, 11 anos desse *feedback* negativo. Marcou! Naquele semestre eu estava toda enrolada, com bebê pequeno e não estava conseguindo entregar o trabalho na aula seguinte, o exercício corrigido. Aí uma aluna, uma ótima aluna, veio me cobrar, sabe? “Professora [*umenta o tom de voz*]. Você não corrigiu os trabalhos até agora!” Eu me senti pééééssima! Foi de uma maneira agressiva porque era da personalidade dela... Sempre que eu deixo os textos represarem eu lembro daquilo. Então quase nunca deixo. (Professor 8)

Era uma aula nas primeiras semanas e eu estava conhecendo a turma. Devido ao comportamento de alguns alunos, que pareciam não estar muito interessados, eu fui criando um bloqueio da minha parte. Passado um tempo, uma aluna, uma boa aluna inclusive, veio falar que gostaria de falar comigo, da minha forma de dar aula. Eu fui muito reativo com a colocação a gente chegou até a discutir. Fui pra casa e refleti sobre minha postura, a aluna tinha razão. [...] Esse foi um *feedback* extremo muito pontual que me fez repensar minha postura em sala de aula. Eu sempre me lembro dessa aluna chegando pra mim e dizendo [...] “o senhor tem

estado muito bruto.” Eu quis me defender mas ela estava com toda razão. E isso trago comigo até hoje. (Professor 7)

Às vezes, o retorno do aluno não é verbal. Vou te dar um exemplo de uma disciplina do semestre passado. É uma disciplina que tem muita reprovação, tem muito abandono. A gente foi vendo os alunos faltando, desestimulados, tudo mais e não dava pra continuar. Aí a gente teve a ideia de inserir rapidamente atividades diferentes daquelas que estavam previstas. A gente vai pautar o aluno, pedir para cobrir um evento. [...] Funcionou superbem, eles conseguiram render muito! No semestre que vem vamos dar essa mesma disciplina, eu e o outro professor, e vamos repetir a estratégia porque deu muito certo. ... quando fizemos a avaliação, esse foi o ponto que eles mais destacaram. (Professor 3)

Tempo Livre

Cultivar o hábito de desligar-se de suas atividades práticas profissionais tem sido apontado pela literatura de criatividade como um hábito salutar, que corresponde aos períodos de incubação. Por isso, foi perguntado aos entrevistados se estes dedicavam algum tempo livre a outras atividades que não estivessem diretamente ligadas à docência. As atividades que mais pontuaram foram leitura ($n=8$), música ($n=5$), viagens ($n=2$), exercício físico ($n=2$). Outros hobbies como cuidar do jardim ($n=1$), brincar com o filho ($n=1$) e cozinhar ($n=1$) também figuraram como respostas. Alguns professores citaram mais de um hobby. Quatro falas ilustram essa categoria:

O que eu não consigo deixar de fazer é ler, uma literatura que não tenha a ver com a academia. Andes de estudar, eu preciso ler mais ou menos 20 páginas de qualquer outro assunto que é pra eu aquecer os motores. (Professor 8)

Eu tenho muitos hobbies... mas está difícil cultivar qualquer um agora... eu gosto muito de ir ao cinema, mas eu tento ir me libertando de ficar analisando o filme. Mas tem algo mais recorrente para mim do que ir ao cinema... é parar pra ouvir música em qualquer lugar que eu vá. Eu ando com a minha caixinha. Eu vou ao Parque da Cidade, eu escuto... nas minhas caminhadas... isso é a minha prática maior de descanso, de distanciamento... porque eu me sinto “em outra”... são meus pequenos períodos de férias. (Professor 12)

Eu tenho uma obsessão com quebra-cabeça. Então, periodicamente, eu tô montando quebra-cabeça de duas mil peças, de 3.000 Peças... é o momento em que toda a correria toda aquela lógica dos prazos se contrapõem a um momento em que você não tem pressa... você tem objetivo mas não tem pressa... eu não tenho que inventar nada. Eu só tenho que reproduzir aquela realidade que é aquela imagem que eu estou olhando. Eu gosto dessa perspectiva de resolução de problemas mas é um problema que já está solucionado. Demanda tempo e paciência. É uma coisa que eu faço periodicamente não diariamente nem semanalmente, mas eu tenho algum quebra-cabeça. (Professor 16)

Eu mudei muito nos últimos tempos porque me percebi tendo que fazer pausa. Então encontro meus familiares ou mexo com o jardim lá em casa. É mão na terra, consertar alguma coisa... muito manual mesmo, tenho que cansar o corpo. Vou cortar grama, vou plantar árvore, vou pintar uma parede. E quando não tem nada nesse sentido, sei lá, eu vejo um filme... faço alguma leitura. (Professor 13)

Insight e Elaboração

A presença do *insight* na prática docente figura nos relatos de alguns professores de maneira consciente ($n=9$). Para esses que disseram perceber, com nitidez, quando

surge o “estalo”, como foi dito em alguns casos, o processo posterior de elaboração acontece da seguinte forma: (a) anotar para não esquecer ($n=3$), (b) usar como exemplo nas aulas seguintes ($n=3$), (c) comentar com o colega ($n=2$), e (d) gravar ($n=1$).

Eu entendo que um dos talentos que o professor deve ter é o de aguentar-se a si mesmo, falando algumas coisas durante muitos anos. Porque todo professor faz isso. Ele estabeleceu alguns parâmetros, alguns princípios e ele termina falando muito as mesmas coisas durante muitos anos. [...] aí ele dá o tema e repete aquilo como um papagaio há muitos semestres... e tem um dia [intensifica a fala, os olhos brilham] que a gente entendeu! A gente entendeu aquele tema que está dando. Eu estava achando que sabia mas eu entendi, eu estabeleci um vínculo com alguma coisa superior. Ali, naquele momento, eu acho que a criatividade surge assim. (Professor 6)

De vez em quando me dá um estalo “essa é a saída!” Às vezes, eu tenho isso. Por meio de um bate-papo no intervalo, da troca de experiências, eles vão me contando umas formas de uns professores de trabalharem com isso... e me vêm “Caramba, eu posso ir por esse caminho!”. (Professor 1)

...às vezes você está verbalizando algo em alguma aula e a ideia surge, a compreensão chega e você diz “ah, tem sentido isso agora” e aí de repente você já lança como algo que já sabia, mas que, na verdade, não estava formatado de um modo tão claro. (Professor 7)

Sobre a elaboração do *insight*, o Professor 7 cita uma passagem do filme *Amnésia* para justificar a importância de se anotar o que surge durante as aulas.

Tem uma hora no filme que ele fala exatamente isso. Ele fala “A mente prega peças na gente. Mas aquilo que você anotou não. Isso fica registrado.” Tanto que até o protagonista riscava uma opinião, substituía por outra, enfim... Então, o

processo da notação, eu tenho cadernos e cadernos de rascunho. Porque eu também sei que ideias, se você não as registra, ela pode passar e você vai querer acessar depois e nada. (Professor 7)

Outro fator muito próximo do *insight* e que surgiu na fala dos professores está ligada ao improviso. Uma parcela de professores ($n=5$) relatou que improvisar é uma habilidade que tem sido desenvolvida ao longo da prática docente. O relato de três professores ilustra essa questão:

Às vezes, tomo decisões muito rápidas e me impressiono comigo mesmo. Porque improvisar é isso... é compor em frações de segundo. Não é talento ou intuição só. Existe uma prática acadêmica e está imbuído nela “ler” rápido as coisas, ter familiaridade com as técnicas e tomar decisões rápidas baseadas no improviso. Quando eu resgato uma aula que não vai bem das garras da derrota, eu me orgulho da minha capacidade de improvisar. (Professor 6)

Eu acho que o palco é muito parecido com a sala de aula. A capacidade que você pode extrair ali é muito parecido com a ideia e o domínio. A vantagem ou desvantagem é que no palco você está defendendo uma ideia sua, na sala de aula você está discutindo com o outro, é um outro processo. Mas as duas coisas começam de maneira muito próxima e eu improviso muito nos dois. Já criei uma música por causa de um texto que usei em sala de aula, já peguei exemplo de música, na hora, pra falar em sala... Pra mim a docência é um estilo de vida. Nunca é muito aquilo “Agora estou fazendo meu trabalho. Agora estou usando meu tempo livre. ... às vezes, preparo a aula quando estou sozinho e não funciona. Mas na hora justamente quando eu vejo que o que eu preparei não está funcionando [*estala os dedos animado*] aí acontece.” (Professor 4)

Na aula acontece muito comigo, insight, improviso, tudo junto. Eu vou falando e, de repente, acontece... por isso, não consigo muito seguir o roteiro... para mim, é difícil seguir um roteiro... Por que é o espaço da aula que vai me permitindo chegar aos elementos que eu gostaria de tocar... mas às vezes, na fala, na pergunta do estudante, aquilo te desperta. Você tá falando uma coisa e, de repente, o estudante. “Professor, você acredita em Deus?” Pá! Do nada! [...] Então a questão não é como eu vou discutir se Deus existe ou não existe, mas como essa pergunta surge... o que vou fazer com ela ali. E essas coisas que não preparo. (Professor 17)

Ser ou Não Criativo

A última pergunta do roteiro semiestruturado transformou-se na penúltima subcategoria. Perguntou-se aos participantes se eles se consideravam criativos. As respostas obtidas foram: (a) sim ($n=7$); (b) em algumas áreas, sim ($n=5$); (c) não tanto quanto eu gostaria ($n=3$); e (d) não ($n=2$). Seguem algumas falas que ilustram o tópico abordado.

Eu me considero, muito, muito. Porque criatividade é como você sai de encrencas, como você é capaz de se livrar das encrencas que você não se mete mas que te arrumam [risos]. Por isso eu gosto tanto de dar aulas... os alunos me dizem “seu entusiasmo é impressionante”. Eu vejo colegas que não têm. Colegas que estão muito letárgicos mesmo. “Ah, isso aqui é chato.” E eu respondo “É mesmo! É quase um quartel. Isso não é lugar de destaque, é lugar de serviço.” (Professor 11)

Sim, minha mãe sempre me estimulou muito. Quando você tem um ambiente que incentiva a criação você consegue bons resultados, na minha opinião. ...

Como ela era pedagoga, sempre incentivou o desenho, o ato de pensar, de imaginar... eu me considero sim... boa parte pela minha mãe, pelo ambiente que tive dentro de casa desde cedo. (Professor 7)

Eu não sou criativo tanto quanto eu gostaria... mas eu procuro algumas situações em que eu possa trazer algum dinamismo... (Professor 1)

Eu nunca fui propriamente criativa... a gente associa criatividade com a produção artística... Assim... eu sempre gostei muito de escrever... mas não gosto de desenhar, nunca fui uma grande pintora... Eu até gosto de me imaginar uma professora criativa, mas se você me perguntar: “Você é uma pessoa criativa? Não sei... talvez eu dissesse não. (Professor 8)

Definição de Criatividade

Ao longo da entrevista, os participantes foram definindo o que, para eles, era criatividade. Alguns padrões de resposta emergiram, entre eles: (a) trazer algo novo à tona ($n=8$), (b) solução de problemas ($n=5$), (c) correr riscos ($n=2$), (d) talento artístico ($n=2$), readaptar-se ($n=1$), e (e) conexões improváveis ($n=1$). Houve mais de uma resposta por entrevistado. Cinco respostas apresentam o tema.

Criatividade não é uma ideia que vem “do nada”. É um processo, que vem de um problema, do que você está pensando... a partir de uma situação... que você vai pensando, vai estudando, vai pesquisando sobre... até que vem! Então criatividade não é uma coisa mágica. (Professor 5)

Eu não sei direito o que é criatividade, mas eu procuro tá pensando formas que possam sair de um formato, de juntar coisas pra trazer um processo de novidade constante. Eu preciso disso pra não me sentir entediado. (Professor 4)

Para mim, nos últimos anos, criatividade é conexões improváveis. Eu as identifico e as testo. Então com essas influências, eu acabei gerando coisas interessantes. Minha profissão tem me permitido isso: buscar a ruptura. (Professor 13)

O ato criativo é o que nos mantém vivos. Então criatividade para mim não é só criar coisas novas. Criatividade pra mim é o risco, é o ato de crises constantes e o pensamento por sua dinâmica. O processo mental e cerebral é criativo. É criativo mesmo nas instâncias de pressões profundas... é um ato criativo porque procura sair de uma situação... a gente pensa em criatividade só em ser um sujeito criativo... e a gente se esquece de que a criatividade é uma potência, sem ser linda ou feia. Ela é potência. (Professor 17)

Criatividade pra mim é risco. Já falei essa palavra muitas vezes aqui na entrevista. É risco. Criatividade é falta de medo... até destemor. Até uma atitude suicida em muitas esferas. Tem pessoas que são criativas com o corpo, tem pessoas que gostam de viajar, eu não tenho isso. Mas o risco moral eu corro. O tempo inteiro. O risco ético eu corro. O risco de fins intelectuais eu gosto de correr. (Professor 6)

Os resultados obtidos pela questão de pesquisa 1 apontam para o fato de que os docentes, em grande parte, relataram ser criativos em algum momento da sua prática docente. Essa reflexão foi se consolidando na medida em que iam respondendo as perguntas. Nota-se que eles não se sentem criativos nos mesmos momentos: alguns se percebem criativos ao preparar e ministrar aulas, outros no processo de pesquisa, alguns na extensão e até mesmo em situações particulares, como na tentativa de inseri-los no mundo do trabalho. O processo de preparação para o semestre letivo e para as aulas também apresentaram diferenciações. Enquanto alguns partem de um plano consolidado

e realizam pequenos ajustes, ao longo da disciplina, conforme a demanda, outros relataram rasgar o plano em busca de uma abordagem diferenciada. A influência de professores desses professores também foi marcante. Grande parte apontou que a arrogância é um traço que eles não gostariam de trazer nas práticas atuais. Já a organização e o domínio da disciplina figuraram com grande destaque positivo. Curioso observar que apenas um professor inspirador foi citado pelo fato de ser criativo. O erro é uma marca que tem alimentado os processos destes docentes e, por mais dolorosos que pareçam ter sido, foram lembrados com gratidão e apontados como fonte de aprendizado. Observa-se que, entre as definições de criatividade que surgiram, a faceta da novidade, de trazer à tona algo novo destaca-se, seguido da ideia de resolução de problemas. Outros aspectos como correr risco, adaptar-se e fazer conexões improváveis figuram com menos frequência.

Questão de Pesquisa 2: Como o Docente Universitário Percebe-se Diante dos Desafios Ligados à Educação do Século XXI?

A percepção do docente universitário em relação aos desafios ligados à educação pode ser caracterizada por cinco grandes categorias: (a) necessidade de usar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) ($n=14$), (b) necessidade de ser criativo como estratégia de se manter atualizado ($n=13$), (c) comportamento ante a velocidade de atualização dos conteúdos, ($n=11$), (d) forma de lidar com as potencialidades da rede ($n=6$), (e) convivência com um novo perfil de aluno ($n=4$). Vale lembrar que os participantes mencionaram mais de uma resposta por categoria. Ilustram esses extratos falas que foram divididas por categorias.

Uso de Novas Tecnologias de Informação e Comunicação

Uma das primeiras percepções que aflorou ligada a esses desafios foram os desafios/potencialidades do uso das novas tecnologias disponíveis ($n=14$). O uso da internet e das redes foi um ponto crucial ao longo da entrevista, mesmo que não houvesse nenhuma pergunta direcionada a esse assunto. Os professores utilizam muito o conteúdo do meio digital como forma de exemplificar algum ponto tratado na teoria. Alguns extratos ilustram essa percepção.

Eu venho utilizando muito as redes sociais, como parte daquilo que está sendo discutido, as problemáticas mais atuais no momento. Então é isso. Tem a bibliografia e tem muito que vem da internet também ... Como você tem acesso à informação cotidiana, através do mundo digital, agora dentro da sala de aula, muitas vezes, quando surge uma polêmica sobre determinado assunto, você pode coletar a informação e discutir ali mesmo. Refina-se o assunto no momento que ele aparece. (Professor 7)

Os alunos gostam de atualidades, de coisas que busco na internet. Eu uso vídeos, sites, blogs, tudo... eu tenho buscado dar exemplos usando tudo isso. Mas para mim, até mesmo pela minha formação, a referência ainda é bibliográfica. Os alunos nem estão acostumados, mas eu sou daquelas que cito o autor, fulano de tal, que disse aquilo em tal página. Em tal livro, assim, assim, assado. Eu acho que isso é importante para eles se acostumarem que não é um conteúdo montado aleatoriamente. É um conhecimento construído com base em estudos, pesquisado por outras pessoas. Aí vou usando essa base com as referências de hoje também. (Professor 3)

[A tecnologia] deixa tudo bem dinâmico. Quando alguma coisa está na mídia, a gente trabalha com essa situação... como por exemplo, recrutamento e seleção.

Está tendo um processo de seleção, ficou uma fila enorme, virou notícia... busco coisas que estão acontecendo no momento e tento incluir esse elemento no fórum para discutir com os alunos. Como trabalho muito com internet, sempre que surge alguma coisa estou atenta. (Professor 2)

Em vez de proibir ou coibir, o desafio das tecnologias digitais é inserir, trazer para dentro de sala de aula. Por exemplo, vou fazer um trabalho em tal lugar... beleza... “Gravem um videozinho, gravem uma foto e me mandem a localização. Vamos fazer pesquisa? Entrem pelo celular e vamos ver tudo o que temos disponíveis sobre esse assunto. Celular pra mim hoje é instrumento de trabalho. (Professor 7)

Eu tenho usado dar exemplo usando vídeos, referências de internet, sites, blogs, de tudo. Mas, a minha formação ainda é a referência bibliográfica. Os alunos nem estão acostumados, mas eu sou daquelas que cito o autor, fulano de tal, em tal página. Em tal livro, assim, assim e assado. Eu acho que é importante até para se acostumarem que não é um conteúdo construído aleatoriamente. É um conhecimento construído com base em estudos, pesquisas, construído por outras pessoas ... Uso a experiência mais nova que está nos artigos com a base que está nos livros. Mas em relação à internet, referências, aí tem uma mescla de conteúdos. (Professor 3)

Uso da Criatividade

Na percepção dos entrevistados, a criatividade foi apontada como um elemento essencial nos dias atuais ($n=13$). Os entrevistados sinalizaram, em seus relatos, uma necessidade premente de estar sempre em busca da inovação nas suas práticas docentes. Em relação às motivações, em alguns casos elas são extrínsecas – pressões externas – e

em outros intrínsecas, frutos de grande desejo interno de expressão. Alguns exemplos ilustram essa fala:

A criatividade em sala de aula hoje é um dos pontos cruciais. Eu posso ser um erudito, 100%. Mas eu não souber como eu viabilizo de forma criativa isso pro aluno de hoje não dá certo. Só chegar e falar “eu sei, que eu entendo e citar tal autor que falou isso e aquilo... não é isso. Sabe, você tem a urgência dos meios, o aluno digita o nome do autor... Na verdade, o que ele está interessado é: “Eu sei. Mas como você fala sobre isso”. Se não tiver um jeito diferente, que faça a diferença para você falar, pra ele sua fala vai ser uma mera banalidade. Então acho que não tem jeito de ficar nessa ideia meio quadrada mesmo de um discurso cansativo, fechado, que não permita uma ideia mais aberta mesmo. (Entrevistado 4)

Às vezes eu paro e me isolo do mundo. Eu leio, procuro estudos, anoto no quadro, colo *post its*... vou buscando sustentações. Muitos não veem isso. “Professor, você aparece com cada negócio que... caraca!”. Mas tem muito suor, muito de buscar, de ler, de deprender aquilo. Muitas vezes, na academia não tem isso. É só produzir, produzir. Faz o método, replica o método, publica. Mas como eu posso fazer inovação em pleno século XXI replicando? E a criatividade? (Entrevistado 13)

Não sei se sou criativo, mas busco isso. Porque se eu não busco, a gente não se reinventa, sabe? Cecília Meireles disse que a vida só é possível reinventada. E a criatividade hoje está muito ligada a isso, total. Eu acho imprescindível. A gente vive numa profissão que tem muito desgaste... são 20, 30 ,40 olhares... um desgaste, uma exposição. Se você for aquele professor que usa o mesmo slide de 1900 e tanto, todas as aulas, em todas as disciplinas... as provas são as

mesmas.... os exemplos... acho que isso é o que desgasta. Sobretudo o professor. Porque ele vai estar ali sem se mover... Quem não se movimenta, não sei. A Luxemburgo... Rosa Luxemburgo diz... “ele não está sentindo mais as correntes que o prendem”. Eu tento não ficar tão preso. (Professor 12)

Velocidade de Atualização

Outro desafio recorrente que apareceu na fala dos professores foi a velocidade de atualização que o século XXI imprime na atividade docente ($n=11$). Os entrevistados mostraram-se ansiosos pela necessidade de estar sempre em busca de referências contemporâneas para se comunicar com o aluno, sem parecer desatualizado ou desinformado. Tal sensação é descrita nas seguintes falas:

Esses elementos que eles falam, esses elementos que eles trazem, que eles querem saber, eu aproveito ao máximo. É do nosso tempo... Eu fui fazer uma prova que tinha a Anitta como case para poder analisar. Academicamente, sei lá o que seria Anitta. Mas é algo que eles trouxeram, exemplo do que eles viram naquilo que eu estava falando. Como você tem transformações muito rápidas, efêmeras, a gente tem que falar sobre tudo: sobre moda, música, coisas dentro do universo deles. De vez em quando, aparece um que quer ler Deleuze, entendeu? (Professor 4)

Eu vejo que esse tempo hoje é sempre curto, pra tudo (fica pensativa) visto a quantidade de conhecimento que a gente tem à disposição. Até mesmo para aquilo que a gente gostaria de incluir numa aula. O tempo das disciplinas é curto, na verdade, considerando as questões administrativas que a gente tem, entrega de provas, avaliações, a gente perde muito tempo de discussão, de aula mesmo... Então eu vejo que esse tempo é curto... a velocidade com que tudo se

atualiza pede uma atualização nossa até durante esse tempo semestral...
(Professor 11)

Rede

Perceber o potencial da comunicação do século XXI como uma rede capaz de potencializar a interação entre aluno professor e não apenas como apenas como uso de tecnologias surgiu, timidamente, na expressão dos entrevistados ($n=6$). Mas, diante de seu potencial, constitui uma categoria destacada. Duas falas ilustram a presença do uso das redes/interação como recurso pedagógico.

Eu pensei que “poxa, se eu pudesse trazer algumas propagandas mostrando como cada uma dessas pré-condições pudessem ser apresentadas... Aí pensei, eu não tenho que ser tão paternalista e ir procurar essas propagandas. Então eu esbocei as quatro primeiras pré-condições de alienação no sistema capitalista descobertas pelo Marx e falei “Agora vocês têm o desafio de pensar outras propagandas que se encaixam nesse perfil”. Esses simplesmente trouxeram propagandas maravilhosas, deliciosas e eu copiei todas elas. Agora eu corro o risco de ser paternalista com as próximas turmas. Já tenho as propagandas que se encaixam com as pré-condições. (Professor 6)

Até algum tempo atrás, a gente mandava um trabalho comum a todos em sala de aula e a gente tinha a oportunidade de verificar várias possibilidades diferentes de um mesmo objeto dentro da mesma proposta. Mas vivemos em rede, né? Eles podem escolher, opinar, trazer algo diferente do que eu sozinho pensei. Esse semestre a gente tem feito de um jeito diferente. Permitimos que o aluno opte por aquilo que ele quer aprender. Então... como a gente transferiu isso para a sala de aula... ao invés de determinar algo na disciplina Urbanismo e Paisagismo e

cada grupo fazer sobre um tema com variações do mesmo tema... eu permito que cada um escolha o grupo que quer participar, com um número x de membros. Então quem quer fazer individual faz, ou em dupla, trio... e cada grupo escolhe o que quer fazer. “Ah, eu quero fazer sobre ciclovias”... beleza. “Quero trabalhar ferrovias”. “Quero trabalhar a revitalização do parque na Asa Sul.” “Ah, quero trabalhar o patrimônio da W3 Norte.” É permitir que o aluno hoje escolha com o que ele quer trabalhar e o professor funcione mais como um orientador daquele trabalho que ele escolheu fazer. Tenho visto que o resultado é muito satisfatório. (Professor 7)

Perfil do Aluno

Em relação aos desafios trazidos pelos professores sobre o perfil dos alunos do século XXI ($n=4$), três aspectos se destacaram: as deficiências de formação no ingresso na educação superior ($n=2$), comportamento dos alunos mais centrado em si mesmos, reforçados pelas novas tecnologias ($n=1$), e os discursos polarizados na sala de aula ($n=1$). Três relatos ilustram essa categoria:

Meu aluno hoje não sabe ler, não sabe escrever... tenho muitas críticas aos conteúdos mesmo, da forma como ele chega pra mim hoje no ensino superior. Como vai conseguir ser engenheiro sem saber matemática? ... Tenho que alfabetizá-lo. Ele precisa ser alfabetizado de todas as formas. (Professor 9)

Alguns alunos hoje... eles não interagem bem com eles mesmos. Alguns são bem calados... Eles têm uma atitude bem individualista e a aula não rende bem, assim, por essa razão. Apesar de que, quando eu propicio a interação, eles terminam respondendo. (Professor 6)

Nós, professores, temos um desafio muito grande de lidar com eles (novos alunos). Às vezes, nivela-se tão por baixo que aqueles mais competentes já entenderam e querem sair de sala. “Já entendi” enquanto outros alunos... tentamos que eles compreendam. Eu tive um exemplo no semestre retrasado, eu trabalhei com uma dona de casa impregnada e enxaguada de todos preconceitos que você possa imaginar de machismo, homofobia e na mesma sala tinha uma militante feminista dessas atuantes de ir para rua em manifestações, organizadora de coisas... Então imagine como intermediar as brigas me fazer entender por uma e por outra... isso é que é divertido. (Professor 6)

Em relação à questão de pesquisa 2, é possível observar que o uso da tecnologia figura como desafio e potencialidade na fala dos entrevistados. Em sua maioria, assinalam que a velocidade do século XXI exige deles uma atualização constante, não só para motivar os alunos e acompanhar as demandas do ensino, mas como forma de garantir o próprio emprego. A criatividade surge como uma habilidade importante para lidar os desafios que surgem e está centrada tanto em motivações intrínsecas (vontade de lecionar, de elaborar aulas mais interessantes), quanto extrínsecas (pressões institucionais). Entre as principais características do novo perfil de aluno que emerge da fala dos professores, destacam-se grande familiaridade com a tecnologia que, muitas vezes, reforça o comportamento do aluno mais centrado nos próprios interesses, discursos bastante polarizados e deficiências importantes para a apreensão dos conteúdos na educação superior.

Questão de Pesquisa 3: Quais São as Principais Barreiras Apontadas/Identificadas por esses Professores para a Expressão da sua Criatividade?

Segundo Alencar (1999), as barreiras capazes de inibir o indivíduo na expressão plena do seu potencial criativo são incontáveis. Algumas figuram no âmbito pessoal, como as barreiras emocionais, perceptuais e intelectuais. Já outras, fazem referência a valores e normas socialmente construídas. Em relação às barreiras que foram mencionadas nesta pesquisa, destacam-se as barreiras emocionais e motivacionais, de disponibilidade de tempo, institucionais e interpessoais. Observa-se que os participantes deram mais de uma resposta. Os extratos a seguir ilustram o que foi refletido nessa questão.

Barreiras Emocionais e Motivacionais

Barreiras emocionais e motivacionais ($n=20$) foram agrupadas por dizerem respeito à forma como o professor se sente e quais aspectos comprometem a sua motivação em sala de aula. Mais de uma resposta figuram para a mesma subcategoria. As três que aparecem, são pontuadas da seguinte forma: desinteresse do aluno ($n=9$), interação mediada pela tecnologia ($n=7$), performance versus realidade ($n=4$)

Desinteresse do aluno. Muitos docentes relataram que é difícil se manter motivado, animado, quando a turma não demonstra interesse pelas aulas. Estar diante de uma turma desestimulada foi apontado como uma das maiores dificuldades para a expressão da criatividade dos entrevistados.

É bem difícil (ser criativo) quando estou em período inicial de semestre. Tenho que passar alguma situação de muita informação e se torna muito maçante. Aí percebo que a maior parte da turma vai se desligando... Aí eu paro e penso. “O

erro tá comigo”. Aí fico pensando na próxima aula, o que tenho que fazer para que não ocorra esse desinteresse. (Professor 1)

Eu tenho turma que não interage, que não participa. Às vezes, turma com pouquíssimos alunos e nem esses poucos alunos participam. Aí fico desestimulada. Por mais que você tente fazer uma discussão interessante, os alunos não participam por *n* razões que a gente, às vezes, desconhece. (Professor 2)

No estágio, ele (o aluno) tem a percepção que determinada atividade tem um perfil muito prático e na universidade não. Ele vê só a parte teórica, então a gente (equipe de professores) percebeu que começou a haver um desgaste muito grande, um desinteresse por parte dos alunos. (Professor 3)

Desinteresse é o que desestimula. Quando fui fazer a dinâmica da revisão, não rolou direito... pessoal meio cansado, chegando do trabalho... sem interesse de competir... aí eu fui passando a pergunta pela roda... eram pouquinhos, eram doze, ainda faltaram dois... Não tinha a turma competitiva, julgando o mais certo. “Não, a nossa resposta é a mais completa porque se falou isso e isso”. (Professor 5)

Minha turma hoje nessa instituição, por exemplo... tá horroroso! Tá muito ruim. Os alunos são desinteressados, eles estão fracos, não têm nenhuma referência que se destaca em sala de aula. Tá péssimo! E olha que eu sou uma pessoa muito expansiva [...] Eu acho que meu aluno... ele é analfabeto. Literalmente. Não estou exagerando. Precisa ser alfabetizado de todas as formas. Por isso, não consigo recuar e dizer “ah, com esse vídeo, com vídeos ele vai se sair melhor... Ah, eu não vou aplicar uma avaliação subjetiva para ele não ter que escrever

muito...” Ao contrário, se ele me chega analfabeto... aí sim eu vou fazer com que ele escreva! Criatividade fica pra outra hora. (Professor 9)

Interação mediada pela tecnologia. O uso da tecnologia na prática docente emergiu não como dificuldades no uso propriamente dito das ferramentas (vídeos, fóruns, plataformas) mas dos desafios que surgem das novas formas de mediação como, por exemplo, a comunicação assíncrona, a motivação dos alunos via web, sem o contato presencial e as interações on-line. Sete entrevistados confessaram que as novas formas de interação e comunicação exigem deles, notadamente na Educação a Distância (EaD), competências que eles nem sempre possuem.

Eu brinco assim com os alunos... isso aqui quando não tinha o WhatsApp era melhor que televisão. Vocês tinham que prestar atenção. Mas com o WhatsApp, a gente fica aqui falando para as paredes. Meu sonho é entrar no WhatsApp de vocês... aí eu posso falar da minha casa. (Professor 11)

Eu sempre me cobro de estar presente junto aos alunos, às vezes, é muito difícil dar uma atenção individualizada porque na EAD são muitos alunos. Eu tenho muitas turmas, não consigo cuidar de cada um como eu gostaria. Eu me cobro isso. Mas eu tento, por exemplo... mandar uma mensagem... eu sempre mando. Quando eu vejo... a gente tem como observar aquele aluno que não está participando... eu envio uma correspondência solicitando... então, de vez em quando, eu tento resgatar os alunos que estão distantes. Mas confesso que é difícil. Eu devia fazer mais... eu me cobro. (Professor 2)

O Professor 2 segue em seus relatos sobre outros temas, mas ainda traz o desafio emocional que é lidar com novas formas de interação via web.

Para cada unidade, a gente faz uma web (conferência), porém, por mais que eu coloque um horário à noite que eu imagino que os alunos vão poder assistir, o

fato da web ser gravada, muitas vezes, o aluno deixa para assistir só a gravação. E não participa da interação online. Eu acesso o que o aluno escreveu, eu me comunico com ele, mas não é on-line. Tem se perdido muito nesse modelo a interação. Existe a interação no fórum, mas não é a mesma coisa. Não é face a face, eu tenho essa questão. É uma interação não ativa. (Professor 2)

Performance versus Realidade. Uma das questões emocionais trazidas pelos entrevistados relaciona-se com a forma como eles imaginam que será sua performance nas aulas e como ela, de fato, se dá. Esse é um desafio emocional para os entrevistados como fica claro nos três extratos a seguir:

Às vezes, eu me frustro porque tento um caminho e dá tudo errado. Aí eu vou ficando tão triste, tão triste, que se tiver alguém na sala que leia gestos, que leia postura corporal, na mesma hora ele vai identificar isso. Porque na hora, quando eu não estou gostando daquilo que eu estou fazendo... não consigo conversar com o aluno olhando no olho... que é o meu normal. Tô sempre dando aula assim, com aquele tesão gigantesco! Mas quando me retraio, tenho até vergonha de olhar para o meu aluno. Fico morrendo de vergonha. (Professor 9)

Eu fico tentando mudar, mas é o meu jeito de dar aula, de fazer as coisas. Para mim, tá muito difícil pensar o que estimula um aluno... sabe? É uma apatia tão grande... eu cheguei a perguntar para eles uma vez “O que eu preciso fazer aqui? Preciso me pintar de palhaça... porque, assim, é muito difícil, sabe? Todas as tentativas que eu fazia, que eu achava “Ah, isso vai dar certo, hoje o pessoal vai ficar animado”. Uma vez dei uma dinâmica para eles criarem o nome de uma empresa, um jingle, sabe assim, uma dinâmica bem participativa mesmo... Teve gente que foi embora. (Professor 2)

Olha, esses dias eu saí no final de uma aula e conversei com um colega: “Puxa, eu dei uma aula tão boa, mas tão boa hoje!” O colega me disse. “Ah, e o pessoal gostou?” E eu falei “Não, eles não gostaram. Mas ela foi muito boa!” Pra mim, sinceramente falando, profissionalmente falando, eu não consigo fazer assim... ficar dando aulas que os alunos não gostam. Mas eu acho que o ideal do professor é esse (dá uma gargalhada sonora). (Professor 1)

Barreiras de Disponibilidade de Tempo

Um número expressivo de professores assinalou que possui menos tempo do que necessita para amadurecer os processos criativos em sala de aula, atualizar os conteúdos e dedicar-se à atividade docente ($n=11$). Questões ligadas ao tempo foram recorrentes na fala dos entrevistados como ilustram os extratos a seguir:

“Professora, você trabalha ou SÓ dá aula?” [*risos*] Eu sou doutoranda, tenho dois filhos, professora de 12 turmas, quatro presenciais e oito *on-line*. Ontem eu passei 12 horas na biblioteca... entrei 9 da manhã e saí 10 da noite. Eu deveria praticar algum exercício físico, mas não tenho conseguido. O tempo é uma questão, né? Nós somos trabalhadores em regime horista então a coisa fica mais complicada. (Professora 8)

Acho que o tempo é uma das coisas que a gente faz dele um elástico. Estica. Mas eu acho que a gente precisaria mais de tempo para aplicar o que criamos, perceber a resposta, ver se está funcionando... Tanto um tempo para conceber, quanto para ver como isso está chegando no aluno, qual está sendo a recepção e até que ponto isso está sendo significativo assim. Mas não é assim. Eu vejo o tempo como uma coisa extremamente engessada. Mal começa o semestre e ele

está acabando. Então a temporalidade, o tempo em si, é um problema. (Professor 4)

Vivemos uma relação estreita com o tempo e a sociedade do desempenho, do cansaço... Nem sempre trabalho e lazer se interconectam [...] é que eu não gosto de ser coordenadora, mas eu sempre me torno coordenadora. Por mim, não faria isso, eu gosto de ser professora, de pesquisar e sobretudo de questionar meu lugar no mundo. Então essa questão interfere na minha vida. Sobretudo hoje eu não tenho tempo. Eu vivo construindo estratégias. Porque tudo toma muito tempo. ... às vezes um cenário vem e atravessa uma situação... Então a gente precisa ter essa flexibilidade, a gente precisa de uma quinta à tarde em que a gente não faça nada... que você vai se dar um presente um almoço legal... um passeio... um jantar diferente...isso alimenta a gente. Porque alimenta o entusiasmo. (Professor 15)

Eu dou aula o tempo todo. Eu acordo pensando nas coisas que eu tenho que fazer ao longo do dia e vou me programando ao longo do dia pra fazer. É mental. Às vezes, começa com maior antecedência. Às vezes, tenho que resgatar aula que não dou faz três anos. Eu não tenho tempo. Meu processo é todo aqui (aponta para a cabeça). (Professor 9)

Barreiras Institucionais

Em relação às barreiras institucionais, os docentes pontuaram questões administrativas como o principal desafio enfrentados para a expressão da criatividade ($n=9$). As respostas dessa categoria foram expressadas com grande emoção, um pouco de indignação e deixaram visíveis as necessidades de mudanças que eles gostariam de presenciar no ambiente em que lecionam.

Questões administrativas. Desafios ligados à infraestrutura, estrutura de departamentos, busca constante de inovação que nem sempre garantem o tempo necessário para a maturação de processos marcaram a fala de parte dos entrevistados. Cinco falas ilustram essa subcategoria.

Considerando questões administrativas que a gente tem, entrega de prova, avaliações, a gente perde muito tempo de discussão, de aula mesmo, onde podíamos ser mais criativos. Visto a quantidade de conhecimento que a gente tem à disposição, até mesmo daquilo que a gente gostaria de incluir numa aula. O tempo das disciplinas é curto. Até a velocidade com que tudo se atualiza, seria necessária uma atualização até durante esse tempo semestral, penso que deveria ser com mais frequência. Mas temos muitas demandas administrativas para cumprir. (Professor 3)

Na rede particular de ensino, há uma tentativa grande de facilitar a vida dos professores, facilitar o processo de organização dos cursos, mas eu acho que eles criam formas ou tentativas que são muito transitórias. Eles experimentam e já vem outra, depois vem outra, então assim, eu acho que estamos vivendo um momento de desmonte de conceitos e definições. Eu acho que há esse sentimento no segmento educacional. Eu acho que a instituição tenta, procura, criar um norte, mas que não dá o devido tempo de verificar se funcionou. Assim, por um lado, a gente não tem tanta autonomia para pensar nos processos de avaliação. O que a gente tem é, sei lá, num leque de dez pontos, eu vou tentar negociar o que a instituição quer nos 50% da nota do que a instituição exige no processo e tentar buscar minha autonomia nos outros 50. Na universidade pública, você faz do jeito que quiser, ou nem faz. Você tem uma liberdade muito maior. (Professor 4)

Às vezes, faço certas coisas por pressão institucional. Tipo assim. “Sabe como são as coisas, temos que fazer isso, estamos perdendo aluno, não sei mais o quê. As aulas têm que ser TOP TEN e eu fico... caraca, o que vou fazer para me adaptar a essa exigência? (Professor 6)

A estrutura dos departamentos não favorece a criatividade. Eu até vejo a necessidade dela... já fui chefe de departamento... mas ela cria mais problema que resolve. Ela não permite muito facilmente integração entre áreas. Outra coisa são as condições de infraestrutura: a pesquisa ainda tem CNPq e CAPES. Mas e a graduação? Nossa inovação demanda tarefas de laboratório que dependem de equipamentos. Eles precisam ser repostos ao longo do tempo e não são... e isso é uma dificuldade enorme! (Professor 10)

... tantas coisas que são de matar! São humilhantes. Você não tem conforto térmico, não tem equipamentos, não tem nem a tomada necessária, não tem acústica. Tenho o desrespeito de quem está no corredor. A internet cai. Não tem internet onde você está dando aula. Isso mina o processo criativo, não de forma direta. É mais ou menos assim. “Vou passar o vídeo... pô mas para passar o vídeo tenho que ter internet.” Uma coisa ou outra você baixa... mas se eu quero usar o som... eu tenho que levar o equipamento de som, debaixo do braço, carregado da minha casa, senão não vai ter. Quero convidar alguém, mas como ele vai vir... tenho que buscar, tenho que levar... [...] e o banheiro de uma universidade pública? Um nojo! Tenho vergonha das condições que a gente coloca os convidados.... (Professor 16)

Barreiras Interpessoais

Em relação às barreiras interpessoais, o relacionamento com os alunos surge como principal barreira ($n=6$), seguido do relacionamento com os outros professores ($n=3$). Em relação aos discentes, a queixa no relacionamento surgiu em relação à existência de disciplinas muito teóricas. Já em relação aos colegas, a falta de diálogo foi o principal ponto abordado.

Relacionamento com os alunos. Na percepção dos docentes, a presença de disciplinas que exigem grande aporte teórico dificulta muito o seu relacionamento com os alunos, pois eles não as percebem como muito significativas, e há um grande volume de conteúdos a serem estudados. Três falas representam essa percepção.

Os alunos estão mais incomodados que nunca com as aulas teóricas. A gente fez até reunião entre os professores pra trocar experiências, pra encontrar soluções “ah, eu tô fazendo desse jeito” “eu desse outro”, eu vejo isso informalmente. “Ah, fiz assim, funcionou.” “Ah, eu fiz de outro, deu certo”. Inclusive, isso é uma forma de preparar os professores que vão dar aula no próximo semestre. “Aquele turma ali que eu já passei, né? Olha, ela tem essa e essa característica. A nossa troca (entre professores) é muito oral, é verdade, mas existe sim. (Professor 3)

Os alunos de hoje têm uma resistência muito grande à teoria. Eles acham que a teoria, ela tem que vir, mas não deve ser tão significativa assim. O feedback vem de uma maneira muito interessante. Eles reclamam, mas na avaliação chegam falando. “Achei interessante essa ideia, achei interessante tal texto” Hoje em dia eu vejo uma diferença muito grande nos egressos do que tinha sete anos atrás. Sabe assim? Então isso também é um processo de repensar pra ver até que

ponto você está entrando, se comunicando e dialogando com esses alunos.

(Professor 4)

Na percepção deles, existe uma dificuldade com a teoria. “Ah, professora, o conteúdo é muito pesado, a gente tem que estudar muito. É muito conteúdo pra pouco tempo de aula, isso podia ser dividido em duas disciplinas... ou diminuir, reduzir... Querem colocar a mão na massa. Mas eu digo, gente, eu preciso dar aulas expositivas, tem prova! Por isso, eu faço a primeira parte (do semestre) mais teórica e eles aplicam depois o que viram na parte prática [...]. Fica mais fácil pra eles assim. (Professor 5)

Relacionamento com outros professores. O relacionamento com outros professores foi um ponto importante apontado pelos entrevistados. Ao longo da pesquisa, a interação com os colegas foi apontada como um ponto positivo, alicerçado em depoimentos de muitas trocas. No entanto, o lado negativo dessa interação é ressaltado aqui como uma barreira interpessoal. Muitos apontaram as dificuldades em interagir com os colegas e relataram sentir falta de um convívio mais próximo em muitas ocasiões. Esse é o conteúdo das três falas seguintes:

Quando eu cheguei, eu encontrei muita resistência. Há, muitas vezes, uma barreira incrível entre os colegas... a gente chama aqui “do bloco”. Como eu sou muito persistente, eu fico sempre provocando. Fico com curiosidade pra saber como o outro professor trabalha no outro bloco ... mas não teve diálogo. Pode ser até por timidez, às vezes, ele tem medo que a gente vá pegar uma ideia dele, que roube mesmo, como se fosse possível (risos). Isso desanima porque eu sou de compartilhar, de trocar muito. (Professor 12)

Eu quero mais, eu nunca estou satisfeito, quero ir além e isso tem me garantido não descansar... assim... entre aspas. Não me acomodar com minhas práticas.

Isso tem me ajudado mais do que atrapalhado. ... A gente tem obtido uma produção mais consistente, o *feedback* das áreas em que temos publicado tem sido muito bom. Para os professores mais acomodados, que mantêm o *status quo*, esse perfil que eu tenho é criticado, do tipo “cara, não faz isso não, porque do jeito que eu tô tá bom demais. Se você ficar puxando desse jeito o sarrafo pra cima, eu vou ter que me movimentar e não tô afim...” Essa lógica é perversa. (Professor 13)

Eu já trabalhei em outros lugares em que se fazia mais integração de conteúdo... aqui é cada um por si e Deus contra todos. [...] Se você me perguntar “Você sabe o que o professor da noite tá dando de conteúdo?” Vou te responder. “Eu não.” Aí você me pergunta. “Você foi atrás deles?” Aí vou ter que te dizer. “Também não fui.” Não dá tempo! (Professor 11)

Conclui-se, com essa questão de pesquisa, que várias barreiras, de diversas naturezas, influenciam o processo criativo dos entrevistados, destacando-se as emocionais e motivacionais, bem como as barreiras interpessoais.

CAPÍTULO VI

DISCUSSÃO

Ao longo desses quatro anos de pesquisa para a elaboração da tese, observou-se que a criatividade continua se mantendo como habilidade imprescindível para a superação dos principais desafios do século XXI. Economistas preconizam, para os próximos anos, o avanço do que seria uma quarta revolução industrial, marcada pela presença de robôs em integração com os sistemas ciberfísicos. Tais mudanças já estão trazendo profundas transformações para todas as esferas da vida humana, oriundas da convergência entre as tecnologias digitais, biológicas e físicas. Vislumbra-se a era da robótica avançada, de transportes automatizados, do uso da inteligência artificial e o crescimento da aprendizagem mediada pela tecnologia. Em tais contextos, as habilidades mais valorizadas atualmente são aquelas que ainda não podem ser manifestadas por máquinas – e a criatividade é a principal delas (Schmidt & Cohen, 2013; Schwab, 2015; Sodré, 2006).

Diante dessa realidade, o educador precisa, mais do que nunca, ser capaz de preparar os seus alunos, não só para o mundo do trabalho, mas de instigá-los, criativamente, em relação à resolução de problemas complexos e em como lidar com cenários inesperados. Doyle (2017) destaca que parte substancial dos trabalhos que abarcam criatividade e educação estão focados em como os professores são capazes de facilitar a criatividade dos seus alunos. A autora reforça a importância de se conhecer também o processo criativo dos professores, como é o objetivo crescente das pesquisas acadêmicas ao longo do mundo. Este foi, portanto, o objetivo geral desta tese: investigar se os docentes universitários percebiam suas práticas docentes como um processo

criativo e qualificar essa percepção, desdobrando-as em categorias de análise que pudessem, com mais clareza, abarcar o fenômeno.

A participação dos nossos entrevistados garantiu uma riqueza impressionante de material para análise. Uma característica marcante em toda a coleta foi a generosidade com que todos os participantes acolheram a pesquisa, dedicando não só poucos minutos, mas, em alguns casos, horas inteiras para pensar a criatividade no âmbito acadêmico, resgatar aspectos de sua trajetória docente e refletir sobre o ato de criar em sua vivência. Nesse contexto, nossa primeira constatação é que a maior parte dos entrevistados ($n=15$) perceberam a sua prática docente como um processo criativo. Curioso notar que, ao início da entrevista, ao lerem o TCLE, foram recorrentes frases como “Acho que você escolheu a pessoa errada. Eu não sou criativo.” Ou então “Será que vou poder contribuir com essas coisas de criatividade?”. Nota-se, portanto, que a criatividade ainda figura como um assunto desafiador, como se fosse um privilégio de poucos e diretamente ligada a habilidades excepcionais. Por essa razão, de maneira estratégica, perguntas do roteiro de entrevista como “Você considera a prática docente como um processo criativo?” e “Você se considera uma pessoa criativa?” foram deixadas para o final do questionário.

Ao final da pesquisa, os participantes refletiram que sim, sua prática docente era um processo criativo. Na percepção geral do grupo, a forma como dão aulas hoje é bastante distinta da forma como lecionavam no início da carreira. Caracterizaram a prática docente como um processo longo, contínuo, permeado por elementos novos que emergem a cada semestre. Destacaram a permeabilidade, maior ou menor, que suas atividades possuem a partir do contato com o aluno, e que enriquecem a forma como lecionam. Enfatizaram as condições da instituição que interferem de maneira direta em

seu trabalho. Não menos importantes são as inovações que vão sendo incorporadas, de modos distintos, na medida em que tomam contato com elas.

No entanto, ficou muito claro que nem todos percebem a criatividade na prática docente da mesma maneira. Alguns se sentem criativos quando estão preparando os conteúdos que serão ministrados. Outros, quando estão em sala de aula. Para outros, ainda, o ato de criar está bastante ligado à pesquisa, seja no ato de eleger um objeto de investigação, na condução das orientações ou mesmo em bancas de defesa. Existe uma parcela que associa criatividade aos projetos de extensão, quando o saber acadêmico consegue alcançar a comunidade. E alguns professores citaram momentos inusitados em que a criatividade emerge na prática docente como, por exemplo, quando um professor oferece jantares aos alunos, escolhe formas originais de dar *feedbacks* ou reúne suas turmas para atividades externas.

Outra diferença marcante, inicialmente observada a partir dos resultados, diz respeito às diferentes motivações que impulsionam o processo criativo desses professores. Podemos identificar três perfis, que optamos por nomear da seguinte forma: (a) buscadores, (b) criativos por necessidade e (c) colecionadores.

Para os buscadores, a criatividade é inerente à prática docente em todas as suas instâncias. São incansáveis na procura contínua pela inovação. Os que apresentam esse perfil costumam abandonar o plano do semestre anterior, têm predileção por atitudes disruptivas e apresentam uma busca sistemática por novidades e novas formas de criar. Não foi identificado um padrão recorrente sobre o uso ou não de tecnologia. Exemplo disso é um professor que foi avaliado como um dos mais inovadores da universidade – e que fazia uso apenas de pincel e quadro nas aulas. Já outro, com esse mesmo perfil buscador, pesquisa o uso da inteligência artificial na universidade, com a programação de máquinas e robôs como forma de potencializar o resultado das pesquisas acadêmicas.

O perfil buscador foi minoritário no universo pesquisado. Na opinião dos professores entrevistados, eles são reconhecidos como inovadores pelos alunos, no entanto, queixam-se que sofrem críticas por parte dos colegas porque costumam estar em constante movimento.

O segundo perfil, mais frequente, é composto de professores que costumam procurar alternativas criativas quando se sentem impulsionados por alguma motivação externa. Se a disciplina foi bem dada no semestre anterior, bem avaliada pelos alunos, eles não se incomodam em repetir o escopo daquilo que foi trabalhado. No entanto, ante a desmotivação de alguma turma, da reclamação de um aluno ou de um grupo, de uma baixa avaliação pela instituição ou um aviso da coordenação, buscam imediatamente a mudança até chegar a uma nova zona de conforto. É um perfil que busca a criatividade por necessidade.

Já o terceiro perfil, caracteriza-se por incorporar, progressivamente, as inovações que vão sendo trazidas pela prática docente. São professores com um perfil bastante observador. Buscam estar atentos aos *insights*, às falas dos alunos, aos exemplos que eles trazem. Incorporam os artigos que leem, os conteúdos adquiridos em congressos e eventos científicos e mostram-se muito abertos à mudança – quando ela surge. Gostam muito de anotar as ideias para a busca de um possível desdobramento. Não se incomodam de repetir planos de semestres anteriores pois sabem que irão enriquecê-los na medida em que o semestre vai acontecendo. Não sabem exatamente o que encontrarão em cada aula, mas estão prontos para incorporá-lo às disciplinas.

Observa-se que essa divisão de perfis não tem o objetivo de classificar a prática docente dos professores, muito menos de eleger o que seria um comportamento ideal. Isso porque até esses perfis não se mostraram estáticos ao longo da pesquisa, com

oscilações em relação a determinados tipos de turma, ao momento da carreira em que o professor se encontra e ao seu sucesso/insucesso com as turmas anteriores.

Algumas questões podem ser discutidas até aqui. Os professores que cultivam um padrão disruptivo de ensino – ou seja, que sempre estão em busca de técnicas e de novos estilos de docência –, muitas vezes, à frente de seu tempo, encontram bastante dificuldades para implementar práticas que consideram ideais. O uso de ideias que são avançadas para o que se espera no campo de atuação esbarra na incompreensão dos colegas de trabalho, que os julgam muito “inventadores de moda”, mesmo termo que foi utilizado por dois entrevistados. Até mesmo entre os alunos, embora sejam muito respeitados, os entrevistados sentem dificuldades em ministrar as aulas que realmente gostariam.

Johnson (2011) discorre sobre esse fenômeno, de se estar à frente do seu tempo, como “intuição lenta”. Segundo o autor, a maior parte das intuições que, de fato, se transformam em inovações importantes são desdobradas ao longo de intervalos de tempo que são mais longos. Iniciam-se como uma sensação vaga, como uma solução interessante, mas que precisam de tempo, às vezes, décadas, para irem reunindo novas conexões e irem ganhando força. Até que, anos depois, transformam-se em alternativas viáveis, que são despertadas após um acúmulo de informações – muitas vezes complementadas por intuições semelhantes que também perduram em outras mentes ou associações que completam o pensamento inicial. Sem o ambiente necessário, a ideia que é potencialmente inovadora não consegue alcançar a plena expressão. Fora do ambiente ideal para o florescimento, as ideias criativas podem parecer extravagantes e inapropriadas, bem como quem as difunde.

Essa reflexão também dialoga com o modelo de processo criativo proposto por Csikszentmihalyi (1996), um dos ícones da perspectiva sistêmica. A criatividade é vista

como interação entre a dimensão individual e o contexto sociocultural em que está inserido. A criatividade emerge a partir da interação entre três fatores: indivíduo, domínio e campo. O contexto pode ser cerceador para ideias muito originais. Cabe ao indivíduo criativo persuadir o campo de que sua ideia ou produto tem valor. É recorrente na história encontrar produtos que não foram considerados criativos em dados contextos e julgados criativos em outros, já que os critérios de julgamento são reconfigurados ao longo do tempo. Enfrentar as vicissitudes do processo, inclusive na docência, é necessário para aflorar o potencial criativo dos professores. Vale lembrar que as características persistência, resiliência e flexibilidade foram apontadas pelos entrevistados como valiosas para o processo criativo.

As características desse perfil de professor disruptivo não aparecem, de maneira recorrente, nos estudos empíricos brasileiros. Em uma revisão sistemática de literatura que abrangeu 34 ocorrências de estudos de criatividade com professores brasileiros, Nakano (2009) apresenta um professor que se considera mal preparado para atuar criativamente, com grandes dificuldades para abordar as diferenças individuais dos alunos. Mostra-se desconhecedor de estratégias que sejam criativas e desmotivado frente ao grande número de barreiras. De igual maneira, um estudo conduzido por Amaral e Martínez (2006) reforça que nem sempre o professor parece compreender como estimular a criatividade dos seus alunos.

Esse perfil de professor dialoga com uma concepção de Renzulli (2017) sobre o papel do professor nos dias atuais quando o autor reflete sobre o “ato criativo de ensinar”. Segundo ele, o professor não deve apenas estimular os alunos a serem criativos ou concentrar-se no ensino da criatividade, mas sim ser a mudança que desejaria ver nos alunos. Como se a prática docente fosse uma espécie do seu próprio processo criativo em ação.

Na literatura internacional, o perfil disruptivo aparece mais presente. Smith et al. (2014) lembram que o caráter experimental da abordagem criativa não é isento de riscos e, para tal, usam a expressão, “águas traiçoeiras” (p. 1), que seria se aventurar por essas novas experiências. O autor reforça que professores resistentes ao conformismo não se intimidam frente a desafios dessa natureza, sempre em busca de expandir os limites pessoais. Beghetto (2019), em recente produção, relembra, inclusive, que a criatividade prospera fortemente em ambientes de riscos e incertezas.

Em uma das entrevistas que foi realizada para essa tese, um professor, que apresentou o perfil buscador, disruptivo, havia chegado na universidade há poucos meses. Empenhou-se, com afinco, no aprendizado de novas metodologias de ensino, na troca com os pares e em projetos que pudessem fomentar a criatividade dos alunos. Esse será um perfil que se manterá ao longo de sua caminhada docente ou sofrerá impactos com o passar dos anos ante as múltiplas barreiras enfrentadas? Martin et al. (2009) lembram que, embora os cenários sejam muito otimistas em relação ao desenvolvimento de ferramentas de aprendizagem pelo mundo, com a presença de tecnologias diversificadas e centros criativos (*maker spaces*), existe um professor universitário que sofre pressões de todas as naturezas. Depara-se, inclusive, com pressões mercadológicas, com a comoditização da educação superior, que cria um aluno na posição de cliente, que apenas está em busca de uma qualificação e um lugar no mundo do trabalho. Hosseini (2011) destaca o descompasso que parece existir entre o que se espera de um ensino criativo e as realidades vivenciadas nas instituições de ensino.

Em relação ao segundo perfil, daqueles que são criativos por necessidade, observa-se, uma tendência reativa na busca de soluções. O professor considera-se criativo, e de fato parece ser, ao refletir sobre toda a sua jornada, mas concentra sua ação em algo que já aconteceu, e para tal, precisa dar uma resposta adequada. O uso da

criatividade, focada na resolução dos problemas é muito presente. Cabe uma reflexão adicional. O desenvolvimento da criatividade do professor com esse perfil é suficiente para o desenvolvimento da criatividade discente? É notório que, ao longo dos anos, o professor, em virtude de razões variadas vai avançando na busca de soluções criativas e muitos se consideram criativos. Mas é sempre bom avaliar se essa evolução é suficiente e é satisfatória para o desenvolvimento dos discentes. Estudos empíricos mostram que nem sempre a percepção do professor é a mesma do aluno em relação à concepção do que é ser criativo. Professores costumam se avaliar como mais criativos do que são percebidos pelos alunos (Alencar & Fleith, 2004; David, Nakano, Morais, & Primi, 2011; Oliveira & Wechsler, 2002; Silva & Alencar, 2003).

O terceiro perfil encontrado em nossa pesquisa (coleccionadores) dialoga com os resultados de uma pesquisa presente na revisão de literatura, que apresenta os “professores escavadores.” O resultado da pesquisa de Smith e Smith (2010) com um grupo de 48 professores e gestores escolares permitiu a organização dos professores em quatro grupos. Perguntados sobre o que compreendiam por criatividade, o primeiro grupo discorreu sobre teorias. O segundo grupo sobre técnicas. O terceiro grupo sobre a estimulação da criatividade dos alunos. Já o quarto grupo foi o que mais se aproximou de uma abordagem criativa em sala de aula na medida em que o professor relacionou criatividade a todo o processo. Eles não possuíam um momento para ser criativos. Eles procuravam ser criativos durante todo o processo porque não sabiam o que iriam encontrar diante de cada ato de ensinar. Os autores os chamam de escavadores de ideias ou coleccionadores, que nunca sabem o que terão ao fim de cada tarefa.

Beghetto (2017) reflete sobre a importância de resposta dos professores ante às mudanças práticas, constantes e cotidianas que ocorrem no mundo. O autor alerta sobre o risco de ensinar hoje como se ensinou ontem sob pena de roubar o futuro dos alunos.

Como sugestão, apresenta a necessidade de serem desenvolvidos Projetos de Legado – que abarcam soluções práticas, propostas pelos próprios alunos, para questões atuais. Alguns professores, ao longo das entrevistas, para esta tese, sinalizaram essa preocupação. Já demonstraram mobilizar, principalmente as atividades avaliativas, no sentido de buscar soluções práticas para os problemas atuais. Os alunos, divididos em grupos, avaliam os ambientes, problematizam e buscam soluções para os problemas por eles encontrados. Nota-se uma busca por uma prática menos transmissiva e mais colaborativa nos ambientes educacionais. Na China, a preocupação com uma educação criativa também perpassa a relação ativa entre projetos e sustentabilidade (Niu, Jiang, & Li, 2010). Mais de 300 instituições de educação superior ofertam cursos de desenvolvimento sustentável e os currículos têm sido remodelados para acompanhar as necessidades ambientais do mundo atual.

Em relação à variedade de modelos de processos criativos apontados pela literatura, o modelo de Amabile (1996) escolhido para a embasar a tese, certamente, foi bem contemplado pelas respostas obtidas. Na etapa de identificação do problema ou da tarefa, ficou claro que, independente da natureza da motivação, seja ela intrínseca ou extrínseca, o professor sente-se impulsionado a fazer mudanças em seu escopo de atuação. Por vezes, ela acontece impulsionada pelo surgimento de um problema pontual: um sistema de avaliação ineficiente, alunos desinteressados, uma aula sem a motivação necessária. Outras vezes, é da natureza do professor buscar a inovação contínua.

É interessante observar que, muitas vezes, esse problema é identificado com relativa facilidade, nem sempre oriundo de avaliações institucionais ou reclamações formais dos estudantes. Os docentes relatam que, por meio do contato visual, conseguem perceber, com relativa clareza, quando a interação está sendo bem-sucedida

ou não. No processo criativo dos docentes, um ponto em comum é que o início do semestre letivo, para todos, sem exceção, tem funcionado como um gatilho para a busca de uma atuação mais criativa.

Quanto ao segundo estágio do modelo de processo criativo proposto por Amabile (1996), o processo de concentração, na prática docente, apresentou-se muito ligado à seleção de material para as aulas. Esse movimento também variou bastante de professor para professor. Enquanto alguns relataram se submeter a um processo consciente de preparação – que inclui buscas de artigos, leituras de livros, seleção de músicas e filmes, que resultam, muitas vezes, em uma preparação maciça antes de o semestre ser iniciado –, outros relataram que essa preparação é diluída ao longo do semestre. Alguns chegam a preparar aulas na véspera da data estipulada para o encontro. Grande parte relatou que, com a velocidade das informações, às vezes são urgentes ajustes no meio do semestre para que a disciplina possa fluir com a qualidade necessária.

O terceiro estágio, que compreende a geração das respostas, revelou que os *insights* podem acontecer tanto dentro quanto fora da sala de aula. Mas de maneira geral, quando emergem, dão ao docente uma agradável sensação de epifania. É como se aquela aula dada, remodelada e revisitada tantas vezes, tivesse ganhado uma dose extra de compreensão, levando a disciplina a um outro patamar de entendimento. Muitos professores, diante de *insights*, revelaram que se sentem motivados a investir, cada vez mais, em sua prática docente.

Na quarta e na quinta etapa, respectivamente compreendidas como comunicação da resposta e a sua validação, observa-se a importância da sala de aula como um valioso campo de testes. A chance de poder ministrar o mesmo teor de conteúdos por semestres contínuos, permite que ideias sejam apresentadas, elaboradas, aperfeiçoadas ou até

mesmo descartadas, com uma comprovação empírica, em um curto espaço de tempo. O imprevisto, nessa etapa, surge como um elemento desafiador e essencial à prática docente pois, nem sempre o que foi previamente planejado – e que parecia ser uma resposta útil ao problema –, na prática, funciona como tal. A necessidade de buscar novos caminhos, de maneira imediata para questões que emergem foi uma habilidade destacada por muitos docentes.

Em relação à literatura, nossa revisão de literatura acerca do modelo de Amabile (1996) destacou que (a) nenhum esforço criativo é em vão – mesmo que uma resposta produzida seja parcial, ela representa um avanço para a resolução dos problemas; (b) todo conhecimento produzido é incorporado às habilidades de domínio; (c) o processo é cíclico e sempre existirá, desde que haja engajamento com a tarefa; (d) experiências prévias alimentam o processo; e (e) as etapas anteriormente referidas não acontecem em uma ordem lógica sempre alimentados por altos índices de motivação.

Nesta tese, o que se observa é que, de fato, todo esforço criativo, mesmo parcial, representa um avanço para a prática docente dos professores. No relato de um professor, a solução mais plausível que ele encontrou para ofertar um exercício, funcionou de maneira completamente inesperada. Nas palavras do professor, os comandos não foram bem compreendidos pelos alunos, o trabalho não atingiu o objetivo acadêmico esperado que o fez declarar na entrevista. “Tô errando, eu fiz algo muito atrapalhado, tudo errado.” Ainda assim a ideia não foi descartada e sim remodelada no semestre posterior. Na terceira tentativa, a ideia começou a funcionar como ele, inicialmente, gostaria que houvesse acontecido desde o início. Outros professores relataram que existem exercícios que são esquecidos, deixados de lado por não terem funcionado e, anos depois, são revisitados a partir de uma outra bagagem adquirida e um olhar mais

amadurecido. Por isso, identifica-se aqui a relevância do registro, sejam eles impressos ou eletrônicos para consultas; transformam-se em um referencial em potencial.

Em relação ao fato de que todo processo é cíclico e sempre existirá desde que haja engajamento com a tarefa, observou-se que os professores mais motivados apresentavam um processo criativo mais ativo e conseguiam driblar melhor as barreiras que surgem ao longo da caminhada acadêmica. Prova disso é o relato de um professor que, ao tomar posse de sua vaga em uma universidade pública, encontrou várias barreiras institucionais que dificultaram a implementação de um projeto, que seria muito útil para os alunos. Contrariando a tendência à acomodação, o professor participou de comissões, fez cursos para operar a única plataforma que era permitida pela coordenação, alimentou-a com os trabalhos dos estudantes e sua atitude foi louvada pela comunidade acadêmica. Já professores que se descreveram cansados e desmotivados, apresentaram processos criativos menos intensos, maior impotência ante barreiras de todas as naturezas e dificuldades em modificar situações recorrentes em sala de aula, como uso de equipamentos eletrônicos por parte dos alunos, evasão das aulas e assiduidade nas tarefas escolares. Um ponto muito marcante assinalado por grande parte dos docentes foi em relação ao tempo. Muitos professores assinalaram a falta de tempo pelo excesso de tarefas, típicas da atividade docente. Esse aspecto é corroborado pelos achados de Lima e Alencar (2014). Nota-se que, embora o universo escolhido pelas pesquisadoras diga respeito à pós-graduação, os fatores cerceadores da criatividade possuem proximidade, como a sobrecarga de atividades, a ausência de uma formação continuada sobre criatividade e a crítica por parte dos colegas de profissão ante a tentativa de implementar uma prática essencialmente criativa.

Nesta tese, assuntos ligados à sobrecarga, doenças mentais e ansiedade não foram tratados de maneira direta, com o aparecimento transversal de questões como

cansaço, fadiga e pressões. No entanto, as barreiras foram investigadas. Destacaram-se as barreiras emocionais e motivacionais, de disponibilidade de tempo, institucionais, interpessoais e socioculturais. Observou-se que professores da instituição privada demonstraram uma sensível preocupação em serem criativos – quase um dever, por sentirem que uma boa performance está diretamente ligada à empregabilidade. Por isso, parte marcante dos discursos versaram sobre a empatia com os alunos em sala de aula. Já os professores da universidade pública pesquisada relataram a dificuldade de serem criativos diante da carência de recursos como equipamentos, pouco investimento na pesquisa, condições pouco salubres em relação à sala de aula e laboratórios. Curioso observar que alguns professores da instituição particular relataram que, provavelmente, seriam mais criativos se estivessem em uma universidade pública, com uma carga horária menor. De igual maneira, alguns professores da instituição pública relataram que se não estivessem no sistema público, certamente, teriam chances de serem mais criativos, já que não teriam que cuidar de tantas questões administrativas e teriam mais apoio institucional. Vale ressaltar que, em relação ao perfil, foram encontrados professores extremamente criativos tanto na instituição pública quanto privada. Esse fator também não variou em relação as variáveis gênero e idade. Alencar e Fleith (2010), por exemplo, conduziram um estudo com 338 docentes da educação superior, buscando identificar fatores inibidores. O estudo apontou diferenças significativas entre professores das instituições públicas e particulares. Alunos com dificuldade de aprendizagem em sala de aula e presença de alunos indisciplinados foram os itens do checklist mais apontados pelos docentes de instituições particulares. Já os docentes de instituições públicas referiram-se à escassez de recursos materiais básicos nas instituições onde trabalham e relataram desconhecimento de práticas pedagógicas a serem utilizadas para propiciar o desenvolvimento da criatividade dos alunos.

É interessante observar que o processo criativo de cada docente é perpassado por modelos de docência que experimentaram quando foram alunos. Tanto experiências positivas quanto negativas foram relatadas com grande vivacidade. A forma como os professores se expressaram mostrou um mergulho no passado e uma nítida retomada de experiências. A fala de maioria foi marcada pela gratidão. Vale observar que, na dimensão positiva, a empatia, a afetividade, a generosidade, a erudição e a organização foram os traços de personalidade mais admirados. Já no aspecto negativo, o principal ponto que os entrevistados esperam nunca repetir é a arrogância. Infere-se que, pelo fato de terem sido alunos de professores muito autoritários e arrogantes, buscam, em suas práticas, ouvir os alunos, dar espaço para todos os tipos de apartes, estimular o diálogo. Martínez (2006) relembra que os professores tendem a replicar, em seu âmbito profissional, o que vivenciaram como alunos, ou seja, incorporam, de maneira implícita, o que é ser professor e como se ensina. Nem sempre os docentes têm acesso a cursos formativos, como docência na educação superior, mas certamente, são perpassados por esse modelo, historicamente incorporado. A autora adverte que esses modelos, por sua vez, refletem outras realidades de ensino em que, muitas vezes, a criatividade e a inovação não são privilegiadas, em um processo de escolarização. A escolarização é um tema recorrente para outros autores também. Beghetto (2010) reflete sobre a experiência docente mostrando que boa parte dos professores não usa seu tempo para desenvolver o próprio potencial de ensino e aprendizagem e sim apenas desenvolve uma experiência de “escolarização” – que apresenta um pensamento segundo o qual o ensino convergente dos conteúdos prevalece baseado em assertividade, transmissão e memorização excessiva. Assim foi aprendido, assim será perpetuado. Incentivar a formação continuada em criatividade para os docentes implica, portanto, desenvolvimento da criatividade não apenas deles próprios, mas culmina no incentivo a

todos os alunos que, futuramente, possam se tornar docentes também. Trata-se do desenvolvimento de uma cultura criativa.

Outro assunto que emergiu está ligado ao erro. Os entrevistados demonstraram que errar é uma parte importante do processo. Embora se recordem com carinho de elogios e expressões de afetividade ao longo da caminhada docente, foram os momentos desafiadores que funcionaram como “divisores de água” na experiência. Reclamações de alunos e a ocorrência de exercícios que não foram exitosos foram os dois exemplos citados pelos docentes.

A fala de um professor trouxe para pauta uma questão importante. Ele diz “Eu acho que ser professor é meio um estilo de vida mesmo. O povo te encontra na rua e diz: ‘Professor, professor.’ Ninguém faz isso com outra profissão tipo: ‘Engenheiro, você, por aqui? Dentista...’ Talvez só com o médico. Professor é professor o tempo todo. E isso te coloca num processo de estar sempre pensando aquilo que você faz. Pra que faz.’ Nota-se, ao longo da pesquisa, que os entrevistados relataram que ser professor é um estilo de vida. As atividades, hobbies, descanso sempre se cruzam com o trabalho e isso é percebido como um trunfo para se dialogar com o aluno. Todas as atividades são permeadas pela profissão. Como diz outro entrevistado. “Como sou muito curioso, no meu tempo livre eu vejo um filme, faço uma leitura fora do contexto. Leitura sobre filosofia, religião... aí me pego conectando essas ideias com minha prática e digo ‘Paaaare’! Já estou querendo trabalhando de novo”. Na opinião dos entrevistados, não há uma separação clara entre o tempo do trabalho e tempo para a vida pessoal. Culturalmente, é aceito que se leve trabalho para casa, que o professor seja interrompido durante o final de semana para cuidar de assuntos ligados à docência. E isso parece natural para os próprios docentes. “Eu sei que deveria praticar algum exercício físico, mas eu não tenho conseguido. Sou doutoranda, tenho dois filhos, professora de 12

turmas: 4 presenciais e oito *on-lines*. Então ontem, por exemplo, eu passei 12 horas numa biblioteca estudando. Entrei 9 da manhã e saí 10 da noite. O que faço sempre e não dou conta de não fazer é ler literatura.

Observa-se que, no tempo livre, muitos professores destacaram que o passatempo preferido é ler literatura que não tenha ligação nenhuma com o trabalho, como romance ou suspense ou dedicar-se a algum *hobbie* cultural. Os entrevistados mostraram predileção pela música, com o relato de dois pianistas e um baixista. Os que se dedicam à gastronomia mostraram interesse em estudar, cursar graduação, buscar conteúdo acadêmico para se aprimorar. Infere-se que o professor, antes de tudo, gosta de dedicar-se aos estudos e atividades de cunho cultural.

Muitos professores apontaram a relação estreita entre a sala de aula e o palco. Como relata um professor: “Eu acho o palco muito parecido com a sala de aula. A diferença é que no palco você defende suas ideias e na sala, a ideia dos outros, é um outro processo.” Ou pelo outro colega “Eu acho que o desafio das aulas é o palco. E você não larga de pensar nesse palco nunca! Você está no shopping, de férias e está pensando: ‘Ah, isso me serve’ ... às vezes, quando a aula foi boa, tem os grupinhos que ficam... que perguntam alguma coisa, que querem saber... querem ficar perto daquele ator que ficou falando coisas boas pra ele... pra conhecer mais de perto. Às vezes, pegando os objetos...”.

Em relação ao grande volume de atividades que a vida docente exige – e que muitas vezes priva os docentes do contato entre eles mesmos – recomenda-se que as instituições de ensino possam ser fomentadoras desses espaços de debates e interação entre os docentes. Espera-se que eles possam ter momentos de formação continuada, com profissionais que possam acompanhar suas práticas ao longo do semestre e não pontualmente em semanas pedagógicas. De igual maneira, deseja-se que possam ser

estimuladas aulas em conjunto com outros docentes para que práticas possam ser compartilhadas e aprimoradas.

Fala-se muito do empoderamento nos dias de hoje. É preciso fomentar esse empoderamento também para o professor. Em contextos em que a geração de conteúdo nas redes e nas empresas é tão preciosa, resgatar o potencial do docente para além da instituição de ensino, inserindo-o na pesquisa aplicada, nas consultorias e na administração de novos produtos e iniciativas é de vital florescimento para a sua atuação. Neste sentido, a UNESCO, em parceria com a dirigentes da Organização Internacional do Trabalho (OIT), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (*United Nations International Children's Emergency Fund* [UNICEF]), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e da *Education International* (EI), por ocasião do Dia Mundial dos Professores, destacaram a importância da liberdade de ensinar e de empoderar os docentes:

Ser um professor empoderado significa ter acesso a uma formação de alta qualidade, salários justos e oportunidades contínuas para o desenvolvimento profissional. Também significa ter liberdade para apoiar o desenvolvimento dos currículos nacionais – e autonomia profissional para escolher as abordagens e os métodos mais apropriados e que possibilitem uma educação mais efetiva, inclusiva e igualitária. (UNESCO, 2017)

Um ponto importante que precisa ser sempre considerado é o nível de estresse e a saúde mental dos professores universitários. Embora esse tema não tenha sido um dos eixos da pesquisa, foi observado que boa parte dos entrevistados relataram o grande volume de tarefas, pouco tempo para dedicarem-se a eles mesmos e até mesmo à própria saúde. Diehl e Marin (2016) fizeram uma revisão sistemática de literatura nas publicações brasileiras entre 2010 e 2015. Embora o foco principal fosse a investigação

em escolas públicas e de ensino fundamental, a revisão abordou também artigos com foco na educação superior. Os resultados apontam para a existência de adoecimentos mentais, como síndrome de *burnout* e sintomas prevalentes como estresse e ansiedade, sem contar problemas na voz e osteomusculares. Esses achados são compatíveis com os resultados de outros pesquisadores que incluem sobrecarga, pressão por resultados, falta de planejamento, prejuízos na qualidade de vida e abuso de medicamentos (Cassandre, 2011; Lopes, 2006; Silva, 2015).

Sugere-se, portanto, que esses professores possam ser sempre acompanhados e assistidos por programas que cuidem não só dos aspectos docentes da prática, como pressão por resultados, assertividade e bom desempenho, mas também que o docente possa ser assistido de maneira integral, levando-se em conta suportes para sua atualização tecnológica, seu empoderamento e o seu bem-estar nos mais diversos níveis. Só assim é possível desenvolver a criatividade para que, de fato, ele possa expressar o seu potencial, não se sentindo pressionado para dar conta de mais uma exigência, como se ser criativo fosse um fardo e uma obrigação. Uma reflexão de um dos entrevistados sobre o que é tentar acessar a criatividade, como obrigação e sem o mergulho na própria fonte, ilustra essa questão. “Perguntaram para Michel Petrucciani se ele se considerava um pianista criativo, talentoso. Ele respondeu: ‘Pianista criativo, talentoso eu considero aquele que estuda 12 horas por dia e se levanta do piano com o frescor de quem estudou uma hora. Porque eu estudo 12 horas e me levanto arrasado, como quem estudou 12 horas’” (Entrevistado 6). Crucial, portanto, que o próprio processo de desenvolvimento da criatividade docente seja também criativo, motivador e inspirador. E claro, sem negar que esse processo também é marcado por bloqueios e angústias das mais variadas naturezas.

É importante destacar as limitações do estudo. Em primeiro lugar, observa-se que os resultados emergem, exclusivamente, dos relatos dos participantes. A percepção dos discentes poderia oferecer outros ângulos para a prática desses entrevistados e é uma sugestão para pesquisas futuras. A observação em sala de aula e demais projetos de intervenção também se configuram como possível delineamento de outros métodos, capazes de trazer outras nuances para os achados de pesquisa. A escolha de duas instituições de ensino que são referência em educação superior pode contribuir para a generalização de um resultado que talvez não fosse encontrado em instituições com menos suporte pedagógico, infraestrutura e apoio à pesquisa e extensão. Apesar das limitações, os resultados mostram-se consistentes e apontam caminhos para pesquisas futuras.

CAPÍTULO VII

CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

O presente estudo investigou as percepções docentes acerca de seu processo criativo, barreiras identificadas para a expressão de sua criatividade e os desafios relativos ao século XXI. Compreende-se a natureza desse processo é multifacetada, complexa, sujeita a fatores de diversas dimensões. Nas entrevistas com professores de uma universidade pública e de um centro universitário privado, e posteriores análises, algumas conclusões emergiram da pesquisa.

1. As práticas docentes são percebidas como um processo criativo pela maioria dos professores. Grande parte dos entrevistados relataram que a forma como lecionam hoje é muito diferente da forma como iniciaram suas práticas, com várias incorporações criativas.
2. Os professores não se julgam criativos da mesma forma: a criatividade surge associada a atividades diversificadas da carreira docente, como a presença em sala de aula, a atuação na área da pesquisa, projetos de extensão e outras formas singulares, que variam de professor para professor.
3. As barreiras apresentadas são condizentes com a literatura e a falta de tempo é um fator recorrente nas falas. Observa-se que, muitas vezes, o período de incubação – em que o professor desliga-se temporariamente do problema criativo – é bastante comprometido pelo excesso de tarefas, tanto acadêmicas quanto administrativas.
4. Grande parte dos professores relataram sentir falta de maior convívio com colegas para trocas de experiências, mas confessam que não possuem tempo/condições para buscar alternativas inovadoras de ensino.

5. Experiências vividas quando os entrevistados eram alunos foram marcantes para o modelo de docência que perpetuam profissionalmente. Tanto as experiências positivas quanto negativas foram lembradas com emoção.
6. Em relação aos próprios alunos, as situações desafiadoras potencializam a experiência criativa dos docentes, obrigando-os a encontrar saídas originais para as questões que se apresentam.
7. O imprevisto foi considerado um importante recurso para atuação docente já que, por mais que o professor planeje uma aula, o que surge na hora em que ela é ministrada é único e dificilmente imaginado.
8. Ser professor é definido abertamente por alguns entrevistados como um estilo de vida.
9. A criatividade no contexto escolar não se limita ao uso das TICs, sendo relatadas diversas formas de interações com os alunos que, não necessariamente, passam por mediações tecnológicas.
10. Foram identificados três perfis diferentes de professores universitários: os buscadores, os criativos por necessidade e os colecionadores.

Conclui-se, portanto, que o processo criativo dos docentes universitários costuma variar, de acordo com o perfil dos entrevistados, não havendo uma forma única de concebê-lo. Infere-se que o tempo de docência, área de atuação e traços de personalidade são variáveis que podem interferir no processo criativo docente. Essencial lembrar que, unicamente, o comprometimento do professor com o seu processo criativo não garante o desenvolvimento do processo criativo dos seus alunos, pois esse abarca várias dimensões, sejam elas históricas, culturais, socioeconômicas. É sempre bom lembrar que, por mais que um professor julgue-se criativo e sinta-se aperfeiçoando

seu processo ao longo dos anos, as exigências trazidas pelos alunos e o contexto institucional podem exigir um pouco mais do docente, não bastando incorporar técnicas ou soluções originais que deem conta de suas demandas pessoais.

Implicações Práticas e Teóricas

O presente estudo deixa sua contribuição para o campo ao focalizar o processo criativo dos docentes da educação superior trazendo nuances de sua percepção em relação às práticas docentes criativas. Compreender em que medida a prática docente é um processo criativo complexo e multifacetado, pode relativizar a percepção de que o foco do professor é somente a sala de aula e que os docentes criativos são apenas aqueles que fazem uso de recursos muito chamativos, como encenações, multimídia e a tecnologia apenas como fim. Como os professores relataram sentir falta de locais onde possam partilhar suas experiências, este estudo pode servir de base para a criação de espaços colaborativos dentro das instituições de ensino, para além da sala dos professores. Em tais espaços, pode haver formação docente continuada, orientada para a criatividade, que não se restringe às semanas de capacitação pedagógica. Sugere-se também que sejam incentivadas aulas em que dois docentes possam dividir a mesma disciplina, de forma que um possa observar a prática docente do colega. Dessa forma, propõe-se repensar estratégias que o professor possa trabalhar de maneira colaborativa com a própria equipe. Sugere-se também que as iniciativas criativas já encontradas, hoje individualmente, possam ser partilhadas em semanas ao longo do semestre sob forma de colóquios, painéis, vídeos para intranets, valorizando e apoiando as iniciativas dos docentes. Sugere-se que a criatividade seja um assunto incorporado ao longo da formação desses professores, como um assunto de vital importância e não apenas como um aspecto adicional da formação docente.

Do ponto de vista teórico, recomenda-se que os três perfis apresentados na discussão – buscadores, criativos por necessidade e colecionadores – sejam investigados em pesquisas futuras, envolvendo amostras de distintas regiões do país, e com uso, inclusive, de metodologia quantitativa que auxilie na caracterização de cada um dos perfis. Resultados complementares poderiam ser base para um modelo teórico futuro que possa abarcar, mais especificamente, o processo criativo docente, com todas as suas especificidades.

Sugestões para Pesquisas Futuras

Com base nos resultados obtidos, sugere-se para pesquisas futuras:

1. Replicar o estudo com amostra de professores maior e mais diversificada geograficamente.
2. Incluir observações em sala de aula desses professores como parte do delineamento de pesquisa.
3. Investigar a percepção dos alunos como forma de confirmar/ampliar a percepção da prática docente.
4. Investigar o uso/qualidade do tempo dos professores como forma de compreender as barreiras de tempo que foram apontadas pela pesquisa.
5. Analisar o perfil de professores da educação superior considerados mais e menos criativos pelos estudantes e/ou coordenadores de cursos de graduação.
6. Examinar o processo criativo docente por tipo de IES, área de conhecimento e gênero.
7. Caracterizar os três tipos de perfis docentes (buscadores, criativos por necessidade e colecionadores) considerando variáveis diversas, como, por

exemplo, nível de criatividade, autoconceito e motivação, medidas por instrumentos psicométricos.

REFERÊNCIAS

- Alencar, E. M. L. S. (1986). Criatividade e ensino. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 6, 13-16. doi:10.1590/S1414-98931986000100004
- Alencar, E. M. L. S. (1999). Barreiras à criatividade pessoal: Desenvolvimento de um instrumento de medida. *Psicologia Escolar e Educacional*, 3, 123-132. doi:10.1590/S1413-85571999000200002
- Alencar, E. M. L. S., & Braga, N. P. (2016). Brazilian indigenous peoples: History, challenges, threats and conquests. In J. Morton (Ed.), *Indigenous peoples: Perspectives, cultural roles and health care disparities* (pp. 1-30). New York, NY: Nova Science.
- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2003). Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19, 1-8. doi:10.1590/S0102-37722003000100002
- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2004). Creativity in university courses: Perceptions of professors and students. *Gifted and Talented International*, 19, 24-28. doi:10.1080/15332276.2004.11673029
- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2008). Criatividade pessoal: Fatores facilitadores e inibidores segundo estudantes de engenharia. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1, 113-126. Retirado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/download/3359/2564>
- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2009). *Criatividade: Múltiplas perspectivas* (3ª ed.). Brasília, DF: Universidade de Brasília.

- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2010). Criatividade na educação superior: Fatores inibidores. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 15, 201-206. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n2/a11v15n2.pdf>
- Alencar, E. M. L. S., Fleith, D. S., Boruchovitch, E., & Borges, C. N. (2015). Criatividade no ensino fundamental: Fatores inibidores e facilitadores segundo gestores educacionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31, 105-114. doi:10.1590/0102-37722015011849105114
- Almeida, L. S. (2017). Criatividade e pensamento crítico: Introdução. In L. S. Almeida (Ed.), *Criatividade e pensamento crítico: Conceito, avaliação e desenvolvimento* (pp. 5-17). Porto, Portugal: CERPSI.
- Almeida, L., Marinho-Araujo, C. M., Amaral, A., & Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: Uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 17, 899-920. doi:10.1590/S1414-40772012000300014
- Almeida, W. M. (2006, Outubro). *Estudantes desprivilegiados e fruição da universidade pública: Elementos para repensar a inclusão social no ensino superior*. Trabalho apresentado no XXX Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), Caxambu, MG. Retirado de http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=3260&Itemid=232
- Alonso, K. M. (2010). A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: Dinâmicas e lugares. *Educação & Sociedade*, 31, 1319-1335. doi:10.1590/S0101-73302010000400014

- Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 357-376.
doi:10.1037/0022-3514.45.2.357
- Amabile, T. M. (1989). *Growing up creative: Nurturing a lifetime of creativity*. New York, NY: Crown Publishers.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press.
- Amabile, T. M. (2012). *Componential theory of creativity* (Working Paper 12-096). Boston, MA: Harvard Business School. Retirado de <http://www.hbs.edu/faculty/Publication%20Files/12-096.pdf>
- Amaral, A. L. N., & Martínez, A. M. (2006, Novembro). *Aprendizagem criativa no ensino superior*. Trabalho apresentado no II Encontro Nacional do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD), Pirenópolis, GO. Retirado de <http://conbrasd.org/wp/wp-content/uploads/2013/03/07-Ana-Luiza-Amaral-aprendizagem-criativa.pdf>
- Amaral, D. P. (2010, Outubro). *O programa universidade para todos e a ampliação de acesso ao ensino superior associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação superior: Diferentes discursos, difíceis consensos*. Trabalho apresentado na 33ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Caxambu, MG. Retirado de <http://www.anped11.uerj.br/oprogramauniversidadeparatodos.pdf>
- Andrade, L. (2015, 5 de Agosto). *Como o crowdfunding pode mudar a educação*. Retirado de <http://meufinanciamentocoletivo.com.br/aprenda/crowdfunding-mudar-educacao/>
- Araújo, A. S. (2013, Maio). *História da alfabetização: Reflexões sobre as contribuições da Companhia de Jesus*. Trabalho apresentado no VII Congresso Brasileiro de

- História da Educação, Cuiabá, MT. Retirado de <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/04-%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20DAS%20CRIANCAS-%20JOVENS%20E%20ADULTOS%20NO%20BRASIL/HISTORIA%20DA%20ALFABETIZACAO.pdf>
- Baptaglin, L. A., & Souza, K. M. (2012, Outubro). *Inclusão na educação superior: Uma revisão das produções atuais*. Trabalho apresentado no XVI Simpósio de Ensino, Pesquisa e Extensão do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), Santa Maria, RS. Retirado de <http://www.unifra.br/eventos/sepe2012/Trabalhos/5325.pdf>
- Bardin, L. (2002). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad.). Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Barreto, M. L. (2006). Crescimento e tendência da produção científica em epidemiologia no Brasil. *Revista de Saúde Pública*, 40, 79-85. doi:10.1590/S0034-89102006000400012
- Beghetto, R. A. (2010). Creativity in the classroom. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 449-463). New York, NY: Cambridge University Press.
- Beghetto, R. A. (2017). Legacy projects: Helping young people respond productively to the challenges of a changing world. *Roeper Review*, 39, 1-4. doi:10.1080/02783193.2017.1318998
- Beghetto, R. A. (2018). Taking beautiful risks in education. *Education Leadership*, 76, 18-24. Retirado de <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/dec18/vol76/num04/Taking-Beautiful-Risks-in-Education.aspx>
- Beghetto, R. A. (2019). Structured uncertainty: How creativity thrives under constraints and uncertainty. In C. A. Mullen (Ed.), *Creativity under duress in education?*

- Resistive theories, practices, and actions* (pp. 27-40). Cham, Switzerland: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-319-90272-2
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2007). Toward a broader conception of creativity: A case for “mini-c” creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 1*, 73-79. doi:10.1037/1931-3896.1.2.73
- Beghetto, R. A., & Schreiber, J. B. (2017). Creativity in doubt: Toward understanding what drives creativity in learning. In R. Leikin & B. Sriraman (Eds.), *Creativity and giftedness: Interdisciplinary perspectives from mathematics and beyond* (pp. 147-162). Cham, Switzerland: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-319-38840-3_10
- Berlinck, M. T., & Sant’Anna, V. M. (1972). A “evasão de cérebros” brasileiros para os Estados Unidos da América: Análise da situação e sugestões para uma política de retorno. *Revista de Administração de Empresas, 12*, 13-23. doi:10.1590/S0034-75901972000200002
- Bisinoto, C., & Marinho-Araujo, C. (2014). Sucesso acadêmico na educação superior: Contribuições da psicologia escolar. *Revista E-Psi, 4*, 28-46. Retirado de <https://revistaepsi.com/wp-content/uploads/artigos/2014/Ano4-Volume1-Artigo2.pdf>
- Braga, N. P., & Fleith, D. S. (2018). Relação criatividade, professor e educação superior: Revisão de literatura. *Psicologia, Educação e Cultura, 22*, 170-185.
- Braslavsky, C. (2004). *Dez fatores para uma educação de qualidade para todos no século XXI*. São Paulo, SP: Editora Moderna.
- Brown, M. (2016, 5 de Abril). ‘New Rembrandt’ to be unveiled in Amsterdam. *The Guardian* [Versão online]. Retirado de <https://www.theguardian.com/artanddesign/2016/apr/05/new-rembrandt-to-be-unveiled-in-amsterdam>

- Caixeta, A. P. K. S., Gottschall, L. M., Síveres, L., Rocha, P. F. M., & Oliveira, Z. M. F. (2007). Avaliação na educação superior: Um procedimento técnico, ético e estético. In L. Síveres (Ed.), *Avaliação na educação superior: Distintos olhares* (pp. 69-88). Brasília, DF: Universa.
- Campos, K. C. L., & Largura, W. A. N. (2000). Criatividade na formação de psicólogos: Percepção de alunos. *Psicologia Escolar Educacional*, 4, 11-19. doi:10.1590/S1413-85572000000200002
- Cassandre, M. P. (2011). A saúde de docentes de pós-graduação em universidades públicas: Os danos causados pelas imposições do processo avaliativo. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, 11, 779-816. Retirado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/mal-estar/v11n2/13.pdf>
- Castro, C. M. (2012). Educação: Soluções simples para problemas complexos. In J. P. R. Velloso (Ed.), *Desenvolvimento humano, indústrias criativas, favelas e os estatutos do homem* (pp. 35-53). Rio de Janeiro, RJ: José Olympio Editora.
- Chassot, A. I. (2012). Vende-se tabaco, perfume importado, educação e camisetas de marca. In C. M. Marinho-Araujo & M. M. Polidori (Eds.), *Análise dos sistemas de educação superior no Brasil e em Portugal: O que apontam as políticas educacionais* (pp. 67-81). Porto Alegre, RS: EdiPUCRS.
- Cintra, P. R. (2018). A produção científica sobre docência no ensino superior: Uma análise bibliométrica da SciELO Brasil. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 23, 567-585. doi:10.1590/s1414-40772018000200016
- Condiliffe, J. (2016, 28 de Abril). Microsoft testa DNA que pode armazenar 1 trilhão de gigabytes em um grama. *Gizmodo Brasil* [Versão online]. Retirado de <http://gizmodo.uol.com.br/microsoft-armazenamento-dna/>

- Costa, E. B. O., & Rauber, P. (2009). História da educação: Surgimento e tendências atuais da universidade no Brasil. *Revista Jurídica UNIGRAN*, *11*, 241-253. Retirado de http://www.unigran.br/revista_juridica/ed_anteriores/21/artigos/artigo15.pdf
- Cropley, D. H. (2015). Promoting creativity and innovation in Engineering education. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, *9*, 161-171. doi:10.1037/aca0000008
- Csikszentmihalyi, M. (1989). Society, culture, and person: A systems view of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (pp. 325-339). New York, NY: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York, NY: Harper Collins.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). The systems models of creativity and its applications. In D. K. Simonton (Ed.), *The Wiley handbook of genius* (pp. 533-545). Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- David, A. P. M., Nakano, T. C., Morais, M. F., & Primi, R. (2011). Competências criativas no ensino superior. In S. M. Wechsler & T. C. Nakano (Eds.), *Criatividade no Ensino Superior: uma perspectiva internacional* (pp. 14-53). São Paulo, SP: Vetor.
- Dias, M. A. R. (2012). Inovações na educação superior: Tendências mundiais. In P. Speller, F. Robl, & S. M. Meneghel (Eds.), *Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década: 2011-2020* (pp. 48-77). Brasília, DF: UNESCO, CNE, MEC. Retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002189/218964POR.pdf>

- Dias Sobrinho, J. (2010). Democratização, qualidade e crise da educação superior: Faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação & Sociedade*, 31, 1223-1245. doi:10.1590/S0101-73302010000400010
- Dias Sobrinho, J. (2013). Educação superior: Bem público, equidade e democratização. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 18, 107-126. doi:10.1590/S1414-40772013000100007
- Diehl, L., & Marin, A. H. (2016). Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 7, 64-85. doi:10.5433/2236-6407.2016v7n2p64
- Doyle, C. L. (2017). Teaching as creative process: Perspectives from personal narratives. *Creativity. Theories - Research - Applications*, 4, 4-24. doi:10.1515/ctra-2017-0001
- Durham, E. R. (2003). *O ensino superior no Brasil: Público e privado* (Documento de Trabalho 3/03). São Paulo, SP: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo (NUPES-USP). Retirado de <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0303.pdf>
- Fadel, S. J., & Wechsler, S. M. (2011). Criatividade na universidade: Potencialidade e possibilidades de transformação. In. S. M. Wechsler & T. C. Nakano (Eds.), *Criatividade no ensino superior: Uma perspectiva internacional* (pp. 202-235). São Paulo, SP: Vetor.
- Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. (2016, 23 de Junho). *FAPESP e Natura lançam centro de pesquisa em bem-estar e comportamento humano*. Retirado de http://agencia.fapesp.br/fapesp_e_natura_lancam_centro_de_pesquisa_em_bemestar_e_comportamento_humano/23447/

- Fávero, M. L. A. (2006). A universidade no Brasil: Das origens à reforma universitária de 1968. *Educar em Revista*, 28, 17-36. Retirado de <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/7609/5423>
- Feitosa, L. R. C. (2017). *Psicologia escolar nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: Contribuições para a atuação na educação superior* (Tese de doutorado). Universidade de Brasília, Brasília, DF. Retirado de http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23050/1/2017_L%C3%ADgiaRochaCavalcanteFeitosa.pdf
- França, C. C., Araújo, L., Mold, D., Borba, K., Freire, K., & Souza, S. (2012). Criatividade no ensino superior: Novos caminhos. *Recreate: Revista Internacional de Creatividad Aplicada Total*, 13, 313-319. Retirado de http://www.revista-recreate.net/IMG/pdf/R13.II._CRIATIVIDADE_NO_ENSINO_SUPERIOR_NOVOS_CAMINHOS.pdf
- Franco, A. P. (2008). Ensino superior no Brasil: Cenário, avanços e contradições. Educação superior: Bem público, equidade e democratização. *Jornal de Políticas Educacionais*, 2, 55-63. doi:10.5380/jpe.v2i4.15028
- Freyre, G. (2003). *Casa grande e senzala: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. Rio de Janeiro, RJ: Global.
- Frias, L. (2012). As cotas raciais e sociais em universidades públicas são injustas? *Revista Direito, Estado e Sociedade*, 41, 130-156. doi:10.17808/des.41.157
- Fryer, M. (2006). Facilitating creativity in higher education: A brief account of National Teaching Fellows' views. In N. Jackson, M. Oliver, M. Shaw, & J. Wisdom (Eds.), *Developing creativity in higher education: An imaginative curriculum* (pp. 74-88). New York, NY: Routledge.
- Gilberto, I. J. L. (2009, Novembro). *Educação a distância: Expansão e ensino de qualidade*. Trabalho apresentado no IX Colóquio Internacional sobre Gestão

- Universitária na América do Sul, Florianópolis, SC. Retirado de <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/37049/Educa%E7%E3o%20a%20dist%20ncia%20Expans%E3o%20e%20ensino%20de%20qualidade.pdf?sequence=1>
- Gilioli, R. S. P. (2016). *Evasão em instituições federais de ensino superior no Brasil: expansão da rede, SISU e desafios*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Retirado de <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/28239>
- Glaveanu, V. P. (2009). The cultural genesis of creativity: An emerging paradigm. *Revista de Psihologie Scolara*, 2, 50-63. Retirado de https://www.academia.edu/164206/The_Cultural_Genesis_of_Creativity_An_Emerging_Paradigm
- Gruber, H. E., & Wallace, D. B. (2006). The case study method and evolving systems approach for understanding unique creative people at work. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 93-115). New York, NY: Cambridge University Press.
- Helene, O. (2011, 16 de Agosto). *A privatização do ensino superior: Apesar de todos os problemas que causa, a expansão das instituições privadas continua a todo vapor*. Retirado de <http://antigo.brasildefato.com.br/node/7136>
- Hosseini, A. S. (2011). University student's evaluation of creative education in universities and their impact on their learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 1806-1812. doi:10.1016/j.sbspro.2011.04.007
- Humerez, D. C., & Jankevicius, J. V. (2015, 13 de Maio). *Evolução histórica do ensino superior no Brasil*. Retirado de http://www.cofen.gov.br/enfermagem-e-formacao-artigos-cientificos_31492.html
- Hypolitto, D. (2004). A política de capacitação docente no estado de São Paulo nas duas últimas décadas do século XX. *Integração*, 36, 49-60. Retirado de https://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos_academicos/49_36.pdf

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2014). *Censo da educação superior 2014: Notas estatísticas*. Retirado de http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2017). *Censo da educação superior: Notas estatísticas 2017*. Retirado de http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf
- Jackson, N. (2005). *Assessing students' creativity: Synthesis of higher education teacher views*. York, UK: The Higher Education Academy. Retirado de <http://imaginativecurriculumnetwork.pbworks.com/f/ASSESSING+STUDENTS'+CREATIVITY+SYNTHESIS+OF+TEACHER+VIEWS.doc>
- Jackson, N., & Shaw, M. (2006). Developing subject perspectives on creativity in higher education. In N. Jackson, M. Oliver, M. Shaw, & J. Wisdom (Eds.), *Developing creativity in higher education: An imaginative curriculum* (pp. 89-108). New York, NY: Routledge.
- Jiménez, Y. I., Jaime, J. H., & González, M. A. (2013). Competencias profesionales en la educación superior: Justificación, evaluación y análisis. *Innovación Educativa*, 13, 45-65. Retirado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v13n61/v13n61a4.pdf>
- Johnson, S. (2011). *De onde vêm as boas ideias*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four C model of creativity. *Review of General Psychology*, 13, 1-12. doi:10.1037/a0013688
- Kenski, V. M. (2012). Tecnologia educacional: Uma nova cultura de ensino e aprendizagem na universidade. In P. Speller, F. Robl, & S. M. Meneghel (Eds.), *Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década*:

- 2011-2020 (pp. 110-126). Brasília, DF: UNESCO, CNE, MEC. Retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002189/218964POR.pdf>
- Kleiman, P. (2008). Towards transformation: Conceptions of creativity in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 45, 209-217. doi:10.1080/14703290802175966
- Lemos, A. (2007). Cibercultura como território recombinante. In C. P. Martins, D. C. Silva, & R. Motta (Eds.), *Territórios recombinantes: Arte e tecnologia, debates e laboratórios* (pp. 35-48). São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.
- Leung, K., Au, A., & Leung, B. W. C. (2004). Creativity and innovation: East-west comparisons with an emphasis on Chinese societies. In S. Lau, A. N. N. Hui, & G. Y. C. Ng (Eds.), *Creativity: When east meets west* (pp. 113-136). Singapore: World Scientific.
- Lima, P. G. (2013). Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do século XXI: Alguns cenários e leituras. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 18, 85-105. doi:10.1590/S1414-40772013000100006
- Lima, V. B. F., & Alencar, E. M. L. S. (2014). Criatividade em programas de pós-graduação em educação: Práticas pedagógicas. *Psico-USF*, 19, 61-72. doi:10.1590/S1413-82712014000100007
- Lima Neto, N. (2012). Desafios da educação superior brasileira para a próxima década. In P. Speller, F. Robl, & S. M. Meneghel (Eds.), *Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década: 2011-2020* (pp. 37-43). Brasília, DF: UNESCO, CNE, MEC. Retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002189/218964POR.pdf>

- Lopes, M. C. R. (2006). “Universidade produtiva” e trabalho docente flexibilizado. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 6, 35-48. Retirado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v6n1/v6n1a04.pdf>
- Luce, M. B. (2012). Expansão qualificada: Duas perspectivas sobre os desafios na educação superior brasileira na próxima década. In P. Speller, F. Robl, & S. M. Meneghel (Eds.), *Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década: 2011-2020* (pp. 127-131). Brasília, DF: UNESCO, CNE, MEC. Retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002189/218964POR.pdf>
- Mancebo, D., Vale, A. A., & Martins, T. B. (2015). Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. *Revista Brasileira de Educação*, 20, 31-50. doi:10.1590/S1413-24782015206003
- Marinho-Araujo, C. M., & Polidori, M. M. (2012). Democratização e expansão da educação superior no Brasil. In C. M. Marinho-Araujo & M. M. Polidori (Eds.), *Análise dos sistemas de educação superior no Brasil e em Portugal: O que apontam as políticas educacionais* (pp. 17-32). Porto Alegre, RS: EdiPUCRS.
- Martin, P., Morris, R., Rogers, A., & Kilgallon, S. (2009, Dezembro). *New spaces for new learning in higher education*. Trabalho apresentado na Annual Conference of the Society for Research into Higher Education (SRHE), Newport, UK. Retirado de <http://www.srhe.ac.uk/conference2009/abstracts/0109.pdf>
- Martínez, A. M. (2006). Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: Uma relação necessária? In M. C. V. R. Tacca (Ed.), *Aprendizagem e trabalho pedagógico* (pp. 69-94). Campinas, SP: Alínea.
- Martins, A. C. P. (2002). Ensino superior no Brasil: Da descoberta aos dias atuais. *Acta Cirurgica Brasileira*, 17, 4-6. doi:10.1590/S0102-86502002000900001

- Melo, A. L., Santos, E. J. R., & Andrade, G. P. (2009, Julho). *Ensino superior no Brasil: Do elitismo colonial ao autoritarismo militar*. Trabalho apresentado no VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), Campinas, SP. Retirado de http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/ErJB7MMF.doc
- Mendes, H. S. F., & Bastos, C. C. B. C. (2016). Um estudo sobre a realidade da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior no Paraná. *Revista Educação Especial*, 29, 189-202. doi:10.5902/1984686X17215
- Minto, L. W. (2018). Educação superior no PNE (2014-2014): Apontamentos sobre as relações público-privadas. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230011. doi:10.1590/s1413-24782018230011
- Ministério da Educação. (1996). *Lei nº. 9.394 – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Retirado de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf
- Ministério da Educação. (2006). *Decreto nº. 5.773 – Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino*. Retirado de <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>
- Ministério da Educação. (2012). *Lei nº. 12.711 – Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências*. Retirado de http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/lei_12711_2012.pdf

- Ministério da Educação. (2014). *Plano Nacional de Educação 2014–2024*. Retirado de http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/20204/plano_nacional_educacao_2014-2024_2ed.pdf?sequence=8
- Montalvão, S. (2010). A LDB de 1961: Apontamentos para uma história política da educação. *Mosaico*, 2, 21-39. doi:10.12660/rm.v2n3.2010.62786
- Monteiro, R. M. C., & Goergen, P. (2014, Outubro). *A educação no Brasil: Direito social e bem público*. Trabalho apresentado no Seminário Internacional de Educação Superior da Universidade de Sorocaba (UNISO), Sorocaba. Retirado de https://www.uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/3_es_mercado_e_sociedade/04.pdf
- Moraes, F. T. (2014, 12 de Agosto). Brasileiro ganha a Medalha Fields, considerada o “Nobel da matemática”. *Folha de S. Paulo* [Versão online]. Retirado de <http://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2014/08/1499290-brasileiro-ganha-a-medalha-fields-considerada-o-nobel-da-matematica.shtml>
- Morais, M. F. (2011, Junho). *Criatividade: Desafios ao conceito*. Trabalho apresentado no I Congresso Internacional de Criatividade e Inovação, Manaus, AM. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/15332>
- Moran, S. (2010). The roles of creativity in society. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 74-90). New York, NY: Cambridge University Press.
- Morhy, L. (2004). Brasil: Universidade e educação superior. In L. Morhy (Ed.), *Universidade no mundo: Universidade em questão* (pp. 25-60). Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília.
- Morin, E. (2015). *Introdução ao pensamento complexo* (E. Lisboa, Trad., 5ª ed.). Porto Alegre, RS: Sulina.

- Moritz, G. O., Herling, L. H. D., Soares, T. C., & Back, R. B. (2011, Dezembro). *A inadimplência nas instituições de ensino superior: Um estudo de caso na instituição XZX*. Trabalho apresentado no XI Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul, Florianópolis, SC. Retirado de <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/26109/5.3.pdf?sequence=1>
- Mundim, M. C. B., Milian, Q. G., Gums, E. F., Wechsler, S. M., & Damasceno, Y. S. L. (2014). Avaliação da criatividade em universitários. *Revista Psicopedagogia*, 31, 35-43. Retirado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v31n94/05.pdf>
- Nakano, T. C. (2009). Investigando a criatividade junto a professores: Pesquisas brasileiras. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13, 45-53. doi:10.1590/S1413-85572009000100006
- Nakano, T. C., & Wechsler, S. M. (2007). Criatividade: Características da produção científica brasileira. *Avaliação Psicológica*, 6, 261-270. Retirado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712007000200015&lng=pt&tlng=pt
- Neuenfeldt, M. C. (2006, Setembro). *Formação de professores para o ensino superior: reflexões sobre a docência orientada*. Trabalho apresentado no II Seminário Nacional de Filosofia e Educação, Santa Maria, RS. Retirado de <http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/019e5.pdf>
- Nickerson, R. S. (2010). How to discourage creative thinking in the classroom. In R. A. Beghetto & J. C. Kaufman (Eds.), *Nurturing creativity in the classroom* (pp. 1-5). New York, NY: Cambridge University Press.
- Niu, D., Jiang, D., & Li, F. (2010). Higher education for sustainable development in China. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11, 153-162. doi:10.1108/14676371011031874

- Niu, W., & Sternberg, R. J. (2003). Societal and school influences on student creativity: The case of China. *Psychology in the Schools, 40*, 103-114. doi:10.1002/pits.10072
- Nunes, E. O. (2012). *Educação superior no Brasil: Estudos, debates, controvérsias*. Rio de Janeiro, RJ: Garamond.
- Oliveira, E. T. A., & Wechsler, S. M. (2002). Variáveis que afetam a aprendizagem: percepção de alunos de licenciatura e professores. *Psicologia Escolar e Educacional, 6*, 133-139. doi:10.1590/S1413-85572002000200003
- Oliveira, M. A., & Campos, F. A. C. (2014, Setembro). *História dos CEFET's dos primórdios a atualidade: Reflexões e investigações*. Trabalho apresentado no IV Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (SENEPT), Belo Horizonte, MG. Retirado de http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema6/TerxaTema6Artigo9.pdf
- Oliveira, M. A., & Nakano, T. C. (2011). Revisão de pesquisas sobre criatividade e resiliência. *Temas em Psicologia, 19*, 467-479. Retirado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v19n2/v19n2a10.pdf>
- Oliveira, Z. M. F. (2009, Outubro). *Professor, 'criative' a escola do século XXI*. Trabalho apresentado no IX Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), Curitiba, PR. Retirado de http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2869_1126.pdf
- Oliveira, Z. M. F., & Alencar, E. M. L. S. (2007). Criatividade na formação e atuação do professor do curso de letras. *Psicologia Escolar e Educacional, 11*, 223-237. doi:10.1590/S1413-85572007000200004
- Pachucki, M. A., Lena, J. C., & Tepper, S. J. (2010). Creativity narratives among college students: Sociability and everyday creativity. *Sociological Quarterly, 51*, 122-149. doi:10.1111/j.1533-8525.2009.01161.x

- Petry, J. F., Borges, G. R., & Domingues, M. J. C. S. (2014). Ensino a distância: Um panorama da expansão na região norte do Brasil. *Revista Eletrônica de Estratégia & Negócios*, 7, 114-138. doi:10.19177/reen.v7e32014114-138
- Pfeifer, S. S. (2001). *Criatividade: Um estudo nas fronteiras da ciência, da arte e da espiritualidade* (Tese de doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. Retirado de <http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/101524>
- Prieto, A. (2016, 22 de Março). *Iduka: O crowdfunding como meio para educar e mudar o mundo*. Retirado de <http://www.canalsuperior.pt/noticia/iduka-o-crowdfunding-como-meio-para-educar-e-mudar-o-mundo/648>
- Primo, A. (2007). *Interação mediada por computador: Comunicação, cibercultura, cognição*. Porto Alegre: Sulina.
- Rachayu, G. L. (2011, Dezembro). *Teacher students' perception of creativity - why should this matter and what can be done about it?* Trabalho apresentado na 15^a UNESCOAPEID International Conference, Jakarta, Indonesia. Retirado de http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/apeid/Conference/15th_Conference/papers/1224-258-1-SM.pdf
- Ramos, M. G. G., Garcia, T. E. M., Hallal, D. R., & Muller, D. (2010, Dezembro). *Movimentos da expansão e diversificação da educação superior em turismo no Rio Grande do Sul*. Trabalho apresentado no X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur, Mar del Plata, Argentina. Retirado de <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/97021>
- Reis, J. T. (2012). Perfil do aluno da educação superior no Brasil. In C. M. Marinho-Araujo & M. M. Polidori (Eds.), *Análise dos sistemas de educação superior no Brasil e em Portugal: O que apontam as políticas educacionais* (pp. 113-128). Porto Alegre: EdiPUCRS.

- Renzulli, J. S. (1992). A general theory for development of creative productivity through the pursuit of ideal acts of learning. *Gifted Child Quarterly*, 36, 170-182. doi:10.1177/001698629203600402
- Renzulli, J. S. (2017). Developing creativity across all areas of the curriculum. In R. A. Beghetto & J. C. Kaufman (Eds.), *Nurturing creativity in the classroom* (pp. 23-44). New York, NY: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S., Gentry, M., & Reis, S. M. (2004). A time and a place for authentic learning. *Educational Leadership*, 62, 73-77. Retirado de http://kupuhouacademy.weebly.com/uploads/2/0/3/0/20309617/a_time_and_a_place_for_authentic_learning.pdf
- Ribeiro, R. A., & Fleith, D. S. (2007). O estímulo à criatividade em cursos de licenciatura. *Paidéia*, 17, 403-416. doi:10.1590/S0103-863X2007000300010
- Ribeiro, R. J. (2012). Educação de qualidade e emprego. In J. P. R. Velloso (Ed.), *Desenvolvimento humano, indústrias criativas, favelas e os estatutos do homem* (pp. 97-104). Rio de Janeiro, RJ: José Olympio.
- Richards, R. (2007). *Everyday creativity and new views of human nature: Psychological, social, and spiritual perspectives* [E-book]. Washington, DC: American Psychological Association.
- Richards, R. (2010). Everyday creativity: Process and way of life – four key issues. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 189-215). New York, NY: Cambridge University Press.
- Ristoff, D. (2008). A educação superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: Da expansão à democratização. In M. Bittar, J. F. Oliveira, & M. Morosini (Eds.), *Educação superior no Brasil – 10 anos pós-LDB* (pp. 39-50). Brasília: INEP. Retirado de <http://www.oei.es/historico/pdf2/educacao-superior-brasil-10-anos.pdf>

- Ristoff, D. (2014). O novo perfil do campus brasileiro: Uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 19, 723-747. doi:10.1590/S1414-40772014000300010
- Robbins, L. (1995). *O despertar na era da criatividade* (B. T. Lambert, Trad.). São Paulo, SP: Editora Gente.
- Rodrigues, S. (2015, 23 de Março). *Da flipped classroom à flipped learning*. Retirado de <http://www.hoper.com.br/single-post/551023a60cf22035304ce5a1>
- Romo, M. (2015). Prefácio. In M. F. Morais, L. C. Miranda, & S. M. Wechsler (Eds.), *Criatividade: Aplicações práticas em contextos internacionais*. São Paulo, SP: Vetor.
- Rudowicz, E. (2004). Creativity among Chinese people: Beyond western perspective. In S. Lau, A. N. N. Hui, & G. Y. C. Ng (Eds.), *Creativity: When east meets west* (pp. 55-86). Singapore: World Scientific.
- Runco, M. A. (1996). Personal creativity: Definition and developmental issues. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 72, 3-30. doi:10.1002/cd.23219967203
- Runco, M. (2004). Personal creativity and culture. In S. Lau, A. N. N. Hui, & G. Y. C. Ng (Eds.), *Creativity: When east meets west* (pp. 9-22). Singapore: World Scientific.
- Runco, M. A. (2005). Motivation, competence, and creativity. In A. J. Elliott & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 609-623). New York, NY: Guilford Press.
- Sampaio, H. (1991). *Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990* (Documento de Trabalho 8/91). São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo (NUPES-USP). Retirado de <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>

- Santos, A. P., & Cerqueira, E. A. (2009, Novembro). *Ensino Superior: Trajetória histórica e políticas recentes*. Trabalho apresentado no IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, Florianópolis, SC. Retirado de <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/35836/Ensino%20Superior%20trajetoria%20historica%20e%20politicass%20recentes.pdf?sequence=1>
- Santos, A. T. (1995). *Estudo da criatividade no Brasil: Análise das teses/dissertações em psicologia e educação (1970/1993)* (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Retirado de <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000090233>
- Santos, I. M., Lima, A. P. S. R., & Maciel, G. (2010, Agosto). *O ensino superior no Brasil e a criação da universidade federal rural de Pernambuco (UFRPE)*. Trabalho apresentado no V Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas (EPEAL), Maceió, AL. Retirado de [http://dmd2.webfactional.com/media/anais/O-ENSINO-SUPERIOR-NO-BRASIL-E-A-CRIACAO-DA-UNIVERSIDADE-FEDERAL-RURAL-DE-PERNAMBUCO-\(UFRPE\).pdf](http://dmd2.webfactional.com/media/anais/O-ENSINO-SUPERIOR-NO-BRASIL-E-A-CRIACAO-DA-UNIVERSIDADE-FEDERAL-RURAL-DE-PERNAMBUCO-(UFRPE).pdf)
- Sawyer, R. K. (2003a). Introduction. In R. K. Sawyer, V. John-Steiner, S. Moran, R. J. Sternberg, D. H. Feldman, J. Nakamura, & M. Csikszentmihalyi (Eds.), *Creativity and development* (pp. 3-11). New York, NY: Oxford University Press.
- Sawyer, R. K. (2003b). Emergence in creativity and development. In R. K. Sawyer, V. John-Steiner, S. Moran, R. J. Sternberg, D. H. Feldman, J. Nakamura, & M. Csikszentmihalyi (Eds.), *Creativity and development* (pp. 12-60). New York, NY: Oxford University Press.
- Sawyer, R. K. (2012). *The science of human innovation: Explaining creativity* (2nd ed.). New York, NY: Oxford University Press.

- Schmidt, E., & Cohen, J. (2013). *A nova era digital: Como será o futuro das pessoas, das nações e dos negócios*. Rio de Janeiro, RJ: Intrínseca.
- Schwab, K. (2015). *A quarta revolução industrial*. São Paulo, SP: Edipro.
- Schwartzman, S. (2005). Os desafios da educação no Brasil. In C. Brock & S. Schwartzman (Eds.), *Os desafios da educação no Brasil* (pp. 9-50). Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira. Retirado de <http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/1desafios.pdf>
- Silva, E. P. (2015). Adoecimento e sofrimento de professores universitários: Dimensões afetivas e ético-políticas. *Psicologia: Teoria e Prática*, 17, 61-71. doi:10.15348/1980-6906/psicologia.v17n1p61-71
- Silva, H. F. D. (2015). *Evasão na educação superior: Um estudo em uma IES privada do Médio Tietê* (Dissertação de mestrado). Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP. Retirado de http://educacao.uniso.br/prod_cientifica/alunos/2015/hercules-silva.pdf
- Silva, H. F. D., & Marques, W. (2017). Evasão na educação superior no Brasil: Desafio à gestão acadêmica. *Quaestio - Revista de Estudos em Educação*, 19, 197-208. doi:10.22483/2177-5796.2017v19n1p197-208
- 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. doi:10.1590/S0034-71672003000600003
- Silva, T. F., & Nakano, T. C. (2012). Criatividade no contexto educacional: Análise de publicações periódicas e trabalhos de pós-graduação na área da psicologia. *Educação e Pesquisa*, 38, 743-759. doi:10.1590/S1517-97022012005000013
- Silva Filho, R. L. L., Motejunas, P. R., Hipólito, O., & Lobo, M. B. C. M. (2007). A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, 37, 641-659. doi:10.1590/S0100-15742007000300007

- Smith, C., Nerantzi, C., & Middleton, A. (2014, Junho). *Promoting creativity in learning and teaching*. Trabalho apresentado no International Consortium for Educational Development (ICED 2014), Stockholm, Sweden. Retirado de http://www.iced2014.se/proceedings/1120_Smith.pdf
- Smith, J. K., & Smith L. F. (2010). Educational creativity. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 250-264). New York, NY: Cambridge University Press.
- Smolka, A. L. (2010). *Imaginação e criação na infância: Ensaio comentado sobre Lev S. Vygotsky*. São Paulo, SP: Ática.
- Sodré, M. (2006). *Antropológica do espelho: Uma teoria da comunicação linear e em rede* (2ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Souza, J. G. (1996). Evolução histórica da universidade brasileira: Abordagens preliminares. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 1, 42-58. Retirado de <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/461/441>
- Sternberg, R. J. (2003). The development of creativity as a decision-making process. In R. K. Sawyer, V. John-Steiner, S. Moran, R. J. Sternberg, D. H. Feldman, J. Nakamura, & M. Csikszentmihalyi (Eds.), *Creativity and development* (pp. 91-138). New York, NY: Oxford University Press.
- Sternberg, R. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18, 87-98. doi:10.1207/s15326934crj1801_10
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34, 1-31. doi:10.1159/000277029

- Szymanski, H. (2004). Entrevista reflexiva: Um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In H. Szymanski (Ed.), *A entrevista na pesquisa em educação: A prática reflexiva* (pp. 9-61). Brasília, DF: Liber Livro.
- Talwar, R., & Hancock, T. (2010). *The shape of jobs to come: Possible new careers emerging from advances in science and technology (2010-2030)*. Retirado de http://fastfuture.com/wp-content/uploads/2010/01/FastFuture_Shapeofjobstocome_FullReport1.pdf
- Toledo, R. F. M. (2009). A expansão dos cursos tecnológicos no Brasil: Um recorte no tecnólogo em gastronomia. *REVELA - Periódico de Divulgação Científica da FALS*, 3. Retirado de http://www.fals.com.br/revela9/artigo%203_VI.pdf
- Treffinger, D. J., Schoonover, P. F., & Selby, E. C. (2013). *Educating for creativity and innovation: A comprehensive guide for research-based practice*. Waco, TX: Prufrock Press.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2001). *Educação para todos: O compromisso de Dakar*. Brasília, DF: UNESCO, CONSED, Ação Educativa. Retirado de unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2009). *Conferência mundial sobre ensino superior, 2009: As novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social*. Retirado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2722-cmes-unesco-comunicadofinal-paris-2009&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2012). *Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década: 2011-2020*.

Brasília, DF: UNESCO, CNE, MEC. Retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002189/218964POR.pdf>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2016). *Educação para as pessoas e o planeta: Criar futuros sustentáveis para todos* [Relatório de Monitoramento Global da Educação]. Retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245745por.pdf>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2017, 03 de Outubro). Liberdade para ensinar, empoderar os professores - Dia Mundial dos Professores. Retirado de http://www.unesco.org/new/pt/brasil/abou-this-office/single-view/news/teaching_in_freedom_empowering_teachers_world_teachers_d/

Vilarinho-Rezende, D. (2017). *Uso criativo das tecnologias da informação e comunicação na educação superior: Atuação de professores e percepção de estudantes* (Tese de doutorado). Universidade de Brasília, Brasília, DF. Retirado de http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23479/1/2017_DanielaVilarinhoRezende.pdf

Wallas, G. (1982). The art of thought (Excerpts from G. Wallas, *The Art of Thought*, Jonathan Cape, 1926, pp. 79-96). In P. Vernon (Ed.), *Creativity* (pp. 91-97). Harmondsworth, England: Penguin Books.

Wechsler, S. M. (1993). *Criatividade: Descobrimdo e encorajando*. Campinas, SP: Editorial Psy.

Xanthopoylos, S. P. (2012). A experiência brasileira em educação à distância e o desafio da próxima década. In P. Speller, F. Robl, & S. M. Meneghel (Eds.), *Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década: 2011-2020* (pp. 96-109). Brasília, DF: UNESCO, CNE, MEC. Retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002189/218964POR.pdf>

- Zago, M. A. (2011, Junho). *Perfil da produção científica brasileira*. Palestra apresentada na Mesa de discussão tecnológica/Inovações Tecnológicas no Brasil, FAPESP, São Paulo. Retirado de http://www.fapesp.br/eventos/2011/06/Marco_Antonio.pdf
- 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, 305-316. doi:10.1590/S1413-73722005000200018
- Zezeza, P. T. (2012, Março). *Internationalization in higher education: Opportunities and challenges for the knowledge project in the global south*. Trabalho apresentado em SARUA Vice-Chancellors Leadership Dialogue, Maputo, Moçambique. Retirado de <http://www.sarua.org/files/Internationalization%20of%20Higher%20Education%20Final%20Paper%20-%20Prof%20Paul%20Tiyambe%20Zezeza.pdf>

ANEXO 1**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

Nome:

Idade:

Sexo:

Escolaridade:

Tempo de Docência na Educação Superior:

Curso(s) em que ministra aulas atualmente:

Das características que vou apresentar, quais delas combinam com você:

() Persistência

() Organização

() Tolerância ao erro

() Resiliência

() Flexibilidade

() Curiosidade

() Entusiasmo

() Determinação

() Comunicação

() Responsabilidade

() Autonomia

() Outras _____

1. Como é o seu processo de preparação das aulas que ministra? Onde você costuma buscar suas referências?
2. Você possui o tempo que gostaria para atualizar os conteúdos, buscar novas técnicas e implementar novos exercícios?
3. Com que frequência você atualiza os conteúdos ministrados?
4. Você consegue perceber em que medida a participação do aluno tem influenciado seu processo criativo?
5. Você cultiva algum tempo regular de descanso em que se dedica às atividades não ligadas à docência? (Ex: prática de atividades físicas, um hobby)
6. Você se lembra de professores que marcaram sua prática docente? O que você gostaria de evitar? O que buscou incorporar de maneira consciente?
7. Você consegue perceber com clareza quando possui uma ideia criativa capaz de contribuir para o sucesso de sua prática docente? Quando essas ideias ocorrem?
8. Como é o processo de amadurecimento dessas ideias?
9. Em sua opinião, quais são os principais desafios ligados à educação no Século XXI?
10. Você percebe sua prática docente como um processo criativo?
11. Você se considera uma pessoa criativa?

ANEXO 2



Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação Em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

Prezado (a) Docente

Sou aluna do curso de Pós-Graduação (doutorado) do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Estou realizando um estudo com o objetivo de investigar a percepção de docentes da educação superior, buscando as relações existentes entre processo criativo e práticas pedagógicas. Espera-se que o resultado dessa investigação possa servir de base para o desenvolvimento de futuras capacitações que possam auxiliar os docentes no exercício de sua profissão.

Nesse sentido, convido-o(a) a participar deste estudo que envolve duas etapas. A primeira é constituída de uma entrevista semiestruturada com duração média de, aproximadamente, 60 minutos. Após um ano, as respostas dadas serão rerepresentadas para quem possam avaliar, modificar e complementar o conteúdo da entrevista.

Esclareço que a sua participação é voluntária. Além disso, você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento, assim como terá total liberdade de não responder qualquer pergunta que julgar inoportuna. A sua identificação, bem como quaisquer dados obtidos, será mantida em sigilo.

Em caso de dúvida, você pode me contatar pelo telefone (61) 982241422 ou por meio do e-mail npbraga@gmail.com. O contato de minha orientadora de pesquisa, Profa. Dra. Denise de Souza Fleith, é fleith@unb.br. Desde já, agradeço sua atenção e colaboração.

Atenciosamente,
Nívea Pimenta Braga (Pesquisadora Responsável)

Eu, _____, declaro que fui devidamente informado(a) pela pesquisadora e aceito participar do estudo “PROCESSO CRIATIVO E PRÁTICAS DOCENTES NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR”, conduzido por Nívea Pimenta Braga, aluna do curso de Pós-Graduação (doutorado) do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso cause qualquer prejuízo. Declaro, ainda, que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

_____, _____ de 2017.

Assinatura do Participante

Nívea Pimenta Braga
Assinatura da pesquisadora