



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DANIELA CRISTINA RIBEIRO DE LIMA**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DE UMA  
UNIVERSIDADE PÚBLICA BAIANA SOBRE A  
CRIATIVIDADE**

Feira de Santana  
2019

**DANIELA CRISTINA RIBEIRO DE LIMA**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DE UMA  
UNIVERSIDADE PÚBLICA BAIANA SOBRE A  
CRIATIVIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do grau de Mestra em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

Orientadora: Prof<sup>(a)</sup>. Dr<sup>(a)</sup>. Mirela Figueiredo Santos Iriart

Feira de Santana – BA  
2019

**Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado**

L697r Lima, Daniela Cristina Ribeiro de  
Representações sociais de estudantes de uma universidade pública  
baiana sobre a criatividade. / Daniela Cristina Ribeiro de Lima. – 2019.  
118f.: il.

Orientadora: Mirela Figueiredo Santos Iriart  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana,  
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1.Educação superior. 2.Criatividade. 3.Representações. I.Iriart,  
Mirela Figueiredo Santos, orient. II.Universidade Estadual de Feira de  
Santana. III.Título.

CDU: 378(814.22)

Maria de Fátima de Jesus Moreira – Bibliotecária – CRB5/1120



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/76  
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/86  
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/04

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DANIELA CRISTINA RIBEIRO DE LIMA**

**“REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DE  
UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA BAIANA SOBRE A  
CRIATIVIDADE”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na área de Culturas, Formação e Práticas Pedagógicas como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 8 de julho de 2019

Prof. Dr.ª Mirela Figueiredo Iriart – Orientadora - UEFS

Prof. Dr. Cleyton Hércules Gontijo - Primeiro Examinador - UnB

Prof. Dr. Carlos César Barros - Segundo Examinador - UEFS

Prof. Dr. Iron Pedreira Alves - Terceiro Examinador - UEFS

**RESULTADO: APROVADA**.....

Aos meus pais, que me apoiaram e investiram neste meu sonho de fazer mestrado.

A minha irmã e minha tia pela presença, incentivo e apoio no decorrer do mestrado.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, essa força maior dentro de mim, que me inspira e me guia em minhas escolhas e em meus caminhos.

Aos meus pais, irmã e parentes, pelos momentos de descontração, apoio e incentivo.

Aos colegas de curso – com eles troquei experiências e aprendi muito.

À Liliana, colega de classe e amiga – obrigada por compartilhar seus conhecimentos comigo e pela ajuda nos momentos delicados e complexos nessa jornada de mestrado, pelas aulas particulares de espanhol e incentivo por meio de materiais, como livros e artefatos, trazidos de seu próprio país, Peru.

Aos professores da pós-graduação, que ampliaram meus horizontes com seus ensinamentos e vivências, em especial Marcos Barzano, Welington Araujo, Malena Besnosik, Marinalva Lopes Ribeiro que me orientou nesta dissertação durante o primeiro ano de mestrado.

Aos professores componentes da banca examinadora Cleyton Gontijo, Carlos Barros e Iron Alves por terem aceitado o convite.

À professora Mirela Figueiredo Iriart – muita gratidão por assumir a orientação desta dissertação e decidir caminhar como minha orientadora compartilhando seus saberes, orientando-me e ajudando-me durante o último ano de mestrado.

Aos pesquisadores, autores e estudiosos, que contribuíram para a construção desta dissertação por meio de suas publicações (artigos e livros), especialmente às professoras e pesquisadoras Denise Fleith, Eunice Alencar e Solange Wechsler.

À coordenação e ao colegiado do PPGE.

Aos grupos de pesquisas: “Indivíduo, organização e trabalho” e “Indivíduo, organizações e trabalho: Processos psicossociais” onde comecei a trilhar os meus primeiros passos no universo científico. E aos seus respectivos coordenadores: Virgílio Bastos e Sônia Gondim.

Aos integrantes do grupo de pesquisa NEPPU pelo acolhimento, em especial às bolsistas Letícia e Larissa pela ajuda na coleta de dados.

Aos estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEFS que aceitaram ser participantes desta pesquisa.

Aos coordenadores do Departamento e do colegiado do Curso de Pedagogia por autorizarem a coleta de dados.

À Luciana e Eliúde, pela amizade sincera, disponibilidade e acolhimento nos momentos leves e delicados vivenciados durante esses dois últimos anos.

À Néia, Fabi, Andréia e Rosa pela amizade e apoio; com vocês também aprendi e cresci muito.

Ao pessoal da Biodança pelos momentos de autoconhecimento.

“As pessoas criativas podem fazer milagres”

Torrance, 1979



## RESUMO

A criatividade é um fenômeno sociocultural, multidimensional e não apenas dependente de características intrapsíquicas. A partir dessa premissa, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar, sob a ótica dos estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública da Bahia, as representações sociais de criatividade. Quanto aos objetivos específicos, estes visavam: identificar a estrutura interna da representação social de criatividade de estudantes do curso de Pedagogia; verificar a estabilidade dos elementos que se apresentam com maior probabilidade de fazer parte do núcleo central da representação de criatividade; e identificar as características de professores considerados criativos no exercício de sua profissão construídas pelos discentes nas interações dialógicas no grupo focal. A revisão de literatura abordou quatro tópicos: conceitos de criatividade e algumas abordagens teóricas; criatividade na educação superior; as características do professor criativo; e a Teoria das Representações Sociais. A metodologia foi quanti-qualitativa, realizando-se mediante três instrumentos: a técnica de associação livre de palavras, a partir do termo indutor “criatividade”; grupo focal; e o método das triagens hierárquicas sucessivas. O primeiro desses instrumentos, aplicado a 104 participantes, resultou em 234 evocações; os demais foram aplicados a doze participantes. Os dados coletados através da associação livre de palavras foram analisados inicialmente por meio de frequências e percentuais e, posteriormente, delinear-se a partir de categorias analíticas qualitativas, com base nas seguintes dimensões: cognitiva, emoção, estética e gênese. Com relação às análises dos dados obtidos nas triagens, estas foram feitas por meio de operações estatísticas. Quanto ao material produzido no grupo focal foram submetidos à análise de conteúdo. Fez-se uso do software de análise de dados qualitativos ATLAS.ti, versão 8.4 para codificação e categorização das características do professor criativo em termos de conteúdo temático. Utilizou-se estatísticas descritivas para a caracterização dos participantes. Um dos resultados foi que os estudantes definem criatividade mais em termos de aspectos individuais relacionados à dimensão cognitiva: *ideias* e *imaginação*, que de fatores contextuais, distanciando-se das perspectivas teóricas atuais que apresentam uma visão mais sistêmica desse fenômeno que inclui o indivíduo e o contexto. Ademais, destaca-se os elementos que podem constituir a dimensão central da representação de criatividade, a saber: *ideias* e *imaginação*. Quanto às características do professor criativo, as respostas dos informantes foram agrupadas em três distintas categorias: *atributos do professor* (*sensibilidade, flexibilidade, dinâmico, reflexivo, domínio de conteúdo, observador, curioso, coerência, pesquisador*), *características de relacionamento* (*proporciona liberdade e respeito aos alunos, acolhedor, dialógico, relação amigável*) e *estratégias de ensino* (*novidade*). Os achados também suscitam reflexões acerca do que os discentes pensam e esperam de seus professores do Ensino Superior. Sinaliza ainda, para a necessidade de promover a criatividade na formação docente. Espera-se que esta pesquisa contribua para o avanço do conhecimento sobre o fenômeno da criatividade, desperte e amplie a conscientização de sua importância e do seu valor no Ensino Superior, sobretudo nos cursos de formação docente.

**Palavras-chave:** Criatividade. Educação Superior. Representações.

## ABSTRACT

Creativity is a sociocultural phenomenon, multidimensional and not only dependent on intrapsychic characteristics. Based on this premise, this research aimed to analyze, from the perspective of the students of the Degree in Pedagogy of a public university of Bahia, the social representations of creativity. As for the specific objectives, they aimed to: identify the internal structure of the social representation of creativity of Pedagogy students; verify the stability of the elements that are most likely to be part of the central core of the creativity representation; and identify the characteristics of the teachers considered in the exercise of their profession built by students in dialogic in interactions in the focus group. The literature review addressed four topics: concepts of creativity and some theoretical approaches; creativity in higher education; and the characteristics of the creative teacher; and the Theory of Social Representations. The methodology was quanti-qualitative, being realized through three instruments: the technique of free association of words, from the term inducer "creativity"; focal group; and the method of successive hierarchical trials. The first of these instruments, applied to 104 participants, resulted in 234 evocations; the others were applied to twelve participants. The data collected through the free association of words were initially analyzed by means of frequencies and percentages and, later, they were delineated from qualitative analytical categories, based on the following dimensions: cognitive, emotion, esthetics and genesis. With respect to the data analysis obtained in the trials, these were done through statistical operations. As for the material produced in the focal group, they were submitted to content analysis. The qualitative data analysis software ATLAS.ti, version 8.4 was used to encode and categorize the characteristics of the creative teacher in terms of thematic content. Descriptive statistics were used to characterize the participants. One of the results was that students define creativity more in terms of individual aspects related to the cognitive dimension: ideas and imagination, than of contextual factors, distancing themselves from the current theoretical perspectives that present a more systemic view of this phenomenon that includes the individual and the context. In addition, it highlights the elements that can constitute the central dimension of the representation of creativity, namely: ideas and imagination. As for the characteristics of the creative teacher, the responses of the informants were grouped into three distinct categories: teacher attributes (sensitivity, flexibility, dynamic, reflective, content mastery, observer, curious, coherence, researcher), relationship characteristics (providing freedom and respect for students, welcoming, dialogic, friendly relationship) and teaching strategies (novelty). The findings also raise reflections on what students think and expect from their higher education teachers. It also points to the need to promote creativity in teacher education. It is hoped that this research will contribute to the advancement of knowledge about the phenomenon of creativity, awaken and increase the awareness of its importance and its value in Higher Education, especially in teacher training courses.

**Keywords:** Creativity. Higher Education. Representations.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Capítulo 3.2: Distribuição, por ordem de importância, das palavras escolhidas pelos estudantes nas THS em frequências e percentagens (N=12)	81
Tabela 2	Capítulo 3.2: Distribuição, por ordem de importância, dos componentes das dimensões de criatividade em frequências e percentagens (N=12)	82
Tabela 3	Capítulo 3.2: Distribuição, por ordem de importância, das oito palavras escolhidas pelos estudantes nas THS em frequência e percentagens (N=12)	83

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Capítulo 3.1: Os traços salientes das palavras em relação à criatividade	75
Quadro 2	Capítulo 3.1: Dimensões de criatividade em função das evocações dos estudantes de Pedagogia	76

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana	16
UFBA	Universidade Federal da Bahia	16
NEPPU	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária	16
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior	21
PEPSIC	Periódicos Eletrônicos em Psicologia	22
SCIELO	Scientific Electronic Library Online	22
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação	23
APA	American Psychology Association	29
TRS	Teoria das Representações Sociais	51
NC	Núcleo Central	53
SP	Sistema Periférico	53
RUF	Ranking Universitário Folha	56
TALP	Técnica de Associação Livre de Palavras	59
GF	Grupo Focal	59
THS	Triagens Hierárquicas Sucessivas	59
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences	70
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	72

## SUMÁRIO

<b>I. INTRODUÇÃO</b>	16
<b>II. CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO</b>	27
1.1 Crenças, perspectivas teóricas recentes e conceitos de criatividade	27
1.2 Criatividade no Ensino Superior	39
1.3 Características do professor criativo	44
1.4 Teoria das Representações Sociais	51
<b>III. CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA</b>	55
2.1 Local da pesquisa	56
2.2 Participantes	57
2.3 Instrumentos de coleta de dados	59
2.4 Procedimentos de coleta de dados	65
2.5 Procedimentos de análise de dados	69
2.6 Ética	72
<b>IV. CAPÍTULO 3 – RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>	74
3.1 Análise da Associação Livre de Palavras	74
3.2 Análise das Triagens Hierarquizadas Sucessivas	80
3.3 Análise do Grupo Focal	85
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	95
<b>REFERÊNCIAS</b>	98
<b>APÊNDICES</b>	109
APÊNDICE 1 – Termo de consentimento livre e esclarecido	109
APÊNDICE 2 – Protocolo de teste de associação livre de palavras	111
APÊNDICE 3 – Questionário de características de estudantes respondentes da da TALP	112
APÊNDICE 4 – Triagens hierarquizadas sucessivas	114



## INTRODUÇÃO

*Todos nós possuímos potencial criativo, basta apenas desenvolvê-lo.*  
(TORRANCE, 1965)

Esta é uma investigação sobre as representações sociais de estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade pública baiana acerca da criatividade no contexto da educação, e se insere na linha de pesquisa 2 - “Culturas, Formação e Práticas Pedagógicas” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

O interesse pelo objeto de estudo emergiu a partir da experiência da pesquisadora com a iniciação científica no Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA) no período entre 2014 e 2015, na qual teve a oportunidade de conhecer, estudar e escrever um artigo envolvendo o tema criatividade. Por meio da participação nesse trabalho, ela pôde tomar consciência de que a representação que tinha acerca desse fenômeno era equivocada. Para ela, esse era um dom e estava restrito a um grupo seletivo e privilegiado de profissionais dentro da sociedade chamado de artistas e do qual não fazia parte. Essa concepção limitada e errônea sobre esse objeto não a habilitava a considerar-se como uma pessoa criativa, o que influenciou diretamente nas escolhas que fez na vida, tanto pessoal quanto profissional e, conseqüentemente, contribuiu para inibir e tornar latente o seu potencial criativo durante muito tempo.

Logo após essa experiência, mais especificamente, quase final de 2015, a pesquisadora teve a oportunidade de participar do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (NEPPU) do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS, no qual atuou como colaboradora voluntária por quase dois anos, aproveitando a ocasião para aprofundar as discussões sobre a temática e, assim, buscar maior aproximação com o tema dentro dessa área. Nesse período, percebeu, a partir da sua interação em debates junto a professores universitários sobre ensino-aprendizagem, que pouca atenção era dada à criatividade no contexto do Ensino Superior, fato ratificado também pela literatura especializada (por exemplo, ALENCAR e FLEITH 2010a). Por outro lado, além dessas autoras, há uma diversidade de estudiosos apontando esse ambiente como um dos principais e mais relevantes espaços para fomentar o desenvolvimento e manifestação do potencial criativo dos estudantes



(por exemplo, CASTRO, 2015; LIMA e ALENCAR, 2014; OLIVEIRA, Z. e ALENCAR, 2014; SILVA, FADEL e WECHSLER, 2013; ALENCAR, 2007).

Ainda com relação a essa participação no NEPPU, a pesquisadora trabalhou em uma pesquisa-ação colaborativa que teve como amostra professores universitários de diversas áreas do saber e cujo interesse central consistia em investigar práticas pedagógicas inovadoras. A partir da sua atuação enquanto pesquisadora observadora na coleta de dados deste estudo, ela notou em muitos dos relatos apresentados por esses profissionais em suas narrativas sobre as práticas docentes utilizadas em sala de aula, que estas não contribuíam para promover a capacidade criativa e reflexiva dos seus estudantes, isto porque elas, as práticas, estavam voltadas quase que exclusivamente à reprodução de conteúdo, como defenderam Morais e Almeida (2016). Segundo esses autores, há uma necessidade de reelaboração das práticas docentes a fim de desenvolver nos estudantes a capacidade criativa, crítica e reflexiva.

A necessidade de promover a criatividade no campo da educação formal é enfatizada na literatura científica por diversos autores, como: Alencar (2007, 2011), Alencar, Fleith e Pereira (2017), Alencar e Fleith (2008a, 2010a), Castro (2015), Martinez (1995), Morais e Almeida (2015b), Oliveira E. e Alencar (2010) e Silva, Fadel e Wechsler (2013). Esses e outros autores (LIMA e ALENCAR, 2014; LUBART, 2007; WECHSLER, 2008) têm assinalado distintas razões que justificam a importância de se cultivá-la e desenvolvê-la nas pessoas, a saber: (a) no plano individual o desenvolvimento dessa capacidade favorece a resolução de conflitos que podem suceder nas relações interpessoais em diversos contextos (por exemplo, na família, no trabalho, na escola); (b) na saúde humana, há o reconhecimento de que a produção criativa produz sentimentos de satisfação e prazer, fatores estes considerados importantes para promover bem-estar emocional e saúde mental no indivíduo; (c) no âmbito social, para resolver problemas, até mesmo a nível global, como por exemplo: a questão da sustentabilidade do planeta que envolve a demanda de novas abordagens e soluções; (d) no mundo organizacional ideias criativas são consideradas necessárias para promover a inovação e a sobrevivência das empresas nos mercados em constantes transformações e; (e) globalmente, há a necessidade de se pensar de forma criativa para lidar com as mudanças advindas da globalização, como a transitoriedade das informações, modificações contínuas nas relações de trabalho e de produção, nos meios de comunicação, na criação de novos produtos e serviços tangíveis e intangíveis e, no desenvolvimento de inovações tecnológicas.

Apesar de existir um consenso entre os pesquisadores sobre a relevância da promoção da criatividade para os indivíduos, as organizações e a sociedade, observa-se uma atenção ainda muito limitada em relação a esse tema no contexto do Ensino Superior (OLIVEIRA Z. e ALENCAR, 2007). A importância desse nível de ensino para o desenvolvimento da criatividade se configura devido a esse ser um espaço responsável pela formação especializada e por representar uma etapa imediata para o ingresso de profissionais no mercado de trabalho que demanda forças laborais criativas, críticas e reflexivas para intervir e transformar a sociedade (ALENCAR e OLIVEIRA 2016b; ALENCAR, 2002; ALVES e CASTRO, 2014; MORAIS, FLEITH, ALMEIDA, AZEVEDO, ALENCAR e ARAÚJO, 2017; OLIVEIRA Z., 2010; SOUZA e ALENCAR, 2008). Também sob o ângulo dos graduandos, estes consideram o estímulo a esse fenômeno nesse nível educacional como relevante para o desempenho acadêmico deles, uma vez que pode tornar a experiência de aprendizagem cativante, estimuladora e prazerosa, e para a atuação no trabalho profissional futuro (AFSHARI, SIRAJ, GHANI e RAZAK, 2012; MORAIS e ALMEIDA, 2016; MORAIS, ALMEIDA e AZERVEDO, 2014; OLIVEIRA Z., 2010).

Paralelamente ao reconhecimento crescente da relevância do papel da criatividade no âmbito da educação formal, especialmente no Ensino Superior, ressalta-se a necessidade de se verificar como esse fenômeno está sendo compreendido nesse campo de conhecimento, uma vez que a literatura científica tem apontado para o uso desse conceito marcado por interpretações do senso comum (ALENCAR, 2007; NAKANO, 2011; NEVES-PEREIRA e BRANCO, 2015; OLIVEIRA E. e ALENCAR, 2010). Autores argumentam (OLIVEIRA E. e ALENCAR, 2010) que essa situação tende a conduzir a uma banalização de sua utilização e a uma visão pouco elucidativa do tema. Além disso, pode constituir-se em barreiras para a implementação de estratégias e ações direcionadas ao desenvolvimento e manifestação do potencial criador dos estudantes (MARTINEZ, 2002; MORAIS, JESUS, AZEVEDO, ARAÚJO e VISEU, 2015a; MONTEIRO, MORAIS, BRAGA e NAKANO, 2013; NEVES-PEREIRA e BRANCO, 2015; NUÑEZ e SANTOS, 2012).

Ainda em conformidade com os autores citados acima, MacLaren (2012), Morais (2001), Morais e Almeida (2015b), Mundim, Suárez, Wechsler e Morais (2014a) e Plucker, Beghetto e Dow (2004) salientam que concepções errôneas, mitos e crenças por parte de professores e alunos em relação à criatividade (por exemplo: dom, inspiração súbita e inexplicável) se transformam em verdadeiros entraves para o seu estímulo e desenvolvimento na sala de aula. Em consonância com esses autores citados, Monteiro, Morais, Braga e

Nakano (2013), Morais e Azevedo (2011), Neves-Pereira e Branco (2015) e Nuñez e Santos (2012) lembram que as representações que os professores possuem sobre determinado assunto, conceito, fenômeno ou objeto repercutem nas atitudes, guiam seus comportamentos, ações e interações, bem como refletem nas práticas adotadas por eles para atuar em sala de aula e, conseqüentemente, podem interferir positiva ou negativamente no desenvolvimento da criatividade no contexto educacional.

Embora algumas pesquisas tendo como amostra estudantes universitários revelem haver uma valorização da criatividade, cabe ressaltar que ela é mais requisitada e o seu valor é mais bem percebido em determinadas áreas curriculares do que em outras (MORAIS, ALMEIDA e AZERVEDO, 2014; MORAIS e ALMEIDA, 2016). Nesse sentido, Baer (2012), por exemplo, sinaliza para a importância de se avaliá-la levando em consideração os domínios do saber. Além disso, autores como Ribeiro e Fleith (2007), Souza e Alencar (2008) e Nakano (2011) lembram que, apesar de haver o reconhecimento pela grande maioria dos professores de se permear esse fenômeno com a educação, isso não é o que acontece na prática, no cotidiano da sala de aula, nos vários níveis de ensino.

Sabe-se ainda que uma grande parcela dos docentes que são formados na universidade para lecionar não está preparada para trabalhar com a criatividade no contexto da sala de aula por desconhecer métodos e técnicas acerca dela, formas de identificá-la e, também por não possuir conhecimento sobre a definição desse conceito (ALENCAR, 2007; ALENCAR e FLEITH, 2010a, 2004a; BAHIA e NOGUEIRA, 2005; CASTANHO, 2000; MARTINEZ, 2002; NAKANO, 2009, 2011; OLIVEIRA Z. e ALENCAR, 2007). Todavia, Ribeiro e Fleith (2007) lembram que as lacunas nas informações para lidar com esse fenômeno na atuação profissional emergem, em parte, da formação de professor, que não privilegia conhecimentos sobre teorias a respeito de tal tema, a fim de despertar a curiosidade, o interesse e a consciência de sua relevância no campo educacional. Além disso, Nakano (2009) afirma que o processo de formação docente tende, na maior parte das vezes, a preparar e instrumentalizar o profissional para atuar junto a estudantes considerados como: “obedientes”, “conformistas” e “passivos”. Quando este começa a atuar e se depara com indivíduos que apresentam comportamentos criativos, como por exemplo: que diverge do que é tradicional e comum, que questiona as informações dadas, que é independente e intuitivo, ele tende, em grande parte, a não valorizar tais atributos, a ponto de até puni-los por interpretar essas expressões comportamentais como indesejáveis (DAVID, NAKANO, MORAIS e PRIMI, 2011; FADEL e WECHSLER, 2011; SILVA e NAKANO, 2012).

A negligência na formação de professores para lidar com a criatividade no contexto educacional é um fato ratificado tanto pelo próprio Currículo<sup>1</sup> do Curso de Licenciatura em Pedagogia da instituição de Ensino Superior onde a pesquisa foi realizada, que não privilegia esta área do conhecimento, quanto pela proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), que não contempla tal fenômeno em seus objetivos, propostas e artigos e nem formas de desenvolver o potencial criativo dos estudantes. Autores como Souza e Alencar (2006) e Mundim et al. (2014a) afirmam que a omissão da criatividade nos cursos de formação de docentes tem contribuído para inviabilizar a preparação de profissionais que apresentem competência para lidar criativamente com os desafios e os problemas que emergem de uma sociedade caracterizada por constantes transformações. Morais e Azevedo (2011) salientam também que os professores podem ser personagens essenciais para inspirar e modelar comportamentos criativos nos alunos, assim como, exercer papel de agente mediador entre políticas educativas operacionalizadas em objetivos, metodologias, programas curriculares e os estudantes em ambiente de sala de aula. No entanto, segundo as autoras, a insuficiência de clarificação do que se entende por criatividade por parte destes compromete a aquisição de atitudes e ações promotoras de criatividade nesse contexto.

Como se pode observar, a falta de clareza conceitual (BECKER, ROAZZI, MADEIRA, AREND, SCHNEIDER, WAINBERG e SOUZA, 2001) contribui, assim, tanto para dificultar alterações nas políticas educacionais e no processo de ensino-aprendizagem que privilegie e fomente a promoção da criatividade no contexto educacional, quanto para inibir o apoio de atores educacionais a tais políticas e a novas formas de conceber a aprendizagem e, conseqüentemente, para a sua menor valorização e reconhecimento de necessidade de formação nesse contexto (MONTEIRO, MORAIS, BRAGA e NAKANO, 2013; MORAIS e AZEVEDO, 2011; MORAIS, ALMEIDA e AZERVEDO, 2014; MUNDIM et al., 2014a; NAKANO, 2011).

Reconhece-se, portanto, que investir no entendimento do conceito de criatividade no ambiente acadêmico pode ajudar a desvelar e dirimir concepções equivocadas e inconsistentes, e pode contribuir para a desconstrução de crenças possivelmente arraigadas, por exemplo, em práticas docentes tradicionais (ex., memorização dos ensinamentos, reprodução de conhecimento) e limitadoras da expressão criativa, ou ainda, em abordagens

---

<sup>1</sup> Após a realização desta pesquisa houve uma atualização curricular no curso de Licenciatura em Pedagogia da UEFS.

centradas em uma única resposta correta como se só fosse possível o pensamento analítico, convergente e lógico, assim como a intolerância ao erro (ALENCAR e FLEITH, 2003a; DAVID et al., 2011; MUNDIM, MILIAN, GUMS, WECHSLER e DAMASCENO, 2014b; NAKANO, 2009, 2011). Em consonância, Morais e Azevedo (2011) ressaltam que esforços intencionais no sentido de clarificar o conceito acerca desse fenômeno são pertinentes e necessários para que seja possível sua promoção na educação formal e para uma atuação mais condizente e coerente com as práticas criativas no cotidiano da sala de aula.

No Brasil, pesquisas relativas à extensão em que o conceito de criatividade vem sendo representado no contexto universitário, especialmente em cursos de licenciatura, ainda ocorrem em números reduzidos. Alencar e Oliveira (2016b) afirmam que embora exista uma consciência crescente da importância de fomentar a criatividade na Ensino Superior, tem havido poucas pesquisas explorando essa temática nos cursos de graduação. Essa ideia é reforçada por Alencar e Fleith (2008a), que assinalam a necessidade de se dar continuidade a pesquisas sobre esse tópico, tendo em vista que há muito a ser investigado em relação a ele nesse contexto. Souza e Alencar (2006), por exemplo, ratificam esse pensamento relatando que apesar do aumento contínuo da relevância desse assunto apontado por profissionais da educação, esse é um tema pouco estudado nos cursos de Pedagogia. David et al. (2011) reafirmam que investigações sobre esse fenômeno devem ser desenvolvidas, principalmente no nível universitário, com o intuito de aprofundar o conhecimento sobre o assunto. Silva, Fadel e Wechsler (2013) ressaltam a necessidade de estudos sobre criatividade com o objetivo de contribuir para uma valorização do seu desenvolvimento nesse nível educacional.

Nakano e Wechsler (2007) realizaram uma pesquisa com o objetivo de verificar o que tem sido estudado no país sobre criatividade, mediante a revisão das teses, dissertações e publicações periódicas feitas no período de 1984 a 2006, disponíveis nas bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Index-Psi. Os achados apontaram a presença de 104 teses e dissertações e 95 artigos científicos. Dos trabalhos analisados, a maioria apresentava como enfoque teórico norteador da pesquisa o Educacional e o Clínico Psicanalítico. Dentre os instrumentos que vem sendo mais utilizados nesses estudos aparece os Testes de Pensamento Criativo de Torrance (1966, 1990). Quanto ao grupo mais frequente nas pesquisas, este era de estudantes do Ensino Fundamental.

Outra pesquisa, realizada por Silva e Nakano (2012) a fim de traçar um panorama sobre a temática da criatividade no contexto educacional, investigou as produções científicas no período de 1995 a 2009, por meio da análise de publicações periódicas e trabalhos de pós-

graduação na área da Psicologia, após consulta a quatro bancos de dados eletrônicos, a saber: na CAPES, no Portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC), no *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e no PsycINFO. Foram encontradas 20 teses e dissertações e 62 artigos científicos. Os resultados revelaram um predomínio de trabalhos desenvolvidos por pesquisadores das regiões Centro-Oeste e Sudeste, tendo como foco de investigação professores de Ensino Fundamental e Médio. Dentre os instrumentos empregados para a avaliação da criatividade no ambiente educacional destacaram-se o Inventário de barreiras à criatividade pessoal (ALENCAR, 1999), os testes de Pensamento Criativo de Torrance (1966, 1990) e a *Checklist* de barreiras à promoção da criatividade em sala de aula (ALENCAR e FLEITH, 2008). Quanto aos temas mais abordados nesses estudos, aparecem “criatividade no processo de ensino”, em primeiro lugar e, “percepção dos professores sobre o uso de sua criatividade em sala de aula”, em segunda posição.

Dados semelhantes aparecem também no levantamento feito por Silva, Fadel e Wechsler (2013) para identificar as características da produção científica brasileira em criatividade e educação, a partir da revisão da análise das teses e dissertações realizadas entre os anos 1990 e 2010, constantes na base de dados da CAPES. Seus resultados indicaram a existência de 86 pesquisas, sendo 65 de mestrado e 21 de doutorado. Mediante as análises desses trabalhos, observou-se que a maioria deles concentrava-se na região Sudeste, no estado de São Paulo. Em relação ao grupo mais frequente nas pesquisas, este era de professores da Educação Básica. Dentre as temáticas das pesquisas, pôde-se observar que o maior interesse foi relacionado com “Criatividade no ensino”, seguido por “Criatividade do professor”.

Um estudo similar, desenvolvido por Silva (2017) com o intuito de analisar a produção científica sobre criatividade no contexto da educação nos anos 2000 a 2015, encontrou 124 produções científicas, sendo 96 de mestrado e 28 de doutorado, disponíveis na base de dados CAPES. Após análises destes, constatou-se também que a maior parte deles se concentrava na região Sudeste e Centro-Oeste do Brasil. Observou-se uma maior frequência de pesquisas voltadas para o Ensino Fundamental I, que compreende os períodos do 1º ao 5º ano. Em relação à temática enfocada nesses trabalhos, aparece novamente “Criatividade no ensino”, em primeiro lugar e, em seguida, o tema “Criatividade e professores”.

O banco de teses da CAPES consultado pela pesquisadora deste trabalho no período de 2008 a 2018, teve como indexadores: “criatividade”, acrescido dos termos “universidade”, “graduação”, “educação superior”, “professor” e “estudante”. Dos trabalhos encontrados, apenas um descreve resultados de pesquisa sobre concepções empíricas de criatividade no

contexto do Ensino Superior, que foi o de Biffi (2008), no qual utilizou como referencial teórico-metodológico a perspectiva histórico-cultural, e como sujeitos estudantes e professores dos cursos de Administração de Empresas e Tecnologia em Gestão e gestores atuantes no mercado de trabalho, e fez utilização de entrevista semiestruturada.

Ao cotejar uma busca no Portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) entre os anos 2007 e 2017 nenhum estudo sobre o tópico foi encontrado. Ademais, em levantamento bibliográfico nas bases de dados do SciELO e do PePSIC por meio de busca, utilizando os mesmos critérios já especificados para a pesquisa no banco de dados da CAPES e, além disso, usando o operador booleano “and” e todos os índices, realizada nos meses de janeiro e fevereiro de 2018, foram encontrados 499 registros no primeiro Portal, sendo que a segunda plataforma indicou a existência de 269 artigos. Tais trabalhos correspondiam aos períodos de publicação entre 1997 e 2016.

Desses totais de artigos encontrados nas bases de dados do SciELO e do PePSIC, 20 tratam da criatividade no contexto da Educação Superior e enfocam: estimulação e desenvolvimento da criatividade (ALENCAR, 1997; CASTRO, 2015; RIBEIRO e FLEITH, 2007); criatividade e ensino (ALENCAR e OLIVEIRA, 2016b; SILVA e ALENCAR, 2003) concepções empíricas de criatividade (BECKER et al., 2001; CAMPOS e LARGURA; 2000; OLIVEIRA Z. e ALENCAR, 2007; ZANELLA, DA ROS, REIS e FRANÇA, 2003); motivação, estilos cognitivos e percepção de práticas pedagógicas promotoras da criatividade (ALENCAR e FLEITH, 2016a); estímulos e barreiras à criatividade na educação (ALENCAR e FLEITH, 2008a, 2010a; SANTEIRO, SANTEIRO e ANDRADE, 2004); estímulos e barreiras a criatividade na educação à distância (SATHLER e FLEITH, 2010); obstáculos à criatividade pessoal (ALENCAR, 1999, 2001); avaliação da criatividade (ALVES e CASTRO, 2014; MUNDIM et al., 2014b; SOUZA e ALENCAR, 2008; SOUZA, WITTER e ARAÚJO, 2014).

Dos estudos mencionados anteriormente, apenas quatro artigos empíricos relatavam resultados de pesquisa sobre definições de criatividade no contexto do Ensino Superior, a saber: o primeiro, de Campos e Largura (2000), que não empregam nenhuma teoria específica como referencial teórico e utilizam-se do teste  $\chi^2$  de homogeneidade para verificar predomínio de categorias de respostas, obtidas por meio da aplicação de um questionário a estudantes de Psicologia, e, posteriormente, fazem uso de operações estatísticas para extrair frequências percentuais, estabelecendo como nível de significância 0,05%. O segundo, de Becker et al. (2001), que adota a teoria das facetas e realiza análise multidimensional das definições de

criatividade obtidas por meio de dois encontros coletivos com discentes de Psicologia, Educação e Jornalismo, instados, inicialmente, a registrar livremente o que lhes vinha à mente ao evocar a palavra criatividade, e, posteriormente, categorizar suas evocações, justificando-as. O terceiro, de Zanella et al. (2003), que utilizam como referencial teórico-metodológico a psicologia histórico-cultural, e como sujeitos discentes de Psicologia, e fazem uso de entrevistas semiestruturadas. E, por fim, o de Oliveira Z. e Alencar (2007), que não optam por nenhuma teoria em particular como enfoque teórico norteador da pesquisa e utilizam entrevistas semiestruturadas, tendo como participantes docentes do Curso de Letras.

Para auxiliar no levantamento de trabalhos a respeito do conceito de criatividade foi feita ainda uma busca na parte de “Referências” das pesquisas encontradas e resultou em somente duas publicações. A primeira, de Bahia e Nogueira (2005) realizada em Portugal, que emprega as teorias implícitas para fundamentar os achados empíricos e faz uso de teste de pensamento criativo de Torrance e de questionário, tendo como amostra discentes universitários de diferentes áreas de conhecimento. E a segunda, de Oliveira (2012), que adotou uma abordagem sistêmica, baseada na teoria do investimento em criatividade como referencial teórico, utilizando-se de entrevistas semiestruturadas, tendo como respondentes estudantes e professores de cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

A pesquisa que aqui se propõe diferencia-se das citadas anteriormente, pois se utiliza do enfoque metodológico da Teoria das Representações Sociais, visto que o foco desta está em analisar as representações de futuros professores sobre criatividade.

Representações são reconstruções subjetivas poderosas da realidade social de um determinado contexto em que o sujeito se encontra inserido, que influenciam tanto as relações como os comportamentos, e prepara o indivíduo para a ação (MOSCOVICI, 1978, 2003). Ainda em conformidade com este autor, Morais e Azevedo (2011, p.141) reforçam que estas, por sua vez, “comandam ideologias e, por conseguinte, práticas”. Daí emerge a pertinência da análise acerca do universo semântico<sup>2</sup> da criatividade com esses futuros profissionais do campo da educação formal, sendo assim, essencial para perceber necessidades e potencialidades, tornando possível o avanço do conhecimento a respeito da criatividade nesse contexto e ampliando as chances de fundamentar melhor o seu fomento nesse ambiente. Existe também um número limitado de estudos sobre o conceito de criatividade com dados coletados em amostras de estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, principalmente

---

<sup>2</sup> Conjunto distinto de unidades semânticas que são formados por meio da listagem das respostas evocadas em associação livre.



na região Nordeste, em especial utilizando como instrumento de coleta de dados a Técnica de Associação Livre de Palavras e o Grupo Focal. O que pode ser confirmado pelas pesquisas sobre Estado da arte em criatividade citados anteriormente neste texto e pela revisão de literatura realizada para este trabalho dissertativo.

Diante do exposto acima, foi estabelecido para o presente estudo o seguinte problema de pesquisa: Quais são as representações sociais de discentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana sobre a criatividade?

Esta dissertação tem a intenção de contribuir para o entendimento do conceito de criatividade no contexto da educação formal, mais especificamente, no Ensino Superior, mediante a identificação da possível estrutura interna da representação social<sup>3</sup> desse fenômeno produzida por futuros professores do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEFS. Buscou-se também evidenciar possíveis contribuições do enfoque metodológico da Teoria das Representações Sociais para a compreensão do tema, ampliando as possibilidades de novas reflexões e planejamento acerca de futuros caminhos de pesquisa nesse tópico. Além disso, pretende-se contribuir investigando características do professor criativo.

O objetivo geral desta dissertação é analisar as representações sociais de discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEFS sobre a criatividade. Quanto aos objetivos específicos, estes visam: identificar a estrutura interna da representação social de criatividade de estudantes do curso de Pedagogia; verificar a estabilidade dos elementos que se apresentam com maior probabilidade de fazer parte do núcleo central da representação de criatividade e identificar as características de professores considerados criativos no exercício de sua profissão construídas pelos estudantes nas interações dialógicas no grupo focal.

Nesse ponto, é oportuno apresentar a estrutura geral deste trabalho, que além da introdução, é constituída por três capítulos e considerações finais. O primeiro capítulo denominado de referencial teórico organiza-se em quatro seções, orientadas respectivamente, conquanto de forma sequencialmente articulada, para: (a) apresentar um histórico das concepções e crenças sobre o conceito de criatividade assim como uma descrição das teorias recentes acerca do estudo desse fenômeno e uma definição a respeito dele; (b) relacionar criatividade com educação no Ensino Superior apontando a importância dela nesse contexto; (c) demonstrar características do professor considerado criativo em suas práticas

---

<sup>3</sup> A estrutura interna de uma representação social – é composta por elementos constituintes (informação, crenças, opiniões e atitudes). Estes por sua vez, são organizados e estruturados em torno de um núcleo central responsável por atribuir sentido e organização a representação na medida em que ele determina a natureza dos vínculos que unem entre si os elementos desta (ABRIC, 1997) e do sistema periférico (MOLINER, 1995).

dentro da sala de aula a partir de estudos teóricos e empíricos e; (d) apresentar o conceito de representação social e uma breve descrição acerca desta teoria. O segundo é dedicado à metodologia do estudo. Discorrerá sobre a abordagem metodológica utilizada, a natureza do estudo, o local de pesquisa, os participantes, os instrumentos, os procedimentos de coleta e análises dos dados e as questões éticas. O terceiro traz a descrição dos dados acompanhada pela respectiva análise com base nos referenciais do quadro teórico e estudos similares. Em seguida, as considerações finais sobre a pesquisa.

---

## CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO

*O homem criativo não é um homem comum  
ao qual se acrescentou algo. Criativo é o  
homem comum do qual nada se tirou.*  
(MASLOW, 2000)

Este capítulo apresenta resultados encontrados em estudos teóricos sobre criatividade e em pesquisas empíricas já desenvolvidas sobre o tema central, que ajudam a fundamentar este estudo. Creswell (2010) salienta que a revisão de literatura cumpre várias finalidades: socializar achados de outras investigações que se encontram intimamente ligados com aquele que se pretende desenvolver, permitindo preencher lacunas ainda existentes e ampliar pesquisas anteriores, proporciona uma estrutura para estabelecer a relevância dela e também uma referência para comparar os achados com outros já alcançados.

O capítulo, então, está dividido em quatro tópicos, e destina-se a tratar os seguintes temas afins aos objetivos do estudo: 1.1 Crenças, perspectivas teóricas recentes e conceitos de criatividade; 1.2 Criatividade no Ensino Superior; 1.3 Características do professor criativo e; 1.4 Teoria das Representações Sociais.

### 1.1 Crenças, perspectivas teóricas recentes e conceitos de criatividade

*As ideias criaram o mundo.*  
(CRAWFORD citado por DE LA TORRE, 2008)

A criatividade é um fenômeno complexo, multifacetado e de difícil conceitualização, que depende do contexto social, temporal, espacial, econômico e ideológico. Por essa razão, tal concepção tem apresentado uma grande variedade de definições ao longo do tempo, que emergiram decorrentes de uma ampla gama de interligações de saberes e de mudanças na sociedade (BACKER et al., 2001; DAVID et al., 2011; MORAIS, 2001; OLIVEIRA Z. e ALENCAR, 2008; WECHSLER, 2008).

O termo “criatividade” originou-se da expressão latina *creare*, que significa “fazer”, e do vocábulo grego *krainen*, que significa “realizar”. Segundo Wechsler (2008, p. 19), é uma palavra cujas “duas definições demonstraram a constante preocupação com o que se faz e com o que se sente, ou seja, pensar, produzir e se realizar criativamente”. Na Grécia antiga, esse fenômeno era compreendido pelos povos gregos e judaico-cristãos a partir de uma concepção

mística, ou seja, para que a manifestação criativa ocorresse eram necessárias intervenções divinas. Nesse sentido, caberia à divindade a função de inspirar o indivíduo para que as ideias criativas fossem expressas no mundo. Para ser um porta-voz delas era preciso ser eleito(a) pelos deuses, uma vez que a criatividade era tida como uma dádiva de caráter divino e irracional, conferida a um número reduzido de pessoas e, sobre a qual a vontade humana não podia exercer controle (LUBART, 2007; MORAIS 2001; WECHSLER, 2008). Segundo a última autora citada, essa crença na “inspiração divina” ainda permeia o imaginário popular nos dias atuais, tendo sua expressão maior na figura do artista, como um ser dependente desse poder divino. Ela também explica que a interpretação dada à criatividade como um “dom” proveniente de entidades superiores (deuses) no mundo grego antigo emergiu devido ao grau de conhecimento muito primitivo e limitado acerca dela.

Na Antiguidade, outro elemento também relacionado com a criatividade era a loucura. Wechsler (2008, p. 20) argumenta que “[...] a originalidade de pensamento, a ruptura com maneiras tradicionais de agir, levaram e ainda levam o sujeito criativo a destoar das regras e dos comportamentos estabelecidos e esperados pela sociedade fazendo com que ele seja julgado anormal e louco”. Ainda na atualidade é comum constatar a subsistência desses julgamentos antigos. Morais (2001) ressalta que a permanência dessa crença em muitas pessoas perturba o estudo e a prática desse fenômeno.

No período feudal, a criatividade recebeu pouca valorização. Mais tarde, durante o Renascimento ela passou a ser novamente foco de discussão devido às transformações que estavam ocorrendo nesse período como, por exemplo, o resgate dos valores do mundo greco-romano antigo e o florescimento de produções e expressões artísticas, filosóficas, literárias e científicas (LUBART, 2007).

Outra concepção sobre esse fenômeno apareceu quando Descartes desenvolveu a ideia segundo a qual a mente estava separada do corpo, essa forma de pensamento ficou conhecida como Dualismo. Dentro dessa visão, a criatividade passou a ser vista como uma espécie de intuição altamente desenvolvida, na qual as ideias eram inatas da alma, de modo que o indivíduo não podia exercer controle sobre essa capacidade intuitiva e, cujo dom lhe seria dado. Pessoas criativas, nesse contexto, eram percebidas como diferentes por serem possuidoras de uma dádiva rara em seu meio; porém, não eram mais rotuladas como loucas (WECHSLER, 2008).

No século XVIII, a criatividade emerge associada à ideia de uma forma excepcional de genialidade, determinada por fatores genéticos transmitidos internamente pela

hereditariedade e decorrente da capacidade inata de utilizar a imaginação para associar as ideias. Dentro dessa concepção, esse fenômeno deixa de ser compreendido como um dom sobrenatural, mas ainda permanece sendo visto como algo fora de controle pelo homem, sendo assim, não era passível de ser desenvolvido ou educado (LUBART, 2007; WECHSLER, 2008). De acordo com a última autora mencionada, até nos dias atuais é possível encontrar a presença dessa ideia na vida cotidiana das pessoas que não acreditam em seu potencial criativo, transmitida por meio de afirmações do tipo “Não adianta, não nasci criativo”, “Na minha casa não tem ninguém criativo”, “Isso não tá no sangue da minha família”. No século XIX, essa visão de criatividade como ato de indivíduos especiais, gênios foi mantida por muitos investigadores (LUBART, 2007).

Durante o século XX, o conceito de criatividade passa a ser entendido como atributo humano presente em todos os indivíduos e sai dos domínios da Filosofia ou das artes para se tornar cada vez mais partilhado pela Psicologia (MORAIS, 2001). Nesse campo, ele passou a adquirir relevância e ser objeto de investigação nas abordagens psicológicas, à exemplo: a) das psicanalistas, encabeçada por Freud; b) das humanistas, representada principalmente por dois de seus autores mais referidos: Maslow e Rogers; c) das associativas, comportamentais e *gestaltista*, tendo como principais representantes, respectivamente: Mednick, Skinner e Wertheimer e; d) das desenvolvimentais, que teve como um de seus mais renomados expoentes Piaget. (ALENCAR e FLEITH, 2003a; LUBART, 2007; WECHSLER, 2008).

Todavia, vale ressaltar aqui, que não é o intuito desse estudo realizar uma descrição detalhada de cada uma dessas correntes teóricas da Psicologia citadas no parágrafo anterior, uma vez que o enfoque desse trabalho é desenvolver o tema da criatividade no contexto da educação superior e com foco na formação de professores no curso de Pedagogia.

Embora a criatividade já fosse um tema objeto de investigação nas abordagens psicológicas, a ampliação de estudos sobre esse fenômeno dentro da comunidade científica deveu-se a Guilford, com o denominado grande discurso feito por ele na sua conferência presidencial frente à *American Psychology Association* (APA), em 1950, quando apresenta resultados a partir de uma análise realizada em 121.000 resumos de artigos indexados na *Psychological Abstracts*<sup>4</sup>, mostrando que, entre os anos 1920 e 1950, menos de 0,2% deles tratavam sobre esse tema e, portanto, este estava sendo pouco explorado pelos pesquisadores e necessitava de maior atenção. Houve assim um *boom* de publicações vinculadas à criatividade

---

<sup>4</sup> “Publicação americana que apresenta uma relação de estudos de psicologia publicados em muitas revistas de diversos países” (ALENCAR e FLEITH, 2003a, p. 61).

a partir da década de 1950 (ALENCAR e FLEITH, 2003a; LUBART, 2007; MORAIS, 2001; WECHSLER, 2008).

Os estudos iniciais de criatividade desenvolvidos em termos internacionais revelam que os investigadores, a princípio, tinham o foco voltado para a identificação da pessoa criativa. Eles estavam interessados em examinar as características intrapsíquicas que estariam ligadas à criatividade humana, como por exemplo, os traços de personalidade e habilidades cognitivas. Muitos deles, segundo os autores aqui citados, consideravam as características personológicas como condições *sine qua nom* para o surgimento do comportamento criativo (DAVID et al., 2011; LUBERT, 2007; MORAIS, 2001; WECHSLER, 2008). A finalidade dessas investigações, segundo as autoras Alencar e Fleith (2003a) e Fleith (2001), até os anos 70 do século XX era traçar o perfil do sujeito criativo e elaborar métodos e programas que facilitassem a expressão criativa individual.

A ampliação do enfoque dessas pesquisas emergiu após a década de 1970, quando a criatividade passou a ser compreendida como um fenômeno sociocultural e não apenas dependente de características intrapsíquicas. Nessa nova perspectiva, a abordagem analítica do nível individual foi dando lugar a uma visão sistêmica da criatividade que inclui o indivíduo, os fatores sociais e os contextuais. No Brasil, contudo, essa mudança de percepção chegou mais tarde, fazendo com que as primeiras publicações sobre o tema no contexto educacional surgissem por volta da década de 1990 (ALENCAR e FLEITH, 2003a; ALENCAR, FLEITH e BRUNO-FARIA, 2010b; FLEITH e ALENCAR, 2006; FLEITH, 2001; NAKANO, 2009). Segundo Fleith (2001), o interesse dessas investigações centrava-se em compreender como ocorre a manifestação do ato criativo e em identificar as variáveis do ambiente que intervêm nesse processo.

Como consequência do avanço dessas investigações a partir da década de 1980, surgem também algumas contribuições teóricas ao estudo da criatividade englobando os fatores sociais, culturais e históricos (ALENCAR e FLEITH, 2003a). Alencar e Fleith (2003b), ao examinarem a literatura sobre a temática, apontaram três abordagens recentes no estudo desse fenômeno que corresponde com a atual concepção acerca dele, a saber: a Teoria do Investimento em Criatividade, elaborada, inicialmente, em 1988, por Sternberg e reelaborada mais tarde, em 1996, por ele e Lubart; o Modelo Componencial da Criatividade, proposto por Amabile (1996) e a Perspectiva de Sistemas de Csikszentmihalyi (1996). Ainda segundo as autoras, essas propostas teóricas possuem em comum a ênfase a diferentes fatores do contexto social, que oportunizam e reconhecem, em maior ou menor extensão, a expressão

do comportamento criativo. Em consonância, Lubart (2007, p. 17) afirma que “a natureza dos fatores e suas possíveis interações variam conforme a teoria proposta”.

Por exemplo, Sternberg e Lubart (1996), na teoria proposta por eles, explicam que seis fatores distintos que se inter-relacionam e não podem ser vistos de forma isolada são necessários à ocorrência da criatividade, os quais seriam: inteligência, estilos intelectuais, conhecimento, personalidade, motivação e contexto ambiental (STERNBERG, 2006).

Com referência à inteligência, Sternberg e Lubart (1995, 1996) consideram três habilidades cognitivas particularmente relevantes, assim como sua confluência: a habilidade de sintetizar para ver os problemas a partir de novos ângulos; a habilidade analítica para reconhecer dentre as ideias aquelas que vale a pena ser desenvolvidas; e as habilidades práticas-contextuais, para persuadir os outros sobre o valor das próprias ideias.

Um segundo componente da teoria proposta por Sternberg e Lubart diz respeito aos estilos intelectuais, que são três e se referem à maneira como a pessoa utiliza e explora a sua inteligência e as suas habilidades. O primeiro deles é o estilo legislativo, pertinente ao indivíduo que gosta de elaborar problemas e criar novas regras e formas de ver as coisas, constituído um estilo mais favorável para a criatividade. O segundo, o executivo, é presente no sujeito que gosta de implementar ideias, já partindo de um problema que apresente uma estrutura clara e definida. E o último estilo, o judiciário, é próprio daqueles que têm preferência por emitir opiniões, avaliar pessoas, regras e tarefas (STERNBERG e LUBART, 1996; STERNBERG, 1991).

Quanto ao conhecimento, outro componente da teoria de Sternberg e Lubart (1991, 1995), lembram os autores que para dar uma contribuição significativa a uma determinada área, é de extrema relevância possuir conhecimento sobre ela, seja este formal ou informal.

Em relação à personalidade, os autores Sternberg e Lubart (1995, 1996) salientam que alguns traços de personalidade colaboram mais que outros para a expressão da criatividade, destacando os indivíduos com um alto nível de produção criativa pela apresentação de um conjunto de traços, embora em graus variados, como: confiança em si mesmo, predisposição a correr riscos, coragem para expressar novas ideias, tolerância à ambiguidade, perseverança diante de obstáculos e certo grau de autoestima.

A motivação é outro componente da teoria de Sternberg e Lubart (1995, 1996), que, segundo eles, corresponde às forças impulsionadoras da performance criativa, especialmente a intrínseca, tendo em vista que as pessoas estão muito mais propensas a responder de forma criativa a uma dada tarefa quando estão mobilizadas pelo prazer de cumpri-la. Eles também

destacam o papel mobilizador da motivação extrínseca, ou seja, aquela oriunda de influências externas e consideram que ambas estão constantemente em interação, combinando-se de maneira mútua para fortalecer a criatividade.

Para finalizar, o último componente presente na teoria de Sternberg e Lubart (1996) é o contexto ambiental, que de acordo com os autores deve ser estimulante para o indivíduo, permitindo o contato entre várias informações e não dificultando o que pode ser inovador. Contudo, o ambiente pode favorecer ou inibir a expressão criativa, uma vez que a criatividade não ocorre no vácuo e todo produto criativo é julgado e avaliado pela sociedade de sua época.

Amabile (1996) propõe um modelo através do qual busca explicar de que forma os fatores cognitivos, sociais, motivacionais e de personalidade influenciam no processo criativo. O modelo consiste de três componentes essenciais: (a) habilidades de domínio que se referem ao nível de *expertise*, em um determinado âmbito como, por exemplo, talento e conhecimento; (b) processos criativos relevantes, que dizem respeito ao estilo cognitivo e de trabalho, domínio de estratégias que favorecem a produção de novas ideias e traços de personalidade e; (c) a motivação intrínseca que envolve os motivos pelos quais um sujeito se engaja numa tarefa, num trabalho. De acordo com Amabile (1996), a motivação intrínseca corresponde à satisfação e ao envolvimento do indivíduo com aquilo que faz, sendo que as pessoas mais criativas são aquelas que têm sua energia e vontade de criar derivada de fatores internos como, por exemplo, pelo desafio, interesse, prazer, satisfação e não devido a pressões externas. Mais recentemente, a autora reavaliou e considerou a função da motivação extrínseca a qual ela denominou de motivação extrínseca sinérgica, proveniente de influências externas e que pode produzir efeitos positivos como os da motivação intrínseca. Sujeitos que se encontram nesse segundo tipo de motivação produzem com o objetivo de alcançar alguma meta externa à tarefa, ou seja, pelo desejo de obter sucesso ou de serem reconhecidos.

A Perspectiva de Sistemas de Csikszentmihalyi (1996), cujos estudos enfatizam, principalmente, os sistemas sociais, considera que a criatividade é um fenômeno construído por meio da interação entre o criador e a sua audiência, e a partir dessa relação mútua um ato pode emergir, uma ideia ou um produto que altere um domínio existente ou transforme esse em um novo. Para o autor, a criatividade não é algo que acontece nos pensamentos das pessoas simplesmente, mas se origina numa influência entre esses pensamentos e o ambiente sociocultural, sendo assim, um processo sistêmico e não individual. A criatividade é resultado da interação dialética entre três sistemas: (a) o indivíduo portador de uma bagagem genética e



suas experiências pessoais; (b) o domínio que consiste em um sistema simbólico com um conjunto de regras para representação do pensar e do agir, que, em resumo, é a cultura; e (c) o campo, parte do sistema social que tem o poder de determinar a estrutura do domínio, e seu maior papel corresponde em conservá-lo como tal.

Após a apresentação do histórico sobre as concepções e crenças associadas à criatividade e das abordagens teóricas recentes utilizadas para estudá-la, pode-se questionar: como tem sido afinal definido esse fenômeno? Há uma diversidade de definições acerca dele na literatura. Oliveira (2012) acentua que, de um ponto de vista geral, as pessoas entendem o que ele significa quando são questionadas a seu respeito, porém a grande dificuldade se encontra em defini-lo.

Entre as várias definições propostas e documentadas na literatura para o termo “criatividade”, Alencar e Fleith (2003a, p. 13-17) destacam algumas, como por exemplo: de Stein (1974), “a criatividade envolve a produção de algo novo, que é aceito como algo útil e/ou satisfatório por um número significativo de pessoas em algum ponto no tempo”; de Mansfiel e Busse (1981), “a criatividade é um conceito relativo salientado que os produtos são considerados criativos somente em relação a outros em um determinado momento da história”; de Young (1985), “criatividade é a integração do fazer e do ser, ou seja, dos nossos lados lógico e intuitivo, envolvendo a atualização do nosso potencial para transformar aquilo que já existe em algo melhor”.

Do mesmo modo, De La Torre (2008, p. 271-273) elencou várias outras definições, tais como: de Barron (1976), “capacidade de produzir respostas adaptadas e incomuns”; de Eric Fromm (1982), “a criatividade não é uma qualidade da qual estejam todos dotados, particularmente os artistas e outros indivíduos, mas sim uma atitude que cada pessoa possui”; de Guilford (1977), “capacidade e aptidão para gerar alternativas a partir de uma informação dada, colocando a ênfase na variedade, na quantidade e na relevância dos resultados”; de Binning (1996), “a criatividade consiste em possibilitar a emergência de novas unidades de ação”; de Martinez (1997), “um complexo processo da subjetividade humana em sua simultânea condição de subjetividade individual e social, que se expressa na produção de ‘algo’ que é considerado ao mesmo tempo ‘novo’ e ‘valioso’ em um determinado campo da ação humana”.

Oliveira (2012, p. 40-41) também listou outras definições existentes, a saber: de Gardner (1994), “a criatividade é o que leva um indivíduo a resolver problemas, desenvolver novos produtos ou propor novas questões dentro de um domínio, de modo que aquele

produto, inicialmente, é considerado não usual, mas é, eventualmente, aceito dentro de, no mínimo, um grupo cultural”; de Nickerson (1999), “realça que a criatividade é tipicamente definida em termos de resultado de uma atividade: pessoas criativas são pessoas que produzem produtos criativos”; de Prado-Díaz (1999), “define-a como uma matriz construtiva de um novo estilo de pensamento e de expressão”; de Esquivel e Hodes (2003), “a criatividade é percebida como um distinto processo ou o resultado de combinações de habilidades que está presente em algum grau nos indivíduos e, que, além disso, pode ser desenvolvida”; de Alencar (2007), “a criatividade é um recurso natural humano”, de Cropley (2005), que acentua, “sendo a criatividade não somente uma capacidade, mas também uma habilidade e uma atitude diante das pessoas e feitos”.

De acordo com Lubart (2007, p. 16), a definição do conceito de criatividade ainda é foco de investigação e se faz presente nos debates dentro do universo científico na atualidade. Entretanto, o autor sugere uma que é admitida por grande parcela de pesquisadores, e que também foi adotada neste estudo, por se tratar de uma definição mais genérica, simples e, ao mesmo tempo, satisfatória ao propósito deste trabalho e que vem sendo utilizada no campo da educação por pesquisadores da área: “a criatividade é a capacidade de realizar uma produção que seja ao mesmo tempo nova e adaptada ao contexto na qual ela se manifesta”. Para o autor, uma produção nova (e aqui existem diferentes graus), “é original e imprevista quando se distingue pelo assunto ou pelo fato de outras pessoas não a terem realizado”. Porém, vale destacar que uma produção criativa nem sempre é nova, às vezes ela apenas necessita ser adaptada para satisfazer distintas dificuldades vinculadas às situações nas quais se acham os sujeitos. Aponta ainda que, no que envolve a variação das concepções acerca de criatividade, os indivíduos tendem a dar mais importância ao caráter de novidade do que ao caráter de adaptação e há também aqueles que são propensos a conferir relevância similar a essas duas características. Diedrich, Benedek, Jauk e Neubauer (2015), por exemplo, em um estudo sobre avaliação de criatividade, propuseram verificar a significância desses mesmos elementos citados por Lubart, utilizando uma tarefa de pensamento verbal e figurativo em uma amostra de 1.500 sujeitos. Os resultados evidenciaram uma maior importância ao critério novidade do que ao fato de ser usual. Além disso, eles constataram que se uma ideia não é nova, sua usualidade não importa muito, mas se uma ideia é nova, o contrário também é verdadeiro.

Além dessa variação na conceituação do termo, Moraes (2001) e Araya (2005) se referem à utilização de várias terminologias que parecem sinônimas e se associam a criatividade, como por exemplo: criação, genialidade, originalidade, produtividade, invenção,

descobrimto, fantasia e imaginação. Outra palavra tomada como equivalente por muitos ou pelo menos que caminha junto à criatividade é inovação. Alencar (1995) e Alencar e Fleith (2003a) explicam que muitas vezes esses termos são considerados como sinônimos, mas o primeiro, que se vincula ao sujeito, é tido como fator fundamental do segundo. Inovação tem sido mais utilizada no ambiente organizacional e englobaria a concretização e a aplicação das novas ideias. Segundo Gondim, Loiola, Morais, Costa, Paez, Rodrigues, Lima e Mourão (2015), embora esses dois termos se apresentem como conceitos correlatos e fortemente associados, a rigor, possuem tradições teóricas distintas. Criatividade está enraizada em abordagens psicológicas, ao passo que inovação encontra-se alicerçada em vertentes teóricas econômicas, tecnológicas e do empreendedorismo. Ainda de acordo com os autores, historicamente estudos sobre o primeiro voltam-se mais para processos cognitivos e psicossociais de geração de novas ideias ou produtos, enquanto os do segundo focam, primordialmente, nos processos contextuais, de implementação e de transferência/difusão de tecnologias inovadoras intangíveis e tangíveis.

Depois de mencionados diversos conceitos de criatividade, serão apresentadas algumas pesquisas empíricas desenvolvidas na Educação Superior, majoritariamente desenvolvidas no Brasil, que abordaram o conceito desse fenômeno, considerando a ordem cronológica dos trabalhos. Campos e Largura (2000) em uma pesquisa com 20 graduandos do curso de Psicologia, avaliaram a percepção deles sobre o conceito de criatividade e sua importância na formação e no exercício profissional em Psicologia. Utilizaram-se do teste  $\chi^2$  de homogeneidade para verificar predomínio de categorias de respostas obtidas por meio da aplicação de um questionário a estudantes da área, e, posteriormente, fizeram uso de operações estatísticas para extrair frequências percentuais, estabelecendo como nível de significância 0,05%. A partir das respostas, constataram que as concepções de criatividade dos estudantes estavam ligadas à busca de novas soluções, à inovação e a ser original.

Becker et al. (2001) realizaram um estudo com 70 estudantes universitários pertencentes aos cursos de graduação em Educação, Jornalismo e Psicologia, com a finalidade de investigar a conceitualização de criatividade deles por meio de análise multidimensional, baseado na teoria das facetas. Em uma segunda etapa, participaram os mesmos estudantes dos cursos de Educação e Psicologia, somando um total de 42 alunos. Inicialmente, foi solicitado a eles que descrevessem o que pensavam sobre criatividade. A partir daí, foram selecionadas as 19 palavras mais frequentemente evocadas pelos estudantes: alegria, arte, cor, criação, desenho, diferente, força, imaginação, inovar, inteligência, invenção, luz, música, original,

pensamento, propaganda, trabalho e vontade. Em seguida, investigou-se a estrutura conceitual da palavra “criatividade” através da técnica não verbal de classificação livre. Os resultados das inter-relações entre todas as variáveis foram analisados por meio da Análise da Estrutura de Similaridade produzindo uma estrutura tipo *rolex* com o item de criatividade na região central e cinco regiões distribuídas ao redor dela, a saber: Estética, Emoção, Volição, Gênese e Cognição. Cada região abrangia algumas das 19 palavras. Dentre elas, as que mais se aproximavam do item central ‘criatividade’ foram: propaganda, criação, imaginação e desenho, significando que, para os estudantes, esses são os termos considerados mais definidores de criatividade.

Niu e Sternberg (2002), baseados em estudos contemporâneos, procuraram responder à questão se os ocidentais e os orientais (América e Europa) compreendiam o conceito de criatividade diferentemente, e se esse conceito era universalmente significativo ou culturalmente específico. Concluíram que os orientais têm concepções acerca desse fenômeno semelhantes, porém não idênticas às dos ocidentais, pois incluem nelas valores sociais e morais, além de atribuírem mais valor à conexão novo e velho. Enquanto os ocidentais tendem a focar mais em características individuais, sucessos pessoais, gosto estético e humor. Os primeiros executam atividades criativas diferentemente dos segundos e as razões por isso podem estar vinculadas aos valores sociais, à educação e ao grau de modernização.

Zanella et al. (2003) investigaram as concepções de criatividade de 11 estudantes matriculados na disciplina Psicologia da Criatividade do curso de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, trabalhando com três eixos temáticos: constituição do sujeito, atividade criadora e contextos de escolarização formal. Utilizaram-se da entrevista para a coleta de informações sobre a concepção que os pesquisados tinham acerca da criatividade. A partir das respostas puderam-se levantar tais categorias: criatividade como potencial, criatividade como construída e todos são criativos. Os resultados revelaram que as concepções de criatividade dos estudantes no início do semestre letivo encontraram-se, portanto, polarizadas: predominava em sete sujeitos, uma perspectiva de natureza humana, sendo que em quatro participantes uma perspectiva oposta, na medida em que compreende o psiquismo humano como historicamente produzido. No término das atividades letivas, aos mesmos participantes foram indagados novamente sobre o que é criatividade. As respostas se mostraram híbridas, categorizadas como “outras”, sendo que seis dos sujeitos apresentaram respostas que expressavam reelaboração do conceito ainda em processo.

Bahia e Nogueira (2005) investigaram concepções de criatividade de 18 graduandos de cursos das áreas de Artes, Ciências e Humanidades de Lisboa. De modo geral, constataram que a representação que esses estudantes tinham acerca da criatividade e das características de um produto criativo abarcavam os conceitos dos diversos modelos teóricos: forma de expressão, originalidade, imaginação, construção de algo único, dom inato que deve ser aproveitado e desenvolvido, alguma coisa comum a todos, embora pudesse estar ‘adormecida’ ou ser ‘desconhecida’ por não ser praticada.

No mesmo sentido, Oliveira Z. e Alencar (2007), em pesquisa com 20 professores do Curso de Letras, evidenciaram que aqueles atores educacionais conferiam importância à criatividade no mundo de hoje, principalmente no âmbito profissional, revelando ter uma certa noção do que é esse fenômeno, no seu foro íntimo, mas apresentaram dificuldade em defini-la. Tal fato foi evidenciado por meio de muitas reticências, silêncio para pensar, exclamações e respostas indiretas, outras perguntas, exemplificações de procedimentos que adotavam e que proporcionavam momentos criativos. A partir das repostas dos entrevistados, foram elencadas quatro categorias acerca de suas concepções sobre criatividade: geradora do novo, transformadora de algo, atributo pessoal e geradora de soluções.

A pesquisa de Biffi (2008) buscou investigar algumas concepções de criatividade sob a ótica de três posições sociais: a dos estudantes universitários dos cursos de Administração de Empresas e Tecnologia em Gestão, a de seus respectivos professores e, a de gestores atuantes no mercado de trabalho. Participaram da pesquisa seis (06) discentes, três (03) professores, três (03) gestores e três (03) respondentes que ocupavam as duas funções: a de gestor durante o dia e a de docente no período da noite. De modo geral, concluiu-se que a representação que esses participantes possuíam acerca da criatividade abrangia os conceitos das várias correntes teóricas da psicologia: algo novo, único e diferente do já conhecido e esperado, também se encontrava associada à resolução de uma situação-problema.

Em outra pesquisa, Oliveira (2012) investigou concepções de criatividade de 20 estudantes e 20 professores da Educação Superior. Realizou entrevistas com os estudantes, indagando sobre o que era criatividade para eles. As respostas geraram as seguintes categorias: geração do novo, abrangendo geração de produtos novos e novas soluções; novos olhares, o que leva à transposição de fronteiras atuais, diferentes enfoques; processo; e recurso pessoal significando capacidade, competência. Concluíram que a representação que os estudantes possuíam acerca de criatividade se coadunam com as constantes na literatura do

tema com destaque na quebra de padrões, na inovação, no vencer limites e fronteiras, e na solução de problemas.

Com base no exposto, pode-se averiguar que não existe um único conceito de criatividade. Segundo Wechsler (2008), o estudo desse fenômeno, bem como a sua definição tem se apresentado de diversas maneiras, o que sugere que este seja caracterizado como complexo, com múltiplas facetas, podendo variar conforme a cultura e o pensamento reinante de sua época (LUBART, 2007). Entre os vários conceitos mencionados, há determinados aspectos comuns depreendidos nas definições: ideia de útil, de novo, de original, com valor social em certo momento histórico, estando esses elementos presentes na ideia ou produto considerados criativos, e que é valorizado por uma quantidade expressiva de sujeitos num contexto. Oliveira (2012, p. 45) salienta que “não importa se o conceito é ou não universal, ou se se trata de um *big C* ou *litte C*”, cuja distinção para Sternberg (2003) é marcada pela contribuição que se é dada: se é apenas em relação a si próprio ou direcionada a um campo, ou seja, uma sociedade. Na atualidade, sabe-se que a sua relevância é indiscutível para contribuir com a melhoria da qualidade de vida na sociedade, bem como para o seu progresso, devendo esta ser cultivada em variadas instâncias, como por exemplo: na família, na escola, no ambiente de trabalho ou em outro contexto. Alencar e Fleith (2003b) lembram que o fomento da criatividade nesses espaços é fundamental no sentido de preparar o sujeito para ser capaz de pensar e agir de forma criativa.

Além do mais, as diferentes abordagens sobre o estudo desse fenômeno aqui apresentadas, como a Perspectiva de Sistemas de Csikszentmihayi (1996), o Investimento em Criatividade, de Sternberg e Lubart (1996) e o Modelo Componencial da Criatividade de Amabile (1996), ressaltam a importância da interação entre os indivíduos e o ambiente para a ocorrência da produção criativa. Ainda com base nessas teorias e nos avanços das pesquisas acerca dessa temática, é sabido que a criatividade é inerente a todos os indivíduos, podendo variar em função de tipo e grau, independentemente de sexo, idade ou condição social. Ela também pode ser fomentada e desenvolvida por meio de exercícios e técnicas que permitam ampliar o potencial criativo das pessoas. Tais procedimentos podem ser elaborados e aplicados nos mais variados contextos: na família, na escola, no trabalho e sociedade (ALENCAR e FLEITH, 2003a; FADEL e WECHSLER, 2011; OLIVEIRA Z., 2010).

Pode-se dizer que, no âmbito educacional, uma compreensão da criatividade que leve em consideração a interação entre os elementos intrínsecos (ex., habilidades cognitivas, traços de personalidade, motivações pessoais) com os extrínsecos (ex., família, grupos sociais,

colegas de classe, normas e valores da sociedade) é importante e necessária, uma vez que se trata de um fenômeno multidimensional, conforme foi demonstrado aqui nesta sessão. Ademais, nas considerações feitas por Oliveira e Wechsler (2002, p. 137) no que diz respeito aos objetivos centrais da criatividade na educação, esta tem como intuito “promover o intercâmbio de ideias, cultivar nos alunos a originalidade, fluência verbal e de ideias, autoconfiança, humor, inconformismo e persistência.” Sendo assim, é relevante um entendimento da variedade de elementos que contribuem para o seu florescimento.

Vale ressaltar que os assuntos abordados aqui serão retomados na parte das discussões dos dados analisados desta pesquisa.

## 1.2 Criatividade na Educação Superior

*A educação criativa está voltada a plasmar uma pessoa dotada de iniciativa, plena de recursos e confiança, pronta para enfrentar problemas pessoais, interpessoais ou de qualquer natureza.*  
(GUILFORD 1978, p. 22, citado por DE LA TORRE, 2008)

Inúmeros pesquisadores sinalizam para a importância de se promover a criatividade na educação, principalmente no Ensino Superior, contexto responsável pela formação de futuros profissionais (por exemplo, ALENCAR, 2011; ALENCAR e FLEITH, 2010a; DAVID, NAKANO, MORAIS e PRIMI, 2011; MORAIS e ALMEIDA, 2016; MORAIS, FLEITH, ALMEIDA, AZEVEDO, ALENCAR e ARAÚJO, 2017; SATHLER e FLEITH, 2010). Isso tem sido sublinhado como necessário por diversas razões. Uma delas diz respeito ao contexto contemporâneo caracterizado por transformações constantes e intensas, imprevisibilidade, incertezas e instabilidades que afetam variados setores (ex., político, social, econômico) dentro da sociedade. Diante de tal realidade, a capacidade de criar se apresenta como uma habilidade essencial para lidar com os desafios presentes neste atual momento, uma vez que ela possibilita ao indivíduo agir de forma diferenciada e inovadora frente ao novo, ao desconhecido, permite identificar oportunidades e problemas, resolver conflitos e tensões, enfrentar dificuldades e vencer obstáculos de modo eficaz e inovador que emergem de heterogêneas situações presentes nas atividades cotidianas, no mundo laboral e na vida coletiva (ALENCAR e FLEITH, 2016a; ALENCAR, 2011; DAVID et al., 2011; NEVES-PEREIRA e ALENCAR, 2018). Outra razão é a necessidade de superar um modelo de ensino tradicional que se caracteriza pela mera transmissão de informações, reprodução do

conhecimento, repetição dos conteúdos e memorização destes pelos alunos, que enfatiza aulas expositivas, demonstrações e sistematização da matéria de forma sequencial, lógica, ordenada, desvinculada das outras disciplinas, do corpo do curso e da realidade. Dentro dessa perspectiva, o professor ocupa um papel fundamentalmente ativo enquanto que ao educando cabe apenas as funções de escutar passivamente e de ser receptor dos saberes transferidos pelo seu mestre. Tal concepção de ensino dificulta que a educação cumpra com um de seus objetivos que é preparar os sujeitos para se tornarem cidadãos que venham atuar com criticidade, de forma reflexiva e criativa no contexto em que eles se encontram inseridos, a fim de contribuir para responder as demandas do coletivo (ALENCAR e FLEITH, 2003a; CASTANHO, 2000; DE LA TORRE, 2009; FADEL e WECHSLER, 2011; NAKANO, 2009; PEREIRA, 2011; RIBEIRO, 2008; RIBEIRO e ARAÚJO, 2009; WECHSLER, 2002).

Na literatura consultada (AFSHARI, SIRAJ, GHANI e RAZAK, 2012; ALENCAR, 2011; ALENCAR e FLEITH, 2008a, 2016a; ALENCAR e OLIVEIRA, 2016b; CASTRO, 2015; MORAIS, FLEITH, ALMEIDA, AZEVEDO, ALENCAR e ARAÚJO, 2017 e outros) constatou-se também que embora haja um reconhecimento das instituições de Ensino Superior como espaços privilegiados para estimular o desenvolvimento do potencial criador de seus discentes, pouca atenção tem sido direcionada a esse assunto nesse nível educacional. MacLaren (2012), por exemplo, salienta que embora grande parte da retórica da atual política educacional defenda a criatividade, as reformas estruturais e as novas práticas de gestão no Ensino Superior contrariam as condições conhecidas sob as quais esta se desenvolve. Moraes e Almeida (2016) reforçam, afirmando que a universidade continua a priorizar modelos tradicionais de ensino e avaliação de aprendizagem. Tal ponto de vista está em sintonia com Fontao e Suáres (2008) que também sinalizaram que as competências requeridas pelo mercado laboral não coincidem com a formação oferecida pelas instituições universitárias. Os autores ainda alertam para a necessidade de uma mudança de visão e missão na educação superior a fim de fornecer uma formação mais condizente com a realidade contemporânea em que estão inseridos os alunos. Segundo Torres (2004), os planos de aula tendem a se concentrar na acumulação do conhecimento e em certas capacidades intelectuais e poucas vezes dão atenção à promoção de capacidades criativas nos educandos. Moraes et al. (2017, p. 57) acentuam que “na atualidade, universidades não devem ser vistas como somente preocupadas com a transmissão de conhecimento. Universidades também têm o papel de preparar estudantes para mudanças e oportunidades futuras”.



No Brasil, Alencar e Fleith (2008) afirmam que se observa nesses espaços uma preferência por uma educação estática voltada para o processo de transferência e assimilação de conteúdos, o que a impede de ser plenamente desenvolvida. Também Castanho (2000) chama a atenção para a falta de interesse das próprias instituições brasileiras de Ensino Superior em promover o cultivo da criatividade nos cursos universitários, afirmando que estas são pouco ou nada criativas. Ainda segundo a autora, desenvolvê-la parece ser um objetivo tão simples, contudo é uma das características mais raras de se encontrar na maioria dos jovens que têm sido formados para uma atitude conformista e homogênea dentro da sociedade. Oliveira, Z. e Alencar (2007, p. 224) sinalizam que “a ação educativa deve acompanhar a dinamicidade e o momento de transformação do mundo atual”.

Ainda sobre a omissão da educação superior no fomento ao desenvolvimento e expressão da criatividade, reconhece-se também que o contexto universitário não a favorece por uma série de mitos e obstáculos que funcionam como cerceadores de seu florescimento. Plucker, Beghetto e Dow (2004), por exemplo, no que diz respeito aos primeiros, os organiza em três grandes categorias dos mais comumente encontrados nesse ambiente: a) as pessoas são criativas ou não, esse fenômeno é visto como uma característica que não pode ser aperfeiçoada; b) ele também é entendido como um atributo excêntrico e estranho pertencente apenas a poucos indivíduos; e c) a criatividade ainda é percebida por alguns como algo indefinível.

Com relação aos obstáculos, Alencar, Fleith e Pereira (2017), Alencar e Fleith (2008a; 2010a) e Castro (2015) listam vários encontrados nesses espaços que restringem a promoção desse fenômeno, a saber: turmas grandes, ausência de ambiente adequado à criatividade, infraestrutura que lhes impede de obter um melhor desempenho nas atividades criativas, falta de materiais adequados, tempo reduzido para experimentação e inovação, má qualidade no ensino, distanciamento da universidade com o mercado de trabalho, resistência dos estudantes, ausência de professores qualificados para atuar como facilitadores do ato de criar dos alunos e práticas tradicionais de ensino. A superação desses cerceadores, por sua vez, requer mudanças no sistema organizacional e cultural da instituição universitária.

Quanto ao desenvolvimento do pensamento criativo em salas de aulas universitárias, Alencar (2001), Castro (2015) e Sathler e Fleith (2010) postulam que é necessário investir em uma educação que tenha como foco não apenas o aspecto intelectual, mas também no que diz respeito ao cultivo e reforço de outros fatores, como os traços de personalidades. Nesse sentido, ainda conforme os autores, é preciso uma mudança na representação de perfil de

aluno ideal consolidada por séculos por um sistema educacional, como: passividade, obediência, conformismo, dependência, para a construção de imagem que envolve características tais como: divergir, arriscar, coragem, persistência, dedicação, entusiasmo, autoconfiança, iniciativa, independência de pensamento e ação – atributos que contribuem para o aparecimento de comportamentos criativos nos educandos e importantes para a formação pessoal e o sucesso profissional deles, que na atualidade requer um perfil de homem marcado, sobretudo, por essas qualidades. Alencar e Fleith (2008a), por exemplo, investigaram a percepção de 64 estudantes do curso de Engenharia quanto a fatores inibidores e favorecedores à expressão da criatividade pessoal. Observou-se que os aspectos que dificultavam mais frequentemente mencionados na universidade eram emocionais: o medo de cometer erros, ser criticado e expressar-se; relacionados às condições da instituição superior e seu curso, falta de incentivo e preparação para produzir ideias. Por outro lado, os que potencializavam foram: preparação, incentivo, características cognitivas e de personalidade, e liberdade para se expressar.

Vale ressaltar que a educação ocupa uma posição central, especialmente no contexto do Ensino Superior, como facilitadora e promotora de ambientes propícios para o desenvolvimento e a manifestação do potencial criativo dos estudantes, cabendo a ela a função de fortalecer nesses estudantes os aspectos de natureza afetiva, cognitiva e de personalidade que se vinculam a criatividade (ALENCAR, 2011; FADEL e WECHSLER, 2011; MARTINEZ, 2002; MORAIS, ALMEIDA e AZEVEDO, 2014; MORAIS e AZEVEDO, 2011; OLIVEIRA Z. e ALENCAR, 2013; SATHLER e FLEITH, 2010). Nesse sentido, Souza e Alencar (2006) e Morais e Almeida (2015b) afirmam que existe vários fatores responsáveis por facilitar a promoção de uma atmosfera favorável ao fenômeno da criatividade no meio universitário, dentre eles pode se citar: oportunidades e incentivo à expressão de novas ideias; pesquisa; dinamicidade nas atividades; reflexão; diversidade de estratégias e materiais apropriados; criar um ambiente, no qual os estudantes se sintam seguros e não tenham medo de se arriscar e até mesmo cometer erros, estando ainda a vontade para se expor, fazer perguntas, suposições ou críticas; promover uma interação entre o que se propõe e o que o indivíduo procura; respostas criativas devem ser reconhecidas e estimuladas explicitamente; e fornecimentos de *feedbacks* construtivos durante e após as realizações.

A promoção da criatividade nos cursos superiores tem repercussão na qualidade do processo de ensino-aprendizagem tornando-o mais prazeroso, dinâmico e estimulante, na melhoria do comportamento criativo dos indivíduos, além de influenciar os docentes e os

discentes para a percepção do ambiente educacional criativo e de ajudar na superação de concepções equivocadas acerca desse fenômeno que atrapalham a sua valorização nesse campo (FADEL e WECHSLER, 2011; MORAIS e ALMEIDA, 2016; MUNDIM et al., 2014b). Torres (2004), por exemplo, mostrou por meio de um programa de intervenção com estudantes do curso de Licenciatura em Psicopedagogia de uma universidade espanhola como é possível desenvolver as capacidades criativas no contexto universitário, aproveitando o ambiente natural da sala de aula e seguindo o cronograma do curso. O programa foi realizado baseando-se na eliminação de obstáculos e no fomento de atitudes favoráveis à criatividade, na criação de um clima apropriado, na estimulação de estilos cognitivos favorecedores da criatividade, no uso adequado dos recursos do sujeito, no ensino de estratégias e reforço das situações que incentive o desenvolvimento de tais capacidades. Os achados evidenciam que com uma formação apropriada do professor e com a utilização de estratégias adequadas à metodologia da matéria a ser trabalhada em sala, pode-se conseguir resultados satisfatórios no desenvolvimento das capacidades do pensamento criativo nos discentes.

Outro estudo foi desenvolvido por Alves e Castro (2014) em que pesquisaram 25 estudantes do primeiro semestre do curso de Psicologia, 25 do quinto semestre e 25 do décimo semestre (formandos) com o Teste de Torrance – Avaliação de criatividade por palavras, para verificar a influência do período de graduação no desenvolvimento do potencial criativo. Os resultados encontrados ao comparar os três grupos (início, meio e fim do curso) evidenciaram um maior índice criativo nos formandos do curso, ou seja, foi possível averiguar um aumento gradual na capacidade criativa dos discentes de Psicologia entre os semestres. Tal achado chamou a atenção para a relevância de se desenvolver espaços na graduação que favoreçam a expressão e o desenvolvimento dessa capacidade.

Ao mesmo tempo em que as pesquisas supracitadas confirmam a literatura, demonstrando que a criatividade pode desenvolver-se por meio da formação universitária, há evidências empíricas de estudos (por exemplo, AFSHARI et al., 2012; ALENCAR, 1999, 2001; ALENCAR e FLEITH, 2008a, 2010a; ALENCAR, FLEITH e MARTINEZ, 2003c; CASTRO, 2015; MUNDIM et al., 2014a; RIBEIRO e FLEITH, 2007; SATHLER e FLEITH, 2010) que tratam da temática no Ensino Superior em nível de graduação, que também sinalizam elementos que influenciam no seu desenvolvimento e na sua expressão. Nesse sentido, Alencar (2011) afirma que os aspectos que exercem influência sobre ela são inúmeros e extrapolam os espaços das salas de aulas universitárias, bem como o próprio universo acadêmico. Segundo Oliveira Z. (2010), esses fatores são diversificados podendo ser

provenientes também da família, do ambiente de trabalho, do contexto sociocultural, da saúde, porém não se limitam a estes. As teorias mais recentes da criatividade descritas na primeira sessão do Capítulo 1 deste trabalho apresentam ainda outros, como por exemplo: as motivações intrínsecas e extrínsecas ao indivíduo, sua personalidade e bagagem genética. A autora Alencar (2011) também ressalta que por se tratar de um fenômeno complexo e plurideterminado é preciso estar consciente desse seu caráter holístico na preparação de atividades que tenham como intuito promover o desenvolvimento do pensamento criativo.

Procurou-se nesta sessão sublinhar algumas razões relevantes fornecidas pela literatura pesquisada que justificam a necessidade de investir em criatividade na educação. Buscou-se ainda chamar a atenção para alguns aspectos que contribuem para facilitar ou dificultar o seu desenvolvimento e expressão, particularmente, no contexto do Ensino Superior que é o foco deste estudo.

### 1.3 Características do professor criativo

*É necessário que o professor compreenda a verdadeira importância da criatividade na educação e que entenda que uma mudança de comportamento direcionada à expressão e ao desenvolvimento da criatividade no aluno deverá partir, em primeiro lugar, dele mesmo, pois somente assim ocorrerá o ensino criativo.*  
(SOUZA e ALENCAR, 2008)

O professor emerge como um personagem essencial para o estímulo da criatividade no ambiente educacional (FADEL e WECHSLER, 2011; MARIANI e ALENCAR, 2005; MORAIS e AZERVEDO, 2011; MONTEIRO, MORAIS, BRAGA e NAKANO, 2013; NAKANO, 2009). A relevância desse profissional tem relação com a sua posição central de mediador entre a operacionalização de políticas educativas em objetivos, programas curriculares, metodologias, e os alunos que devem supostamente se desenvolver mediante a aplicação de tais procedimentos (MORAIS e AZEVEDO, 2011; OLIVEIRA E. e ALENCAR, 2010). Outro aspecto a ser sublinhado diz respeito aos comportamentos, às atitudes e às ações desse profissional em sala de aula que exercem influência sobre os estudantes. Tais condutas funcionam como modeladoras do comportamento criativo deles (MARTINEZ, 2002; MORAIS e AZEVEDO, 2011; WECHSLER, 2008; NAKANO, 2009). Fleith e Alencar (2004a), por exemplo, durante o processo de construção de um instrumento que permite avaliar a percepção de estudantes universitários quanto à extensão em que seus mestres

vinham apresentando condutas e implementando práticas docentes que contribuem para o desenvolvimento e expressão do potencial criador do discente, identificaram, mediante análise fatorial, quatro fatores, a saber: atributos do professor, dinâmica da sua prática docente, interesse pelo aluno e por sua aprendizagem, evidenciando que por meio dessas características o docente pode estar influenciando, a partir das suas práticas docentes, a criatividade de seus educandos.

Todavia, para que o professor desempenhe o seu papel de promotor da criatividade no contexto da sala de aula é necessário que ele esteja consciente das características de personalidade do aluno, dos comportamentos típicos dos indivíduos criativos (ex., são questionadores, gostam de realizar tarefas desafiadoras) e as condições de natureza interna (ex., traços psicológicos e fatores motivacionais) e externa (ex., sociedade com suas normas e convenções, a família, a escola) ao indivíduo que contribuem ou dificultam a sua realização e desenvolvimento de suas aptidões, atitudes, interesses e motivações (NAKANO, 2009; WECHSLER, 2008).

Um estudo realizado por Alencar e Oliveira (2016b), em que as autoras buscaram investigar o ponto de vista de 20 professores vinculados a programas de pós-graduação de diversas áreas do conhecimento sobre a relevância atribuída a criatividade na educação superior, revelou que todos eles foram unânimes em suas opiniões quanto à importância de aumentar a criatividade de estudantes nesse contexto, chegando a citar algumas razões: o papel dela na produção do conhecimento, na inovação, nas demandas da sociedade e a possibilidade de usar estratégias criativas para motivar estudantes. Contudo, muitos docentes apesar de valorizarem tal fenômeno desconhecem o que vem sendo pesquisado sobre ele e os fatores que se associam à sua promoção e inibição, ou têm pouca noção sobre técnicas, estratégias e procedimentos específicos que poderiam fazer uso para fomentá-lo e desenvolvê-lo nas suas aulas (ALENCAR, 2011; ALENCAR e FLEITH, 2010a; NAKANO, 2009; OLIVEIRA Z. e ALENCAR, 2007). Essa afirmação converge com os resultados de pesquisa de Oliveira (2012), que investigou concepções de criatividade e procedimentos pedagógicos criativos, utilizados para o desenvolvimento do potencial criativo discente em uma amostra de 20 professores e 20 educandos de variados cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Por meio dos dados obtidos na referida pesquisa, foi possível verificar que embora os docentes tenham apontado práticas consideradas por eles como promotoras da criatividade, a exemplo de exercícios de reflexão e crítica e incentivo ao diálogo, muitos declararam não possuir conhecimento acerca do tema no campo do ensino ou terem um nível de informação limitado

sobre ele. Sublinharam ainda que esse assunto não foi um tópico abordado em sua formação. Ademais, constatou-se por meio dos estudantes entrevistados que muitas das práticas docentes usadas nas disciplinas que eles cursavam bloqueavam o desenvolvimento e a expressão criativa deles, como: críticas do professor a novos posicionamentos por partes do aluno, exigências de trabalhos rotineiros, restrição da autonomia discente, além de rigidez dos programas adotados.

Estudos também conduzidos por Alencar (1997, 2002), com amostras de estudantes universitários, têm constatado que, segundo os universitários, seus professores não vêm propiciando condições favoráveis ao desenvolvimento da criatividade. Alencar (1997), por exemplo, ao investigar percepções desse fenômeno em 428 estudantes de universidade pública e particular dos cursos de Comunicação, Geografia, Matemática e Ciências da Computação, concluiu que os discentes relataram haver pouco fomento ao desenvolvimento à expressão da criatividade por parte de seus professores. Uma possível explicação para essa percepção segundo a autora pode ser o comportamento do profissional em sala de aula que denota pouca criatividade. Quando comparado também à avaliação por estudantes universitários do nível de criatividade de seus professores, observou-se que os universitários percebiam seus mestres como pouco ou muito pouco criativos. Tal resultado foi similar aos obtidos nas pesquisas realizadas por Silva e Alencar (2003) e por Souza e Alencar (2006), quando constataram que, diferentemente de seus mestres, os discentes não avaliaram a atuação destes como favorecedora à criatividade e ainda os consideravam significativamente menos criativos do que eles mesmos e seus colegas de classe.

Ainda nessa direção, um estudo conduzido por Oliveira e Wechsler (2002), buscando identificar e comparar as características do professor real e ideal junto a uma amostra de 90 estudantes universitários dos cursos de Licenciatura em Matemática, Psicologia e Pedagogia, revelou que as três características que mais definiam o professor real, segundo eles, eram: cansado, desvalorizado e agressivo. No que diz respeito às qualidades que descreviam o mestre ideal, seriam: criativo, amigo, pesquisador e atualizado.

Alguns estudos apontam também diferenças nas percepções de professores e estudantes universitários quanto à promoção de práticas pedagógicas promovidas pelos primeiros que contribuem para a criatividade discente (RIBEIRO e FLEITH, 2007; SOUZA e ALENCAR, 2006). Os resultados desses estudos evidenciam uma avaliação muito mais positiva por parte dos mestres acerca dessas práticas facilitadoras do desenvolvimento criativo quando comparado aos alunos. A distorção na percepção entre o que o docente pensa sobre

suas práticas e como elas são realmente percebidas pode estar contribuindo para a manutenção de uma postura e atuação orientada pela reprodução de uma prática educativa tradicional, dificultando assim, uma ação profissional mais criativa.

Reconhece-se a necessidade de educadores criativos para ajudar a desenvolver o potencial criador do educando e que uma das formas de iniciar o processo de reversão dessa situação exposta acima perpassa pela formação profissional (MARTINEZ, 2002; MORAIS e AZEVEDO, 2011; OLIVEIRA Z. e ALENCAR, 2008; RIBEIRO e FLEITH, 2007; TORRES, 2004). Acentuam Fadel e Wechsler (2011) e Mundim et al. (2014a) que investir na consciência do professor é um fator importante para que este compreenda, reconheça, valorize o seu papel de promotor da criatividade e de possibilitador de condições ambientais que façam da sala de aula um espaço de novas ideias. Essa afirmação coaduna com os resultados de uma pesquisa realizada por Fadel e Wechsler (2011), obtidos por meio da aplicação de um Programa de Desenvolvimento da Criatividade, com a duração de seis meses, em professores e estudantes de uma Universidade do interior de São Paulo. Concluíram, mediante os efeitos alcançados nessa experiência, que houve influência sobre a concepção que os docentes possuíam acerca desse fenômeno. Ademais, foi possível verificar uma desmistificação de ideias errôneas que estes tinham sobre esse conceito, trazendo-lhes um entendimento de que é possível o seu desenvolvimento nas aulas. Observou-se ainda, com os resultados alcançados com o Programa, uma mudança significativa no comportamento desses docentes em sala de aula com relação a esse atributo, segundo a percepção de seus estudantes. Tais achados chamam a atenção para a importância de se trabalhar com esse tópico, seja na formação continuada, com aqueles que já têm certa vivência na docência, mas não escutaram alguma coisa a respeito desse assunto no Ensino Superior, ou com os futuros profissionais, a fim de despertar neles a consciência da relevância de serem estimuladores do potencial criativo dos estudantes (ALENCAR, 2007, 2011; CASTRO, 2015).

Ainda com respeito à promoção da criatividade dos professores, Ribeiro e Fleith (2007, p. 413) também reforçam “a necessidade de se repensar a estrutura curricular de cursos de licenciatura de modo a incluir a criatividade como uma ferramenta de trabalho necessária para a formação docente”. Segundo as autoras, se ela não for minimamente apreciada durante o processo de formação profissional, dificilmente os professores se apropriarão de estratégias e técnicas que potencializem sua ação criativa e o desenvolvimento da expressão criativa dos educandos no contexto da sala de aula.

Todavia, faz-se pertinente primeiramente a tomada de consciência do professor para desenvolver suas próprias capacidades criativas que muitos deles desconhecem (ALENCAR, 2011; DAVID et al., 2011; NAKANO, 2009). Tal reconhecimento possibilitará abrir caminhos não apenas para o desenvolvimento do potencial criativo dos estudantes e para uma plataforma de sala de aula propícia a sua expressão, mas para obter níveis elevados de satisfação e bem-estar emocional e eficiência produtiva no seu campo de atuação (MARTINEZ, 2002), uma vez que, segundo Alencar (2011, p. 181), a criatividade é um recurso natural existente no indivíduo e que permite a este “tirar maior proveito das oportunidades e responder de forma mais produtiva aos desafios e dificuldades presentes na vida pessoal e profissional”.

Dada a importância do professor para a estimulação da criatividade na educação e de uma formação docente que incentive o desenvolvimento de suas capacidades criativas, cabe agora indagar quais são ou quais deveriam ser as características desse profissional para ser considerado criativo em seu ofício dentro da sala de aula. Estudos nesse sentido têm sido realizados com a finalidade de caracterizar o perfil de um professor criativo, ou que dá espaço e cria ambiente para a criatividade aflorar, entre eles podem ser apontados alguns, como o de Alencar (2011); Santeiro, Santeiro e Andrade (2004); Souza, Witter e Araújo (2014); Fontao e Gonzáles (2008); Afshari, Siraj, Ghani e Razak (2012); Martinez (2002); De La Torre (2008) e Fleith (2001).

Todavia, cabe destacar, primeiramente, que se entende aqui “a expressão ‘professor criativo’ como sinônimo daquele *que consegue promover a criatividade nos seus alunos* e não como a pessoa que manifesta produtos criativos fora desse âmbito educativo” (MORAIS e AZEVEDO, 2011, p. 142). Explícita essa parte, serão apresentados agora as atitudes e os comportamentos que emergem como sendo consensuais do docente promotor da criatividade a partir de vários trabalhos de investigação sobre o assunto.

Especificamente no Ensino Superior, Alencar (2011) realizou em 2000 uma pesquisa sobre comportamentos típicos do professor facilitador e inibidor da criatividade junto a uma amostra de 92 estudantes de cursos de mestrado e doutorado de uma universidade pública. Como facilitadores, a partir dos dados encontrados, foram elencadas quatro categorias, sendo que as três com maior número de respostas, em ordem decrescente, foram: práticas pedagógicas, preparação/bagagem de conhecimento e relação professor-aluno. Com relação à primeira, os estudantes pós-graduandos se referiram principalmente à utilização de discussões em sala de aula com a finalidade de proporcionar incentivo aos alunos para questionar, refletir



---

e participar ativamente das interações nesse ambiente. Ademais, esse profissional foi descrito como aquele que apresenta grau de preparação elevado, domínio do conteúdo ministrado e utilização de bibliografia ampla, provocativa e/ou adequada. A maneira como o docente se relaciona com os educandos também foi mencionada, a saber: trata o aluno com respeito e cordialidade, tendo um relacionamento amigável com ele. Outras respostas a respeito do professor facilitador também ocorreram, porém com uma menor frequência, como: a) interesse pela matéria/aprendizagem do aluno e b) traços de personalidade. No que se refere a este último foram salientados especialmente: abertura a críticas e ideias divergentes, pontualidade, assiduidade, senso de humor. Este foi ainda caracterizado como alegre, autoconfiante, flexível, responsável, humilde, dinâmico e possuindo entusiasmo.

Santeiro, Santeiro e Andrade (2004) em um estudo similar, também demonstraram que, na opinião de estudantes universitários, o professor facilitador da criatividade corresponde àquele que possui preparação em termos de conteúdo a serem ministrados, que tem um grau elevado de conhecimento de técnicas instrucionais e boa comunicação. A forma como os docentes se relacionam com os alunos também foi ressaltada pelos participantes da pesquisa, os quais mencionaram que o professor facilitador trata o discente com educação, é simpático e extrovertido.

Em outra investigação, realizada por Souza, Witter e Araújo (2014) com docentes e discentes no curso de Psicologia, em que os autores se propuseram a estudar os aspectos do comportamento criativo dos primeiros em sala de aula, os resultados revelaram que, segundo os estudantes, as características mais destacadas foram: cultivar o gosto pela descoberta de novos conhecimentos, estimular os alunos a analisarem diferentes aspectos de um problema, ter novas ideias relacionadas ao conteúdo e possuir entusiasmo pela disciplina que leciona. Os achados mostraram ainda que quando correlacionadas essas respostas com as dos mestres, foram encontrados resultados significativos quanto a aspectos do comportamento destes considerados como criativo por ambos. Assim, os professores avaliados parecem tender a apresentar vários comportamentos que podem ser bons modelos para os alunos.

Ainda com relação aos comportamentos típicos que caracterizam os professores criativos, Fontao e Gonzáles (2008), por meio de um estudo teórico, destacam algumas características que os definem e que potencializam a criatividade de seus estudantes: trabalham de forma organizada; estabelecem de maneira clara uma finalidade e significado na aprendizagem; são capazes de realizar um trabalho sistemático e contínuo; mostram abertura, flexibilidade e autoconfiança, criando dessa forma uma atmosfera receptiva aos discentes;

mostram entusiasmo e respeito pelas ideias destes, incentivando seus projetos pessoais; oferecem amplas oportunidades a estes para aplicarem o que aprendem; estimulam a criatividade de seus alunos por meio de técnicas, utilizando-se a fantasia como ferramenta para estabelecer contato com a realidade; dão múltiplas opções a eles para discorrerem e darem soluções a diferentes desafios; obviamente, face às dúvidas dos estudantes, os docentes promovem respostas criativas, que suscitam neles questionamentos e indagações a respeito dos problemas e; percebem e valorizam o potencial criativo tanto dos discentes menos brilhantes como dos mais brilhantes.

O estudo conduzido por Afshari et al. (2012) na Universidade da Malásia indicou que os comportamentos de liderança dos professores podem influenciar na criatividade dos estudantes direta e indiretamente. Dentre os comportamentos, podem-se citar: motivação inspiradora, o estímulo intelectual, habilidades técnicas e a autonomia conferida aos alunos ante a realização das tarefas. Tais achados sugerem a necessidade de os docentes propiciarem condições que estimulem o desenvolvimento do potencial criador do aluno, a fim de que estes possam ser preparados para atuarem profissionalmente de forma mais criativa, o que é necessário em todas as sociedades (ALENCAR e FLEITH, 2004b).

Martinez (2002) e De La Torre (2008, 2009), sinalizam também que professores que se destacam por seus níveis de criatividade em seu exercício profissional e que têm consciência do seu papel no desenvolvimento dela possuem determinadas características e funções: sensibilidade para a inovação e a mudança, apresenta tolerância frente a comportamentos típicos de aluno criativo, investimento de tempo e esforço em ações que fomenta a expressão criativa, é aberto à experiência, cria o clima adequado na sala de aula, fomenta a comunicação, intercâmbio e ajuda, e valoriza o talento criativo. A essa lista, Fleith (2001) acrescenta: dar ao aluno oportunidade de fazer escolhas; valorizar o que for criativo; permitir a este pensar, desenvolver ideias e pontos de vista; não rechaça o erro, mas o vê como uma etapa do processo de aprendizagem; considera os interesses, habilidades e provê oportunidades para que ele se conscientize de seu potencial criador; cultiva senso de humor em sala de aula; demonstra entusiasmo pela atividade e disciplina que ministra. A autora ainda ressalta que o docente facilitador da criatividade busca estabelecer “um clima em sala de aula em que a experiência de aprendizagem seja prazerosa” (p.57). Para proporcionar um clima criativo nesse ambiente é preciso que o professor adote entre outras atitudes, a de proteger o trabalho criativo e encorajar a elaboração de produtos originais, “desenvolver nos alunos a habilidade de pensar em termos de possibilidade, de explorar consequências, de

sugerir modificações e aperfeiçoamentos para as próprias ideias, não deixar-se vencer pelas limitações do contexto” e a de envolver o estudante na solução de problemas reais que emergem dentro da sociedade (FLEITH e ALENCAR, 2005, p. 87).

De acordo com o autor De La Torre (2008), quando se trata dos atributos que caracterizam as condutas criativas dos atores educacionais, não são convenientes que sejam tomados como aspectos únicos, uma vez que a criatividade se manifesta sob variadas formas. Todavia, é possível se falar em características que podem ser mais generalizáveis no tocante ao comportamento do professor criativo em suas funções educativas.

Sabe-se também que outras variáveis interferem na possibilidade de ser criativo no contexto da sala de aula, como: currículos contemplando a criatividade, ambiente propício, tempo para o desenvolvimento das atividades, existência de estrutura que favoreça atividade de pesquisa, regime de trabalho, formação do professor, materiais disponíveis, quantidade de estudantes e interesse deles pela aprendizagem são alguns exemplos. Porém, evidenciou-se aqui a relevância do papel e da conduta do professor como agente estimulador da criatividade na sua atuação prática em sala de aula (ALENCAR e FLEITH, 2010a, 2004a; DAVID et al., 2011; FADEL e WECHSLER, 2011; NAKANO, 2009; SOUZA e ALENCAR, 2006).

#### **1.4 Teoria das Representações Sociais**

A Teoria das Representações Sociais (TRS) é uma abordagem teórica-metodológica utilizada por vários campos do saber para explicar comportamentos em diversos ambientes sociais. Ela investiga como se originam e se desenvolvem o conjunto de referenciais que usamos para classificar indivíduos, grupos, conteúdos e para interpretar a realidade cotidiana. A TRS emergiu na França no início da década de 60, tendo como seu precursor Serge Moscovici, a partir de seu estudo sobre representação social da psicanálise (RATEAU, MOLINER, GUIMELLI e ABRIC, 2012). Para Moscovici (1981), as representações sociais são “...o conjunto de conceitos de explicações e afirmações que se originam na vida diária, no curso de comunicações interindividuais” (p.47). Tais representações emergem a partir da ideia de que as pessoas buscam explicações, formulam teorias próprias sobre uma diversidade de assuntos que despertam a atenção e a curiosidade delas, que gera necessidade de compreensão, interpretação, reelaboração, baseada em diferentes fontes de informações e de julgamento valorativos, perpassando também pelas próprias experiências pessoais e grupais, ou seja, indo além de simples opiniões.

As representações são elaboradas para criar possibilidades de comunicação entre os indivíduos e, assim, influenciam tanto as relações como os comportamentos sociais. São construídas a partir do imaginário popular por meio da interseção entre os conhecimentos prévios, tradicionais (preexistentes) e a necessidade reformulá-las, dando uma nova interpretação e, dessa forma, introduzindo o novo (LEME et al., 1989)

A teoria das representações sociais aponta para uma forma de tornar o incomum em algo comum e familiar. De acordo com Moscovici (2003) existem dois universos que corroboram para desencadear esse processo: o universo reificado e o universo consensual. O primeiro refere-se ao conhecimento estabelecido pelo campo das ciências e do pensamento erudito, que tem como foco a objetividade nos seus trabalhos. E o segundo, diz respeito ao saber que é constituído a partir do senso comum, das interações com o cotidiano, da comunicação socialmente compartilhada, que cooperam para a formação de representações sociais e que foram oriundas do universo reificado, mas que foram reapropriadas e reelaboradas pelo imaginário popular de uma maneira singular, numa lógica diversa daquela em que se fundamenta a produção do conhecimento científico. Nesse sentido, Saccol et al. (2011) afirmam que para o conhecimento seja considerado fruto de uma produção da representação social é necessário que ele faça parte da vida diária dos indivíduos, que seja constituído socialmente e que seu conteúdo seja processado no sentido de criar a realidade.

Para Moscovici (2003) as representações se formam mediante dos processos: a objetivação e a ancoragem. Ambos colaboram para assimilação de algo que é ainda novo e não familiar. No primeiro conceito, o que está no nível de abstração se converte em imagens quase concretas, por meio do reagrupamento de ideias e figuras acerca do assunto. Em outras palavras, resulta em parear o conceito com a imagem. Por exemplo, comparar a pessoa criativa com um artista. Enquanto o segundo corresponde à assimilação das imagens geradas pela objetivação, sendo que as mesmas se acoplam às anteriores, que resultam em novos rótulos e classificações. No entanto, quando se rotula ou se classifica alguém ou alguma coisa está ao mesmo tempo atribuindo sentido valorativo: positivo ou negativo e estabelecendo uma posição hierárquica. Por exemplo: quando se afirmar que alguém é “criativo” ou “não criativo”, não significa meramente a afirmação de um fato. Essa declaração reflete um julgamento baseado em uma “teoria” atrelado a uma ampla rede de significados dentro de um contexto sociocultural. Assim, categorizar alguém implica em atribuir um protótipo dentre vários que a pessoa possui arquivados em sua memória, além de estabelecer uma relação negativa ou positiva (LEME et al., 1989).

A TRS desdobra-se em três vertentes teóricas complementares, a saber: (a) abordagem societal que está vinculada a uma perspectiva mais sociológica, tendo como principal representante Willem Doise (1992); (b) a abordagem processual liderada por Denise Jodelet (1989) que se direciona pela perspectiva antropológica e; (c) a abordagem estrutural conhecida também por Teoria do Núcleo Central que aborda a dimensão cognitiva estrutural das representações, proposta por Jean-Claude Abric (1993). Essa última corrente será aqui apresentada, uma vez que ela foi utilizada como instrumento metodológico desse estudo para apreender o universo semântico das representações sociais de um grupo de estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia sobre criatividade, além disso, a mesma utiliza-se de termos que também se coadunam com os objetivos propostos para esta pesquisa.

Abric (1993) propõe um modelo que explica que toda representação social está organizada em torno de um núcleo denominado de central, que é o elemento determinante da significação e organização interna dela, que por sua vez é o reflexo da realidade de um determinado grupo de pertença. Segundo Abric (2003) isso ocorre porque em todo “pensamento social, uma certa quantidade de crenças, coletivamente produzidas e historicamente determinadas não podem ser questionadas, posto que elas são o fundamento dos modos de vida e garantem a identidade e a permanência de um grupo social” (p.39). Ainda segundo o autor, o núcleo central (NC) é composto de um ou alguns elementos centrais e desempenha três funções: i) geradora de significado – é por meio do núcleo central que outros elementos no campo representacional adquirem significado e valor específico para os sujeitos; ii) organizadora – determina a natureza dos vínculos que unem entre si os elementos da representação; e iii) estabilizadora – tendo em vista que seus elementos são os que mais resistentes à mudança.

Convém destacar ainda, um outro subconjunto da representação que possui papéis funcionais específicos, mas complementares ao do NC que é denominado de sistema periférico (SP). Ele é constituído por elementos periféricos, isto é que não fazem parte do NC. O SP possui tais funções: i) concretização da representação – permite que a representação seja elaborada em termos concretos; ii) reguladora – possibilita a adaptação da representação do grupo às mudanças do contexto; iii) defesa – absorva e reinterpreta as informações novas capazes de colocar em questão os elementos do NC.

Tanto os elementos que compõem o NC quanto os que constitui o SP são fundamentais para estabelecer os limites do conteúdo e da organização interna do objeto representacional em estudo.

Os elementos que supostamente constituem o NC da representação tendem a ser mais estáveis, coerentes, rígidos; são vinculados e determinados pelas condições históricas, ideológicas e sociológicas; são marcados pela memória coletiva e pelos sistemas de normas e valores; são consensuais uma vez que definem a homogeneidade social de um determinado grupo; e não são muito sensíveis à realidade do momento. Dito em outras palavras, eles são os que mais resistem à mudança e, portanto, asseguram a perenidade, a continuidade, a permanência e a estabilidade da representação em contextos dinâmicos e evolutivos. Enquanto os que se encontram mais afastados e localizados na zona periférica do NC apresentam características como: móveis, flexíveis às transformações, maleáveis, adaptativos; são mais sensíveis e determinados pelo contexto imediato; são caracterizados por diferenças interindividuais e relativamente heterogêneos. Eles compreendem julgamentos, estereótipos, informações e crenças, sendo a parte mais acessível das representações e, portanto, possibilita concretizar e contextualizar o NC por meio da integração das experiências e histórias individuais (ABRIC, 1993; SÁ, 2002, 2003). Nesse sentido, vale destacar que tais elementos periféricos podem tanto alimentar como ameaçar o NC de uma determinada representação social, uma vez que a mudança desta se dar, em grande parte, durante o processo de modificação prévia dos elementos situados em sua periferia.

Em suma, pode-se dizer que a estrutura interna de uma representação social – é composta por elementos constituintes (informações, crenças, opiniões e atitudes). Estes por sua vez, são organizados e estruturados em torno de um núcleo central responsável por atribuir sentido e organização a representação na medida em que ele determina a natureza das relações que unem entre si os elementos desta (ABRIC, 1997) e do sistema periférico (MOLINER, 1995).

## CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

*“Conhecimento científico se produz entre teoria e realidade empírica.”*  
(MINAYO, 2006)

Para analisar as representações de criatividade de discentes do Curso de Pedagogia de uma universidade pública baiana, optou-se por um estudo de caráter exploratório, tendo em vista que existe pouco conhecimento acumulado e sistematizado sobre o tema no Ensino Superior (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 2006), de cunho descritivo em virtude de ter levantado características de uma determinada população (GIL, 2010) e de natureza quanti-qualitativa.

A pesquisa, realizada a partir de uma abordagem quanti-qualitativa, se destaca por permitir a combinação de métodos diferenciados em um mesmo estudo, por possibilitar fazer uma leitura dos dados quantitativos com o intuito de aprofundar a interpretação destes qualitativamente, e vice-versa. Além disso, a utilização de duas abordagens pode propiciar uma visualização ampla do problema de investigação, permitir uma melhor compreensão acerca dos fenômenos e promover mais riqueza aos resultados encontrados (FERREIRA, 2015; SCHNEIDER, FUJII e CORAZZA, 2017; SOUZA e KERBAUY, 2017).

Vale ressaltar que dentro dessa perspectiva de interação a partir das duas abordagens não há oposição ou contrariedade entre quantitativo e qualitativo, mas a prevalência da ideia de complementariedade na utilização de ambas, conforme particularidades do objeto de pesquisa (BRUGGEMANN e PARPINELLI, 2008; SOUZA e KERBAUY, 2017). Ainda segundo os autores citados, a relação entre as duas formas de investigação não se reduz a uma continuação, mas a possibilidade de análise de diferentes aspectos do fenômeno investigado. Compreende-se também que, epistemologicamente, nenhuma delas é mais científica que a outra, mas são simplesmente de natureza diferente.

De acordo com Bruggemann e Parpinelli (2008, p. 564), os diferentes modelos de articulação, que objetivam sistematizar a utilização combinada dos métodos de investigação dessas duas abordagens quanti-qualitativo, podem ser definidos mediante três formas. A primeira se refere ao “predomínio de um dos pólos (uma abordagem é preliminar a outra, com priorização de uma delas)”. A segunda diz respeito à “justaposição das abordagens (nenhuma delas é predominante e são utilizadas de forma independente)”. E, por fim, o “modelo dialógico (há integração das duas abordagens)”.

A utilização combinada de métodos quantitativos e qualitativos na coleta e produção de dados produz triangulação metodológica. Esta por sua vez, enquanto estratégia de pesquisa, tem como finalidade, segundo Bruggemann e Parpinelli (2008, p. 564), “contribuir para aumentar o conhecimento sobre determinado tema, alcançar os objetivos traçados, observar e compreender a realidade estudada”.

A escolha pela abordagem quanti-qualitativa para a condução deste estudo, portanto, se deu em virtude da necessidade da utilização de estratégias de coleta e produção de dados diferentes para apreender o universo semântico das representações de um grupo de estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia sobre criatividade. Estas, por sua vez, não se evidenciam abertamente, sendo difícil apreendê-las utilizando apenas dados quantitativos estruturados, uma vez que emergem a partir das falas dos sujeitos. Tendo em vista que no delineamento metodológico traçado na presente pesquisa não havia predomínio de nenhuma das abordagens e os resultados terem sido produzidos separadamente, adotou-se o modelo de justaposição.

## 2.1 Local da pesquisa

O local da pesquisa foi escolhido em virtude de sua localização geográfica e representatividade educacional no território baiano em ensino e pesquisa no âmbito da docência universitária. Conforme os resultados de pesquisas realizadas anualmente pela Folha de São Paulo, utilizando como ferramenta para avaliação da qualidade do ensino superior no Brasil, o *Ranking* Universitário Folha (RUF)<sup>5</sup>, a universidade selecionada apresenta-se como a segunda melhor instituição pública da Bahia (UEFS, 2018).

Atualmente, a instituição escolhida para seleção dos sujeitos desta pesquisa conta com 28 cursos de graduação, distribuídos em quatro áreas de conhecimento (Tecnologia e Ciências Exatas; Ciências Humanas e Filosofia; Letras e Artes; Ciências Naturais e da Saúde), sendo deste total, 14 de modalidade bacharelado, 11 de modalidade licenciatura e três cursos de dupla modalidade bacharelado/licenciatura. O presente estudo limitar-se-á a investigar

---

<sup>5</sup> O *Ranking* Universitário Folha (RUF) é uma ferramenta que avalia a qualidade das instituições de ensino superior de cunho público e privado no Brasil mediante cinco indicadores principais: pesquisa, internacionalização, inovação, ensino e mercado, os quais compõem uma nota geral e outra, específica, para cada critério de avaliação. Sua metodologia é inspirada em *rankings* internacionais de instituições de educação superior. Esta apresenta um parâmetro tão influente como o do Ministério da Educação (MEC).



estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia. A preferência por futuros professores dessa área do conhecimento para constituir a amostra da presente pesquisa deveu-se, em primeiro lugar, ao fato da pesquisadora principal fazer parte de um grupo de pesquisa<sup>6</sup> em Pedagogia universitária do programa de pós-graduação em Educação, composto por integrantes (docentes atuantes na área e discentes do curso) dessa mesma universidade. E nessa participação, pôde-se observar que pouca atenção era dada a temática da criatividade nesse campo do conhecimento. Uma segunda justificativa emerge da literatura científica que enfatiza a relevância desse profissional para o desenvolvimento do ensino criativo. Uma terceira ocorreu pelo fato de que estudar o curso de Pedagogia da UEFS é importante dentro das linhas do mestrado em Educação, para dar retorno da produção do conhecimento à própria instituição de ensino.

## 2.2 Participantes

Participaram do estudo 104 estudantes universitários que se encontravam matriculados no 5º (n=27), 6º (n=20), 7º (n=35) e 8º semestre (n=22) do curso de Pedagogia. A seleção dos participantes foi por conveniência. A explicação para a escolha dos sujeitos ocorreu em virtude dos discentes de semestres mais avançados possuírem um nível mais elevado de conhecimento em sua futura área de atuação e, por isso, se esperava que estivessem mais preparados dentro do curso para discutir com propriedade acerca de determinados temas, como exemplo, o abordado neste estudo.

Com o intuito de limitar possíveis vieses na amostra e assegurar a precisão dos dados levantados para a caracterização do perfil dos participantes no presente estudo, utilizaram-se os seguintes critérios de inclusão: (a) o participante precisava ter vínculo com a instituição na qual se realizou o estudo; (b) estar matriculado no curso mencionado e; (c) estar cursando um dos semestres citados no texto. Atinente à descrição da amostra, os dados revelaram o predomínio de respondentes do gênero feminino: 100 (96,15%) e quatro (3,85%) do gênero masculino.

A respeito da idade dos participantes, constatou-se: 61 (58,65%) tinham entre 21 e 25 anos; 21 (20,19%) entre 26 e 30 anos; nove (8,65%) entre 31 e 35 anos; quatro (3,85%) entre

---

<sup>6</sup> Desde o segundo semestre de 2018, com a substituição de orientação, a pesquisadora deste estudo é atualmente membro do grupo de pesquisa TRACE, pertencente também ao programa de pós-graduação em Educação da UEFS. A troca de orientação e mudança de grupo ocorreu após os dados terem sido coletados e analisados.

36 e 40 anos; três (2,88%) entre 15 e 20 anos; três (2,88%) entre 41 e 45 anos; dois (1,92%) entre 46 e 50 anos e um (0,96%) entre 51 e 55 anos. Em relação ao estado civil, 76 (73,08%) responderam ser solteiros; 19 (18,27%) casados; seis (5,77%) união estável e três (2,88%) divorciados. Dos entrevistados, 41 (39,42%) afirmaram ter uma renda familiar de um salário mínimo; 32 (30,77%) dois salários mínimos; 19 (18,27%) três salários mínimos; quatro (3,85%) quatro salários mínimos; quatro (3,85%) acima de cinco salários mínimos; dois (1,92%) menos de um salário mínimo e dois (1,92%) participantes não declararam a renda.

Do total de respondentes, constatou-se que 79 (75,96%) cursou o Ensino Fundamental em escola pública; 24 (23,08%) em escola particular e um (0,96%) participante informou ter cursado nas duas modalidades de escola. Destaca-se ainda que 85 (81,73%) estudaram o Ensino Médio em instituição pública; 17 (16,35%) em instituição particular e dois (1,92%) participantes informaram as duas opções.

Dos entrevistados, 62 (59,62%) afirmaram ter alguma atividade remunerada, enquanto 42 (40,38%) comunicaram não possuir qualquer ocupação remunerada. Entre os estudantes que confirmaram, 31 (49,21%) trabalhavam em programa de estágio; oito (12,70%) atuavam no Programa de Iniciação à Docência (PIBID); oito (12,70%) possuíam vínculo empregatício em empresa privada; sete (11,11%) eram bolsistas de iniciação científica; quatro (6,35%) eram funcionários públicos; dois (3,17%) estavam vinculados a programa de extensão; um (1,59%) dava aula em banca escolar e dois (3,17%) estudantes não especificaram o tipo de atividade que desenvolviam. A carga horária semanal de trabalho variou de 4 a 40 horas, sendo a média de 15,6 horas.

Quando questionados sobre a participação em alguma atividade acadêmica dentro da própria instituição de Ensino Superior além dos estudos, 92 (88,46%) responderam não desenvolver nenhuma e 12 (11,54%) afirmaram participar. Dos discentes que confirmaram, cinco (41,67%) atuavam como ouvintes em grupo de pesquisa; dois (16,67%) participavam do coral da instituição, um (8,33%) era voluntário de iniciação científica; um (8,33%) era representante estudantil junto ao colegiado; um (8,33%) estava inserido em grupo de discussão; um (8,33%) desenvolvia atividades artísticas com crianças de 6 a 11 anos e um (8,33%) exercia atividade de monitoria voluntária.

As características sociodemográficas dos participantes desta pesquisa também evidenciaram que 71 (68,27%) deles faziam parte de alguma religião; 32 (30,77%) afirmaram não ter religião e um (0,96%) não informou. Desse número de discentes que confirmaram, 36 (50,70%) declaram ser evangélicos; 28 (39,44%) católicos; dois (2,82%) espíritas; dois

(2,82%) adventistas do sétimo dia; dois (2,82%) do Candomblé e um (1,41%) Testemunha de Jeová.

### 2.3 Instrumentos de Coleta de Dados

A coleta de dados realizou-se em três momentos distintos e utilizou três instrumentos: a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), o Grupo Focal (GF) e as Triagens Hierarquizadas Sucessivas (THS).

Na primeira fase, fez-se uso do instrumento denominado TALP, que é definido como uma técnica projetiva que capta conteúdos associados diretamente à estrutura psicológica dos sujeitos, por meio de estímulos indutores que podem ser classificados como: verbais, que incluem o uso de palavras, frases e expressões; e não verbais que dizem respeito à utilização de figuras, imagens fixas ou em movimento (NÓBREGA e COUTINHO, 2003).

Essa técnica projetiva é utilizada por diversas vertentes da Psicologia com finalidades diferenciadas e adaptadas para responder às necessidades específicas de cada uma. No âmbito das Representações Sociais, o interesse em seu uso reside na possibilidade de identificação de suas dimensões latentes que correspondem ao núcleo central (NC) e ao sistema periférico. Tais dimensões, por sua vez, são responsáveis pela sua organização interna e são constituídas por meio dos conteúdos (crenças, opiniões, informações e atitudes) evocados face aos diferentes estímulos indutores, sujeitos ou grupos (ANADÓN e MACHADO, 2003; NÓBREGA e COUTINHO, 2003; RIBEIRO, JUTRAS e LOUIS, 2005; SÁ, 2002).

Por se tratar de uma técnica projetiva, as questões são elaboradas de forma que as respostas ocorram de maneira não direta, ou seja, possibilita que o sujeito se revele e projete informações de suas vivências e experiências, de seu mundo interior vivido, sem mesmo se dar conta do que de fato está fazendo ou comunicando verbalmente (COUTINHO e DO BÚ, 2017). Nóbrega e Coutinho (2003) afirmam que isso é possível porque essa técnica de investigação permite que conteúdos implícitos ou latentes enraizados no inconsciente se tornem salientes por meio das evocações provocadas por um estímulo indutor.

A aplicação dessa técnica consiste em apresentar um ou mais estímulos indutores ao sujeito e solicitar a ele que escreva, o mais rapidamente possível, as palavras (ex., substantivos, adjetivos, verbos) que lhe vêm à mente, em associação com aquele(s), ou ainda solicitar uma quantidade específica de palavras. O processo associativo decorrente da indução

pode revelar sentidos e significados marcados pelas condições sócio-históricas e pelo contexto cultural do grupo, servindo de método para a identificação de elementos constituintes (conteúdo) da representação (COUTINHO, NÓBREGA e CARTÃO, 2003; NÓBREGA e COUTINHO, 2003).

A opção pela TALP como técnica de investigação, portanto, justifica-se pela necessidade de acessar a possível estrutura interna da representação social do termo indutor do estudo. Em outras palavras, consiste em colocar em evidência o universo semântico associado a essa representação e a provável existência de seu NC (SÁ, 2002).

Dentre as vantagens proporcionadas pela utilização dessa técnica como estratégia de coleta de dados, destaca-se que esta possibilita a apreensão de conteúdos implícitos ou latentes presentes no mundo interior dos indivíduos; favorece a revelação de diferentes pontos de vista; amplia a compreensão acerca de uma dada situação ou objeto de investigação, uma vez que permite que significações diferentes sejam atribuídas a um mesmo estímulo indutor. Além disso, pode ser aplicado individualmente ou coletivamente, e devido a suas instruções serem bem simples para a recolha de dados, que ocorre de forma rápida e fácil (COUTINHO e DO BÚ, 2017; NÓBREGA e COUTINHO, 2003).

Todavia, como todo instrumento de investigação, há alguns limites em seu uso, como por exemplo: dificuldade no momento da interpretação, caso seja tomada isoladamente, e a dificuldade em se diferenciar, nas associações produzidas dos conteúdos evocados pelos sujeitos participantes da investigação, aquelas que são organizadoras da representação, ou seja, as que revelam características de centralidade. Além disso, é uma técnica que exige muita dedicação e atenção no momento das análises (OLIVEIRA, MARQUES, GOMES e TEIXEIRA, 2005; RIBEIRO e ARAÚJO, 2009).

Com relação ao desenho da TALP, as questões sobre a definição do estímulo indutor, quantidade de estímulos para alcançar a proposta da investigação e o número de respostas solicitadas ao entrevistado tornam-se elementos centrais. As respostas a essas perguntas estão vinculadas às características do objeto de pesquisa, perspectiva metodológica adotada e aos objetivos do estudo.

Quanto à definição de termos indutores utilizados no teste, Nóbrega e Coutinho (2003) sinalizam que estes devem ser previamente escolhidos. Ainda segundo esses autores, o instrumento pode ser constituído de um ou vários desses estímulos, desde que estejam alinhados com a proposta da pesquisa. Na investigação para este trabalho, optou-se por definir um estímulo indutor “Criatividade” referente ao primeiro objetivo do estudo.

Em relação à quantidade de respostas solicitadas aos informantes, autores como Coutinho e Do Bú (2017) assinalam que seu volume pode variar em função do número de respostas que se pretende obter com respeito ao objeto de investigação, ou devido ao delineamento metodológico adotado. Nesse caso, se a pesquisa é experimental, a quantidade é limitada, e uma ou até três palavras serão suficientes para alcançar a proposta do estudo. No entanto, quando se trata de uma pesquisa correlacional e qualitativa, quanto mais respostas forem evocadas ligeiramente, melhor será a construção dos dados para efeitos de análises e estabelecimento de correlações entre grupos.

No presente estudo, como o foco de interesse estava em construir um dicionário com os vocábulos evocados, isto é, trazidos à lembrança pelos participantes da pesquisa em relação ao termo indutor já especificado neste texto, optou-se, então, por estabelecer um total de seis respostas.

Os dados obtidos por meio desse primeiro instrumento descrito até o momento (TALP) permite acessar o conteúdo da representação social de criatividade. Em outras palavras, possibilita evidenciar e explorar os elementos constituintes (conteúdos) que organizam a estrutura de sua representação. Todavia, ele é insuficiente para descortinar o processo de construção dessas representações sobre a criatividade no contexto da sala de aula.

Para alcançar essa finalidade, a segunda fase da produção e coleta de dados foi obtida por intermédio de GF, que possibilitou elaborar uma análise do material discursivo/expressivo no intuito de aprofundar as considerações pertinentes à questão de pesquisa.

O GF pode ser definido como uma técnica de investigação que coleta dados qualitativos por meio da interação e discussão de um grupo acerca de um assunto definido e proposto pelo pesquisador.

Como técnica de investigação, ela possibilita a ampliação de entendimento sobre uma questão ou tema específico, uma vez que o processo de interação fomenta a manifestação de opiniões sociais, as memórias, o debate, a discussão e a expressão de aspectos, de um modo que não seria provável de ocorrer em uma entrevista um-a-um, como por exemplo, o jogo de interinfluências da formação de opiniões em relação a um tópico (GONDIM, 2003; MILLWARD, 2010).

Os grupos focais exploram conteúdos que emergem da interação entre o pessoal e o social por meio das discussões e comentários que são construídos com os membros do grupo. O teor dessas informações permite compreender como estes vivenciam e constroem opiniões

e atitudes sobre questões, temas e assuntos que são propagados na vida cotidiana, presentes no contexto em que estão inseridos (GATTI, 2005; MILLWARD, 2010).

O momento da realização do grupo focal pode ser um espaço em que o sujeito, em função da troca de informações e experiências efetuadas entre os demais integrantes do grupo, reflete sobre o tema em questão e reelabora significados que permitem, ao mesmo tempo, construir e apresentar um posicionamento novo sobre o assunto ou fundamentar melhor sua opinião inicial. É possível que em outras ocasiões sociais essa tomada de posição seja redimensionada e novos significados podem ser atribuídos (GONDIM, 2003; PEIXOTO, 2010).

A preferência pela técnica do GF, portanto, justifica-se pela necessidade de coletar os dados por meio da interação grupal, uma vez que ela possibilita capturar concepções, percepções, atitudes, experiências, crenças, opiniões, valores, hábitos, representações sociais de grupos humanos e processos de influência grupal, permitindo investigar aspectos convergentes e divergentes socializados entre os membros do grupo (GATTI, 2005; GONDIM, 2003).

Dentre as vantagens proporcionadas pela utilização do GF como estratégia de coleta de dados, destaca-se a possibilidade de aprofundar o conhecimento acerca de um tema específico; facilita a geração de grandes volumes de dados por meio das discussões grupais e a observação de comportamentos não verbais; suscita concepções e crenças; permite a interação direta entre o pesquisador e os participantes; além da sua flexibilidade, permitindo adaptações e reajustes no decorrer das sessões, quando necessários (GONDIM, 2003; MILLWARD, 2010; SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 2006).

Convém destacar que, como toda técnica de investigação, alguns limites são apresentados em sua utilização, como por exemplo: o desvio ou domínio das discussões por um dos integrantes, conflitos no grupo, fragmentação do grupo na forma de subgrupos e a possibilidade de não participação de todos os integrantes. Outra desvantagem é que essa metodologia de pesquisa requer muita atenção e dedicação, desde o delineamento até as análises; além disso, o comportamento do moderador pode interferir no direcionamento dos dados, devendo este ter o cuidado de assumir uma postura flexível na condução do grupo e limitar suas intervenções, fazendo inferências no momento de introduzir novas questões, a fim de favorecer o processo em curso e a construção dos dados sem a sua ingerência direta, mas a partir da interação entre os participantes (GATTI, 2005; MILLWARD, 2010). No caso deste estudo, foram realizadas três reuniões, as quais serão reportadas mais na frente, mas adianta-

se que as duas primeiras foram moderadas pela orientadora da pesquisa, tendo a pesquisadora principal na função de observadora, e a terceira sendo moderada pela própria pesquisadora. Em todos os encontros deste trabalho foi possível contar também com a presença de duas assessoras estudantes de graduação, bolsistas de Iniciação Científica, que colaboravam no registro das sessões.

Quanto ao delineamento do GF, o número de sessões necessário para atender a proposta da investigação e a composição dos participantes do grupo é ponto central na aplicação dessa técnica. As respostas para cada um desses tópicos estão relacionadas com os objetivos do estudo e o tipo de material a ser coletado para responder ao problema de pesquisa.

Um fator relevante quando se trata da metodologia qualitativa é a saturação de possibilidades de resposta para mapear o assunto em questão e, portanto, o material coletado e o número de sessões devem ser satisfatórios para o processo das análises (GONDIM, 2003; PESCE e ABREU, 2013). A saturação também é um indicador que irá assegurar níveis de fidedignidade à investigação, quando a produção de comentários e opiniões, fruto de uma construção em grupo, se tornar repetitiva, um dado que pode se mostrar como representativo e, não decorrente do que as pessoas pensam isoladamente sobre um tema específico (GONDIM, 2003; PEIXOTO, 2010). No presente estudo, a repetição de respostas e as divergências explicadas a partir de exemplos de contextos e vivências diversificadas sinalizaram que a produção de dados já era suficiente para dar início à etapa das análises.

Em relação às características dos participantes do GF, Gatti (2005) sinaliza igual importância quanto aos fatores heterogêneos e homogêneos na composição do grupo. A formação do grupo com aspectos heterogêneos permite que diferenças e polarizações nas opiniões acerca de um determinado tema sejam ressaltadas e demarcadas. Quanto à presença de elementos homogêneos, favorece o fluxo da interação, propicia um cenário mais aberto ao desenvolvimento da discussão e um clima favorável para que os participantes se sintam mais à vontade para expressar também seus conflitos, receios, dúvidas e angústias relacionados ao tema em questão (GONDIM, 2003; MILLWARD, 2010).

A heterogeneidade na composição do grupo desta pesquisa foi obtida pelo pertencimento dos participantes a semestres distintos, e a homogeneidade, por sua vez, emergiu em função destes serem estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia e estudarem todos em um mesmo contexto de Ensino Superior.

A representatividade do GF constitui-se em importante fator para atingir os objetivos traçados no estudo. O GF é um lócus que possibilita a construção de significados coletivos, a partir de uma unidade pequena de interação social que reflete e projeta relações originárias de um contexto macrossocial (GODOI, 2014). Nesse sentido, a representatividade da amostra e a representatividade do discurso dos participantes são aspectos que estão associados e, portanto, serão levados em consideração nesta análise.

Quanto a essa representatividade, deve-se levar em conta algumas potencialidades nos participantes, como por exemplo: se eles têm algo a dizer a respeito da temática em questão e sentem-se à vontade para expressar-se no grupo, se possuem vivências e experiências que os qualifiquem para a discussão e, assim, favoreça a ampliação do entendimento e a exploração do objeto de estudo. Neste trabalho, alguns critérios de participação foram adotados, como o período do curso em que os estudantes se encontravam, que foi a partir do quinto semestre. Esse tempo foi necessário para assegurar que o participante possuísse leituras e vivências suficientes no contexto da formação docente no Ensino Superior, contribuindo, dessa forma, para o estudo. Por isso, não se aceitou a participação de sujeitos que fossem oriundos de semestres anteriores ao mencionado. Além disso, buscou-se certificar de que todos eles estavam matriculados regularmente no curso de Licenciatura em Pedagogia, com o intuito de manter certa homogeneidade em relação ao grupo social de pertencimento.

No desenvolver de cada encontro pôde-se observar que os participantes foram se desprendendo e o grupo foi ficando mais natural, espontâneo, dinâmico e descontraído. Esse fato ficou bem evidente pelo nível dos dados produzidos na última sessão, em que se constatou uma qualidade melhor nas trocas e compartilhamentos das ideias, quando comparado com os das duas primeiras. Diante dessa realidade, optou-se por se concentrar apenas na terceira reunião para efeitos de análises. Ressalta-se aqui que esta tomada de decisão também não comprometeu as intenções propostas para o objeto de investigação desta pesquisa.

Na terceira fase da coleta de dados, fez-se uso das THS, que é um método proposto por Abric (1997), para testar a possível centralidade dos elementos que se apresentam com maior probabilidade de pertencerem ao núcleo central da representação social. Além disso, essa técnica permite aprofundar o conhecimento da estrutura de uma representação e evitar vieses nos resultados.

Dito de outra forma, esse método é utilizado para confirmar o *status* estrutural de elementos identificados *a priori* por meio de análises descritivas (cálculo das frequências e



percentagens) das evocações (palavras) que foram captadas mediante a exposição do sujeito a um estímulo indutor ou termo.

A THS permite obter uma classificação das evocações, por ordem de importância, de acordo com os próprios critérios de seleção estabelecidos pelo participante da pesquisa. Ou seja, segundo a sua racionalidade, uma vez que a escolha das palavras ocorre a partir da exclusão de outras, o que exige uma atuação mais crítica, reflexiva e ativa do sujeito. Essa classificação diferencia-se da apresentada pela TALP, que consiste em dispor as palavras na ordem que estas são evocadas em associação livre pelos respondentes.

O método das THS consiste em organizar os 32 itens mais frequentes a partir de dados obtidos por meio da TALP. Em seguida, estes são apresentados sob a forma de fichas aos participantes da pesquisa, que são convidados a eleger as 16 palavras mais relevantes ou representativas das características do objeto representacional. Em seguida, as oito mais próximas do sentido deste, e assim, sucessivamente, até findar em uma palavra, momento em que o sujeito também informa sua justificativa para a escolha desta última (ABRIC, 1997; SÁ, 2002).

Vale ressaltar que a constituição do conjunto com 32 palavras mais frequentes encontradas nas associações livres emitidas por meio de estímulos indutores pode conter itens que fazem parte também do sistema periférico e não apenas do NC. Todavia, com base nesse método das THS pode-se identificar os possíveis elementos que, muito provavelmente, compõem o núcleo central da representação social do objeto em estudo.

## **2.4 Procedimentos de coleta de dados**

Após autorização do Colegiado de Pedagogia e da coordenação do Curso de Pedagogia, os estudantes foram convidados pessoalmente para participarem desta pesquisa. Cada discente manifestou a sua aceitação em cooperar no referido estudo mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (vide APÊNDICE 1).

O processo de coleta e produção de dados fez-se em três etapas. No primeiro momento, coletou-se dados do questionário e da TALP (vide APÊNDICES 2 e 3) dentro da instituição de ensino, nos intervalos das aulas ou ainda no início e próximo ao término delas, período em que alguns professores autorizaram a aplicação do instrumento dentro da sala de aula.

Utilizou-se como instrumento um questionário composto de duas seções (vide APÊNDICES 2 e 3). Na primeira parte, o intuito foi apreender os elementos constituintes (conteúdos) que organizam a estrutura da representação social de criatividade por meio da TALP. Solicitou-se aos participantes da pesquisa que evocassem, isto é, que trouxessem à lembrança, seis palavras relacionadas, respectivamente, ao termo indutor “criatividade” e as anotassem em um formulário impresso, respeitando a sequência de aparecimento delas, procedimento necessário para permitir elaborar duas ordens de dados para análise: a frequência das palavras evocadas e a ordem média de evocação de cada uma. Cada aplicação era antecedida de um exemplo semelhante, para que os respondentes tivessem conhecimento de que se tratava de uma técnica simples e se familiarizassem com o procedimento de aplicação e adequação de respostas. Na segunda parte, buscou-se levantar informações sociodemográficas (idade, gênero, estado civil, renda familiar, religião, escola de origem no Ensino Fundamental e Médio, semestre, se exerciam atividade remunerada, carga horária semanal e se participavam de alguma atividade acadêmica, além do estudo) para caracterização do perfil da amostra.

Cabe ressaltar aqui, que antes da coleta definitiva dos dados foi feito um estudo-piloto com dois estudantes do Curso de Pedagogia que não faziam parte da amostra, cujo objetivo foi evitar ambiguidade e falta de clareza das questões propostas no roteiro do questionário.

Com o intuito de obter uma representatividade maior do objeto de estudo e formar um dicionário com termo de “criatividade” a partir das vozes dos sujeitos do senso comum, esse primeiro instrumento foi aplicado a uma amostra de 104 estudantes do Curso de Pedagogia.

Após concretizada a primeira etapa da pesquisa, deu-se início à segunda fase da coleta de dados mediante o uso do GF. Para a composição do GF, convidou-se 12 discentes do curso de Pedagogia de semestres variados (5º ao 8º períodos) que foram selecionados antecipadamente, isto é, durante o processo de coleta de dados da primeira etapa desta pesquisa, por meio das seguintes questões: você teria interesse em participar de uma discussão em grupo para aprofundamento de alguns assuntos relacionados ao tema “criatividade”? Em caso afirmativo, poderia nos informar seu nome, telefone para contato, o dia e a hora da semana em que você teria disponibilidade para colaborar com tal atividade? Essas perguntas eram feitas a eles após a finalização do preenchimento dos formulários da TALP e tendo como critério o limite máximo de 12 prováveis participantes para a composição do GF, conforme recomendado pela literatura especializada no assunto (por exemplo, GATTI, 2005; GONDIM,

2003). Ao completar o número de sujeitos sugeridos pelos estudiosos no tópico, cessou-se a captação de prováveis participantes.

O GF ocorreu em três encontros com duração máxima de uma hora cada um. As sessões foram agendadas de acordo com a disponibilidade dos participantes. As reuniões ocorreram em dias diferentes, no período de uma semana e foram realizadas na sala do grupo de pesquisa do NEPPU, situada dentro da própria instituição de Ensino Superior. O espaço foi escolhido por apresentar condições e instalações adequadas para acomodação dos integrantes do GF e para aplicação da técnica de investigação, além de facilitar a locomoção deles até o local.

Inicialmente, os estudantes foram acolhidos com um agradecimento antecipado por ter aceitado participar do GF. Em seguida, todos receberam um crachá contendo seus respectivos nomes para facilitar a identificação de cada um. Também foi realizada uma breve apresentação de cada componente, e, em seguida falou-se rapidamente sobre o que é o GF, a intenção em formar aquele grupo e as instruções sobre a dinâmica da atividade. Além disso, questões éticas foram abordadas para assegurar o anonimato quanto à participação deles e o sigilo de suas respostas na investigação, assim como, procurou-se deixar claro que a qualquer momento eles poderiam ficar à vontade para permanecer participando do GF ou desistir, e que não precisavam apresentar justificativas para essa tomada de decisão. Feito isso, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (vide APÊNDICE 1) foi entregue aos componentes para que eles pudessem lê-lo e, caso concordassem com os termos ali presentes, pudessem assinar. E para finalizar essa parte inicial, solicitou-se a autorização deles para a utilização de gravadores em áudio a fim de gravar as interações produzidas durante cada sessão, que posteriormente foram transcritas.

Em cada encontro os participantes eram informados sobre qual seria o foco da discussão naquele dia e, em seguida, um elemento disparador era utilizado para fomentar a interação entre os componentes, conforme sugerido pela literatura especializada (por exemplo, GATTI, 2005). Na primeira sessão (APÊNDICE 5) foi abordado: a importância da criatividade (no contexto da prática docente), tendo como elemento disparador o vídeo clip - *Another brick in the wall* (legendado) – Álbum: *Plays the music of Pink Floyd*. Na segunda (APÊNDICE 5), foram discutidas as estratégias de ensino (promotoras e inibidoras da capacidade criativa), e fez-se uso de uma dinâmica, que consistiu-se em fichas cortadas e dobradas dentro de uma caixa que ia circulando pelo grupo enquanto a música tocava, e, no momento em que ela parava de tocar, o estudante que ficou com a caixa na mão pegava o

pedaço de papel e lia a frase, respondendo e comentando em seguida. As demais pessoas presentes interagiam. E, por fim, na terceira (APÊNDICE 5), que teve como foco as características do professor criativo, utilizou-se um trecho pequeno de uma cena do filme *Sociedade dos poetas mortos*, do diretor Peter Weir. Após, ou durante a aplicação do elemento disparador, dava-se início às discussões e interações entre os integrantes.

Durante os encontros, dois relatores, que atuavam apenas como observadores, realizavam anotações de partes mais específicas da sessão, tendo o cuidado de eleger momentos em função dos objetivos pretendidos.

Quanto à moderadora, esta procurava, com muita cautela, conduzir o grupo para assegurar que os dados fossem produzidos a partir da interação dos integrantes, sem a sua influência direta. Além disso, ela buscava proporcionar um clima agradável e de confiança com o intuito de que todos os integrantes se sentissem à vontade em participar e expressar o que pensavam. Por meio de uma atenção flutuante, ela capturava os comportamentos verbais e não verbais que emergiam a partir das discussões.

Para cada sessão era elaborado um roteiro prévio de trabalho (APÊNDICE 5) para o grupo e, em conformidade com os objetivos da pesquisa, contendo informações claras e precisas em forma de tópicos sobre o que iria ser tratado durante os encontros e o que se estava procurando compreender. Após a finalização de cada reunião, algumas anotações eram realizadas para registrar informações sobre o desenvolvimento das interações grupais, das atitudes e comportamentos dos participantes nas discussões e da sessão em si.

Com a finalização da segunda etapa, deu-se início à terceira fase da coleta de dados, constituída do uso do método das THS. Para aplicação dessa técnica, convidaram-se os estudantes que colaboraram participando do GF, composto por um total de 12 sujeitos. Inicialmente, para organizar as THS e se conseguir uma classificação dos termos por ordem de importância, foram selecionadas as 32 palavras que apresentaram um maior nível de frequência entre as produzidas nas associações livres, conforme sugerido por Abric (1997). Escreveram-se todas essas palavras em fichas e cada participante foi convidado a avaliar individualmente as palavras que seus colegas escreveram como sinônimo de criatividade, e escolhessem as 16 que possuíssem uma maior aproximação com as características de criatividade. Na sequência, foi pedido que selecionassem as oito palavras mais representativas de criatividade, e assim por diante, até que cada um chegasse à palavra que, a seu ver, seria a mais específica de criatividade. Ao finalizar essa etapa, o participante era convidado a justificar oralmente a sua escolha, que era gravada em áudio.

## 2.5 Procedimento de análise dos dados

Este estudo caracteriza-se por análises quanti-qualitativa, uma vez que, inicialmente, é examinada a ocorrência das palavras coletadas na TALP, por meio de frequências e percentuais e, posteriormente, se delineiam as análises dos dados coletados no instrumento, de maneira qualitativa.

A análise dos dados deu-se ainda no início da primeira fase da pesquisa com o material coletado com a TALP. O tratamento e a análise dos dados obtidos por meio dessa técnica foram realizados de forma manual. Inicialmente, fez-se uma listagem das palavras evocadas como respostas referentes ao estímulo indutor “criatividade”, que fez emergir um dicionário com o total de 624 vocábulos. Devido ao grau de similaridade semântica entre as palavras como, por exemplo, criar e criação ou inovar e inovação, houve uma necessidade de agrupá-las numa mesma terminologia. Nesse caso, foram agrupadas nas respectivas terminologias: criação e inovação.

A partir desse critério de redução foi possível encontrar 234 vocábulos com significados diferentes. A redução dos dados também ocorreu em função da frequência de evocação. Os itens que tiveram uma frequência inferior a seis foram desconsiderados na organização do quadro de quatro casas (a ser analisado posteriormente), tendo em vista a dificuldade de trabalhar com um dicionário tão vasto. Desta forma, 234 palavras foram reduzidas a um conjunto semântico constituído de 23 termos (10% do total) que obtiveram uma frequência mínima igual ou superior a seis, cada um associado ao estímulo indutor já citado, pois estava-se em busca de compreender os elementos que poderiam constituir o núcleo central das representações dos estudantes de Pedagogia sobre criatividade.

Em um segundo momento, considerando as palavras que foram repetidas pelo menos seis vezes pelos sujeitos da pesquisa em relação ao estímulo indutor, calculou-se a mediana das evocações mais frequentes, cujo resultado foi 12 e, em seguida, para efetuar o cálculo da mediana dos vocábulos mais prontamente evocados. Assim, voltou-se às associações de cada participante para somar a ordem que foi atribuída a cada termo no processo de evocação, e dividiu-se o valor encontrado pelo total de suas respectivas frequências. A partir da média de evocações de cada vocábulo, obteve-se a mediana 0,30.

Com o intuito de conhecer tanto os conteúdos da representação social do estímulo indutor em estudo, quanto os elementos responsáveis pela organização interna de sua estrutura, utilizaram-se os resultados obtidos, isto é, a frequência média de ocorrência das

palavras e a ordem média de evocação delas. O cruzamento destas permitiu organizar a distribuição das evocações em um quadro de quatro quadrantes, denominados de “quadro de quatro casas”, conforme sugerido na literatura (por exemplo, VERGÈS, 1992).

Ainda segundo esse autor, os quatro quadrantes podem ser interpretados da seguinte forma: no primeiro (superior esquerdo) localizam-se os elementos com maior grau de importância e, por isso, suscetíveis de comporem o NC de uma representação social. Eles possuem ordem de evocação inferior à média geral, isto é, são mais prontamente transmitidos e revelam frequências mais elevadas. No segundo e no terceiro quadrante (superior direito e inferior esquerdo) situam-se os elementos intermediários, menos salientes na estrutura da representação, todavia, estes apresentam significância em sua organização. No segundo quadrante configuram os elementos que mostram uma maior ocorrência, mas que foram citados em últimas posições na ordem de evocação, ou seja, sem relevância para os participantes. No terceiro estão os elementos que foram apontados numa frequência baixa, no entanto foram evocados primeiramente, sendo considerados importantes para um grupo pequeno de sujeitos. E por fim, o quarto quadrante (inferior direito) onde se encontram os elementos que correspondem à segunda periferia ou periferia distante, tidos como menos relevantes para a representação e contrastantes com o NC. Eles são menos emitidos e menos rapidamente expressados.

Neste estudo, utilizaram-se também estatísticas descritivas para caracterizar a amostra e para ajudar nas inferências interpretativas que foram calculadas com suporte do software SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 22. As informações sociodemográficas e de perfil dos sujeitos serviram apenas para identificação e caracterização dos respondentes, visto que o objetivo não foi de fazer análises comparativas entre os diferentes semestres, escola de origem (pública e particular) ou ainda, em função de gênero e idade, tendo em conta que os grupos eram bastante desiguais numericamente.

No que tange aos dados provenientes do GF, coletados durante a segunda fase, privilegiou-se a técnica de análise de conteúdo temática, inspirada no modelo de Bardin (2011). A preferência por esse método para analisar o material coletado, justifica-se pela possibilidade de reduzir a complexidade de um volume de informações textuais e ainda por facilitar a interpretação das informações oriundas do material discursivo/expressivo obtido por meio da interação grupal dentro do GF.

A análise de conteúdo é composta de três fases: (a) a da pré-análise do material; (b) a da exploração do material; e (c) a do tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A

primeira etapa consiste em tornar o material transcrito operacional, em sistematizar as ideias iniciais para conduzir a realização de uma organização preliminar dele. É nesse momento que ocorre a “leitura flutuante” para obter uma visualização do todo em relação ao material a ser analisado, bem como uma imersão nos dados com o intuito de conhecer as informações construídas na interatividade entre os participantes do grupo focal, incluindo as emoções, as entonações, as expectativas dos integrantes, os consensos, os dissensos, os silêncios, os conhecimentos, as discontinuidades e as rupturas nas falas. Gatti (2005) afirma que acompanhar essas mensagens contidas nas falas dos membros do grupo, respeitando as sequências das interações, auxilia nas interpretações do conteúdo informacional, uma vez que permite ao investigador fazer inferências.

Na segunda etapa, buscou-se proceder com a exploração dos dados a fim de garantir a elaboração de categorias que retratassem, com a maior fidedignidade possível, as falas dos participantes, bem como nos diálogos produzidos na interação grupal, e destacando os momentos em que eles ratificavam ou iam de encontro às manifestações dos demais integrantes que atribuíssem sentidos ao tema abordado durante a sessão pelo grupo.

A categorização realizada nessa fase possibilitou a criação de categorias temáticas a partir das transcrições oriundas do GF, seguindo-se os critérios de classificação do material produzido a princípio por meio de um procedimento de diferenciação interna das opiniões e relatos expressados, em função dos sentidos percebidos e de aspectos subjacentes. Em seguida, a recomposição por analogia, encaixando os dados semelhantes em classes ou categorias.

As categorias (atributos do professor, características de relacionamento e estratégias de ensino) elaboradas neste estudo não foram definidas *a priori*, elas foram criadas à medida que emergiram nas falas, nos relatos, nos diálogos estabelecidos entre os participantes do GF. Após a identificação dessas categorias, foram analisadas e geradas outras subcategorias (sensibilidade, flexibilidade, dinâmico, reflexivo, domínio de conteúdo, observador, coerência, acolhedor, curioso, proporciona liberdade aos alunos, proporciona respeito aos alunos, dialógico, relação amigável, novidade) relacionadas a elas a partir também do material transcrito, sem que houvesse uma definição prévia. Em seguida, deu-se início à terceira fase em que se procedeu com a análise interpretativa dos dados e a aproximação com os autores que subsidiaram o marco teórico do estudo, para, posteriormente, avançar na identificação de divergências e similaridades nas discussões e relatos dos estudantes do curso de Pedagogia.

Para facilitar a organização das informações procedentes dos dados gerados pelo GF se fez uso do software ATLAS.ti, versão 8.4, escolhido em virtude dos recursos que disponibiliza para o tratamento de informações textuais, dentre elas: a capacidade de suportar e sustentar uma ampla gama de documentos em seu ambiente de trabalho, além de manter o controle sobre todas as anotações, comentários e códigos que são construídos durante as análises. Possibilita trabalhar também com vários formatos de arquivos de textos, vídeo, áudio, dados geográficos (localizados no Google Earth) e imagens (FRIESE, 2019). Para cada tipo de formato de documento o ATLAS.ti oferece recursos mais personalizados que otimizam a sua operacionalização e facilitam o seu processo de análise. Nesta pesquisa utilizou-se o programa na transcrição dos dados obtidos por meio do GF e para auxiliar na análise dos documentos em formato de texto construídos a partir das transcrições.

Com relação aos dados extraídos da aplicação das THS, estes foram transcritos numa tabela contendo as respostas em relação aos 16, 8, 4, 2 e 1, termos mais representativos das características de criatividade. Por último, calculou-se a frequência simples das escolhas, isto é, a quantidade de vezes que cada termo foi selecionado e sua respectiva percentagem.

## **2.6 Ética**

Quando se desenvolve uma pesquisa questões éticas irão emergir e precisam ser consideradas durante todas as etapas do estudo. Creswell (2014) afirma que é na fase da coleta de dados que elas surgirão em quantidade expressiva, mais especificamente, na pesquisa qualitativa. O autor também lembra os procedimentos de consentimento, que significa informar ao participante do que se trata o estudo, qual o objetivo da recolha de suas informações e sobre a possibilidade de sua desistência na participação dela, a qualquer momento.

A Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, que é responsável por estabelecer diretrizes e normas que regulamentam a pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, incorpora quatro preceitos básicos da bioética, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, que são: justiça, autonomia, beneficência e não maleficência (BRASIL, 2012). Essa resolução também descreve e define termos que devem ser considerados pelo pesquisador, dentre eles, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que é um documento que assegura ao futuro participante do estudo expressar sua anuência à



participação, informando que: (a) está ciente da justificativa, (b) dos objetivos, (c) das técnicas que serão utilizadas para coleta de informações, (d) dos potenciais riscos e benefícios previstos, (e) da manutenção do sigilo rigoroso do conteúdo que será fornecido por ele, (f) do anonimato de sua identidade na publicação dos resultados e (g) do caráter voluntário de sua participação na pesquisa, estando ele livre, a qualquer momento, para deixar de participar dela e sem penalização alguma. No presente estudo, como já mencionado, tomou-se o cuidado de entregar a cada participante o TCLE e, após prestadas todas as explicações, recolheram-se as assinaturas deles. Esta pesquisa foi aprovada (Parecer n. 2.946.251) pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UEFS, no ano de 2018.

## CAPÍTULO 3 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo tem como intuito apresentar a análise e a discussão dos achados obtidos por meio dos três instrumentos de produção de dados utilizados nesta pesquisa: a Técnica de Associação Livre de Palavras – TALP, o método das Triagens Hierarquizadas Sucessivas – THS e o Grupo Focal – GF. A descrição dos resultados está em sintonia com os objetivos geral e específicos deste trabalho. Inicialmente, serão discutidos os dados provenientes da TALP. A exposição do material tratado permitirá conhecer os possíveis elementos constituintes (conteúdo) da representação social do objeto indutor (estímulo) em estudo, bem como sua correspondente estrutura e organização interna. Com as THS foram destacadas as palavras que, segundo os participantes, mais representam características do objeto de investigação e, assim, pode-se verificar a suposta centralidade do núcleo da representação oriunda da TALP. E, por fim, discutem-se os dados provenientes do material discursivo coletados mediante o GF, que possibilitam o acesso às opiniões sociais, às representações dos indivíduos e às memórias de um determinado grupo social, visando à melhor contextualização de suas representações sociais.

### 3.1 Análise da Associação Livre de Palavras

Com o intuito de atingir uma compreensão mais ampla da estrutura da representação social de criatividade e tendo em vista que a frequência dos vocábulos não é suficiente para demarcar a centralidade de uma representação social, os dados foram descritos a partir de sua distribuição no “quadro de quatro casas” (Quadro 1), conforme proposto por Vergès (1992), construído em função da combinação da média das frequências das palavras evocadas com a ordem média de importância de suas evocações, sendo que os itens com maior ocorrência e mais prontamente evocados se localizam no quadrante superior esquerdo e, ao mesmo tempo, apresentam-se como os mais prováveis de fazerem parte do NC. Por outro lado, os termos menos rapidamente emitidos situam-se na periferia da representação.

A distribuição das evocações dos estudantes de Pedagogia, a partir dos critérios de frequência e ordem de evocação referente ao termo criatividade, é apresentado no Quadro 1.

Como pode-se observar, as evocações que se situam no quadrante superior esquerdo do Quadro 1, ou seja, *ideias e imaginação*, são as que supostamente estão mais suscetíveis de

fazerem parte do NC da representação social de criatividade. Elas correspondem às evocações cujas frequências são superiores a 12 na associação livre de palavras, e a ordem média de evocação é igual ou menor do que 0,30.

**Quadro 1** – Os traços salientes das palavras evocadas em relação à criatividade

Ordem média de evocação							
		≤ 0,30			> 0,30		
		Palavras	o.m.e.	f	Palavras	o.m.e.	f
Frequência superior a 12	Ideias		0,28	15	Inovação	0,43	29
	Imaginação		0,30	13	Arte	0,41	27
					Criação	0,32	24
					Novidade	0,33	24
					Lúdico	0,35	19
Frequência igual ou superior a 6 e inferior a 12	Cores		0,28	11	Brincadeira	0,31	10
	Desenho		0,30	10	Inteligência	0,31	9
	Invenção		0,28	10	Pensamento	0,32	8
	Alegria		0,29	9	Jogos	0,5	7
	Música		0,24	8	Pintura	0,31	6
	Habilidade		0,30	7	Construção	0,35	6
	Criança		0,25	6	Prática	0,31	6
	Desenvolvimento		0,28	6			
	Mudança		0,28	6			

Nota. Resultados baseados na amostra inteira de 104 participantes.

o.m.e = ordem média de evocação

f = frequência das palavras evocadas

≤ = menor ou igual que

> = maior que

Observa-se que as palavras que se localizam na parte superior direita do Quadro 1 são as que ocupam o lugar intermediário, ou seja, bem próximo do NC, que compreende os termos: *inovação*, *arte*, *criação*, *novidade* e *lúdico*. Como se pode notar, estes, por sua vez, obtiveram frequências consideradas altas na associação livre de palavras: 29, 27, 24, 24 e 19, ou seja, maiores do que as frequências de *ideias* e *imaginação* que foram respectivamente 15 e 13, porém ambas com valores de ordem média de evocação (o.m.e) mais baixos do que *inovação*, *arte*, *criação*, *novidade* e *lúdico*; quer dizer, foram evocadas mais prontamente em relação ao restante dos termos citados.

Tendo em conta que os elementos que provavelmente correspondem ao sistema periférico se apresentam também hierarquizados, no lado esquerdo inferior do Quadro 1 estão localizados outros vocábulos intermediários da representação de criatividade. São estes: *cores*, *desenho*, *invenção*, *alegria*, *música*, *habilidade*, *criança*, *desenvolvimento* e *mudança* que obtiveram ordem média de evocação igual ou menor do que 0,30 e tiveram frequência

inferior a 12. Se fossem considerados apenas os valores das ocorrências dessas palavras, elas seriam excluídas da possibilidade de fazerem parte do NC da representação.

Por outro lado, note-se que as palavras que se apresentam situadas no quadrante inferior direito do Quadro 1, ou seja, *brincadeira, inteligência, pensamento, jogos, pintura, construção e prática* são as que mais provavelmente parecem indicar fazerem parte do sistema periférico da representação social de “criatividade”, e correspondem a uma frequência menor do que 12 e uma ordem média de evocação maior do que 0,30; quer dizer, foram menos citados e menos prontamente evocados pelos discentes de Pedagogia.

Os 23 vocábulos associados à criatividade, após análise, e com a aprovação de dois juízes, foram agrupados na condição de componentes de quatro dimensões organizadas a partir dos resultados da TALP e que permitem compreender como os estudantes do curso de Pedagogia representam a palavra “criatividade”, a qual, como foi visto, é um conceito multifacetado.

As dimensões em que as representações foram agrupadas são as seguintes: a) **cognição** – representações que designam características ligadas ao pensamento, inteligência e habilidades cognitivas; b) **emoção** – representações que designam estados emocionais; c) **estética** – representações que designam artefatos ou atributos artísticos e relativos à ludicidade e corporeidade; c) **gênese** – representações que designam processos de desenvolvimento, mudanças e construção de algo novo.

**Quadro 2** – Dimensões de criatividade em função das evocações dos estudantes de Pedagogia.

DIMENSÕES	TERMOS
<b>Cognição</b>	Ideias – Imaginação – Inteligência - Habilidade - Pensamento
<b>Emoção</b>	Alegria
<b>Estética</b>	Arte – Brincadeira – Cores – Desenho – Jogos – Lúdico – Música - Prática – Pintura
<b>Gênese</b>	Criação – Criança - Construção - Desenvolvimento – Invenção – Inovação - Novidade – Mudança

**Fonte:** Associação Livre de Palavras.

Com relação à primeira dimensão, intitulada **cognição**, destaca-se o termo *inteligência*, tendo em vista que no imaginário social, pessoas altamente inteligentes são

também consideradas como sendo muito criativas. Segundo Wechsler (2008, p. 57), a princípio imaginava-se que níveis elevados do primeiro estavam associados a níveis elevados do segundo. Contudo, a autora afirma que com o avanço das investigações sobre o assunto foi ficando cada vez mais evidente “a pouca relação entre as duas variáveis, onde alta inteligência não necessariamente implica em alta criatividade ou vice-versa”. Entretanto, no contexto educacional, observa-se uma valorização e uma preferência pelo desenvolvimento do aspecto intelectual do aluno em detrimento do seu potencial criador.

Na Teoria de Investimento em Criatividade de Sternberg e Lubart (1991, 1996), eles reconhecem seis componentes principais necessários à ocorrência desse fenômeno: a) inteligência; b) estilos intelectuais; c) conhecimento; d) personalidade; e) motivação; e f) contexto ambiental. Dessa forma, esses autores consideram a interação de diversas variáveis que influenciam a manifestação criativa.

Ainda com relação à primeira dimensão, **cognição**, também destaca-se o termo *imaginação*, que muitas vezes tem sido utilizado como sinônimo de criatividade. Nesse sentido, Araya (2005) afirma que o termo “criatividade” se encontra permeado de palavras que parecem sinônimas dele. Para ela, ao decidir-se iniciar os estudos sobre esse conceito é preciso estar atento aos vocábulos que se assemelham a ele e que são usados pelas pessoas para defini-lo. Nesse caso, especificamente, o vocábulo *imaginação* aparece situado no quadrante superior esquerdo, onde encontram-se localizados os elementos mais estáveis de uma representação social e que são mais susceptíveis de fazerem parte do seu NC.

Em relação à dimensão nomeada **emoção**, esta foi representada pelo termo *alegria*, que sugere que para alguns dos estudantes de Pedagogia, dentre os pesquisados, o conceito de criatividade está ligado a uma conotação emocional positiva. Na literatura especializada sobre o tema, como evidenciado na revisão de literatura apresentada na introdução deste trabalho, aparece o aspecto emocional vinculado aos benefícios que podem ser gerados como decorrentes da produção criativa, a exemplo de sentimentos de prazer e satisfação, que são fatores considerados relevantes para a promoção do bem-estar emocional e da saúde mental no indivíduo.

No que tange à dimensão intitulada **estética**, nota-se que os termos: *arte, brincadeira, cores, desenho, jogos, lúdico, música, prática e pintura* evocados pelos estudantes de Pedagogia estão vinculados mais a aspectos oriundos dos meios artísticos, o que evidencia, como afirma Wechsler (2002), que muitos professores tendem a associar criatividade a atividades artísticas como se ela só pudesse ocorrer por meio de elementos desse campo. Em

sintonia com essa autora, Monteiro et al. (2013) lembram que a criatividade envolve muitas outras áreas de ação humana além da arte. Compreende-se aqui que ela pode ser expressa de múltiplas formas e, portanto, ser demonstrada em qualquer área. Todavia, vale lembrar que esse tipo de conteúdo representacional sobre criatividade pode conduzir o profissional a atribuir valor à sua ocorrência somente em campos de conhecimento específicos, ao invés de se reconhecer o potencial criativo em todos os contextos (MONTEIRO et al., 2013).

Por fim, no que diz respeito à dimensão **gênese**, destaca-se os termos *criação*, *invenção* e *novidade*. Estes, por sua vez, como assinalado no corpo deste trabalho, são terminologias comumente usadas como sinônimos e que se associam à criatividade. Com relação, mais especificamente, ao termo *novidade*, cabe ainda ressaltar, segundo Morais (2001, p. 39), que se refere “a algo desviante à norma, independente do julgamento qualitativo que se faça. Trata-se, então, de um critério meramente quantitativo ou estatístico que, obviamente, poderá coincidir com uma presença criativa, não a implicando, porém”. Outra palavra que aparece nessa dimensão, que foi evocada por 29 estudantes de Pedagogia na associação livre de palavras e que é tomada como equivalente por muitos ou que pelo menos caminha junto à criatividade é *inovação*. Entretanto, esta é mais utilizada no contexto organizacional e envolve a concretização e a aplicação de novas ideias (ALENCAR, 1995; GONDIM et al., 2015) enquanto a criatividade é tida como fator fundamental para que a inovação seja bem-sucedida.

Na procura dos sentidos dos elementos que provavelmente compõem o NC das representações de criatividade, percebe-se que eles parecem estar ancorados em elementos indicadores de uma definição que privilegia a dimensão cognitiva, centrado nas variáveis *ideias* e *imaginação*. Esse fato pode estar associado à ênfase em um modelo de ensino tradicional que ainda perpetua no contexto educacional (RIBEIRO, 2008; RIBEIRO e ARAÚJO, 2009) que supervaloriza os aspectos cognitivos. A redução da criatividade a atributos individuais alinha-se a uma perspectiva tradicional da Psicologia considerada já superada por Alencar, Fleith e Bruno-Faria (2010b). Outra implicação disso é a de supor que a capacidade de criar se esgota na adoção de práticas educativas que estimulem apenas o desenvolvimento do pensamento divergente do aluno para geração de ideias e resolução de problemas. Ambas essas implicações inibem esforços de criar propostas, estratégias e ações que contribuam para a promoção da criatividade no campo da educação.

Como visto no corpo textual deste trabalho, as teorias recentes sobre criatividade apontam para um fenômeno dinâmico, complexo, multifacetado e plurideterminado, não

dependente apenas de características intrapsíquicas, sendo assim, esta é mais bem explicada como resultado da interação de variáveis intrínsecas (ex., motivação, características de personalidade) e extrínsecas (ex., fatores culturais, educacionais e socioeconômicos).

As crenças em atributos pessoais mais que contextuais podem vir a prejudicar o engajamento de atores educacionais em ações e políticas educacionais, dirigidas a promover um ambiente propício para favorecer a criatividade.

Os resultados apresentados aqui estão em consonância com outros estudos empíricos anteriores (OLIVEIRA, 2012; NAKANO, 2009; NEVES-PEREIRA e BRANCO, 2015; NOGUEIRA e BAHIA, 2005; ZANELLA et al., 2003) que também vem evidenciando a falta de conhecimento acerca da definição de criatividade no contexto educacional. Esses resultados estão ainda em sintonia com aquilo que os pesquisadores e estudiosos do tema vêm assinalando, como Alencar e Fleith, (2010a), Ribeiro e Fleith (2007), Oliveira E. e Alencar (2010) e Oliveira Z. e Alencar (2007). Eles afirmam que os professores não estão sendo preparados nos cursos de formação docente dentro das instituições de educação superior para atuarem de forma criativa, e que eles desconhecem teorias acerca de criatividade e o que vem sendo pesquisado sobre ela na literatura científica.

Foi possível notar ainda que os estudantes participantes do estudo exibem certo consenso nas representações sobre a criatividade, como mostrado no Quadro 1, onde destacam-se os elementos que podem constituir o NC de tal representação: *imaginação e ideias*, que alcançaram frequências entre 13 e 15. Ainda destacam-se os elementos periféricos que são aqueles que oferecem um determinado distanciamento do NC, mas que ao mesmo tempo podem alimentá-lo ou ameaçá-lo e que obtiveram frequências que variaram entre 6 e 29. Assim, o presente estudo apresenta também uma contribuição tanto no sentido de apontar especificidades nas representações que os estudantes de Pedagogia têm da criatividade, quanto no sentido de mostrar que há elementos comuns nos discursos que eles estabelecem sobre tal conceito.

A polissemia observada nas evocações dos estudantes evidencia a dificuldade em circunscrever o conceito de criatividade por meio de um discurso definidor ou classificador inequívoco. Esse resultado está em sintonia com outras pesquisas empíricas, como as de Oliveira (2012), Oliveira E. e Alencar (2010) e Oliveira Z. e Alencar (2007) que constataram dificuldade em se obter uma definição precisa, até porque a própria criatividade é um assunto multifacetado, complexo, de múltiplos significados, indescritível em sua totalidade, conforme apontado por pesquisadores da área, como Wechsler (2008) e Alencar (2011).

Convém mostrar, ainda, que as representações de criatividade dos sujeitos da pesquisa estão ancoradas em atributos que simbolizam o universo infantil: *lúdico, brincadeira, criança, jogos, pintura e desenho*. Uma possível explicação para isso pode ser o fato do curso de Licenciatura em Pedagogia da instituição de Ensino Superior onde foi realizado o estudo possuir uma ênfase na educação infantil.

### 3.2 Análise das Triagens Hierarquizadas Sucessivas

Após os procedimentos para a realização das THS, realizaram-se as anotações das respostas em cada uma das cinco fases. A fim de melhor explicitá-las, foram expostos na TABELA 1 abaixo, os resultados de cada uma das etapas, com a descrição das palavras escolhidas, suas respectivas frequências e percentagens. Ao final da exposição, será feita a análise das THS.

Por meio do método das THS, verificou-se que dentre as 32 palavras propostas inicialmente, somente 24 foram escolhidas pelos participantes, as quais podem ser observadas na Tabela 1. Desse total, apenas 25%, cerca de oito palavras, conseguiram se manter até a última escolha. Esses itens remanescentes, possivelmente, segundo Abric (1997), traduzem os elementos mais importantes da representação social sobre o objeto investigativo, atribuindo-lhes sentido e organização. As demais, que não conseguiram se manter até a última escolha, provavelmente, estão situadas na estrutura periférica da representação. Nesta pesquisa, esses vocábulos remanescentes, supostamente centrais da representação social, os quais serão reportados logo à frente, não puderam ser confirmados na sua totalidade como possíveis elementos do NC.

Realizando uma comparação dos resultados obtidos por meio da TALP, as evocações que tiveram frequências como **arte** (27), **cores** (11), **desenho** (10), **brincadeira** (10), **música** (8), **jogos** (7), **pintura** (6) e **prática** (6), que traduzem uma noção mais usual de criatividade nas THS, por serem consideradas pouco importantes quando associadas à criatividade, foram descartadas, quase que respectivamente, a partir da terceira escolha dos estudantes, intensificando-se nas etapas quatro e cinco, chegando a apresentarem, totalmente, frequências nulas (vide TABELA 1).



**Tabela 1.** Distribuição, por ordem de importância, das palavras escolhidas pelos estudantes nas THS em frequências e percentagens (N = 12)

Escolhas  Palavras	1ª Escolha		2ª Escolha		3ª Escolha		4ª Escolha		5ª Escolha	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Inovação	10	6,9	6	8,7	2	4,6	1	4,5	1	8,3
Ideias	9	6,2	7	10,1	6	13,9	3	13,6	2	16,7
Imaginação	9	6,2	8	11,5	4	9,3	3	13,6	1	8,3
Criação	9	6,2	2	2,9	2	4,6	2	9	2	16,7
Construção	9	6,2	4	5,8	4	9,3	1	4,5	0	0
Lúdico	8	5,5	6	8,7	5	11,6	4	18,2	1	8,3
Novidade	8	5,5	5	7,2	4	9,3	1	4,5	0	0
Arte	7	4,9	6	8,7	3	7	1	4,5	0	0
Desenvolvimento	7	4,9	3	4,3	3	7	1	4,5	0	0
Pensamento	7	4,9	2	2,9	1	2,3	1	4,5	1	8,3
Invenção	7	4,9	2	2,9	1	2,3	0	0	0	0
Prática	7	4,9	1	1,4	0	0	0	0	0	0
Dedicação	6	4,2	3	4,3	2	4,6	2	9	2	16,7
Brincadeira	6	4,2	3	4,3	0	0	0	0	0	0
Alegria	5	3,5	1	1,4	1	2,3	0	0	0	0
Jogos	5	3,5	1	1,4	1	2,3	0	0	0	0
Mudança	5	3,5	1	1,4	1	2,3	0	0	0	0
Habilidade	4	2,8	2	2,9	0	0	0	0	0	0
Música	4	2,8	1	1,4	1	2,3	0	0	0	0
Criança	3	2	3	4,3	2	4,6	2	9	2	16,7
Inteligência	3	2	2	2,9	0	0	0	0	0	0
Cores	2	1,4	0	0	0	0	0	0	0	0
Desenho	2	1,4	0	0	0	0	0	0	0	0
Pintura	2	1,4	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>144</b>		<b>69</b>		<b>43</b>		<b>22</b>		<b>12</b>	

Fonte: Triagens Hierarquizadas Sucessivas.

**Inteligência** e **habilidade**, que envolvem atividades cognitivas relacionadas, por exemplo, com a tomada de decisão, o pensamento crítico-reflexivo, ao saber-fazer e, que obtiveram as respectivas frequências (9 e 7) na TALP, foram eliminadas na terceira, na quarta e na quinta escolha dos estudantes nas THS (vide TABELA 1).

As evocações que tiveram, na TALP, frequências como **novidade** (24), **invenção** (10), **mudança** (6), **desenvolvimento** (6) e **construção** (6) e que apontam para atividades que envolvem criação, foram descartadas pelos discentes. Uma parte delas na quarta, e totalmente na quinta escolha das THS (vide TABELA 1).

**Alegria**, que apresenta frequência 9 na TALP e que traduz uma conotação emocional, foi eliminada na quarta e na quinta escolha dos estudantes nas THS (vide TABELA 1).

As palavras apontadas nas THS que possuem frequência nula (vide TABELA 1), ou seja, não apareceram na etapa da quinta escolha, coincidentemente, também são identificadas na TALP como constituintes do sistema periférico (vide QUADRO 1). Estas oferecem às representações certa heterogeneidade dentro do próprio grupo, pois constituem elementos da história de vida individual e de experiências pessoais.

**Tabela 2.** Distribuição, por ordem de importância, dos componentes das dimensões de criatividade em frequências e percentagens (N = 12)

Escolhas	1ª Escolha		2ª Escolha		3ª Escolha		4ª Escolha		5ª Escolha	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
<b>Dimensões</b>										
<b>COGNIÇÃO</b>										
Ideias	9	6,5	7	10,6	6	14,6	3	15	2	20
Imaginação	9	6,5	8	12	4	9,7	3	15	1	10
Pensamento	7	5	2	3	1	2,4	1	5	1	10
Habilidade	4	2,9	2	3	0	0	0	0	0	0
Inteligência	3	2,2	2	3	0	0	0	0	0	0
<b>EMOÇÃO</b>										
Alegria	5	3,6	1	1,5	1	2,4	0	0	0	0
<b>ESTÉTICA</b>										
Lúdico	8	5,8	6	9	5	12,1	4	20	1	10
Arte	7	5	6	9	3	7,3	1	5	0	0
Prática	7	5	1	1,5	0	0	0	0	0	0
Brincadeira	6	4,3	3	4,5	0	0	0	0	0	0
Jogos	5	3,6	1	1,5	1	2,4	0	0	0	0
Música	4	2,9	1	1,5	1	0	0	0	0	0
Cores	2	1,4	0	0	0	0	0	0	0	0
Desenho	2	1,4	0	0	0	0	0	0	0	0
Pintura	2	1,4	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>GÊNESE</b>										
Inovação	10	7,2	6	9	2	4,9	1	5	1	10
Criação	9	6,5	2	3	2	4,9	2	10	2	20
Construção	9	6,5	4	6	4	9,7	1	5	0	0
Novidade	8	5,8	5	7,6	4	9,7	1	5	0	0
Desenvolvimento	7	5	3	4,5	3	7,3	1	5	0	0
Invenção	7	5	2	3	1	2,4	0	0	0	0
Mudança	5	3,6	1	1,5	1	2,4	0	0	0	0
Criança	3	2,2	3	4,5	2	4,9	2	10	2	20
<b>Total</b>	<b>138</b>		<b>66</b>		<b>41</b>		<b>20</b>		<b>10</b>	

Fonte: Triagens Hierarquizadas Sucessivas.

Relacionando ainda esses resultados obtidos nas THS com as dimensões de criatividade, pode-se constatar que na dimensão cognição, na primeira escolha, os termos apresentaram, em grande parte, altas frequências, porém nas etapas seguintes foram sendo enfraquecidos, sendo que somente três termos mantiveram-se até a última escolha: **ideias**, **imaginação** e **pensamento** (vide Tabela 2).

No que diz respeito à dimensão estética, na primeira escolha os termos apresentaram uma frequência de evocações menos elevada quando comparados com a dimensão cognitiva e a dimensão gênese. A seleção das palavras foi ficando cada vez mais apurada, permitindo apenas que se mantivesse até a quinta escolha o termo **lúdico**, com baixa frequência (vide Tabela 2).

Quanto à dimensão gênese, na primeira escolha apresentou uma frequência de evocações ligeiramente mais elevada quantitativamente do que a dimensão cognição. No entanto, apenas os termos **criação**, **criança** e **inovação** permaneceram até a última escolha, apresentando frequências baixas (vide Tabela 2).

É relevante destacar, portanto, que, ao longo do processo, houve uma pulverização dos elementos constituintes das diferentes dimensões, demonstrando uma heterogeneidade do grupo, na maneira de pensar a criatividade.

**Tabela 3.** Distribuição, por ordem de importância, das oito palavras escolhidas pelos estudantes nas THS em frequências e percentagens (N = 12)

Escolhas  Palavras	1ª Escolha		2ª Escolha		3ª Escolha		4ª Escolha		5ª Escolha	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
<b>Inovação</b>	10	16,4	6	16,2	2	8,33	1	5,5	1	8,33
<b>Ideias</b>	9	14,7	7	18,9	6	2,5	3	16,7	2	16,7
<b>Imaginação</b>	9	14,7	8	21,6	4	16,7	3	16,7	1	8,33
<b>Criação</b>	9	14,7	2	5,4	2	8,33	2	11,1	2	16,7
<b>Lúdico</b>	8	13,1	6	16,2	5	20,8	4	22,2	1	8,33
<b>Pensamento</b>	7	11,5	2	5,4	1	4,2	1	5,5	1	8,33
<b>Dedicação</b>	6	9,8	3	8,1	2	8,33	2	11,1	2	16,7
<b>Criança</b>	3	4,9	3	8,1	2	8,33	2	11,1	2	16,7
<b>Total</b>	61		37		24		18		12	

Fonte: Triagens Hierarquizadas Sucessivas.

Com relação às oito palavras que se mantiveram até a última escolha, que foram: **ideias**, **criação**, **dedicação**, **criança**, **imaginação**, **pensamento**, **lúdico** e **inovação**, a Tabela

3 mostra que, dentre os 12 estudantes, dois escolheram **ideias**, dois escolheram **criação**, dois escolheram **dedicação**, dois escolheram **criança**, um escolheu **imaginação**, um escolheu **pensamento**, um escolheu **lúdico** e um escolheu **inovação** como palavras mais importantes associadas à criatividade.

No entanto, não é possível afirmar que **ideias**, **imaginação**, **pensamento**, **criança**, **lúdico**, **criação**, **inovação** e **dedicação** sejam todos os elementos mais suscetíveis de fazer parte do NC da representação social de criatividade, quando comparado com os resultados obtidos por meio da TALP. As evocações **pensamento**, **criança**, **lúdico**, **criação** e **inovação** aparecem na TALP como elementos que apresentam baixa frequência entre os sujeitos e/ou uma ordem média de evocação alta, o que sugere distância deles e do NC (vide QUADRO 1).

Convém ainda mencionar que embora o termo **dedicação** não apareça no Quadro 1, devido a este ter alcançado uma frequência inferior à 6, ele provavelmente estaria na periferia das representações, porque os resultados das THS podem conter itens que fazem parte também do sistema periférico e não apenas do NC.

Portanto, é possível afirmar que **ideias** e **imaginação** que tiveram as respectivas frequências 15 e 13, e as seguintes ordens médias de evocação (0,28 e 0,30) talvez sejam os elementos mais prováveis de constituir o NC da representação social de criatividade, por apresentarem alta frequência e baixa ordem média de evocação (vide QUADRO 1).

Os resultados dos dados coletados por meio das triagens hierárquicas sucessivas confirmaram parcialmente os possíveis elementos centrais: **ideias** e **imaginação**, como constituintes do núcleo da representação social de criatividade apresentados na TALP. Vale ressaltar aqui, que no NC concentram-se as prováveis evocações que podem ser pertencentes a todas as dimensões. Nesse caso, mais especificamente, constatou-se uma prevalência da dimensão cognitiva, por tais componentes, mencionados neste parágrafo, indicarem uma maior estabilidade, como foi observado.

Algumas possíveis explicações para o resultado da confirmação parcial dos supostos elementos do NC: a primeira está relacionada à ordem de aplicação entre as associações livres, o grupo focal e a prova das THS, que pode ter gerado uma ligeira transformação da centralidade da representação dentro desse grupo pesquisado. O fato da utilização das triagens ter ocorrido após o uso do segundo instrumento, o GF, permitiu, provavelmente, que os participantes reelaborassem seus pontos de vistas ou fundamentassem melhor sua opinião inicial sobre suas concepções acerca de criatividade, mediante as trocas de informações e

experiências entre os demais integrantes nos encontros do GF. Outra explicação deve-se à própria natureza do fenômeno criatividade, que além de polissêmico é multidimensional.

Convém destacar, ainda, que esse resultado parcial não invalida as evocações produzidas pela TALP, apenas indica que não foi possível confirmar em sua totalidade a suposta estabilidade dos elementos constituintes do NC da representação de criatividade. Ademais, pode-se afirmar que a utilização da técnica das THS permitiu aprofundar o conhecimento da estrutura da representação social do objeto de investigação deste trabalho por meio de uma análise complementar e confirmatória.

### 3.3 Análise do Grupo Focal

Um dos objetivos proposto para este estudo foi investigar as características que qualificam o perfil do professor considerado criativo no exercício de sua profissão, sob a ótica dos estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, que também são futuros profissionais e atuarão, provavelmente, no contexto da sala de aula. Sabendo-se que as representações que os indivíduos possuem acerca dos conceitos influenciam intensamente suas ações, práticas, atitudes, comportamentos, interações e opiniões (MOSCOVICI, 2003), intencionou-se, então, neste estudo aprofundar a análise dos sentidos encontrados na TALP por meio do desvelamento de atributos que caracterizam esse profissional como criativo no ambiente universitário.

Uma análise de conteúdo da descrição apresentada das características do professor criativo, obtido por meio do grupo focal, resultou em três distintas categorias de respostas, a saber: **atributos do professor**, **características de relacionamento** e **estratégias de ensino**. Várias das qualidades assinaladas pelos estudantes em relação a esse profissional, que foram agrupadas como subcategorias das primeiras aqui citadas e que serão mencionadas logo mais à frente, têm sido apontadas por estudiosos e especialistas da área, como Alencar (2011), Wecheler (2008), Fleith (2001), Oliveira e Wechsler (2002), Fontao e Gonzáles (2008), Martinez (2002), Santeiro, Santeiro e Andrade (2004) como favorecedoras da promoção da criatividade discente em sala de aula.

Com relação à primeira categoria, **atributos do professor**, os estudantes que participaram desta pesquisa se reportaram às características como: *sensibilidade*, *flexibilidade*, *dinâmico*, *reflexivo*, *domínio de conteúdo*, *observador*, *curioso*, *coerência* e *pesquisador*.

A partir das respostas agrupadas nessa primeira categoria, pode-se notar que o perfil do professor criativo traçado pelos estudantes de Pedagogia contrasta com a imagem construída historicamente desse profissional, orientada por um modelo de ensino tradicional, cuja função permaneceu durante muito tempo associada a um mero transmissor e avaliador de conhecimentos, servindo inclusive de molde para guiar os comportamentos dos educadores ao longo de seus próprios processos de formação, bem como as suas condutas profissionais na atuação prática em sala de aula (RIBEIRO e ARAÚJO, 2009). Resultados semelhantes também foram encontrados em pesquisas anteriores (ALENCAR, 2011; OLIVEIRA e WECHSLER, 2002; SANTEIRO, SANTEIRO e ANDRADE, 2004). Oliveira e Wechsler (2002), por exemplo, constataram em seu estudo que o docente ideal na ótica dos discentes necessita ser mais criativo, amigo, pesquisador e atualizado. Em sintonia com esses autores, Oliveira (2012), por meio de um estudo empírico, evidenciou também que as práticas que os docentes utilizavam, bem como suas condutas em sala de aula, segundo os educandos não contribuíam para o desenvolvimento do potencial criador deles, uma vez que havia por parte dos educadores preferência por atividades rotineiras; além disso, eles demonstravam certa desvalorização frente aos posicionamentos dos aprendizes durante as aulas.

Ademais, frente a essas descrições referentes ao professor criativo nessa primeira categoria, percebe-se que essas informações encontram-se em conformidade com o que a literatura especializada vem assinalando em relação à necessidade de uma reestruturação na formação desse profissional, com intuito de que ele possa ampliar suas competências e habilidades para enfrentar as mudanças no mundo atual, bem como contribuir para formar profissionais criativos, críticos e reflexivos para atuar frente às demandas de uma sociedade em constantes transformações (MARTINEZ, 2002; MORAIS e AZEVEDO, 2011; RIBEIRO e FLEITH, 2007; TORRES, 2004). Ribeiro e Fleith (2007, p.413) acentuam que a promoção de uma “educação voltada para a criatividade, na universidade, contribui tanto para a construção de jovens professores críticos e envolvidos socialmente, quanto para o desenvolvimento da expressão criativa de seus futuros alunos, crianças e adolescentes na educação básica”.

Ainda com relação às respostas da primeira categoria em estudo, no que tange ao dado *domínio de conteúdo* que o professor deve possuir para ministrar em sala de aula e que, por sua vez, também apareceu nos resultados obtidos de estudos anteriores como constatado por Alencar (2011) em uma pesquisa realizada no ano de 2000 com estudantes de distintos cursos

de *pós-graduação* e por Santeiro, Santeiro e Andrade (2004) em um estudo com discentes, cabe destacar aqui algumas possíveis interpretações sobre ele.

O dado *domínio de conteúdo* pode ser interpretado como reflexo de um modelo de ensino tradicional caracterizado pela reprodução do conhecimento, centrado na figura do professor como único detentor do saber a ser ministrado e transferido em sala de aula para os alunos. Segundo Ribeiro e Araújo (2009), esse estilo de ensinar, ainda presente na formação de professores dificulta a superação de atitudes e práticas vivenciadas pelos indivíduos, ao longo de suas vidas enquanto estudantes e que, conseqüentemente, tendem a ser reproduzidas por estes, em sua prática pedagógica, enquanto profissionais em exercício.

Entretanto, se por um lado esse *domínio de conteúdo* pode converter-se num atributo dificultador do processo criativo, a depender da forma como o ensino seja conduzido pelo professor em sala de aula, por outro lado a literatura científica sobre criatividade tem revelado que dominar uma determinada área de conhecimento ou ter *expertise* sobre um dado assunto em questão é importante para a ocorrência da expressão criativa (por exemplo AMABILE, 1996; STERNBERG e LUBART, 1991, 1995; FLEITH, 2001). Ademais, Santeiro, Santeiro e Andrade (2004) afirmam que o aluno também precisa ver na figura do mestre um profissional que se revele bem preparado em termos de conteúdo a ser lecionado na disciplina para que ele se sinta mais seguro com relação ao seu potencial criador.

Entre as falas dos estudantes que evidenciam as subcategorias dessa primeira categoria **atributos do professor**, destacamos:

*Eu acho que a sensibilidade - aquilo que seria a sensibilidade de conhecer o outro, seus conhecimentos, suas limitações e se colocar também como sujeito que erra, não só sujeito que faz certo, mais o sujeito que pode errar e repensar a sua prática, se colocar como sujeito reflexivo e sensível. Acho que essas características seriam chaves dentro de um professor criativo (Grupo focal, 2018).*

*Assim né, não existe só uma forma de fazer e que o aluno pode ir. Além disso, da mesma forma que eu acho que eu posso usar uma ferramenta de várias maneiras. Se eu falo de uma forma e o aluno faz de outra eu não excluo aquilo, mas abraçar a ideia do aluno (Grupo focal, 2018).*

*Ele retira o aluno da zona de conforto. Eu acho que quando a gente tá muito acomodado a algo, a gente acaba não tendo tanto interesse a movimentação (Grupo focal, 2018).*

*Conhece daquilo que trabalha porque não tem como fazer diferente sem ele conhecer (Grupo focal, 2018).*

*Eu acredito também que o professor ele tem que ser observador porque a observação a gente acha que é fácil chegar, observar e já dizer que conheci... (Grupo focal, 2018).*

*Como foi dito aqui tem professor que ainda estimula a nossa criatividade enquanto outros têm a discrepância enorme entre a prática pedagógica e o discurso (Grupo focal, 2018).*

*O importante é o professor não ser acomodado, tá sempre buscando novas formas para o aluno crescer (Grupo focal, 2018).*

*Então, eu acho que isso tem que tá como algo importante frisado nas características do professor que incentiva a criatividade do aluno e que tem a criatividade na sua prática. É o professor pesquisador! (Grupo focal, 2018).*

Quanto às **características de relacionamento**, estas se distribuíram em: *proporciona liberdade e respeito aos alunos, acolhedor, dialógico e relação amigável*. As respostas agrupadas nessa segunda categoria que caracterizam o perfil do professor criativo são apontadas em pesquisas anteriores como amostras de estudantes de curso de graduação (ALENCAR, 2011; SANTEIRO, SANTEIRO e ANDRADE, 2004). De acordo com esses últimos autores, o modo como o docente trata os alunos se apresenta como um fator relevante no ensino criativo. Segundo estudo de Mariani e Alencar (2005), a falta de habilidade do educador para lidar com o educando se apresenta ainda como um obstáculo a sua própria expressão criativa na sala de aula. Ademais, a qualidade do vínculo estabelecida entre professor-aluno no contexto educacional também constitui-se em um elemento facilitador da produção criativa, bem como contribui para a construção de uma atmosfera favorável para o desenvolvimento e expressão desse fenômeno (ALENCAR, 2011; FADEL e WECHSLER, 2011). Apesar da importância desse assunto, Oliveira e Wechsler (2002) sinalizam que pouca



relevância tem sido dada a área da interação relacional entre o professor-aluno no contexto educacional.

Pode-se notar também que as **características de relacionamento** em estudo, citadas pelos estudantes de Pedagogia como aspectos que qualificam o perfil do professor criativo, demandam desse profissional um aprimoramento na sua atuação prática no contexto da sala de aula na contemporaneidade. Dito de outra forma, requer do docente educador competências que vão além da mera transmissão de um conhecimento lógico-dedutivo comparável, objetivo e racional fundamentado ao longo do tempo em um modelo de ensino tradicional, ou seja, qualidades de escuta, de diálogo, de acolhimento, de respeito mútuo e de confiança recíproca.

Sabe-se que o professor pode contribuir para a criação de um ambiente favorável ao estímulo da criatividade onde existam sensibilidade, orientação e atenção a esse atributo. No entanto, para que esse profissional possa colaborar para o desenvolvimento do potencial criador do aprendiz, se faz necessário também que as suas capacidades criativas sejam fomentadas (NAKANO, 2011). Desse modo, a interação entre professor-aluno deveria ocorrer permeada de constantes “trocas criativas” entre ambos no contexto da sala de aula, de modo a beneficiar não só a qualidade da relação, mas também o próprio processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais dinâmico, prazeroso, estimulante e atraente.

É importante notar que as **características de relacionamento** delineadas no discurso dos estudantes de Pedagogia sobre o professor criativo revelam-se, simultaneamente, uma pessoa humana, próxima, atenciosa, respeitosa, aberta ao diálogo e amistosa. Assim, pode-se verificar nesse conjunto de qualidades, que o educador que contribui para a promoção da criatividade dos educandos considera e valoriza estes, bem como se preocupa em estabelecer uma relação positiva com eles.

A qualidade da interação entre professor-aluno também pode refletir-se no suporte dado pelo educador aos educandos durante as aulas, no uso de práticas educacionais em sala de aula, bem como na própria manifestação da expressão criativa nesse contexto. Num estudo conduzido por Mariani e Alencar (2005), por exemplo, constatou-se que os professores de história apresentavam dificuldades de expressarem-se criativamente com as turmas, devido à dificuldade na comunicação e na utilização de linguagem adequada à faixa etária dos aprendizes.

Pode-se sugerir, a partir dos dados encontrados nessa segunda categoria, que o desenvolvimento e expressão da criatividade no contexto universitário resultam também das

interações que se estabelecem no cotidiano da sala de aula, de modo que se torna necessário aprender a lidar com as relações interpessoais como se aprende a lidar com outros fatores de natureza cognitiva, como as operações matemáticas e a escrita.

Algumas respostas dos estudantes que evidenciam as subcategorias dessa segunda categoria **características de relacionamento**, são apresentadas a seguir:

*Proporciona liberdade aos alunos [...] Primeiro retira os alunos da zona de conforto, daquele local adequado que é está sentado naquelas cadeiras enfileiradas. Então a liberdade é o primeiro passo (Grupo focal, 2018).*

*Proporciona o respeito ao aluno, que ele também cria mesmo que pareça sem sentido [...] muitas vezes a gente não encontra isso na sala de aula, quando a gente tá chegando no raciocínio próximo, mas não é aquilo que o professor quer, ele corta logo: não, não é bem isso! Quando na verdade ele poderia criar elementos dentro daquele modo de pensar, de ver o mundo, para relacionar (Grupo focal, 2018).*

*É um professor mais aberto com os alunos, que não vai achando que ele é o único detentor do saber daquela sala, mas ele também aceita a opinião do aluno porque ele se coloca na condição de aprendiz, ele aprende a ensinar, não só a gente aprende quando ele ensina [...] Então eu acho que é isso, um pouco disso mesmo! (Grupo focal, 2018).*

*Ele tem que diminuir essa distância entre aluno e professor, obviamente que eles não serão melhores amigos, podemos até ser, mas a gente tem que se aproximar do aluno pra ele se sentir confortável em expor o que ele pensa, então, eu acho que essa aproximação com o estudante é muito importante (Grupo focal, 2018).*

*E outra coisa que eu acho que o professor criativo deve ter é de criar o ambiente da sala em um ambiente acolhedor e favorável à aprendizagem, da mesma forma que a gente pensa em criar um ambiente alfabetizador para a criança infantil. Como é que a gente acolhe as pessoas na sala de aula? Justamente assim: eu acho que dinâmica e atividades em grupo vão favorecer o trabalho coletivo, não aquela atividade que vai um sobressair o outro, mas atividades que possam concluir juntos (Grupo focal, 2018).*

O professor criativo ainda foi descrito pelas **estratégias de ensino** utilizadas em sala de aula. O interessante é que essa categoria, por sua vez, obteve apenas uma resposta que foi: *novidade*. Algumas possíveis explicações para isso pode ser o desconhecimento dos participantes de estratégias a serem utilizadas para propiciar o desenvolvimento da criatividade, ou ainda a escassez de recursos materiais básicos na instituição onde estudam e/ou nos locais em que trabalham.

De acordo com De La Torre (2009), na atualidade o professor necessita em sua prática trabalhar com estratégias e recursos didáticos variados, adaptados aos objetivos e às necessidades dos alunos. Da mesma maneira, em estudos empíricos anteriores, Santeiro, Santeiro e Andrade (2004) e Souza, Witter e Araújo (2014) constataram que, segundo os estudantes universitários, o docente criativo busca ter novas ideias e conhecimentos elevados sobre técnicas instrucionais associadas ao que leciona. Em conformidade com os autores supracitados, Castanho (2000) acrescenta que se o profissional educador é considerado criativo em sua atuação prática em sala de aula, pode-se sugerir que terá condições de promover a criatividade de seus educandos.

Esse dado *novidade* além de demandar estratégias de ensino diversificadas que privilegiem e fomentem o pensamento divergente, crítico, reflexivo e criativo no contexto da sala de aula, também chama a atenção para a necessidade de preparar e melhor equipar o professor para atuar intencionalmente de forma criativa, a fim de superar a utilização de métodos, técnicas instrucionais, práticas pedagógicas e de avaliação de aprendizagem, inspiradas em um modelo de ensino tradicional, que tem como finalidade a reprodução do conhecimento, a valorização e a ênfase demasiada no pensamento convergente, lógico e analítico do aprendiz.

Vale destacar aqui que as estratégias de ensino utilizadas no contexto da sala de aula pelo professor podem interferir de forma positiva ou negativa no estímulo ao desenvolvimento e expressão da criatividade do educando. Por exemplo, o docente pode influenciar de forma a elevar o potencial criativo do estudante ao proporcionar *feedbacks* informativos a estes, ao diversificar as tarefas, ao relacionar os objetivos do conteúdo às experiências dos alunos; ou até mesmo ao contar com a disposição de materiais durante a aula de acordo com as atividades propostas (FLEITH, 2001). Por isso, se faz necessário o educador estar ciente das estratégias e recursos que ele pode fazer uso para fomentar a capacidade de criar do aprendiz.

Segue abaixo um trecho das respostas dos estudantes que evidencia a subcategoria *novidade* pertencente a terceira categoria **estratégias de ensino**:

*Ele utiliza de ferramentas diferentes para atingir o objetivo dele porque ele sabe que quando ele utiliza da mesma ferramenta o resultado não é diferente, é o mesmo resultado. Ele tá sempre procurando ser diferente* (Grupo focal, 2018).

Dentre as respostas agrupadas nas categorias criadas para descrever as qualidades do professor considerado criativo em sua atuação profissional, segundo a ótica dos estudantes de Pedagogia, pode-se perceber que elas estão ancoradas fortemente em características de personalidade (*curioso, observador, sensibilidade, coerência, dinâmico, dialógico, acolhedor*) e ainda de atributos cognitivos (*flexibilidade, reflexivo, domínio de conteúdo*). Esse resultado está em sintonia com o que foi assinalado no corpo deste trabalho: que as propriedades atribuídas ao professor criativo em sua atuação prática em sala de aula envolvem um conjunto de elementos, entre eles, pode-se citar os aspectos cognitivos e personalógicos. Esses dados também sugerem a confirmação de que as representações anteriores dos participantes desta pesquisa acerca do conceito de criatividade levantadas por meio da TALP interferiram, como presumido, nessa avaliação, tendo em conta a presença de fatores que indicam o domínio cognitivo na descrição do professor criativo.

Ainda se verificou neste estudo que para os futuros professores participantes desta pesquisa os **atributos do professor**, seguido das **características de relacionamento** foram categorias de respostas que se sobressaíram quando comparadas com **estratégias de ensino** nas qualidades que definem o perfil de professor considerado criativo. Tal resultado pode estar indicando nesses futuros profissionais uma supervalorização de aspectos mais pessoais, associados à expressão de si, bem como a dimensão interpessoal do que a fatores mais externos, como podem ser interpretadas as estratégias que são usadas no contexto da sala de aula. Essa centralidade reduz também a própria concepção de criatividade por estar sendo mais relacionada ao indivíduo do que produto da interação com o meio. Esta compreensão retira a dimensão mais contextual, que como apontado no corpo deste trabalho é relevante para a ocorrência da expressão criativa. Além disso, divergi da perspectiva defendida pelos pesquisadores da área na atualidade, que entendem este como um atributo sociocultural, multidimensional e não dependente apenas de atributos individuais.

Os estudantes de Pedagogia também deixam antever que para tornar-se um docente criativo é preciso possuir atributos que o qualifiquem para atuar de forma criativa. Em outras palavras, vai além de dominar teorias e técnicas a respeito da criatividade, é preciso também ser uma referência no cotidiano da sala de aula para os educandos. Acredita-se que tais características especificadas por eles e descritas no corpo deste texto podem desenvolver-se por meio da formação.

Os resultados apresentados aqui ainda evidenciam que para ser um professor criativo, segundo os estudantes do curso de Pedagogia, é necessário um compromisso com as relações interpessoais no contexto da sala de aula, e esse parece ser um componente imprescindível na atuação criativa desse profissional no ambiente universitário. Como visto na primeira sessão do Capítulo 2 deste trabalho, há uma necessidade de superação de um modelo de ensino estandardizado, no qual se privilegia a exacerbação da autoridade e a transmissão de conhecimento pelos professores e alunos passivos, bem como uma relação entre eles exclusivamente técnica.

Convém ressaltar ainda, conforme Nakano (2009), que o processo de ensino-aprendizagem é bidirecional e, portanto, a influência no desenvolvimento do potencial criador do aluno na sala de aula ocorre de forma mútua, ou seja, envolve a participação de ambas as partes. O professor influencia os estudantes, por exemplo, dando a eles oportunidades de escolhas, levando em consideração seus interesses e habilidades; mas também os educandos podem influenciar seus mestres demonstrando entusiasmo e interesse pelo conteúdo ministrado por ele.

No caso dos estudantes de Pedagogia, que serão formados para atuar na educação básica, é importante que estes estejam conscientes de que o papel deles é de grande relevância para promover condições propícias no contexto escolar (ALENCAR e FLEITH, 2010a; DE LA TORRE, 2008) para o desenvolvimento das capacidades criativas dos estudantes. Nesse sentido, Martinez (1995) sinaliza que é na fase da infância que o sujeito encontra-se em seu total potencial para desenvolver-se criativamente. Todavia, se ele não for devidamente estimulado, sua potencialidade para expressar-se de forma criativa no mundo poderá permanecer em estado latente no decorrer de sua vida. Em consonância com essa autora, Alencar (2007, p. 48) acentua também que “mesmo que a pessoa tenha todos os recursos internos para pensar criativamente, sem algum apoio do ambiente dificilmente o potencial para criar que a pessoa traz dentro de si, se expressará”.

Em suma, pode-se concluir a partir dos dados apresentados aqui que os estudantes de Pedagogia denotam possuir informações acerca das características que tornam o professor um profissional criativo em sua atuação prática em sala de aula. Contudo, isso não os exime de sua responsabilidade em buscarem, enquanto futuros profissionais, desenvolver suas capacidades criativas, que, como foi apontado no corpo textual deste trabalho, são extremamente importantes a fim de que eles consigam contribuir para a promoção do potencial criador do educando.

Todavia, deve-se enfatizar que não compete apenas ao professor a busca por uma atuação mais criativa em sala de aula, cabe também às instituições de ensino superior, responsáveis por formar tais profissionais, incluir a criatividade como instrumento de ensino-aprendizado, a fim de melhor prepará-los e instrumentalizá-los para responder aos desafios de uma sociedade em constante transformação. Conforme assinala Oliveira Z. e Alencar (2008), o momento atual demanda por professores criativos para que sejam capazes de formar estudantes criativos.

Cabe esclarecer ainda que, a profissão de professor é exercida, em sua grande parte das instituições de ensino do país, sob condições de serviços adversas, em que o profissional não dispõe de materiais apropriados para desenvolver atividades que estimulem a criatividade dos estudantes e nem de uma infraestrutura adequada que auxilie na promoção de um clima criativo dentro da sala de aula. Ademais, a quantidade de alunos por turma tende a ser elevada, o que inviabiliza o educador de dar uma assistência maior aos seus educandos; ele também possui uma jornada de trabalho cansativa, uma vez que se vê obrigado a levar tarefas e produções textuais dos alunos para corrigir em casa por não dispor de um outro momento para fazer isso no local de trabalho; e o mesmo ainda é mal remunerado para desempenhar sua atividade profissional. Esses fatores situacionais citados dificultam e interferem no desenvolvimento da criatividade no campo da educação formal.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo focalizou um tema pouco explorado pelos especialistas, apesar da diversa literatura sobre a criatividade, tendo analisado as representações que os estudantes do Curso de Pedagogia possuem acerca do conceito de criatividade. Ademais, levantou dados sobre as características do professor considerado criativo em sua atuação prática em sala de aula, segundo a ótica dos discentes.

Sob a luz dos resultados, nesta investigação são destacados alguns aspectos. O primeiro coloca em evidência o fato de os estudantes de Pedagogia não conceberem a criatividade como um fenômeno sociocultural, cuja expressão é fruto de uma rede complexa de interações entre variáveis intrínsecas (do indivíduo) e extrínsecas (contexto sócio-histórico-cultural). Tal reconhecimento revela a necessidade de as instituições de educação superior investirem na tematização da criatividade, como conceito e como experiência formativa durante o processo de formação docente, com o intuito de promover uma conscientização de sua importância, de seu valor e um despertar para uma compreensão mais sistêmica acerca dela. Vale destacar que os professores como agentes sociais constroem suas representações a partir do conjunto de ideias, valores, opiniões, informações e crenças presentes no contexto sociocultural, no qual se encontram inseridos, de maneira que tais representações constituem referência para orientar a prática desenvolvida na sala de aula.

O segundo aspecto a ser destacado se refere à importância de se construir uma cultura organizacional no contexto universitário fundamentada em valores, normas e atitudes que valorize e potencialize a criatividade tanto dos professores como dos estudantes. As análises dos dados levam a crer que as representações de criatividade dos futuros educadores participantes desta pesquisa estejam ancoradas em elementos reveladores de uma definição que privilegia a dimensão cognitiva. Conforme assinalado no corpo textual deste trabalho, há uma necessidade de superar a importância exacerbada consagrada ao domínio cognitivo dentro das instituições de ensino e incentivar o desenvolvimento da capacidade de criar e o fortalecimento de outros recursos pessoais de natureza afetiva e de personalidade, que também se vinculam a esse fenômeno.

O terceiro aspecto destacado é que o discurso dos futuros professores construído nas interações dialógicas do grupo focal conduz a um protótipo ou modelo desejável de professor criativo. Esse profissional está centrado na pessoa do estudante, entende suas necessidades,

possui capacidade de estabelecer relações positivas com eles, baseadas no respeito, na confiança, no diálogo, na escuta ativa; busca atualizar-se, tornar-se pesquisador, apresenta domínio de conteúdo ministrado, possui flexibilidade e sensibilidade e desenvolve novidades em suas estratégias de ensino.

Por fim, a utilização do enfoque metodológico da Teoria das Representações Sociais neste estudo, ajudou a apreender e acessar o conteúdo e o sentido das representações sociais de criatividade mediante os elementos que as constituem: crenças, informações, opiniões, atitudes e valores expressos pelos sujeitos da pesquisa quanto à organização (estrutura interna) e a hierarquização dos elementos que lhe configuram o conteúdo. Nesse sentido, as palavras *ideias* e *imaginação* podem constituir o núcleo central dessas representações.

A partir dos resultados apresentados neste estudo reconhece-se que o enfoque metodológico da Teoria das Representações Sociais contribuiu para uma compreensão mais ampla acerca da definição de criatividade dos estudantes do curso de Pedagogia. Uma vez que ao possibilitar o acesso ao conteúdo representacional desse objeto de investigação foi possível elaborar a construção de um quadro de análise e de interpretação, que permitiu compreender a interação entre as dimensões de sua representação: coletiva (que define a homogeneidade de um determinado grupo social) e individual (marcada por diferenças interindividuais e relativamente heterogêneas dentro de um grupo e que tanto podem alimentar como ameaçar o núcleo central).

Como limitações do presente estudo estão: o fato de a coleta de dados ter sido feita tendo como participantes da pesquisa apenas estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia e de uma única instituição de Ensino Superior, o que não possibilita a realização de comparações dos resultados. Nesse sentido, não se pode afirmar que as informações levantadas reflitam o pensar de todos os estudantes universitários de cursos de licenciatura e sejam similares em toda a universidade. Contudo, pelas constatações de outros estudos mencionados nesse trabalho, pelo dicionário de significados atribuídos ao objeto de investigação que foi construído por meio das respostas evocadas na técnica de associação livre de palavras e pelo ponto de saturação das discussões no grupo focal, pode-se inferir que situações e informações semelhantes devam ocorrer nas demais licenciaturas e áreas de conhecimento.

Como agenda para estudos futuros sugere-se a realização de pesquisas com sujeitos provenientes de outros cursos de licenciatura, a fim de identificar possíveis diferenças no conceito de criatividade de acordo com o contexto no qual os educandos de nível superior se



inscrevem. Sugere-se também realizar pesquisa similar com professores e alunos de uma mesma área da ciência e comparar as respostas de docentes e discentes. E, ainda, investigar o mesmo tema em instituições públicas e privadas de Ensino Superior, comparando-as.

Espera-se que os resultados auferidos e os tópicos abordados na revisão de literatura desta pesquisa contribuam para instigar e encorajar discussões acerca desse tema complexo que é a criatividade no Ensino Superior. Almeja-se também que este material fomenta, desperte e/ou aumente o interesse e a curiosidade dos professores docentes que estão em exercício profissional, bem como daqueles que ainda estão em processo de formação para conhecer mais acerca da literatura disponível sobre como expandir a sua capacidade de criar, e a do discente, e de como construir ambientes propícios ao desenvolvimento e expressão da criatividade no contexto da sala de aula. E por fim, acredita-se que esta pesquisa pode colaborar na formação de professores por meio do debate sobre a importância do estudo desse fenômeno nos cursos de Licenciatura.

Finaliza-se este trabalho com as palavras de De La Torre (2008, p. 105) “A criatividade é como um grão de trigo, que somente produz riqueza quando cultivado”.

---

**REFERÊNCIAS**

- ABRIC, J. C. Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representations. **Papers on social representations**, v. 2, n.2, 1993, 75-78.
- \_\_\_\_\_. **Pratiques sociales et Représentations**. France: Presses Universitaires, 1997.
- \_\_\_\_\_. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 2003. P. 37-57.
- AFSHARI, M; SIRAJ, S. GHANI, M. F. A.; RAZAK, A. Z. A. Enhancing students' creativity at research universities in Malaysia. **Journal Archives des Sciences**, v. 65, n. 6, p. 166-172, 2012.
- ALVES, M. L. C.; CASTRO, P. F. Avaliação da criatividade em graduandos do curso de Psicologia. **Revista Estudos interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 5, n. 1, p. 25-44, 2014. Doi: 10.5433/2236-6407.2014v5n1p25
- ALENCAR, E. M. L. S. Desenvolvendo a criatividade nas organizações. **RAE – Revista de Administração de empresas**, São Paulo, v. 35, n.6, p.6-11, 1995.
- ALENCAR, E. M. L. S. O estímulo à criatividade no contexto universitário. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 1, n. 2-3, p. 29-37, 1997.
- ALENCAR, E. M. L. S. Barreiras à criatividade pessoal: desenvolvimento de um instrumento de medida. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 3, n.2, p. 123-132, 1999.
- ALENCAR, E. M. L. S. Obstacles to creativity among university students. **Gifted Education International**, Bicester, Inglaterra, v. 15, n. 2, p. 133-140, 2001.
- ALENCAR, E. M. L. S. O estímulo à criatividade em programas de pós-graduação segundo seus estudantes. **Revista Psicologia reflexão e crítica**, Porto Alegre, v.15, n. 1, p. 1-8, 2002.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Criatividade: múltiplas perspectivas**. 3. ed. Brasília, Universidade de Brasília, 2003a.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v.19, n. 1, p.1-8, jan./abr. 2003b.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S.; MARTINEZ, A. M. Obstacles to personal creativity between Brazilian and Mexican students. *The Journal of Creative Behavior*, Buffalo, USA, v. 37, n. 3, p. 179-192, 2003c.

- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Inventário de práticas docentes que favorecem a criatividade no ensino superior. **Revista Psicologia, reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 105-110, 2004a. Doi: 10.1590/S0102-79722004000100013
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Creativity in university courses: Perceptions of professors and students. **Gifted and talented international**, v. 19, n. 1, p. 24-28, march, 2004b. Doi: 10.1080/15332276.2004.11673029
- ALENCAR, E. M. L. S. Criatividade no contexto educacional: três décadas de pesquisa. **Revista Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília v. 23, n. 5, p. 45-49, 2007.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, S. D. Criatividade pessoal: fatores facilitadores e inibidores segundo estudantes de Engenharia. **Revista Internacional de Investigación en Educación**, Bogota-Colombia, v. 1, n. 1, p. 113-126, 2008a.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, S. D. Barreiras à promoção da criatividade no ensino fundamental. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, vol. 24 n. 1, pp. 59-66, 2008b.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, S. D. Criatividade na educação superior: fatores inibidores. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 15, n. 2, p. 201-206, 2010a.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, S. D.; BRUNO-FARIA, M. F. A medida de criatividade: possibilidades e desafios. In Alencar, E. M. L. S., BRUNO-FARIA.; FLEITH S. D. (Orgs.). **Medidas de criatividade: teoria e prática**. Porto Alegre: Artmed, 2010b, p. 11-34.
- ALENCAR, E. M. L. S. Criatividade na educação superior na perspectiva de estudantes e professores. In WECHSLER, S. M.; NAKANO, T. C. (Orgs.). **Criatividade no ensino superior: uma perspectiva internacional**. São Paulo: Vetor, 2011, p. 180-201.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Relationships between motivation, cognitive styles and perception of teaching practices for creativity. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 33, p. 503-513, 2016a.
- ALENCAR, E. M. L. S.; OLIVEIRA, Z. M. F. Creativity in higher education according to graduate program's professors. **Universal Journal of Educational Research**, v. 4, n. 3, p. 555-560, 2016b. Doi: 10.13189/ujer.2016.040312
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, S. D.; PEREIRA, N. Creativity in higher education: challenges and facilitating factors. **Temas em Psicologia**, v. 5, n. 2, p. 553-561, 2017. Doi 10.9788/TP2017.2-09
- AMABILE, T. M. **Creativity in context**. Update to the social psychology of creativity. New York: Westview Press, 1996.
- ANADÓN, M.; MACHADO, P. B. **Reflexões teórico-metodológico sobre as representações sociais**. Salvador: Editora UNEB, 2003.

- ARAYA, Y. C. Una revisión crítica del concepto de creatividad. **Revista eletrónica Actualidades Investigativas em Educacion**, San Pedro de Monte de Oca, Costa Rica, v. 5, n. 1, p. 1-30, 2005.
- BAER, J. Domain specificity and the limits of creativity theory. *The journal of creative behavior*, v. 46, n.1, p. 16-29, 2012.
- BAHIA, S.; NOGUEIRA, S. I. A criatividade dos estudantes universitários difere de área para área do conhecimento? **Revista Recre@rte**, Santiago de Compostela, Espanha, v. 3, p. 1-14, jun. 2005.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Resolução n.1, 15.5.2006. *Diário Oficial da União*, n.92, seção 1, p.11- 12, 16 maio de 2006. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)
- \_\_\_\_\_. Resolução 466/12, Conselho Nacional de Saúde, de 12 dezembro de 2012. Dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 dez. de 2012.
- BECKER, M. A. D. A.; ROAZZI, A.; MADEIRA, M. J. P.; AREND, I.; SCHNEIDER, D.; WAINBERG, L.; SOUZA, B. C. Estudo exploratório da conceitualização de criatividade em estudantes universitários. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 14, n. 3, p. 571-579, 2001.
- BIFFI, F. C. M. **Concepções de criatividade no contexto contemporâneo: um enfoque histórico-cultural**. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba, 2008.
- BRUGGEMANN, O. M.; PARPINELLI, M. A. Utilizando as abordagens quantitativas e qualitativas na produção do conhecimento. **Revista Esc Enferm USP**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 562-568, 2008.
- CAMPOS, K. C. L.; LARGURA, W. A. N. Criatividade na formação de psicólogos: percepção de alunos. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, vol. 4, n. 2, p.11-19, 2000. [dx.doi.org/10.1590/S1413-85572000000200002](https://doi.org/10.1590/S1413-85572000000200002).
- CASTRO, M. S. F. Desenvolvimento da criatividade no ensino superior: percepções da criatividade docente e discente na formação acadêmica. **Revista Liberato**, Novo Hamburgo, v. 16, n. 26, 2015.
- CASTANHO, M. E. L. A criatividade na sala de aula universitária. In. VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. (Orgs.). **Pedagogia universitária: aula em foco**. São Paulo: Papyrus, 2000, p. 75-89.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. **Creativity: flow and the psychology of discovery and invention**. New York: Happer Collins, 1996.

- COUTINHO, M. P. L.; DO BÚ, E. A técnica de associação livre de palavras sobre o prisma do software TRI-DEUX-MOTS (version 5.2). **Revista Campo do Saber**, v. 3, n.1, p. 219-243, 2017.
- COUTINHO, M. P. L.; NÓBREGA, S. M.; CARTÃO, M. F. M. Contribuições teórica-metodológicas acerca do uso dos instrumentos projetivos no campo das representações sociais. In: COUTINHO, M. P. L. *et al.* **Representações Sociais: Abordagem Interdisciplinar**. João Pessoa: Editora Universitária, 2003, p. 50-66.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto**. Porto: Artmed, 2010.
- CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Porto: Artmed, 2014.
- DAVID, A. P. M.; NAKANO, T. C.; MORAIS, M. F.; PRIMI, R. Competências criativas no ensino superior. In WECHSLER, S. M.; NAKANO, T. C. (Orgs.). **Criatividade no ensino superior: uma perspectiva internacional**. São Paulo: Vetor, 2011, p. 14-53.
- DE LA TORRE, S. **Criatividade aplicada: recursos para uma formação criativa**. São Paulo: Madras, 2008.
- DE LA TORRE. La universidad que queremos estrategias creativas en el aula universitaria. **Revista digital universitaria**, Mexico, v. 10, n. 12, p. 3-16, dec. 2009.
- DIEDRICH, J.; BENEDEK, M.; JAUK, E.; NEUBAUER, A. C. Are creative ideas novel and useful? **Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts**, v. 9, n. 1, p. 35-40, 2015.
- DOISE, W.; CLÉMENCE, A.; LORENZI-CIOLDI, F. Représentations sociales et Analyse de Données. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1992. J. KANEKO, T. R. The Quantitative Analyses of Social Representations. Hemel-Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 1993.
- FADEL, S. J.; WECHSLER, S. M. Criatividade na universidade: potencialidades e possibilidades de transformação. Competências criativas no ensino superior. In WECHSLER, S. M.; NAKANO, T. C. (Orgs.). **Criatividade no ensino superior: uma perspectiva internacional**. São Paulo: Vetor, 2011, p. 202-235.
- FOSTAO, M. P. G.; SUÁREZ, E. M. M. El profesor creativo y el profesor que potencia la creatividad en el contexto universitario. **Innovación educativa**, n.18, p. 203-211, 2008.
- FERREIRA, C. A. L. Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação. **Revista Mosaico**, v.8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015.
- FLEITH, D. S. Criatividade: novos conceitos e ideias, aplicabilidade à educação. **Revista Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, n. 17, p. 55-61, 2001.
- FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. Escala sobre o clima para criatividade em sala de aula. **Revista Psicologia Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v.21, n. 1, p. 85-91, 2005.

- FREISE, S. **Qualitative data analysis with ATLAS.ti**. 3 ed. London: Sage, 2019.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanos**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GODOI, C. K. Grupo de discussão como prática de pesquisa em estudos organizacionais. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 55, n. 6, p. 632-644, 2015.
- GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003.
- GONDIM, S. M. G.; LOIOLA, E.; MORAIS, F. A.; COSTA, S.; PAEZ, D. RODRIGUES, M.; LIMA, D. C. R.; MOURÃO, L. Creativity and innovation as defined by worker. **Read. Revista de administração**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 549-575, dec. 2015. Doi.org/10.1590/1413-2311.0162015.55629.
- JODELET, D. Les représentations sociales: un domaine en expansion. In JODELET, D. **Les représentations sociales: un domaine en expansion**. Paris: Presses Universitaire de France, 1989.
- LEME, M. A. V. S.; BUSSAB, V. S. R.; OTTA, E. A representação social da psicologia e do psicólogo. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 9, n. 1, p. 29-35, 1989.
- LIMA, V. B. F.; ALENCAR, E. M. L. S. Criatividade em programas de pós-graduação em Educação: práticas pedagógicas e fatores inibidores. **Revista Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 19, n. 1, p. 61-72, jan./abr. 2014.
- LUBART, T. **Psicologia da criatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- MARIANI, M. F. M.; ALENCAR, E. M. L. S. Criatividade no trabalho docente segundo professores de história: limites e possibilidades. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 9, n. 1, p. 27-35, 2005.
- MARTINEZ, A. M. Como desarrollar la creatividad en la escuela. In: A. M. MARTÍNEZ (Orgs.). **Pensar y crear: estratégias, programas y métodos**. Havana: Editorial Academia, 1995, p. 156-208.
- \_\_\_\_\_. A criatividade na escola: três direções de trabalho. **Revista Linhas Críticas**, Brasília v. 8, n. 15, p. 189-206, jul/dez. 2002.
- MASLOW, A. **Maslow no gerenciamento**. Rio de Janeiro: Ed. Qualitymark, 2000.
- MacLaren, I. The contradictions of policy and practice: Creativity in higher education. **Revista London review of education**, v. 10, n. 2, p. 159-172, july. 2012.

MILLWARD, L. J. Grupos focais. In: BREAKWELL, G. M.; HAMMOND, S.; FIFE-SCHAW, C. e SMITH, J. A. (org.). **Métodos de pesquisa em psicologia**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 278-301.

MINAYO, M. C. S. Contradições e consensos na combinação de métodos quantitativos e qualitativos. In: MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Editora Vozes, 2006, p. 54-76.

MOLINER, P. A two-dimensional model of social representations. **European journal of social Psychology**, v. 25, n. 1, p. 27-40, 1995.

MORAIS, M. F. **Definição e avaliação de criatividade**. Braga: Universidade de Minho, 2001.

MORAIS, M. F.; AZEVEDO, I. Escutando os professores portugueses acerca da criatividade: alguns resultados e reflexões sobre sua formação. In WECHSLER, S. M.; NAKANO, T. C. (Orgs.). **Criatividade no ensino superior: uma perspectiva internacional**. São Paulo: Vetor, 2011, p. 140-179.

MORAIS, M. F.; ALMEIDA, L. S.; AZEVEDO, I. Criatividade e práticas docentes no ensino superior: como pensam os alunos de áreas curriculares diferentes? **Revista Amazônica**, v. 12, n. 2, p. 97-126, 2014.

MORAIS, M. F.; JESUS, S. N.; AZEVEDO, I.; ARAÚJO, A. M.; VISEU, J. Intervention program on adolescent's creativity representations and academic motivation. *Revista Paidéia*, São Paulo, v. 25, n. 62, p. 289-297. 2015a. Doi 10.1590/1982-43272562201502.

MORAIS, M. F.; ALMEIDA, L. S. Percepções de obstáculos à criatividade em universitários de diferentes áreas curriculares e níveis de graduação. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, v.2, n.2, p. 54-61, 2015b.

MORAIS, M. F.; ALMEIDA, L. S. Percepções sobre criatividade: Estudo com estudantes do Ensino Superior. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 29, n.2, p. 141-162, 2016. doi 10.21814/rpe.7385

MORAIS, M. F.; FLEITH, D.; ALMEIDA, L. A.; AZEVEDO, I.; ALENCAR, E. M. L. S.; ARAÚJO, A. M. Teaching practices for creativity at university: A study in Portugal and Brasil. **Revista Paidéia**, São Paulo, v. 27, n. 67, p.56-64, may/aug. 2017.

MOSCOVICI, S. The phenomenon of social representations. In Farr, R. M. e Moscovici, S. (orgs). **Social Representations**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

\_\_\_\_\_. *La psychanalyse son image et son public*. 2 éd. Paris: Presses universitaires de France, 1978.

\_\_\_\_\_. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

- MONTEIRO, A. S.; MORAIS, M. F.; BRAGA, A. C.; NAKANO, T. Representações sobre criatividade: Diferenças entre docentes Portugueses do ensino básico e secundário. **AMazônica – Revista e Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação**, Amazônia, v. 6 n. 1, p. 327-357, 2013.
- MUNDIM, M. C. B.; SUÁREZ, J.; WECHSLER, S. M.; MORAIS, M. F. Expressão da criatividade figural em estudantes de cursos de formação de educadores brasileiros e portugueses. **Rev. AMazônia**, Amazônia, vol.12, n.2, p. 127-141, 2014a.
- MUNDIM, M. C. B.; MILIAN, Q. G.; GUMS, E. F.; WECHSLER, S. M.; DAMASCENO, Y. S. L. Avaliação da criatividade em universitários. **Rev. Psicopedagogia**, vol.31, n.94, p. 35-43, 2014b.
- NAKANO, T. C.; WECHSLER, S. M. Criatividade: Características da produção científica brasileira. **Revista Avaliação Psicológica**, Campinas, v.6, n. 2, p. 261-270, 2007.
- NAKANO, T. C. Investigando a criatividade junto a professores: pesquisas brasileiras. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, Campinas, v. 13, n. 1, jan/jun, p. 45-53, 2009.
- \_\_\_\_\_. Criatividade na visão de professores: definição e uso na prática profissional. **Revista Intellectus**, v. 7, n. 17, p. 7-27, 2011.
- NEVES-PEREIRA, M. S.; BRANCO, A. U. Criatividade infantil: contribuições da psicologia cultural para a investigação de concepções e práticas de educadores. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 20, n. 3, jul./set., p. 161-172, 2015. doi: 10.5935/1678-4669.20150018
- NEVES-PEREIRA, M. S.; ALENCAR, E. M. L. S. A educação no século XXI e o seu papel na promoção da criatividade. **Psicologia e Educação**, v. 1, p. 3-11, 2018.
- NIU, W.; STERNBERG, R. Contemporary studies on the concept of creativity: the east and the west. **Journal of behavior**, Buffalo, v. 36, n. 4, p.269-288. 2002.
- NÓBREGA, S. M. COUTINHO, M. P. L. O teste de Associação Livre de Palavras. In: COUTINHO, M. P. L. *et al.* **Representações Sociais: Abordagem Interdisciplinar**. João Pessoa: Editora Universitária, 2003, p. 67-77.
- NUÑEZ, I. B.; SANTOS, F. A. A. O professor e a formação docente: A criatividade e as crenças educativas onde estão? **Revista Holos**, v. 2, p. 148-165, 2012.
- OLIVEIRA, E. T. A.; WECHSLER, S. M. Variáveis que afetam a aprendizagem: Percepção de alunos de licenciatura e professores. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 6, n.2, p. 133-139, 2002.
- OLIVEIRA, Z. M. F.; ALENCAR, E. M. L. S. Criatividade na formação e atuação do professor do curso de Letras. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 11, n. 2, p. 223-237, 2007.



OLIVEIRA, Z. M. F.; ALENCAR, E. M. L. S. A criatividade faz a diferença na escola: o professor e o ambiente criativos. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 8, n. 2, p. 295-306, mai./ago. 2008.

OLIVEIRA, E. L. L.; ALENCAR, E. M. L. S. Criatividade e escola: limites e possibilidades segundo gestores e orientadores educacionais. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 245-260, 2010.

OLIVEIRA, Z. M. F. Fatores influentes no desenvolvimento do potencial criativo. **Revistas Estudos em Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 83-92, jan/mar. 2010.

OLIVEIRA, Z. M. F. **Criatividade: Concepções e Procedimentos Pedagógicos na pós-graduação *stricto sensu***. 2012. 206 f. Tese (Doutorado em Educação). Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

OLIVEIRA, Z. M. F.; ALENCAR, E. M. L. S. Criatividade, sustentabilidade e olhar transdisciplinar: uma tríade necessária na formação do professor. In **XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE**, 2013, Curitiba. XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE 2013; Formação Docente e Sustentabilidade – Um olhar transdisciplinar, 2013.

OLIVEIRA, Z. M. F.; ALENCAR, E. M. L. S. Criatividade na pós-graduação *stricto sensu*: uma presença possível e necessária. **Revista de Educação Pública**, Porto Alegre, v. 23, n. 52, p. 53-75, 2014.

OLIVEIRA, D. C.; MARQUES, S. C.; GOMES, A. M. T.; TEIXEIRA, M. C. T. V. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. (Orgs.) **Perspectivas teórico-metodológico em representações sociais**. João Pessoa: UFPB/Editora Universitária, 2005, p. 573-603.

PESCE, L. ABREU, C. B. M. Pesquisa qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 19-29, jul./dez. 2013.

PEIXOTO, L. S. A. **A dinâmica da identidade profissional em equipes profissionais**. 255 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

PLUCKER, J. A.; BEGHETTO, R. A.; DOW, G. T. Why ins't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. **Revista Educational psychologist**, v. 39, n.2, p. 83-96, 2004.

PEREIRA, M. C. Sensibilização e criatividade no trabalho pedagógico. **Revista Acadêmica Eletrônica Sumaré**, v. 6, n. 2, 2011.

RATEAU, P.; MOLINER, P.; GUIMELLI, C.; ABRIC, J. C. Social representation theory. In: VAN LANGE, P. A. M.; KROGLANKSI, A. W.; HIGGINS, E. T. (Org.). **Handbook of theories of Social Psychology**. V. 02. London: Sage, 2012. p. 477-497.

- RIBEIRO, M. L.; JUTRAS, F.; LOUIS, R. Análise das representações sociais de afetividade na relação educativa. **Revista da Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 31-54, 2005.
- RIBEIRO, M. L. (2008). A afetividade no bojo dos currículos de formação de professores. **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino**, Porto Alegre, RS.
- RIBEIRO, M. L.; ARAÚJO, A. V. Representações sociais de estudantes de Licenciatura sobre o ensino universitário. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 18, n. 32, p. 1-11, jul./dez. 2009.
- RIBEIRO, A. R.; FLEITH, S. D. O estímulo à criatividade em cursos de licenciatura. **Revista Paidéia**, São Paulo, v. 17, n.38, p.403-416, 2007.
- SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- SÁ, C. P. A estrutura das representações sociais e a memória coletiva. In. COUTINHO, M. P. L.; LIMA, A. S.; FORTUNATO, M. L.; OLIVEIRA, F. B. (Org.) **Representações Sociais: Abordagem Interdisciplinar**. João Pessoa, PE: Editora Universitária, 2003, p. 32-49.
- SACCOL, A. L.; HILL, M. F.; KUS, H. J.; TEIXEIRA, E. S. Representações Sociais de Psicologia em Estudantes de Graduação em Psicologia. **Synergismus scyentifica UTFPR**, v. 6, n. 1, 2011.
- SANTEIRO, T. V.; SANTEIRO, F. R. M.; ANDRADE, I. R. Professor facilitador e inibidor da criatividade segundo universitários. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 95-102, 2004.
- SATHLER, T. C.; FLEITH, D. S. Estímulos e barreiras à criatividade na educação a distância. **Revista Estudos em Psicologia**, v. 27, n. 4, p. 457-466, Campinas, out./dez. 2010.
- SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.
- SILVA, O.; ALENCAR, E. M. L. S. Criatividade no ensino de enfermagem – enfoque triádico: professor, aluno, currículo. **Revista Brasileira de enfermagem**, Brasília, v. 56, n. 6, p. 610-614, 2003.
- SILVA, T. F.; NAKANO, C. N. Criatividade no contexto educacional: Análise de publicações periódicas e trabalhos de pós-graduação na área da psicologia. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 743-759, jul./set. 2012.
- SILVA, L. O. G.; FADEL, S. J.; WECHSLER, S. M. Criatividade e educação: Análise da produção científica brasileira. **Revista Eccos**, São Paulo, n. 30, p. 165-181, jan./abr. 2013.
- SILVA, W. B. **Criatividade no ensino de ciências**: Análise da produção científica brasileira em programas de pós-graduação stricto sensu (2000-2015). 207f. Dissertação (Mestrado Profissional) Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2017.

- SCHNEIDER, E. M.; FUJII, R. A. X.; CORAZZA, M. J. Pesquisas quali-quantitativas: contribuições para a pesquisa em ensino de ciências. **Revista pesquisa qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 569-584, 2017.
- SOUZA, M. E. M. G.; ALENCAR, E. M. L. S. O curso de pedagogia e condições para o desenvolvimento da criatividade. **Revista Psicol. Esc. Educ.**, Campinas, v.10, n. 1, p. 1-9, jun. 2006.
- SOUZA, D. R.; ALENCAR, M. L. S. Práticas de avaliação no curso de Pedagogia e suas contribuições para a criatividade discente. **Revista Psico**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 182-191, abr./jun. 2008.
- SOUZA, J. R. S.; WITTER, G. P.; ARAÚJO, R. S. Criatividade na prática de docentes na área da Psicologia: Perspectivas de alunos e de professores. **Boletim de Psicologia**, v. LXIV, n. 141, p. 143-157, 2014.
- SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 3, n.6, p. 21-44, jan./abr. 2017.
- STERNBERG, R. J. A theory of creativity. **Trabalho apresentado no XIV School Psychology Association Colloquium**. Braga Portugal, 1991.
- STERNBERG, R. J. The development of creativity as a decision-making process. In SAWYER R. K. et al. (Org.) **Creativity and development**. Oxford: University Oxford Press, 2003, p. 91-138.
- STERNBERG, R. J. The nature of creativity. **Creativity Research Journal**, Filadélfia, v. 18, n. 1, p.87-98, 2006.
- STERNBERG, R. J.; LUBART, T. I. An investment theory of creativity and its development. **Human Development**, v. 34, p. 1-31, 1991.
- STERNBERG, R. J.; LUBART, T. I. **Defying the crowd. Cultivating creativity in a culture of conformity**. New York: The Free Press, 1995.
- STERNBERG, R. J.; LUBART, T. I. Investing in creativity. **American Psychology**, v.51, p. 677-688, 1996
- TORRANCE, E. P. **Rewarding creative behavior**. New Jersey: Prentice Hall: 1965.
- TORRANCE, E. P. (1966). **Torrance tests of creative thinking**. Lexington: Personnel Press, 1966.
- TORRANCE, E. P. **The search for satori and creativity**. Buffalo. New York: Creative Education Foundation: 1979.
- TORRANCE, E. P. **The Torrance Tests of Creative Thinking. norms-technical manual Figural** (streamlined) - Forms A and B. Bensenville: Scholastic Testing Service, 1990.

TORRES, P. A. Desarrollo del pensamiento creativo en el ámbito univeersitario. **Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología**, n. 7, p. 117-130, 2004.

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Disponível em: <http://www.uefs.br/Ranking-Folha-Uefs-e-a-segunda-melhor-instituicao-de-ensino-superior-da-Bahia.html> em 18 mai. 2018.

VÈRGES, P. L'évocation de l'argent : une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. **Revista bulletin de psychologie**, v. XLV, n. 405, p. 203-209.

WECHSLER, S. M. Criatividade e desempenho escolar: uma síntese necessária. **Revista Linhas Crítica**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 179-188, jul./dez. 2002.

WECHSLER, S. M. **Criatividade**: descobrindo e encorajando. Contribuições teóricas e práticas para as mais diversas áreas. Campinas, Livro Pleno: 2008.

ZANELLA, A. V.; DA ROS, S. Z.; REIS, A. C.; FRANÇA, K. B. Concepções de criatividade: movimentos em um contexto de escolarização formal. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 1, p. 143-150, jan./jun. 2003.

## APÊNDICES

### Apêndice 1 – Termo de consentimento livre e esclarecido



#### UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Nós, Daniela Cristina Ribeiro de Lima (pesquisadora responsável) e Marinalva Lopes Ribeiro (pesquisadora associada) estamos lhe convidando para participar da pesquisa “Representações Sociais de Estudantes de uma Universidade Pública Baiana sobre a Criatividade na Prática Docente” do Programa de Pós-Graduação em Educação de Feira de Santana. Este estudo tem como objetivo compreender as representações sociais de discentes de curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana sobre a criatividade no contexto da prática docente. Sua realização poderá contribuir com o processo de discussão das práticas educativas dos profissionais de educação para melhoria do aprendizado dos estudantes, como também para a melhoria da qualidade das estratégias didáticas usadas pelos docentes em sala de aula, a fim de desenvolver nos estudantes, a capacidade criativa, crítica e reflexiva destes ou ainda ampliar tais características nesses sujeitos. Os riscos que esta pesquisa traz são mínimos e podem estar relacionados com a possibilidade do constrangimento em falar sobre suas representações acerca da criatividade ou a preocupação (medo, vergonha) sobre os resultados da pesquisa. Para realização da pesquisa os dados serão coletados através da entrevista, do questionário e da análise documental. Se você consentir participar do estudo, a entrevista será agendada de acordo com a sua disponibilidade e gravada com a sua permissão, em um gravador digital portátil. As entrevistas, juntamente com as anotações das observações serão copiadas para um *pen driver* e apagadas do gravador logo em seguida. Caso a pesquisadora ou você perceba algum risco ou dano à sua saúde causada pela participação neste estudo, o mesmo será interrompido imediatamente. Se você aceitar participar da pesquisa, a sua participação não lhe trará nenhuma despesa ou benefício material; você será entrevistado(a) em local que garanta a privacidade, livre da vista e escuta de outras pessoas; seu anonimato será assegurado. Após a entrevista você poderá solicitar ouvir a gravação e retirar e/ou acrescentar quaisquer informações. O material da gravação será arquivado pelas pesquisadoras no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (NEPPU) num armário trancado, por um período de cinco (5) anos e após esse período será destruído; caso não autorize a gravação, registraremos a sua entrevista em folha de papel, sem a sua identificação. No momento que você tiver necessidade de esclarecimento de dúvidas ou desistência da pesquisa, a pesquisadora responsável pode ser encontrada no NEPPU no Prédio da Pós-Graduação em Educação, Letras e Artes (Módulo 2) da Universidade Estadual de Feira de Santana, tel: (75) 3623-2779. Esclarecemos que os resultados desta pesquisa serão utilizados apenas em eventos científicos, tais como congressos, simpósios, seminários e publicados em revistas científicas, livros, artigos, além de serem apresentados na Dissertação de Mestrado da pesquisadora responsável com fins científicos. Caso você aceite participar da pesquisa, deverá assinar duas vias deste documento, sendo que uma ficará com você e a outra com as pesquisadoras. Esta pesquisa foi aprovada (Parecer n. 2.946.251) pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Feira de Santana.

Feira de Santana – BA, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do Entrevistado

---

Daniela Cristina Ribeiro de Lima  
Pesquisadora responsável  
(Tel. 075 99251-7352)

---

Marinalva Ribeiro Lopes  
Pesquisadora associada  
(Tel. 075 98804-5500)

---

**Apêndice 2** – Protocolo de teste de associação livre de palavras**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Prezado(a) estudante (a),

Eu, DANIELA CRISTINA RIBEIRO DE LIMA, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), convido você para participar da pesquisa que tem por objetivo compreender as representações sociais de discentes de curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana sobre a criatividade no contexto da prática docente. A pesquisa tem a orientação da Prof<sup>ª</sup>. Marinalva Lopes Ribeiro, Ph.D., e foi aprovada (Parecer n. 2.946.251) pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Feira de Santana.

**Parte I**

Gostaria que você escrevesse aqui abaixo **6 palavras** que vem à sua mente quando você escuta o termo: **Criatividade**.

- 1 \_\_\_\_\_
- 2 \_\_\_\_\_
- 3 \_\_\_\_\_
- 4 \_\_\_\_\_
- 5 \_\_\_\_\_
- 6 \_\_\_\_\_

**Apêndice 3 – Questionário de características dos estudantes/respondentes da  
TALP**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**1. Idade**

- 15-20     21-25     26-30     31-35     36-40  
 41-45     46-50     51-55     56-60     61-65  
 acima de 65

**2. Gênero**

- Masculino     Feminino

**3. Estado civil**

- Solteiro     Casado     Divorciado     União Estável

**4. Renda familiar**

- Um salário mínimo - R\$ 954,00     Dois salários mínimos - R\$ 1.908,00  
 Três salários mínimos – R\$ 2.862,00     Quatro salários mínimo - R\$  
3.816,00  
 Acima de quatro salários mínimos

**5. Faz parte de alguma religião? Em caso afirmativo, qual?**

- Sim     Não

Qual? \_\_\_\_\_

**6. Escola de origem no Ensino Fundamental**

- Pública     Particular

**7. Escola de origem no Ensino Médio**



Pública       Particular

**8. Em qual semestre você se encontra no curso de Pedagogia?**

quinto     sexto     sétimo     oitavo

**9. Possui alguma atividade remunerada?**

PIBID     Estágio     PET     IC     Outra.

Qual? \_\_\_\_\_

**10. Qual a carga horária semanal de trabalho?**

R= \_\_\_\_\_

**11. Desenvolve outra(s) atividade(s) acadêmicas na UEFs, além do estudo?**

Não

Sim. Qual? \_\_\_\_\_

#### Apêndice 4 – Triagens hierárquicas sucessivas



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

- 1) Solicitar que cada participante avalie individualmente, nas palavras que seus colegas escreveram como sinônimo de criatividade, qual possui maior aproximação com o termo criatividade. Para tanto, ele deverá selecionar dos 32 cartões distribuídos, as 16 palavras que mais se aproximam do termo criatividade. Na sequência, selecionar as 8 palavras que se aproximam do termo criatividade. Depois, as 4 palavras que mais se aproximam do termo criatividade. Em seguida, escolher as 2 palavras que mais se aproximam do termo criatividade. E, por fim, escolher 1 palavra dentre as duas que mais se aproxima do sentido de criatividade. Em seguida o participante deverá justificar os motivos da sua escolha.

As 32 palavras mais frequentes na TALP que foram utilizadas na aplicação das THS:

1	Inovação	17	Habilidade
2	Arte	18	Pintura
3	Criação	19	Criança
4	Novidade	20	Construção
5	Lúdico	21	Desenvolvimento
6	Ideias	22	Mudança
7	Imaginação	23	Prática
8	Cores	24	Diversão
9	Brincadeira	25	Diferente
10	Desenho	26	Dedicação
11	Invenção	27	Dom
12	Inteligência	28	Escola
13	Alegria	29	Dinâmico
14	Pensamento	30	Infância
15	Música	31	Produção
16	Jogos	32	Transformação

**Apêndice 5 – Roteiro do grupo focal****UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Acolher os estudantes agradecendo antecipadamente pela colaboração em participar do Grupo Focal.

Entregar crachás a cada um para se identificarem.

Apresentação

Falar sobre as questões éticas, a possibilidade de gravação em áudio, assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido e preenchimento do questionário (caracterização dos participantes).

Instruções sobre a dinâmica da atividade

**ENCONTRO 1** – Data: \_\_\_\_\_ horário: \_\_\_\_\_

Participantes:

Foco: **A importância da criatividade na prática docente**

Elemento disparador: Clip - Another brick in the wall (Legendado) – Álbum: Plays the Music of Pink Floyd.

Solicitar que os membros da equipe falem sobre a importância da criatividade na prática docente.

**ENCONTRO 2** – Data: \_\_\_\_\_ Horário: \_\_\_\_\_

Participantes:

Foco: **Estratégias de ensino**

Elemento disparador: Caixa surpresa - Fichas recortadas e dobradas, que vão passando numa caixa para os alunos pegarem. Quando a música parar o estudante que ficou com a caixa na mão abre o papel, lê a frase e responde, comenta. As demais pessoas presentes interagem.

- a) Técnicas desenvolvidas pelos docentes que propiciam a produção de ideias
- b) O professor dá questões que possibilitam mais de uma resposta.
- c) Na sala de aula aprendemos que é proibido errar
- d) Na sala de aula aprendemos a trabalhar com o desconhecido.
- e) O professor propicia/dificulta o desenvolvimento da criatividade
- f) O professor dificulta/propicia a independência do pensamento e da ação dos estudantes.
- g) Atividades que contribuem para aumentar/diminuir o sentimento de insegurança dos estudantes.
- h) Atividades que propiciam ao desenvolvimento/inibição da sensibilidade dos estudantes
- i) Atividades que propiciam/dificultam a intuição dos estudantes
- j) Atividades que contribuem para a criação de um clima favorável ao desenvolvimento da criatividade.

Solicitar que os membros da equipe falem sobre estratégias que fomentam ou dificultam a sua criatividade.

**ENCONTRO 3** – Data: \_\_\_\_\_ Horário: \_\_\_\_\_

Participantes:

Foco: **Características do professor criativo na prática docente**

Elemento disparador: Recorte de cena do filme: Sociedade dos Poetas Mortos, do diretor Peter Weir.

Solicitar que os membros da equipe falem sobre características do professor considerado criativo.

