

O contexto educacional e sua influência na criatividade*

Educational context and its influence on creativity

*Eunice Maria Lima Soriano de Alencar***

Resumo

Após focalizar alguns mitos associados à criatividade e contribuições teóricas recentes que dão destaque à criatividade como fenômeno multifacetado e determinado de forma complexa, são apontadas no artigo razões que justificam a necessidade de se promover na escola o desenvolvimento da capacidade criativa, bem como comportamentos típicos do professor para propiciar a criatividade. O artigo finaliza apresentando dados de pesquisa da autora sobre criatividade no contexto universitário, descrevendo especialmente características do professor universitário facilitador e do professor universitário inibidor da criatividade no que diz respeito a práticas pedagógicas, qualidade da relação professor-aluno e traços de personalidade, comparando os resultados obtidos com dados levantados por outros pesquisadores.

Palavras-chave: Criatividade. Professor. Ensino superior.

Abstract

The article focuses on some myths associated to creativity and recent theoretical contributions that emphasize creativity as a multifaceted phenomenon and its complex nature. The need to develop creative abilities in school, in addition to behaviors through which the teacher may promote the students' creativity are also discussed. The article concludes with a description of the author's research data concerning creativity at the university level. More specifically, characteristics of a creative-facilitating and creative-inhibiting teacher (i.e. through pedagogical activities, quality of the teacher-student relationship, personality traits) are described and then compared to the results from other researchers.

Keywords: Creativity. Teacher. University.

* Na preparação deste texto foram aproveitadas partes de artigos de nossa autoria (Alencar, 2000a, 2000b; 2001). Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico pelo apoio ao desenvolvimento de pesquisas de nossa autoria citadas no presente artigo.

** Professora da Universidade Católica de Brasília. É Ph.D. em Psicologia pela Universidade de Purdue, EUA (1974) e foi post-doctoral scholar no Gifted Education Resource Institute, EUA (1985). É vice-presidente da Federação Ibero-Americana do Conselho Mundial para o Superdotado e Talento. E-mail: ealencar@pos.ucb.br

Introdução

Dentre os inúmeros mitos associados à criatividade, destaca-se a sua concepção como um dom presente em apenas alguns poucos indivíduos. Também freqüente é a visão errônea da criatividade como uma questão de tudo ou nada, considerando-se alguns indivíduos como criativos e a grande maioria como não-criativa. Ainda comum é a idéia de que a expressão criativa ocorreria independentemente das condições ambientais, predominando uma concepção unilateral da criatividade, como um fenômeno eminentemente individual e intrapsíquico. É necessário salientar, entretanto, como ponto de partida, que a criatividade é algo inerente à natureza humana: todo ser humano é criativo, podendo a criatividade se apresentar através de distintas formas e em diversos graus. Ademais, contribuem para sua maior ou menor expressão fatores referentes tanto ao indivíduo quanto ao ambiente onde esse se encontra inserido, diferindo, porém, os atributos pessoais e fatores ambientais/situacionais que determinam a expressão criativa de pessoa para pessoa.

Observa-se que contribuições teóricas recentes têm dado destaque à concepção da criatividade como um fenômeno multifacetado e determinado de forma complexa. Feldman (1999), por exemplo, considera que uma análise adequada da criatividade envolve sete dimensões ou aspectos, a saber: processos cognitivos; processos sociais/emocionais; aspectos relacionados à família; educação e preparação formal e informal; características do domínio e do campo; elementos do contexto sócio-cultural; e forças, eventos e tendências de natureza histórica.

Também Sternberg e Lubart (1995, 1996) propõem que um modelo completo da criatividade deve incluir tanto o ambiente quanto variáveis pessoais, considerando o comportamento criativo como resultado da convergência de seis fatores distintos e interrelacionados, apontados como recursos necessários para a expressão criativa. Estes seriam: inteligência, estilos intelectuais, conhecimento, personalidade, motivação e contexto ambiental. Lembram ainda esses autores que o ambiente que facilita a expressão criativa interage com variáveis pessoais e situacionais de forma complexa.

Csikszentmihalyi (1988a, 1988b, 1994) e Amabile (1983, 1990) chamam também a atenção para distintos elementos que contribuem para a expressão criativa. Amabile, por exemplo, propôs um modelo componencial da criatividade, no qual esta é descrita como resultado da motivação para a tarefa, habilidades relevantes do domínio (como conhecimento sobre o domínio e habilidades técnicas) e habilidades relevantes da criatividade (como estilo cognitivo e domínio

de estratégias que favorecem a produção de idéias). Ressalta Amabile que o ambiente tem uma influência marcante nos distintos componentes que o seu modelo engloba, apontando distintos fatores do ambiente familiar, educacional, do local de trabalho e da sociedade que são relevantes para propiciar melhores ou piores condições para a expressão criativa.

Para Csikszentmihalyi (1988a, 1988b, 1994), a criatividade seria o resultado de elementos da pessoa, do domínio (área do conhecimento) e do campo (especialistas de uma área específica que têm o poder de determinar a estrutura do domínio), que interagem entre si de forma complexa. Lembra Csikszentmihalyi (1988, p. 18) que “estudar a criatividade focalizando apenas o indivíduo é como tentar compreender como uma macieira produz frutos olhando apenas a árvore e ignorando o sol e o solo que possibilitam a vida”, tendo incluído em sua teoria sistêmica forças sociais, culturais e da pessoa para explicar o fenômeno da criatividade.

Tais concepções teóricas contrastam com enfoques anteriores, que focalizavam sobretudo características do indivíduo, como estilos de pensamento, traços de personalidade e motivação. Ampliaram-se, pois, os fatores considerados relevantes para a compreensão da criatividade, reconhecendo-se que o seu desenvolvimento e expressão transcendem a dimensão individual, sendo de especial importância as circunstâncias sócio-culturais.

Dentre os diversos fatores considerados relevantes para o desenvolvimento e expressão da criatividade, destacam-se distintos elementos do contexto educacional. Nota-se que educadores de distintos países vêm chamando a atenção para a necessidade de se promover na escola um ambiente propício ao desenvolvimento e expressão da capacidade de criar. Isto tem sido lembrado como necessário por várias razões. Uma delas é por serem as experiências criativas de aprendizagem uma das vias para o bem-estar emocional, contribuindo positivamente para qualidade de vida do indivíduo. Também tem sido ressaltado que a capacidade de pensar de forma criativa e inovadora, aliada à apresentação de traços de personalidade que se associam à criatividade ajudam o profissional a lidar com os desafios e complexidade típicos de nossa época. Neste sentido, Toren (1993) menciona quatro grupos de competências desejáveis em profissionais de distintas áreas: comportamentais (como ter iniciativa), perceptuais (ser capaz de lidar com a informação de distintas perspectivas), afetivas (ter sintonia com o outro) e simbólicas (como a habilidade de pensar de forma criativa). De forma similar, em discussões sobre o perfil do profissional ideal, observa-se que vários atributos que se associam à criatividade têm sido apontados, como intuição, flexibilidade, autoconfiança e habilidades interpessoais de tolerância e cooperação.

Outras razões para justificar a necessidade de se promover, desde os primeiros anos de escola, o desenvolvimento da capacidade criativa, foram apresentadas anteriormente por Treffinger (1979), que destacou:

- A criança de hoje vai lidar com inúmeros problemas e desafios durante toda a sua vida. Possivelmente, ela enfrentará individualmente mais problemas do que é possível ensiná-la a resolver durante todos os seus anos de escola.
- Possibilidades para resolver problemas futuros. A vida no mundo contemporâneo envolve muitos problemas complexos que somos incapazes de antecipar no presente momento e que exigem soluções criativas.
- Satisfação e prazer. Na medida em que a aprendizagem se dá de uma forma criativa, isso favorece o crescimento do aluno e gera prazer, motivando-o para novos avanços.

Criatividade no contexto educacional: o papel do professor

Ao se examinar a literatura sobre criatividade no contexto educacional, nota-se que uma atenção especial tem sido direcionada ao ensino fundamental, tendo grande número de estudos sido realizados com amostras de professores e alunos do ensino fundamental. Tanto Torrance (1987, 1992, 1995), como Cropley (1997), Renzulli (1992), Martínez (1995), Alencar (1991, 1994, 1995a, 1996a, 2000c), dentre inúmeros outros, apontaram, por exemplo, distintas estratégias para se promover a criatividade na escola, chamando a atenção sobretudo para o papel do professor, além de apontarem mudanças que se fazem necessárias no sentido de se ampliar, por exemplo, os objetivos educacionais para que estes contemplem também o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo.

Ao descrever o professor propiciador do desenvolvimento da criatividade, Torrance (1992) caracterizou-o como aquele que respeita as perguntas e idéias dos alunos; faz perguntas provocativas; reconhece as idéias originais; e ajuda o aluno a se conscientizar do valor de seu talento criativo. É um professor que promove nos alunos:

- Envolvimento, motivação, persistência e determinação.
- Curiosidade, espírito de aventura na exploração dos tópicos abordados.
- Independência.
- Autoconfiança.
- Impulso para experimentar e tentar tarefas difíceis.

Torrance (1995) delineou também distintos princípios para desenvolver o pensamento criativo através de experiências na escola, que incluem, entre outros: valorizar o pensamento criativo; encorajar a manipulação de objetos e idéias; ensinar o aluno a testar cada idéia de forma sistemática; expressar tolerância

diante de novas idéias; desenvolver uma atmosfera criativa em sala de aula; ensinar ao aluno estratégias que o ajudem a suportar as pressões do grupo; propiciar informações sobre o processo criativo; encorajar a aquisição de conhecimentos em uma variedade de áreas.

Também Cropley (1997) chama a atenção para comportamentos típicos do professor propiciador da criatividade, como os seguintes:

- Encoraja o aluno a aprender de forma independente.
- Motiva seus alunos a dominar o conhecimento fatural, de tal forma que tenham uma base sólida para propor novas idéias.
- Encoraja o pensamento flexível em seus alunos.
- Leva em conta as sugestões e questões de seus alunos.
- Oferece oportunidades ao aluno para trabalhar com uma diversidade de materiais e sob diferentes condições.
- Ajuda os alunos a aprender com a frustração e o fracasso, de tal forma que tenham coragem para tentar o novo e o inusitado.
- Promove a auto-avaliação pelos estudantes.

Cropley (1997) ressalta ainda que não se promove a criatividade dos alunos simplesmente expondo-os a exercícios de criatividade. O que é necessário é uma abordagem que contemple os aspectos pessoais, motivacionais, emocionais e sociais da criatividade. De forma similar a outros autores, lembra também Cropley que um dos determinantes da produção criativa, que não pode ser subestimado, é o domínio do conhecimento a respeito de uma área específica, uma vez que, sem uma bagagem de conhecimento e uma compreensão do que já foi feito em um determinado campo, dificilmente a pessoa poderá contribuir para o avanço da área em questão.

De forma similar, Renzulli (1992), em seu modelo para o desenvolvimento da criatividade produtiva de pessoas jovens, propõe três componentes principais: o aluno, o professor e o currículo, sendo o professor o componente mais importante. Renzulli chama a atenção especialmente para três características desse professor, a saber: conhecimento da disciplina (domínio do conteúdo de sua área); uso de técnicas instrucionais que facilitam e encorajam a criatividade; e romance com a disciplina, ou seja, amor pelo ensino e pelo que ensina.

Outra pesquisadora que vem se dedicando ao estudo da criatividade no contexto educacional é Martínez (1995). Esta propôs o que denomina um *sistema didático integral* como estratégia para favorecer o desenvolvimento da criatividade na instituição escolar. O seu modelo contempla distintos elementos do processo de ensino-aprendizagem, como objetivos, métodos docentes, material didático utilizado, avaliação e clima em sala de aula.

Quanto aos objetivos, lembra Martínez que os mesmos devem ser apresentados de uma forma a favorecer o envolvimento dos alunos e ainda incluir, de forma explícita, o desenvolvimento da capacidade criativa de cada aluno. Quanto aos métodos, salienta a necessidade de métodos que levem ao questionamento, à reflexão, à resolução de novos problemas, o que possibilitaria o desenvolvimento de interesses e motivações fundamentais para a criatividade. Lembra também a relevância da leitura crítica e criativa, conjuntamente com o domínio do conhecimento, sendo esses ingredientes que se complementam para uma produção criativa. Destaca também a pertinência da auto-avaliação, além de apresentar distintos elementos de um clima propício à criatividade. Este pode ser implementado por meio de estratégias diversas, como as seguintes:

- Instigar no aluno confiança em suas potencialidades.
- Impulsionar o desenvolvimento de interesses e motivos.
- Evitar a ênfase nas avaliações.
- Individualizar o processo de ensino.
- Valorizar e utilizar os produtos criativos dos alunos.

Por outro lado, Alencar (1993, 1996b), em seu modelo para desenvolvimento da criatividade, sugere que, para se promover o desenvolvimento do potencial criador em sala de aula, o professor deveria:

- Utilizar atividades que possibilitem ao aluno exercitar o seu pensamento criativo.
- Fortalecer traços de personalidade, como autoconfiança, curiosidade, persistência, independência de pensamento, coragem para explorar situações novas e lidar com o desconhecido.
- Ajudar o aluno a se desfazer de bloqueios emocionais, como o medo de errar, o medo de ser criticado, sentimentos de inferioridade e insegurança.
- Instrumentar os alunos no uso de técnicas de produção de idéias e de resolução criativa de problemas.
- Propiciar um clima em sala de aula que reflita valores fortes de apoio à criatividade.

Dentre os vários princípios em que este apoio se traduz, salientam-se:

- Valorização da pessoa do aluno.
- Confiança em sua capacidade e competência.
- Apoio à expressão de novas idéias.
- Provisão de incentivos às novas idéias.
- Implementação de atividades que ofereçam desafios e oportunidades de atuação criativa.

É relevante destacar que vários dos aspectos aqui apontados como promissores para a expressão da criatividade em sala de aula são similares

àqueles descritos na literatura sobre criatividade nas organizações. Ao descrever um ambiente que estimula a criatividade no ambiente de trabalho, Amabile (1995) lembra, por exemplo, a presença do encorajamento por parte do supervisor; atividades percebidas como desafiadoras, interessantes e importantes, além do reconhecimento e premiação às idéias criativas. Por outro lado, Frost (1995) ressalta que, para as organizações fortalecerem a prática da criatividade entre indivíduos e grupos de trabalho, três elementos são essenciais: tempo, oportunidade e encorajamento.

Criatividade em cursos universitários

Com relação à criatividade em cursos universitários, nota-se que dentre os autores que analisaram o ensino universitário, apontando falhas no que diz respeito à promoção da criatividade, salientam-se Paulovich (1993), nos Estados Unidos, Tolliver (1985), no Canadá e Alencar (1995b, 1997, 2000a), Castanho (2000) e Rosas (1985), no Brasil.

Paulovich (1993) critica a educação universitária, por não encorajar o pensamento criativo e independente. Segunda essa autora, “estudantes ansiosos por notas são forçados a memorizar e regurgitar um volume incrível de fatos em um ritmo que impede mesmo o mais entusiasta de refletir sobre o material ensinado ou ser intelectualmente estimulado” (p. 565). Por outro lado, Tolliver (1985) lembra que os professores universitários inibem os estudantes criativos por meio da seleção de conhecimentos apresentados e também pela função reguladora da educação, que busca padronizar e socializar com vistas a metas específicas. Considera ele que, em função do que ocorre comumente na universidade, “os educadores podem estar encorajando os estudantes a cometer atrocidades intelectuais para sobressair” (p. 35).

Também no Brasil, o pouco espaço para o desenvolvimento da criatividade nos cursos universitários tem sido apontado por autores diversos, como Alencar (1995b, 1997), Castanho (2000) e Rosas (1985). Rosas lembra, por exemplo, que “é no terceiro grau onde menos se fala e pensa em criatividade. Excetuando-se as escolas e/ou departamentos de artes, parece que os demais professores têm muito mais o que fazer do que se preocupar com a imaginação, fantasia e criação” (p. 122). De forma similar, Castanho ressalta que “podemos afirmar que nossas faculdades são, no geral, pouco ou nada criativas. Desenvolver a criatividade parece ser um objetivo tão simples e é uma das características mais raras de se encontrar na maioria de nossos jovens, educados para a atitude conformista e homogênea a que os sistemas escolares os condenam” (p. 77). Também Alencar (1999) aponta a prevalência de uma cultura de aprendizagem

que estabelece limites muito abaixo das possibilidades praticamente ilimitadas do potencial para criar do ser humano.

Um caminho para o ensino e desenvolvimento da criatividade de universitários tem sido por meio de cursos de criatividade oferecidos para estudantes de áreas diversas. Nos Estados Unidos, muitos desses cursos foram analisados por McDonough e McDonough (1987), Montgomery, Bull e Baloche (1992, 1993), Baloche, Montgomery, Bull e Salyer (1992) e Bull, Montgomery e Baloche (1995). Os distintos componentes desses cursos, a importância percebida de seus diversos componentes para o ensino da criatividade, bem como a percepção de seus professores sobre as características da pessoa criativa em relação à literatura profissional foram alguns dos aspectos pesquisados.

Conferências sobre o ensino de criatividade em cursos universitários, com a presença de seus professores, têm sido também organizadas em distintas instituições, como mostra a literatura (SHALLCROSS e GAWIENOWSKI, 1989; BALOCHE *et alii*, 1992). Um dos primeiros eventos neste sentido ocorreu na Universidade de Massachusetts, em 1986, com a presença de mais de 400 educadores. Nesse evento, discutiram-se especialmente as questões de como reconhecer e cultivar nos universitários o potencial para o trabalho criativo e como propiciar oportunidades para canalizar a sua energia criativa. Uma segunda conferência com o mesmo objetivo ocorreu no ano seguinte, 1987. Ao descrever a relevância do tema e os tópicos discutidos nesses eventos, Shallcross e Gawienowski ressaltam que o desejo de usar a criatividade se atrofia ao longo do processo de socialização e ainda que a prática de se ensinar aos alunos as respostas “corretas” pode ajudar a destruir a sua natural curiosidade e imaginação. Em 1990, ocorreu a Primeira Conferência Nacional sobre Criatividade nas Faculdades e Universidades Norte-Americanas, com a presença de professores universitários que lecionavam criatividade, desde os primeiros semestres até os cursos de doutorado.

Tem sido lembrado por diversos autores, como Chambers (1973), MacKinnon (1978), Necka (1993, 1994), Sternberg (1991), Sternberg e Lubart (1995), Tolliver (1985), além de Alencar (1999, 2000b) que, muitas vezes, o professor é um elemento bloqueador à expressão de novas idéias, tendo esses autores descrito um conjunto de práticas inibidoras ao desenvolvimento e expressão da criatividade, comuns em diferentes países. MacKinnon, por exemplo, há mais de duas décadas, ressaltou que o potencial criativo é negligenciado pelos professores, havendo mesmo discriminação contra aqueles que se sobressaem por sua criatividade, em todos os níveis da educação norte-americana. Nos Estados Unidos, também Sternberg ressaltou a necessidade de

mudanças na escola. Considera Sternberg que os professores deveriam promover oportunidades para os estudantes definirem problemas, propiciar tarefas que possibilitassem aos estudantes visualizar objetos e acontecimentos de formas novas e variadas, encorajar traços de personalidade que se associam à criatividade, além de premiar as manifestações da criatividade, ao invés de ignorá-las ou mesmo puni-las. De forma similar, Necka apontou várias fraquezas dos sistemas educacionais contemporâneos, sendo uma delas não favorecer o desenvolvimento das habilidades criativas e mesmo atrofiar o desejo dos estudantes de fazer uso de sua criatividade.

Também Alencar (1997) observou, em estudo realizado com 428 estudantes de duas universidades, que a sua amostra, de modo geral, percebia os seus professores como pouco ou muito pouco criativos. Possivelmente, essa percepção reflete o comportamento do professor em sala de aula, que denota pouca criatividade. Tal resultado, similar ao observado em estudo anterior com uma amostra de estudantes do ensino médio (Alencar, 1993), sugere a pouca ênfase que se dá à criatividade por parte dos professores. Estes estariam mais preocupados com o seu papel de transmissor de informação, como já havia sido assinalado anteriormente por Rosas (1985).

Mais recentemente, Alencar (2000a) desenvolveu um estudo com uma amostra de 92 pós-graduandos sobre comportamentos típicos do professor facilitador do desenvolvimento e expressão das habilidades criativas e também sobre o professor inibidor desse desenvolvimento.

Uma análise de conteúdo da descrição apresentada dos comportamentos típicos do professor facilitador da criatividade resultou em distintas categorias de respostas, sendo que as três categorias com maior número de respostas, em ordem decrescente, foram: práticas pedagógicas, preparação/bagagem de conhecimento e relação professor-aluno.

Com relação às práticas pedagógicas, os alunos se referiram especialmente à utilização de discussão e debates, por parte dos professores, como um incentivo ao aluno para questionar, refletir e participar ativamente das discussões em sala de aula. O professor facilitador foi ainda descrito como aquele que apresenta grau de preparação elevado, domínio do conteúdo ministrado e utilização de bibliografia ampla, provocativa e/ou adequada. A forma como o professor se relaciona com o aluno foi também ressaltada por um número substancial de pós-graduandos que participaram do estudo: 'trata o aluno com respeito e cordialidade' e 'tem relacionamento amigável com o aluno' foram os aspectos mais apontados no que diz respeito a esta categoria de resposta.

Na descrição do professor facilitador, outras respostas que também ocorreram, porém, com menor frequência, foram: (a) interesse pela matéria/

aprendizagem do aluno; e (b) traços de personalidade. Dedicam-se completamente ao curso, preparam as aulas, alto nível motivacional com relação ao que ensinam, interesse real em ensinar, paixão pelo trabalho, são alguns exemplos de respostas relativas ao interesse pela matéria. Disposto a elucidar todas as dúvidas dos alunos, estimulador da aprendizagem, suporte constante à compreensão dos alunos, foram respostas obtidas que denotam interesse pela aprendizagem do aluno e que caracterizam o professor facilitador, na opinião da amostra do referido estudo.

Com relação aos traços de personalidade do professor facilitador, foram salientados especialmente: abertura a críticas e idéias divergentes, pontualidade, assiduidade, senso de humor. O professor escolhido foi ainda descrito como alegre, autoconfiante, flexível, responsável, humilde, dinâmico e entusiasmado.

Exemplos de respostas relativas ao professor facilitador, apresentadas pelos participantes do estudo, são transcritas a seguir:

Tratamento respeitoso, com métodos de ensino variados que despertam interesse, criatividade e raciocínio. Incentiva a livre iniciativa. Alto grau de preparação e conhecimento da matéria e correlatas.

Ele realmente ouve o que temos a dizer. Sempre pede a nossa reflexão sobre o assunto e muitas vezes incorpora o ponto de vista do aluno à discussão. Conhece vários paradigmas com profundidade, o que o impede de ser bitolado ou dogmático. Confia plenamente no aluno e dá a ele uma enorme autonomia na escolha do problema, na execução da pesquisa e na elaboração do trabalho final. Seu interesse em conhecer mais é genuíno.

Na descrição do professor inibidor da criatividade, as categorias de respostas com maior frequência foram, em ordem decrescente: práticas pedagógicas, relação professor-aluno e traços de personalidade.

Aulas expositivas centradas na reprodução do conhecimento, didática pouco estimulante, conteúdo apresentado de maneira mecânica, aulas monótonas, ilustram respostas referentes às práticas pedagógicas. No que diz respeito à qualidade da relação professor-aluno, os participantes do estudo mencionaram especialmente que o professor inibidor ignora contribuições do aluno, causa temor e ansiedade, colocando o aluno, muitas vezes, em situação constrangedora. Quanto aos traços de personalidade, o professor inibidor foi descrito sobretudo como autoritário, arrogante, pouco flexível, excessivamente crítico. A seguir, respostas que ilustram a descrição do professor inibidor são apresentadas:

Método de ensino rígido, desestimulando o prazer pelo curso; críticas não construtivas, deixando o ambiente das aulas muito tenso, alterando o ritmo do aprendizado.

O professor só utilizou um sistema metodológico: somente aula expositiva. Era agressivo e arrogante. Isto inibia os alunos. Apesar de profundo conhecedor na sua área, não estimulava questões e debates.

Aulas excessivamente expositivas. Postura distante e alheia. Os alunos são tratados como uma turma homogênea. Não-disponibilidade para o atendimento extra-classe. Incentivo indireto à reprodução das idéias dos autores lidos.

Os resultados obtidos no estudo sobre o perfil do professor facilitador e do professor inibidor chamam a atenção para alguns aspectos que também foram apontados por autores diversos, como Chambers (1973), Torrance (1992) e Cropley (1997), que pesquisaram maneiras de se cultivar a criatividade em sala de aula. Chambers, que estudou características de professores universitários facilitadores da criatividade, observa que esse professor apresenta-se como mais interessado no ensino e em seus alunos e como tendo um alto grau de dedicação ao seu campo de estudo. Eram também mais disponíveis aos seus alunos e encorajavam a discussão de tópicos que faziam parte do programa.

O respeito pelo aluno e por suas idéias, o incentivo à reflexão e à participação dos alunos, além da atitude de promover no aluno a motivação, a persistência e a autoconfiança foram alguns dos aspectos salientados por Torrance (1992) no professor propiciador do desenvolvimento das habilidades criativas. De forma similar, Cropley (1997) chama a atenção para várias características do professor facilitador, sendo que algumas delas foram também ressaltadas pela amostra do estudo descrito. Segundo Cropley, esse professor diversifica as atividades desenvolvidas em suas disciplinas, oferecendo oportunidades para o aluno trabalhar com uma diversidade de materiais sob diferentes condições.

Consideramos de relevância maior, neste início de milênio, que o professor universitário esteja mais atento ao desenvolvimento da capacidade do futuro profissional de pensar de forma criativa e inovadora, algo indispensável neste momento da História marcado pela mudança, pela incerteza, por um progresso sem precedentes, e por uma necessidade permanente do exercício da própria capacidade de pensar. Isto indubitavelmente está a exigir novas práticas de ensino, constituindo-se no desafio aos educadores de passarem a exercer o papel de catalisadores do potencial criativo de cada aluno. Essa nova postura certamente resultaria em um menor desperdício de talento e potencial humano, como vem ocorrendo em consequência das possibilidades limitadas oferecidas ao desenvolvimento e expressão da criatividade no contexto educacional.

Referências

- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano. O estímulo à criatividade no contexto educacional. *Revista Portuguesa de Educação*, O Porto, v. 4, n. 1, p. 111-117, jan. 1991.
- _____. Thinking in the future: The need to promote creativity in the educational context. *Gifted Education International*, Londres, v. 9, n. 2, p. 93-96, jun. 1993.
- _____. Creativity in the brazilian educational context: Two decades of research. *Gifted and Talented International*, W. Lafayette, v. 9, n. 1, p. 4-7, jan. 1994.
- _____. *Criatividade*. 2. ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1995a. 149p.
- _____. Developing creative abilities at the university level. *European Journal for High Ability*, Boon, n. 6, p. 82-90, jan. 1995b.
- _____. Criatividade em sala de aula. *Integração*, Brasília, n. 7, p. 21-23, 1996a.
- _____. La escuela y el desarrollo del talento creativo. *Ideación*, Valladolid, n. 9, p. 12-16, dez. 1996b.
- _____. O estímulo à criatividade no contexto universitário. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 1, n. 2-3, p. 29-37, maio 1997.
- _____. Mastering creativity for education in the 21st century. Palestra proferida na 13th Biennial Conference, World Council for Gifted and Talented Children, Istanbul, Turquia, ago. 1999.
- _____. O perfil do professor facilitador e do professor inibidor segundo estudantes de pós-graduação. *Boletim da Academia Paulista de Psicologia*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 84-94, jan. 2000a.
- _____. Condições favoráveis ao desenvolvimento do talento criativo. *Integração*, Brasília, n. 22, p. 44-49, 2000b.
- _____. *Como desenvolver o potencial criador*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2000c. 88 p.
- _____. Criatividade em cursos universitários: o papel do professor. Anais do I Seminário Interno sobre Educação Superior da Universidade Católica de Brasília. Brasília: Universa, 2001.
- AMABILE, Teresa M. *The social psychology of creativity*. New York: Springer, 1983. 245p.
- _____. Within you, without you: the social psychology of creativity and beyond. In: RUNCO, Mark A. (Org.). *Theories of creativity*. Newberry Park: Sage, 1990, p. 61-91.
- _____. Discovering the unknowable, managing the unmanageable. In: FORD, Cameron M. e GIOIA, Dennis A. (Orgs.). *Creative action in organizations*. London: Sage, 1995. p. 77-81.
- BALOCHE, Lynda; MONTGOMERY, Diane; BULL, Kay S. e SALYER, B. Keith. Faculty perceptions of college creativity courses. *The Journal of Creative Behavior*, Buffalo, v. 26, p. 222-227, jul. 1992.
- BULL, Kay S.; MONTGOMERY, Diane e BALOCHE, Lynda. Teaching creativity at the college level: A synthesis of curricular components perceived as important by instructors. *Creativity Research Journal*, Kreskill, n. 8, p. 83-89, jan. 1995.

CASTANHO, Maria Eugênia L. M. A criatividade na sala de aula universitária. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.). *Pedagogia universitária. A aula em foco*. São Paulo: Papirus, 2000, p. 75-89.

CHAMBERS, Jack A. College teachers: Their effect on creativity of students. *Journal of Educational Psychology*, Washington, n. 65, p. 326-334, jul. 1973.

CROPLEY, Arthur J. Fostering creativity in the classroom: General principles. In: RUNCO, Mark A. (Org.). *The creativity research handbook*. Creskill, NJ: Hampton Press, 1997, p. 83-114.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. The domain of creativity. Trabalho apresentado no *Congresso de Criatividade*. Pitzer College, Claremont, EUA, 1988a.

_____. Society, culture and person: A systems view of creativity. In: STERNBERG, Robert J. (Org.). *The nature of creativity*. New York: Cambridge University Press, 1988b, p. 325-339.

_____. The domain of creativity. In: FELDMAN, David Henry; CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly e GARDNER, Howard (Orgs.). *Changing the world. A framework for the study of creativity*. Westport, CT: Praeger, 1994, p. 135-158.

FELDMAN, David Henry. The development of creativity. In: STERNBERG, Robert J. (Org.). *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p. 169-188.

FROST, Peter J. The many facets of creativity. In: FORD, Cameron M. e GIOIA, Dennis A. (Orgs.). *Creative action in organizations*. London: Sage, 1995, p. 121-124.

MACKINNON, Donald W. *In search of human effectiveness. Identifying and developing creativity*. Buffalo: Creative Education Foundation, 1978.

MARTINEZ, A M. *Criatividade, personalidade e educação*. Campinas: Papirus, 1995.

MCDONOUGH, Peter e MCDONOUGH, Bernadette. A survey of American colleges and universities on the conducting of formal courses in creativity. *The Journal of Creative Behavior*, Buffalo, n. 21, p. 271-282, jul. 1987.

MONTGOMERY, Diane; BULL, Kay S. e BALOCHE, Lynda. College level creativity course content. *Journal of Creative Behavior*, Buffalo, n. 26, p. 228-234, jul. 1992.

_____. Characteristics of the creative person. Perceptions of university teachers in relation to the professional literature. *American Behavioral Scientist*, Thousand Oaks, n. 37, p. 68-78, 1993.

NECKA, Edward. In: Shaughnessy, Michael T. An interview with Edward Necka. *European Journal for High Ability*, Bonn, v. 4, n. 1, p. 95-103, jan. 1993.

_____. Teaching creativity in the classroom. General principles and some practical methods. Comunicação apresentada no *Congresso Internacional Educação para o Futuro*, São Paulo, 1994.

PAULOVICH, Amanda. Creativity and graduate education. *Molecular Biology of the Cell*, n. 4, p. 565-568, 1993.

RENZULLI, Joseph S. A general theory for the development of creative productivity in young people. In: MONKS, Franz Willy Peters (Org.). *Talent for the future*. Assen/ Maastricht, The Netherlands: Van Gorcum, 1992, p. 51-72.

- ROSAS, Argentina. Universidade e criatividade. *Anais do VII Seminário Nacional sobre Superdotados*, p. 121-124, 1985.
- SHALLCROSS, Doris J. e GAWIENOWSKI, Anthony M. Top experts address issues on creativity gap in higher education. *The Journal of Creative Behavior*, Buffalo, n. 23, p. 75-84, jan. 1989.
- STERNBERG, Robert J. A. A theory of creativity. Trabalho apresentado na *XIV ISPA Colloquium*, Braga, Portugal, 1991.
- _____. Investing in creativity. *American Psychologist*, n. 51, p. 677-688, 1996.
- STERNBERG, Robert J. A. e LUBART, Todd I. *Defying the crowd. Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: The Free Press, 1995. 326 p.
- TOLLIVER, J. M. Creativity at university. *Gifted Education International*, Londres, n. 3, p. 32-35, jan. 1985.
- TOREN, Koos. Transformations in management education. *American Behavioral Scientist*, n. 37, p. 112-120, 1993.
- TORRANCE, E. Paul. Teaching for creativity. In: ISAKSEN, Scott G. (Org.). *Frontiers of creativity research. Beyond the basics*. Buffalo, NY: Bearly Limited, 1987, p. 189-215.
- _____. A national climate for creativity and invention. *Gifted Child Today*, p. 10-14, jan./fev. 1992.
- _____. *Why fly? A philosophy of creativity*. Norwood, NJ: Ablex, 1995. 391 p.
- TREFFINGER, Donald J. Fostering independence and creativity. *Journal for the Education of the Gifted*, v. 3, p. 215-224, 1979.

Recebido: 11.09.2002

Aceito: 12.12.2002