

PROFESSOR FACILITADOR E INIBIDOR DA CRIATIVIDADE SEGUNDO UNIVERSITÁRIOS¹

Tales Vilela Santeiro^{*}
Fabiola Ribeiro de Moraes Santeiro[#]
Irene Rodrigues de Andrade[¶]

RESUMO. Diante do reduzido número de pesquisas relacionando criatividade ao contexto universitário brasileiro, objetiva-se caracterizar o professor facilitador e o inibidor da criatividade, segundo opinião de calouros de Biomedicina ($N=117$) de uma universidade particular do Nordeste Paulista. Utiliza-se como instrumento um questionário com duas perguntas abertas, focalizando características do professor que facilita e do que inibe a criatividade dos alunos. As respostas foram avaliadas por categorias e por correlação de julgamentos de dois juízes. Os dados foram tratados quantitativamente (cálculos descritivos e Qui-quadrado). As características facilitadoras da criatividade foram relacionadas ao preparo do professor e as inibidoras foram referentes ao modo como o professor se relaciona com os alunos.

Palavras-chave: criatividade, universitários, professor.

THE TEACHER WHO FACILITATES OR INHIBITS CREATIVITY ACCORDING TO UNDERGRADUATES

ABSTRACT. In view of the reduced amount of researches relating creativity and the Brazilian university context, this work aims to characterize the teachers who facilitate and the ones who inhibit creativity according to the opinion of freshmen in Biomedicine ($N=117$) from private universities in the northeastern area of São Paulo state. It uses, as instrument, a two-question questionnaire focusing on the teacher's characteristics that facilitate or inhibit the students' creativity. The answers were assessed by categories and by the co-relation of two judges' analyses. The data were quantitatively approached (descriptive calculus and Chi-square test). The creativity facilitating characteristics were associated to the teachers' professional skills and the inhibiting ones refer to the teachers' relationship with students.

Key words: creativity, undergraduates, teacher.

INTRODUÇÃO

Nos mais diversos cenários, a criatividade tem sido reconhecida como de relevância para o desenvolvimento e compreensão do ser humano e de suas manifestações. Como exemplo, investigações sobre a criatividade têm sido realizadas no âmbito da psicoterapia (Santeiro, 2000; Settlage, 1996; Winnicott, 1971/1975), do trabalho (Alencar, 1996; Henrique, 1999; Reis, 2001) e do ensino (Alencar, 1998; Teixeira & Alencar, 2000; Wechsler, 1994, 2001).

De uma perspectiva geral, o desenvolvimento de estudos voltados à criatividade partiu de uma série de contribuições unidimensionais e teoricamente orientadas (por exemplo: da psicanálise, da gestalt, do humanismo; Alencar & Fleith, 2003a), marcadas por falta de consenso quanto ao seu entendimento e definição (Parkhurst, 1999), e tem caminhado para uma visão que compreenda seus vários aspectos, em um enfoque multidimensional (Wechsler, 1999).

Segundo esse ponto de vista atual, a criatividade deve ser entendida considerando-se desde

¹ Agradecimentos aos Professores Magaly Gomes Melo, por sua atuação como juíza, André Brochi e Gláucia Mitsuko Ataka da Rocha, pelo auxílio estatístico, e Elisa Medici Pizão Yoshida, pelas contribuições quando da revisão do original.

^{*} Docente do Curso de Psicologia da Universidade de Franca, Doutorando em Psicologia como Profissão e Ciência pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas; Bolsista CAPES, psicoterapeuta.

[#] Docente do Curso de Psicologia e psicóloga da Clínica de Psicologia da Universidade de Franca, psicoterapeuta.

[¶] Docente e supervisora do Curso de Psicologia da Universidade de Franca, Doutoranda em Desenvolvimento Humano pela Universidade Estadual de Campinas.

características intrínsecas da pessoa criativa (personalidade, habilidades cognitivas) até o ambiente mais amplo onde esta se insere (família, escola, trabalho), sendo que essas instâncias atuam reciprocamente umas sobre as outras. A partir de uma interação dinâmica entre esses diversos aspectos, a realização plena da pessoa criativa torna-se facilitada (Wechsler, 1999). Alencar e Fleith (2003b) subsidiam esclarecimentos nesse sentido:

Fatores como estilos de pensamento, características de personalidade, valores e motivações pessoais influenciam a expressão da criatividade. Entretanto, a criatividade não é apenas um fenômeno de natureza intrapsíquica. Fatores de ordem sociocultural, como valores e normas da sociedade, também contribuem de forma considerável para a emergência, reconhecimento e cultivo da criatividade ou, pelo contrário, para sua repressão. (p. 63).

Na busca de compreensão da criatividade como manifestação de um funcionamento integral do ser humano, torna-se necessário considerá-la em suas primeiras manifestações na história de vida de cada indivíduo, porque há ressonâncias de suas primeiras experiências ao longo do ciclo vital, o que inclui repercussões no seu mundo de trabalho.

Shainess (1989) considera aspectos que estariam na gênese da criatividade, focalizando a infância da pessoa. Dentre eles, destaca a necessidade de que a criança tenha seus interesses estimulados pelos seus pais e familiares; que tenha liberdade de expressão e permissão para que, através dos erros cometidos, também possa aprender.

Também são fatores indicados por essa autora a importância do momento histórico mais amplo em que a criança está inserida, a capacidade que esta tem de tolerar o isolamento e a solidão, assim como o fato de amar e ser amada. Na medida em que essas questões fossem respeitadas e incentivadas, principalmente no meio familiar, poder-se-ia então pensar numa pessoa com potencial ótimo para desenvolvimento de sua criatividade, não somente na infância, mas também em outras etapas de vida.

Vale observar que esses fatores apontados por Shainess (1989), embora oriundos de um contexto psicanalítico, têm tido correspondência com o indicado por contribuições teóricas recentes ao estudo da Psicologia da Criatividade (Alencar e Fleith, 2003a) e em muito se aproximam das contribuições de Rogers (1961/1991).

Sternberg (2000) mostra interesse em identificar e discutir decisões individuais que podem tornar criativo

o viver das pessoas, o que pode ocorrer em vários momentos nas suas etapas de vida. Sumariza algumas características daqueles que se decidem pela criatividade: a) eles redefinem os problemas e posicionam-se perante eles, tomando-os de uma forma diferenciada quando em comparação às demais pessoas, buscando assim alternativas singulares para solucioná-los; b) identificam suas próprias idéias e são os primeiros a decidir quais delas realmente têm valor; c) “vendem” suas idéias, porque idéias criativas desafiam modos existentes de “fazer coisas”; e d) eles têm sabedoria, mas também reconhecem que o conhecimento isolado, pode impedir o desenvolvimento da criatividade.

O fato de os indivíduos criativos acreditarem em si mesmos e a habilidade manifestada no sentido de encontrar o que amam fazer e de fato fazerem o que amam também são apontados por Sternberg (2000) como fatores que os caracterizam e às suas decisões. Ademais, eles desejam e buscam o crescimento sem travar lutas com as novas idéias que surgem nesse processo; pelo contrário, têm o potencial de fazê-las “brotar”, fomentando-as. Dispõem-se a correr riscos e toleram certo nível de ansiedade, a ponto de tornar concretas suas idéias, fazendo-as eficientes. Essas características gerais fazem com que essas pessoas superem seus obstáculos, colocando-se em patamares diversos quando em comparação com outras.

Por razões que decorrem do entendimento da criatividade como um fenômeno complexo, que se enraíza nos primeiros momentos de vida do indivíduo e ecoa ao longo de sua vida, também há na literatura especializada subsídios para que se realizem aproximações entre os conceitos de criatividade e de saúde mental. Essas discussões existem há décadas, sendo algumas delas voltadas à realidade escolar brasileira (por exemplo, Briceño, 1998; Grotstein, 1992; May, 1975/1997; Rey, 1993; Rogers, 1961/1991; Virgolim, 1994; Wechsler, 1994, 1998). Nestes casos a existência e a manifestação de criatividade por parte da pessoa seria tomada como sinônimo e critério para identificação de saúde psicológica.

Os estudos de Wechsler (1999) também a fazem considerar a relevância da relação entre criatividade e saúde mental. Para ela, a aproximação entre ambas “... resultaria de uma integração harmoniosa entre o cognitivo, afetivo e social” (p.255). Portanto, existência de “(...) esforços no sentido de se procurar desenvolver ambientes facilitadores à expressão criativa, quer seja no lar, na escola, no trabalho ou na sociedade” (p.255) seriam favorecedores dessa proximidade.

Por essa via, embora voltado ao contexto da psicoterapia, Winnicott (1971/1975) ilumina a questão, quando relaciona a criatividade e sua manifestação genuína à capacidade demonstrada por terapeuta-paciente, na relação terapêutica, para brincar. É oportuno salientar que esse brincar transcende a “concretude” dos jogos infantis, onde a existência de uma “ação física” é pressuposta.

Quando se acredita que na sala de aula também está envolvida essa “espontaneidade”, esse estado psicológico de “relaxamento”, a criatividade é vista como essencial para o desenvolvimento das pessoas que ali se relacionam. Por essa via, também o brincar “concreto” poderia ser resposta a eventuais possibilidades criativas e otimizar a saúde psicológica dos integrantes da relação professor-aluno.

Considerando-se o ponto de vista do ensino, alguns dos estudos que procuram relacionar criatividade a ele, predominantemente ao ensino fundamental e médio, foram reportados recentemente por Wechsler (2001). Os trabalhos de Alencar (2000), Alencar, Neves-Pereira, Ribeiro e Brandão (1997), Cole, Sugioka e Yamagata-Lynch (1999) e Cropley e Cropley (2000) dizem respeito ao meio universitário.

Alencar (2000), por exemplo, traça um perfil do professor facilitador e inibidor da criatividade a partir de levantamento realizado junto a estudantes de pós-graduação de uma universidade pública. Observou que técnicas instrucionais foram os aspectos mais utilizados pelos pós-graduandos para descrever tanto o perfil do professor facilitador quanto o do professor inibidor das habilidades criativas dos alunos.

Já o estudo realizado por Teixeira e Alencar (2000), realizado com alunos de graduação, apontou como características do professor facilitador da criatividade o fato de este ser inteligente, dominar a disciplina que ensina, ensinar de forma eficaz, gostar de dar aulas, dentre outras.

Cropley e Cropley (2000), interessados em facilitar a inovação entre estudantes de engenharia através do ensino de criatividade, desenvolveram estudo onde, inicialmente, todos os participantes da pesquisa freqüentaram três conferências sobre criatividade (N=64). Num segundo momento, parte da amostra foi submetida a testagem específica (Test for Creative Thinking-Drawing Production – TCT-DP) e a aconselhamentos individuais, desenvolvidos com base nos escores obtidos no referido teste; outra parte da amostra (grupo controle) foi submetida a testagem (TCT-DP), contudo sem participar dos aconselhamentos. Em momento de reteste, realizado após seis semanas, os pesquisadores constataram serem as pessoas submetidas ao aconselhamento as

mais inovadoras, enquanto as do grupo-controle mostraram-se simplesmente menos inibidas; as máquinas construídas pelas pessoas submetidas aos aconselhamentos foram vistas como mais elegantes e criativas quando em comparação com as dos demais. O estudo indicou que o treinamento estava associado com mudanças no comportamento, tanto no desempenho no teste, quanto na construção das máquinas.

Cole e cols. (1999) investigaram a sala de aula como favorecedora do desenvolvimento da criatividade de universitários de jornalismo, desde que nela se pudesse visualizar um ambiente suportivo. Detectaram, entre outros aspectos, que relações positivas entre professor e estudante e o encorajamento de múltiplas perspectivas e pontos de vista compõem o cenário de uma sala de aula que sustenta o desenvolvimento criativo dos estudantes.

Tal como apontam Teixeira e Alencar (2000), o papel do professor no desenvolvimento das habilidades criativas dos alunos é largamente reconhecido por especialistas da Psicologia da Criatividade. Quando se imagina seu papel de multiplicador de atitudes em sala de aula junto aos alunos, já que de certo modo é tomado como um “modelo”, fica clara a importância de que ele, mediante os recursos que utiliza cotidianamente, propicie aos aprendizes um clima favorável à manifestação dos eventuais potenciais criativos ali existentes (Alencar & Martinez, 1998).

Campos e Largura (2000) defendem a necessidade de se considerar a criatividade como pauta imprescindível, em se tratando da formação do psicólogo. Análises parciais e desatentas dessa questão podem levar o leitor a estabelecer a relação entre formação, criatividade e currículo como própria ao cenário brasileiro, o que de fato não ocorre. Estudos de Alencar (1997, 2002) e Briceño (1998) indicam que a falta de planejamento curricular sobre criatividade também marca outras realidades. Por essas razões, Campos e Largura (2000, p.18) também acreditam ser essa temática algo que requer dos professores “(...) cuidado especial para que o futuro psicólogo seja criativo na sua atuação”. Frisam que isso deveria ocorrer de modo que se respeitassem os parâmetros científicos e éticos estabelecidos pela profissão.

Com base nesses breves apontamentos encontrados na literatura, para este trabalho se definirá criatividade como um atributo próprio a todo o ser humano. Sua existência, ao mesmo tempo em que o caracteriza como tal, também caracteriza o equilíbrio saudável de seu estado psicológico. Esse atributo

poderá ou não ser desenvolvido, o que dependerá de fatores intrínsecos e extrínsecos à pessoa, havendo repercussões disso em todas as etapas do desenvolvimento e nos mais diversos cenários e produções humanas.

Ainda que a relevância da criatividade tenha sido reconhecida, têm sido realizadas poucas pesquisas com este enfoque no cenário brasileiro. Assim, novas contribuições sobre o tema se fazem necessárias. Juntamente com as questões apontadas por estudiosos da criatividade, aqui brevemente assinaladas, as experiências acadêmicas dos pesquisadores e reflexões daí decorrentes fomentaram e direcionaram esta pesquisa. Com ela objetivou-se caracterizar o professor facilitador e o inibidor da criatividade, segundo alunos universitários.

MÉTODO

Participantes

Participaram do estudo alunos iniciantes do curso de Biomedicina (N=117) de uma universidade particular de grande porte do Nordeste Paulista, sendo 68,38% mulheres e 31,62% homens. Predominaram pessoas com idades entre 18 e 20 anos (67,55%), com amplitude entre 18 e 44 anos e média de 25,9 anos.

Instrumento

Utilizou-se como instrumento um questionário composto de duas perguntas abertas, baseadas no estudo realizado por Alencar (2000), anteriormente referido. Na primeira questão solicitava-se aos estudantes o seguinte: “Selecione, dentre os seus professores atuais, aquele que, no seu entendimento, ofereceu melhores condições para o desenvolvimento e expressão de suas habilidades criativas. Apresente uma descrição detalhada de comportamentos típicos deste professor em sala de aula e quaisquer outros dados que considere relevantes a respeito dele”. Na segunda pergunta solicitava-se: “Selecione, dentre os seus professores atuais, aquele que, no seu entendimento, mais inibiu ou bloqueou o desenvolvimento e expressão de suas habilidades criativas. Apresente uma descrição similar àquela solicitada na questão anterior”.

Procedimento

O questionário foi aplicado em quatro salas de aula, no segundo semestre do 1º ano do curso de Biomedicina, duas do período diurno e duas do período noturno. Os participantes tinham tempo livre

para responder ao solicitado e eventuais dúvidas foram esclarecidas no momento da aplicação, pelo primeiro pesquisador. Anteriormente à coleta de dados propriamente dita, foram informados de que se tratava de um procedimento de pesquisa que visava à obtenção de conhecimento sobre o que pensavam sobre o professor facilitador e o inibidor de seus potenciais criativos, e de que a participação seria voluntária.

Com base nas respostas emitidas foram montadas quatro grandes categorias de análise. Como, ao final desse processo, percebeu-se semelhança entre as categorias criadas pelos pesquisadores e as mencionadas no trabalho de Alencar (2000), optou-se por nomeá-las de modo idêntico. As categorias e suas respectivas definições foram as seguintes:

- a) Preparo do professor: diz respeito ao manejo didático por parte do professor, necessariamente relacionado ao conteúdo da disciplina, independentemente dos recursos técnicos que utiliza em aula. Inclui referências ao preparo prévio das aulas, assim como comportamentos adotados para transmitir determinado conteúdo.
- b) Técnicas instrucionais: categoria pertinente ao manejo técnico, por parte do professor, de recursos/instrumentos utilizados como mediadores do ensino-aprendizagem em sala de aula. Não se refere ao conteúdo da disciplina.
- c) Forma como se relaciona com os alunos: referente ao manejo das relações humanas por parte do professor em sala de aula.
- d) Traços de personalidade: categoria relacionada às características gerais do professor ou a sua personalidade. Os traços aparecem, no geral, sob a forma de adjetivos.

Para avaliação da qualidade das categorias criadas para classificação das características do professor facilitador ou do inibidor da criatividade, foram realizados julgamentos independentes por dois juízes, ambos psicólogos com mestrado e doutorandos em Psicologia, sobre 10% do material coletado. Nesses casos os juízes foram instruídos quanto à possibilidade de encaixarem cada resposta em uma ou mais categorias. Anteriormente ao julgamento do material selecionado, houve treinamento em alguns documentos independentes. A partir do momento em que se percebeu certo nível de concordância entre os juízes é que ocorreu a avaliação do material de pesquisa propriamente dito.

O critério de escolha dos questionários foi um sorteio de 10% deles, de modo que fossem retirados três documentos por turma, o que totalizou 12 a serem

avaliados pelos juízes. Juntamente com os 12 questionários sorteados, foram distribuídas as categorias de avaliação e suas respectivas definições. Entregue este material, o julgamento foi realizado independentemente, isto é, nenhum dos juízes participou da decisão final um do outro, o que tem sido considerado uma forma de evitar vieses de análise e influência da opinião de um juiz sobre o outro (Gargantini, 2000).

Para tratamento dos dados, utilizaram-se cálculos descritivos e do teste estatístico não-paramétrico Qui-quadrado (Siegel, 1956/1975), neste último caso, com a finalidade de verificar se as diferenças observadas nas frequências de respostas eram significativas.

RESULTADOS

Para otimização da fidedignidade no uso das categorias de análise, assim como na qualidade da tabulação dos dados da pesquisa, depois de realizados os julgamentos pelos juízes, realizaram-se cálculos do coeficiente Pearson de correlação produto-momento (Anastasi & Urbina, 1997/2000). Observou-se forte correlação no modo como os juízes classificaram as respostas, tanto no que se refere à classificação das características do professor facilitador ($r=0,88$) quanto no que se refere ao professor inibidor da criatividade ($r=0,86$). Esses dados sugeriram que as categorias de análise desfrutavam de boa fidedignidade.

Dentre as características apontadas como próprias do professor facilitador do desenvolvimento das habilidades criativas dos alunos, num total de 244 respostas emitidas observou-se maior índice daquelas que se enquadram em aspectos relacionados ao preparo do professor ($n=88$; 36,06%), seguidas das que consideravam o modo como o professor se relaciona com os alunos ($n=76$; 31,15%).

Traços de personalidade ($n=43$; 17,62%) e técnicas instrucionais ($n=37$; 15,17%) obtiveram índices menores. Foi aplicado o teste do χ^2 para verificar a homogeneidade entre as variáveis estudadas, resultando em 30,38 (g.l.=3, $\alpha=0,001$, $\chi^2_c=7,82$), o que indicou ter havido diferença estatisticamente significativa nas frequências observadas e que a H_0 pôde, portanto, ser rejeitada. Esse resultado permite afirmar que, para a amostra em questão, o preparo do professor foi o fator preponderante, em se tratando de facilitação da criatividade dos alunos.

Como ilustração de resposta referente ao preparo do professor facilitador, tem-se: “O professor se expressou com clareza, me desviou a vontade na aula

para perguntar, me fez interessar pela matéria e aprender [sic]”. Seria exemplo de resposta obtida quanto ao modo como esse professor facilitador se relaciona: “O professor que mais ofereceu condição para o desenvolvimento e expressão de minha criatividade é uma pessoa muito educada e que se preocupa com os alunos; ele procura fazer com que os alunos se interessem mais pela aula, está sempre sorrindo”. Também se pode constatar, nesta última resposta, a caracterização de traços de personalidade: “pessoa muito educada”.

Seriam exemplos de traços de personalidade e técnicas instrucionais utilizadas pelo professor facilitador, respectivamente: “Esse professor é brincalhão... é compreensivo” e “Foi aquele professor que me pediu para apresentar *seminários*, que deu aulas teóricas (com *slides*, transparências, filmes) e aulas práticas complementando as teóricas”.

No que diz respeito às características do professor inibidor do potencial criativo, os estudantes apontaram, em um total de 201 respostas emitidas, aspectos relacionados ao modo como se relaciona com os alunos ($n=85$; 42,29%) e ao preparo do professor ($n=74$; 36,82%) como dos mais incidentes. Traços de personalidade e técnicas instrucionais obtiveram menor frequência de respostas, respectivamente 12,93% ($n=26$) e 7,96% ($n=16$).

Para ilustração de como a amostra caracterizou o preparo do professor inibidor, tem-se: “Não me senti à vontade para fazer perguntas, as aulas foram apresentadas com pressa”. Quanto ao modo como se relaciona: “No meu entendimento, esse professor, ainda que muito inteligente, era muito arrogante. Sempre tive ‘medo’ de fazer uma pergunta”. Neste último exemplo, ao mesmo tempo em que o participante mostra-se amedrontado diante de uma determinada postura do professor em aula, percebe-se na mesma resposta a caracterização de traços de personalidade do professor inibidor: “inteligente” e “arrogante”. Por outro lado, esse mesmo professor foi indicado quanto às técnicas instrucionais da seguinte maneira: “O professor ficou preso às transparências, não ofereceu nenhuma atividade complementar”.

No momento em que se analisaram os fatores considerados inibidores, embora os dois aspectos com maior frequência numérica tenham se repetido em relação às características facilitadoras, o modo como se relaciona alcançou maior número de respostas. O cálculo do χ^2 resultou em 70,29 (g.l.=3, $\alpha=0,001$, $\chi^2_c=7,82$), permitindo afirmar que houve diferença significativa entre as categorias estudadas, e que a H_0 pôde, portanto, ser rejeitada. Para os participantes deste estudo, aspectos referentes ao modo como o

professor se relaciona foram vistos como os maiores fatores a inibirem seus potenciais criativos em sala de aula.

No geral, quando se considerou o total de respostas classificadas como facilitadoras e como inibidoras do potencial criativo dos alunos, percebeu-se maior índice de características consideradas facilitadoras (n=244), quando comparadas com as demais (n=201). Novamente o cálculo do χ^2 , resultante em 4,14 (g.l.=1, $\alpha=0,05$, $\chi^2_c=3,84$) permitiu afirmar que essa diferença observada foi significativa e que a H_0 pôde, portanto, ser rejeitada.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados sugerem que, para a amostra em questão, o perfil do professor facilitador de sua criatividade é desenhado pelo modo como ele “se prepara” e “comunica” isso em sala de aula. No contexto de um curso da área da saúde, onde muitas fórmulas e teorias preexistem e fundamentam as várias profissões, soa coerente que haja um privilegiar desses aspectos de “pré-paro”.

Esse dado pode ainda ser visto como reflexo de um modelo clássico de ensino e formação de profissionais da área de saúde, baseado no domínio e na transmissão de conhecimentos. Segundo estudo de Kodjaoglanian e cols. (2003), esse estilo de ensinar, que no geral vigora na formação de recursos humanos para a saúde, tem sido questionado e tem alavancado buscas de modelos alternativos, os quais procuram “... substituir processos de memorização e transferência unidirecional fragmentadas pelo autoaprendizado e pela educação permanente” (p.4).

Se por um lado esse preparo poderia converter-se numa das características inibidoras do fluir de um processo criativo genuíno, posto haver nisso algo que pode bloquear eventuais processos espontâneos; por outro, a literatura especializada tem indicado que em alguns momentos, para haver verdadeira criação é necessário que haja “domínio” do conhecimento em questão, conforme sugerem estudos que relacionam criatividade e expertise (por exemplo, Alencar & Galvão, 2003; Galvão, 2001). Parece então plausível supor que o aluno sintam-se mais “seguro” quanto a seu potencial criador diante de um professor que se mostre bem-preparado em termos de conteúdos a serem ministrados.

Por outro lado, aspectos referentes ao modo como o professor maneja as relações humanas são indicados como os maiores fatores a inibirem seus potenciais criativos. Nesse momento, o preparo, que num aspecto

facilita a expressão criativa, deixa espaço para que o modo como o professor se relaciona com o aluno tome a dimensão inibidora. Haveria um modo de dissociar esse preparo desse modo de relacionar-se?

Acredita-se no papel do professor no desenvolvimento do potencial criativo de seus alunos como de extrema relevância. Ademais, os esforços dos mestres no sentido de criar ambientes que apoiem as potencialidades criativas dos aprendizes, incluem o fato de que também as possibilidades criativas de quem “ensina” sejam fomentadas. Desse modo, poder-se-ia pensar em constantes “intercâmbios criativos” ocorrendo na sala de aula, otimizando a qualidade das relações aí estabelecidas.

Se por um lado houve “divergências” entre o modo como a amostra caracteriza o professor facilitador e o professor inibidor de sua criatividade, por outro lado, isso foi visto de modo positivo, já que, em se tratando do processo de ensino como fenômeno que comporta a ocorrência de múltiplas variáveis, não se crê na possibilidade de uma “cisão” completa entre o preparo de uma aula e o modo como se desenvolvem as relações professor-aluno. Estes fatores interligam-se, uma vez que o envolvimento do professor no preparo da aula é parte de como ele deseja, conscientemente ou não, relacionar-se com seus alunos.

Essa discussão reitera o papel do professor como centro difusor de atitudes que têm em seu bojo o potencial tanto de facilitar quanto de inibir o potencial criador. Afinal, “(...) o sujeito é capaz de criar justamente *a partir dos/nos encontros* que estabelece com outros sujeitos, encontros esses mediatizados pelas possibilidades e limites das relações sociais em cada momento histórico.” (Zanella, Ros, Reis & França, 2003, p. 144)).

É interessante observar ainda que, na adolescência, a experiência universitária é um marco que acelera e torna mais intenso o movimento de “separação” deste estudante em relação à sua família original, tornando-o mais “independente”. Essa independência, que caminha tanto no sentido das relações sociais quanto no sentido do desenvolvimento cognitivo (Bee, 1994/1997), marcará profundamente a identidade em construção. Novamente o professor, como modelo na sala de aula, tem, nesse espaço em transição, “desocupado” pelos pais (ao menos simbolicamente e em algumas instâncias), toda uma possibilidade de fazer florescer aí aspectos criativos em seus alunos.

Essas questões tangenciam a relevância do estímulo e desenvolvimento da criatividade no contexto do ensino universitário. De modo geral,

pode-se depreender em diversos trabalhos da área a existência de concordância quanto à urgência do questionamento da formação universitária que desconsidere esse tópico (por exemplo, Campos & Largura, 2000). O fato de a amostra deste estudo ser composta por estudantes de Biomedicina não diminui a relevância disso na formação daqueles, principalmente quando se consideram as inconstâncias e incertezas por que passa o cenário social e econômico mundial. É preciso que o profissional de qualquer área do conhecimento, inclusive da área biomédica, esteja munido de instrumentos que o capacitem a adaptar-se criativamente (Alencar, 2002).

“Brincar” e experienciar atividades e papéis de modo espontâneo na sala de aula, embora seja proposta interessante e caracterize uma necessidade no mundo contemporâneo, não pode, no entendimento dos pesquisadores, ser desvinculado de um contexto mais amplo. Discutir a facilitação ou inibição da criatividade na universidade, necessariamente, indica que também sejam consideradas nessa análise as características do ensino privado brasileiro, local onde os dados foram coletados e a pesquisa foi desenvolvida. Variáveis como regime de trabalho, acesso à informação especializada e atualizada, existência de estrutura que favoreça atividades de pesquisa, número de alunos por turma, dentre outras, geram inibições e/ou motivações para a produção criativa do professor. Tópicos que vão nesse sentido não foram apontados pela amostra focalizada e a análise deles também ampliaria as percepções ora em foco.

Para o entendimento mais ampliado das características de um professor facilitador e/ou inibidor há necessidade de também investigá-lo, e não basta o olhar a ele dispensado pelos alunos. Portanto, indagar o que os professores percebem em si mesmos como aspectos que poderiam facilitar e/ou dificultar a expressão e o desenvolvimento da criatividade dos aprendizes constituiria proposta viável para se compreender melhor o objeto em estudo, complementando as informações aqui assinaladas.

Diante do exposto e à guisa de conclusão, na atualidade, momento em que o docente deve assumir o papel de catalisador do potencial criativo dos estudantes, a exigência por novas estratégias de ensino é marcante. E não se pode perder de vista o fato de que “Esta nova atitude, embora difícil de ser implementada, resultará em ganhos tanto para os estudantes como para a sociedade” (Alencar, 2003, p. 50).

REFERÊNCIAS

- Alencar, E.M.L.S. (1996). *A gerência da criatividade*. São Paulo: Makron Books.
- Alencar, E.M.L.S. (1997). O estímulo à criatividade no contexto universitário. *Psicologia Escolar e Educacional*, 1 (2 e 3), 29-37.
- Alencar, E.M.L.S. (1998). Desenvolvendo o potencial criador: 25 anos de pesquisa. *Cadernos de Psicologia*, 4 (1), 113-122.
- Alencar, E.M.L.S. (2000). O perfil do professor facilitador e do professor inibidor da criatividade segundo estudantes de pós-graduação. Em *52ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência*. São Paulo: SBPC (CD-ROM). Brasília.
- Alencar, E.M.L.S. (2002). O estímulo à criatividade em programas de pós-graduação segundo seus estudantes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (1), 63-70.
- Alencar, E.M.L.S. (2003). Estímulos e barreiras à criatividade no ensino superior [Resumo]. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), *Resumos de comunicações científicas. 33ª Reunião Anual de Psicologia* (p.50). Belo Horizonte: SBP.
- Alencar, E.M.L.S. & Fleith, D.S. (2003a). Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19 (1), 1-8.
- Alencar, E.M.L.S. & Fleith, D.S. (2003b). Barreiras à criatividade pessoal entre professores de distintos níveis de ensino. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (1), 63-69.
- Alencar, E.M.L.S. & Galvão, A. (2003). Criatividade e expertise: Aspectos psicológicos e implicações educacionais [Resumo]. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), *Resumos de comunicações científicas. 33ª Reunião Anual de Psicologia* (p.21). Belo Horizonte: SBP.
- Alencar, E.M.L.S. & Martinez, A. M. (1998). Barreiras à expressão da criatividade entre profissionais brasileiros, cubanos e portugueses. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2 (1), 23-32.
- Alencar, E.M.L.S., Neves-Pereira, M. S., Ribeiro, R. & Brandão, S.N. (1997). Fatores facilitadores e inibidores à produção criativa do pesquisador. *Cadernos de Psicologia*, 1, 143-152.
- Anastasi, A. & Urbina, S. (2000). *Testagem psicológica*. (M.A.V. Veronese, Trad., 7.ed.). Porto Alegre: Artes Médicas Sul. (Trabalho original publicado em 1997)
- Bee, H. (1997). *O ciclo vital*. (R. Garcez, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1994)
- Briceño, E. D. (1998). La creatividad como un valor dentro del proceso educativo. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2 (1), 43-51.
- Campos, K.C.L. & Largura, W.A.N. (2000). Criatividade na formação de psicólogos: percepção de alunos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 4 (2), 11-19.
- Cole, D.G., Sugioka, H.L. & Yamagata-Lynch, L.C. (1999). Supportive classroom environments for creativity in higher education. *Journal of Creative Behavior*, 33 (4), 277-293.

- Cropley, D.H. & Cropley, A.J. (2000). Fostering creativity in engineering undergraduates. *High Ability Studies*, 11 (2), 207-219.
- Galvão, A. (2001). Pesquisa sobre expertise: perspectivas e limitações [Resumo]. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), *Resumos de comunicações científicas. 31ª Reunião Anual de Psicologia* (p.75). Rio de Janeiro: SBP.
- Gargantini, M.B.M. (2000). *Produção científica: gagueira (1994-1998)*. Tese de Doutorado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Ciência e Profissão, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Grotstein, J.S. (1992). The enigmatic relationship of creativity to mental health and psychopathology. *American Journal of Psychotherapy*, 56 (3), 405-421.
- Henrique, T.M.G. (1999). *Características da liderança criativa nas organizações públicas e privadas*. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Kodjaoglanian, V.L., Benites, C.C.A., Macário, I., Lacoski, M.C.E.K., Andrade, S.M.O., Nascimento, V.N.A. & Machado, J.L. (2003). Inovando métodos de ensino-aprendizagem na formação do psicólogo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 23 (1), 2-11. Disponível em: <<http://www.pol.org.br>>. (Acessado em 10/02/2004)
- May, R. (1997). *A coragem de criar*. (A.S. Rodrigues, Trad.) Rio de Janeiro: Nova Fronteira. (Trabalho original publicado em 1975)
- Parkhurst, H.B. (1999). Confusion, lack of consensus, and the definition of creativity as a construct. *Journal of Creative Behavior*, 33 (1), 1-21.
- Reis, C.L. (2001). *Escala de adjetivos contextualizados para a avaliação da pessoa criativa*. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Rey, F.G. (1993). *Personalidad, salud y modo de vida*. Cidade do México: Unam Iztacala.
- Rogers, C.R. (1991). *Tomar-se pessoa*. (M.J.C. Ferreira, Trad., 4.ed.) São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1961)
- Santeiro, T.V. (2000). Criatividade em psicanálise: Produção científica (1990/1999). *Boletim de Psicologia*, 50 (113), 59-74.
- Settlage, C.F. (1996). Transcending old age: Creativity, development and psychoanalysis in the life of a centenarian. *International Journal of Psycho-Analysis*, 77, 549-564.
- Shainess, N. (1989). The roots of creativity. *The American Journal of Psychoanalysis*, 49 (2), 127-138.
- Siegel, S. (1975). *Estatística não-paramétrica para as ciências do comportamento*. (A.A. Farias, Trad.) São Paulo: McGraw-Hill. (Trabalho original publicado em 1956)
- Sternberg, R.J. (2000). Identifying and developing creative giftedness. *Roeper Review*, 23 (2), 60-64.
- Teixeira, J.N. & Alencar, E.M.L.S. (2000). Atributos do professor universitário facilitador da criatividade [Resumo]. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), *Resumos de comunicações científicas. 30ª Reunião Anual de Psicologia* (p.176). Brasília: SBP.
- Virgolim, A.M.R. (1994). Criatividade e saúde mental: um desafio à escola. Em A.M.R. Virgolim & E.M.L.S. Alencar (Orgs.), *Criatividade: expressão e desenvolvimento* (pp.43-69). Petrópolis: Vozes.
- Wechsler, S.M. (1994). Criatividade e saúde mental na escola [Resumo]. Em Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Org.), *Resumos de comunicações científicas. 17º International School Psychology Colloquium/2º Congresso Nacional de Psicologia Escolar* (p.74-77). Campinas: ABRAPEE.
- Wechsler, S.M. (1998). *Criatividade: descobrindo e encorajando*. Campinas: Psy.
- Wechsler, S.M. (1999). Avaliação multidimensional da criatividade: Uma realidade necessária. Em S.M. Wechsler & R.S.L. Guzzo (Orgs.), *Avaliação psicológica: perspectiva internacional* (pp.231-259). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Wechsler, S.M. (2001). Criatividade na cultura brasileira: uma década de estudos. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 215-226.
- Winnicott, D.W. (1975). *O brincar e a realidade*. (J.O.A. Abreu; V. Nobre, Trans.) Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1971)
- Zanella, A.V., Ros, S.Z., Reis, A.C. & França, K.B. (2003). Concepções de criatividade: Movimentos em um contexto de escolarização formal. *Psicologia em Estudo*, 8 (1), 143-150.

Recebido em 01/07/2003

Aceito em 17/02/2004

Endereço para correspondência: Tales Vilela Santeiro, Rua Gino Balerine, n. 1195, CEP 14409-138, Franca-SP. E-mail: talessanteiro@hotmail.com