

# **CRIATIVIDADE EM SALA DE AULA: ESTUDO COM DOCENTES DE UMA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA**

**CREATIVIDAD EN CLASSROOM: ESTUDIAR CON PROFESORES DE UNA UNIVERSIDAD COMUNITARIA**

**CREATIVITY IN CLASSROOM: STUDY WITH TEACHERS DAND A COMMUNITY UNIVERSITY**

**MAIRA SGARBOSSA\***

114278@upf.br

**NUBIA APARECIDA MARTINS\***

65280@upf.br

**IGOR BOSA\***

145676@upf.br

**ALANA ERTEL RIBEIRO\***

115975@upf.br

**ALTAIR ALBERTO FAVERO\***

favero@upf.br

\*Universidade de Passo Fundo - UPF - Passo Fundo, Brasil

---

## **Resumo**

Este estudo avaliou a percepção dos docentes do ensino superior de uma Universidade comunitária na região norte do estado do Rio Grande do Sul, frente à utilização de práticas que favorecem a expressão e o desenvolvimento da criatividade discente em sala de aula. Os dados foram coletados utilizando-se de um questionário online respondido por 45 docentes e analisados mediante modelagem de equações estruturais. Os resultados indicaram que docentes que utilizam métodos tradicionais de ensino não empregam estratégias diversificadas. Os atributos pessoais do docente não atuaram como variáveis mediadoras da adoção de estratégias diversificadas por aqueles adeptos aos procedimentos tradicionais de ensino. Ademais, observou-se a existência de uma forte relação entre a adoção de estratégias diversificadas e o desenvolvimento de um clima propício para a expressão e incentivo a novas ideias, mas, tal fato não influenciou na criação de um clima propício para que elas fossem expressas. Conclui-se que, na universidade estudada a percepção dos docentes frente à utilização de práticas que favoreçam a criatividade dos discentes foi favorável, apesar de prevalecer a utilização de métodos tradicionais de ensino.

**PALAVRAS CHAVE:** Criatividade; Docentes; Ensino Superior; Universidade Comunitária

## **Resumen**

Este estudio evaluó la percepción de los profesores de enseñanza superior de una universidad

comunitaria de la región norte del estado de Rio Grande do Sul, sobre el uso de prácticas que favorezcan la expresión y el desarrollo de la creatividad de los estudiantes en el aula. Los datos se recopilaron mediante un cuestionario en línea respondido por 45 profesores, y se analizaron mediante modelos de ecuaciones estructurales. Los resultados indicaron que los profesores que utilizan métodos tradicionales de enseñanza no emplean estrategias diversificadas. Los atributos personales del profesor no actuaron como variables mediadoras para la adopción de estrategias diversificadas por parte de quienes se adhieren a los procedimientos tradicionales de enseñanza. Además, hubo una fuerte relación entre la adopción de estrategias diversificadas y el desarrollo de un clima favorable para la expresión y estímulo de nuevas ideas, pero este hecho no influyó en la creación de un clima favorable para su expresión. Se concluye que, en la universidad estudiada, la percepción de los profesores sobre el uso de prácticas que favorezcan la creatividad de los estudiantes fue favorable, a pesar del uso predominante de métodos tradicionales de enseñanza.

**PALABRAS CLAVE:**Creatividad; Profesores; Educación Superior; Universidad Comunitaria

### **Abstract**

This study evaluated the perception of higher education professors at a community university in the northern region of the state of Rio Grande do Sul, regarding the use of practices that favor the expression and development of student creativity in the classroom. Data were collected using an online questionnaire answered by 45 professors, and analyzed using structural equation modeling. The results indicated that professors who use traditional teaching methods do not employ diversified strategies. The professor's personal attributes did not act as mediating variables for the adoption of diversified strategies by those who adhere to traditional teaching procedures. Furthermore, there was a strong relationship between the adoption of diversified strategies and the development of a favorable climate for the expression and encouragement of new ideas, but this fact did not influence the creation of a favorable climate for them to be expressed. . It is concluded that, at the university studied, the perception of professors regarding the use of practices that favor students' creativity was favorable, despite the prevailing use of traditional teaching methods.

**KEYWORDS:** Creativity; Teachers; Higher Education; Community University

---

## **1. Introdução**

Ao longo das últimas décadas, cresceu de forma descomunal o interesse por pesquisas em criatividade (ALENCAR et al., 2018; NAKANO, 2011). O dinamismo prevaemente em uma sociedade depende significativamente de sua capacidade de criar conhecimentos que contribuam para o seu bem-estar (MEEK; TEICHLER, KEARNEY, 2009; ALENCAR; FLEITH, 2010), fazendo com que as instituições de ensino tenham um papel crucial ao desempenhar o desenvolvimento da mente crítica dos alunos, que lhes permite ver e interpretar as coisas de forma diferente (KNOP; CARVALHO, 2015).

O desenvolvimento da criatividade precisa ter uma dimensão social, bem como uma perspectiva contextual (DEBONO, 1983; BEYER, 1984; CSIKSZENTMIHALYI, 1988; DRAZIN; GLYNN; KAZANJIAN, 1999; GARCIA, 2021). Vygotsky (1978) e Daniels (2001) também enfatizam a dimensão social na construção do conhecimento pelos alunos. A interação em um ambiente social e o uso da linguagem são fatores determinantes, segundo Vygotsky (1978), no desenvolvimento de uma mente crítica. Ao fornecer oportunidades para que os alunos se expressem livremente e desafiem diferentes pontos de vista, eles são capazes de quebrar as barreiras que existem entre as disciplinas (JOHANSSON, 2004). De acordo com Moran (2009), poucas foram as transformações que ocorreram na educação. O cenário educacional de anos anteriores continua presente na atualidade. Para o autor, tanto as escolas

como as universidades, empregam as tecnologias de maneira tradicional, com a finalidade de transmitir conteúdos em vez de utilizá-las para a pesquisa e interação. Nas aulas de graduação, Lázaro, Sato e Tezani (2018) indicam que a lousa foi substituída por apresentações em *PowerPoint*® repletas de textos e os professores acreditam que desta forma estão fazendo uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

Contrários a isso, Anastasiou e Alves (2006), Parente (2008), Carraro et al., (2011), Gil (2015), Lázaro, Sato e Tezani (2018), entre outros autores, referem que para atender os anseios da sociedade contemporânea e buscar maior envolvimento dos alunos nas aulas (reclamação constantes da maioria dos professores), a educação escolar precisa modificar a sua forma de ensinar, adotando metodologias ativas, como é o caso da aprendizagem baseada em problemas em projetos, aprendizagem híbrida e sala de aula invertida, ensejando a criatividade discente.

Sendo assim, em termos de localizar um contexto de criatividade dentro de uma esfera educacional, a proposição de que uma distinção importante seja feita entre alta criatividade, mostrada pela pessoa excepcional, e a criatividade comum ou democrática que pode ser mostrada por todos é uma falsa dicotomia (CRAFT, 2001). Poole (2017) e Read (2022) ainda referem que uma posição que valorize a criatividade, abrangendo, a tensão entre inovação e tradição seria útil, dadas as tradições que existem nas práticas educacionais e a necessidade de inová-las para responder às mudanças sociais e políticas.

Nesse sentido, a capacidade de criar, como um fator fundamental para lidar com as rápidas e complexas mudanças que caracterizam o mundo contemporâneo, é essencial na sociedade do conhecimento. Sua prática, sobretudo nas instituições de ensino superior, tem por objetivo o desenvolvimento do potencial criativo dos estudantes, de modo que, Cropley (2005), Gilson (2008), Alencar e Fleith (2010) entre outros autores, retratam que a demanda da grande maioria das organizações é por profissionais criativos, capazes de abordar, resolver problemas e dominar estratégias eficientes para identificar oportunidades, que aliem criatividade com capacidade analítica e uma base sólida de conhecimentos. Partindo desse pressuposto, conforme destaca Alencar (2002), pode-se retratar a criatividade como uma habilidade essencial, que deve ser incentivada no contexto educacional. Nesse entendimento, Csikszentmihalyi (1988) conceitua que a criatividade é uma habilidade comportamental, um processo sistêmico e contínuo, resultante de fatores intraindividuais e ambientais. Para isso, complementa o autor, a criatividade tende a ser mais estimulada a partir de métodos de ensino que capacitem os estudantes a adquirirem uma forma diferente de pensar, apresentando soluções para os desafios do cotidiano que vão além do óbvio. Ainda, para esse autor, questionar o que é criatividade é tão proeminente quanto perguntar “onde está a criatividade”. Ademais, Alencar (2002) pontua que a criatividade promove o bem-estar emocional por meio de experiências de aprendizagem criativa, contribuindo para uma melhor qualidade de vida das pessoas, além de auxiliar na formação profissional, visto que a criatividade é vista como uma ferramenta fundamental, que auxilia o indivíduo a lidar com os desafios impostos pelo dia a dia.

No entanto, apesar de ser reconhecida a importância da criatividade e a necessidade de promover a sua expressão, o potencial criativo ainda tem sido pouco estimulado no contexto escolar, retratando oportunidades limitadas de estímulo e uso do potencial criativo nas redes de ensino, conforme destacam Wechsler (2002), Martínez (2006) e Alencar (2007). Os principais estudos sobre criatividade no meio educacional concentram-se nos níveis da educação básica e buscam investigar os traços de personalidade criativos, os meios de estimulação da criatividade infantil, as expressões da criatividade, entre outros (BARRETO, 2007). Logo, no campo do ensino superior em nível de graduação (campo de estudo desta pesquisa), existem algumas iniciativas, embora tímidas, para o estudo da criatividade. Pesquisas, a exemplo de Parnes (1987), Alencar (1996; 1997; 2004), Castanho (2000), Becker et al. (2001) e Santeiro, Santeiro e Andrade (2004) voltaram-se a investigar as expressões de criatividade, autoavaliação sobre o nível de criatividade e formas de estimulação e desenvolvimento da criatividade discente e docente.

A criatividade no ensino superior é um componente importante na formação profissional, porém, há poucas pesquisas que se dirigem a esse campo (ARRUDA; FLEITH, 2007; BRAUM; CARMO; SÁ, 2016; ALENCAR et al., 2018; SANTOS, 2022) e, sobretudo em nível nacional. Aliado ao frágil reconhecimento no que tange o ambiente educacional como um papel fundamental no desenvolvimento da expressão criativa dos alunos, restritos são os estudos quanto à utilização de práticas que favorecem a expressão e o desenvolvimento da criatividade discente no ensino superior. Dada a relevância do tema e a carência de estudos sobre a criatividade no ensino superior, sobretudo no Brasil, conforme apontado, a promoção de condições adequadas ao desenvolvimento e expressão da criatividade discente, e com vistas a contribuir para a literatura sobre criatividade na educação superior, desenvolveu-se o presente estudo. Este, busca responder o seguinte problema de pesquisa: qual é a percepção dos docentes do ensino superior de uma Universidade comunitária localizada na região norte do estado do Rio Grande do Sul, frente à utilização de práticas que favorecem a expressão e o desenvolvimento da criatividade discente? Diante disso, tem-se como objetivo de estudo avaliar a percepção dos docentes do ensino superior de uma Universidade comunitária localizada na região norte do estado do Rio Grande do Sul, frente à utilização de práticas que favorecem a expressão e o desenvolvimento da criatividade discente.

## **2. Criatividade nos Processos de Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior**

No decorrer dos últimos 50 anos tornou-se reconhecida a importância de se promover um ambiente propício ao desenvolvimento da criatividade. Destaca-se que os estudos iniciais relacionados à criatividade focalizavam nos atributos cognitivos e de personalidade, expandindo-se, progressivamente, para a inclusão dos contextos sociais e as conexões dinâmicas e complexas entre os sistemas sociais e o indivíduo (CHOI, 2004; KUTZBERG, 2005; JASKYTE; TAYLOR; SMARIGA, 2009; READ, 2022).

Nesse sentido, alguns autores como Torrance (1995), Martínez (1997), Alencar e Fleith (2003) e Cropley (2005) referem que a capacidade de pensar de forma criativa e inovadora, aliada à apresentação de atributos de personalidade que se associam à criatividade, ajuda o indivíduo a lidar com os desafios e complexidade típicos do atual momento da história, além disso, as experiências criativas de aprendizagem constituem-se em uma das formas para o bem-estar emocional, contribuindo positivamente para a qualidade de vida das pessoas. Por outro lado, de acordo com Ribeiro e Fleith (2007), Santos, Rodrigues e Sudbrack (2018) a maioria dos professores demonstra possuir uma crença de que a criatividade depende somente de fatores intrapessoais e inatos, não sendo possível seu desenvolvimento, de forma que esse equívoco leva este profissional a desconsiderar a criatividade como uma dimensão importante em sala de aula, não procurando ferramentas e clima de estímulo à criatividade neste contexto.

Conforme Vasconcellos (1992) e Jackson et al. (2007) no ambiente do ensino superior práticas docentes que favorecem a criatividade nos processos de ensino e aprendizagem são amplamente subestimadas. Muitas vezes espera-se que os estudantes sejam criativos, entretanto, a criatividade raramente é incluída nos planos de disciplinas como um objetivo explícito a ser alcançado no decorrer do curso, ainda, a grande maioria dos professores universitários desconhece o que vem sendo pesquisado a respeito de criatividade, dificultando assim a organização de programas e ambientes de aprendizagem, ensino e avaliação que contribuam para que estudantes de cursos superiores tomem consciência de seu potencial para criar e desenvolvam e expressem a sua criatividade (ALMEIDA; VALENTE, 2012; MASETTO; GAETA, 2013; NAKANO; FUSARO; BATAGIN, 2020).

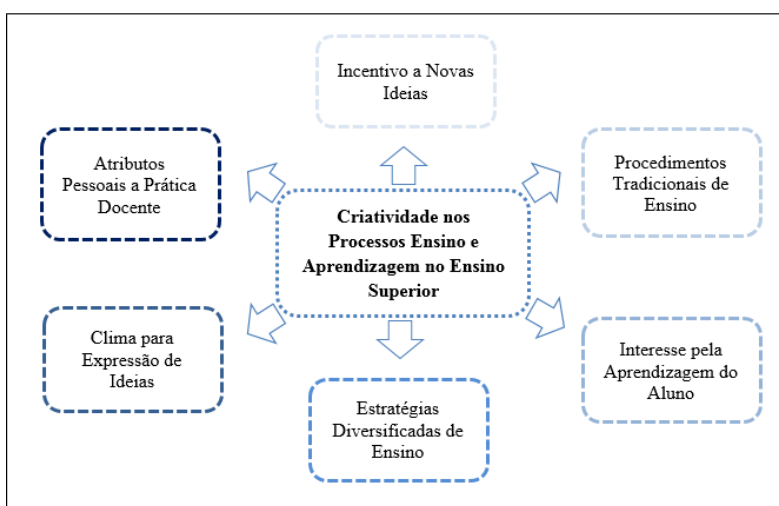
Seguindo este raciocínio Fleith e Alencar (2005), Masetto (2009) ressaltam que as instituições educacionais, em especial de ensino superior, não podem se restringir à transmissão apenas de conteúdos, técnicas e valores, uma vez que isso não é suficiente para garantir a adaptação e sucesso do indivíduo em um mundo marcado por mudanças que vêm ocorrendo em um ritmo exponencial. Contribuindo Renzulli (1992) infere que o ambiente educacional tem um papel imprescindível no desenvolvimento da expressão criativa dos alunos. Ainda, conforme Campos e Weber (1987) neste processo de promover um ambiente que favoreça a criatividade no ensino superior, grande é a responsabilidade do professor, visto que é necessário que este conheça as características

comportamentais dos indivíduos criativos, os traços de personalidade e as condições internas e externas que favorecem ou impedem a sua realização e o desenvolvimento de suas aptidões, interesses, atitudes e motivações (CAMPOS; WEBER, 1987; DEMO, 2009; BRAIT et al., 2010; BRASIL, 2012; AMHAG; HELLSTRÖM; STIGMAR, 2019).

Corroborando com este entendimento Wechsler (1998), Fleith e Alencar (2008) consideram a criatividade como um fenômeno multidimensional, que sofre influência de diversos aspectos, cognitivos, afetivos, ambientais e sociais, para os autores o chamado ensino tradicional, em que o estudante tem um papel fundamentalmente passivo, acaba por impedir o desenvolvimento da criatividade nos alunos. Por esta e outras razões torna-se cada vez mais importante o papel que os professores exercem nesse processo, atentando para a importância de que se familiarizem com as características do pensamento criativo, conhecendo a maneira pela qual as capacidades criativas se desenvolvem, de forma que possam identificar os comportamentos e estimular os alunos em direção às suas possibilidades máximas (MARIANI; ALENCAR, 2005; BERBEL, 2011; READ, 2022). Diante dessa abordagem Tiffn e Rajasingham (2010) ressaltam que os professores precisam de novas concepções pedagógicas alinhadas, não só a recursos tecnológicos, mas também a ações que vão além das práticas tradicionais, cujo papel centra-se apenas como narradores de conteúdo. Segundo Freire (2019), o docente assim descrito, tende a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam sobre valores ou dimensões concretas da realidade. Ademais, estudo realizado por Moser et al. (2018) destaca que os recursos didáticos quando configurados de forma inovadora e criativa, buscam promover a motivação para o aprendizado e a contextualização das temáticas abordadas com o cotidiano do discente, tornando o processo de ensino e aprendizagem bem sucedido.

Diante desse contexto e como forma de melhor entender o processo de incentivo à criatividade no processo de aprendizagem no ensino superior, apresenta-se a Figura 1 com os indicadores propostos por Alencar e Fleith (2010).

Figura 1 -Fatores ligados à criatividade no processo de aprendizagem



Fonte: elaborado pelos autores com base em Alencar e Fleith (2010).

Diante do exposto pela Figura 1, depreende-se sobre o entendimento de cada um dos fatores apresentados.

**Incentivo a novas ideias:** a prática de incentivo a novas ideias está diretamente relacionada à estimulação de habilidades cognitivas e características de personalidade que se associam à criatividade.

Nesse sentido, Fleith e Alencar (2008), ressaltam que no contexto escolar é preciso gerar condições necessárias à expressão da criatividade. O profissional que é comprometido com o desenvolvimento da criatividade de seus alunos é mais flexível, estabelece uma relação positiva com seus alunos, estimula o questionamento em sala de aula, valoriza produtos e ideias criativas, tem expectativas positivas em relação ao desempenho dos alunos, demonstra entusiasmo pela atividade docente e dá oportunidade de escolha ao aluno, considerando seus interesses e habilidades. Ainda, segundo Fleith (2007), o professor desempenha um papel essencial no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a promoção da produtividade criativa em sala de aula na medida em que incentiva a produção de novas ideias, domina o conteúdo que ensina, tem entusiasmo pelo conteúdo que leciona e pela atividade docente e faz uso de uma diversidade de técnicas instrucionais, acomodando diversos estilos de aprendizagem e respeitando as diferentes personalidades de seus alunos (VYGOTSKY, 1991; PEREIRA; SALES, 2023). Fávero e Tonieto (2015) nesse contexto, advertem que a criatividade não é improvisação, fazendo uma crítica a concepção equivocada da docência universitária, que muitas vezes é vista como uma prática pedagógica espontânea, que é inventada às pressas e sem preparo.

**Procedimentos tradicionais de ensino:** a maioria dos procedimentos educacionais utilizados no ensino está embasada em um modelo de educação tradicional, baseada nas figuras do professor detentor de saber e do aluno receptor passivo (LOPES, 2000; ZWIEREWICZ; TORRE, 2009; SILVA, 2016; BERNARDO, 2023). Porém, é perceptível que o docente tem se mostrado insuficiente perante as atuais necessidades dos discentes e exigências da sociedade, fazendo com que o professor tenha um papel relevante como mediador no processo de ensino-aprendizagem, a partir do momento em que prioriza a participação do aluno e gerencia suas expectativas e habilidades (CHEVALLARD, 1991; ALVES FILHO, 2000; KNOP; CARVALHO, 2015; READ, 2022).

A maneira clássica em que os professores universitários vêm realizando as práticas avaliativas (métodos tradicionais), não constitui uma instância que promova a melhoria na qualidade da aprendizagem, pois não se leva em conta as capacidades e potencialidades de cada aluno, para que se realize um processo de avaliação de sua própria aprendizagem (FAVERO; TONIETO; ODY, 2015; BERNARDO, 2023). Ainda, no entendimento de Luckesi (1999) as metodologias tradicionais de ensino partem da visão conservadora do ensino, cuja proposta metodológica é conduzir o aluno para a sua formação intelectual e moral, tendo em vista, no futuro, assumir a sua posição individual na sociedade, de acordo com os ditames dessa sociedade.

**Interesse pela aprendizagem do aluno:** o professor consciente do conjunto de elementos que permeiam o processo de ensino-aprendizagem, não se preocupa somente em mostrar o conhecimento que possui ou apresentar o conteúdo estudado. Seu objetivo pode referir-se em problematizar uma situação, possibilitando ao aluno ser mais investigativo e a buscar soluções de maneira que seja estimulado a sair do contexto de memorização de conteúdos e passe a contribuir com o próprio aprendizado (FREIRE, 1997; AMARAL; MARTINEZ, 2006; ALSHARARI; ALSHURIDEH, 2020).

Nesse sentido, conforme Bruner (1990) considera-se de extrema importância desenvolver no aluno a capacidade de aprender, fazendo com que o ensino seja dirigido ao desenvolvimento de competências, de maneira que esta seja algo que não se adquire de imediato, mas que se desenvolve e é trabalhada ao longo do tempo. Nesse processo, o discente é estimulado a assumir um comportamento ativo em seu processo de aprender, buscando sua autonomia e a aprendizagem significativa (PAIVA et al., 2016).

**Estratégias diversificadas de ensino:** segundo Martins (2009), estratégias didáticas são formas de intervenção na sala de aula, que contribuem para que o aluno mobilize seus esquemas de pensamento e participe de modo ativo das experiências de aprendizagem, observando, lendo, escrevendo, experimentando, propondo hipóteses, solucionando problemas, analisando, sintetizando a estratégia de ensino e designando os procedimentos e recursos didáticos a serem utilizados para atingir os objetivos desejados e previstos. O professor como ator primordial no processo de ensino-aprendizagem e como mediador de conhecimento, torna-se imprescindível que, constantemente, busque estratégias para essa mediação e instrumentos didáticos que priorizem a participação do aluno, gerenciando suas expectativas

e habilidades (JUNIOR; SAUAIA, 2008). Sendo assim, as metodologias ativas podem ser desenvolvidas por meio de várias estratégias, tais como: debates, aulas expositivas dialogadas, painel integrado, aprendizagem entre pares e estudos de caso (ANASTASIOU; ALVES, 2006; PARENTE, 2008; CARRARO et al., 2011; GIL, 2015; READ, 2022).

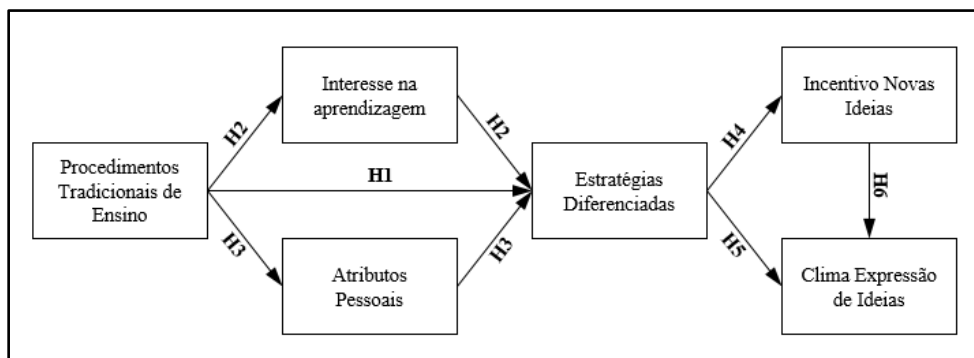
**Clima para expressão de ideias:** a prática docente de clima para expressão de ideias está relacionada à postura de respeito e aceitação por parte do professor às ideias dos alunos. Contribuindo para um melhor entendimento Nakano, Fusaro e Batagin(2020) observam que o professor incentivador de criatividade cria um clima para expressão de novas ideias, encorajando os alunos a aprenderem de forma autônoma e independente. Além disso, de acordo com Wechsler e Nakano (2011), o docente motiva os estudantes a terem muitas ideias, promove a autoavaliação dos estudantes e propõe, junto com os alunos, metas a serem alcançadas. Ainda, Pereira e Sales (2023) destacam o papel da personalidade do professor no estabelecimento de um clima criativo em sala de aula, onde por meio de sua ação como sujeito da relação interativa com os alunos, é capaz de influenciar a criação de um clima propício a expressão de ideias, justificando-se, assim, a necessidade de treinamento e desenvolvimento da própria criatividade. Inclui-se aqui, a aquisição de um repertório de comportamentos adequados a serem praticados, tais como: reforço do comportamento apresentado pelos alunos, criação de um ambiente de resistência ao conformismo, oferecimento de um refúgio seguro para os estudantes quando estes forem expostos a críticas feitas por outros alunos e professores, bem como a garantia de uma atmosfera permissiva à criatividade em sala de aula (MARTÍNEZ, 1997; BEGHETTO, 2010; TREFFINGER; SCHOONOVER; SELBY, 2013; AMHAG; HELLSTRÖM; STIGMAR, 2019).

**Atributos pessoais favoráveis à prática docente:** referente aos atributos pessoais favoráveis à prática docente Castanho (2000) e Alencar (2015) ressaltam que, uma vez ciente do seu papel de tutor atento à qualidade da aprendizagem de seus alunos, é indispensável ao professor, conhecer algumas características especiais próprias que precisa apresentar no relacionamento em sala de aula. Tais características se fazem necessárias a fim de ser capaz de identificar e intervir de acordo com as necessidades dos alunos, criando assim um clima de segurança em sala de aula. Essas características o levariam a ser um educador de muitas faces, porém, a mais importante delas é ser um educador reflexivo-criativo (SZYMANSKI; PEZZINI, 2007; CARVALHO, 2016).

Nesse sentido, Alencar (2002), Libardi (2010) e Cassol et al. (2021) apontam para fatores que estimulam a criatividade no aluno, como traços de personalidade do docente, autoconfiança, iniciativa e independência, além do uso de métodos de ensino e tempo proporcionado ao aluno para pensar e desenvolver novas ideias. Ainda, Alencar e Fleith (2004), observam que o comportamento típico do professor que incentiva a criatividade, tende a valorizar discussões e debates, incentivar o questionamento e a reflexão, mobilizar o interesse pela aprendizagem do aluno e reforçar traços de personalidade como a abertura a críticas e a ideias divergentes, a pontualidade e assiduidade, o senso de humor e a flexibilidade.

Diante disso, tendo por base as exposições no referencial teórico, apresenta-se o modelo teórico da pesquisa (Figura 2), que avalia a percepção dos docentes do ensino superior frente à utilização de práticas que favorecem a expressão e o desenvolvimento da criatividade discente.

Figura 2 - Modelo teórico da pesquisa



Fonte: elaborado pelos autores (2021).

Diante do modelo teórico, as hipóteses desenvolvidas para esse estudo e que posteriormente serão submetidas à validação, são respectivamente:

**H1:** Professores que utilizam métodos tradicionais de ensino também empregam estratégias diversificadas de ensino;

**H2:** O interesse do professor pela aprendizagem dos alunos atua como uma variável mediadora da adoção de estratégias diversificadas de ensino;

**H3:** Os atributos pessoais do professor atuam como uma variável mediadora da adoção de estratégias diversificadas de ensino;

**H4:** A adoção de estratégias diversificadas de ensino gera um maior incentivo a novas ideias;

**H5:** A adoção de estratégias diversificadas de ensino auxilia na criação de um clima propício para a expressão de ideias;

**H6:** O incentivo a novas ideias influenciam na criação de um clima propício para a expressão de ideias.

### 3. Metodologia

Para a realização deste estudo optou-se por uma pesquisa do tipo quantitativa, na qual o pesquisador conduz seu trabalho a partir de um plano estabelecido *a priori* (GODOY, 1995). Este método de acordo com Richardson (1989) e Godoy (1995) preocupa-se com a medição objetiva e pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento dessas, utilizando-se de técnicas estatísticas, assim possibilitando o alcance de resultados conclusivos (MALHOTRA, 2019). Para atingir seu objetivo, fora utilizada a pesquisa descritiva e de propósito aplicada. A pesquisa de natureza descritiva tem como objetivo analisar as características de fatos ou fenômenos (MARCONI; LAKATOS, 2003), permitindo abranger, com rigorosidade, as características de um indivíduo, uma situação, ou um grupo, bem como desvendar a relação entre os eventos (SELLTIZ; WRIGHTSMAN; COOK, 1965). Quanto ao seu propósito, aplicada, Vergara (2000) salienta que expõe as características de determinada população ou fenômeno, estabelecendo correlações entre variáveis e define a sua natureza, sem o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, apesar de servir de base para as explicações. Possui como característica primordial a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o emprego de questionários (GIL, 2012).

Frente ao procedimento técnico, caracteriza-se como uma pesquisa de levantamento (*survey*), o qual obtêm dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de uma determinada população acerca do problema de pesquisa definido para, em seguida, obter-se conclusões a respeito do tema (GIL, 2012). Este estudo se propõe a avaliar a percepção dos docentes do ensino superior de uma Universidade comunitária localizada na região norte do estado do Rio Grande do Sul, frente à utilização de práticas que favorecem a expressão e o desenvolvimento da criatividade discente.

No universo de Universidades, foi escolhida uma Universidade comunitária localizada na região norte do estado do Rio Grande do Sul. O questionário foi enviado a 200 docentes de diversos cursos de graduação dessa Universidade selecionada, os quais foram escolhidos de forma não probabilística e por



conveniência. O questionário foi elaborado na ferramenta do *google.forms* de formulários eletrônicos e enviado aos docentes por meio de e-mail por uma das autoras. Frente a isso, responderam ao questionário 45 docentes universitários, sendo 21 do gênero feminino e 24 do gênero masculino, de mais de 40 cursos oferecidos pela universidade.

A coleta de dados foi realizada no período de 13 a 30 de outubro de 2020 (neste período a universidade estava com aulas remotas de caráter emergencial, em razão da pandemia do COVID-19), mediante aplicação de um questionário *online*, composto por dois blocos, sendo um para mensurar as características demográficas, (gênero, idade, escolaridade, nível hierárquico, profissão concomitante à docência, tempo de docência e curso (s) em que ministra aula (s) e outro, formado por 38 questões fechadas para mensurar as Práticas Docentes para a Criatividade na Educação Superior. A mensuração supracitada foi realizada utilizando a escala de Alencar e Fleith (2004). Esta escala é composta por 38 itens já validados estatisticamente, a qual avalia os seguintes fatores: a) Incentivo a Novas Ideias - inclui dez itens relativos à estimulação de habilidades cognitivas e características de personalidade que se associam à criatividade; b) Procedimentos Tradicionais de Ensino - inclui cinco itens referentes a práticas docentes que se associam ao modelo tradicional de ensino; c) Interesse pela Aprendizagem do Aluno - consta de sete itens que dizem respeito a estratégias para assegurar o interesse do aluno com o conteúdo ministrado; d) Estratégias Diversificadas de Ensino - consta de quatro itens relativos a práticas docentes diversificadas; e) Clima para Expressão de Ideias - consta de seis itens que dizem respeito à postura de respeito e aceitação por parte do professor às ideias dos alunos; f) Atributos Pessoais Favoráveis à Prática Docente - inclui três itens referentes a características desejáveis no docente. As repostas são distribuídas em escala *Likert* de cinco pontos da seguinte forma: 1- discordo totalmente; 2- discordo; 3- nem concordo, nem discordo; 4- concordo; 5- concordo totalmente.

Para a análise dos resultados, foi utilizada a modelagem de equações estruturais (SEM), obtidas por meio do *software SmartPLS 3.0* (RINGLE; WENDE; WILL, 2005). Segundo Hair et al. (2006) esta modelagem estatística busca explicar o relacionamento entre múltiplas variáveis, ou seja, examina estruturas de inter-relacionamentos expressas em uma série de equações de regressões múltiplas, cuja diferença óbvia entre ela e as demais técnicas multivariadas está na forma de lidar com os conjuntos de variáveis dependentes. Sua explanação será mediante quadros e figuras.

Optou-se pela realização de PLS-SEM, pois essa, têm demandas mínimas em relação às escalas de medição, tamanho da amostra e distribuições residuais (WOLD, 1985; MAHMOOD; BAGCHI; FORD, 2004), funcionando eficientemente com amostra reduzidas (CASSEL, HACKL E WESTLUND, 1999), desde que o tamanho da amostra garanta que os resultados sejam significativos (HAIR et al., 2017). O Quadro 1 apresenta os tamanhos de amostra necessários para detectar valores mínimos de  $R^2$  de 0,10, 0,25, 0,50 e 0,75 em qualquer um dos construtos endógenos no modelo estrutural para níveis de significância de 1%, 5% e 10%, assumindo o comumente um nível de poder estatístico de 80% e um nível específico de complexidade do modelo de caminho PLS. Portanto, com base do Quadro 1, pode-se observar que a mostra utilizada é tecnicamente grande o suficiente para estimar o modelo de caminho PLS.

Quadro 1. Tamanho de amostra recomendado para PLS-SEM para um poder estatístico de 80%

Nº máximo de setas apontando para um Construto	Nível de Significância											
	10%				5%				1%			
	R <sup>2</sup> mínimo				R <sup>2</sup> mínimo				R <sup>2</sup> mínimo			
	0,10	0,25	0,50	0,75	0,10	0,25	0,50	0,75	0,10	0,25	0,50	0,75
2	72	26	11	7	90	33	14	8	130	47	19	10
3	83	30	13	8	103	37	16	9	145	53	22	12
4	92	34	15	9	113	41	18	11	158	58	24	14
5	99	37	17	10	122	45	20	12	169	62	26	15
6	106	40	18	12	130	48	21	13	179	66	28	16
7	112	42	20	13	137	51	23	14	188	69	30	18
8	118	45	21	14	144	54	24	15	196	73	32	19

<b>9</b>	124	47	22	15	150	56	26	16	204	76	34	20
<b>10</b>	129	49	24	16	156	59	27	18	212	79	35	21

Fonte: Adaptado de Hairet al. (2017).

## 4. Apresentação e Discussão dos Resultados

### 4.1. Caracterização da Amostra

A amostra utilizada para a realização deste estudo fora composta por docentes de uma Universidade Comunitária, sendo esta formada, em maior número, por professores do gênero masculino (53,3%), na maioria com idade entre 35 a 54 anos de idade (73,3%), e com dedicação exclusiva à docência (55,6%), ou seja, não exercem outra profissão além da docência. No que tange ao tempo de docência, 60% dos participantes a exercem entre 1 a 21 anos. Os dados completos referentes à amostra são apresentados no Quadro 2.

Quadro 2. Dados demográficos

Variáveis demográficas		Frequência	Porcentual
<b>Gênero</b>	Masculino	24	53,3%
	Feminino	21	46,7%
<b>Idade (Anos)</b>	28 - 34	2	4,40%
	35 - 41	9	20,0%
	42 - 47	11	24,4%
	48 - 54	13	28,9%
	55 - 60	8	17,8%
	61+	2	4,40%
<b>Escolaridade</b>	Ensino Superior	1	2,20%
	Mestrado	22	48,9%
	Doutorado	19	42,2%
	Pós-doutorado	3	6,70%
<b>Outra Profissão</b>	Não	25	55,6%
	Sim	20	44,4%
<b>Tempo de Docência (Anos)</b>	1 - 21	27	60,0%
	22 - 27	5	11,1%
	28 - 33	11	24,4%
	40 - 45	2	4,40%

Fonte: dados da pesquisa elaborados pelos autores (2021).

Quanto aos cursos em que os docentes ministram aula, fora possível identificar mais de 40 cursos. É importante salientar que um docente pode ministrar aulas em mais de um curso e de diferentes áreas do

conhecimento, sobretudo aqueles cuja dedicação é exclusiva à docência.

#### 4.2. Avaliação do Modelo de Medição

Para que as hipóteses fossem testadas, buscou-se aumentar a robustez do modelo de medição estimado por meio de *partialleastsquares* (PLS) (CHIN, 1998; HENSELER; RINGLE; SINKOVICS, 2009). Dessa forma, inicialmente foram removidos do modelo os itens com cargas inferiores a 0,5 (HULLAND, 1999), dado que, podem polarizar as estimativas de parâmetros que ligam os construtos, sendo necessário revisar tais cargas (NUNNALLY, 1978). Os itens removidos e as respectivas cargas são apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3. Itens removidos

Item	Carga
A8	0,487
A10	0,327
E3	0,498
E5	0,423

Fonte: dados da pesquisa elaborado pelos autores (2021).

Posterior a isso, fora analisado o *Alpha de Cronbach* das variáveis latentes (VL). O *Alpha de Cronbach* avalia a confiabilidade dos itens que compõe uma escala, indicando até que ponto as variáveis estão positivamente relacionadas (NUNNALLY, 1978). Para a confiabilidade ser aceitável, seu valor deve ser superior a 0,7 ( $\alpha > 0,7$ ) (NUNNALLY, 1978; NUNNALLY; BERNSTEIN, 1994). Os valores de *Alpha de Cronbach* das VLs que compõe o modelo de medição são apresentados no Quadro 4.

Quadro 4. Alpha de Cronbach

Variável Latente	Alpha de Cronbach
Atributos Pessoais	0,854
Clima Expressão de Ideias	0,704
Estratégias Diversificadas	0,744
Incentivo a Novas Ideias	0,862
Interesse Aprendizagem	0,913
Procedimentos Tradicionais de Ensino	0,912

Fonte: dados da pesquisa elaborado pelos autores (2021).

A partir desta análise, pode-se observar que todas as VLs apresentaram valores de *Alpha de Cronbach* superiores a 0,7 ( $\alpha > 0,7$ ). Após essa análise, realizou-se a apreciação de *CompositeReliability*(CR) e de *AverageVarianceExtracted*(AVE). A avaliação de CR é realizada utilizando-se o *RhoDhillon-Goldstein*, o qual mensura a confiabilidade dos indicadores onde os valores estão entre 0 e 1, devendo ser superior a 0,7 ( $CR > 0,7$ ) (FORNELL; LARCKER, 1981 (2); GEFEN; STRAUB; BOUDREAU, 2000; COLLIER, 2020). A AVE por sua vez, é calculada a partir da variação média extraída comparável à proporção da variação explicada na análise fatorial (valores entre 0 e 1), devendo ser superior a 0,5 ( $AVE > 0,5$ ) (FORNELL; LARCKER, 1981 (1); FORNELL; LARCKER, 1981 (2); BAGOZZI; YI, 1988; COLLIER, 2020). Os resultados dessas análises são apresentados no Quadro 5.

Quadro 5. CR e AVE

Variável Latente	<i>CompositeReliability</i> (CR)	<i>AverageVarianceExtracted</i> (AVE)
Atributos Pessoais	0,911	0,774

Clima Expressão de Ideias	0,819	0,538
Estratégias Diversificadas	0,837	0,562
Incentivo a Novas Ideias	0,893	0,513
Interesse Aprendizagem	0,932	0,668
Procedimentos Tradicionais de Ensino	0,933	0,736

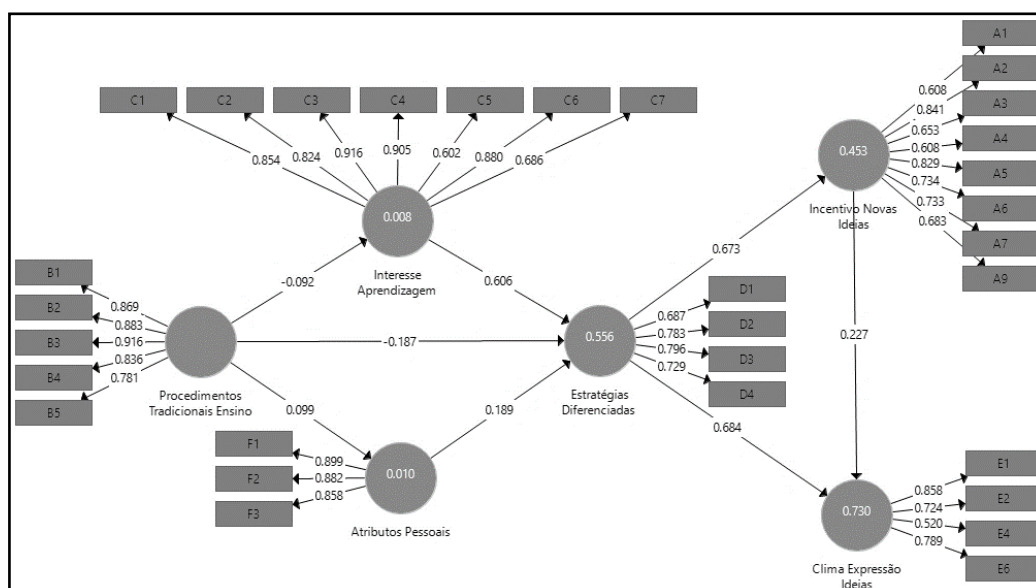
Fonte: dados da pesquisa elaborado pelos autores (2021).

Analisando-se o Quadro 5, pode-se observar que com a realização dos ajustes descritos, o modelo de mensuração atendeu aos requisitos de confiabilidade necessários para viabilizar a testagem das hipóteses, visto que os valores de CR de todas as variáveis são superiores a 0,7 ( $CR > 0,7$ ) (FORNELL; LARCKER, 1981 (2); GEFEN; STRAUB; BOUDREAU, 2000), bem como os respectivos valores de AVE são superiores a 0,5 ( $AVE > 0,5$ ) (FORNELL; LARCKER, 1981 (1); FORNELL; LARCKER, 1981 (2); BAGOZZI; YI, 1988).

#### 4.3. Teste de Hipóteses

A avaliação do modelo foi realizada utilizando o *software Smart-PLS* (RINGLE; WENDE; WILL, 2005). Neste contexto, a força da relação entre os construtos e o coeficiente de determinação ( $R^2$ ) das VLs caracteriza-se como medidas importantes para a avaliação (CHIN, 1998). O modelo de medição avaliado no estudo é apresentado na Figura 3.

Figura 3. Modelo de equações estruturais



Fonte: dados da pesquisa, elaborado pelos autores (2021).

Para avaliar a significância (valor-p) das relações entre as VLs utilizou-se a estimativa de *bootstrap*. As amostras de *bootstrap* são construídas por reamostragem com substituição da amostra original, produzindo amostras que consistem no mesmo número de unidades da amostra original (TENENHAUS et al., 2005). Para tanto, o número de reamostras deve ser especificado. O padrão é 100 amostras, mas um número maior pode levar a estimativas de erro padrão mais razoáveis (TENENHAUS et al., 2005). Chin (2001) recomenda utilizar 500 observações simuladas para o cálculo de *bootstrap*. Porém, outros autores recomendam utilizar 5000 observações simuladas (HAIR et al., 2017; HENSELER; RINGLE; SINKOVICS, 2009; SARSTEDT; RINGLE; HAIR, 2017). Neste estudo, optou-se por realizar o *bootstrap* com 5000 observações simuladas. Os valor-p são apresentados no Quadro 6.

Quadro 6. Valor-p

Variáveis	Valor-p
Atributos Pessoais → Estratégia Diversificada	0,316
Estratégia Diversificada → Clima Expressão de Ideias	0,000
Estratégia Diversificada → Incentivo a Novas Ideias	0,000
Incentivo a Novas Ideias → Clima Expressão de Ideias	0,340
Interesse Aprendizagem → Estratégia Diversificada	0,000
Procedimentos Tradicionais de Ensino → Atributos Pessoais	0,495
Procedimentos Tradicionais de Ensino → Estratégia Diversificada	0,111
Procedimentos Tradicionais de Ensino → Interesse Aprendizagem	0,598

Fonte: dados da pesquisa (2020).

De acordo com a Quadro 6, observa-se que apenas parte das relações entre as VLs são significativas, em razão de apresentarem valor-p inferior a 0,010, sendo significativos em um intervalo de confiança de 99%. Diante disso, as relações que apresentam valor-p superior ao estabelecido como aceitável (valor-p > 0,100) foram desconsiderados nessa análise. Diante disso, as hipóteses H1, H3 e H6 não foram validadas. Frente a esses resultados, é possível observar que um dos desafios da docência no ensino superior é a participação dos alunos no processo de ensino aprendizagem, pois nem sempre o docente está disposto a partilhar com os acadêmicos o processo educativo (NAKANO; FUSARO; BATAGIN, 2020; SANTOS, RODRIGUES, SUDBRACK, 2018). Nesse mesmo entendimento, Masetto e Gaeta (2013) destacam que a predominância das aulas expositivas (métodos tradicionais) envolvendo a passividade discente no ensino superior é um dos desafios a serem vencidos, apesar das boas revoluções na produção e socialização do conhecimento com alicerces nas tecnologias de informação e comunicação, nos ambientes virtuais e digitais e na cultura digital que afetaram expressivamente o mundo do conhecimento. A utilização dos métodos tradicionais, que privilegiam a transmissão de informações pelos professores, fazia sentido quando o acesso à informação era difícil e privilégio de alguns, mencionam Almeida e Valente (2012). Diante de tantos avanços tecnológicos, o trabalho com o conhecimento na sociedade do ensino superior tem exigido outras práticas docentes, as quais, conforme Masetto (2009) inclui estudar as novas informações, desenvolver a criticidade diante o imenso número de informações, correlacionar as informações procurando elaborar um pensamento próprio, dominar e usar as tecnologias de informação e comunicação como novos caminhos e recursos de pesquisa, bem como nova forma de estruturar e comunicar o pensamento, entre outras.

Nesse contexto, Tiffn e Rajasingham (2010) e Read (2022) indicam haver uma manutenção das práticas de ensino e de formação dos docentes no meio universitário e assim como Demo (2009) apontam para a necessidade de alterações estruturais nos cursos de formação de professores. Depreende-se que a autonomia do aluno no ensino superior pode gerar resultados positivos, além de oportunizar aos alunos sua inserção na teorização a fim de trazer elementos novos, seja para as aulas ou para própria perspectiva do professor (BERBEL, 2011). Alguns procedimentos como: seminários; trabalho em grupos; relato crítico de experiência; socialização; mesas-redondas; exposições dialogadas; debates temáticos; oficinas; leitura comentada; apresentação de filmes; dinâmicas lúdico-pedagógicas; portfólio; avaliação oral; entre outros, podem constituir metodologias ativas de ensino-aprendizagem (SIQUEIRA-BATISTA; SIQUEIRA-BATISTA, 2009; BRASIL, 2012; GARCIA, 2021). Ademais, Santos, Rodrigues e Sudbrack (2018, p. 9) referem que para que haja o favorecimento da potencialização da aprendizagem de forma significativa,

o uso de estratégias didáticas ativas no ensino superior deve ocorrer ainda na formação inicial de professores, previstas teoricamente e aplicadas no currículo prático, porque tanto neste nível de ensino quanto na educação básica não apenas o conteúdo é fator importante, mas também o método a ser utilizado. A sociedade requer cidadãos críticos, logo, o uso de métodos tradicionais que incentivam a passividade precisa ser substituído

ou trabalhado de forma híbrida com as metodologias ativas, para que o aluno seja também produtor de conhecimento.

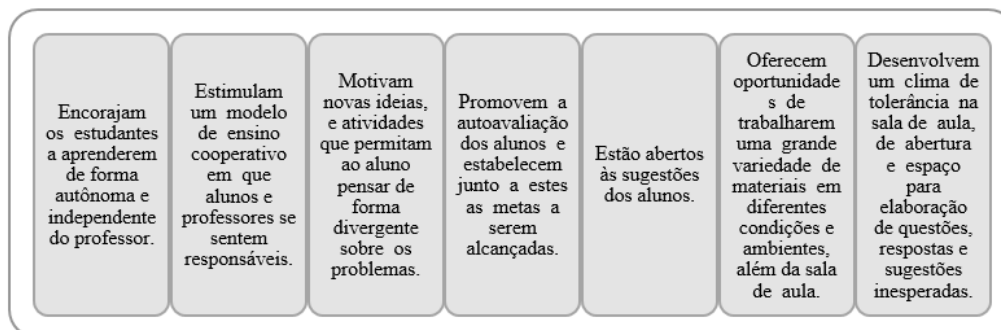
Além disso, a partir dos resultados obtidos, pode-se observar a existência de uma forte relação entre a adoção de estratégias diversificadas e o desenvolvimento de um clima propício para o incentivo a novas ideias, bem como, para a expressão de ideias, visto que essas relações apresentam um coeficiente estrutural de 0,673 e 0,648, e um valor-p de 0,000 respectivamente. Desse modo, validou-se a H4 e H5. Estimular as habilidades cognitivas e as características de personalidade que se associam à criatividade, bem como à postura de respeito e aceitação por parte do professor às ideias dos alunos, faz-se importante para que a adoção de estratégias diversificadas de ensino apresente resultados positivos frente à criatividade dos alunos. Nesses aspectos, os indicadores que mais influenciaram o clima para novas ideias, de acordo com os docentes pesquisados, foram: estimular o aluno a pensar ideias novas relacionadas ao conteúdo da disciplina (0,841), fazer perguntas desafiadoras que motivam os alunos a pensar e raciocinar (0,829), cultivar nos alunos o gosto pela descoberta e pela busca de novos conhecimentos (0,734), estimular a curiosidade dos alunos por meio das tarefas propostas (0,733), entre outros. Logo, os indicadores que mais influenciaram o clima para a expressão de ideias entre docentes e discentes foram, respectivamente: criar um ambiente de respeito e aceitação pelas ideias dos alunos (0,858), dar feedback construtivo aos alunos (0,789), oferecer chances aos alunos para discordarem de meus pontos de vista (0,724), e apresentar vários aspectos de uma questão que está sendo estudada (0,520). As assertivas, dar tempo aos alunos para pensarem e desenvolverem ideias novas e valorizar as ideias originais dos alunos, não foram destacadas como relevantes para a expressão de ideias, na visão dos docentes pesquisados.

Tais resultados estão diretamente relacionados à colocação de Zwierewicz e Torre (2009) e Bernardo (2023) quando advertem que estimular os alunos a realizarem apenas atividades mecânicas, cumprindo regras e normas, é estar oferecendo uma forma limitada de atuação, que os faz dependentes das instruções e das transmissões de um professor, desfavorecendo o desenvolvimento integral do indivíduo. A prática pedagógica com enfoque criativo possibilita, segundo Knop e Carvalho (2015) a valorização do outro, seja nas ações realizadas em sala, na escola, na interação com os estudantes, com outros professores ou com a comunidade acadêmica. Faz-se necessário destacar, que além das capacidades criativas que o professor deve dispor, Amaral e Martinez (2006) apontam para a existência de vários elementos subjetivos do aluno, que podem estar operando no sentido de favorecer sua criatividade, tais como: apresentar um alto grau de motivação para a aprendizagem, capacidade de elaborar a informação recebida de forma individualizada, independência e autonomia para resistir a convenções e busca por novas experiências.

Neste processo, Campos e Weber (1987) e Brait *et al.* (2010) referem que ampla é a responsabilidade do docente, visto que para desenvolver e orientar a criatividade em seus alunos é indispensável que este conheça as características comportamentais dos indivíduos criativos, os traços de personalidade e as condições internas e externas que favorecem ou impedem a sua realização e o desenvolvimento de suas aptidões, interesses, atitudes e motivações. Ainda, nesse contexto, Nakano (2009) refere que as instituições de ensino têm papel fundamental no desenvolvimento cognitivo dos jovens, uma vez que é neste meio que o discente poderá explorar, elaborar e testar hipóteses e fazer uso de seu axioma criativo. No entanto, tais oportunidades somente serão plausíveis se o professor estiver consciente de sua importância neste processo, de forma que esteja disposto a oferecer e permitir condições que possibilitem o desenvolvimento da criatividade no ambiente de sala de aula, distanciando-se do modelo tradicional de ensino que dá ênfase à memorização, ao conformismo e à passividade. Aliado a essa concepção que suscita a adoção de estratégias diversificadas de ensino, Cassol *et al.* (2021) já pontuava que a verdadeira criatividade é favorecida por um clima constante de liberdade mental, um ambiente que estimula, promove e aprecia o pensamento divergente e autônomo, a oposição, a aversão lógica e a crítica fundada.

Diante disso, Fleith e Alencar (2008) destacam que quando um docente é comprometido com o desenvolvimento da criatividade de seus alunos, alguns comportamentos são evidenciados, como apresenta a Figura 4:

Figura 4. Comportamentos de um docente considerado criativo



Fonte: adaptado de Fleith e Alencar (2008).

Diante de tais comportamentos e como menciona Fleith (2007), o professor exerce papel essencial no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a promoção da produtividade criativa em sala de aula na medida em que domina e tem entusiasmo pelo conteúdo que ensina, bem como, faz uso de uma diversidade de técnicas instrucionais, acomodando diversos estilos de aprendizagem, sem prender-se aos métodos clássicos.

Pode-se também observar com base na Figura 1, a existência de uma forte relação entre o interesse na aprendizagem e a adoção de estratégias diversificadas, visto que esta relação apresenta um coeficiente estrutural de 0,606 e um valor-p de 0,002. Todavia, avaliando-se os efeitos indiretos relacionados a esta variável, constatou-se que a mesma não atua como mediadora da adoção de estratégias diversificadas por professores adeptos aos procedimentos tradicionais de ensino, o que não validou a H2. A forte relação estabelecida entre o interesse do docente pela aprendizagem do aluno apresentou como principais indicadores: despertar o interesse dos alunos pelo conteúdo abordado (0,916), fazer perguntas, buscando conexões com assuntos abordados (0,905), oferecer informações importantes e interessantes relativas ao conteúdo da disciplina (0,880), entre outros.

A relação desse indicador à adoção de estratégias diversificadas está relacionada diretamente à colocação de Freire (2008) ao destacar que quando o professor planeja sua atuação em sala de aula, toma uma postura de estar aberto a questionamentos, à curiosidade, às dúvidas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor se evidenciada, preocupado em face da tarefa que exerce a de ensinar e não apenas a de transferir conhecimentos. Romper com o modelo tradicional de ensino e fundamentar-se em uma pedagogia problematizadora faz-se necessário para aqueles professores que buscam estratégias diversificadas de ensino. Nesse processo, o discente é estimulado a assumir um comportamento ativo em seu processo de aprender, buscando sua autonomia e a aprendizagem significativa (ALSHARARI; ALSHURIDEH, 2020; PAIVA et al., 2016). A integração entre teoria e prática fomentada por meio das metodologias ativas, apresenta-se como uma das estratégias adotadas pelos docentes. Por meio delas, lança-se um novo horizonte de possibilidades de formação, que se faz mais sólida, coerente e efetiva. Também conhecida por aprendizagem significativa, o uso de metodologias ativas permite a relação com a realidade, facilitando a fixação dos conteúdos, por ganharem significado e força, promovendo assim, o desenvolvimento do pensamento crítico (PARENTE, 2008; CARRARO et al., 2011, CASSOL et al., 2021). Além disso, o interesse do professor aliado às estratégias diversificadas de ensino estimula o desenvolvimento da autonomia do aluno, o trabalho em equipe, a integração entre teoria e prática, o desenvolvimento de uma visão crítica da realidade e o favorecimento de uma avaliação formativa (PAIVA et al., 2016).

No que tange aos professores adeptos a procedimentos tradicionais de ensino, a preocupação frente à aprendizagem de seus alunos não se apresenta como um fator influenciador para a adoção de

estratégias diferenciadas de ensino. Entende-se como procedimentos tradicionais de ensino a preocupação apenas com o conteúdo informativo, utilização de formas de avaliação que exigem do aluno apenas a reprodução do conteúdo dado em classe ou contido nos livros-texto, adotar sempre a mesma metodologia de ensino, não estar atento aos interesses dos alunos, oferecer poucas opções de escolha com relação aos trabalhos a serem desenvolvidos (ALENCAR; FLEITH, 2010). Na concepção de Luckesi (1999) as metodologias tradicionais de ensino partem da visão conservadora do ensino, cuja proposta metodológica é conduzir o aluno para a sua formação intelectual e moral, tendo em vista, no futuro, assumir a sua posição individual na sociedade, de acordo com os ditames dessa sociedade. Para traduzir essa perspectiva metodológica, o direcionamento autoritário do desenvolvimento do aluno é fundamental e os procedimentos de exposição oral dos conteúdos e a exortação moral são os meios disponíveis mais eficientes para cumprir tais ditames.

Nesse meio, entende-se que existem docentes que acreditam que o processo ensino-aprendizagem pode ser efetivado pela pedagogia tradicional, sem acrescentar outras metodologias. Logo, é compreensível que o aluno assume uma postura passiva, não protagonizando a construção do seu conhecimento, cujo ensino está centrado na exposição do conteúdo pelo professor, tendo este como detentor do saber e condutor exclusivo do processo de ensino. O aluno porta-se como receptáculo do conhecimento acumulado, a quem a aula é dirigida, de forma igual para todos (LOPES, 2000; SILVA, 2016). É nesse ponto que Silva (2016) destaca a existência de muitas críticas frente ao emprego de aula expositiva, pois assegura que essa técnica não produz significado, pois não permite a interação do educando com a construção do conhecimento, cuja formação se volta para um ser passivo e não crítico (VASCONCELLOS, 1992).

Além dos efeitos diretos já apresentados, o modelo desenvolvido apontou efeitos indiretos totais relevantes, sendo eles: o efeito indireto do interesse pela aprendizagem sobre o desenvolvimento de um clima para a expressão de ideias, o qual apresentou um coeficiente estrutural de 0,508 e um valor-p de 0,004, e o impacto do interesse pela aprendizagem sobre o incentivo a novas ideias que apresentou um coeficiente estrutural de 0,408 e um valor-p de 0,009. Diante esses resultados, Vygotsky (1991) já mencionara que o professor é um informante fundamental, embora não seja a única fonte de informação na sala de aula. O interesse do docente pela aprendizagem do aluno propicia dentre outras ações, o clima para expressão de ideias, sem medo por parte do aluno, em errar. As informações fornecidas pelos professores são consideradas “corretas” e “seguras” pelos alunos, pois ele é o representante do saber socialmente aceito como exato na sala de aula (VYGOTSKY, 1991).

Para Amhag, Hellström e Stigmar (2019) o processo de aprendizagem está amarrado com a razão que motiva a busca de conhecimento. Assim, diante de um docente entusiasmado e preocupado com a aprendizagem de seus alunos, estes automaticamente passam a ser provocados, para que sintam a necessidade de aprender. O autor ainda refere que apenas “despejar” o conteúdo sobre os alunos não causa nenhum efeito sobre a aprendizagem, sobretudo no desejo de aprender. A forma de apresentar o conteúdo, portanto, pode agir em sentido positivo ou negativo, provocando a falta de desejo de aprender que seria, para os alunos, o distanciamento que se coloca entre o conteúdo e a realidade de suas vidas. Nesse entendimento, Szymanski e Pezzini (2007) apresentam uma maneira prática de incentivar os alunos a buscarem conhecimento, por meio do desenvolvimento da autonomia, que pode ser entendida ao mesmo tempo como capacidade a ser desenvolvida pelos alunos e como princípio a ser adotado pelos docentes. Desse modo, as autoras salientam que é gerando ações e vivenciando-as com os alunos por meio de temas estimulantes e buscando sempre o sentido daquilo que se faz, criando atitudes, valores e normas, que o professor terá condições para uma situação geradora de autonomia e segurança em sala de aula. No entanto, Barreto e Martínez (2007) referem que a inserção de práticas que tornam as aulas criativas depende, dentro alguns fatores, de uma nova postura do docente em relação ao processo educativo, que se dá na sua realização e não apenas no seu reconhecimento e importância. Nessa concepção, Fávero e Tonieto (2015) destacam que fomentar o pensamento criativo e inovador dos discentes é um desafio de competência do docente, que para enfrenta-lo, o docente deve colocar em ação



sua qualificada ação pedagógica, caracterizada pelo domínio de recursos e conhecimentos, indo além daquilo formalizado e roteirizado, despindo-se das velhas práticas educativas.

Diante disso, no processo de mobilizar a energia interna do aluno para um propósito direcionado, Carvalho (2016) e ALSHARARI e ALSHURIDEH (2020) destacam que o professor precisa aprender como planejar a aprendizagem significativa dentro das disciplinas. Transformar a sala de aula é um desafio, cabendo ao docente sair de sua zona de conforto, que o coloca como único detentor dos conhecimentos. A ação messiânica deve ser eliminada do processo educacional, pois atualmente a informação está disponível para todos e em todos os lugares. O autor ainda refere que a sala de aula não necessita ser um ambiente de pura inovação ou um laboratório de experiências, uma vez que o importante não está em inovar o tempo todo, mas desenvolver nos discentes a autonomia em sua formação e torna-los ativos no processo da aprendizagem. Nesse direcionamento Libardi (2010) apregoa que o docente tem grande influência e importante papel a desempenhar no contínuo processo de absorver as concepções e visões de mundo dos acadêmicos, sobretudo no que se refere ao senso crítico. Ainda, de acordo com a autora, em comparação com a antiguidade, muitas foram as alterações nos ambientes educacionais, exceto a importância do docente, elemento fundamental para o crescimento, aprendizado e formação ética do aluno.

Por fim, a partir da análise dos efeitos indiretos específicos, pode-se constatar que a adoção de estratégias diversificadas configura-se como uma variável mediadora da relação entre o interesse na aprendizagem e o clima para expressão de ideias (coeficiente estrutural = 0,415; valor-p = 0,022), bem como da relação entre o interesse na aprendizagem e o incentivo a novas ideias (coeficiente estrutural = 0,408; valor-p = 0,009). Diante disso, pode-se observar que a adoção de estratégias diversificadas tende a ser adotada por professores que buscam desenvolver um clima mais propício para a elaboração e expressão de novas ideias. Os docentes acreditam na importância de apresentar conteúdo atualizado (0,796), fazer uso de formas diversificadas de avaliação (0,783), promover o debate com estímulo à participação (0,729) e apresentar situações problemas a serem solucionadas pelos alunos (0,687), respectivamente. Logo, a adoção de estratégias diversificadas apresenta-se por meio de influência positiva na disposição de elucidar possíveis dúvidas dos alunos, na utilização de exemplos para ilustrar o que está sendo abordado em classe; para despertar o interesse dos alunos pelo conteúdo abordado, buscando conexões com assuntos abordados, bem como, oferecendo informações importantes relativas ao conteúdo da disciplina, como proporcionar ampla bibliografia relativa aos tópicos abordados e, sobretudo, incentivar os alunos a fazerem questões relativas aos temas estudados (ALENCAR; FLEITH, 2010).

Diante dessa relação, o aluno é alocado para uma situação ativa, entendido como o construtor de sua própria aprendizagem, incumbindo ao professor à função de desafiador e não somente o de fornecedor de respostas prontas (BRUNER, 1977). O autor ainda argumenta que o desenvolvimento de uma pessoa depende dos andaimes que irão lhe acomodar as ajudas, direções e orientações sobre o ambiente que a rodeia. Esclarece, portanto, o papel central do professor como mediador do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos, propondo dúvidas, possibilitando novos pensamentos e caminhos, a fim de desenvolver a criatividade. No que tange a criatividade, esta desempenha papel central para o progresso das sociedades e ainda, a consciência de que é necessário preparar o aluno para fazer frente aos os desafios e demandas peculiares da sociedade do conhecimento. Nesta, a complexidade, incerteza e ritmo acelerado de mudança estão por estabelecer, entre outras competências e habilidades, a capacidade de pensar de forma criativa e inovadora (BEGHETTO, 2010; WECHSLER; NAKANO, 2011; TREFFINGER; SCHOONOVER; SELBY, 2013; ALENCAR, 2015).

Todo professor deseja encontrar em seus alunos características que são necessárias e desejáveis para que os objetivos educacionais sejam alcançados, sendo elas: criatividade, participação, reflexão, interesse e cooperação. Para que isso ocorra, é indispensável que esse aluno esteja inserido em um ambiente interativo onde haja diálogos estimuladores (BRUNER, 1990). Contribuindo para essa discussão, Alencar e Fleith (2003), salientam a existência de muitas barreiras no próprio sistema educacional que dificultam a expressão da criatividade. Pontuam que a educação ainda é voltada para a

memorização, exigindo dos alunos a reprodução de um conhecimento ultrapassado ou até mesmo irrelevante. Outra barreira está no fato de que é ensinado que só existe uma resposta para cada questão, o que cristaliza a concepção dicotômica do certo ou errado e gera o medo de errar, reduzindo a participação dos alunos, uma vez que o erro está associado ao fracasso. Consoante a isso, a saturação de uma cultura do fracasso no sistema escolar, é outra barreira. Percebe-se, de acordo com as autoras, um discurso recorrente de pessimismo, de menos valia, de inaptidão, de ignorância e incompetência do aluno – o alvo mais frequente – mas, também, do professor, da direção, o que dificulta a percepção e o vislumbre de uma visão mais otimista e real do dia-a-dia escolar.

Diante disso, a necessária busca por desenvolver um clima mais propício para a elaboração e expressão de novas ideias, conforme apontado pela Figura 1 é apresentado como relevante na percepção dos docentes participantes, tendo a adoção de estratégias diversificadas de ensino o papel central dessa relação. Nessa concepção, Renzulli (1992) salienta o quão importante se faz o interesse do aluno para a promoção de uma aprendizagem criativa, cujo interesse depende, em parte, da motivação que é despertada nele via exposição a diversos conteúdos. Acrescenta ainda, que o empenho do aluno também depende da atenção do professor em considerar as habilidades, interesses e estilos de aprendizagens a fim de promover seu envolvimento nas atividades propostas em sala. Esses aspectos aliados a procedimentos didáticos que facilitam a aprendizagem discente são resultados (em grande maioria das vezes) de docentes que têm liberdade e paixão pelo trabalho, o qual repercute em ações facilitadoras à expressão criativa na prática pedagógica (MARIANI; ALENCAR, 2005; ALSHARARI; ALSHURIDEH, 2020).

## **5. Considerações Finais**

As pesquisas na área da criatividade têm provocado um impacto no desenvolvimento de objetivos educacionais, nas estratégias e práticas de ensino. Diante disso, o professor exerce papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, trazendo contribuições para promover a produtividade criativa em sala de aula (FLEITH, 2007). Fávero e Tonieto (2015), apregoam que desenvolver a criatividade de docentes e discentes é uma necessidade urgente, que se inicia na sala de aula, quando se abre o espaço de aprendizagem criativa e não apenas de ensino, contribuindo assim, para que o ensino superior continue a refletir e tomar posições frente a complexidade e pluralidade da sociedade.

Conforme o objetivo deste estudo, de avaliar a percepção dos docentes do ensino superior de uma Universidade comunitária localizada na região norte do estado do Rio Grande do Sul, frente à utilização de práticas que favorecem a expressão e o desenvolvimento da criatividade discente, pode-se observar os fatores estabelecidos ligados à criatividade no processo de aprendizagem (Incentivo a novas ideias; Procedimentos tradicionais de ensino; Interesse pela aprendizagem do aluno; Estratégias diversificadas de ensino; Clima para expressão de ideias; Atributos pessoais favoráveis à prática docente), demonstram a existência de uma forte relação entre o interesse na aprendizagem e a adoção de estratégias diversificadas, de modo que os professores adeptos aos procedimentos tradicionais de ensino, fazem que a mesma não atue como mediadora da adoção de estratégias diversificadas.

Nesse contexto, no que se refere aos professores adeptos a procedimentos tradicionais de ensino, percebe-se que estes acreditam que o processo ensino-aprendizagem pode ser efetivado pela pedagogia tradicional, sem acrescentar outras metodologias. Assim, proposta de educação centra-se no professor, havendo à reprodução de um modelo paradigmático para a prática educativa, que muitas vezes desconsidera a diversidade e as diferenças singulares, “travando” a criatividade.

Dessa forma, a partir da análise dos efeitos indiretos específicos, pode-se verificar que a adoção de estratégias diversificadas representa uma variável mediadora da relação entre o interesse na aprendizagem e o clima para expressão de ideias, tanto quanto, como da relação entre o interesse na aprendizagem e o incentivo a novas ideias, podendo-se observar que a adoção de estratégias diversificadas tende a ser adotada por professores que buscam desenvolver um clima mais propício para a elaboração e expressão de novas ideias.

Nesse sentido, pode-se também identificar quais as práticas docentes utilizadas em sala de aula a fim de estimular a criatividade dos alunos, de modo que os docentes acreditam na importância de apresentar conteúdo atualizado, fazer uso de formas diversificadas de avaliação, promover o debate com estímulo à participação e apresentar situações problemas a serem solucionadas pelos alunos. Além disso, foi possível conhecer algumas práticas docentes utilizadas em sala de aula para estimular a criatividade dos alunos, bem como suas habilidades cognitivas e as características de personalidade que se associam à criatividade, além da postura de respeito e aceitação por parte do professor às ideias dos alunos, fazendo-se fundamental para que a adoção de estratégias diversificadas de ensino apresente resultados positivos frente à criatividade. Por essa razão, é apresentada como relevante na percepção dos docentes participantes, a adoção de estratégias diversificadas de ensino, cujo papel central dessa relação, está na necessária busca pelo desenvolvimento de um clima propício para a elaboração e expressão de novas ideias.

A amostra de conveniência utilizada no estudo, com apenas 45 docentes de uma única instituição de ensino superior comunitária, apresenta-se como um fator limitador do estudo, impossibilitando a generalização ou validade externa do estudo. Além disso, a falta de familiaridade dos docentes com a literatura sobre criatividade e como contribuir com o desenvolvimento e expressão nos alunos. Há dificuldade por parte de muitos professores em abandonar práticas passadas e incorporar novas estratégias de ensino que colaborem para o desenvolvimento do potencial criador dos discentes. Ainda, cabe pontuar que a pesquisa foi aplicada em período de ensino remoto emergencial, em razão da pandemia do COVID-19, podendo este ser considerado um fator limitador, bem como, pela possível influência destas respostas dos professores.

No que tange estudos futuros, para aprofundar o conhecimento acerca da utilização de práticas que favorecem a expressão e o desenvolvimento da criatividade discente, pode-se replicar esta pesquisa em outras instituições de ensino superior, de outros estados do país, abrangendo um número maior de docentes, a fim de verificar similaridades ou discrepâncias. Esses estudos poderão fornecer informações acerca do panorama educacional brasileiro no que diz respeito a fatores estimulantes e inibidores à utilização de práticas referente à criatividade. Ademais, os resultados desses estudos poderão subsidiar o planejamento e o desenvolvimento dessas práticas favoráveis à criatividade de acordo com a necessidade de cada estado ou região. Além do que, as descobertas dos dados geram caminhos para pesquisas adicionais para explorar se há uma variação de gênero na transição dos níveis de ensino médio e superior.

Portanto, contribuir para uma formação direcionada à criatividade no ensino superior, auxilia tanto para a construção de jovens profissionais críticos e envolvidos socialmente, quanto para a reflexão e atualização constante dos professores de suas práticas pedagógicas, bem como, das instituições de ensino, sobretudo de ensino superior.

## **Referências**

ALENCAR, E. M. L. S. FLEITH, D. S. **Criatividade Na Educação Superior: Fatores Inibidores**. Campinas; Sorocaba, , v. 15, n. 2, 2010.

ALENCAR, E. M. L. S. Inventário de práticas docentes que favorecem a criatividade no ensino superior. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 1, p. 105-110, 2004.

ALENCAR, E. M. L. S. O estímulo à criatividade em programas de pós-graduação segundo seus estudantes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 63-70, 2002.

ALENCAR, E. M. L. S. O estímulo à criatividade no contexto universitário. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 1, n. 2-3, p. 29-38, 1997.

ALENCAR, E. M. L. S. O papel da escola na estimulação do talento criativo. *In*: D. S. Fleith & E. M. L. S. Alencar (Orgs.), **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores** (). Porto Alegre: Artmed, 2007, pp. 151-161.

ALENCAR, E. M. L. S. Promoção da criatividade em distintos contextos: Entraves e desafios. *In*: MORAIS, M. F.; MIRANDA, L. C.; WECHSLER, S. M. (Eds.), **Criatividade: Aplicações práticas em distintos contextos**. São Paulo: Vetor, 2015. p. 15-32.

ALENCAR, E. M. L. S. **University students evaluation of their own level of creativity and their teachers and colleagues level of creativity**. *Gifted Education International*, 11. ed. 1996, p. 128-130.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Barreiras à criatividade pessoal entre professores de distintos níveis de ensino. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 1, p. 63-69, 2003.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Inventário de práticas docentes que favorecem a criatividade no ensino superior. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, p. 105-110, 2004.

ALENCAR, E. S. D.; FLEITH, D. D. S.; BORGES, C. N.; BORUCHOVITCH, E. Criatividade em sala de aula: Fatores inibidores e facilitadores segundo coordenadores pedagógicos. **Psico-USF**, v. 23, p. 555-566, 2018.

ALVES FILHO, J. P. Regras da transposição didática aplicada ao laboratório didático. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, v. 17, n. 2, p. 174-188, 2000.

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, 2012.

AMARAL, A. L. N.; MARTÍNEZ, A. M. Aprendizagem e criatividade no contexto universitário. **Psicologia para América Latina**, v. 8, p. 2006. Disponível em: <[http://pepsic.bvspsi.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870350X2006000400003&lng=pt&nrm=isso](http://pepsic.bvspsi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870350X2006000400003&lng=pt&nrm=isso)>. Acesso em: 14. dez. 2020.

AMHAG, L.; HELLSTRÖM, L.; STIGMAR, M. Teacher educators' use of digital tools and needs for digital competence in higher education. **Journal of Digital Learning in Teacher Education**, v. 35, n. 4, p. 203-220, 2019.

ANASTASIOU, L. D. G. C.; ALVES, L. P. Processos de ensinagem na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. **Univille**, Joinville, n. 6, 2006.

ARRUDA, R. R.; FLEITH, D. S. O estímulo à criatividade em cursos de licenciatura. **Paidéia**, v. 17, p. 403-416, 2007.

ALSHARARI, N. M.; ALSHURIDEH, M.T. Student retention in higher education: the role of creativity, emotional intelligence and learner autonomy. **International Journal of Educational Management**, v. 35, n. 1, p. 233-247, 2020.

BAGOZZI, R. P.; YI, Y. On the valuation of structural equation models. **Journal of the Academy of Marketing Science**, v. 16, n. 1, p. 74 – 94, 1988.

BARRETO, M. O. O papel da criatividade no ensino superior. **Revista Diálogos e Ciências**, v. 5, n. 12, p. 1-13, 2007.

BARRETO, M. O.; MARTÍNEZ, A. M. Possibilidades criativas de professores em cursos de pós-graduação stricto sensu. **Estudos em Psicologia**, v. 24, n. 4, p. 463-473, 2007.

- BEGHETTO, R. A. Creativity in the classroom. *In*: KAUFMAN, J. C.; STERNBERG, R. J. (Eds.), **The Cambridge handbook of creativity**. New York: Cambridge University Press, 2010. p. 447-466.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.
- BECKER, M. A. D.; ROAZZI, A.; MADEIRA, M. J. P.; AREND, I., SCHNEIDER, D.; WAINBERG, L.; SOUZA, B. C. de. Estudo Exploratório da Conceitualização de Criatividade em Estudantes Universitários. **Psicol. Reflex. Crit.**, v. 14, n. 3, p. 571-579, 2001.
- BERNARDO, M. S. P. O papel do professor como mediador: uma análise acerca da pedagogia tradicional e da mediação. **Diálogos Interdisciplinares**, v. 4, p. 236, 2023.
- BEYER, B. Improving thinking skills - practical approaches. **Phi Delta Kappan**, v. 65, p. 556-560, 1984.
- BRAIT, L. F. R.; MACEDO, K. M. F. de.; SILVA, F. B. da.; SILVA, M. R.; SOUZA, A. L. A. R. de. A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. **Itinerarius Reflectionis**, v. 6, n. 1, p. 1-15, 2010.
- BRAUM, L. M. S.; CARMO, H. M. O.; SÁ, E. V. Criatividade no Ensino Superior: uma análise da percepção dos discentes sobre as práticas dos docentes. **Revista Capital Científico-Eletrônica (RCCe)**, v. 14, n. 4, p. 60-74, 2016.
- BRASIL. **Curso de capacitação em processos educacionais na saúde**: com ênfase em facilitação de metodologias ativas de ensino-aprendizagem. São Paulo, Instituto de Ensino e Pesquisa Sírío-Libanês, 2012.
- BRUNER, J. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artmed, 1977.
- BRUNER, J. Culture and human development: A new look. **Human Development**, v. 33, p.344-355, 1990.
- CAMPOS, D. M. de S.; WEBER, M. G. **Criatividade**. Rio de Janeiro: Sprint, 1987.
- CARRARO, T. E.; PRADO, M. L, SILVA, D. G. V.; RADÜNZ, V.; KEMPFER, S. S.; SEBOLD, L. F. Socialização como processo dinâmico de aprendizagem na enfermagem: Uma proposta na metodologia ativa. **Invest. educ. enferm**, v. 29, n. 2, p. 248-254, 2011.
- CARVALHO, A. S. de. O papel do professor no ensino superior. **Revista Formação Docente**, v. 8, n. 1, p. 1-13, 2016.
- CASSEL, C.; HACKL, P.; WESTLUND, A. H. Robustness of partial least squares method for estimating latent variable quality structures. **Journal of Applied Statistics**, p. 435-446, 1999.
- CASTANHO, M. E. A criatividade na sala de aula universitária. *In*: VEIGA, I. P.; CASTANHO, M. E. **Pedagogia universitária: a aula em foco**. São Paulo: Papirus, 2000, p. 75-89.
- CASSOL, A.; FREITAS, A. D. G.; CANELA, R.; RUAS, R. L. Criatividade implícita em práticas docentes no ensino de administração em instituições de ensino superior de Santa Catarina. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, p. 71-95, 2021.
- CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Grenoble: La pensée Sauvage, 1991.

- CHIN, W. W. The partial least squares approach to structural equation modeling. **Modern Methods for Business Research**, v. 295, n. 2, p. 295 – 336, 1998.
- CHIN, W. W. **PLS-Graph user's guide**. CT Bauer College of Business. University of Houston, USA, 2001.
- CHOI, J. N. Individual and contextual predictors of creative performance: The mediating role of psychological processes. **Creativity Research Journal**, v. 16, p. 187-200, 2004.
- COLLIER, J. E. **Applied structural equation modeling using AMOS**. New York: Routledge, 2020.
- CRAFT, A. Analysis of Research and Literature on Creativity in Education, available at: [http://www.creativetallis.com/uploads/2/2/8/7/2287089/creativity\\_in\\_education\\_report.pdf](http://www.creativetallis.com/uploads/2/2/8/7/2287089/creativity_in_education_report.pdf). 2001.
- CROPLEY, A. J. **Creativity in education e learning**. London: Routledge, 2005.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. Society, culture and person: a systems view of creativity, in Sternberg, R. J. (Ed.), **The Nature of Creativity: Contemporary Psychological Perspectives**, Cambridge University Press, New York, 1988.
- DANIELS, H. Vygotsky and Pedagogy, **Routledge/Falmer**, London, New York, 2001.
- DEBONO, E. The direct teaching of thinking as a skill. **Phi Delta Kappan**, v. 64, p. 703-708, 1983.
- DEMO, P. **Educação hoje: novas tecnologias, pressões e oportunidades**. São Paulo, Atlas, 2009.
- DRAZIN, R., GLYNN, M. A. KAZANJIAN, R. K. Multilevel theorizing about creativity in organizations: a sense making perspective, **Academy of Management Review**, v. 24, p. 286-307, 1999.
- FAVERO, A.; TONIETO,; ODY, L. C. **Docência Universitária - Pressupostos Teóricos e Perspectivas Didáticas**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.
- FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. Criatividade não é improvisação: crítica a uma concepção equivocada de docência universitária. In: FÁVERO, A. A. & TONIETO, C. (orgs.). **Docência universitária: pressupostos teóricos e perspectivas didáticas**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 17-36
- FLEITH, D. S. A promoção da criatividade no contexto escolar. In: VIRGOLIM, A. M. R. (Org.), **Talento criativo: expressão em múltiplos contextos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. p. 143-158.
- FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. Escala sobre o clima para criatividade em sala de aula. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, v. 21 n. 1, p. 85-91, 2005.
- FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. Características personológicas e fatores ambientais relacionados à criatividade do aluno do Ensino Fundamental. **Avaliação psicológica**, v. 7, n. 1, p. 35-44, 2008.
- FORNELL, C.; LARCKER, D. F. (1). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. **Journal of Marketing Research**, v. 18, n. 1, p. 39 – 50, 1981.
- FORNELL, C.; LARCKER, D. F. (2). Structural equation models with unobservable variables and measurement error: Algebra and statistics. **Journal of Marketing Research**, v.18, n.3, p. 382 – 388, 1981.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

- FREIRE P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra; 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FRYER, M. Facilitating creativity in higher education: a brief account of National Teaching Fellows' views. *In*: JACKSON, N.; OLIVER, M.; SHAW, M.; WISDOM, J. (Org.). **Developing creativity in higher education**. London: Routledge, 2006. p. 74-88.
- GARCIA, J. Currículo e criatividade na educação superior. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 26, p. 678-698, 2021.
- GEFEN, D.; STRAUB, D.; BOUDREAU, M. C. Structural Equation Modeling and Regression: Guidelines for Research Practice. **Communications of the Association for Information Systems**, v. 4, 2000.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2015.
- GILSON, L. L.; Why be creative: a review of the practical outcomes associated with creativity at the individual, group, and organizational levels. *In*: ZHOU, J; SHALLEY, C. E. (Org.). **Handbook of organizational creativity**. New York: Lawrence Erlbaum, 2008, p. 303-322
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35. n. 3. p. 57-63. 1995.
- HAIR, J. F. Jr.; BLACK, W. C.; BABIN, B. J.; ANDERSON R. E.; TATHAM, R. L. **Multivariate data analysis**. 6 ed. New Jersey: Prentice Hall, 2006.
- HAIR, J. F.; HULT, G. T. M.; RINGLE, C. M.; SARSTEDT, M. **A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)**. Los Angeles: SAGE Publications, 2017.
- HENSELER, J.; RINGLE, C. M.; SINKOVICS, R. R. The use of partial least squares path modeling in international marketing. **Advances in International Marketing**, v. 20, p. 277 – 320, 2009.
- HULLAND, J. Use of Partial Least Squares (PLS) in Strategic Management Research: A Review of Four Recent Studies. **Strategic Management Journal**, v. 20, n. 2, p. 195 – 204, 1999.
- JACKSON, N. Imagining a different world. *In*: JACKSON, N.; OLIVER, M.; SHAW, M.; WISDOM, J. (Org.). **Developing creativity in higher education**. London: Routledge, 2006. p. 1-9.
- JACKSON, N.; OLIVER, M.; SHAW, M.; WISDOM, J. (Orgs.), **Developing creativity in higher education**. London: Routledge, 2007.
- JASKYTE, K.; TAYLOR, H.; SMARIGA, R. Student and faculty perceptions of innovative teaching. **Creativity Research Journal**, v. 21, p. 111-116, 2009.
- JOHANSSON, F. The Medici Effect: Breakthrough Insights at the Intersection of Ideas, Concepts and Cultures, **Harvard Business School Press**, Boston, 2004.
- JUNIOR, W. H.; SAUAIA, A. C. A. Aprendizagem centrada no participante ou no professor? Um estudo comparativo em Administração de Materiais. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 12, n. 3, p. 631-658, 2008.

KNOP, R. O. C. P.; CARVALHO, C. Práticas pedagógicas com enfoque criativo: possibilidades e limites. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 12, 2015, Paraná. **Anais...** Paraná. PUCPR, 2015, p. 8953 – 8966. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17898\\_7601.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17898_7601.pdf)>. Acesso em: 15. Dez. 2020.

KUTZBERG, T. R. Feeling creative, being creative: An empirical study of diversity and creativity in teams. **Creativity Research Journal**, v. 17, p. 51-66, 2005.

LÁZARO, C. A.; SATO, M. A. V.; TEZANI, T. C. R. Metodologias ativas no ensino superior: o papel do docente no ensino presencial. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA. CIET:EnPED*, [S. l.], maio 2018. ISSN 2316-8722. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/234>>. Acesso em: 26 dez. 2020.

LIBARDI, D. A. O papel do professor universitário na construção do conhecimento. **Revista de Educação**, v. 13, n. 15, p. 9-26, 2010.

LOPES, A. O. Aula expositiva: superando o tradicional. *In: VEIGA, I. P. de A (Org.) Técnicas de ensino: por que não?* Campinas: Papirus, 11. ed., 2000.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1999, 14ª reimpressão.

MAHMOOD, M. A.; BAGCHI, K.; FORD, T. C. On-line shopping behavior: Cross-country empirical research. **International Journal of Electronic Commerce**, p. 9-30, 2004.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 7. ed. Porto Alegre: Bookman, 2019.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARIANI, M. F. M.; ALENCAR, E. M. L. S. Criatividade e trabalho pedagógico segundo professores de História: limites e possibilidades. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 1, p. 27-36, 2005.

MARTÍNEZ, A. M. **Comportamiento humano: nuevos métodos de investigación**. Madrid: Editorial EscuelaEspañola, 1994.

MARTÍNEZ, A. M. **Criatividade, personalidade e educação**(M. Pinto, Trad.). Campinas, SP: Papirus, 1997.

MARTÍNEZ, A. M. A criatividade na escola: três direções de trabalho. **Linhas Críticas**, 8, 189-206, 2002.

MARTÍNEZ, A. M. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem. In M. C. V. R. Tacca (Org.) **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. São Paulo: Alínea, 2006, p. 69-94.

MARTINS, J. S. **Situações práticas de ensino e aprendizagem significativa**. Campinas: Autores Associados, 2009.

MASETTO, M. T.; GAETA, Ce. Docência com Profissionalidade no Ensino Superior. **Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium**, v. 4, n. 1, p. 299-310, 2013.

MASETTO, M. T. Formação pedagógica dos docentes do ensino superior. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**, v. 1, n. 2, p.04-25, 2009.



- MEEK, L.; TEICHLER, U.; KEARNEY, M.L. (Eds). Higher education research and innovation: changing dynamics. Report on the UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge, 2001-2009, INCHER-Kassel, 2009.
- MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** Campinas: Papyrus, 2009.
- MOSER, A. de S.; GREGÓRIO, A. de.; PEREIRA, M. P. A.; MOREIRA, A. L. O. R. Reflexões sobre as contribuições da criação de recursos didáticos à formação inicial de professores de ciências. **Revista Valore**, v. 3, Edição Especial, p. 509-520, 2018.
- NAKANO, C. T. Investigando a criatividade junto a professores: pesquisas brasileiras. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional-(ABRAPEE)**, v. 13, n. 1, p. 45-53, 2009.
- NAKANO, T. C.; FUSARO, L. H.; BATAGIN, L. R. (2020). Criatividade: Percurso das pesquisas na temática. **Revista Ibero-Americana de Criatividade e Inovação**, v. 1, n. 2, p. 89-106.
- NUNNALLY, J. C. **Psychometric Theory**. 2. ed. McGraw-Hill, New York, 1978.
- NUNNALLY, J. C.; BERNSTEIN, I. H. **Psychometric Theory**. 3. ed. New York: McGraw-Hill, 1994.
- PARNES, S. J. The Creative Studies Project. In: ISAKSEN, S. G. (Org.). **Frontiers of creativity research**. Buffalo, NY: Bearly, 1987. p. 156 – 188.
- PAIVA, M. R. F.; PARENTE, J. R. F.; BRANDÃO, I. R.; QUEIROZ, A. H. B. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem. **Revista de Políticas Públicas**, v. 15, n. 2, p. 145-153, 2016.
- PARENTE J. R. F. Preceptoría e tutoria na residência multiprofissional em Saúde da Família. **Sanare**, v. 7, n. 2, p. 47-53, 2008.
- PEREIRA, M. G.; SALES, T. H. S. O professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. **MOSAICO**, v. 21, n. 1, 2023.
- POOLE, S. Cornucopia: Innovation. **FECS**, Chester, p. 2516-2667, 2017.
- READ, S. Fostering Creativity through the Integration of Classroom Technologies: A Digital Storyboarding Case Study Example. In: **ICT and Innovation in Teaching Learning Methods in Higher Education**. Emerald Publishing Limited, 2022. p. 119-137.
- RENZULLI, J. S. A general theory for the development of creative productivity through the pursuit of ideal acts of learning. **Gifted Child Quarterly**, v. 36, p. 170-182, 1992.
- RIBEIRO, R. A.; FLEITH, D. S. O estímulo à criatividade em cursos de licenciatura. **Paidéia**, v. 17, n. 38, p. 403-416, 2007.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.
- RINGLE, C.; WENDE, S.; WILL, A. **Smart-PLS Versão 2.0 M3**. University of Hamburg, Hamburg, Germany, 2005.
- SANTEIRO, T. V.; SANTEIRO, F. R. M.; ANDRADE, I. R. de. Professor facilitador e inibidor da criatividade segundo universitários. **Revista Psicologia em Estudo**, v. 9, n. 1, p. 95-102, 2004.

SANTOS, C. A criatividade no ensino superior: um estudo exploratório sobre as licenciaturas em publicidade. **Comunicação Pública**, v. 17, n. 32, 2022.

SANTOS, L. dos.; RODRIGUES, S. F. N.; SUDBRACK, E. M. Estratégias didáticas no ensino superior: as metodologias ativas como potencializadoras da aprendizagem. *In*: Congresso Ibero-Americano de Docência Universitária – XCIDU, 2018, Rio Grande do Sul. **Anais ... Rio Grande do Sul: PUCRS**, 2018. Disponível em: < <https://editora.pucrs.br/acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/251.pdf>> Acesso em: 20 dez. 2020.

SARSTEDT, M.; RINGLE, C. M.; HAIR, J. F. Partial least squares structural equation modeling *In*: HOMBURG, C. et al. (Eds). **Handbook of Market Research**. Cham: Springer International Publishing, 2017.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder, 1965.

SILVA, M. J da. Abordagens Tradicional e Ativa: Uma Análise da Prática a partir da Vivência no Estágio Supervisionado em Docência. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12, 2016, Paraná. **Anais...** Paraná, 2016, p. 24642- 24652. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23074\\_12729.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23074_12729.pdf)>. Acesso em: 14. Dez. 2020.

SIQUEIRA-BATISTA, R.; SIQUEIRA-BATISTA, R. Os anéis da serpente: a aprendizagem baseada em problemas e as sociedades de controle. **Ciência saúde coletiva**. v.14, n. 4, 2009.

SZYMANSKI, M. L. S.; PEZZINI, C. C. **O novo desafio dos educadores**: como enfrentar a falta do desejo de aprender. 2007. Disponível em: <<https://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2007/Simp%c3%b3sio%20Acad>>. Acesso em: 12 dez. 2020.

TIFFIN, J.; RAJASINGHAM, L. **A universidade virtual e global**. Porto Alegre, Artmed, 2010.

TENENHAUS, M.; et al. PLS path modeling. **Computational Statistics & Data Analysis**, v. 48, p. 159-205, 2005.

TORRANCE, E. P. **Why fly?** A philosophy of creativity. Norwood, NJ: Ablex, 1995.

TREFFINGER, D. J.; SCHOONOVER, P. F.; SELBY, E. C. **Educating for creativity and innovation**. Waco, TX: Prufrock Press, 2013.

VASCONCELLOS, C. dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. **Revista de Educação- AEC**, n. 83, p. 1-18, 1992. Disponível em <http://www.celsovasconcellos.com.br/Textos/MDSA-AEC.pdf>. Acesso em 14. Dez. 2020.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2000.

VYGOTSKY, L.S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes, in Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. and Souberman, E. (Trans. by Editors), **MIT Press**, Cambridge, MA, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WECHSLER, S. M. **Criatividade: descobrindo e encorajando**. São Paulo: Editora Psy, 1998.

WECHSLER, S. M. Criatividade e desempenho escolar: uma síntese necessária. **Linhas Críticas**, 15(8), 179-188, 2002.

WECHSLER, S. M.; NAKANO, T. C. (Eds.). **Criatividade no ensino superior**: uma perspectiva internacional. São Paulo: Vetor, 2011.

WOLD, H. Partial least squares In: KOTZ, S.; JOHNSON, N. L. (Eds). **Encyclopedia of statistical sciences**. New York: Wiley, 1985. p. 581-591, v. 6.

ZWIEREWICZ, M.; TORRE, S. de La. (Org.). **Uma escola para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009.

Recebido em: 18-02-2021

Aceito em: 23-05-2023

Endereço para correspondência:

Nome MAIRA SGARBOSSA

Email 114278@upf.br



Esta obra está licenciada sob uma [Licença Creative Commons Attribution 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)