

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
SEGUNDO A PERCEPÇÃO DE UNIVERSITÁRIOS

Thais Cardoso Sathler

Brasília, maio de 2007

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
SEGUNDO A PERCEPÇÃO DE UNIVERSITÁRIOS

Thaís Cardoso Sathler

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia
da Universidade de Brasília como requisito parcial à
obtenção do grau de Mestre em Psicologia

ORIENTADORA: PROFa. Dra. DENISE DE SOUZA FLEITH

Brasília, maio de 2007

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Denise de Souza Fleith – Presidente

Universidade de Brasília

Profa. Dra. Eunice M.L. Soriano de Alencar – Membro

Universidade Católica de Brasília

Profa. Dra. Maria de Fátima Guerra de Sousa – Membro

Universidade de Brasília

Brasília, maio de 2007

AGRADECIMENTOS

A Deus,

Por todas as oportunidades e desafios.

À minha querida orientadora,

Denise Fleith, por ter aceitado percorrer este novo caminho comigo. Por sua paciência, por sua gentileza, por seus conselhos, por sua intervenção que sempre me ajudou a melhorar meu trabalho, e por ter me mostrado, na teoria e na prática, a importância da criatividade na educação.

À minha preciosa Família,

À minha mãe, mulher forte, batalhadora e vencedora, por ter me ensinado o valor e a importância da educação, por ter me despertado para o tema criatividade na educação a distância, por todo carinho, amor e dedicação.

Ao meu pai, por sempre ter me apoiado e me incentivado a buscar meus sonhos, por ter me mostrado a importância do equilíbrio nesta busca, por todo carinho amor e dedicação.

À minha irmã, Trycia, por estar atenta e preocupar-se com meu bem-estar físico e emocional.

Ao meu cunhado, Heverton, pelas idéias relativas ao *site* utilizado na coleta e pelos momentos de descontração na cozinha da minha casa.

Ao meu amado, Luiz Filipe, por me resgatar e me mostrar que eu sou capaz de fazer o que eu quiser. Por ter sido um companheiro incansável e sempre alerta. Por todos os gestos de amor, carinho, atenção, preocupação que me deram força para continuar.

Aos meus corajosos companheiros de jornada,

Carol, por nossas discussões teóricas e empíricas, nunca esquecerei das suas dicas sobre análise de conteúdo!

Júlia, por estar ao meu lado desde o início, desde nossa inscrição no mestrado, dividindo os mesmos medos, angústias, indignações, enfim, obrigada por estar lá sempre que precisei.

Jú, Lísian e Marcelo por compartilharmos este sonho desde nossa graduação e termos conseguido chegar até o fim juntos.

Aos meus amigos de hoje e de sempre,

Álvaro, por sempre acreditar na minha capacidade e agüentar minhas fases de desespero com enormes paciência e solicitude em tudo que precisei.

Túlio, por nossas caminhadas no parque que sempre me ajudaram a ver as coisas de outra forma e pela tradução do meu resumo.

Isa, pelos testes realizados no *site* antes da coleta e por me lembrar das minhas responsabilidades.

Bernardo, pelas conversas revolucionárias sobre a parte prática da educação a distância.

Integrantes da Moga, por muitas risadas e momentos de descontração.

Ao grupo de Pesquisa em Criatividade,

Pelo clima de reflexão e questionamento sempre presente em nossas reuniões.

À Professora Eunice Alencar,

Por sua humildade cativante, por ter acreditado em meu potencial e me incentivado a não ter medo do desconhecido, do novo. Por compartilhar conosco sua sabedoria.

À Professora Fátima Guerra,

Por ter me dado oportunidade de entrar em contato com a prática da tutoria, o que foi essencial para ampliar minha visão a respeito da educação a distância e me aproximar deste contexto. Pelas idéias relativas a esta pesquisa.

Aos demais professores,

Por terem contribuído de forma direta ou indireta com pequenos detalhes que fizeram a diferença no caminho traçado por mim, em especial, ao Professor Áderson Costa, à Professora Fátima Bruno, à Professora Suely Guimarães.

A minha psicóloga Ivana,

Por ter me ajudado neste processo e em outros. Por estar lá sempre que precisei.

Aos meus queridos alunos,

Com os quais aprendi diversas lições que estão presentes apenas no livro da vida. Obrigada à turma de Psicologia da Criatividade, às turmas do curso Ciências da Natureza, às turmas do Programa SEAT .

À equipe do Cead,

Por todo suporte oferecido na coleta de dados, em especial à Professora Maria Célia, por sua atenção e forma dinâmica de trabalho que viabilizaram a coleta de dados.

Aos meus colegas de trabalho da Susdep,

À Isabel, querida amiga, por não permitir que eu desistisse, por me incentivar e acreditar em mim e no meu trabalho.

Ao Sr. Silva, por ser um chefe flexível e preocupado com a educação, por sempre ter me possibilitado resolver as questões relativas ao mestrado e por confiar em mim.

Aos demais por gestos que nos lembram a importância da pesquisa para a prática do dia-a-dia.

RESUMO

Desde a década de 1950, o estudo da criatividade no contexto educacional tem influenciado práticas pedagógicas, objetivos e estratégias de ensino. A educação a distância aparece cada vez mais, no contexto atual, como uma forma de educação adequada e desejável para atender às novas demandas educacionais decorrentes das mudanças na nova ordem econômica mundial. Contudo, as pesquisas encontradas a respeito de criatividade em educação referem-se, em sua grande maioria, ao ensino presencial. Assim, o tema criatividade na educação a distância pode ser considerado novo e de extrema relevância para o cenário educacional. O presente estudo investigou o desenvolvimento da criatividade na educação a distância. Para alcançar este objetivo foram analisados: (a) a percepção de universitários a respeito de elementos que favorecem ou inibem a criatividade no contexto de educação a distância, e (b) aspectos do projeto político-pedagógico relativos ao desenvolvimento/expressão da criatividade. Foram utilizados tanto procedimentos quantitativos quanto qualitativos para examinar essas variáveis. Participaram desta pesquisa 122 alunos de um curso de graduação em Administração a distância oferecido por uma universidade situada no Distrito Federal. O instrumento utilizado foi uma escala que media a percepção dos alunos acerca da implementação, realizada por seu tutor, de práticas pedagógicas que favorecem o desenvolvimento e expressão da sua criatividade e acerca das barreiras ao desenvolvimento/expressão da criatividade na educação a distância. Os resultados indicam que os alunos percebem que práticas pedagógicas favorecedoras ao desenvolvimento de suas habilidades criativas são implementadas por seus tutores. As práticas pedagógicas avaliadas de forma mais positiva estão relacionadas ao clima para o desenvolvimento/expressão de idéias. Não foram observadas diferenças significativas

referentes às práticas pedagógicas tanto com relação ao gênero, quanto em relação ao nível de escolaridade. A barreira à criatividade mais citada pelos alunos refere-se à dificuldade de gerenciar o tempo. Os alunos do gênero masculino apontaram mais a barreira “poucas oportunidades para discutir e trocar idéias com colegas”, enquanto a barreira “falta de autonomia” foi mais apontada por alunos do gênero feminino. Alunos que nunca haviam cursado graduação anterior mencionaram mais as barreiras: “dificuldade de aprendizagem em ambientes virtuais” e “falta de domínio das ferramentas *web*” em comparação aos que haviam cursado, mas não concluíram ou aos que haviam cursado e concluído. Por outro lado, alunos que haviam cursado e concluído a graduação assinalaram menos a barreira “dificuldade de gerenciar o tempo” quando comparados aos dois outros grupos. O projeto político-pedagógico do curso contempla a criatividade e formas de implementá-la na educação a distância.

Palavras-chave: criatividade, educação a distância, prática pedagógica, barreiras à expressão criativa, estudantes universitários.

ABSTRACT

From the 1950's to date, researches on creativity within the educational context have had influence on educational pedagogical practices, and teaching goals and strategies. In the context of contemporary societies, distance education is increasingly seen as an adequate and desirable form of education to meet educational demands arising from the changes in the new world economic order. However, the available pieces of research into creativity in education refer mostly to face-to-face teaching. Thus, the topic of creativity regarding distance education might be considered as new and extremely relevant for the educational scenario. The purpose of this study sought to investigate the development of creativity concerning distance education. As a means of achieving such purpose, the following items were analyzed: (a) the perception of university students with regard to elements that stimulate or inhibit creativity in the context of distance education; and (b) aspects of the political and pedagogical project relating to creativity development/expression. In order to examine those variables, both quantitative and qualitative procedures were used. 122 students of an undergraduate distance course in Business taught by a university based in the Distrito Federal participated in the research. A scale was used as to assess the students' perception on the implementation by their tutor of pedagogical practices which help developing and expressing their creativity and on the barriers to developing/expressing creativity in distance education. The results presents that the students realize that pedagogical practices conducive to developing their creative skills have been implemented by their tutors. The pedagogical practices rated in a more positive way are connected with the environment for developing/expressing ideas. There was no evidence of significant differences referring to pedagogical practices concerning gender or educational level. The barrier to creativity most frequently referred to by the students was the difficulty with time

management. The male students chose the “few opportunities to discuss and exchange ideas with colleagues” barrier more often, while the “lack of autonomy” barrier was the one more frequently selected by female students. When compared to graduate students or students who have attended, but have not concluded a graduate course, those who had never attended a graduate course before chose the “difficulty of learning in a virtual environment” and “lack of web skills” barriers more frequently. On the other hand, the “difficulty with time management” barrier was less frequently selected by students with a university degree if compared to the other groups. The political and pedagogical project of the course includes creativity and ways of implementing it in distance education.

Keywords: Creativity, distance education, pedagogical practice, barriers to creative expression, university students.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iv
RESUMO	vii
ABSTRACT	ix
LISTA DE TABELAS	xiii
LISTA DE FIGURAS	xiv
CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 2 - REVISÃO DE LITERATURA	5
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	5
<i>Histórico e Definições</i>	5
<i>Universidades Abertas</i>	8
<i>Aluno, Tutor e Processo de Comunicação</i>	10
<i>Pesquisas em EaD</i>	14
CRIATIVIDADE	16
<i>Criatividade: Fenômeno Complexo e Multifacetado</i>	16
<i>Criatividade e Educação</i>	18
<i>Fatores Estimuladores à Criatividade</i>	20
<i>Fatores Inibidores à Criatividade</i>	23
<i>Criatividade e Educação a Distância</i>	25
CAPÍTULO 3 - DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	27
CAPÍTULO 4 - MÉTODO	30
DELINEAMENTO	30

PARTICIPANTES	30
INSTITUIÇÃO, CURSO E TUTORIA	31
INSTRUMENTO	32
PROCEDIMENTOS	38
ANÁLISE DE DADOS	44
CAPÍTULO 5 - RESULTADOS	46
QUESTÃO DE PESQUISA 1	46
QUESTÃO DE PESQUISA 2	48
QUESTÃO DE PESQUISA 3	50
QUESTÃO DE PESQUISA 4	52
QUESTÃO DE PESQUISA 5	56
CAPÍTULO 6 - DISCUSSÃO	59
CAPÍTULO 7 - CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO	68
IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS	69
IMPLICAÇÕES PARA FUTURAS PESQUISAS	71
REFERÊNCIAS	73
ANEXO 1 - INSTRUMENTO	80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. <i>Eigenvalue</i> , Porcentagem da Variância e Índice Alfa de Consistência Interna dos Fatores Gerados	34
Tabela 2. Cargas Fatoriais dos Itens que Integram o Fator 1 (Desenvolvimento da Aprendizagem Criativa)	35
Tabela 3. Cargas Fatoriais dos Itens que Integram o Fator 2 (Clima Para o Desenvolvimento/Expressão de Idéias).....	36
Tabela 4. Cargas Fatoriais dos Itens que Integram o Fator 3 (Estímulo ao Pensamento e Personalidade Criativos).....	37
Tabela 5. Cargas Fatoriais dos Itens que Integram o Fator 4 (Avaliação do Conteúdo)....	37
Tabela 6. Média e Desvio-Padrão dos Itens Relativos às Práticas Pedagógicas	47
Tabela 7. Média, Desvio-Padrão e Valor F nos Distintos Fatores Avaliados pela Escala de Práticas Pedagógicas por Gênero	48
Tabela 8. Média, Desvio-Padrão e Valor F nos Distintos Fatores Avaliados pela Escala de Práticas Pedagógicas por Nível de Escolaridade.....	49
Tabela 9. Valor F e <i>p</i> para Interação Gênero e Nível de Escolaridade nos Distintos Fatores Avaliados pela Escala de Práticas Pedagógicas.	50
Tabela 10. Frequência e Percentual das Barreiras ao Desenvolvimento/Expressão da Criatividade Percebidas pelos Alunos	51
Tabela 11. Frequência, Porcentagem e Valor do Qui-Quadrado das Barreiras Indicadas por Gênero	53
Tabela 12. Frequência, Porcentagem e Valor do Qui-Quadrado das Barreiras Indicadas por Nível de Escolaridade.....	55
Tabela 13. Categorias, Temas e Exemplos Relativos aos Fatores Favorecedores da Criatividade Contemplados no Projeto Político-Pedagógico do Curso de Administração a Distância	57
Tabela 14. Frequência e Porcentagem dos Fatores Favorecedores Contemplados no Projeto Político-Pedagógico	58

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Comparação entre os dados relativos à educação superior a distância nos anos 2000 e 2005.	28
<i>Figura 2.</i> Convite aos alunos para participação na pesquisa.	39
<i>Figura 3.</i> Página inicial – termo de consentimento livre e esclarecido.	40
<i>Figura 4.</i> Página de identificação.	41
<i>Figura 5.</i> Parte 1 – questionário sobre práticas pedagógicas.....	42
<i>Figura 6.</i> Parte 2 – questionário de práticas – <i>checklist</i> de barreiras.....	43
<i>Figura 7.</i> Página de agradecimento.	44

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

A criatividade é um fenômeno complexo e multifacetado, cujo estudo tem evoluído desde seu marco inicial na década de 1950. Os primeiros estudos focalizavam principalmente características pessoais de indivíduos considerados criativos. Atualmente, as pesquisas investigam, com base nos modelos sistêmicos de criatividade, a influência não apenas de características personológicas, mas também do contexto sócio-cultural na produção criativa.

Cropley (1997) chama atenção para o fato de que o súbito interesse em criatividade ocorrido na década de 1950 tinha, inicialmente, um foco educacional. Havia incentivo para o desenvolvimento de práticas educacionais que encorajassem a criatividade, já que as escolas e universidades formavam muitos alunos, mas a maioria deles era treinada simplesmente para aplicar, de maneira convencional, o que já era conhecido.

Neste século, a habilidade de solução de problemas e o pensamento crítico e criativo podem ser considerados as ferramentas básicas para lidar com desafios cada vez mais complexos (Alencar, 1996; Starko, 1995). Belloni (2003) acrescenta a esta idéia a necessidade do desenvolvimento de outras capacidades como autogestão (capacidade de organizar seu próprio trabalho), adaptabilidade e flexibilidade diante de novas tarefas, responsabilidade pela própria aprendizagem e trabalho grupal cooperativo e pouco hierarquizado. É simplesmente impossível ensinar tudo em profundidade. Para que o aluno possa gerenciar estes desafios, ele precisa aprender a se tornar um aprendiz mais autônomo.

Neste sentido, Alencar (2001) afirma que é necessário repensar a educação, não apenas em termos do conteúdo que vem sendo trabalhado, mas também no que concerne

aos traços de personalidade a serem reforçados e cultivados. Sabe-se hoje que não basta o conhecimento. É preciso também reformular a imagem do aluno ideal, onde a obediência, a passividade e o conformismo devem dar lugar à coragem, ao compromisso, à dedicação, ao entusiasmo, à iniciativa, à autoconfiança – traços que contribuem para a busca de novas perguntas, respostas e soluções.

Assim pode-se afirmar que as características necessárias para criatividade podem ser desenvolvidas ao se prover condições apropriadas de aprendizagem. Estimular a criatividade traz benefícios para todos os alunos, não apenas para os poucos que estabelecerão reputações como famosos criadores (Cropley, 1997). O desenvolvimento do potencial criativo implica, ainda, benefícios ao indivíduo em termos de melhor aprendizado, promoção da saúde mental, além de trazer vantagens para a sociedade.

A educação a distância (EaD) aparece, cada vez mais, no contexto das sociedades contemporâneas, como uma forma de educação extremamente adequada e desejável para atender às novas demandas educacionais decorrentes das mudanças na nova ordem econômica mundial. A EaD tende doravante a se tornar mais um elemento regular dos sistemas educativos, assumindo funções de crescente importância (Belloni, 2003).

Litwin (2001) complementa esta idéia ao chamar atenção para o fato de que estudar o desenvolvimento da educação a distância implica, fundamentalmente, identificar uma modalidade de ensino com características específicas, isto é, uma maneira particular de criar um espaço para gerar, promover e implementar situações em que os alunos aprendam.

Almeida (2003) considera que a integração entre a tecnologia digital com os recursos da telecomunicação, que originou a *internet*, evidenciou possibilidades de ampliar o acesso à educação, embora este uso não implique, por si só, práticas mais inovadoras e não represente mudanças nas concepções de conhecimento, ensino e aprendizagem ou nos

papéis do aluno e do professor. No entanto, o fato de mudar o meio em que ocorre a educação e a comunicação entre alunos e professores traz mudanças ao ensino e à aprendizagem, que precisam ser compreendidas ao mesmo tempo em que se analisam as potencialidades e limitações das tecnologias e linguagens empregadas para a mediação pedagógica e a aprendizagem dos alunos. Assim, pode-se usar uma tecnologia tanto na tentativa de simular a educação presencial com o uso de uma nova mídia, como para criar novas possibilidades de aprendizagem por meio da exploração das características inerentes às tecnologias empregadas.

Hoje, o vertiginoso desenvolvimento da educação a distância incorporada a todos os sistemas de capacitação, a cursos de graduação e pós-graduação demonstra as excelentes possibilidades da modalidade como educação permanente. O desafio consiste em produzir materiais em que as propostas de ensino acabem com as fórmulas prontas e criem desafios cognitivos para os estudantes. Contudo, o mais importante é não perder de vista que a tecnologia mais moderna não garante a qualidade da proposta (Litwin, 2001).

A reprodução de conhecimentos e estratégias adquiridas parece não ser mais suficiente para solucionar os problemas emergentes, colocando em risco até mesmo a própria sobrevivência do ser humano. Pesquisadores das mais diversas áreas começaram a perceber que, para lidar com as rápidas transformações que estavam ocorrendo no mundo, era necessário estabelecer condições favoráveis à emergência e expressão das habilidades criativas, de modo a se alcançar respostas originais e mais adequadas aos desafios impostos (Fleith, 1994).

Dada a crescente importância tanto do desenvolvimento da criatividade quanto do fortalecimento da educação a distância como forma de educação, o objetivo do presente estudo foi investigar elementos que favorecem ou inibem a criatividade no contexto de EaD. Este estudo poderá contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas no

ambiente virtual que estimulem a criatividade, fornecendo subsídios valiosos a coordenadores e tutores. A necessidade de fortalecer a capacidade de criar tornou-se mais urgente, conforme ressaltam Alencar e Fleith (2003b), e suas infinitas possibilidades de aplicação, nas diversas esferas de atuação, passaram a ter maior visibilidade.

CAPÍTULO 2

REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo apresenta estudos teóricos e empíricos que embasaram este trabalho sobre criatividade e educação a distância. A primeira seção, que versa sobre educação a distância, apresenta um breve histórico e definições desta forma de ensino; o cenário do surgimento das universidades abertas, que adotam o ensino a distância; características do aluno e do tutor; e pesquisas desenvolvidas no âmbito da educação a distância. A segunda seção, com foco na criatividade, aborda aspectos relativos às concepções de criatividade, a importância da criatividade na educação, fatores estimuladores e inibidores à criatividade e, por último, a inter-relação entre criatividade e educação a distância.

Educação a Distância

Histórico e Definições

No final do século XIX ocorreu a institucionalização da educação a distância com a oferta de cursos por correspondência em instituições particulares nos Estados Unidos e na Europa. Naquele primeiro momento, o intuito era fornecer uma segunda oportunidade de estudo para pessoas que fracassaram em uma instância juvenil. Somente após várias décadas a educação a distância se estabeleceu no âmbito educacional como uma forma competitiva perante as ofertas da educação presencial (Litwin, 2001).

A literatura aponta três gerações da educação a distância. A primeira geração – o ensino por correspondência – beneficiou-se, no final do século XIX, do desenvolvimento da imprensa e dos caminhos de ferro. Nesta fase, a comunicação entre professor e aluno era lenta, esparsa e limitada. Havia separação praticamente absoluta entre professor e

aluno. A segunda geração – o ensino multimeios a distância – desenvolveu-se na década de 1960. O uso de material impresso foi complementado por meios de comunicação audiovisual (rádio, televisão, cassete, teleconferência). A terceira geração, cujo surgimento deu-se a partir dos anos 1990, integra as novas tecnologias da informação e da comunicação (NTIC). Diversas possibilidades oferecidas pelo aprendizado com o auxílio do computador pessoal configuram-se, nesta geração, como meios educacionais (Belloni, 2003; Peters, 2003).

É interessante perceber que o movimento de gerações ocorreu de forma complementar. Ou seja, os meios utilizados em cada geração não foram substituídos pelos das gerações seguintes. O que ocorreu foi uma busca por recursos que possibilitassem maior interação entre os atores envolvidos e maior personalização.

Sousa (2004) delinea a linha do tempo da educação a distância no Brasil destacando a estreita relação entre a evolução das tecnologias da informação e da comunicação e a EaD. O marco inicial desta linha é o ano de 1923 com as experiências pioneiras da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, liderada por Roquete Pinto. Um dos objetivos da emissora era promover a educação. Entre 1930 e 1950, avança a utilização da radiodifusão. Neste período, cabe destacar o início da utilização do ensino por correspondência na década de 1940. Na década de 1960 surgem as tevês educativas. Na década de 1970 a utilização de tevês educativas ganha maior apoio governamental (transmissão gratuita de programas educativos) e tecnológico (transmissão via satélite). As décadas de 1980 e 1990 são marcadas pela criação de diversas organizações públicas e privadas voltadas para o planejamento e execução de cursos a distância. Abre-se espaço para a discussão da EaD no Brasil baseada em experiências e pesquisas educacionais. Particularmente na década de 1990, a *internet* começa a ser utilizada como recurso

educacional da EaD. A partir do ano 2000, a utilização de mídias virtuais torna-se mais freqüente.

Apesar da evolução da educação a distância, ainda hoje, não há uma definição única, universalmente aceita. A definição por oposição à educação presencial era a forma mais comum de caracterizar a educação a distância. Na atualidade, entende-se que a característica mais importante da EaD é sua flexibilidade, a qual possibilita implementar propostas educacionais organizadas e adequadas à realidade em que vivem muitas pessoas que desejam continuar estudando. A educação a distância tem sido, desde as suas origens, uma forma que se comprometeu com a flexibilização de tempo e espaço, a fim de possibilitar que grupos da população excluídos dos circuitos convencionais dos sistemas educativos tivessem acesso a formas de estudo sistemáticas (Coiçaud, 2001).

Para Moran (2002), educação a distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. Nesta definição está embutida uma questão reconhecida como ponto comum entre as definições de EaD: a separação física e temporal entre professor e aluno.

Outros autores ressaltam, ainda, em suas definições, aspectos diversos que consideram essenciais. Almeida (2003), por exemplo, enfatiza a administração do tempo pelo aluno e o desenvolvimento da autonomia ao realizar as atividades. Sousa (2004) chama atenção para a possibilidade concreta de democratizar o saber, tornando possível o sonho e desejo de educação para todos. Castro e cols. (2005), por outro lado, destacam aspectos relativos à comunicação dentro do processo, como meios e estratégias. Belloni (2002) considera o fenômeno educação a distância como parte de um processo de inovação educacional mais amplo que é a integração das novas tecnologias de informação e comunicação nos processos educacionais.

Oficialmente, no Brasil (1998), o Decreto n° 2.494/98, em seu artigo 1°, conceitua a educação a distância como uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

É importante destacar que a educação a distância pode ser feita nos mesmos níveis que o ensino regular, no ensino fundamental, médio, superior e na pós-graduação. Contudo, a EaD tem sido considerada mais adequada para a educação de adultos, principalmente para aqueles que já têm experiência consolidada de aprendizagem individual e de pesquisa, como acontece no ensino de pós-graduação e também no de graduação (Moran, 2002).

Universidades Abertas

As organizações que oferecem ensino a distância, tradicionalmente, podem ser classificadas em duas categorias: instituições especializadas - dedicam-se exclusivamente ao ensino a distância; e instituições integradas - experiências de EaD desenvolvidas em instituições convencionais, públicas ou privadas (Belloni, 2003; Peters, 2003). Recentemente, acrescenta-se uma terceira categoria composta por associação, rede ou consórcio de instituições educacionais que atuam na área do ensino a distância cuja finalidade é a cooperação institucional e intercâmbio científico (Belloni, 2003). Peters (2003) sinaliza, ainda, outra possibilidade de institucionalização em que há a disponibilização do ensino de várias formas, com livre escolha para os estudantes conforme suas necessidades e possibilidades.

As universidades abertas são os exemplos mais típicos de instituições especializadas. A *Open University*, na Inglaterra, é o grande modelo de universidade

aberta, pois foi a pioneira em 1969. O objetivo era proporcionar a adultos uma segunda chance para adquirirem formação superior (Belloni, 2003; Mansur, 2001; Peters, 2003). A procura de vagas foi grande desde o início e cresceu constantemente. Cabe ressaltar, entretanto, que a primeira universidade a distância surgiu na África do Sul em 1946. Contudo, seu objetivo não era dar uma segunda chance a adultos, mas sim democratizar o acesso ao ensino superior, que sofreu forte impacto devido à segregação racial (Peters, 2003). A partir destas experiências, outras universidades a distância surgiram em diversos países como Estados Unidos, Alemanha, China, Japão, Canadá, Costa Rica, Venezuela, Colômbia, Brasil, Argentina, Espanha, México Portugal, Holanda, Israel, Austrália, Índia, Irlanda, França (Mansur, 2001; Peters, 2003).

Em nosso país, o Ministério da Educação (MEC) criou, em 2005, o projeto da Universidade Aberta do Brasil (UAB), cujo objetivo principal é articular e integrar um sistema nacional de educação superior a distância, em caráter experimental, visando sistematizar as ações, programas, projetos, atividades pertencentes às políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade no Brasil. Como se pode observar, trata-se de um projeto de grande envergadura e que se torna, de acordo com as pretensões governamentais, decisivo para que seja atingida a meta de que 30% dos estudantes brasileiros tenham acesso à formação superior até o ano de 2011. É notória a importância do aumento do índice de estudantes universitários em um país, sobretudo quando se considera o real significado do processo educacional/formativo universitário e seus desdobramentos na produção do conhecimento tecnológico (Zuin, 2006).

A oferta de educação superior na modalidade de educação a distância constitui uma importante estratégia para aumento de vagas, especialmente, nas regiões distantes dos grandes centros. Trata-se da possibilidade de capilarização do ensino formal em

atendimento às demandas reprimidas. Além da democratização do acesso à educação superior pública, gratuita e de qualidade, o projeto Universidade Aberta do Brasil pretende consolidar um sistema de educação inovador que possa contribuir para formação do cidadão autônomo e consciente de suas responsabilidades sociais, em novo paradigma de formação em nível superior (Mota & Chaves Filho, 2006).

Aluno, Tutor e Processo de Comunicação

O ator principal no palco da educação a distância é o aluno. Tal fato exige o desenvolvimento de determinadas capacidades e habilidades essenciais para o processo de ensino-aprendizagem. O aluno deve estar motivado para aprender; ter perseverança e responsabilidade; ter hábito de planejamento e visão de futuro; ser pró-ativo, comprometido e autodisciplinado (Castro & cols., 2005). Além disso, é importante adquirir a capacidade de não depender do juízo de outros, ter clareza sobre as próprias necessidades de estudo, tomar iniciativas próprias e refletir sobre a própria aprendizagem (Peters, 2003).

Deste modo, o aluno deverá estar pronto para mudar paradigmas. Mesmo em cursos a distância que oferecem sistema de tutoria, ele necessitará de uma nova postura, diferente daquela adotada na maioria dos cursos ministrados presencialmente, como adquirir hábitos de estudo sistemáticos e eficientes, desenvolvendo, assim, sua autonomia (Castro & cols., 2005).

O estudo autônomo significa muito mais do que estudo autodirigido. A autonomia expressa uma situação na qual os alunos não mais são objetos da condução, influxo, ascendência e coerção educacionais, mas, sim, sujeitos de sua própria educação. Estudantes autônomos reconhecem suas necessidades de estudo, formulam objetivos para

o estudo, selecionam conteúdos, projetam estratégias de estudo, buscam materiais e meios didáticos, identificam fontes humanas e materiais adicionais e fazem uso delas, bem como organizam, dirigem, controlam e avaliam o processo de aprendizagem, ou seja, assumem e executam as funções dos docentes (Peters, 2003).

Para isso, o aluno deve ser incentivado a estudar e pesquisar de modo independente e colaborativo. A comunicação e a troca de informação entre os alunos devem ser intensificadas de modo a consolidar a aprendizagem por meio de atividades individuais ou grupais (Castro & cols., 2005). Um estudo auto-regulado pode desdobrar-se somente se os estudantes puderem agir num ambiente em que haja apoio, incentivo e compreensão. O aluno deixa de ser aquele a quem se ensina e passa a ser um sujeito que aprende a aprender.

O uso mais intenso dos meios tecnológicos de comunicação e informação torna o ensino mais complexo e exige a segmentação do ato de ensinar em múltiplas tarefas, sendo esta segmentação a característica principal do ensino a distância. Como resultado desta divisão do trabalho, as funções docentes vão separar-se e fazer parte de um processo de planejamento e execução dividido no tempo e no espaço: as funções de selecionar, organizar e transmitir o conhecimento correspondem em EaD à preparação e autoria de unidades curriculares (cursos) e de textos que constituem a base dos materiais pedagógicos realizados em diferentes suportes (livro-texto ou manual, programas em áudio, vídeo ou informática); a função de orientação e conselho do processo de aprendizagem passa a ser exercida em atividades de tutoria a distância, em geral individualizada, mediatizada através de diversos meios acessíveis (Belloni, 2003).

O tutor, figura importante para construção do conhecimento, atua nos seguintes papéis: (a) assessor pedagógico, na função de orientação e solução de dúvidas em relação

aos conteúdos; (b) orientador de aprendizagem, provocando a reflexão e o intercâmbio de experiências; (c) incentivador do trabalho colaborativo; (d) facilitador da interação do aluno com as fontes de informação; (e) fomentador da comunicação interpessoal entre os participantes do processo; e (f) motivador para o resultado (Castro & Ferreira, 2006).

Desta forma, o tutor, apoiado em diferentes ferramentas pedagógicas, irá propiciar a interação do aprendiz com os diversos objetos de estudo/conhecimento, colocando-o como sujeito participativo da sua aprendizagem. Assim, o tutor deve atuar como um facilitador, incentivando a interação do aluno com os diversos objetos de conhecimento, em uma atitude de co-autor no processo de construção/produção do conhecimento, e apontando as possibilidades de novos caminhos (Almeida, 2003; Belloni, 2003; Castro & cols., 2005).

Em um estudo conduzido por Conceição (2006), investigou-se a percepção de educadores a respeito de sua experiência no ensino a distância mediado pelo computador. Segundo os participantes deste estudo, a extensão e a profundidade da dedicação docente durante o curso é diferente do ensino presencial, requerendo um grande esforço cognitivo e afetivo. O esforço cognitivo decorre da necessidade de estruturar atividades de interação e aprendizagem que desafiem a compreensão dos estudantes, encorajem e estimulem formas novas e diferentes de pensar. O esforço afetivo é realizado na busca de interação pessoal com os alunos, ao lançar mão de algumas estratégias de aproximação como fornecer *feedback* imediato, distinguir interações administrativas e pessoais, entrar em contato com os alunos regularmente. Essa abordagem de ensino requer um esforço emocional para criar um clima de confiança e respeito, empatizar com os alunos, orientá-los no conteúdo, bem como motivá-los e apoiá-los.

O processo de ensino-aprendizagem, de acordo com os participantes deste estudo, é gratificante porque o tutor está aprendendo ao desempenhar sua função e há possibilidade

de conhecer melhor os alunos. Além de ser revigorante quando a experiência é dinâmica, é também excitante porque requer reflexão acerca de como ensinar de uma nova maneira, agradável quando se percebe a interação entre os alunos, e satisfatório ao aprender com os alunos.

Almeida (2003) explica que ensinar em ambientes virtuais de aprendizagem significa organizar situações de aprendizagem, planejar e propor atividades; disponibilizar materiais de apoio com o uso de múltiplas mídias e linguagens; ter um professor que atue como mediador e orientador do aluno, procurando identificar suas representações de pensamento; fornecer informações relevantes, incentivar a busca de distintas fontes de informações e a realização de experimentações; provocar a reflexão sobre processos e produtos; favorecer a formalização de conceitos; e propiciar a aprendizagem significativa do aluno.

A comunicação é um dos elementos que vincula aluno e tutor. Belloni (2003) lembra que na EaD a interação com o professor é indireta e tem de ser mediatizada por uma combinação dos mais adequados suportes técnicos de comunicação, o que torna esta forma de educação bem mais dependente da mediatização que a educação presencial. A interação entre o professor e o aluno ocorre de modo indireto no espaço (a distância) e no tempo (comunicação diferida, não simultânea), aumentando o nível de complexidade ao já bastante complexo processo de ensino-aprendizagem na EaD. Moore (conforme citado por Peters 2003) distingue entre distância física e distância comunicativa, isto é, psíquica, e introduz, para designar a última, o conceito de distância transacional, dependendo se os estudantes são abandonados a sua própria sorte com os materiais de estudo ou se podem comunicar-se com os docentes. Portanto, a função transacional é determinada pelo grau em que docentes e discentes podem interagir.

Os problemas gerados pela separação espacial podem ser superados por sistemas eficientes de comunicação pessoal simultânea ou diferida entre os alunos e educadores e entre os próprios alunos. As tecnologias da informação e da comunicação (TICs) oferecem possibilidades inéditas de interação mediatizada (educador/aluno; aluno/aluno) e de interatividade com material de boa qualidade e grande variedade (Belloni, 2003).

Em um nível mais específico de análise, Almeida (2003) ressalta que, devido à característica das TICs, relacionada com o fazer, rever e refazer contínuos, o erro pode ser tratado como objeto de análise e reformulação. Dito de outra forma, o aluno tem a oportunidade de avaliar continuamente o próprio trabalho individualmente ou com a colaboração do grupo e efetuar instantaneamente as reformulações que considere adequadas para produzir novos saberes, assim como pode analisar as produções dos colegas, emitir *feedback* e espelhar-se nessas produções.

A partir de todas as considerações realizadas anteriormente, conclui-se que a EaD não é apenas uma solução paliativa para atender alunos distantes geograficamente das instituições educacionais. Tampouco trata da simples transposição de conteúdos e métodos de ensino presencial para outros meios telemáticos. Trata-se de uma nova forma de educação, que aliada à tecnologia, possibilita novas maneiras de interação, acesso e construção do conhecimento.

Pesquisas em EaD

A área de pesquisa em EaD abrange diversos temas. Williams, Nicholas e Gunter (2005) destacam três campos relativos ao aluno: resultados obtidos, atitudes/opiniões e acessibilidade/barreiras. No que concerne aos resultados obtidos pelos alunos, a literatura aponta que a diferença entre ensino presencial e ensino a distância não é significativa. Estudos a respeito das atitudes/opiniões dos alunos buscam avaliar causas e conseqüências

relacionadas ao nível de satisfação dos alunos. O campo da acessibilidade/barreiras tem investigado características dos alunos que não se engajaram ou evadiram do curso. Segundo os autores, muitos estudos indicam, em relação à evasão, que características demográficas são menos preditivas do que o momento de vida, atitude e grau de suporte social recebido. A revisão realizada por estes autores sugere que a pesquisa em EaD busca confirmar a efetividade desta forma de ensino, bem como maneiras de mantê-la e aumentá-la.

A atitude do aluno é um elemento no processo de ensino-aprendizagem que influencia a eficiência da aprendizagem, motivação e aplicação do conhecimento. Este é um pressuposto comum aos estudos sobre atitudes relativas a EaD. Diversas pesquisas indicam atitudes positivas dos alunos em relação à EaD (Shin & Chan, 2004; Steil & Barcia, 2006; Yu & Yang, 2006). Algumas variáveis que afetam esta percepção estão vinculadas a aspectos institucionais como senso de pertencimento e disponibilidade (Shin & Chan, 2004), bem como a expectativas dos alunos (Steil & Barcia, 2006).

No estudo realizado por Steil, Pillon e Kern (2005), contudo, a atitude dos alunos foi negativa em relação a EaD. Alguns aspectos do contexto destes estudantes podem ajudar a entender os resultados. A disciplina a distância analisada estava sendo oferecida pela primeira vez nesta forma e os alunos não foram informados, previamente, que a cursariam a distância. Ou seja, eles não tiveram opção de escolha entre o ensino presencial ou a distância. Se a disciplina não tivesse caráter obrigatório, estes alunos a teriam concluído? A resposta a esta pergunta não é tão simples como parece, pois outros fatores, não avaliados neste estudo, podem estar envolvidos como a satisfação dos alunos.

Em uma outra pesquisa, Levy (2007) investigou o impacto, nas evasões, da satisfação dos alunos em relação à educação a distância. Os resultados indicaram que a satisfação dos estudantes é um dos principais fatores que afetam a decisão de completar ou

não cursos a distância. Diferenças relativas a características demográficas não foram encontradas entre alunos concluintes e aqueles que evadiram.

Analisando-se a literatura, observa-se que o interesse pelo estudo de diversas variáveis que afetam e são afetadas pela educação a distância vem aumentando gradualmente. Entre elas, destaca-se a criatividade, foco do presente estudo. A seguir, serão discutidas questões teóricas e empíricas acerca da criatividade na educação, incluindo a educação a distância.

Criatividade

Criatividade: Fenômeno Complexo e Multifacetado

A criatividade vem sendo estudada sistematicamente na Psicologia desde a década de 1950. Ao longo dos anos foram construídas e aprimoradas várias concepções de criatividade. Csikszentmihalyi (1988, 1994), no entanto, considera que antes da preocupação atrelada à questão considerada fundamental: “**o que** é criatividade?”, com definição, medida ou estimulação da criatividade, deve-se prestar atenção à outra questão: “**onde** está a criatividade?”.

O autor considera que não se pode estudar criatividade isolando indivíduos e suas criações de seu contexto sócio-histórico. Isto se dá pelo fato da criatividade não ser resultado, somente, de uma ação individual, mas sim produto de três forças principais: o contexto das instituições sociais, ou *campo*, que seleciona as variações produzidas que valem a pena ser preservadas; um *domínio* cultural estável que irá preservar e transmitir as novas idéias ou formas selecionadas para as próximas gerações; e finalmente, o *indivíduo*, que traz mudança para o domínio, cujo campo irá considerar a produção como criativa ou

não. Assim, o modelo proposto é dinâmico. Cada um destes sistemas realiza uma função específica, contudo, eles influenciam um ao outro, de modo que nenhuma idéia pode ser considerada criativa sem a influência de cada um desses sistemas.

Este modelo sistêmico de criatividade ressalta a importância das influências sócio-culturais não só como pano de fundo para que o fenômeno ocorra, mas como constituintes que atuam ativamente no processo de construção. Ser criativo não significa apenas ter determinadas habilidades. A cultura e a sociedade permeiam o desenvolvimento de produtos e idéias criativas dando insumos, fazendo avaliações e interpretações, e valorizando determinadas idéias e produtos de acordo com sua demanda. Desta forma, fica claro que a criatividade não ocorre no vácuo; sua existência, desenvolvimento, valorização, conceituação estão totalmente atrelados ao contexto social, cultural e histórico.

Alencar e Fleith (2003b) também ressaltam a relevância de elementos histórico-culturais no fenômeno da criatividade. Para elas, estes têm um efeito profundo nas expressões criativas, nas oportunidades oferecidas para o desenvolvimento do talento criativo e, ainda, nas modalidades de expressão criativa reconhecidas e valorizadas.

Em termos das características de um contexto social propício à criatividade, Alencar e Fleith (2003b) salientam a extensão em que as contribuições criativas são bem aceitas e valorizadas, bem como a existência de condições que estimulam a inovação, a exploração de idéias e a criação de novos produtos. Stein (conforme citado por Alencar & Fleith 2003b) considera que estimular a criatividade envolve não apenas estimular o indivíduo, mas também afetar seu ambiente social e as pessoas que nele vivem. O desenvolvimento e a expressão da criatividade não dependem, portanto, somente dos esforços do indivíduo, sendo também de crucial importância o contexto social no qual se acha inserido.

Lubart (1999) realça esta visão de criatividade ao afirmar que:

Quando examinamos uma pessoa criativa, um produto criativo, ou um processo criativo, nós com frequência ignoramos o ambiente. Nós descontextualizamos a criatividade. O ambiente, contudo, está sempre presente e tem um efeito profundo na expressão criativa. O ambiente pode estar envolvido na estimulação e suporte da criatividade, assim como na sua definição e avaliação. (p.339)

O contexto educacional formal está presente no dia-a-dia das pessoas desde a infância. Sua importância e impacto no desenvolvimento de adultos têm aumentado nos últimos anos, pois há cada vez mais a necessidade de atualização e desenvolvimento de habilidades cognitivas para o desempenho profissional.

Criatividade e Educação

Fleith e Alencar (2005) mencionam que o interesse em criatividade como uma área de pesquisa educacional floresceu na segunda metade do século XX. Desde então, os resultados da pesquisa em criatividade têm influenciado práticas educacionais, objetivos e estratégias de ensino, e até o ambiente físico da escola. Educadores e psicólogos têm enfatizado a importância de se promover condições favoráveis ao desenvolvimento do potencial criativo dos alunos por diversas razões.

Uma delas é pelo fato das experiências criativas de aprendizagem serem uma das vias para o bem-estar emocional. Também ressaltada é a capacidade de pensar de uma forma criativa e inovadora, aliada à apresentação de traços de personalidade que se associam à criatividade, ajudando o futuro profissional a lidar com os desafios e complexidade típicos deste milênio (Alencar & Fleith, 2003b). Assim, estudos com foco em criatividade e educação sugerem formas de se cultivar a criatividade no contexto educacional, discutem fatores que constituem barreiras ao comportamento criativo em sala

de aula, examinam a percepção de criatividade e do clima de sala de aula para criatividade de professores e alunos, e investigam estímulos à criatividade no contexto educacional, entre outros.

Por exemplo, Alencar (1997) analisou a extensão em que a criatividade vem sendo estimulada no contexto universitário, bem como a avaliação de universitários a respeito de suas próprias habilidades criativas, das habilidades criativas de seus colegas e dos seus professores. Os resultados indicaram que os universitários consideram que há pouco incentivo a distintos aspectos da criatividade por parte dos docentes. Observou-se, no estudo, que os alunos percebiam, de modo geral, os seus professores como pouco ou muito pouco criativos. Possivelmente, segundo a autora, esta percepção reflete o comportamento do professor em sala de aula que pouco estimula a criatividade. Tal resultado sugere a ênfase limitada que se dá à criatividade por parte dos professores universitários. Estes estariam mais preocupados com seu papel de transmissor de informação.

Também Santeiro, Santeiro e Andrade (2004) desenvolveram uma pesquisa a respeito da percepção de universitários com relação a professores facilitadores e inibidores da criatividade. Os resultados mostraram que as características apontadas como próprias dos professores facilitadores ou inibidores do desenvolvimento das habilidades criativas enquadram-se em aspectos relacionados ao preparo do professor e ao modo como o professor se relaciona com os alunos. São os dois lados de uma mesma moeda. A preparação e o relacionamento entre professor e aluno tanto podem servir para desenvolver o potencial criativo, como para miná-lo.

A respeito do papel do professor, Alencar (2001) comenta sua influência e poder, tanto como elemento facilitador do desenvolvimento e da expressão da criatividade quanto como elemento bloqueador das possibilidades de crescimento do aluno. O professor pode tanto encantar o aluno por um tema ou área do conhecimento como levá-lo a ter aversão

por uma determinada matéria. Tanto pode conscientizar o aluno de seus talentos e possibilidades, como minar a sua confiança em sua capacidade e competência. Pode, ainda, contribuir para a formação de um autoconceito positivo como também para a formação de uma imagem negativa de si mesmo, levando o aluno a se fechar para os recursos de sua imaginação e de sua capacidade de criar.

Diante da responsabilidade em desempenhar este papel, o professor deve conhecer melhor algumas dimensões da criatividade. Tais dimensões aparecem no modelo para o desenvolvimento da criatividade proposto por Alencar (1996, 2001), a saber:

- Habilidades relacionadas ao pensamento criativo – desenvolver habilidades como fluência de idéias, flexibilidade, originalidade de pensamento.
- Traços de personalidade que favorecem a expressão da criatividade – cultivar a iniciativa, a independência, a autoconfiança, a persistência, a curiosidade, a espontaneidade e a intuição.
- Clima psicológico – estabelecer um clima favorável ao florescimento de novas idéias propiciando um ambiente encorajador e positivo.
- Barreiras à expressão da criatividade – implementar estratégias e condições que minimizem o efeito de fatores inibidores à expressão criativa.
- Domínio de técnicas e bagagem de conhecimento – desenvolver atividades que possibilitem ao aluno expressar e desenvolver seu potencial criativo, bem como encorajar e apoiar o aluno a aprofundar seu conhecimento em áreas de interesse.

Fatores Estimuladores à Criatividade

O pensamento criativo é mais provável de ocorrer quando o indivíduo possui informação e flexibilidade. Afinal, criatividade requer mais do que retenção de

informação. Um indivíduo necessita de experiência e habilidade para processar e utilizar informações relevantes. Neste sentido, pode-se concluir que educadores devem estar atentos ao perigo da mera transmissão e reprodução do conhecimento, pois a fixação e rigidez dificultam o pensamento divergente de suma importância para o processo criativo (Runco, 2003).

Procedimentos para desenvolver a criatividade devem envolver aspectos cognitivos e emocionais. Assim, os professores devem promover em seus alunos domínio de conhecimentos gerais e específicos; imaginação ativa; habilidade de reconhecer, descobrir e inventar problemas; habilidades relacionadas ao pensamento convergente como ver conexões, falhas, similaridades e implicações lógicas; habilidades vinculadas ao pensamento divergente como fazer associações remotas e múltiplas, formação de novas *gestalts*; habilidade de pensar em diversas maneiras de resolver problemas; habilidade e disposição em avaliar seu próprio trabalho; e habilidade de comunicar seus resultados a outros (Cropley, 1997).

Com relação ao clima psicológico favorável à criatividade em sala de aula, Starko (1995) pontua que segurança psicológica requer que cada aluno sintam-se aceito, importante e valorizado. A meta do professor é prover o tipo de *feedback* que é mais útil. O *feedback* informativo, por exemplo, assume que os alunos estão encarregados de organizar e avaliar seu próprio aprendizado. Ele provê informações úteis para servir de guia. Desta forma, o desafio do professor é fornecer *feedback* informativo sobre comportamentos e idéias sem levar os alunos a crerem que as fontes externas são as únicas válidas.

Planejar experiências que permitam aos estudantes lidar com assuntos importantes de forma criativa pode ser útil em dois sentidos: fornecer suporte ao desenvolvimento da criatividade e permitir que os estudantes se envolvam em processos complexos que estão associados com o desenvolvimento da *expertise* (Starko, 1995).

Para o desenvolvimento de traços de personalidade associados à criatividade, os professores devem estimular o envolvimento com a tarefa, a persistência, a determinação, a curiosidade, a tolerância à ambigüidade, a independência e a não conformidade, a autoconfiança, e a disposição para correr riscos, a experimentação, a disposição em tentar tarefas difíceis. Além de prover condições facilitadoras, eles devem buscar também eliminar barreiras ao desenvolvimento/expressão da criatividade (Cropley, 1997).

Alencar (2002) desenvolveu um estudo a fim de investigar a percepção de pós-graduandos quanto ao estímulo à criatividade por parte de seus professores. Os resultados obtidos foram comparados com um estudo anterior realizado pela autora com graduandos. Constatou-se que os pós-graduandos consideram que seus professores oferecem maior incentivo a distintos aspectos que favorecem a expressão da criatividade se comparados com os graduandos. A escala utilizada nos dois estudos incluía itens referentes a traços de personalidade, outros relativos a um ambiente propício à produção de novas idéias, e ainda outros a metodologias de ensino e tempo proporcionado ao aluno para pensar e desenvolver idéias novas.

Outros estudos relativos à percepção de universitários acerca do incentivo à criatividade em sala de aula evidenciam que práticas pedagógicas referentes ao clima para expressão de idéias foram melhor avaliadas. Por outro lado, práticas relativas à avaliação e metodologia de ensino foram percebidas de forma menos positiva (Alencar & Fleith, 2004a; Ribeiro & Fleith, 2007).

O estabelecimento de um ambiente propício à produção de novas idéias implica ir além da informação fornecida. Neste sentido, a escola tem um papel fundamental.

É nesse meio que o aluno, através de atividades programadas, poderá explorar questões, elaborar e testar hipóteses, fazendo uso do seu pensamento crítico e original. Cabe ao professor, portanto, prover oportunidades que possibilitem o

desenvolvimento das habilidades criativas, evitando dar ênfase excessiva à memorização dos fatos, ao dogmatismo de idéias, ao conformismo e à passividade (Fleith, 1994, p. 114).

Fatores Inibidores à Criatividade

Davis (1992) enumera algumas barreiras ao pensamento criativo e à inovação: (a) hábito, ou seja, nossa maneira habitual de pensar e responder; (b) regras e tradição; (c) hierarquia, que gera insegurança e medo de avaliação; (d) bloqueios perceptivos, associados ao costume de perceber as coisas de maneira familiar dificultando-nos ver novos significados, novas relações (Fleith, 1994; Alencar, 1996); (e) barreiras culturais, que envolvem influências sociais, expectativas e conformidade; (f) barreiras emocionais como raiva, medo, ansiedade.

Alencar (1996, 2001) também especifica barreiras emocionais e culturais como medo de cometer erros, de parecer ridículo e de ser criticado; falta de confiança nas próprias idéias e capacidades; estereótipos; desejo excessivo de segurança e ordem; comodismo; inabilidade de tolerar ambigüidade; apatia; insegurança e sentimentos de inferioridade; tradição como preferível à mudança; ênfase na razão e na lógica; desvalorização da intuição e dos sentimentos.

Além disso, Alencar e Fleith (2003b) destacam, ainda, algumas barreiras sociais ao desenvolvimento da criatividade: pressões sociais com relação ao indivíduo que diverge da norma, atitude negativa com relação ao comportamento de correr riscos, aceitação pelo grupo como um dos valores mais cultivados e expectativas com relação ao papel sexual.

Diversos estudos apontam a falta de tempo e oportunidade como um dos principais fatores que dificultam o desenvolvimento e a expressão da criatividade pessoal, segundo professores e alunos de distintos níveis de ensino (Alencar & Fleith, 2003a; Alencar, Fleith

& Martínez, 2003; Joly & Guerra, 2004; Ribeiro & Fleith, 2007). Estes resultados remetem à pouca disponibilidade de tempo, oportunidades e recursos para expressar o potencial criativo.

Um estudo qualitativo, realizado por Alencar e Fleith (2004b) com uma amostra de estudantes universitários, verificou outros aspectos considerados inibidores à expressão criativa. Neste estudo, foram ressaltadas pelos participantes as características cognitivas/personalidade/emocionais, especialmente o medo de errar, de ser criticado ou de se expressar, seguido por falta de motivação, falta de incentivo e falta de preparação.

Pesquisas conduzidas com docentes a respeito de barreiras à criatividade relacionadas a sua prática educacional refletem a dificuldade do professor em manter a atenção, o interesse e a participação do aluno em sala de aula. Os resultados revelam que as barreiras à promoção da criatividade em sala de aula mais apontadas pelos docentes foram as relacionadas ao próprio aluno como por exemplo “elevado número de alunos em sala de aula”, “alunos com dificuldades de aprendizagem” e “desinteresse do aluno pelo conteúdo ministrado” (Carvalho & Alencar, 2004; Souza & Alencar, 2006).

Observa-se, ainda, a predominância de práticas educacionais que dão destaque à ignorância, à incompetência e às limitações do aluno. Tais práticas tendem a reduzir a criatividade do indivíduo abaixo do nível de suas reais possibilidades (Alencar, 1996).

A concepção que o indivíduo tem de si mesmo pode representar uma grande barreira à expressão da criatividade. Se a pessoa se percebe como pouco criativa ou incapaz de gerar idéias provavelmente direcionará seu comportamento no sentido de confirmar esta auto-imagem. Todo ser humano precisa de um ambiente propício à formação de uma auto-imagem positiva, uma vez que aquilo que pensamos a respeito de nós mesmos influencia o que podemos fazer e alcançar (Fleith, 1994).

Com o desenvolvimento científico e tecnológico, em seu sentido amplo, o conhecimento tem se tornado obsoleto em um período muito curto de tempo, exigindo uma aprendizagem contínua e permanente. Nesse cenário, é necessário desenvolver a capacidade de resolver novos problemas e implementar novas ações. Assim, é imprescindível que os caminhos para a criatividade sejam conhecidos e explorados (Alencar, 1996).

Criatividade e Educação a Distância

O único estudo encontrado na revisão de literatura realizada a respeito, especificamente, da criatividade em EaD teve como objetivo investigar a percepção de tutores acerca da promoção do potencial criativo dos alunos no curso em que estavam envolvidos; bem como barreiras ao desenvolvimento e expressão do potencial criativo dos alunos em ambientes educacionais *on-line*. Vianna e Alencar (2006) partem do pressuposto de que o papel do tutor é um elemento chave no processo de aprendizagem e no desenvolvimento do potencial de alunos no ambiente educacional *on-line*. As autoras pontuam que o tema criatividade em cursos desta natureza tem sido pouco explorado por pesquisadores da área de educação a distância. Participaram do estudo 52 tutores brasileiros que trabalhavam com educação *on-line*. Os resultados mostraram que 73,08% dos tutores acreditam que o curso com o qual estão envolvidos promovem o desenvolvimento e a expressão do potencial criativo dos alunos. As justificativas apresentadas pelos tutores envolvem a boa qualidade de interação entre aluno e tutor, o estímulo por parte do tutor a trabalhos criativos e colaborativos, e a implementação de diversas práticas pedagógicas que favorecem a expressão criativa dos estudantes em ambientes virtuais. Os tutores apontaram como principais barreiras ao desenvolvimento e expressão do potencial criativo: dificuldades dos alunos em participar de cursos *on-line*,

falta de interesse dos estudantes nos assuntos do curso, dificuldades dos alunos nos ambientes virtuais e pouca participação dos alunos.

Um outro estudo, conduzido por Kristensson e Norlander (2003), embora não diretamente relacionado à criatividade na educação a distância, investigou os efeitos da tecnologia da informação no processo e desempenho criativo de grupos de universitários em três situações: salas de conversação na *internet*, videoconferência e face a face. Os resultados indicaram que o grupo na situação presencial apresentou produtos avaliados como mais criativos em comparação com os demais grupos. Além disso, o grupo na situação presencial relatou maior satisfação com seu processo e produto criativo em relação aos grupos na situação de mediação pelo computador.

A escassez de estudos sobre o desenvolvimento da criatividade na educação a distância, forma de ensino que cada vez ganha mais espaço na atualidade, alerta para a necessidade de se investir mais em pesquisas sobre a extensão em que esta forma de ensino influencia a produção criativa.

CAPÍTULO 3

DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

A auto-aprendizagem de adultos constitui um tema relativamente novo no campo da educação. O desenvolvimento de pesquisas sobre metodologias de ensino mais ativas para a educação de adultos, centradas no aluno, e tendo como princípio sua maior autonomia, passa a ser condição *sine qua non* para o sucesso de qualquer experiência de EaD que pretenda superar os modelos instrucionais e comportamentais. O processo de ensino-aprendizagem centrado no estudante será então fundamental como princípio orientador de ações de EaD. Isto significa não apenas conhecer o melhor possível as características socioculturais, a bagagem de conhecimento e experiências, as demandas e expectativas dos alunos, como integrá-las realmente na elaboração de metodologias, estratégias e materiais de ensino, de modo a criar as condições estimuladoras de auto-aprendizagem (Belloni, 2003) e de desenvolvimento da criatividade.

Tanto os estudos na área de educação e criatividade, quanto as propostas da EaD seguem um novo modelo de aprendizagem, que destaca a solução de problemas como uma necessidade para o mundo atual e como uma forma efetiva de construção do conhecimento e de desenvolvimento da criatividade. Alencar e Fleith (2004c) ressaltam, ainda, que o conhecimento que se tem sobre o impacto de distintas variáveis no desenvolvimento e expressão da criatividade no contexto educacional continua limitado. A partir disto, torna-se cada vez mais necessário o estudo da criatividade no contexto de educação a distância. As contribuições que estudos neste sentido podem trazer são inúmeras. Se a utilização da educação a distância tende a se intensificar mais ainda nos próximos anos, é importante que isto ocorra de forma a desenvolver o potencial criativo dos indivíduos ao máximo, de forma que não só o acesso ao conhecimento seja democratizado, como também o

desenvolvimento pessoal de cada um. Dados provenientes do Ministério da Educação - INEP (2001, 2006) relativos ao censo da educação superior já revelam um enorme crescimento da educação superior a distância entre 2000 e 2005 conforme pode ser observado na Figura 1.

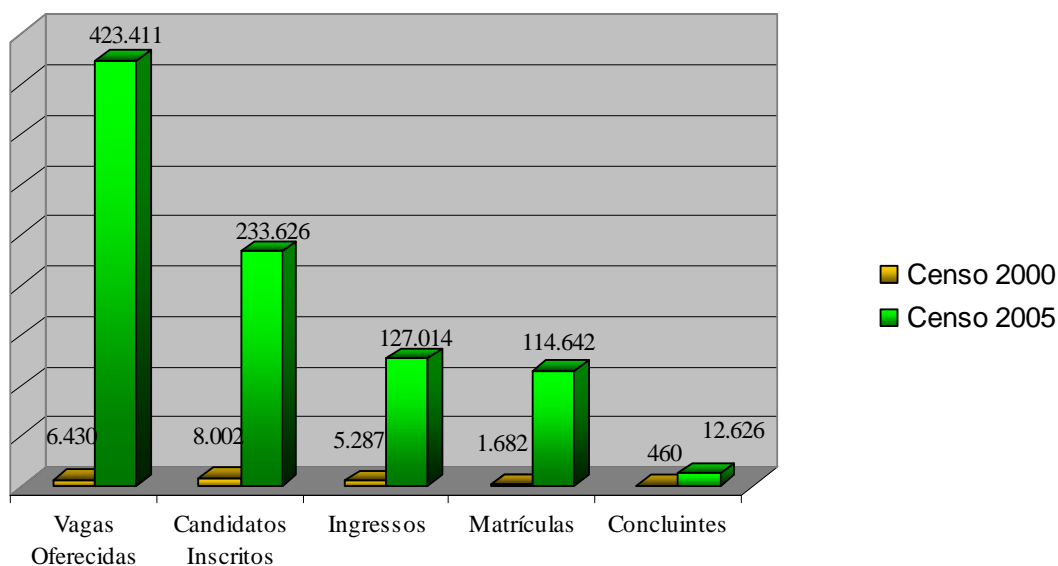


Figura 1. Comparação entre os dados relativos à educação superior a distância nos anos 2000 e 2005.

As pesquisas a respeito de criatividade em educação referem-se ao ensino presencial. Foi encontrado apenas um estudo sobre o tema específico criatividade em EaD. Este tema pode ser considerado novo e de extrema relevância para o cenário educacional atual. Portanto, é preciso examinar fatores que influenciam a criatividade na educação a distância.

Este estudo foi desenvolvido com o objetivo de investigar o desenvolvimento da criatividade na educação a distância. Para alcançar este objetivo foram analisados: (a) a percepção de estudantes universitários a respeito de elementos que favorecem ou inibem a

criatividade no contexto de EaD, e (b) aspectos do projeto político-pedagógico do curso investigado relativos ao desenvolvimento/expressão da criatividade.

As questões de pesquisa investigadas neste estudo foram:

1. Em que extensão os alunos percebem que seu tutor implementa práticas pedagógicas que favorecem o desenvolvimento de suas habilidades criativas no decorrer do acompanhamento do módulo cursado?
2. Existem diferenças entre a percepção de alunos do gênero masculino e feminino, graduados ou não, acerca de práticas pedagógicas favorecedoras da criatividade implementadas por seu tutor?
3. Que barreiras os estudantes consideram que podem dificultar o desenvolvimento/expressão de sua criatividade no contexto de EaD?
4. Há diferença entre a percepção de alunos do gênero masculino e do gênero feminino, graduados ou não, sobre as barreiras que dificultam o desenvolvimento/expressão de sua criatividade no contexto de EaD?
5. Em que extensão o projeto político-pedagógico do curso estudado contempla a criatividade e formas de implementá-la na educação a distância?

CAPÍTULO 4

MÉTODO

O presente capítulo descreve o método utilizado nesta pesquisa. As subseções que o compõem são: delineamento do estudo, participantes, instituição, instrumento, procedimentos adotados e análise de dados.

Delineamento

Um delineamento descritivo foi adotado para responder as questões de pesquisa 1 e 3. Foi utilizado, ainda, um delineamento fatorial 2X3 (Gall, Borg & Gall, 1996) a fim de responder as questões 2 e 4. As variáveis independentes foram: gênero (masculino e feminino) e nível de escolaridade (alunos que nunca haviam cursado graduação anterior; alunos que haviam cursado, mas não a concluíram; e alunos que haviam cursado e concluído a graduação). A variável dependente investigada na questão de pesquisa 2 foi percepção das práticas pedagógicas favorecedoras da criatividade. Para a questão de pesquisa 4 estipulou-se como variável dependente barreiras ao desenvolvimento/expressão da criatividade. A questão de pesquisa 5 foi investigada por meio de procedimentos qualitativos.

Participantes

Participaram desta pesquisa 122 alunos (aproximadamente 25% do total de matriculados) de um curso de graduação em Administração a distância oferecido por uma universidade situada no Distrito Federal. Dada a dificuldade de seleção randômica, tendo em vista o caráter voluntário de participação, optou-se pela utilização de uma amostra de conveniência (Gall, Borg & Gall, 1996).

A idade média dos alunos era de 32,75 anos, variando entre 17 e 56 anos. Do total de participantes, 87 eram do gênero masculino (71,3%) e 35 do gênero feminino (28,7%). Vinte e nove respondentes (23,8%) informaram que não haviam cursado graduação anteriormente; 49 (40,2%) haviam cursado, mas não a concluíram; e 44 (36,1%) possuíam nível superior completo.

Quanto ao estado civil, 62 (50,8%) respondentes eram casados, 47 (38,5%) eram solteiros, 7 (5,7%) divorciados e 6 (4,9%) escolheram a opção outros. Quase todos os participantes informaram que trabalhavam (n=112), sendo que 83% tinham uma jornada semanal de 40 horas de trabalho. A maioria dos participantes (n=108) residia no Distrito Federal. Os demais residiam nos seguintes estados: Goiás (n=6); Minas Gerais (n=4); Bahia (n=1); Rio de Janeiro (n=1); Rio Grande do Norte (n=1); e São Paulo (n=1). Vinte e cinco alunos (20,5%) já haviam participado de algum curso a distância anteriormente e 97 (79,5%) não haviam participado.

Instituição, Curso e Tutoria

O centro de educação a distância da instituição pesquisada foi escolhido por atuar há mais de 15 anos na modalidade a distância e por ser pioneiro na implantação e execução de um curso público de graduação a distância no Brasil. O curso de graduação do qual os participantes deste estudo fazem parte é um projeto-piloto que tem como objetivo ofertar gratuitamente à sociedade um curso de qualidade com a conveniência do estudo a distância, desenvolvido em uma perspectiva centrada no aluno. Este curso, resultado de uma parceria entre o Ministério da Educação, Banco do Brasil e instituições federais e estaduais de ensino superior, faz parte do Projeto Universidade Aberta do Brasil – UAB – que foi criado pelo Ministério da Educação, em 2005.

De acordo com o projeto político-pedagógico, o curso de graduação em Administração foi um dos escolhidos para o projeto-piloto da UAB devido a sua importância para a formação de agentes de mudança, sobretudo no processo de desenvolvimento socioeconômico do país. Está previsto que o curso tenha uma duração de quatro anos e meio, com execução no período de junho de 2006 a dezembro de 2010. A carga horária total do curso é de 3000 (três mil) horas/aula. A estrutura curricular adotada é a modular. Cada módulo conta com os seguintes recursos didáticos: livro impresso, encontros presenciais para realização de avaliação e apresentação de trabalhos, ambiente virtual de aprendizagem e tutoria a distância.

A proposta deste curso é que o universitário seja apoiado por um sistema de tutoria que permita o monitoramento direto do desempenho e do fluxo de atividades, facilitando a interatividade e identificação de possíveis dificuldades de aprendizagem. Cada tutor acompanha 25 alunos. A comunicação e a divulgação de informações são realizadas por meio da *internet*, do telefone, do correio postal e do fax. No ambiente virtual de aprendizagem, os tutores podem interagir com seus alunos por meio das seguintes ferramentas: mural (informações e recados), biblioteca (disponibilização de livros eletrônicos, textos, gravuras, vídeos, apresentações que complementem os conteúdos estudados), fórum (espaço de comunicação permanente, onde tutor e estudante podem discutir idéias a partir de temas previamente agendados) e *chat* (comunicação com o tutor em tempo real durante horário pré-estabelecido).

Instrumento

Para avaliar a percepção dos estudantes acerca dos elementos favorecedores e inibidores do desenvolvimento e da expressão da criatividade no contexto de educação a

distância foi utilizado um questionário elaborado para o presente estudo, composto por duas partes (veja modelo do instrumento no Anexo 1).

A primeira parte incluiu uma versão adaptada do instrumento denominado “Inventário de Práticas Docentes que favorecem a Criatividade no Ensino Superior”, construído e validado por Alencar e Fleith (2004c). Este instrumento permite avaliar a percepção de estudantes universitários quanto à extensão em que seus professores apresentam comportamentos e implementam práticas docentes que favorecem o desenvolvimento e expressão da criatividade do aluno. Para o presente estudo, foram utilizados 30 dos 37 itens que compõem a versão original da escala. Estes itens foram adaptados ao contexto de educação a distância com a devida autorização das autoras. Um novo item (“Desenvolve a autonomia do aluno”) foi incluído nesta versão devido à relevância deste aspecto dentro do contexto de EaD. Os itens foram respondidos em uma escala de 5-pontos, que varia de “discordo plenamente” até “concordo plenamente”.

Para estabelecer a validade de construto do instrumento foi verificada sua estrutura interna por meio de análise fatorial. Utilizando-se o pacote estatístico SPSS realizou-se uma análise dos eixos (*Principal Axis Factoring*), com rotação varimax, antecedida por análise exploratória dos dados, com vista a verificar a normalidade das distribuições e os pressupostos da análise fatorial. O KMO foi de 0,90 e o teste de esfericidade de Bartlett foi significativo. Para verificar a fidedignidade dos fatores gerados foi utilizado o coeficiente alfa de consistência interna.

Seis fatores foram extraídos com base no critério de Kaiser (Gable & Wolf, 1993), em que o *eigenvalue* deve ser igual ou maior que 1. A solução de 6 fatores explicou 56,5% da variância. Contudo, dois fatores foram descartados haja vista que: (a) um dos fatores era composto por itens que apresentavam cargas fatoriais maiores em outros fatores; e (b) o outro fator continha itens semanticamente mais próximos dos outros fatores. Integraram os

fatores apenas os itens com carga fatorial igual ou maior que 0,30. O *eigenvalue*, a porcentagem da variância e o índice de consistência interna (α) de cada fator podem ser observados na Tabela 1.

Tabela 1

Eigenvalue, Porcentagem da Variância e Índice Alfa de Consistência Interna dos Fatores Gerados

Fator	<i>eigenvalue</i>	% da variância	alfa
Fator 1	4,92	15,87	0,90
Fator 2	4,38	14,15	0,88
Fator 3	3,36	10,86	0,91
Fator 4	1,5	4,86	0,60

O Fator 1, denominado *Desenvolvimento da Aprendizagem Criativa*, inclui 9 itens relativos a técnicas instrucionais que facilitam a produção criativa dos alunos. Os itens componentes deste fator com as respectivas cargas fatoriais são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2

Cargas Fatoriais dos Itens que Integram o Fator 1 (Desenvolvimento da Aprendizagem Criativa)

Item	Conteúdo	Carga
8	Incentiva a independência dos alunos.	0,32
12	Incentiva os alunos a fazerem questões relativas aos temas estudados.	0,43
17	Apresenta vários aspectos de uma questão que está sendo estudada.	0,69
19	Faz perguntas, buscando conexões com assuntos abordados.	0,57
20	Utiliza exemplos para ilustrar o que está sendo abordado no módulo.	0,80
22	Desperta o interesse dos alunos pelo conteúdo abordado.	0,55
24	Apresenta situações-problema a serem solucionadas pelos alunos.	0,53
26	Oferece informações adicionais importantes e interessantes relativas ao conteúdo do módulo.	0,70
31	Desenvolve a autonomia do aluno.	0,43

O Fator 2, *Clima para o Desenvolvimento/Expressão de Idéias*, inclui 12 itens que dizem respeito à atitude incentivadora e acolhedora do tutor acerca das idéias dos alunos (veja Tabela 3).

Tabela 3

Cargas Fatoriais dos Itens que Integram o Fator 2 (Clima para o Desenvolvimento/Expressão de Idéias)

Item	Conteúdo	Carga
6	Promove a autoconfiança dos alunos.	0,30
11	Valoriza as idéias originais dos alunos.	0,55
14	Cria um ambiente de respeito e aceitação pelas idéias dos alunos.	0,54
15	Dá chances aos alunos para discordarem de seus pontos de vistas.	0,52
18	Promove o debate com estímulo a participação de todos os alunos.	0,42
21	Está disposto a elucidar dúvidas dos alunos.	0,57
23	Tem disponibilidade para atender os alunos fora do horário de plantão.	0,58
25	Dá <i>feedback</i> construtivo aos alunos.	0,36
27	Tem entusiasmo pelo módulo sob sua responsabilidade.	0,69
28	Está atento aos interesses dos alunos.	0,62
29	Tem expectativas positivas com relação ao desempenho dos alunos.	0,45
30	Tem senso de humor.	0,50

O Fator 3, *Estímulo ao Pensamento e Personalidade Criativos*, inclui 8 itens relativos ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e aspectos afetivos associados à criatividade (veja Tabela 4).

Tabela 4

Cargas Fatoriais dos Itens que Integram o Fator 3 (Estímulo ao Pensamento e Personalidade Criativos)

Item	Conteúdo	Carga
1	Cultiva nos alunos o gosto pela descoberta e pela busca de novos conhecimentos.	0,54
2	Faz perguntas desafiadoras que motivam os alunos a pensar e raciocinar.	0,69
3	Estimula os alunos a analisarem diferentes aspectos de um problema.	0,70
4	Estimula a iniciativa dos alunos.	0,49
5	Estimula o aluno a pensar idéias novas relacionadas ao conteúdo do módulo.	0,37
7	Estimula a curiosidade dos alunos.	0,37
9	Desenvolve nos alunos habilidades de análise crítica.	0,60
10	Leva o aluno a perceber e conhecer pontos de vistas divergentes sobre o mesmo problema ou tema de estudo.	0,48

O Fator 4, denominado *Avaliação do Conteúdo*, inclui 2 itens relacionados à forma como o conteúdo é trabalhado pelo tutor (veja Tabela 5).

Tabela 5

Cargas Fatoriais dos Itens que Integram o Fator 4 (Avaliação do Conteúdo)

Item	Conteúdo	Carga
13	Preocupa-se apenas com o conteúdo informativo	0,61
16	Utiliza critérios de avaliação que exigem do aluno apenas a reprodução do conteúdo contido no material didático	0,64

Nota. Itens invertidos.

A segunda parte do instrumento foi composta por um *checklist* de barreiras ao desenvolvimento/expressão da criatividade no contexto de EaD, segundo a percepção dos alunos. A elaboração deste *checklist* foi inspirada no instrumento utilizado por Vianna (2005) em um estudo que teve por objetivo investigar a expressão e o desenvolvimento da criatividade em ambientes de ensino-aprendizagem *on-line*, baseando-se na percepção de tutores desta modalidade de ensino.

Complementou o instrumento uma página inicial, composta por questões relativas a dados biográficos, destinada à identificação dos participantes. Um estudo piloto foi realizado pela pesquisadora a fim de verificar a clareza dos itens e das instruções, bem como analisar semanticamente os itens do instrumento. Para tal, solicitou-se, via e-mail, a dez alunos do curso estudado a avaliação dos aspectos citados anteriormente. Quatro estudantes enviaram seus comentários. Na parte relativa a barreiras ao desenvolvimento/expressão da criatividade, o termo “assincronicidade”, utilizado na versão inicial, gerou dúvidas. A partir das sugestões dos alunos, este item foi reformulado a fim de garantir a clareza da linguagem. Assim, a redação final desta barreira foi: “Comunicação Assíncrona (diálogo não ocorre em tempo real)”.

Procedimentos

Inicialmente foi agendado um encontro com a coordenadora pedagógica da instituição pesquisada para verificar a possibilidade e viabilidade de realização do presente estudo. Após contato formal com o diretor da instituição, no qual foram apresentados os objetivos do estudo, obteve-se a autorização para o início da pesquisa. A partir deste momento, foram realizados contatos com os responsáveis diretos pelo curso pesquisado, com vistas a proceder aos ajustes necessários para que a coleta de dados se iniciasse, para

a aplicação do estudo piloto e discussão sobre a melhor forma de disponibilizar o instrumento para os alunos.

Inicialmente cogitou-se a hipótese de realizar a coleta em um encontro presencial do curso. Contudo, esta foi descartada por ser considerado um momento não conveniente para aplicação do questionário, pois os alunos estariam envolvidos de forma intensa com trabalhos acadêmicos.

A alternativa encontrada junto ao coordenador do curso foi disponibilizar o instrumento via *internet*. Desta forma, foi desenvolvido um site específico para esta coleta de dados: <http://questionario.capitalsoftware.com.br>. Uma mensagem aos alunos juntamente com o *link* para este site foi inserida no ambiente virtual de aprendizagem dos alunos do curso conforme ilustrado na Figura 2.

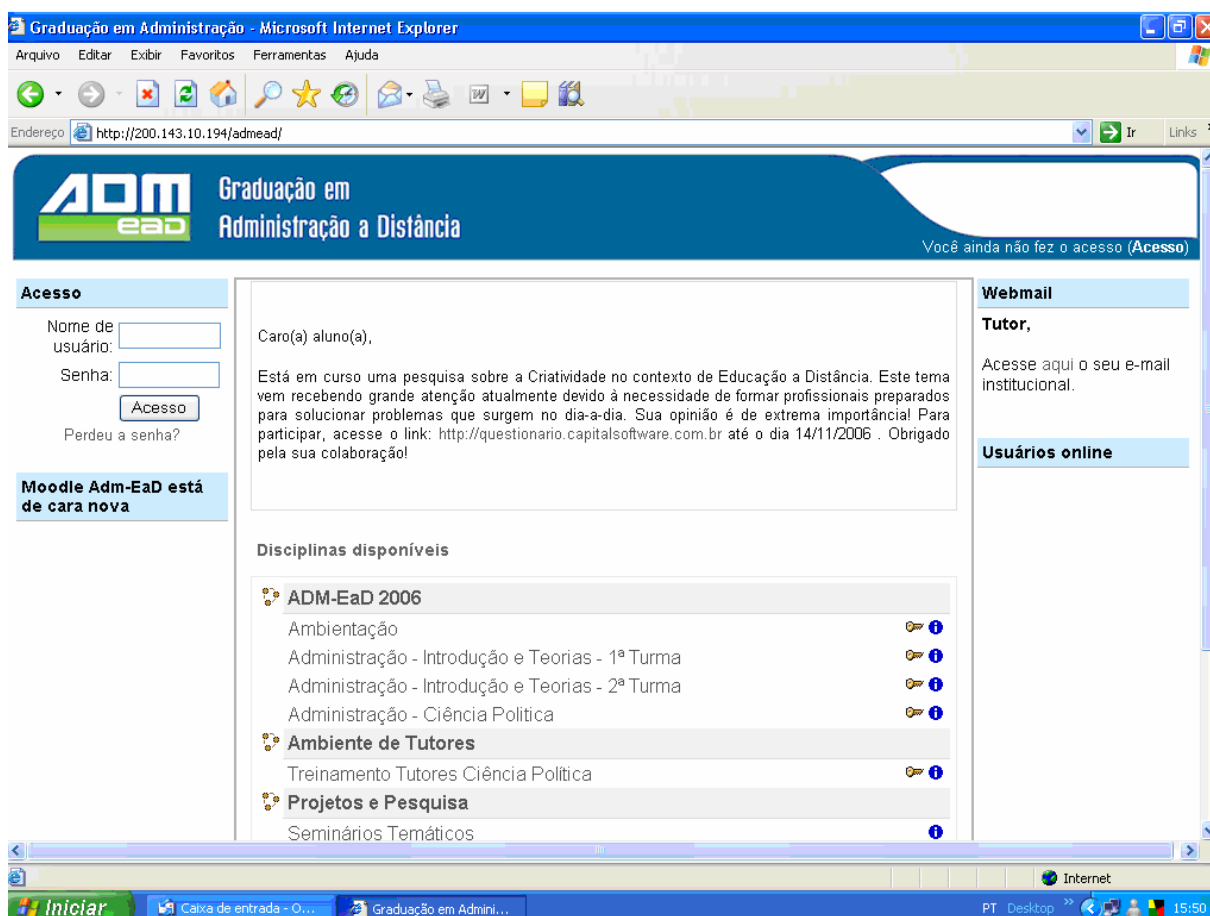


Figura 2. Convite aos alunos para participação na pesquisa.

Inicialmente, estipulou-se um prazo de 14 dias para os alunos acessarem o *site* e participarem do estudo, sendo prorrogado por mais 16 dias, totalizando um mês de coleta de dados. A informação sobre a prorrogação do prazo e a nova data limite para a participação foi incluída no ambiente virtual de aprendizagem.

Assim que o participante acessava o *link*, a página inicial da pesquisa apresentava os objetivos do estudo e o termo de consentimento livre e esclarecido (veja Figura 3).

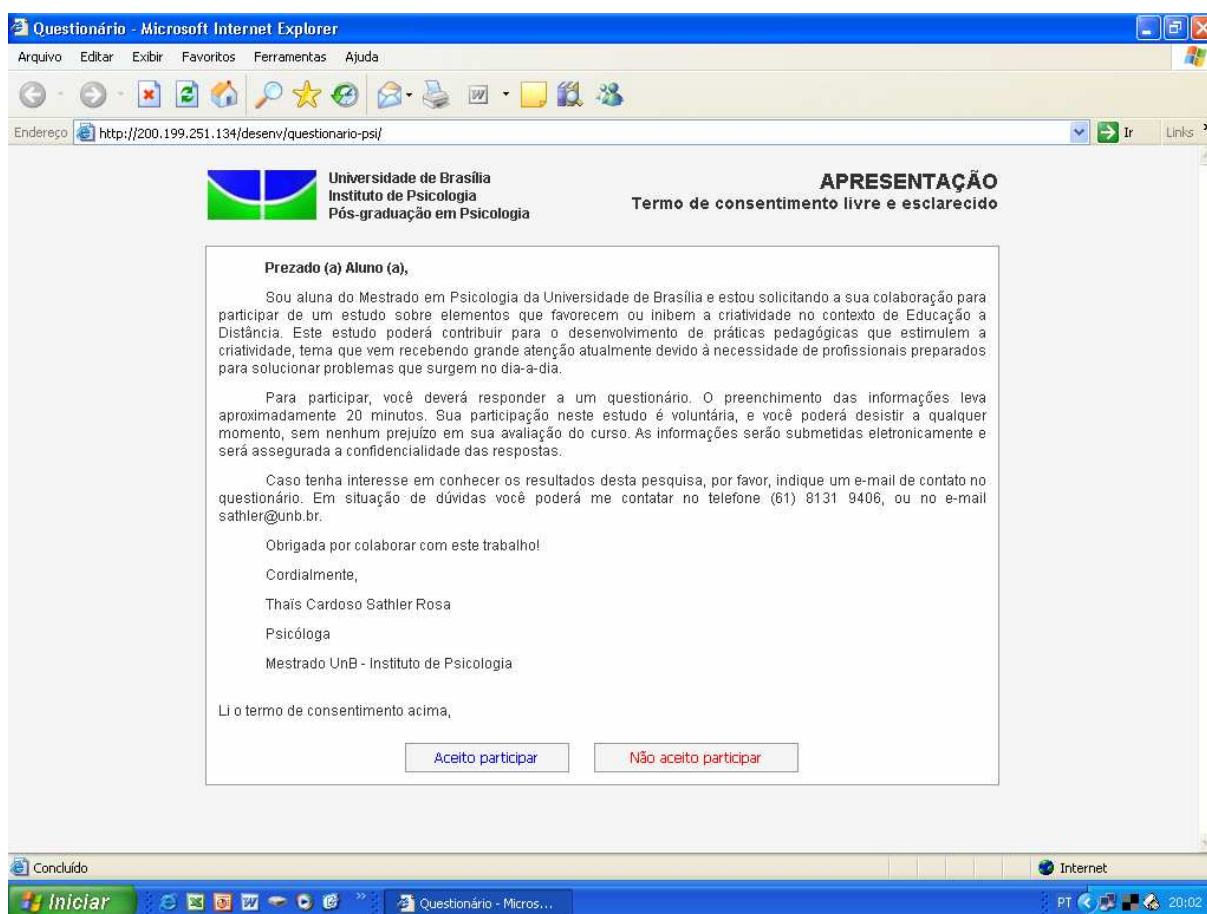


Figura 3. Página inicial – termo de consentimento livre e esclarecido.

Caso o estudante não desejasse participar, bastava clicar na opção “Não aceito participar”. Neste caso, o participante era encaminhado para uma página de agradecimento. Entretanto, se o aluno desejasse participar, ao clicar na opção “Aceito participar”, era encaminhado para a página de identificação (veja Figura 4). O

preenchimento de todos os campos desta página, exceto o campo destinado ao e-mail, era obrigatório, de forma que o participante só conseguia continuar após responder todos os campos. Considerando que o participante pudesse esquecer de preencher algum item, ao clicar em continuar, uma mensagem era aberta solicitando que o mesmo completasse o que foi deixado sem resposta.

The screenshot shows a web browser window titled "Questionário - Microsoft Internet Explorer". The address bar displays "http://questionario.capitalsoftware.com.br/identificacao.php". The main content area features a form titled "IDENTIFICAÇÃO" from the "Universidade de Brasília Instituto de Psicologia Pós-graduação em Psicologia".

The form contains the following sections:

- Sexo:** Radio buttons for "Masculino" and "Feminino".
- Idade:** A text input field.
- Tempo de curso(em meses):** A text input field.
- Já participou de algum curso a distância anteriormente?** Radio buttons for "Sim" and "Não".
- Quantos:** A text input field.
- Estado Civil:** Radio buttons for "Solteiro(a)", "Casado(a)", "Divorciado(a)", and "Outros".
- Estado onde mora:** A dropdown menu with "(selecione)" selected.
- Já fez algum curso de graduação anteriormente?** Radio buttons for "Não", "Sim, mas não concluí", and "Sim e concluí".
- Trabalha?:** Radio buttons for "Sim" and "Não".
- Carga Horária Semanal:** Radio buttons for "20h", "30h", and "40h".
- E-Mail:** A text input field.

At the bottom of the form is a "Continuar" button. Below the form, there is a note: "Caso deseje receber os resultados desta pesquisa, por favor, informe o seu endereço de e-mail abaixo". The browser's taskbar at the bottom shows the "Iniciar" button and several open applications, including "Questionário - Micros...", "site.doc - Microsoft...", and "Internet". The system tray shows "PT Desktop" and the time "22:45".

Figura 4. Página de identificação.

Após preencher a parte de identificação, ao clicar em continuar, o participante era encaminhado para o questionário (veja Figura 5). Na primeira parte – questionário de práticas pedagógicas – o preenchimento de todos os campos também era obrigatório. Caso o participante clicasse em concluir, e algum item desta parte estivesse em branco, uma mensagem solicitando o preenchimento do item era apresentada. Embora os alunos tenham

respondido os itens considerando tutores distintos de dois módulos do curso, “Nas trilhas da Aprendizagem” e “Administração: Introdução e Teorias”, somente as respostas relativas aos tutores do segundo módulo foram analisadas no presente estudo.

QUESTIONÁRIO

1) Questionário de Práticas Pedagógicas

A seguir, há uma lista de itens relacionados a práticas utilizadas pelos tutores. Na coluna da esquerda você deverá responder aos itens considerando o tutor do Módulo **"Nas trilhas da aprendizagem: diálogos com quem estuda a distância"**. Na coluna da direita você deverá responder aos itens considerando o tutor do Módulo **"Administração - Introdução e Teorias"**.

- Marque uma resposta para cada item.
 - Responda todas as questões.
 - Responda com sinceridade.
 - O preenchimento é individual.

Módulo: Nas trilhas da Aprendizagem (1)	Itens	Módulo: Administração - Introdução e Teorias (2)
<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente	1. Cultiva nos alunos o gosto pela descoberta e pela busca de novos conhecimentos.	<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente
<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente	2. Faz perguntas desafiadoras que motivam os alunos a pensar e raciocinar.	<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente
<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente <input type="radio"/> Discordo totalmente	3. Estimula os alunos a analisarem diferentes aspectos de um problema.	<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente <input type="radio"/> Discordo totalmente

Figura 5. Parte 1 – questionário sobre práticas pedagógicas.

Na segunda parte – questionário de práticas: barreiras – era solicitado ao participante marcar apenas os itens que ele considerasse barreiras ao desenvolvimento/expressão da criatividade no contexto de EaD (veja Figura 6), ou seja, o aluno tinha a opção de não escolher nenhum item entre os apresentados.

Questionário - Microsoft Internet Explorer

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Endereço <http://questionario.capitalsoftware.com.br/resposta.php> Ir Links

Em dúvida **31. Desenvolve a autonomia do aluno.** Em dúvida
 Concordo Concordo
 Concordo totalmente Concordo totalmente

2) Questionário de Práticas - Barreiras
Os itens apresentados a seguir dizem respeito a distintas barreiras que podem dificultar o desenvolvimento/expressão da sua criatividade no contexto de Educação a Distância. Assinale as barreiras que você considera que fazem parte deste.

- Desinteresse pelo conteúdo abordado
- Dificuldade em participar de cursos em Educação a Distância
- Dificuldade de aprendizagem em ambientes virtuais
- Insegurança para navegar em ambientes virtuais
- Falta de domínio das ferramentas da web
- Poucas oportunidades para discutir e trocar idéias com colegas
- Poucas oportunidades para discutir e trocar idéias com tutor
- Baixo incentivo para inovar
- Falta de incentivo do tutor
- Falta de autonomia
- Falta de entusiasmo pela atividade proposta
- Falta de apoio tutorial na implementação de projetos inovadores
- Qualidade do material pedagógico
- Comunicação Assíncrona (diálogo não ocorre em tempo real)
- Dificuldade de gerenciar o tempo
- Outras

Especifique

Concluir

Concluído

Iniciar Questionário - Micros... site.doc - Microsoft ... PT Desktop Internet 22:47

Figura 6. Parte 2 – questionário de práticas – *checklist* de barreiras.

Ao final do questionário o participante clicava em concluir e era encaminhado para uma página de agradecimento conforme ilustrado na Figura 7.

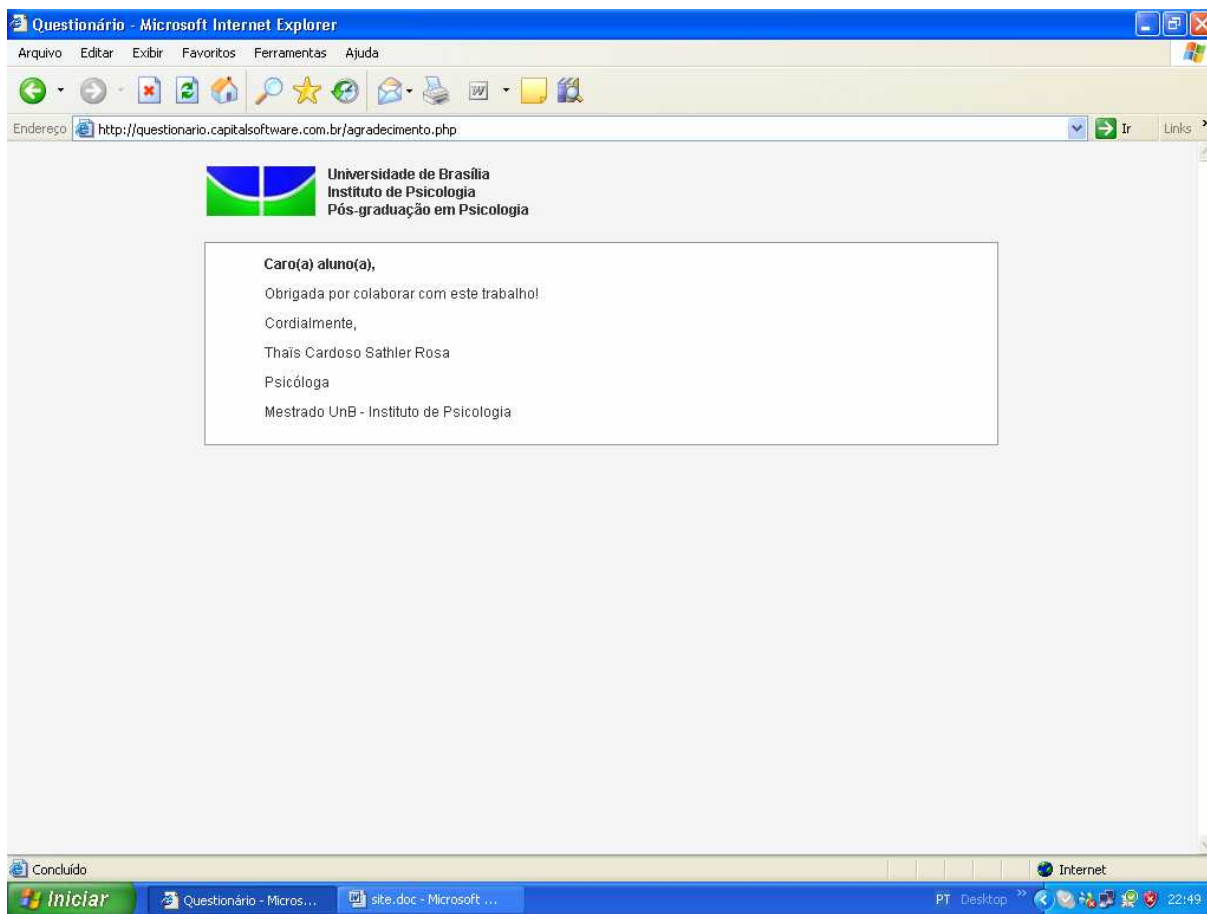


Figura 7. Página de agradecimento.

Análise de Dados

Os dados coletados foram gravados em um banco de dados, o qual foi posteriormente importado para o Programa SPSS (*Statistic Package for Social Science*) utilizado para efetuar a análise dos dados.

As questões de pesquisa 1 e 3 foram analisadas por meio de procedimentos estatísticos descritivos. Utilizou-se a estatística inferencial nas questões de pesquisa 2 (análise de variância univariada – ANOVA) e 4 (qui-quadrado). As variáveis independentes foram gênero (masculino e feminino) e nível de escolaridade (alunos que nunca haviam cursado graduação anterior; alunos que haviam cursado, mas não a concluíram; e alunos que haviam cursado e concluído a graduação). As variáveis

dependentes foram as práticas pedagógicas e barreiras à criatividade. Antes das análises terem sido efetuadas, foram examinados os requisitos necessários para a realização, tais como normalidade, linearidade e homogeneidade de variância. Todos os requisitos foram atendidos.

O tratamento escolhido para os dados relativos à questão de pesquisa 5 foi a análise de conteúdo. Unidades de registro (temas) foram designadas para a análise documental do projeto político-pedagógico. Estas unidades foram agrupadas e categorias foram geradas. A frequência de cada tema foi utilizada como indicador de importância (Franco, 2005).

CAPÍTULO 5

RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados os resultados do presente estudo relativos à percepção dos alunos acerca das práticas pedagógicas implementadas por seus tutores, bem como acerca das barreiras ao desenvolvimento/expressão da criatividade no contexto de EaD. São apresentados também resultados referentes à análise do projeto político-pedagógico no que tange à criatividade.

Questão de Pesquisa 1: Em que extensão os alunos percebem que seu tutor implementa práticas pedagógicas que favorecem o desenvolvimento de suas habilidades criativas no decorrer do acompanhamento do módulo cursado?

Para responder a esta questão de pesquisa foram calculados a média e o desvio-padrão de cada item do instrumento aplicado (veja Tabela 6). Os itens 13 e 16 tiveram seus escores recodificados por se tratarem de itens negativos. Os itens que apresentaram as maiores médias foram:

- Está disposto a elucidar dúvidas dos alunos (M = 4,37; DP=0,69)
- Cria um ambiente de respeito e aceitação pelas idéias dos alunos (M = 4,30; DP= 0,66)
- Tem entusiasmo pelo módulo sob sua responsabilidade (M = 4,28; DP=0,68)

Por outro lado, as médias mais baixas foram observadas nos seguintes itens:

- Preocupa-se apenas com o conteúdo informativo (M = 3,49; DP=1,00)
- Utiliza critérios de avaliação que exigem do aluno apenas a reprodução do conteúdo contido no material didático (M = 3,38; DP=1,24)

Tabela 6

Média e Desvio-Padrão dos Itens Relativos às Práticas Pedagógicas

Em sua opinião, o seu tutor:	M	DP
Está disposto a elucidar dúvidas dos alunos	4,37	0,69
Cria um ambiente de respeito e aceitação pelas idéias dos alunos	4,30	0,66
Tem entusiasmo pelo módulo sob sua responsabilidade	4,28	0,68
Tem expectativas positivas com relação ao desempenho dos alunos	4,23	0,67
Cultiva nos alunos o gosto pela descoberta e pela busca de novos conhecimentos	4,21	0,69
Desenvolve a autonomia do aluno	4,17	0,67
Desperta o interesse dos alunos pelo conteúdo abordado	4,16	0,73
Promove o debate com estímulo a participação de todos os alunos	4,12	0,81
Está atento aos interesses dos alunos	4,12	0,76
Incentiva a independência dos alunos	4,11	0,80
Incentiva os alunos a fazerem questões relativas aos temas estudados	4,06	0,89
Valoriza as idéias originais dos alunos	4,03	0,85
Faz perguntas, buscando conexões com assuntos abordados	4,03	0,82
Estimula os alunos a analisarem diferentes aspectos de um problema	4,02	0,83
Estimula a iniciativa dos alunos	4,02	0,84
Dá chances aos alunos para discordarem de seus pontos de vistas	4,02	0,79
Desenvolve nos alunos habilidades de análise crítica	4,01	0,83
Dá <i>feedback</i> construtivo aos alunos	4,00	0,91
Oferece informações adicionais importantes e interessantes relativas ao conteúdo do módulo	3,99	0,83
Estimula o aluno a pensar idéias novas relacionadas ao conteúdo do módulo	3,98	0,86
Leva o aluno a perceber e conhecer pontos de vistas divergentes sobre o mesmo problema ou tema de estudo	3,96	0,81
Estimula a curiosidade dos alunos	3,93	0,81
Tem senso de humor	3,93	0,88
Faz perguntas desafiadoras que motivam os alunos a pensar e raciocinar	3,91	0,82
Utiliza exemplos para ilustrar o que está sendo abordado no módulo	3,90	0,93
Promove a autoconfiança dos alunos	3,89	0,80
Apresenta vários aspectos de uma questão que está sendo estudada	3,83	0,89
Tem disponibilidade para atender os alunos fora do horário de plantão	3,75	0,89
Apresenta situações-problema a serem solucionadas pelos alunos	3,62	0,96
Preocupa-se apenas com o conteúdo informativo	3,49	1,00
Utiliza critérios de avaliação que exigem do aluno apenas a reprodução do conteúdo contido no material didático	3,38	1,24

Questão de Pesquisa 2: Existem diferenças entre a percepção de alunos do gênero masculino e feminino, graduados ou não, acerca de práticas pedagógicas favorecedoras da criatividade implementadas por seu tutor?

Para responder a esta questão de pesquisa utilizou-se a análise de variância univariada (ANOVA). Os fatores gerados na análise fatorial realizada para este estudo (Desenvolvimento da Aprendizagem Criativa, Clima para o Desenvolvimento/Expressão de Idéias, Estímulo ao Pensamento e Personalidade Criativos e Avaliação do Conteúdo) foram utilizados como medidas das práticas pedagógicas favorecedoras da criatividade. Os resultados não indicaram diferenças significativas tanto com relação ao gênero, quanto em relação ao nível de escolaridade (veja Tabelas 7 e 8).

Tabela 7

Média, Desvio-Padrão e Valor F nos Distintos Fatores Avaliados pela Escala de Práticas Pedagógicas por Gênero

Fator	Gênero	M	DP	F	p
Desenvolvimento da Aprendizagem Criativa	Masculino	3,97	0,62	0,019	0,89
	Feminino	4,00	0,64		
Clima para o Desenvolvimento/Expressão de Idéias	Masculino	4,08	0,51	0,147	0,70
	Feminino	4,09	0,53		
Estímulo ao Pensamento e Personalidade Criativos	Masculino	3,98	0,64	0,164	0,68
	Feminino	4,06	0,65		
Avaliação do Conteúdo	Masculino	3,44	1,00	0,228	0,63
	Feminino	3,42	0,84		

Tabela 8

Média, Desvio-Padrão e Valor F nos Distintos Fatores Avaliados pela Escala de Práticas Pedagógicas por Nível de Escolaridade

Fator	Graduação anterior?	M	DP	F	p
Desenvolvimento da Aprendizagem Criativa	Não	4,09	0,65	1,201	0,30
	Sim, e não concluiu	4,05	0,59		
Clima para o Desenvolvimento/Expressão de Idéias	Sim e concluiu	3,83	0,63	1,960	0,14
	Não	4,12	0,49		
Estímulo ao Pensamento e Personalidade Criativos	Sim, e não concluiu	4,16	0,53	0,633	0,53
	Sim e concluiu	3,97	0,51		
Avaliação do Conteúdo	Não	4,12	0,63	1,121	0,32
	Sim, e não concluiu	4,01	0,51		
	Sim e concluiu	3,91	0,76		
	Não	3,58	0,95		
	Sim, e não concluiu	3,30	0,97		
	Sim e concluiu	3,48	0,94		

Os resultados revelaram, ainda, que não houve interação significativa entre gênero e nível de escolaridade em relação aos fatores de práticas pedagógicas (veja Tabela 9).

Tabela 9

Valor F e p para Interação Gênero e Nível de Escolaridade nos Distintos Fatores Avaliados pela Escala de Práticas Pedagógicas

Fator	F	p
Desenvolvimento da Aprendizagem Criativa	1,562	0,21
Clima para o Desenvolvimento/Expressão de Idéias	0,519	0,59
Estímulo ao Pensamento e Personalidade Criativos	0,714	0,49
Avaliação do Conteúdo	0,277	0,75

Questão de Pesquisa 3: Que barreiras os estudantes consideram que podem dificultar o desenvolvimento/expressão de sua criatividade no contexto de EaD?

Para responder a esta questão de pesquisa optou-se por calcular a frequência e o percentual de cada barreira (veja Tabela 10).

As barreiras mais mencionadas foram:

- Dificuldade de gerenciar o tempo ($f=60$; 49,2%)
- Poucas oportunidades para discutir e trocar idéias com colegas ($f=50$; 41%)
- Comunicação assíncrona ($f=40$; 32,85)

Por outro lado, as barreiras menos citadas foram:

- Dificuldade de aprendizagem em ambientes virtuais ($f=13$; 10,7%)
- Insegurança para navegar em ambientes virtuais ($f=12$; 9,8%)
- Dificuldade em participar de cursos em educação a distância ($f=9$; 7,4%)
- Falta de autonomia ($f=6$; 4,9%)

Tabela 10

Frequência e Percentual das Barreiras ao Desenvolvimento/Expressão da Criatividade Percebidas pelos Alunos

Barreiras	<i>f</i>	%
Dificuldade de gerenciar o tempo.	60	49,2
Poucas oportunidades para discutir e trocar idéias com colegas.	50	41
Comunicação Assíncrona.	40	32,8
Poucas oportunidades para discutir e trocar idéias com tutor.	38	31,1
Desinteresse pelo conteúdo abordado.	30	24,6
Falta de entusiasmo pela atividade proposta.	28	23
Baixo incentivo para inovar.	20	16,4
Falta de domínio das ferramentas da web.	17	13,9
Falta de incentivo do tutor.	16	13,1
Qualidade do material pedagógico.	16	13,1
Falta de apoio tutorial na implementação de projetos inovadores.	15	12,3
Dificuldade de aprendizagem em ambientes virtuais.	13	10,7
Insegurança para navegar em ambientes virtuais.	12	9,8
Dificuldade em participar de cursos em educação a distância.	9	7,4
Falta de autonomia.	6	4,9

Trinta e cinco alunos (28,7%) selecionaram a opção “Outras” do *checklist* de barreiras. Os aspectos apontados pelos alunos foram classificados em quatro grupos:

- Aluno (N=12) – composto por barreiras internas ao indivíduo como falta de interesse, problemas pessoais, falta de motivação, preguiça, cansaço, dificuldade de concentração, falta de tempo;
- Tutor (N=12) – composto por comportamentos do tutor como não fornecer *feedback*, demorar em responder questionamentos, enfatizar a reprodução do conhecimento ao invés de construção (reflexão, questionamentos), não disponibilizar informações sobre prazos;
- AVA: Ambiente virtual de aprendizagem (N=8) – engloba aspectos relativos à usabilidade e às ferramentas do AVA que poderiam ser aprimoradas (ex: disponibilização do conteúdo do *chat* para consultas posteriores, editor de texto e utilização de questionários interativos);
- Curso (N=5) – engloba aspectos referentes ao material didático utilizado no curso (ex: complexidade das referências bibliográficas e ausência de textos de apoio) e ao número de alunos por turma (ex: turmas grandes dificultam a interação entre os alunos).

Questão de Pesquisa 4: Há diferença entre a percepção de alunos do gênero masculino e do gênero feminino, graduados ou não, sobre as barreiras que dificultam o desenvolvimento/expressão de sua criatividade no contexto de EaD?

Para responder a esta questão de pesquisa calculou-se o valor do qui-quadrado. Foram comparadas as diferenças entre porcentagens de estudantes do gênero masculino e feminino no que diz respeito às barreiras indicadas (veja Tabela 11). Constatou-se que um percentual significativamente superior de alunos do gênero masculino (60,0%) selecionou

a seguinte barreira: “poucas oportunidades para discutir e trocar idéias com colegas”. Por outro lado, a barreira “falta de autonomia” foi apontada majoritariamente por alunos do gênero feminino (66,7%).

Tabela 11

Frequência, Porcentagem e Valor do Qui-Quadrado das Barreiras Indicadas por Gênero

Barreiras	Gênero				χ^2	<i>p</i>
	Masculino		Feminino			
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%		
Desinteresse pelo conteúdo abordado	18	60,0	12	40,0	2,48	0,11
Dificuldade em participar de cursos em educação a distância	06	66,7	03	33,3	0,10	0,74
Dificuldade de aprendizagem em ambientes virtuais	10	76,9	03	23,1	0,22	0,63
Insegurança para navegar em ambientes virtuais	06	50,0	06	50,0	2,95	0,08
Falta de domínio das ferramentas da <i>web</i>	11	64,7	06	35,3	0,42	0,51
Poucas oportunidades para discutir e trocar idéias com colegas	30	60,0	20	40,0	5,29	0,02
Poucas oportunidades para discutir e trocar idéias com tutor	23	60,5	15	39,5	3,13	0,07
Baixo incentivo para inovar	16	80,0	04	20,0	0,88	0,34
Falta de incentivo do tutor	11	68,8	05	31,3	0,05	0,80
Falta de autonomia	02	33,3	04	66,7	4,44	0,03
Falta de entusiasmo pela atividade proposta	19	67,9	09	32,1	0,21	0,64
Falta de apoio tutorial na implementação de projetos inovadores	10	66,7	05	33,3	0,18	0,67
Qualidade do material pedagógico	09	56,3	07	43,8	2,04	0,15
Comunicação Assíncrona	27	67,5	13	32,5	0,42	0,51
Dificuldade de gerenciar o tempo	47	78,3	13	21,7	2,84	0,09
Outras	24	68,6	11	31,4	0,18	0,67

***p* < 0,05**

Com relação ao nível de escolaridade, foram comparados os percentuais de três grupos: alunos que nunca haviam cursado graduação anterior; alunos que haviam cursado, mas não concluíram; e alunos que haviam cursado e concluído (veja Tabela 12). Constataram-se diferenças significativas entre os três grupos de alunos nas seguintes barreiras:

- Dificuldade de aprendizagem em ambientes virtuais ($\chi^2=11,51$; $p=0,003$).
- Falta de domínio das ferramentas da *web* ($\chi^2=6,48$; $p=0,03$).
- Dificuldade de gerenciar o tempo ($\chi^2=6,62$; $p=0,03$).

A fim de identificar entre quais grupos se encontravam as diferenças observadas foi realizado um *follow-up*. A barreira “dificuldade de aprendizagem em ambientes virtuais” foi indicada por um percentual significativamente maior de alunos que nunca haviam cursado graduação anterior (61,5%) em comparação aos que haviam cursado, mas não concluíram (23,1%) e aos que haviam cursado e concluído (15,4%).

Já o teste de *follow-up* relativo à diferença encontrada na barreira “falta de domínio das ferramentas da *web*” mostrou que alunos que nunca haviam cursado graduação anterior assinalaram mais esta barreira (47,1%) do que os alunos que haviam cursado e concluído (17,6%).

A última barreira na qual diferenças significativas foram encontradas, “dificuldade de gerenciar o tempo”, foi escolhida por um percentual significativamente menor de alunos que haviam cursado e concluído (25%) em comparação aos outros dois grupos: nunca haviam cursado graduação anterior (30%) e haviam cursado, mas não concluíram (45%).

Tabela 12

Frequência, Porcentagem e Valor do Qui-Quadrado das Barreiras Indicadas por Nível de Escolaridade

Barreiras	Graduação Anterior?						χ^2	<i>p</i>
	Não		Sim, e não concluiu		Sim, e concluiu			
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%		
Desinteresse pelo conteúdo abordado	07	23,3	13	43,3	10	33,3	0,18	0,91
Dificuldade em participar de cursos em educação a distância	03	33,3	03	33,3	03	33,3	0,50	0,77
Dificuldade de aprendizagem em ambientes virtuais	08	61,5	03	23,1	02	15,4	11,51	0,003
Insegurança para navegar em ambientes virtuais	04	33,3	06	50,0	02	16,7	2,22	0,32
Falta de domínio das ferramentas da <i>web</i>	08	47,1	06	35,3	03	17,6	6,48	0,03
Poucas oportunidades para discutir e trocar idéias com colegas	14	28,0	17	34,0	19	38,0	1,52	0,46
Poucas oportunidades para discutir e trocar idéias com tutor	12	31,6	14	36,8	12	31,6	1,87	0,39
Baixo incentivo para inovar	03	15,0	09	45,0	08	40,0	1,01	0,60
Falta de incentivo do tutor	03	18,8	06	37,5	07	43,8	0,52	0,76
Falta de autonomia	03	50,0	0	0	03	50,0	4,70	0,09
Falta de entusiasmo pela atividade proposta	07	25,0	11	39,3	10	35,7	0,03	0,98
Falta de apoio tutorial na implementação de projetos inovadores	05	33,3	03	20,0	07	46,7	2,92	0,23
Qualidade do material pedagógico	03	18,8	07	43,8	06	37,5	0,26	0,87
Comunicação Assíncrona	09	22,5	14	35,0	17	42,5	1,11	0,57
Dificuldade de gerenciar o tempo	18	30,0	27	45,5	15	21,6	6,62	0,03
Outras	10	28,6	16	45,7	09	25,7	2,31	0,31

***p* < 0,05**

Questão de Pesquisa 5: Em que extensão o projeto político-pedagógico do curso estudado contempla a criatividade e formas de implementá-la na educação a distância?

Para análise documental dos aspectos do projeto político-pedagógico relacionados ao desenvolvimento/expressão e inibição da criatividade no curso a distância examinado neste estudo utilizou-se a análise de conteúdo.

O projeto político-pedagógico do curso está organizado de acordo com as seguintes seções: (1) o contexto de aplicação do curso; (2) o profissional de Administração; (3) diretrizes para formação do curso de Administração; (4) estrutura curricular; (5) desenvolvimento do curso; (6) estrutura do curso; (7) recursos educacionais; (8) infraestrutura de apoio; e (9) o processo de avaliação no contexto do projeto. A análise destas seções buscou tanto fatores inibidores quanto facilitadores do desenvolvimento/expressão da criatividade.

Na análise do projeto político-pedagógico do curso foram encontrados apenas temas relacionados a fatores favorecedores da criatividade no contexto educacional. Tais temas foram agrupados em quatro categorias: Tecnologia Instrucional Facilitadora da Criatividade, Desenvolvimento de Características Individuais Associadas à Criatividade, Conhecimento e Educadores. A Tabela 13 apresenta os temas que compõem cada categoria e alguns exemplos ilustrativos.

Tabela 13

*Categorias, Temas e Exemplos Relativos aos Fatores Favorecedores da Criatividade
Contemplados no Projeto Político-Pedagógico do Curso de Administração a Distância*

Categorias	Temas	Exemplo
Tecnologia Instrucional Facilitadora da Criatividade	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diversificação de técnicas, estratégias e meios instrucionais ▪ Utilização de métodos que levem ao questionamento ▪ Individualização do processo de ensino-aprendizagem ▪ Ênfase na construção do conhecimento ▪ Espaço para divulgação dos trabalhos dos alunos 	<p>“(…) combinação de materiais didáticos: impressos, videoaulas, Internet, videoconferências, teleconferências, e principalmente um sistema de acompanhamento ao estudante a distância com apoio de tutores e monitores via 0800, fax, e-mail e correio postal.”</p> <p>“No desenvolvimento do curso serão realizados encontros presenciais e seminários temáticos. Em cada semestre será proposto um tema de pesquisa relacionado às áreas estudadas (...)”</p> <p>“Por meio do Sistema de Acompanhamento cada estudante receberá retorno individualizado sobre o seu desempenho, (...) bem como orientações e trocas de informações complementares relativas aos conteúdos abordados em exercícios desenvolvidos (...)”</p>
Desenvolvimento de Características Individuais Associadas à Criatividade	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Habilidades cognitivas ▪ Aspectos motivacionais ▪ Traços personológicos 	<p>“(…) estimular o desenvolvimento do pensamento autônomo, da curiosidade e criatividade.”</p> <p>“(…) estimular o aluno em momentos de dificuldades para que não desista do curso; (...)”</p>
Conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio do conhecimento factual ▪ Interdisciplinaridade e multidisciplinaridade ▪ Incentivo a busca de informação adicional 	<p>“(…) Nortear a concepção, criação e produção dos materiais didáticos, de forma a que contemplem e integrem os tipos de saberes hoje reconhecidos como essenciais às sociedades do Século XXI: os fundamentos teóricos e princípios básicos dos campos de conhecimento; as técnicas, práticas (...)”</p> <p>“Adotar um enfoque pluralista no tratamento dos temas e conteúdos, recusando posicionamentos unilaterais, normativos ou doutrinários.”</p> <p>“(…) estimular o aluno a ampliar seu processo de leitura, extrapolando o material didático (...)”</p>
Educadores	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formação acadêmica adequada à função exercida ▪ Capacitação para atuar em EaD 	<p>“Os professores docentes do Curso de ADM-EAD, lotados em diferentes unidades da Universidade que possuem interface com a área de Administração, visto que a maioria deles também atuam no Programa de Pós-Graduação em Administração, estarão envolvidos preferencialmente nas atividades de produção do material pedagógico (professores-autores) (...)”</p> <p>“(…) os candidatos [a tutoria] devem participar do processo de formação que supõe a participação em um curso sobre EAD, a participação de grupos de estudo sobre o material didático do curso e questões relativas ao processo de orientação.”</p>

Na Tabela 14 são apresentadas as respectivas frequência e porcentagem de cada categoria. Como pode ser observado nesta tabela, os aspectos mais presentes foram os relativos à Tecnologia Instrucional Facilitadora da Criatividade (52,2%).

Tabela 14

Frequência e Porcentagem dos Fatores Favorecedores Contemplados no Projeto Político-Pedagógico

Fatores favorecedores	<i>f</i>	<i>%</i>
Tecnologia instrucional facilitadora da criatividade	70	52,2
Desenvolvimento de características individuais associadas à criatividade	31	23,1
Conhecimento	27	20,1
Educadores	6	4,5
Total	134	100

CAPÍTULO 6

DISCUSSÃO

O presente estudo investigou o desenvolvimento da criatividade na educação a distância. Para alcançar este objetivo foram analisados: (a) a percepção de estudantes universitários a respeito de elementos que favorecem ou inibem a criatividade no contexto de EaD, e (b) aspectos do projeto político-pedagógico do curso investigado relativos ao desenvolvimento/expressão da criatividade. Para examinar estas variáveis foram utilizados tanto procedimentos quantitativos quanto qualitativos.

Os resultados obtidos com este estudo corroboram os apresentados por Vianna (2005) a respeito da efetiva implementação de práticas pedagógicas que estimulam a criatividade do aluno no contexto de EaD. Contudo, ao comparar 17 itens relativos a práticas pedagógicas, avaliados em ambos os estudos, observa-se que a percepção dos estudantes, medida na presente pesquisa, acerca de práticas pedagógicas favorecedoras da criatividade implementadas por seu tutor, é ligeiramente menos positiva do que a percepção dos tutores conforme relatado por Vianna. Resultados similares foram obtidos em outros estudos ao comparar a percepção de professores e estudantes universitários no ensino presencial (Alencar & Fleith, 2004a; Ribeiro & Fleith, 2007; Souza & Alencar, 2006).

As práticas pedagógicas que obtiveram médias mais elevadas no presente estudo estão relacionadas ao clima para o desenvolvimento/expressão de idéias. Fleith e Alencar (2005) ressaltam a importância de se identificar características do clima para a criatividade em sala de aula, pois isto pode contribuir para o planejamento de estratégias de intervenção a fim de se promover condições favoráveis ao desenvolvimento/expressão do potencial criativo no contexto educacional.

O item relativo à prática “Está disposto a elucidar dúvidas dos alunos” foi o que obteve a maior média. Este resultado é bastante significativo e reflete o reconhecimento dos alunos a respeito da preocupação dos tutores em acompanhar sua aprendizagem. Outros itens relacionados a práticas pedagógicas com médias mais elevadas foram: “Cria um ambiente de respeito e aceitação pelas idéias dos alunos” e “Tem entusiasmo pelo módulo sob sua responsabilidade”.

É interessante também observar que este resultado contempla uma das dimensões do modelo de aprendizagem criativa proposto por Renzulli (1992), o educador. Segundo o autor, o papel do educador em quase todas as situações formais de ensino-aprendizagem é bem valorizado e pode ser de fato o ingrediente mais importante. Neste sentido, as características destacadas por ele são: conhecimento da disciplina, utilização de técnicas instrucionais que promovam o desenvolvimento da criatividade, e o romance com a disciplina. Ou seja, para que o tutor implemente as práticas mencionadas, e outras favorecedoras da criatividade na EaD, é importante que ele apresente ou desenvolva estas características.

Por outro lado, os itens com menores médias referem-se à avaliação do conteúdo. As práticas “Preocupa-se apenas com o conteúdo informativo” e “Utiliza critérios de avaliação que exigem do aluno apenas a reprodução do conteúdo contido no material didático” não são adequadas ao desenvolvimento/expressão da criatividade. O fato de terem obtido as menores médias indica que, segundo a percepção dos alunos, seus tutores pouco as utilizam. Este resultado diverge da percepção dos tutores a respeito das mesmas práticas no estudo de Vianna (2005), já que estes consideram que tais práticas estão sendo utilizadas. Provavelmente a formação didática dos tutores que atuaram no curso estudado é diferente da formação dos tutores que participaram do estudo realizado por Vianna. Os resultados obtidos indicam que os tutores avaliados preocupam-se com a construção do

conhecimento e não com a mera reprodução. Neste ponto pode-se ver a aplicação dos pressupostos contidos no projeto político-pedagógico.

É interessante observar que estes resultados são similares aos estudos realizados por Alencar e Fleith (2004a) e Ribeiro e Fleith (2007) no ensino presencial, em que os universitários também avaliaram melhor as práticas pedagógicas relativas ao clima para expressão de idéias; e também avaliaram de forma menos positiva práticas relativas à avaliação e metodologia de ensino.

No presente estudo não foram identificadas diferenças significativas entre a percepção de alunos do gênero masculino e feminino, graduados ou não, referentes às práticas pedagógicas favorecedoras da criatividade implementadas por seu tutor. Vianna (2005) também não encontrou diferenças significativas nas percepções de tutores relacionadas ao gênero. Estes resultados podem ser consequência de algumas características da EaD, como maior facilidade em utilizar o ensino individualizado. Deste modo, a identificação grupal relacionada ao gênero não aparece como o aspecto central. Talvez o que esteja em destaque para a identificação grupal de alunos a distância não seja o gênero como pode ocorrer na dinâmica de sala de aula, mas sim outras características como interesses acadêmicos, experiência de vida, identidade profissional e preferência por determinados recursos didáticos. A literatura a respeito do envolvimento dos alunos em cursos a distância indica que características demográficas são variáveis que apresentam menos diferenças significativas do que circunstâncias de vida, atitude e grau de suporte social recebido (Williams & cols., 2005).

Com relação aos fatores inibidores da criatividade observou-se que a barreira mais apontada pelos alunos foi a “dificuldade de gerenciar o tempo”. Esta se refere a aspectos internos ao indivíduo. O perfil do aluno a distância difere do aluno presencial exigindo uma maior disciplina e organização no que concerne ao tempo. Contudo, gerenciar o

tempo é uma habilidade pouco desenvolvida em nossa cultura. A questão do tempo na produção criativa já foi investigada anteriormente, os resultados indicam um destaque para fatores relacionados à falta de tempo e de oportunidade entre as barreiras pessoais à criatividade mais mencionadas por professores e alunos, especialmente no ensino superior (Alencar & Fleith, 2003a; Alencar & cols., 2003; Joly & Guerra, 2004; Ribeiro & Fleith, 2007).

Outras barreiras destacadas foram “poucas oportunidades para discutir e trocar idéias com colegas” e “comunicação assíncrona”. Ambas referem-se a fatores externos ao indivíduo. Percebe-se ainda a necessidade de discussão grupal. Apesar do desenvolvimento de diversas tecnologias de informação e comunicação, os alunos ainda sentem falta do “calor da discussão”. Provavelmente, estas barreiras serão percebidas de forma diferente quando vantagens forem vislumbradas em outras formas de discussão e houver a valorização destas.

Ao investigarem os efeitos da tecnologia da informação na performance criativa, Kristensson e Norlander (2003) constataram que grupos presenciais obtiveram mais resultados criativos e maior satisfação com seu processo e produção em comparação a grupos cuja comunicação foi estabelecida via *chat*. Contudo, os autores sugerem que, talvez, se fosse disponibilizado tempo suficiente para o término da tarefa nos grupos que utilizaram o *chat*, a produção poderia ser aproximadamente a mesma dos grupos presenciais. Ou seja, não basta apenas utilizar o recurso tecnológico, é preciso saber utilizá-lo da melhor forma possível, para que eles possam ser otimizados.

Francescato, Mebane, Porcelli, Attanasio e Pulino (2007) compararam a eficácia da aprendizagem colaborativa em cursos presenciais e a distância e concluíram que o nível de discussão em grupo dos alunos a distância, realizada em fóruns, foi superior. Os autores atribuem este resultado ao fato da assincronicidade permitir o surgimento de um número

maior de pontos de vistas diversos, pois não há interrupções e os participantes podem elaborar melhor suas idéias antes de comunicá-las ao grupo.

Neste sentido, Castro e cols. (2005) lembram que a metodologia utilizada, no caso de ambientes digitais de aprendizagem, como recurso mediático, deve permitir a comunicação ativa entre todos os participantes do ambiente, fazendo com que toda a informação necessária ao desenvolvimento e aquisição do conhecimento seja acessível a todos. Além disso, é indispensável que o ambiente virtual permita a realização de questionamentos coordenados pelos tutores que gerem discussões permitindo a comunicação a qualquer hora entre alunos e professores.

Já com relação às barreiras menos selecionadas pelos alunos, nota-se que estão associadas somente a fatores internos ao aluno: “dificuldade de aprendizagem em ambientes virtuais”, “insegurança para navegar em ambientes virtuais”, “dificuldade em participar de cursos em educação a distância” e “falta de autonomia”. Este resultado pode estar vinculado ao fato de que a grande maioria dos participantes trabalha. Sabe-se que o mercado de trabalho hoje está quase completamente informatizado, ou seja, não há para grande parte destes participantes vivências relacionadas à exclusão digital. Muitas organizações públicas e privadas utilizam a EaD na educação continuada de seus trabalhadores; deste modo, a EaD já faz parte do cotidiano destes alunos.

Comparando estes resultados com o estudo realizado por Vianna (2005), nota-se que uma das barreiras mais selecionadas pelos alunos no presente estudo foi uma das menos selecionadas pelos tutores naquele estudo: a assincronicidade. O inverso também ocorreu. No estudo de Vianna (2005), os tutores apontaram como principais barreiras a dificuldade do aluno em participar de curso em EaD *on-line* e alunos com dificuldade de aprendizagem em ambiente *on-line*. No entanto, no presente estudo, os alunos apontaram

com pouca frequência estes fatores. Uma possível explicação está ligada às características demográficas dos participantes deste estudo ressaltadas anteriormente.

É importante destacar, contudo, que as barreiras “dificuldade de aprendizagem em ambientes virtuais” e “falta de domínio das ferramentas da *web*” foram indicadas por um percentual maior de alunos que nunca haviam cursado graduação anterior. Provavelmente o contato destes alunos com a *internet* é menor, pois no Brasil a utilização deste recurso, no âmbito educacional, ainda é recente. Até o presente momento a graduação é, para muitos, pelo menos em idade mais avançada, o momento em que ocorre o primeiro contato com recursos computacionais.

Por outro lado, a barreira: “dificuldade de gerenciar o tempo” foi escolhida por um percentual significativamente menor de alunos que haviam cursado e concluído em comparação aos outros dois grupos. Como a maioria dos participantes já está inserida no mercado de trabalho, provavelmente os alunos que já possuem nível superior completo desenvolveram a habilidade de gerenciar o tempo anteriormente, ao cursar a outra graduação.

Os resultados encontrados nesta pesquisa indicaram, ainda, que os alunos do gênero masculino selecionaram mais a barreira “poucas oportunidades para discutir e trocar idéias com colegas”. Por outro lado, a barreira “falta de autonomia” foi apontada majoritariamente por alunos do gênero feminino. Price (2006) investigou diferenças de gênero entre universitários em um curso a distância. Os resultados indicaram que mulheres são mais autônomas e autoconfiantes, e recorrem mais a aprendizagem pela interação com os colegas do que os homens. Uma possível explicação é que, talvez, os homens tenham menos iniciativa em buscar outras formas de interação com os colegas, além das propostas pelo tutor, quando comparados às mulheres. Com relação à autonomia, é possível que a

diferença encontrada no presente estudo não esteja de acordo com a realidade, pois apenas seis alunos selecionaram esta barreira (dois homens e quatro mulheres).

As barreiras apontadas pelos alunos na opção “outras” referem-se aos seguintes aspectos: aluno, tutor, ambiente virtual de aprendizagem e curso. Podem ser casos isolados vinculados a um tutor específico, ou a peculiaridades do curso. Contudo, devem ser estudadas posteriormente a fim de verificar o grau de generalização destas para o contexto de educação a distância. Alguns alunos utilizaram este espaço como um campo de comunicação com a pesquisadora e solicitaram que o instrumento utilizado no presente estudo fosse aplicado em outros módulos, ou seja, os alunos demonstraram uma necessidade de avaliar as práticas implementadas por seus tutores. O traço distintivo da modalidade consiste na mediatização das relações entre os docentes e alunos. As múltiplas possibilidades oferecidas pela EaD estão diretamente relacionadas à flexibilidade, característica comum a todos os programas. Isto quer dizer que as propostas de implementação não respondem a um modelo rígido, mas exigem uma organização que permita o ajuste permanente das estratégias desenvolvidas, a partir da retroalimentação provida pelas avaliações parciais do projeto (Litwin, 2001).

A análise do projeto político-pedagógico indicou que este propõe formas de implementar o desenvolvimento da criatividade na educação a distância. Chama atenção o grande investimento em tecnologia instrucional facilitadora da criatividade. Este resultado ilustra a previsão de Peters (2003) de que devido à grande quantidade de novas possibilidades do *design* didático, aumenta a viabilidade de uma estruturação bem mais variável e flexível do que já tem sido até agora no ensino a distância. No futuro, portanto, o ensino pode adaptar-se mais facilmente às necessidades de estudo dos alunos, às peculiaridades de cada uma das disciplinas e ao meio profissional e social, sobretudo, às

exigências da sociedade industrial em rápida transformação. Os resultados obtidos neste estudo mostram que as bases para tal futuro já estão sendo construídas.

O estímulo encontrado no projeto político-pedagógico ao desenvolvimento de características individuais associadas à criatividade vai ao encontro do pensamento de Torrance (1995), quando este afirma que ensinar a pensar criativamente envolve levar o estudante a entender e usar conscientemente processos emocionais e irracionais, além de formular e aplicar critérios para avaliar soluções alternativas. O autor analisou 142 estudos desenvolvidos com o objetivo de ensinar crianças a pensar criativamente, e concluiu que os métodos que mais tiveram sucesso foram aqueles que envolveram tanto a cognição quanto a emoção, provendo estrutura adequada e motivação, e dando oportunidades para envolvimento, prática e interação com professores e outras crianças.

No projeto político-pedagógico, aspectos relativos aos educadores foram menos mencionados. Contudo, não se pode deixar de lado a formação destes profissionais, pois conforme Belloni (2003) lembra, a formação inicial de professores tem, pois, que prepará-los para lidar com e lançar mão de inovação tecnológica na sua prática e também para a formação continuada, numa perspectiva de formação ao longo da vida. Do ponto de vista teórico, a formação de professores, tanto para EaD como para o ensino presencial, adequado ao presente e ao futuro, deve organizar-se de forma a atender a necessidades de atualização em três grandes dimensões: pedagógica, tecnológica e didática.

Pode-se ressaltar como um ponto forte deste estudo, a investigação de um tema pouco estudado no Brasil e de suma importância para o contexto educacional da atualidade. Apesar do presente estudo não abarcar todos os fatores que influenciam a criatividade na EaD, a percepção dos alunos a respeito deste fenômeno é um ponto de partida interessante para futuras pesquisas.

Uma limitação do presente estudo refere-se aos participantes. O grau de generalização é baixo, pois foi utilizada uma amostra de conveniência. O número de participantes não foi o ideal para realizar a validação do instrumento. É necessário, pois, que outros cursos sejam estudados para que se construa um campo de conhecimento sólido a respeito da criatividade na EaD.

Outra limitação do estudo refere-se ao fato de que este não examinou aspectos que poderiam influenciar o desenvolvimento da criatividade na EaD como, por exemplo, material didático, ambiente virtual de aprendizagem, percepção dos tutores e características individuais dos alunos. Afinal, sabe-se que cada contexto educacional apresenta suas especificidades, por tratar-se de uma construção realizada pela interação de educadores, alunos, ambiente físico e social, recursos disponíveis, entre outros.

CAPÍTULO 7

CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

Este estudo teve por objetivo investigar o desenvolvimento da criatividade na EaD e teve como principais conclusões:

1. Os alunos percebem que práticas pedagógicas favorecedoras ao desenvolvimento de suas habilidades criativas são implementadas por seus tutores.
2. As práticas pedagógicas avaliadas de forma mais positiva estão relacionadas ao clima para o desenvolvimento/expressão de idéias. As práticas consideradas não favorecedoras da criatividade foram as menos percebidas como implementadas.
3. Não foram observadas diferenças significativas referentes às práticas pedagógicas tanto com relação ao gênero, quanto em relação ao nível de escolaridade.
4. A barreira à criatividade citada por quase metade dos participantes refere-se à dificuldade de gerenciar o tempo.
5. As barreiras menos selecionadas pelos alunos foram aquelas relacionadas a aspectos internos ao aluno como dificuldades de aprendizagem e de participação, insegurança e autonomia.
6. Os alunos do gênero masculino apontaram mais a barreira “poucas oportunidades para discutir e trocar idéias com colegas”, enquanto a barreira “falta de autonomia” foi mais apontada por alunos do gênero feminino.

7. Alunos que nunca haviam cursado graduação anterior indicaram mais as barreiras: “dificuldade de aprendizagem em ambientes virtuais” e “falta de domínio das ferramentas *web*”. Por outro lado, alunos com nível superior completo assinalaram menos a barreira: “dificuldade de gerenciar o tempo”.
8. O projeto político-pedagógico do curso contempla a criatividade e formas de implementá-la na EaD.

Implicações Educacionais

A educação a distância está cada vez mais presente no contexto educacional de adultos. É notório que o desenvolvimento do potencial criativo traz benefícios tanto para o indivíduo como para sua comunidade. Assim possibilitar a expressão deste potencial na EaD é essencial. Os resultados desta pesquisa indicam que práticas pedagógicas favorecedoras da criatividade vêm sendo implementadas segundo a percepção de estudantes universitários. Verificou-se que existe uma preocupação explícita em propiciar o desenvolvimento/expressão da criatividade por meio de práticas, recursos e pessoal preparado. E ainda, foi possível vislumbrar algumas barreiras à criatividade a serem removidas ou contornadas na EaD.

A identificação de práticas favorecedoras da criatividade, bem como de barreiras, possibilita que intervenções sejam planejadas e executadas a fim de potencializar o desenvolvimento/expressão do potencial criativo dos alunos. Como por exemplo, a capacitação de tutores objetivando instrumentalizá-los para um processo de ensino-aprendizagem criativo. A produção do material didático também pode se beneficiar deste diagnóstico, pois na EaD o material didático tem a função de possibilitar ao estudante realizar sua aprendizagem de modo autônomo e independente, sem, contudo deixar de lado a qualidade. Para Soletic (2001), a qualidade dos materiais é observada em sua capacidade

de criar boas explicações, levantar perguntas autênticas mais do que respostas contundentes, revelar contradições ou paradoxos, abrir e não fechar os problemas. A partir destas intervenções pode-se, então, verificar se o nível de criatividade dos alunos aumentou.

Estratégias para lidar com a dificuldade de gerenciar o tempo, apontada como principal barreira pelos alunos da instituição estudada, devem ser desenvolvidas. Como por exemplo, ajudar os alunos a estabelecer prioridades e organizar suas atividades diárias de acordo com sua real importância e relevância. Os tutores e a coordenação do curso podem levantar a discussão para que os alunos reflitam sobre como estão alocando suas atividades diárias de acordo com o tempo disponível. É importante que os alunos percebam que administrar o tempo é ganhar autonomia sobre as prioridades individuais e não viver em função de horários.

As barreiras “poucas oportunidades para discutir e trocar idéias com colegas” e “comunicação assíncrona”, também apontadas com frequência, podem ser trabalhadas pelo tutor com práticas pedagógicas que permitam uma interação de melhor qualidade, como por exemplo, criar um fórum de discussão semanal com temáticas pertinentes não só ao conteúdo do curso, como também relativas ao processo de ensino-aprendizagem em educação a distância. Esta troca de experiências pode levar o aluno a descobrir outros aspectos que não havia pensado antes, bem como a observar sob outro ponto de vista.

O tutor pode também disponibilizar um horário em que estará disponível diariamente no *chat*. Desta forma, os alunos podem se programar para entrar em contato com o tutor e diminuir um pouco o impacto percebido como negativo da comunicação assíncrona. É importante que os tutores fiquem atentos ao tempo de retorno aos *e-mails* e mensagens enviados pelos alunos, pois este fator afeta a percepção do aluno a respeito da comunicação assíncrona. Se o tempo de resposta do tutor for reduzido, o desejo do aluno

de uma comunicação imediata pode ser atenuado. É interessante que o tutor, no mínimo, sinalize que recebeu e leu o *e-mail* do aluno, mesmo que ele não solucione de imediato o que foi solicitado, pois é essencial que ele mantenha este vínculo ativo com o aluno.

Outro ponto que pode ser explorado pelo tutor é o estímulo à interação aluno-aluno. Algumas dúvidas podem ser sanadas com os próprios colegas, sem a necessidade de intervenção do tutor. Na educação a distância, os fóruns de discussão, os *chats* e, em larga medida, a troca de *e-mails*, formam uma rede de relacionamentos. Assim, naturalmente, vão se formando pequenos grupos que, por coincidências temáticas e interesses comuns, se aglutinam para aprender mais e mais uns com os outros, sob a orientação do tutor ou instrutor que estimula e motiva o engajamento e as interlocuções (Marques, 2004).

Implicações para Futuras Pesquisas

Com base nos resultados obtidos no presente estudo, algumas sugestões podem ser dadas para pesquisas futuras:

1. Ampliar a amostra, em estudos futuros, a fim de validar o instrumento de práticas pedagógicas favorecedoras da criatividade na EaD, de acordo com os procedimentos sugeridos por Pasquali (1999) e Gable e Wolf (1993).
2. Investigar barreiras à criatividade pessoal dos alunos e dos tutores na EaD.
3. Examinar outros fatores favorecedores e inibidores da criatividade na EaD vinculados ao ambiente virtual de aprendizagem, interação com os colegas, perfil dos alunos e material didático.
4. Conduzir um estudo que examine a atuação do tutor e da equipe pedagógica responsável e a extensão em que realmente seguem os

pressupostos do projeto político-pedagógico, a fim de verificar sua influência sobre o desenvolvimento do potencial criativo dos alunos.

5. Comparar o nível de criatividade de alunos dos ensinos presencial e a distância a fim de investigar se uma das duas formas de ensino favorece mais a criatividade.
6. Investigar se a produção dos alunos na EaD pode ser considerada criativa.
7. Replicar o presente estudo incluindo a percepção dos tutores.
8. Replicar o presente estudo utilizando amostra diversificada de alunos (educação profissional, especialização, etc.).
9. Comparar a percepção do clima de sala de aula de alunos de cursos presenciais e a distância.

REFERÊNCIAS

- Alencar, E. M. L. (1996). *A gerência da criatividade*. São Paulo: Makron
- Alencar, E. M. L. S. (1997). O estímulo à criatividade no contexto universitário. *Psicologia Escolar e Educacional*, 1 (2-3), 29-37.
- Alencar, E. M. L. S. (2001). *Criatividade e educação de superdotados*. Petrópolis: Vozes.
- Alencar, E. M. L. (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. & Fleith, D. S. (2003a). Barreiras à criatividade pessoal entre professores de distintos níveis de ensino. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (1), 63-69.
- Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2003b). *Criatividade: múltiplas perspectivas*. Brasília: EdUnB.
- Alencar, E. M. L. S & Fleith, D. S. (2004a). Creativity in university courses: Perceptions of professors and students. *Gifted and Talent International*, 19 (1), 24-28.
- Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2004b). Fatores facilitadores e inibidores à expressão da capacidade de criar segundo estudantes de engenharia e engenheiros. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 24 (2), 33-41.
- Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2004c). Inventário de práticas docentes que favorecem a criatividade no ensino superior. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (1), 105-110.
- Alencar, E. M. L. S., Fleith, D. S., & Martinez, A. M. (2003). Obstacles to personal creativity between brazilian and mexican university students: A comparative study. *Journal of Creative Behavior*, 37 (3), 179-192.

- Almeida, M. E. B. (2003). Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, 29 (2), 327-340.
- Belloni, M. L. (2002). Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. *Educação & Sociedade*, 23 (78), 117-142.
- Belloni, M. L. (2003). *Educação a distância*. São Paulo: Autores Associados
- Carvalho, O. & Alencar, E. M. L. S. (2004). Elementos favorecedores e inibidores da criatividade na prática docente, segundo professores de Geografia. *Psico*, 35, 213-221.
- Castro, M. N. M. & Ferreira, L. D. V. (2006). TD&E a distância: múltiplas mídias e clientelas. Em J. E. Borges-Andrade, G. S. Abbad, & L. Mourão (Orgs.), *Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho* (pp. 322-339). São Paulo: Artmed.
- Castro, N. J., Haguener, C., Silva, E. M., Alves, L. A., Washington, M. G. M., Carvalho, M. B., Resende, R. L. S. M., Rocha, S. S., Ferreira, S. S., Garcia, S. P. & Pedroso, T. P. (2005). *O estudo a distância com apoio da internet*. Disponível em: <http://www.abed.org.br/publicue/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=4abed&infoid=137&sid=116>. Acesso em 25 junho 2005.
- Centro de Educação a Distância – CEAD. (2006). Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Administração na Modalidade a Distância. Disponível em: <http://www.adm-ead.unb.br/>. Acesso em 29 de outubro de 2006.
- Coïcaud, S. (2001). A colaboração institucional na educação a distância. Em E. Litwin (Org.), *Educação a distância. Temas para o debate de uma nova agenda educativa* (pp. 53-72). São Paulo: Artmed.
- Conceição, S. C. O. (2006). Faculty lived experiences in the on-line environment. *Adult Education Quarterly*, 57 (1), 26-45.

- Cropley, A. J. (1997). Fostering creativity in the classroom: General principles. Em M. A. Runco (Org.), *The creativity research book* (pp. 83-114). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture, and person: A systems view of creativity. Em R. J. Stenberg (Org.), *The nature of creativity* (pp. 325-339). New York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1994). The domain of creativity. Em D. H. Feldman, M. Csikszentmihalyi, & H. Gardner (Orgs.), *Changing the world. A framework for the study of creativity* (pp.136-158). Westport, CT: Praeger.
- Davis, G. A. (1992). *Creativity is forever* (3ª ed.). Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Fleith, D. S. (1994). Treinamento e estimulação da criatividade no contexto educacional. Em E. M. L. Alencar & A. M. R. Virgolim (Orgs.), *Criatividade: expressão e desenvolvimento* (pp. 113-141). Petrópolis: Vozes.
- Fleith, D. S. & Alencar, E. M. L. S. (2005). Escala sobre o clima para a criatividade em sala de aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21 (1), 85-91.
- Francescato, D., Mebane, M., Porcelli, R., Attanasio, C. & Pulino, M. (2007). Developing professional skills and social capital through computer supported collaborative learning in university contexts. *International Journal of Human-Computer Studies*, 65 (2), 140-152.
- Franco, M. L. P. B. (2005). *Análise do conteúdo*. Brasília: Liber Livro.
- Gable, R. K. & Wolf, M. B. (1993). *Instrument development in the affective domain* (2ª ed.). Norwell, MA: Kluwer Academic.
- Gall, M. D., Borg, W. R. & Gall, J. P. (1996). *Educational research* (6ª ed.). White Plains, NY: Longman.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. (2001). Sinopse estatística da educação superior 2000. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>. Acesso em 20 de abril de 2007.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. (2006). Sinopse estatística da educação superior 2005. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>. Acesso em 17 de abril de 2007.

Joly, M. C. R. A. & Guerra, P. B. C. (2004). Compreensão em leitura e barreiras à criatividade: um estudo com universitários ingressantes. *Psico*, 35 (2), 151-159.

Kristensson, P. & Norlander, T. (2003). The creative product and process in computer-mediated groups. *The Journal of Creative Behavior*, 37 (4), 223-243.

Levy, Y. (2007). Comparing dropouts and persistence in e-learning courses. *Computers & Education*, 48 (2), 185-204.

Litwin, E. (2001). Das tradições à virtualidade. Em E. Litwin (Org.), *Educação a distância. Temas para o debate de uma nova agenda educativa* (pp. 13-22). São Paulo: Artmed.

Lubart, T. I. (1999). Creativity across cultures. Em R. J. Sternberg (Org.) *Handbook of creativity* (pp. 339-350). New York: Cambridge University Press.

Mansur, A. (2001). A gestão na educação a distância: novas propostas, novas questões. Em E. Litwin (Org.), *Educação a distância. Temas para o debate de uma nova agenda educativa* (pp. 39-52). São Paulo: Artmed.

Marques, J. C. (2004). Usos da inteligência para o sucesso: aprendizagem colaborativa e comunidades de aprendizagem. *Psico*, 35 (2), 125-132.

- Mota, R. & Chaves Filho, H. (2006). Universidade aberta e perspectivas para a educação a distância no Brasil. Em M. Silva (Org.), *Educação on-line* (pp. 459-474). São Paulo: Loyola.
- Moran, J. M. (2002). *O que é educação a distância*. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>. Acesso em 04 fevereiro 2007.
- Pasquali (1999). *Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração*. Brasília: LabPAM/IBAP.
- Peters, O. (2003). *Didática do ensino a distância*. São Leopoldo, RS: Unisinos.
- Price, L. (2006). Gender differences and similarities in on-line courses: Challenging stereotypical views of women. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22 (5), 349-359.
- Renzulli, J. S. (1992). A general theory for the development of creative productivity through the pursuit of ideal acts of learning. *Gifted Child Quarterly*, 36 (4), 170-182.
- Ribeiro, R. A. & Fleith, D. S. (2007). O estímulo à criatividade em cursos de licenciatura. Manuscrito submetido.
- Runco, M. A. (2003). Creativity, cognition, and their educational implications. Em J. Houtz (Org.), *The educational psychology of creativity* (pp. 25-56). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Santeiro, T. V., Santeiro, F. R. M. & Andrade, I. R. (2004). Professor facilitador e inibidor da criatividade segundo universitários. *Psicologia em Estudo*, 9 (1), 95-102.
- Shin, N. & Chan, J. K. Y. (2004). Direct and indirect effects of on-line learning on distance education. *British Journal of Educational Technology*, 35 (3), 275-288.
- Soletic, A. (2001). A produção de materiais escritos nos programas de educação a distância: problemas e desafios. Em E. Litwin (Org.), *Educação a distância. Temas para o debate de uma nova agenda educativa* (pp. 73-92). São Paulo: Artmed.

- Sousa, M. F. G. (2004). *Aprender a aprender em educação a distância: a construção da autonomia do aprendiz*. Brasília: EdUnB e São Paulo: Moderna.
- Souza, M. E. M. G. & Alencar, E. M. L. S. (2006). O curso de pedagógica e condições para o desenvolvimento da criatividade. *Revista de Psicologia Escolar e Educacional*, 10 (1), 21-30.
- Starko, A. J. (1995). *Creativity in the classroom*. White Plains, NY: Longman
- Steil, A. V., Pillon, A. E., & Kern, V. M. (2005). Atitudes com relação à educação a distância em uma universidade. *Psicologia em Estudo*, 10 (2), 253-262.
- Steil, A. V. & Barcia, R. M. (2006). Atitudes de alunos e professores com relação a cursos de mestrado em engenharia de produção a distância. *Gestão & Produção*, 13 (1), 141-149.
- Torrance, E. P. (1995). *Why fly? A philosophy of creativity*. Norwood, NJ: Ablex.
- Vianna, C. R. G. V. (2005). *Expressão e desenvolvimento da criatividade em ambientes de ensino-aprendizagem on-line*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Brasília, Brasília.
- Vianna, C. R. G. V. & Alencar, E. M. L. S. (2006). Creativity and barriers to its expression in on-line education courses. *Gifted Education International*, 21 (1), 54-62.
- Williams, P., Nicholas, D. & Gunter, B. (2005). E-learning: What the literature tells us about distance education. *Aslib Proceedings: New Information Perspectives*, 57 (2), 109-122.
- Yu, S. & Yang, K. F. (2006). Attitudes toward web-based distance learning among public health nurses in Taiwan: A questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies*, 43 (6), 767-774.

Zuin, A. A. S. (2006). Educação a distância ou educação distante? O programa universidade aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. *Educ. Soc.*, 27 (96), 935-954.

ANEXO 1 - INSTRUMENTO

Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia
Pós-graduação em Psicologia

APRESENTAÇÃO**Termo de consentimento livre e esclarecido****Prezado (a) Aluno (a),**

Sou aluna do Mestrado em Psicologia da Universidade de Brasília e estou solicitando a sua colaboração para participar de um estudo sobre elementos que favorecem ou inibem a criatividade no contexto de Educação a Distância. Este estudo poderá contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que estimulem a criatividade, tema que vem recebendo grande atenção atualmente devido à necessidade de profissionais preparados para solucionar problemas que surgem no dia-a-dia.

Para participar, você deverá responder a um questionário. O preenchimento das informações leva aproximadamente 20 minutos. Sua participação neste estudo é voluntária, e você poderá desistir a qualquer momento, sem nenhum prejuízo em sua avaliação do curso. As informações serão submetidas eletronicamente e será assegurada a confidencialidade das respostas.

Caso tenha interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato no questionário. Em situação de dúvidas você poderá me contatar no telefone (61) 8131 9406, ou no e-mail sathler@unb.br.

Obrigada por colaborar com este trabalho!

Cordialmente,

Thaís Cardoso Sathler Rosa

Psicóloga

Mestrado UnB - Instituto de Psicologia

Li o termo de consentimento acima,

[Aceito participar](#)

[Não aceito participar](#)



Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia
Pós-graduação em Psicologia

IDENTIFICAÇÃO

Sexo Masculino Feminino **Idade** **Tempo de curso(em meses)**

Já participou de algum curso a distância anteriormente? Sim Não **Quantos**

Estado Civil Solteiro(a) Casado(a) Divorciado(a) Outros **Estado onde mora**

Já fez algum curso de graduação anteriormente?
 Não Sim, mas não concluí Sim e concluí

Trabalha? Sim Não **Carga Horária Semanal** 20h 30h 40h

Caso deseje receber os resultados desta pesquisa, por favor, informe o seu endereço de e-mail abaixo

E-Mail

[Continuar](#)



1) Questionário de Práticas Pedagógicas

A seguir, há uma lista de itens relacionados a práticas utilizadas pelos tutores. Na coluna da esquerda você deverá responder aos itens considerando o tutor do Módulo **"Nas trilhas da aprendizagem: diálogos com quem estuda a distância"**. Na coluna da direita você deverá responder aos itens considerando o tutor do Módulo **"Administração - Introdução e Teorias"**.

- Marque uma resposta para cada item.
- Responda todas as questões.
- Responda com sinceridade.
- O preenchimento é individual.

Módulo: Nas trilhas da Aprendizagem (1)	Itens	Módulo: Administração - Introdução e Teorias (2)
<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente	1. Cultiva nos alunos o gosto pela descoberta e pela busca de novos conhecimentos.	<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente
<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente	2. Faz perguntas desafiadoras que motivam os alunos a pensar e raciocinar.	<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente
<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente	3. Estimula os alunos a analisarem diferentes aspectos de um problema.	<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente
<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente	4. Estimula a iniciativa dos alunos.	<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente
<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente	5. Estimula o aluno a pensar idéias novas relacionadas ao conteúdo do módulo.	<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente
<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente	6. Promove a autoconfiança dos alunos.	<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente
<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente	7. Estimula a curiosidade dos alunos.	<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente
<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente	8. Incentiva a independência dos alunos.	<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente
<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente	9. Desenvolve nos alunos habilidades de análise crítica.	<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente

<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente	10. Leva o aluno a perceber e conhecer pontos de vistas divergentes sobre o mesmo problema ou tema de estudo.	<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente
<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente	11. Valoriza as idéias originais dos alunos.	<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente
<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente	12. Incentiva os alunos a fazerem questões relativas aos temas estudados.	<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente
<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente	13. Preocupa-se apenas com o conteúdo informativo.	<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente
<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente	14. Cria um ambiente de respeito e aceitação pelas idéias dos alunos.	<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente
<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente	15. Dá chances aos alunos para discordarem de seus pontos de vistas.	<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente
<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente	16. Utiliza critérios de avaliação que exigem do aluno apenas a reprodução do conteúdo contido no material didático.	<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente
<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente	17. Apresenta vários aspectos de uma questão que está sendo estudada.	<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente
<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente	18. Promove o debate com estímulo a participação de todos os alunos.	<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente
<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente	19. Faz perguntas, buscando conexões com assuntos abordados.	<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente
<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente	20. Utiliza exemplos para ilustrar o que está sendo abordado no módulo.	<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente
<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente	21. Está disposto a elucidar dúvidas dos alunos.	<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente

<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente	22. Desperta o interesse dos alunos pelo conteúdo abordado.	<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente
<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente	23. Tem disponibilidade para atender os alunos fora do horário de plantão.	<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente
<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente	24. Apresenta situações-problema a serem solucionadas pelos alunos.	<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente
<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente	25. Dá feedback construtivo aos alunos.	<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente
<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente	26. Oferece informações adicionais importantes e interessantes relativas ao conteúdo do módulo.	<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente
<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente	27. Tem entusiasmo pelo módulo sob sua responsabilidade.	<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente
<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente	28. Está atento aos interesses dos alunos.	<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente
<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente	29. Tem expectativas positivas com relação ao desempenho dos alunos.	<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente
<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente	30. Tem senso de humor.	<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente
<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente	31. Desenvolve a autonomia do aluno.	<input type="radio"/> Discordo totalmente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Em dúvida <input type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Concordo totalmente

2) Questionário de Práticas - Barreiras

Os itens apresentados a seguir dizem respeito a distintas barreiras que podem dificultar o desenvolvimento/expressão da sua criatividade no contexto de Educação a Distância. Assinale as barreiras que você considera que fazem parte deste.

- Desinteresse pelo conteúdo abordado
- Dificuldade em participar de cursos em Educação a Distância
- Dificuldade de aprendizagem em ambientes virtuais
- Insegurança para navegar em ambientes virtuais
- Falta de domínio das ferramentas da web
- Poucas oportunidades para discutir e trocar idéias com colegas
- Poucas oportunidades para discutir e trocar idéias com tutor
- Baixo incentivo para inovar
- Falta de incentivo do tutor
- Falta de autonomia
- Falta de entusiasmo pela atividade proposta
- Falta de apoio tutorial na implementação de projetos inovadores
- Qualidade do material pedagógico
- Comunicação Assíncrona (diálogo não ocorre em tempo real)
- Dificuldade de gerenciar o tempo
- Outras

Especifique

[Concluir](#)



Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia
Pós-graduação em Psicologia

Caro(a) aluno(a),

Obrigada por colaborar com este trabalho!

Cordialmente,

Thaís Cardoso Sathler Rosa

Psicóloga

Mestrado UnB - Instituto de Psicologia