

UNIVERSIDADE TIRADENTES
DIRETORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

VERA MARIA TINDÓ FREIRE RIBEIRO

**EXPERIÊNCIAS DE APLICAÇÃO DO MODELO DE HABILIDADES
DE PENSAMENTO DE PUCCIO, MURDOCK E MANCE NA CONSTRUÇÃO DE
CONTEÚDOS PARA ENSINO A DISTÂNCIA**

ARACAJU- 2014

R484e Ribeiro, Vera Maria Tindó Freire
 Experiências de aplicação do modelo de habilidades de
 pensamento de puccio, murdock e mance na construção
 de conteúdos / Vera Maria Tindó Freire Ribeiro.
 orientação [de] Profº. Dr. Ronaldo Nunes Linhares. –
 Aracaju : UNIT, 2014.

157 il.:

Inclui bibliografia

1.Educação-criatividade. 2. Educação a distancia. 3.
Educação de adultos – habilidades de pensamento. I.
Linhares, Ronaldo Nunes. II. Universidade Tiradentes. III.
Título.

CDU: 37

Ficha catalográfica: Rosangela Soares de Jesus CRB/5 1701

VERA MARIA TINDÓ FREIRE RIBEIRO

**EXPERIÊNCIAS DE APLICAÇÃO DO MODELO DE HABILIDADES DE
PENSAMENTO DE PUCCIO, MURDOCK E MANCE NA CONSTRUÇÃO DE
CONTEÚDOS PARA ENSINO A DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada como pré-requisito parcial
do Exame de Qualificação para obtenção do título de
Mestre em Educação no Programa de Pós-
Graduação em Educação na Linha Comunicação e
Educação-Universidade Tiradentes.

ORIENTADOR: Prof. Dr. RONALDO NUNES LINHARES

ARACAJU - 2014

VERA MARIA TINDÓ FREIRE RIBEIRO

**EXPERIÊNCIAS DE APLICAÇÃO DO MODELO DE HABILIDADES DE
PENSAMENTO DE PUCCIO, MURDOCK E MANCE NA CONSTRUÇÃO DE
CONTEÚDOS**

Dissertação apresentada como pré-requisito parcial do Exame de Qualificação para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha Comunicação e Educação-Universidade Tiradentes.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Nunes Linhares

APROVADO EM:

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Ronaldo Nunes Linhares - UNIT (Orientador)

Profa Dr^a Solange Muglia Wechsler- PUC Campinas (Membro Externo da Banca)

Profa Dr^a Cristiane de Magalhães Porto - UNIT (Membro Interno da Banca)

A meus pais

À Solange Wechsler

A Ronaldo Linhares

AGRADECIMENTOS

Agradeço a José Leão de Carvalho (In memoriam) , por me apresentar ao Pensamento Criativo e a Ruth Noller (In memoriam) e Sidney Parnes (In memoriam) , que me permitiram vivenciá-lo na prática, bebendo diretamente da fonte.

Aos meus colegas do CPSI, parceiros de longa data, com os quais continuo trocando experiências sobre o uso do CPS, em especial a Jo Yudess, da Buffalo State University, amiga e parceira de estudos em todos esses anos.

A Evandro Neto, amigo cuja mente inquieta e curiosa criou o primeiro ponto dessa rede que hoje me integra à Academia.

À Carmen Lucia Tindó Ribeiro Secco por todo o incentivo e o suporte que me ofereceu para superar as dificuldades que surgiram no percurso.

À Universidade Tiradentes e as suas Diretorias de Pós-graduação e Graduação, por me receberem de braços abertos e à Profa Ester Fraga, uma força à frente do PPED.

A meus professores e colegas do Mestrado, que me incentivaram e apoiaram nos momentos felizes e nos difíceis.

À Fabricia Borges, por ter feito parte de meu percurso, na Banca de Admissão, como professora de Metodologia, no Seminário de Pesquisa e na Banca de Qualificação.

A Pablo Boaventura, pela disponibilidade em trocar “saberes e fazeres” , mesmo envolvido em seus deveres de Doutorando, e pelos muitos momentos de “café com aprendizagem” em nosso dia-a-dia no PPED.

A meus alunos: os de ontem, os de hoje e os de sempre, pelo que me fazem aprender. Sem vocês, não estaria aqui, sem vocês não tenho como nem porque prosseguir.

À equipe Multidisciplinar do NEAD do SESI Curitiba, cujo convite foi a semente de minha pesquisa. Vocês são parte indissociável dos frutos que hoje colho.

Aos professores-conteudistas do NEAD da UNIT, por terem aceitado participar nessa pesquisa e pelo entusiasmo e comprometimento demonstrado.

À Tereza Maria Vianna, por todo o incentivo, incluindo a leitura de meu texto em vários momentos para dar sugestões.

E, mais uma vez, a Ronaldo Nunes Linhares, pela integridade e extremo talento com que conduziu o processo de Orientação e pelos desafios proporcionados nessa caminhada.

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo analisar o uso da metodologia de “Resolução Criativa de Problemas: modelo de Habilidades de Pensamento” de Puccio, Murdock e Mance em três experiências de produção de conteúdo para a Educação a Distância (EAD): um curso autoinstrucional; um programa com mediação pedagógica e um programa presencial. Optamos por uma pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação, por permitir a compreensão (pesquisa) e mudanças (ação) no objeto pesquisado e analisar os múltiplos papéis que a pesquisa ação nos permitiu: o de pesquisadora, o de conteudista e o de professora. O processo contemplou quatro ciclos: planejamento da construção dos cursos; aplicação do programa; monitoração e descrição dos resultados da ação e reflexão sobre a experiência. O modelo foi utilizado em suas três etapas: Clarificação (Exploração da Visão e Identificação dos Desafios); Transformação (Explorando Ideias e Soluções) e Implementação (Aceitação e Implementação), para definir estratégias de Criatividade a serem aplicadas para obtenção do pensamento criativo, identificar e analisar as facilidades e dificuldades encontradas com relação à utilização do modelo durante o processo e propor orientações para utilização do mesmo para a construção de conteúdos em EAD. Na primeira experiência o modelo foi usado para pensar a escrita de forma a provocar uma reflexão na interação aluno-conteúdo. Na segunda experiência, utilizamos o modelo para criar conteúdos didáticos que preparassem esses alunos na desconstrução e reconstrução de seu papel docente sob a ótica do pensamento criativo. Na terceira experiência, utilizamos o modelo para ensinar professores-conteudistas de Educação a Distância a problematizar conteúdos de forma criativa. O modelo de Habilidades de Pensamento mostrou estar adequado à produção de conteúdos para EAD no diagnóstico da situação proposta, na identificação de seus desafios, na exploração de novas ideias e na escolha das soluções mais adequadas para serem implementadas e por proporcionar ao pesquisador em seus múltiplos papéis, vivências de Metacognição que enriqueceram sua práxis e geraram autonomia criativa. Apesar das diferenças de características das experiências, o modelo de Habilidades de Pensamento mostrou ser um instrumento flexível, adequado à implementação de práticas diversas do pensamento criativo em EAD.

Palavras-chave: Criatividade, Educação a distância, Modelo de Habilidades de Pensamento. Educação de Adultos

ABSTRACT

This dissertation aimed to analyze the usage of CPS: The Thinking Skills Model of Puccio, Murdock and Mance, for the development of distance learning contents in three kinds of distance learning experiences. It is a descriptive, qualitative, action research type, including teachers and students of online, half-online and traditional programs. Our option for an action-research type is justified by the possibilities of comprehension (research) and changes (action) in the object investigated and the analysis of the multiples roles that this kind of research permitted us to perform: researcher, content builder and teacher. The process comprehended four cycles: planning the programs, running the programs, monitoring the process and reporting results and insights about the experience, in its pluses and concerns. The Thinking Skills Model was used in its main stages: Clarification (Exploring the Vision and Identifying Challenges), Transformation (Exploring Ideas and Formulating Solutions) and Implementation (Exploring Acceptance and Formulating a Plan). We defined Creative Strategies to be used in the exercises in order to produce creative thinking , identified and analized the pluses and concerns related to the application of the Model and pointed to possibilities of it's usage for building content processes for Distance Learning. In the first experience, the Model was used to develop contents that lead to Metacognition and Creative thinking during the interaction student-contents. In the second experience the Model was used to create contents that help the students, who were also teachers, to deconstruct and reconstruct their praxis in a creative way. In the third experience the Model was used to teach content-builders teachers to develop contents that demand creative problem solving skills of the students. We come to the conclusion that the Thinking Skills Model is efficient in all its stages to develop distance learning contents and produced in the researcher a Metacognitive thinking that was perceived as an enrichment of her praxis and creative autonomy. The Model proved also to be a flexible tool, useful for different kinds of Distance Learning programs.

Key Words: Creativity; Distance Learning; Thinking Skills Model; Adult Education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Representação das Fases do Ciclo Básico da Investigação-Ação....	23
Figura 2 - Aproximação Teórica com a Criatividade.....	31
Figura 3 - Teorias de Criatividade de Maior Aceitação no Final dos Anos 90....	32
Figura 4 - Resolução Criativa de Problemas: Estrutura e Dinâmica do Modelo de Habilidades de Pensamento.....	48
Figura 5 -Estratégias de Criatividade Aplicadas na Construção de Conteúdos.	77
Figura 6 - Características de um Produto Criativo Segundo Isaksen e Treffinger.....	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Evolução do Modelo CPS Segundo Isaksen e Treffinger.....	39
Quadro 2 - Modelo de Habilidades de Pensamento.....	46
Quadro 3 - Ementa da Unidade 1.....	83
Quadro 4 - Introdução ao Exercício: "O Exemplo de Maria".....	85
Quadro 5 - Exercício: O que é a Liberdade?.....	86
Quadro 6 - Case: "O Exemplo de Maria".....	87
Quadro 7 –Texto de Saudação da Disciplina.....	102

SUMÁRIO

1 Introdução.....	14
1.1 Encontro com o Tema.....	14
1.2 Contexto e Justificativa da Pesquisa.....	17
1.3 Problemática da Pesquisa.....	21
1.4 Objetivos da Pesquisa.....	21
1.5 Procedimentos Metodológicos.....	22
1.6 Estrutura da Dissertação.....	27
2 Vislumbrando Horizontes: Visões para a Criatividade e Educação a Distância Enquadramento Teórico e Conceitual.....	29
2.1 Teorias da Criatividade.....	29
2.2 Evolução do Modelo CPS: Resolução Criativa de Problemas de Osborn.....	37
2.2.1 Resolução Criativa de Problemas: o Modelo de Habilidades de Pensamento de Puccio, Murdock e Mance.....	46
2.3 Educação a Distância: Desafios Atuais.....	49
2.4 Criatividade e EAD: o Círculo se Completa e se Reinventa.....	61
2.5 EAD e a Educação de Adultos: Mito ou Realidade?.....	66
2.5.1 EAD e Autoaprendizagem.....	67
3 Sobre o Pesquisador e seu Caminhar: Descrição das Estratégias de Produção de Conteúdo das Experiências.....	71
3.1 Desenvolvimento do Conteúdo.....	73
3.2 Experiência 1 - Construção de curso autoinstrucional/SESI-PR.....	78
3.2.1 Concepção e Construção do Texto.....	78
3.2.2 Aspectos Didáticos.....	81
3.2.3 Problematização.....	87
3.2.4 Autopercepção e Insights.....	92
3.3 Experiência 2 - Disciplina do Curso de Especialização Latu Sensu a distância: “Didática, Docência e Tutoria no Ensino Superior.....	96
3.3.1 Concepção e Construção do Texto.....	96
3.3.2 Aspectos Didáticos.....	100
3.3.3 Problematização.....	108

3.3.4 Autopercepção e Insights.....	110
3.4 Experiência 3 - Oficina de “Criatividade na Construção de Conteúdos para Conteudista em EAD”.....	111
3.4.1 Concepção e Construção do Texto.....	111
3.4.2 Aspectos Didáticos.....	112
3.4.3 Problematização.....	113
3.4.4 Autopercepção e Insights.....	118
4 Chegadas e Partidas: Resultados, Conclusões e Perspectivas.....	120
4.1 Construindo e Desconstruindo Percursos.....	120
4.2 Das Percepções às Perspectivas.....	121
4.3 Resultados.....	122
4.4 Principais Facilidades e Dificuldades Encontradas no Uso do Modelo para o Processo de Construção de Conteúdo para um/uma.....	123
4.4.1 Curso Autoinstrucional.....	123
4.4.2 Curso Online Semipresencial.....	125
4.4.3 Oficina Presencial para Professores-Conteudistas em EAD.....	128
4.5 Conclusões.....	129
4.6 Reflexões Finais e Sugestões.....	131
Referências.....	134
Apêndices.....	139
Apêndice I - Ementa e Conteúdo Programático Experiência 1.....	140
Apêndice II - Ementa e Conteúdo Programático Experiência 2.....	142
Apêndice III - Ementa e Conteúdo Programático Experiência 3.....	145
Apêndice IV- Atividade Orientada Experiência 2.....	146
Apêndice V –Carta-convite para Professores Conteudistas Experiência 3.....	149
Apêndice VI - Formulário de Planejamento do Fórum.....	150



CAMINANTE

*Caminante, son tus huellas
el camino e nada más;
caminante, no hay camino
se hace camino al andar.
Al andar se hace camino
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar
Caminante, no hay camino
sino estelas en la mar.*

Antonio Machado

**1 PRIMEIROS PASSOS, IDAS E VINDAS: ENCONTRO COMO O TEMA,
JUSTIFICATIVAS E OBJETIVOS; METODOLOGIA**

1 INTRODUÇÃO

Esta Seção nos introduz como Sujeito Pesquisador, por meio do relato de nosso Encontro com o Tema; apresenta as Justificativas da Pesquisa, as questões formuladas e traduzidas em nossos Objetivos Geral e Específicos ; discorre ainda sobre a Metodologia Proposta e seus procedimentos e se encerra com a apresentação da Organização do Texto.

1.1 Encontro com o Tema

Toda caminhada se inicia em um determinado ponto de partida e implica, mesmo que ainda no estágio de imaginação, a Visão de um ponto de chegada. O poema de Antonio Machado escolhido para abrir nossa dissertação fala do caminho que é produzido pela experiência do caminhar e que vai deixando atrás apenas rastros desse percurso (ou “estelas”, a corrente de espuma que os barcos deixam no mar como indicadores de sua passagem). Trata-se, a nosso ver, de uma metáfora sobre a impossibilidade da existência prévia de algo que não seja produto da experiência. É a essa metáfora que recorreremos para narrar nossa experiência de caminhada.

Esta pesquisa surgiu como uma continuidade, ainda que muitos anos após, de nosso percurso profissional iniciado em 1964, como professora do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Pública no subúrbio de Realengo, Rio de Janeiro e continuado pela formação em Psicologia. Essas primeiras experiências nos conduziram até a área de Educação de Adultos, no papel de profissional de treinamento em empresas: outro mundo, outros desafios, outros olhares, outro caminhar.

Em 1983, recebemos o convite de um amigo para fazer parte da turma de um “Curso de Criatividade” no Instituto Latino Americano de Criatividade e Estratégia (ILACE), trazendo mais uma mudança no caminhar e no olhar e redesenhando nosso percurso. Foi o encontro com o nosso primeiro “mentor” na área: o publicitário José Leão de Carvalho, que dirigia a Instituição e divulgou a metodologia CPS no Brasil. Daí, um caminho rico e diversificado, nos levou a muitos lugares e conquistas,

como fazer parte da equipe de líderes-facilitadores, tanto no ILACE como na equipe do CPSI, (*Creative Problem Solving Institute*) ligado à Fundação para a Educação Criativa (CEF) e à *Buffalo State University*.

Um convite sedutor da Profa Solange Wechsler para escrevermos um capítulo do livro “Da Criatividade à Inovação” (2009), organizado por ela, Zula Garcia Giglio e Denise Bragotto, nos fez considerar a possibilidade de um percurso futuro na Academia. O capítulo que produzimos, “Desafios e oportunidades no ensino do processo criativo nas organizações”, relata algumas de nossas experiências de docência nesse campo, de 1983 até aquele momento. A produção do referido artigo foi um “ponto de mutação” e a bússola para nos orientar para o “Norte” da Academia.

Nosso exercício constante do pensamento criativo, nos papéis de “professor” e “sujeito criativo”, nos levou a perceber Criatividade, Educação de Adultos, Experiência, Professor, como conceitos-chave nessa nossa dissertação de Mestrado. Percebemos ainda que o quarto elemento não seria simplesmente o professor e sim o professor reflexivo, tal como o define Schön (2008).

A Psicologia percorre todo o arcabouço desse trabalho, na contribuição das teorias que dão suporte ao projeto, na voz dos autores citados e em nossas próprias vivências anteriores nesse campo: como psicóloga clínica, na área de pesquisa e na área organizacional, mas cremos ser fundamental ressaltar que nos vemos aqui representada como Educadora, aliás, razão maior da opção por essa área de Mestrado.

Durante o curso de Psicologia, dois estágios em Pesquisa, um dos quais dedicado ao desenvolvimento de um instrumento para medir a dimensão afetiva da Taxionomia dos Objetivos Educacionais de Bloom, vieram a contribuir para agregar interesse pela área da Pesquisa, manter a ligação com a Psicologia e reforçar o entusiasmo pela Educação.

Em razão do percurso no CPSI já referido anteriormente, a nossa fusão de saberes e fazeres passou a abrigar de forma transdisciplinar a Psicologia, a Educação e a Criatividade; esta última passando a fazer parte de todas as nossas ações no campo profissional e de certa forma, até no pessoal, em nossas atitudes criativas no dia-a-dia.

De 1984 a 1987, fizemos anotações a respeito da nossa prática, ainda de forma não sistematizada e buscamos acompanhar as novas contribuições de pesquisadores ao modelo CPS original, o que nos permitiu conhecer o modelo de Habilidades de Pensamento proposto por Puccio, Murdock e Mance (2007), que adotamos em nossa pesquisa.

Se pesquisarmos na literatura sobre as características das pessoas criativas, certamente encontraremos determinação como um vocábulo comum a todas elas. E foi dessa determinação que lançamos mão para persistir em nossa busca de inserção da Criatividade na Academia, aproveitando toda e qualquer oportunidade de praticar, divulgar e aprofundá-la em nossos estudos.

Em Maio de 2012, uma solicitação para desenvolver um curso de Criatividade para o Núcleo de Ensino a Distância (NEAD) do SESI Paraná, na modalidade de Educação a Distância (EAD) em um modelo totalmente autoinstrucional, nos colocou diante de um desafio. Em Setembro do mesmo ano e quase simultaneamente, a Profa. Solange Wechsler contribuiu com mais um de seus convites sedutores: “Esse é o ano; entre **agora** para o Mestrado; não cabe esperar mais.”

Aprendemos com o uso do pensamento criativo que todo desafio encerra uma parte de Oportunidade. Afastada da Academia desde os anos de 1970, nunca abandonamos nossa curiosidade pelos mais diversos assuntos relativos à Educação. Além disso, se não estávamos oficialmente na Academia, diversas oportunidades de ministrar a disciplina de Criatividade em cursos de Pós-graduação nos mantiveram em contato com aquele que deve servir de fonte de inspiração e de novas percepções o aluno.

Foi através da oportunidade que nos foi dada em ter como aluno o Professor Evandro Neto, uma das mentes inquietas a que nos referimos anteriormente e das quais a Criatividade prescinde, que a “ponte” para a Academia e o Mestrado há tanto tempo sonhado, trazendo conosco o tema da EAD, se apresentou. Foi por sua persistência e determinação que fomos apresentadas ao Prof. Dr. Ronaldo Linhares, do Programa de Pós Graduação Stricto Sensu da Universidade Tiradentes - UNIT, que foi o introdutor da EAD na Instituição e a quem tivemos o prazer de ter como Orientador e companheiro nessa jornada. E lá fomos nós de novo, “criando chão”...

1.2 Contexto e Justificativas da Pesquisa

Puccio e outros (2012, p.16), em seu livro “A ascensão da Criatividade”, ao se referirem à ligação entre Criatividade e mudança, enfocam uma questão importante: a de que é praticamente impossível prever que tipos de diferentes trabalhos ou profissões irão surgir no futuro próximo. Diante de uma mudança, dizem os autores, há três opções possíveis: ignorá-la; crescer com ela ou ser o seu impulsionador. Em alguns cenários, você irá evoluir junto com a mudança e em outro você será a força que a direciona.

Acrescentam que para viver uma vida saudável e produtiva no Século XXI, que definem como “um Século que nos chama a participar”, são requeridas “atitudes e habilidades que permitem que nos tornemos abertos à mudança”, definindo Criatividade e Pensamento Criativo como “habilidades adaptativas” que nos irão permitir atuar em uma dessas duas últimas direções mencionadas. Complementando a visão de Puccio, Murdock e Mance (2007), LaTorre (2005, p. 24) acrescenta que “a estimulação criativa é uma responsabilidade social e educativa como valor cultural de nosso tempo e o norte de todo o sistema educativo aberto ao futuro”.

Nas três últimas décadas, têm surgido no Brasil, profissionais com contribuições importantes no campo da Criatividade, que vêm se dedicando a trabalhar nessa área e a difundir seus conceitos. Entre eles podemos destacar pesquisadores que apresentam contribuições importantes para a Criatividade na área da Educação, dos quais destacamos Wechsler (1993; 2007; 2009; 2011); Alencar e Fleith (2003; 2010); Nakano (2007; 2012; 2014); Fadel (2010); Silva, Fadel e Wechsler (2013). Contudo, a produção desse conhecimento, essencial ao desenvolvimento de um campo do saber, ainda hoje se concentra em poucos profissionais, se compararmos o desempenho acadêmico em outras áreas do conhecimento. Muitas pesquisas em Criatividade não chegam ao conhecimento do leigo, mantendo-se, em sua maioria, dentro das fronteiras do espaço de produção acadêmica.

Mas ainda assim, tanto na área da Academia como fora dela (na área empresarial e para o público em geral) a Criatividade ainda é objeto de um olhar curioso. A nosso ver, são necessários mais profissionais atuantes e ações efetivas de divulgação e prática para mover o limite dessas fronteiras.

Fadel e Wechsler (2008 p. 6-8), em uma análise da produção científica brasileira em Criatividade e Educação no período de 1990 a 2006, analisaram 82 resumos e destacaram que houve predomínio nos trabalhos de Mestrado, com 61 trabalhos, contra 21 teses de Doutorado e que nas áreas que mais produziram pesquisas [...] destaca-se a área de Educação com 44 trabalhos (53,66%), seguida da Psicologia com 13 trabalhos (15,85%).

Nakano (2014) fez uma revisão das publicações científicas sobre Criatividade nos anos de 2013 e 2014, sob forma de Artigos presentes nas principais bases de dados Scielo, Pepsic e Google Acadêmico e nas Teses e Dissertações presentes nas bases de dados da Capes defendidas entre 2012 e 2014 e encontrou 16 artigos publicados em 2013 e um em 2014; quanto aos trabalhos acadêmicos foram encontradas 30 Dissertações de Mestrado e 4 Teses de Doutorado, sendo 2 defendidas em 2012, duas em 2013 e três em 2014.

Alencar e Fleith (2010) conduziram uma pesquisa com 338 professores do Ensino Superior, sendo 89 de Instituições públicas e 249 de Instituições particulares, concentrados em disciplinas de Ciências Humanas (28,4%) e Ciências Sociais Aplicadas (24,0%). Foi aplicado a essa população um checklist, elaborado pelas Autoras, constando de 18 questões relativas a barreiras à promoção de condições favoráveis à criatividade na prática docente.

As barreiras mais apontadas pelos docentes foram alunos com dificuldades de aprendizagem (68%) e desinteresse do aluno pelo conteúdo ministrado (49,1%). Três outras barreiras tiveram indicação expressiva: poucas oportunidades para discutir e trocar ideias com colegas de trabalho sobre estratégias instrucionais (41,1%); elevado número de alunos em sala de aula (40,2%) e elevado número de disciplinas e outras atividades, limitando tempo de preparação para a prática docente (35,8%). As barreiras menos apontadas foram: incapacidade para lidar com alunos indisciplinados em sala de aula (5,6%), falta de autonomia para conduzir as atividades docentes (5,6%) e falta de entusiasmo pela atividade docente (3,3%).

Outros dados que consideramos pertinentes apontar são que o item escassez de recursos materiais básicos na instituição de ensino superior onde trabalha, com 29% de indicação, se olhado comparativamente com o tipo de instituição, aponta um percentual de 57,3% nas instituições públicas e 18,9% nas particulares; o baixo incentivo por parte da direção dos cursos para inovar a prática docente, com 24,0% de indicação, na mesma comparação tem um percentual de 38,2 nas instituições públicas e 16,1 nas instituições privadas; o item desconhecimento de práticas pedagógicas que poderiam ser utilizadas para propiciar o desenvolvimento da criatividade do aluno, tem um percentual geral de 19,2% e discriminado por tipo de instituição, 28,1% nas instituições públicas e 16,1% nas particulares.

Comparamos os dados da pesquisa de Alencar e Fleith (2010), com os percentuais que assinalam desinteresse do aluno pelo conteúdo ministrado (49,1%), contra um percentual de 24,9% no item cobrança de aulas expositivas por parte dos alunos e nos permitimos levantar uma suposição de que esse percentual tenha a ver com o fato das avaliações de conteúdo serem baseadas no conteúdo informativo ministrado. Assim, parece haver pistas no sentido de que o desinteresse pelo conteúdo (em si) possa estar de certa forma relacionado com a busca da nota de aprovação e que aulas expositivas (e não aprendizagem por experiência) são demandadas porque podem ser mais facilmente registradas e rememoradas no momento da prova.

É nesse contexto que ouvimos falar com frequência e até certo orgulho ufanista, de nossas Inovações Tecnológicas, mas “por trás dos muros da escola” tomamos contato com outro lado da moeda: a ausência significativa de mentes criativas, no estado inquieto e ativo que as caracterizam, em nossas salas de aula.

Em vez delas, vemos alunos acostumados na prática do “browsing”¹, à procura das respostas prontas para perguntas que sequer são capazes de formular ou imaginar. Ao falar do “browsing” como uma busca de informação, Peters (2004) a considera mais uma habilidade tecnológica do que como um espaço pedagógico de aprendizagem e propõe a sua expansão com a criação de “espaços de exploração”.

¹ Em inglês, o verbo *browse* pode significar procurar ou olhar casualmente para alguma coisa. [...] o browser é um navegador, que permite que o utilizador encontre o que procura na internet. <http://www.significados.com.br/browser/>

A navegação nesses espaços de exploração a que Peters se refere, corresponde ao conceito de “pilhagem” de Lévy (1999), que são o interesse e a curiosidade que levam o estudante a uma busca que parece aleatória, mas na verdade, obedece a alguns critérios de conexão.

A todo esse cenário, se soma uma prática didática por vezes engessada e sistemas de avaliação que favorecem o desinteresse do aluno pelo saber da experiência, como apontado na pesquisa de Alencar e Fleith (2010), gerando a consequente busca do copia-e-cola, para satisfazer aos requisitos de uma avaliação que irá, finalmente, liberá-lo da escola, mas de posse do diploma, que se constitui em seu objeto de desejo.

Quanto aos professores, permanecem “reféns” do sistema, estão cada vez mais tempo na escola, mas têm cada vez menos tempo, como aponta Larrosa (2005). Um indicador de seu estado psicológico e motivacional está no crescente número de notícias na mídia sobre fenômenos como a chamada “síndrome de burnout”².

Na sala de aula, e porque não dizer, no contexto da Educação, os conceitos, a dinâmica, as técnicas e ferramentas do processo criativo são pouco conhecidos e seu caráter lúdico essencial deturpado pela ausência de contextualização adequada. Além disso, o desconhecimento e/ou pouco uso de metodologias eficazes de suporte para os conceitos teóricos e construção de conteúdos neste campo tem contribuído para manter a Criatividade no campo do desconhecido e até mesmo de certo descrédito no Brasil.

O avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) faz surgir um novo tipo de sujeito “aprendente”, com um ritmo de pensamento e ação acelerados (quase instantâneos) e diversificados, que se interessa mais pela tecnologia em si do que pelo conteúdo e não abre mão de uma dimensão de brilho e diversão nas interações.

² A síndrome de burnout, ou síndrome do esgotamento profissional, é um distúrbio psíquico descrito em 1974 por Freudenberger, um médico americano. [...] Sua principal característica é o estado de tensão emocional e estresse crônicos provocado por condições de trabalho físicas, emocionais e psicológicas desgastantes. A síndrome se manifesta especialmente em pessoas cuja profissão exige envolvimento interpessoal direto e intenso. In: <http://drauziovarella.com.br/letras/b/sindrome-de-burnout/>

Transitam com naturalidade nas redes sociais e fazem dos inúmeros aplicativos uma extensão comunicacional de sua conexão com o mundo. Curiosamente, diante dos espaços educacionais digitalizados apresentam um comportamento indiferente e é comum que nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) não participem. Cabe lembrar Belloni (2012, online s/p) quando se refere à necessidade de novas formas comunicacionais e novos modos de acesso à cultura e aquisição do saber.

Do ponto de vista dos docentes, aqueles que aprenderam e praticam o modelo tradicional têm de se esforçar intensamente para se adaptar/ sobreviver diante do novo e do diferente. Devemos lembrar também que, com frequência, estão em uma posição/proposição/função de “ensinar” aos primeiros enquanto lutam, eles próprios, com questões relativas à sua adaptação e sobrevivência.

Não lhes resta outro caminho que o de “aprender, desaprender, reaprender” constantemente, abrindo mão da figura do “magister dixit”, no qual o professor é o “suposto” dono do saber. Trata-se, também, de abrir mão do poder que o seu saber acumulado (mas nem sempre renovado) trouxe até aqui. Não é uma questão de escolha ou opção: o novo é um fato consumado.

Novos e múltiplos ambientes de aprendizagem vão surgindo e o modelo de EAD evolui, configurando um novo espaço de trabalho para o professor e exigindo deste um novo tipo de pensamento criador de conteúdos e estratégias interativas e colaborativas para produção do conhecimento.

Belloni (2012) aponta ainda que as atividades inerentes à Educação a Distância estimulam e possibilitam a Inovação metodológica, caminho possível para obter sintonia de diálogos com as culturas das novas gerações.

Mesmo considerando esta perspectiva de Inovação, os atuais modelos de EAD, assim como a maioria dos modelos presenciais, não contemplam elementos importantes do processo de pensamento criativo.

A proposta de Belloni (2012) é aproveitar a tendência de convergência entre a modalidade de ensino presencial e a de ensino a distância. Ela propõe uma mudança de paradigma: se hoje o foco está na discussão da modalidade EAD, este deveria ser deslocado **para o modo como a oferta de ensino é organizada** de forma a adaptá-la ao momento atual no qual predominam culturas jovens, com fortes

influências audiovisuais e que demandam métodos de aprendizagem mais autônomos.

Bellonia fala mesmo de uma **necessidade** de se “inventar uma pedagogia adequada”, que considere a eficiência dos métodos de comunicação das redes e utilize as virtudes educacionais das TIC, como meios para criticar a sua própria lógica e conteúdos, gerando a possibilidade de formação de um usuário crítico-criativo.

Peters (2004, p.151) e Oliveira e outros (2012, p.11) corroboram a posição de Belloni, na medida em que apontam respectivamente o uso de “novas mídias para velhos métodos ruins” e a ausência de garantia de Inovação pedagógica, ou mesmo de uma “nova educação”, simplesmente pelo uso de recursos tecnológicos sofisticados, mantendo-se as práticas tradicionais. A partir deste contexto apresentado, acreditamos ser justificada a proposição de uma pesquisa que, utilizando conceitos da área da Criatividade, possa vir a contribuir com as práticas da Educação a Distância.

1.3 Problemática da Pesquisa

A problemática da presente pesquisa se originou na indagação sobre as possibilidades de contribuição do pensamento criativo no Ensino a Distância, através da aplicação do modelo de Habilidades de Pensamento de Puccio, Murdock e Mance (2007) no que diz respeito à construção de conteúdos.

Investigamos se este modelo, devido as suas características estruturais (Etapas de Clarificação, Transformação e Implementação) e dinâmicas (o caráter metacognitivo), pode ser aplicado no desenvolvimento de conteúdos, para a área do Ensino a Distância, que estimulem a autonomia criativa do professor e dos alunos desta modalidade de ensino e aprendizagem nos espaços virtuais disponibilizados.

1.4 Objetivos da Pesquisa

Nosso Objetivo Geral foi: Analisar o uso da metodologia de Resolução Criativa de Problemas: modelo de Habilidades de Pensamento, em experiências de produção de conteúdo para EAD. São objetivos Específicos

I. Produzir experiências de uso do modelo na construção de conteúdos para cursos de EAD;

II. Descrever as estratégias utilizadas para a aplicação do pensamento criativo nas experiências de produção de conteúdos em cursos a distância;

III. Identificar e analisar as facilidades e dificuldades encontradas com relação à utilização do modelo de Habilidades de Pensamento em EAD durante a construção de conteúdos, tendo como experiências, um curso autoinstrucional; um programa com mediação pedagógica e um programa presencial; e

IV. Propor orientações para utilização do modelo para a construção de conteúdos em EAD.

Para tanto, construímos três experiências de cursos nas quais o modelo de Habilidades de Pensamento foi utilizado no processo de construção de seu conteúdo. São elas:

I. Construção da ementa, conteúdo programático e instrucional de um curso básico de Criatividade para a área da Indústria, proposto pelo NEAD do SESI-PR, totalmente autoinstrucional a ser disponibilizado no catálogo virtual do SESI.

II. Construção da ementa, conteúdo programático e instrucional da disciplina online: Criatividade e Inovação, inserida no Curso de Especialização *Latu Sensu*: “Didática, Docência e Tutoria no Ensino Superior”, oferecido pela Universidade Tiradentes na modalidade semipresencial, no período de março 2013 a março 2014.

III. Construção da ementa, conteúdo programático e instrucional de uma Oficina de “Criatividade na Construção de Conteúdos para EAD”, de caráter na modalidade presencial, a ser ministrada por nós a conteudistas- docentes do NEAD da UNIT.

1.5 Procedimentos Metodológicos

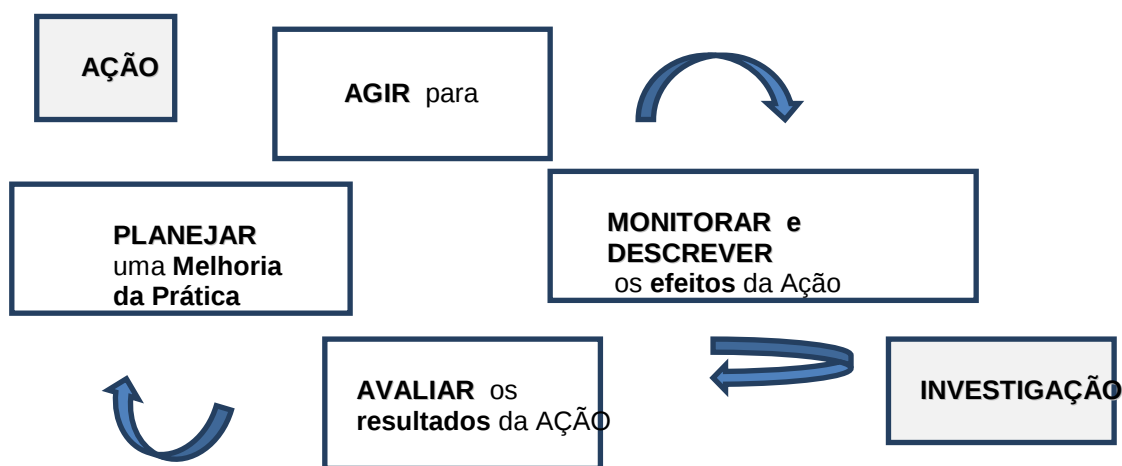
Trata-se de uma pesquisa descritiva do tipo qualitativo, onde analisamos o processo de construção do conteúdo das três experiências, utilizando o modelo de Habilidades de Pensamento de Puccio, Murdock e Mance (2007), através de suas três etapas: Clarificação (Exploração da Visão e Identificação dos Desafios); Transformação (Explorando Ideias e Soluções) e Implementação (Aceitação e Implementação).

Este modelo enquadra-se na categoria dos modelos de Resolução de Problemas, os quais segundo afirmação de Trip (2005, p. 446) seguem o mesmo ciclo da pesquisa ação (Planejar - Agir - Descrever - Avaliar). Seu diferencial está no fato de incorporar os conceitos e ferramentas do pensamento criativo e estimular a autorreflexão durante o processo usando a Metacognição. Puccio, Murdock e Mance se referem ao modelo como uma metodologia para a estimulação da Criatividade de forma “deliberada.”

Entre as possibilidades metodológicas para a realização da pesquisa foi adotada a pesquisa-ação, modelo de Trip (2005) por permitir a compreensão (pesquisa) e mudanças (ação) no objeto pesquisado. Construir e analisar estas três experiências justificou a nossa opção por uma pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação, contemplando quatro ciclos: planejamento da construção dos cursos; aplicação do programa; monitoração e descrição dos resultados da ação e reflexão sobre a experiência, avanços e retrocessos.

Trip (2005, p. 446) defende que se encare a pesquisa-ação como “toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática”. Ele assinala que o essencial na pesquisa-ação é explicar os fenômenos. A pesquisa-ação é por ele definida como o planejamento, descrição e avaliação de uma mudança para a melhoria de sua prática.:

Figura 1: Representação em 4 fases do Ciclo Básico da Investigação-Ação



Fonte: Trip (2005, p.346)

A maioria dos processos de melhoria segue o mesmo ciclo da pesquisa-ação. Trip (2005, p. 448. Grifos do autor) dá o exemplo da solução de problemas, que começa com a identificação do problema, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia, fazendo uma analogia com o que ocorre no ciclo do tratamento médico e nos processos de desenvolvimento em sua maioria, “seja ele pessoal ou profissional”.

Trip (2005) assinala também que entre os diversos desenvolvimentos do processo básico de investigação-ação estão a pesquisa-ação e a prática reflexiva. Neste sentido, Ghedin e Franco (2011, p.216), destacam o duplo papel do pesquisador e abordam algumas questões com relação a papéis e atitudes relativos aos Sujeitos de uma pesquisa-ação. Eles reforçam que na pesquisa-ação o papel do pesquisador é complementado pelo de participante do grupo e que ele deve obrigatoriamente assumir os dois, e concluem: “Portanto, de acordo com a proposta inicial, falar de pesquisa ação envolveria pressupor uma pesquisa de transformação participativa, caminhando para processos formativos.”

A posição de Ghedin e Franco (2011) serve de reforço para justificarmos nossa opção por este tipo de pesquisa, uma vez que exercemos esse duplo papel a que se referem: na primeira experiência (Curso autoinstrucional), no papel de conteudista e como participante das discussões para elaboração de conteúdo midiático com a equipe técnica; na segunda experiência como conteudista, professor da Disciplina e mediador no AVA, em um programa de Pós-graduação em EAD e na terceira experiência no papel de conteudista e professor presencial.

Considerando as atividades da pesquisa dentro do modelo de pesquisa-ação de Trip (2005) temos:

1) A etapa de **Planejamento de uma melhoria**, correspondente à Etapa de Clarificação do modelo de Habilidades de Pensamento (e seus processos de Estabelecimento da Visão e Identificação dos Desafios) que envolveu:

Na primeira experiência, a elaboração da Ementa e Conteúdo Programático do curso autoinstrucional e o levantamento de dados e informações para o desenvolvimento do conteúdo do Caderno de Estudo que serve de base para a produção do conteúdo midiático. Esta etapa durou um mês.

Na segunda experiência, a construção da Ementa e Conteúdo Programático da Disciplina Criatividade e Inovação e o levantamento de dados e informações necessários para o desenvolvimento do conteúdo instrucional para o AVA e do artigo-base para o Livro-Texto do Programa. Esta etapa durou um mês.

Na terceira experiência, de cunho presencial, a construção da Ementa e Conteúdo Programático de uma Oficina de Criatividade e o levantamento de dados e informações necessários ao desenvolvimento do conteúdo a ser ministrado no modo presencial, a professores-conteudistas do NEAD da UNIT. Esta etapa durou um mês.

2) A etapa de **Ação para implementação da melhoria**, correspondente à Etapa de Transformação do modelo de Habilidades de Pensamento (e seus processos de Exploração de Ideias e Formulação de Soluções), que envolveu:

Na primeira experiência, o desenvolvimento de conteúdo do Caderno de Estudo e a interação com a equipe Multidisciplinar neste processo (Gestor do Projeto e Designer Instrucional) e durou um mês para cada Unidade do curso, totalizando quatro meses.

Na segunda experiência, duas etapas se destacam: o desenvolvimento do material instrucional das atividades propostas para o Fórum, os Chats, a Atividade Orientada, a gravação dos Podcasts e da Aula e a interação com a equipe multidisciplinar (Coordenador Pedagógico do Curso e equipe de produção de vídeo e Podcasts), com duração de um mês e, após essa primeira fase, a atuação como professor na disciplina online, pelo período de um mês.

Na terceira experiência, duas etapas se destacam: a) o desenvolvimento do material instrucional das atividades propostas para a Oficina de Criatividade com duração de um mês e b) a execução da oficina para professores conteudistas da Graduação do Núcleo de Ensino a Distância (NEAD) da UNIT (graduação), com a duração de doze horas e o tema “Criatividade para construção de conteúdos em EAD”.

3) A etapa de **Investigação**, correspondente à Etapa de Implementação do modelo de Habilidades de Pensamento (e seu processos de Exploração da Aceitação e Formular um Plano) . A Exploração da Aceitação envolveu, nas três primeiras experiências, a análise de todas as interações com a equipe

multidisciplinar desde os primeiros contatos, suporte técnico, orientações recebidas e esclarecimento de dúvidas e acesso às informações necessárias para a elaboração do material e viabilização didática do mesmo. Foram utilizados como fonte de consulta os e-mails trocados por nós, enquanto pesquisadora-conteudista e a equipe interdisciplinar e os registros de nosso Diário de Bordo.

Em relação aos nossos papéis na pesquisa-ação: de pesquisadora, de conteudista e de professora, foram descritas todas as facilidades e dificuldades encontradas e registradas por nós no processo de produção do material como conteudista abrangendo a escolha dos exercícios e a forma de apresentá-los, as dificuldades com o processo de escrita e organização do material e as estratégias de mediação. Foram considerados também os registros das Observações, Sentimentos, Percepções e Reflexões no Diário de Bordo durante todo o processo de pesquisa e no exercício dos três papéis: pesquisadora, conteudista e professora.

A segunda parte da Etapa de Implementação do modelo ,o processo de Formular um plano , compreendeu a parte de Conclusões e Sugestões da pesquisa, a partir da análise das experiências produzidas para identificar as facilidades e dificuldades encontradas nesse processo e as sugestões de possíveis contribuições para a área da Educação.

Nesta etapa, foi feita a análise do processo de construção dos conteúdo e descritos os resultados observados, envolvendo as consequências positivas e negativas das estratégias, dos produtos e das práticas que resultaram dos processos de cada experiência, a análise do processo em si, a análise dos processos de interação com as equipes interdisciplinares, as observações sobre as manifestações dos alunos (no programa presencial da terceira experiência) e nossa auto-avaliação enquanto pesquisadora sobre o processo.

A abordagem se estruturou com o apoio do instrumento “Diário de Bordo”, utilizado durante cada etapa para nossos registros e percepções nas interações com a equipe interdisciplinar, na construção do material, nas discussões para ajuste do material e na aplicação dos instrumentos das experiências 1; 2 e 3.

1.6 Estrutura da Dissertação

Esta dissertação compreende três partes: Introdução, Desenvolvimento e Conclusão, apresentadas em quatro “momentos” de nossa caminhada de pesquisadora. Utilizamos a metáfora do poema de Antonio Machado, apresentado na Epígrafe do trabalho, para nomear as quatro partes de modo a configurar um percurso no qual a chegada abre novos horizontes e estimula o recomeçar da caminhada em novos percursos que se delineiam.

I. “Primeiros passos: idas e vindas”. Descreve nosso encontro com o tema e apresenta as Justificativas da pesquisa, os Objetivos (Geral e Específicos), a Metodologia e a Estrutura da dissertação.

II. “Vislumbrando horizontes: visões para Criatividade e EAD.”-Trata do Referencial Teórico e do Enquadramento Conceitual, apresentando autores e teorias de referência para esta pesquisa.

III. Descrição das Experiências - Descreve a construção de conteúdo das três experiências, utilizando o modelo de Habilidades de Pensamento sob os enfoques de Construção do Texto, Didática, Problematização e Autopercepção e Insights da Pesquisadora em seus três papéis: Pesquisador, Conteudista e Professor.

IV. “Chegadas e Partidas”- Fecha a dissertação com os resultados e análise e apresenta as sugestões sobre possíveis contribuições do estudo para a área de EAD.



Fonte: Foto do Acervo da Autora

***2 VISLUMBRANDO HORIZONTES: VISÕES PARA CRIATIVIDADE E EAD:
ENQUADRAMENTO CONCEITUAL E REFERENCIAL TEÓRICO.***

2 VISLUMBRANDO HORIZONTES: VISÕES PARA A CRIATIVIDADE E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA; ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEITUAL

Esta seção aborda as aproximações teóricas com o campo da Criatividade nos anos 90, apresenta um resumo sobre a evolução do modelo de Resolução Criativa de Osborn (1953) até o modelo de Habilidades de Pensamento de Puccio, Murdock e Mance (2007) e identifica alguns conceitos e desafios atuais para a área de EAD, pertinentes ao nosso estudo.

2.1 Teorias da Criatividade

Apesar de considerar que toda pesquisa não pode prescindir de um referencial teórico e enquadramento conceitual, queremos dar um destaque especial a esse aspecto quando se trata de um estudo que envolva a área de Criatividade. LaTorre (2005, p.72), relata um erro frequente na área acadêmica, nos estudos sobre Criatividade, erro esse que se origina em uma falsa premissa, baseada no senso comum: “se somos todos criativos e tudo que é novo é criativo, qualquer experiência pessoal pode ser classificada nessa categoria.”

Essa falsa lógica traz um alerta muito importante, pois como LaTorre (2005) afirma: quanto mais um conceito é divulgado, mais necessário se torna que ele se fundamente em concepções coerentes, sistematizadas e contrastadas, enfatizando a importância da conceitualização e contextualização do mesmo.

Este autor se refere à importância dos organizadores conceituais e ao fato de que são poucas vezes levados em consideração, “pelo menos para estabelecer um gradiente de maior ou menor complexidade” e recomenda que:

Qualquer estratégia ou programa com estímulos criativos deveria conhecer essa trama ou rede conceitual, situando-se em um paradigma, enfoque, teoria, modelo, se pretende conceituá-la por um motivo ainda maior, um trabalho de pesquisa deveria partir de um posicionamento claro e das teorias concretas que justificam. (LATORRE, 2005, p. 72)

Sendo nosso Objetivo geral “Descrever o uso do modelo de Resolução Criativa de Problemas: modelo de Habilidades de Pensamento de Puccio, Murdock e Mance (2007) em *experiências de produção de conteúdos para EAD*”, iniciamos a presente seção com as teorias de Criatividade que podem lhe dar respaldo.

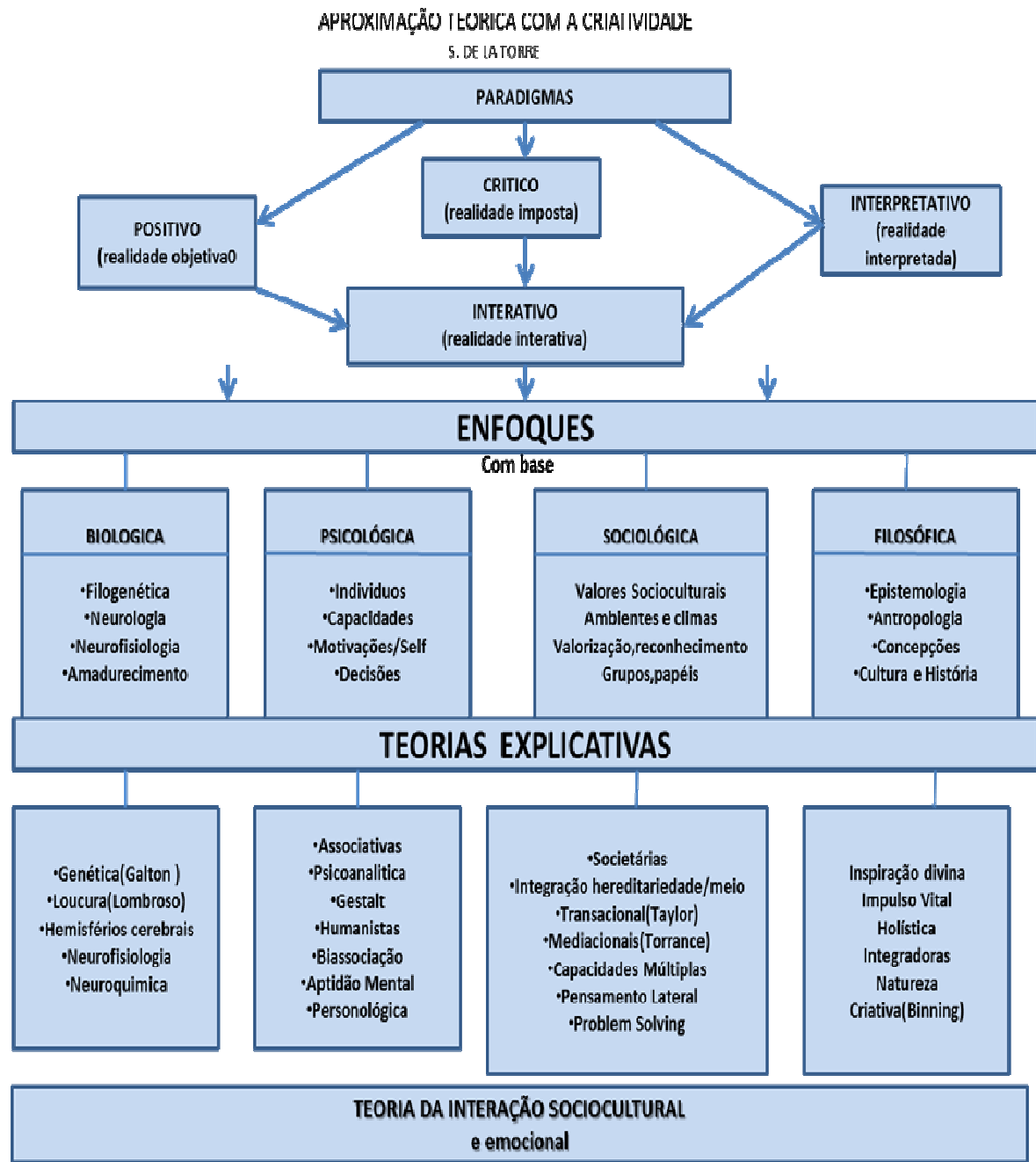
Em Wechsler (1993, p.2- 26) encontramos uma classificação para as teorias sobre Criatividade em quatro grandes grupos:

- I. Teorias Filosóficas ou pré-científicas: o poder criativo do homem vem de uma força extrínseca, não controlada pela vontade individual nem pela ação social.
- II. Teorias Psicológicas: explicam a Criatividade pelas ações ou processos intrínsecos e passíveis de transformação pela ação pessoal ou social.
- III. Teorias Biológicas: sob a influência da teoria evolucionista de Darwin, a Criatividade passa a ser vista como força criadora inerente à vida.
- IV. Teorias Sociológicas: estudam o ambiente facilitador ao desenvolvimento da produção criativa.

Esta classificação foi o ponto de partida para situarmos o conceito de Criatividade utilizado em nosso trabalho e a visão do campo teórico em que se insere o Modelo de Habilidades de Pensamento.

A Figura 2 mostra uma visão panorâmica dos conceitos que permitem construir, analisar e interpretar uma teoria da Criatividade ou de outro processo psicopedagógico, elaborada por LaTorre (2005, p.73)

Figura 2: Aproximação Teórica com a Criatividade



Arnabile, Woodman, Csikszentmihalyi, R. Marin, S. de la Torre

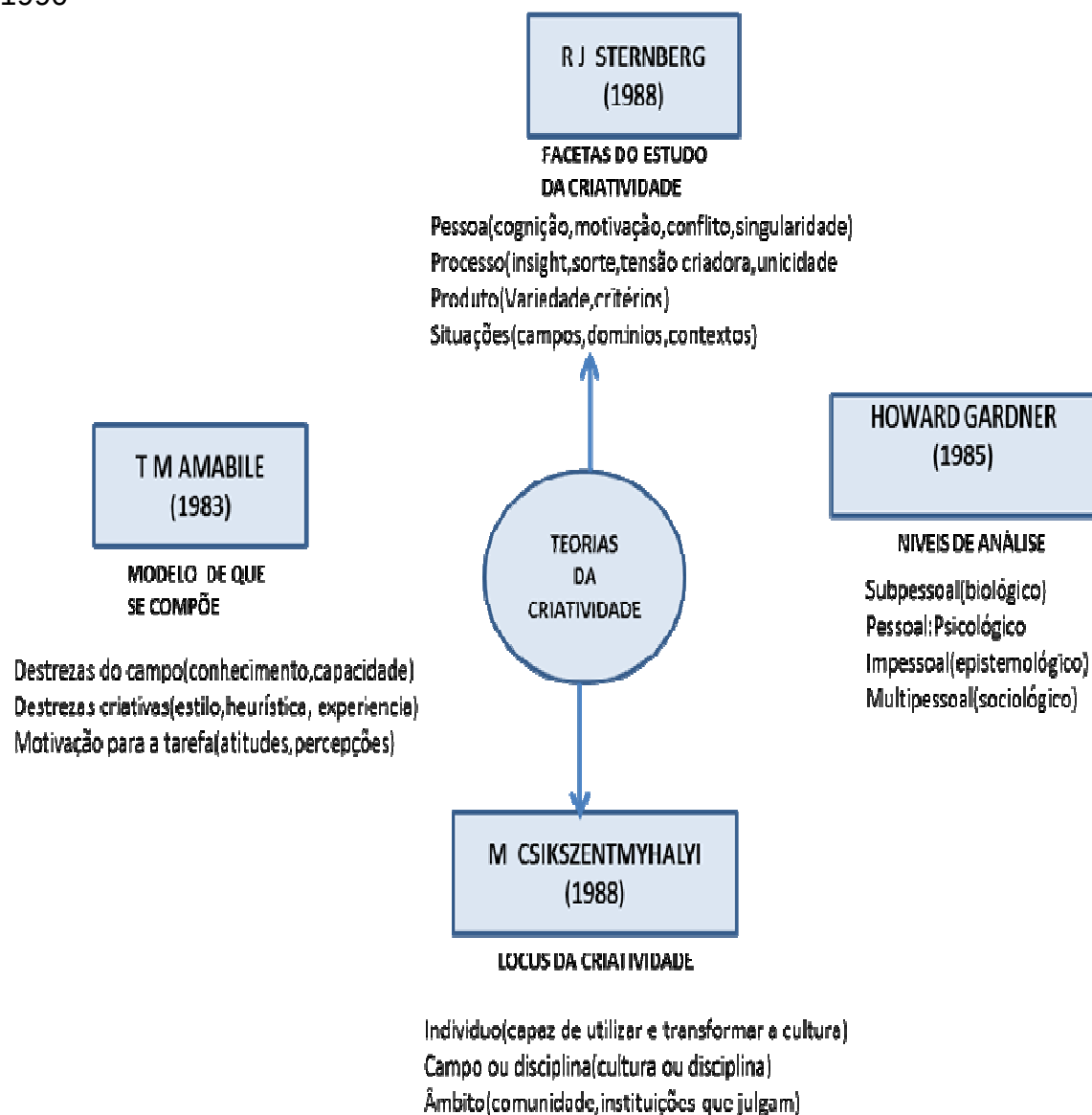
Fonte: LaTorre (2005, p.73)

De acordo com a Figura 2, e com a classificação apresentada por Wechsler (1993), a Metodologia CPS: Modelo de Habilidades de Pensamento se enquadra nos enfoques Sociológico e Psicológico e na Teoria Explicativa de

Resolução de Problemas sendo, portanto, a nosso ver, pertinente para um estudo que envolve Criatividade, os paradigmas emergentes de Educação e a produção de conteúdos para o ensino a distância.

Na Figura 3, LaTorre (2005, p.74) extrai elementos da Figura 1 para ilustrar os principais componentes conceituais das teorias com maior aceitação no final dos anos de 1990.

Figura 3: Teorias de Criatividade de Maior Aceitação no Final dos Anos de 1990



Fonte: LaTorre, (2005, p.74)

O Modelo Puccio, Murdock e Mance apresenta pontos de relação com o modelo de Amabile, em virtude das pesquisas desta com relação à criatividade e inovação em Empresas e ambientes de trabalho (1998) e com o conceito de liderança criativa de Sternberg ³ (2004, Apud Puccio, Murdock e Mance (2007, p. 13)

Segundo Alencar e Fleith (2003, p.1), o Estado da Arte sobre a Psicologia da Criatividade no Brasil não contempla, tradicionalmente, as contribuições teóricas mais recentes, centrando-se principalmente nas contribuições da teoria Psicanalítica, da Gestalt e dos representantes da Psicologia Humanista, paralelamente aos estudos sobre a dominância cerebral e sua influência na produção criativa. As autoras apresentam um resumo de contribuições teóricas no campo da Criatividade, entre outras as de Sternberger, Csikszentmihalyi e Amabile e seus aportes para as discussões teóricas no campo da Criatividade.

Até os anos de 1970, esclarecem elas, o foco estava em delinear o perfil do indivíduo criativo e desenvolver programas e técnicas que favorecessem a expressão criativa. Após essa data, a atenção dos estudiosos passou a ter como foco o estudo da influência de fatores sociais, culturais e históricos no desenvolvimento da Criatividade [...] sendo a abordagem individual substituída por uma visão sistêmica do fenômeno Criatividade (FELDMAN, CSIKZENTMIHALYI, GARDNER, 1994).

O resumo de Alencar e Fleith (2003) apresenta três modelos de Criatividade que foram elaborados com base nessa abordagem recente: a Teoria de Investimento em Criatividade de Sternberg (1988, 1991; STERNBERG & LUBART, 1991, 1993, 1995, 1996), o Modelo Componencial de Criatividade de Amabile (1983, 1989, 1996) e a Perspectiva de Sistemas de Csikszentmihalyi (1988a, 1988b, 1988c, 1996).

O modelo de sistemas de Csikszentmihalyi⁴ (1996, apud Alencar e Fleith p.6) considera a Criatividade como um processo que resulta da intersecção de três fatores: indivíduo (bagagem genética e experiências pessoais), campo (sistema social) e domínio (cultura). Ele defende a ideia de que o foco dos estudos em Criatividade deve ser nos sistemas sociais e não apenas no indivíduo. A Criatividade

³ STERNBERG, R.J.; KAUFFMAN, J.C. & PRETZ, J.E. A Propulsion Model of Creative Leadership. In: Creative and Innovation Management, 13, 145-153

⁴ CSIKZENTMIHALYI, Mihalyi. Creativity. New York: Harper Collins, 1996

é construída por meio da interação entre o criador e a sua audiência e deve ser compreendida, não como um fenômeno individual, mas como um processo sistêmico.

A Teoria de Investimento em Criatividade de Sternberg e Lubart recebe esse nome por se tratar de uma metáfora relativa ao mercado financeiro, uma vez que os autores consideram que as pessoas criativas são aquelas dispostas a "comprar barato e vender caro" no plano de ideias. Lubart (1999) reforça a visão sistêmica de Csikszentmihalyi (1996).

Alencar e Fleith (2003, p. 2), assinalam que a teoria de Sternberg e Lubart inclui aspectos presentes em outras teorias: a do modelo componencial de Amabile (1983), que descreve a Criatividade como resultado da motivação, habilidades relevantes de domínio e processos criativos relevantes, [...] a da abordagem sistêmica de Csikszentmihalyi (1988a, 1988b, 1988c), que considera a Criatividade como resultado de elementos da pessoa, do domínio (área do conhecimento) e do campo (especialistas de uma área específica que têm o poder de determinar a estrutura do domínio); [...] e da teoria Triárquica da Inteligência proposta pelo próprio Sternberg (1985).

Amabile (1998, p. 77) ressalta que o fato da Criatividade ser tradicionalmente associada às Artes e à expressão de ideias altamente originais provoca um viés na compreensão de sua importância e uso nas Empresas, uma vez que nos negócios não basta uma ideia ser original para ser considerada criativa, ela deve também ser útil e aplicável, conceito esse que vemos adotado por Noller (2001) ⁵ para a Criatividade em qualquer campo. Isso acaba gerando, segundo esta autora, uma visão míope: a de que a Criatividade está destinada a pertencer às áreas de Marketing e Pesquisa e Desenvolvimento, sendo totalmente inviável em áreas como a de Finanças ou aquelas que envolvam processos sistemáticos, regras estritas ou leis.

Encontramos um indício de que esse quadro de resistência ao conhecimento e ao uso do Pensamento Criativo pode estar se modificando no campo da Academia, ao verificar a área de procedência acadêmica dos professores

⁵NOLLER, Ruth B. Interview with Dr. Ruth Noller. 2001. The Official Buffalo State. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=1RNPNPhqaAo>>. Acesso em: 12 maio 2014.

inscritos nas Oficinas que oferecemos nas Jornadas Pedagógicas da UNIT.⁶ Nas oficinas realizadas em 2012/2013, tivemos um grupo de docentes multidisciplinar, com profissionais da área de Direito, Biologia, Odontologia, Informática, Comunicação e Ensino a Distância, embora com poucos representantes da área de Pedagogia ou Psicologia.

Se a atividade de domínio ou “expertise” foi adquirida pela educação formal, experiência prática ou pela interação com outros profissionais não é relevante para Amabile (1998, p. 79). A “expertise” seria, na metáfora usada por ela, “o espaço intelectual que o indivíduo usa para solucionar um problema” e inclui “o talento básico do indivíduo para pensar segundo as premissas científicas, bem como todo o conhecimento e habilidades técnicas que ele tenha em campos afins”

Howard Gardner (1996, p.1), o último autor referenciado na Figura 2, é também classificado dentro de uma abordagem sistêmica da Criatividade. Ao rever o conceito de Quociente de Inteligência de Binet, ele propõe o conceito de Inteligências Múltiplas. Em entrevista à Revista Pátio, ele fala da implicação dessa teoria na Educação:

A implicação educacional mais importante das teorias das IM é esta: todos nós temos tipos diferentes de mente, e o bom professor tenta se dirigir à mente de cada criança da forma mais direta e pessoal possível. Se os professores têm uma turma de alunos muito grande, é difícil fazer isso. Mas se o foco começa no jardim de infância, e se os pais (e mais tarde as crianças) entram no esquema, torna-se possível um tipo de educação mais personalizado.

Essa afirmação de Gardner traz implícita, além da concepção de ensino centrado no aluno, a extensão do conceito de aprendizagem e estimulação criativa além dos muros da escola e dos limites e ecologia da sala de aula.

LaTorre (2005, p. 24) traz a discussão das Teorias de Criatividade para o campo da Educação, também em uma visão sistêmica, e enfoca a Criatividade como bem social, fruto da interação sociocultural e como desenvolvimento humano e

⁶ As Oficinas de Jornada Pedagógica da UNIT são realizadas duas vezes ao ano, no período de recesso e têm como objetivo a reciclagem de seus professores; seus docentes são tanto professores da Instituição como docentes convidados, como é nosso caso. A escolha de qual (is) oficina(s) frequentar é livre.

destaca o papel da consciência humana na formação do ser reflexivo, considerando-a um conceito-chave na Educação

O autor supramencionado (2005, p.18; 19; 27) observa que a atividade criativa costuma ter sua origem na consciência de um problema gerando reflexão criativa para a mudança e postula que é através da capacidade criativa e reflexiva do homem que este primeiro tome conhecimento das coisas e depois proponha ou crie transformação. Em consequência, afirma ele, “consciência e comunicação formam as duas dimensões humanas que possibilitaram o pensamento criativo”. O conceito de “Ser reflexivo” e sua importância para a produção criativa, autônoma, voltado para a resolução de problemas, é encontrado igualmente em Alarcão (1996); Larrosa (2002); Schön (2008) e em Puccio, Murdock e Mance (2007) em seu modelo de Habilidades de Pensamento.

Os conceitos e teorias até aqui apresentados nos fazem refletir sobre o papel do professor de buscar meios e modos mais efetivos de estabelecer uma parceria criativa com o aluno, considerando-o como uma parte ativa no processo de aprender e apreender um conteúdo. Assim evolui-se da “Pedagogia da Transmissão”, para a Aprendizagem construída de forma colaborativa.

No ensino dito “a distância”, cabe ao conteudista a construção previa de um material **passível de transformação** primeiramente nas mãos do docente, através de uma **mediação criativa, do uso adequado das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e dos espaços de interação virtual como espaços produtores de autonomia criativa.**

A partir desse processo, os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) funcionarão como espaços de interação criativa e produção de autonomia, de acordo com Puccio, Murdock e Mance (2007), como espaços de Metacognição; ou na visão de LaTorre (2005, p. 24) como espaços de estimulação criativa e produção de bem social:

[...] A estimulação criativa é uma responsabilidade social e educativa como valor cultural do nosso tempo. É o norte de todo o sistema educativo aberto ao futuro. Pessoa criadora, contexto social e contribuições valiosas, constituem os três planos de desenvolvimento e progresso humano.

Este conceito de estimulação criativa de LaTorre reforça a questão dos novos paradigmas que trazem para o cenário da Educação novos papéis e habilidades de docentes e discentes. Em nosso caso, é de especial interesse para nosso estudo, quanto à práxis docente da EAD.

Santos (2002, p. 426) afirma que um ambiente virtual é:

Um espaço fecundo de significação onde seres humanos e objetos técnicos interagem potencializando assim, a construção de conhecimentos, logo a aprendizagem. [e afirma que] se entendermos aprendizagem como um processo sócio-técnico onde os sujeitos interagem na e pela cultura sendo esta um campo de luta, poder, diferença e significação, espaço para construção de saberes e conhecimento, [então] todo ambiente virtual é um ambiente de aprendizagem.

A promoção de uma interação criativa entre professor e alunos e entre os alunos e suas “redes de conexão”, efetiva as mudanças trazidas pelo uso da Criatividade e as transforma em bem social. Desta forma, os espaços síncronos e assíncronos dos AVA podem exercer a função de espaços produtores de interação criativa e promoção de autorias. A questão que formulamos é: que estratégias de Criatividade usar na elaboração de conteúdos, para obter a geração de uma consciência reflexiva em professores, e uma “comunicação transformadora” na EAD?

Trata-se da importância de desenvolver conteúdos diversificados e estratégias criativas que produzam Metacognição tanto nos alunos quanto nos professores, independente das distâncias e das possibilidades comunicacionais (síncronas ou assíncronas). Santos (2002, p. 427), afirma que as possibilidades de comunicação todos-todos caracterizam e diferem os AVA de outros suportes de Educação e Comunicação mediadas por tecnologias.

2.2 Evolução do Modelo CPS de Resolução Criativa de Problemas de Osborn

Uma das revisões mais completas que identificamos do modelo do CPS foi feita por Isaksen e Treffinger (2004), em seu artigo “Celebrando 50 anos de

prática reflexiva: versões da Resolução Criativa de Problemas”, no qual estes autores apresentam uma perspectiva histórica da pesquisa, desenvolvimento e campo de experiência do CPS.

O artigo foca em aspectos das pesquisas realizadas nesse período que contribuíram para novos desenvolvimentos do modelo CPS a partir do que Isaksen e Treffinger (2004) definem como um “*corpus*” específico, denominado *CreativeProblemSolving* ou “*CPS: uppercase*” que abrange, segundo eles, “uma família específica de abordagens que se originam de uma fundamentação comum (no caso o modelo de Osborn) e de um grupo específico de acadêmicos com relações institucionais e geográficas”.

Em razão da data de publicação, 2004, o artigo não inclui o modelo de Habilidades de Pensamento de Puccio, Murdock e Mance (2007), mas seguramente fornece indicadores e “pistas” muito importantes para retraçarmos o caminho até esse modelo no sentido reverso, restabelecendo a linha de tempo aqui interrompida.

Para designar os diferentes modelos do CPS, Isaksen e Treffinger (2004) optaram por usar uma **notação similar à utilizada para os softwares de computação**. Assim, **o modelo original do CPS recebe a notação 1.0 e assim por diante**. Eles efetuam um grupamento das diferentes versões e esclarecem que as versões notadas como Versão 1 tratam dos refinamentos e melhorias sequenciais feitos dentro de um mesmo estágio, enquanto que os modelos apresentados na Versão 2 representam novos refinamentos que também envolvem um segundo estágio ou nível de desenvolvimento do programa.

Além disso, acentuam o fato de que o modelo do CPS continua sofrendo modificações estruturais, atualizações e refinamentos de sua forma original, evolução essa que muito contribuiu para o seu aperfeiçoamento e atualização e se referem ao CPS como um “software para a mente”.

O artigo traz um quadro-resumo das principais versões do CPS, de 1942 a 2004, grupados em seis períodos de tempo sequenciais, mas com algumas superposições. Os autores fazem uma análise das necessidades/tendências identificadas a cada período e mostram a natureza das modificações efetuadas. Embora tenham estabelecido diferenças entre as Versões 1 e 2, neste artigo eles trazem dados importantes sobre as Versões 3, 4, 5 e 6 **das quais abordaremos as**

mais significativas para nosso estudo. O Quadro 1 apresenta os aspectos principais dessa evolução, segundo Isaksen e Treffinger (2004)

Quadro 1: Evolução do Modelo CPS Segundo Isaksen e Treffinger

Versões	Aspectos abordados ou necessidade	Saída ou Resultado
1 1942-1967	Necessidade de explicitar ou definir processo criativo	Modelo inicial do CPS e linhas-guia preliminares e ferramentas para geração de ideias
2 1963-1988	Necessidade de um programa instrucional validado para desenvolver deliberadamente talentos criativos	O Projeto de Estudos Criativos e a publicação de materiais instrucionais do CPS
3 1981-1986	Necessidade voltada para as diferenças individuais e aspectos situacionais quando do estudo ou aplicação do CPS	O modelo dos 5 Os da etapa Mess: Orientação, Visão do Cenário, Autonomia, Resultados e Obstáculos (Orientation, Outlook, Ownership, Outcomes, Obstacles) e uma melhoria no balanceamento entre divergência e convergência.
4 1987-1992	Necessidade de encontrar respostas para aspectos-chave apontados nas pesquisas feitas	Desenvolvimento e grupamento (condensação) de três componentes principais do CPS
5 1990-1994	Necessidade de encontrar novas respostas em função do desenvolvimento das ciências cognitivas e diferenças “estilísticas” nos modos de ver o CPS	Adoção de um estilo neutro e abordagem descritiva e a introdução da avaliação de tarefas
6 1994-2004	Necessidade de criar uma forma sistêmica de visualizar os resultados da avaliação de tarefas e então desenhar uma abordagem para o processo.	Integração de pessoas, contexto e resultados desejados na estrutura do CPS e a introdução de uma linguagem acessível para a descrição do sistema.

Fonte: Resumo produzido pela autora

O Quadro de Isaksen e Treffinger mostra como os diferentes modelos foram surgindo, atrelados a necessidades geradas não só pelos dados fornecidos pelas pesquisas no campo da Educação, como pela evolução científica em vários campos como o das Ciências Cognitivas e da Psicologia.

A marca temporal do início da preocupação com questões relativas ao uso do processo criativo é situada neste Quadro no período de 1942-1967, assinalado como a fase na qual surge a necessidade de **explicitar ou definir** o processo criativo. É durante esse período que surgem as primeiras tentativas de sua “sistematização”, como o modelo CPS de Osborn (1953), com as linhas-guia

preliminares de seu uso e as ferramentas para geração de ideias, como a “Tempestade Cerebral” ou Brainstorming.

É importante observar a contribuição de Osborn que procurou integrar ao campo da Educação, sua experiência de publicitário, suas observações sobre o perfil de “pessoas criativas” e a identificação das “ferramentas” que elas utilizam para criar. Seu foco principal de investigação na Academia, estava tanto nos aspectos ligados à práxis docente quanto na promoção de pesquisas que pudessem validar as observações e suposições feitas. Sem dúvida, esse espírito de pesquisador de Osborn e sua equipe deixou um legado substancial para uma melhor compreensão do presente, passado e de certo modo, das possibilidades futuras do CPS.

O interesse de Osborn em utilizar o modelo na área de Educação fez com que entre 1963/1988, as necessidades e interesses se voltassem para a criação de um programa instrucional devidamente validado e para o desenvolvimento deliberado de talentos criativos. Para investigar como o modelo funciona nessa Área, é criado o Projeto de Estudos Criativos na Universidade de Buffalo (Buffalo State) onde Osborn exercia a docência, e é feita a primeira publicação de **materiais instrucionais** do CPS. Nota-se aqui um interesse em investigar e aprimorar e, de certo modo, padronizar aspectos básicos da **metodologia docente** do próprio CPS.

De 1978 a 1983, as pesquisas apontam que, tanto no modo de aplicar como de ensinar o CPS havia basicamente uma preocupação e um viés consequente: a práxis e as ferramentas estavam centradas no uso do pensamento divergente, reforçando o mito de que Criatividade e o “ser criativo”, tem a ver, apenas, com a habilidade e objetivo de “gerar ideias”, mito que podemos dizer ainda persiste hoje em certo grau, se não na Academia, ao menos no domínio do senso comum.

Donald Treffinger, Scott Isaksen e Roger Firenstein integram o corpo docente da Universidade de Buffalo nesse período e apresentam uma importante contribuição, integrando o pensamento convergente em cada etapa do modelo, pesquisando para melhorar o balanceamento das etapas de divergência e convergência do CPS, ou o balanceamento entre o pensamento criativo e o pensamento crítico e criando ferramentas específicas para o pensamento convergente.

De 1981 a 1986, as tendências apontam na direção de investigação **das diferenças individuais e aspectos situacionais**, quando do estudo ou aplicação do CPS. Surge o modelo denominado 5Os, que faz parte da etapa Mess-Finding: Orientação, Visão do Cenário, Autonomia de decisão, Resultados e Obstáculos (Orientation, Outlook, Ownership, Outcomes, Obstacles), o qual já incorpora elementos como o Cenário e a Autonomia de implantação das ideias, que mais adiante surgem no modelo de Puccio, Murdock e Mance (2007) incorporados como elementos dos diversos tipos de pensamento e Habilidades de Pensamento.

De 1987 a 1992 há uma busca de respostas para aspectos-chave que apareceram nas pesquisas já feitas; em função disso a estrutura do modelo apresenta um primeiro grupamento de três componentes principais do CPS.

De 1990 a 1994, o desenvolvimento das chamadas “ciências cognitivas” e as “diferenças estilísticas” nos modos de ver o CPS, influem em nova mudança e é adotado então um “estilo neutro, uma abordagem descritiva e a introdução da avaliação da eficácia das etapas do modelo.” (*Task Appraisal*).

De 1994 a 2004, a necessidade é encontrar uma **forma sistêmica de visualizar os resultados desta avaliação** e de **desenhar** uma abordagem para o processo. É nesse período que ocorre a integração, no modelo, de pessoas, contexto e resultados específicos de cada etapa na estrutura do CPS, havendo ainda uma preocupação em criar uma linguagem acessível para a descrição do sistema. Em seu livro *Wake Up Your Mind*, Osborn (1952) apresenta uma descrição abrangente do modelo CPS (Resolução Criativa de Problemas). Apresentamos a seguir algumas notas de Isaksen e Treffinger (2004), com relação à evolução do modelo de Osborn (1953).

O modelo inicial compreendia sete estágios, a saber: **Orientação**, voltada à identificação do Problema; **Preparação**, destinada à coleta de dados relativos ao problema; **Análise**, etapa na qual era separado o material relevante para o problema em questão; **Hipótese**, com o objetivo de juntar alternativas de solução pela geração de ideias; **Incubação**, que Osborn definia como “permitir-se um convite à Iluminação” e **Síntese**, na qual as “peças” obtidas eram juntadas e **Verificação**, que consistia no julgamento das ideias resultantes.

Osborn (1963), em uma edição revisada do *Applied Imagination* condensa os sete estágios de seu modelo inicial em três estágios mais abrangentes denominados: Coleta de Fatos, Busca de Ideias e Busca de Soluções. Este refinamento representa a versão 1.1 do CPS⁷. Simultaneamente, Osborn integra no modelo aquilo que até então era conhecido como “estágios e ferramentas”, identificados em sua prática na área de Publicidade e nas pesquisas sobre indivíduos considerados como altamente criativos.

Sidney Parnes (1967a, b) apresenta uma importante contribuição ao campo da Criatividade na Educação, quando trabalha em parceria com Osborn no desenvolvimento da melhoria das habilidades estudantis e na aplicação de sua Criatividade pessoal em todos os aspectos de suas vidas. Com o falecimento de Osborn em 1966, Parnes e seu grupo desenvolvem a versão 2.0, um modelo de 5 estágios, que veio a ser conhecido como a “abordagem Osborn-Parnes para a solução de problemas.”

Parnes testa a estrutura original de Osborn (1953), com 5 estágios, em um programa de estudantes de escola secundária e a versão 2.0 é testada em um programa experimental de dois anos de duração, chamado Programa de estudos Criativos da Universidade Estadual de Buffalo. O projeto envolve 150 estudantes como grupo experimental e outros 150 como grupo de controle e fornece suporte empírico para a eficácia dos cursos. (Reese, Treffinger, Parnes & Katsounis, 1976; Noller & Parnes, 1972; Parnes e Noller, 1972 a, b; Parnes e Noller, 1973)

Isaksen e Treffinger (2004, p. 81) se referem ao trabalho de Noller com Parnes e outros colegas em extensões subsequentes, revisões e aplicações do modelo original de Osborn (1953), a partir do qual surge a versão 2.2 em 1976, na qual, pela primeira vez, aparece a alternância dos pensamentos divergente e convergente, representada graficamente pela figura conhecida como “diamante”. Este modelo desenha “entradas e saídas” para o processo, incorporando uma etapa atitudinal no início do processo denominada “sensibilidade para o problema”, após a qual vem o conceito de “Mess” que caracteriza a ambiguidade do estágio inicial do processo criativo. O elemento final desse modelo, na sequência, é a definição de Objetivos.

⁷ Ver observações sobre o sistema de notação adotado por Isaksen e Treffinger na pg. 38

A parte “central” do modelo conserva as etapas de Busca de Fatos, Busca de Ideias, Busca de Soluções e Busca de Aceitação. Após a Aceitação, são introduzidas saídas do modelo na forma do Planejamento das ações necessárias para a implementação das ideias escolhidas, assinalando que essa etapa pode vir a gerar novos desafios.

Outras modificações foram surgindo, das quais destacamos as versões mais importantes, enquanto demonstrativas do percurso da metodologia e causadoras de mudanças pertinentes para nosso estudo. A Versão 2.3, de Treffinger, Isaksen e Firenstein (1982) inclui os conceitos de “identidade do cliente” a quem o CPS vai atender e a verificação do status de “Ownership”, uma metáfora criada a partir da figura do “capitão do barco” para expressar o nível de autonomia em tomada de decisão que o cliente tinha sobre a implementação das novas soluções. Esta versão realiza uma mudança na orientação gráfica do modelo, para um layout vertical e inclui uma descrição verbal dos estágios e das fases divergente e convergente dentro de cada estágio.

Isaksen e Treffinger (1985) começam a modificar o modelo de Osborn-Parnes para desenvolver a Versão 3.0. As principais contribuições desse modelo são:

1. A manutenção do estágio de Mess-Finding, que surge à frente do gráfico do modelo, demandando do usuário do CPS dar atenção previa ao cenário no qual se insere o problema a ser resolvido e à importância dos resultados e obstáculos que poderão influenciar o uso e o impacto do CPS.
2. O próprio conceito de Mess, (indicando um estado ambíguo e pouco preciso) que, colocado no início do modelo, elimina a visão positivista da certeza e realça o valor da dúvida no processo de resolução de problemas.

A terceira contribuição do modelo 3.0 nasce dos dados de pesquisa da época, que mostram uma tendência em privilegiar o uso das etapas divergentes do CPS, quando não o hábito de usá-la exclusivamente. Isaksen e Treffinger percebem que até mesmo as regras utilizadas para o ensino e prática do “Brainstorming” focavam exclusivamente nas fases divergentes, desenvolvendo então regras adicionais referentes às fases de convergência do CPS, além de enfatizarem o caráter dinâmico de alternância das duas fases.

Paralelamente ao trabalho de Isaksen, Treffinger e outros pesquisadores, Parnes (1992, 1998) publica um sumário de 50 anos de literatura, envolvendo o desenvolvimento deliberado da Criatividade, foca seu interesse no desenvolvimento de ferramentas que auxiliem a implementação de ideias, criando conceitos como o de “*imagery*” ligado às habilidades de visualização criativa e o termo “*visionizing*” que explica ser formado pela palavra visão (*vision*) e o sufixo “izing” para enfatizar a ação de tornar uma visão realidade e cria a versão 1.4, integrando esses conceitos.

A análise temporal e conceitual feita pelo artigo de Isaksen sobre as formas, razões e influências através das quais o modelo de Osborn vem evoluindo, traz uma contribuição que é especialmente importante se considerarmos as observações de Almeida e Seminerio (1998, p. 165):

A busca do conhecimento nem sempre foi acompanhada da aceitação dos limites impostos pelo contexto social, das possibilidades físicas, biológicas do ser humano. [...], normalmente criamos teorias novas contrapondo-se às teorias anteriores. Só que ao fazermos nossas reflexões e críticas, retiramos qualquer validade das teorias e métodos anteriores utilizados, não aproveitando, de forma complementar, o que cada teoria possui e representa enquanto modelo correspondente da realidade.

Estes autores fazem uma observação a respeito da existência, na Educação, de conflitos a um nível teórico e prático e endossam a necessidade de se considerar cada indivíduo como único, com uma história pessoal de experiências e capacidades diferentes, que traz para dentro do contexto de aprendizagem, justificando tratá-lo como ser único e não como um “desempenho médio”. A partir dessa concepção, os autores apontam o campo da Educação como principal *viabilizador* das teorias psicológicas e, especificamente, das ciências cognitivas.

A posição de Almeida e Seminerio reforça a concepção de ensino centrado no aluno e dos conteúdos construídos a partir da experiência deste e a concepção de que o elemento “pessoa” não pode ser excluído do conceito de Criatividade, o que traz reflexões importantes para o contexto de EAD.

Na evolução do CPS essa concepção da importância das pessoas fica marcada quando Isaksen e Treffinger (2004), na versão 3.0 de 1985, renomeiam o estágio de busca de fatos para coleta de **dados**, e reconhecem como dados os **sentimentos, impressões, indagações e questionamentos**, considerando que as oportunidades criativas ou desafios em uma etapa pertencem tanto (ou até mais) ao que pode ser desconhecido, incerto ou ambíguo, quanto aos fatos que parecem se harmonizar com a situação. Eles postulam que tópicos fortemente emocionais, preocupações e necessidades devem fazer parte como uma dimensão explícita do CPS.

Essa contribuição irá igualmente influenciar a concepção da “equação” de Noller (2001) quando ela inclui como fundamental para a produção criativa o conceito de atitude positiva do Sujeito e o coloca como condicionante da equação. Na Versão 4.0, de 1994, Isaksen e Treffinger (2004, p.93) se propõe o desafio de fazer um novo grupamento dos componentes dentro da estrutura tradicional do CPS. Isaksen, Puccio e Treffinger (1993), baseados nos estudos conjuntos que vinham desenvolvendo na busca de traçar um “perfil” para o CPS, chegam a uma importante conclusão: as atividades de Planejamento e o conceito de Metacognição, devem se tornar, obrigatoriamente, elementos da estrutura do CPS, o que faz com que introduzam na versão 5 os elementos de Avaliação de eficácia das etapas e o Processo de Planejamento.

Em 2000, Isaksen e Treffinger fazem mais duas modificações no modelo e introduzem uma mudança de linguagem nas três etapas principais. A primeira etapa, Entendendo o Desafio tem três estágios: Construindo Oportunidades, Explorando Dados e Enquadrando Problemas. A etapa seguinte é a de Geração de Ideias e a terceira etapa, Preparando-se para a Ação, inclui dois estágios: Desenvolvendo Soluções e Construindo a Aceitação.

Considerando esta síntese da evolução do modelo CPS de Osborn em suas diversas versões, avançamos para as considerações em relação às contribuições do modelo de Habilidades de Pensamento de Puccio, Murdock e Mance (2007) para nosso estudo, como será descrito seguir.

2.2.1 Resolução Criativa de Problemas: o Modelo de Habilidades de Pensamento Puccio, Murdock e Mance

Puccio, Murdock e Mance (2007), propõem novas modificações no modelo do CPS. Interessados em estudos sobre liderança e cientes da complexidade de pensamento exigida nesse papel, eles conservam os estágios do modelo de Parnes, o conceito de divergência e convergência e propõe algumas modificações. Adotam sete etapas para o processo, cada uma com um tipo de pensamento específico e além das Habilidades de Pensamento já previstas no modelo de Parnes incluem as habilidades afetivas (atitudinais) que dão suporte ao pensamento criativo. O Quadro 2 apresenta um resumo do novo modelo proposto por estes autores

Quadro 2: Modelo de Habilidades de Pensamento de Puccio, Murdock e Mance

Etapa	Propósito	Tipo de pensamento requerido	“Habilidades Afetivas” que dão suporte à prática desse tipo de pensamento
I Avaliando a situação	Descrever e identificar dados relevantes e determinar o próximo passo do processo.	Pensamento Diagnóstico	Curiosidade Desejo de aprender ou saber, mente inquisitiva, atitude exploratória e questionadora.
II Explorando a Visão	Desenvolver uma visão do resultado desejado	Pensamento Visionário	Capacidade de sonhar e visualizar o futuro desejado. Imaginar tantos desejos ou esperanças quanto possíveis.
III Formulando desafios	Identificar lacunas a serem preenchidas para chegar ao resultado desejado	Pensamento estratégico	Habilidade para detectar lacunas a serem preenchidas. Estar atento às discrepâncias entre o que existe e o que se quer.
IV Explorando Ideias	Gerar novas ideias que atendam aos desafios importantes	Pensamento Ideativo	Habilidade para brincar livremente com as ideias; uso do julgamento adiado.
V Formulando Soluções	Caminhar das ideias para a solução	Pensamento avaliativo	Evitar decisão prematura Resistir à urgência de chegar à decisão final.
VI Explorando a Aceitação	Aumentar a probabilidade de sucesso	Pensamento Contextual	Sensibilidade ao ambiente físico e psicológico que o cercam, testando a aceitação das ideias.
VII Formulando um plano	Desenvolver um plano de ação a ser implementado.	Pensamento Tático	Tolerância aos riscos Resiliência e resistência à frustração.

Fonte: Quadro – síntese elaborado pela Autora

Puccio, Murdock e Mance (2007, p. 35-36) denominam seu modelo “Resolução Criativa de Problemas: o modelo de Habilidades de Pensamento”, justificando a escolha do nome pelo fato de esta versão ser a primeira que especificamente relaciona/articula as *habilidades* específicas para cada tipo de pensamento com cada etapa do processo e adotam para cada estágio de pensamento descrito ferramentas e técnicas de processo criativo para as fases de Divergência e Convergência.

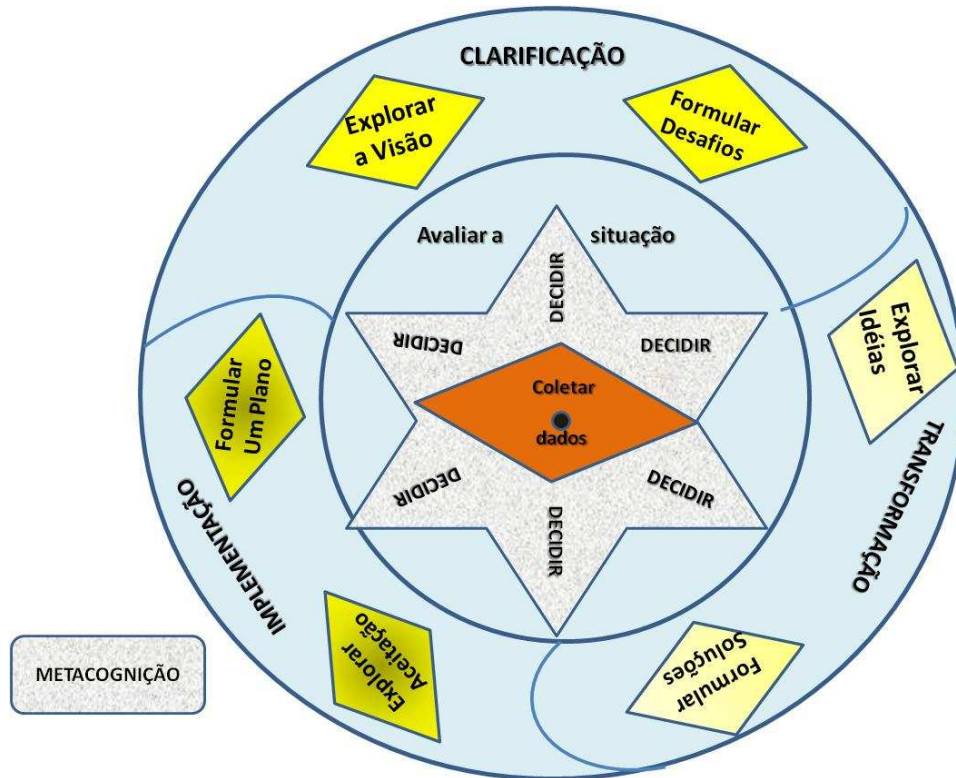
O novo modelo conserva a figura do Diamante criado por Parnes, onde a fase de divergência corresponde à geração de ideias através da busca de fluência, flexibilidade e originalidade e a fase de convergência corresponde à análise e elaboração das ideias. Essas etapas são dispostas em um modelo circular no qual a transição de uma para a outra se dá a partir de uma ação auto-reflexiva, estimulada pela etapa “Avaliando a situação” que está presente nessa transição, configurando um processo de Metacognição, ou como definem Puccio, Murdock e Mance um “pensar sobre o pensar.” A etapa “Avaliando a situação” visa a coleta de dados para subsidiar a decisão do próximo passo/direção a seguir no processo.

Puccio, Murdock e Mance (2007, p.93) assinalam em seu modelo que o termo “dados” envolve “dados oriundos do uso de nossos cinco sentidos” e até da intuição, incluindo uma “amplitude de *inputs* e fontes que fornecem maior amplitude de dados nos quais se basear para escolhas, decisões e ações.”

Na construção do modelo, as sete etapas mostradas no Quadro 2 são redistribuídas em três Macro-etapas ou estágios conceituais. As etapas I, II e III integram a macro-etapa de Clarificação; a IV e a V a macro-etapa de Transformação e a VI e VII a macro-etapa de Implementação.

O modelo, mostrado na Figura 4, compreende três estágios conceituais, seis processos explícitos em que se repetem fases de divergência e convergência e uma etapa com uma função metacognitiva, para coordenar o funcionamento do modelo como um todo. Os três estágios conceituais: **Clarificação, Transformação e Implementação** são relacionados com que os autores denominam “um processo natural [espontâneo] de Criatividade”. É **baseado neste modelo** que iremos **descrever o processo de construção de conteúdo de nossas três experiências**.

Figura 4: Resolução Criativa de Problemas: Estrutura e Dinâmica do Modelo de Habilidades de Pensamento



Fonte: Puccio, Murdock e Mance (2007, p.36)

A **Clarificação** identifica o início de um processo criativo e tem como função identificar o escopo do problema, a **Transformação** está no meio do processo e serve para identificar ideias em potencial para solucionar esse problema e transformar essas ideias em solução viável, sem a perda da originalidade e a **Implementação** configura a etapa final do processo, compreendendo o refinamento e elaboração das soluções, inserindo-as em um plano de ação efetivo. Em cada um desses estágios há duas sub-etapas ou processos: a primeira delas sempre começa com o termo Explorando e a segunda com o termo Formulando, porque a primeira etapa é mais geral e abstrata que a segunda.

A etapa de Clarificação começa com o processo Explorando a Visão e termina com o processo Formulando Desafios (referindo-se aos desafios que devem ser enfrentados para atingir a Visão); a etapa de Transformação começa com o processo Explorando Ideias, identificando as que sejam potenciais soluções para os desafios identificados e termina com o processo Formulando Soluções que

transforma as melhores ideias em soluções concretas. A etapa de Implementação começa com o processo denominado “Explorando a Aceitação”, que faz uma revisão dos fatores que podem ajudar ou ser obstáculo à implementação das soluções e termina com o processo “Formulando um Plano” em que os detalhes do processo precedente, “Explorando a Aceitação”, são utilizados como inputs para a construção do mesmo.

No centro do modelo está a denominada “etapa executiva”, ou Avaliando a Situação, que envolve o uso do pensamento metacognitivo, definido pelos autores como uma “habilidade individual de monitorar e controlar seus próprios processos cognitivos”. Esta etapa auxilia, como o nome indica, a avaliar a situação (através de reflexão) e decidir qual será o próximo passo e sua vantagem e minimizar ou até mesmo impedir que o modelo seja utilizado de forma mecânica e linear ou fique ao sabor da escolha aleatória do usuário, como ocorreu em versões anteriores, mencionadas por Isaksen e Treffinger (2004). A seguir, discutiremos sobre alguns dos desafios atuais que a área de EAD apresenta e que, a nosso ver, se encaixam no contexto de nosso estudo.

2.3 Ensino a Distância: desafios atuais

Consideramos a Criatividade como transdisciplinar e seu ensino e prática fundamentais no contexto educacional, principalmente no que se refere à formação permanente e ao processo de aprender a aprender. É um instrumento poderoso de desenvolvimento do raciocínio crítico-criador, substitutivo do modelo positivista de raciocínio crítico-judicioso, no qual *certo* e *errado* dominam as possibilidades e excluem o “diferente”; no qual “errar é um erro” e não apenas um instante no percurso de descoberta ou possibilidade de um novo caminho.

Embora Puccio, Murdock e Mance (2007) tenham dado especial atenção ao uso de seu modelo para aplicação do pensamento criativo no campo das Lideranças e nas organizações, eles ressaltam que os princípios e procedimentos ligados ao seu modelo são aplicáveis a **todos os tipos de organizações, inclusive**

no ambiente educacional, podendo contribuir desde a formação de professores, até sua aplicação na praxis docente.

Acreditamos que a metodologia de Puccio, Murdock e Mance (2007): “Resolução Criativa de Problemas: o modelo de Habilidades de Pensamento”, pode agregar valor às práticas do ensino a distância, no que diz respeito à construção de conteúdo, movendo o cenário em direção aos novos paradigmas emergentes.

Belloni (2002, p. 123) entende a EAD “como parte de um processo de Inovação educacional mais amplo, que é a integração das novas tecnologias de informação e comunicação nos processos educacionais.” No entanto, Libâneo (2012) chama atenção para o que considera um dos maiores riscos da Educação a Distância estaria no **“empobrecimento da mediação pedagógica por meio da atuação da tutoria”** “[uma vez que a visão ainda se encontra apegada à questão da didática instrumental, esquecendo o objetivo da didática em si:] ”a unidade entre ensino e aprendizagem ou a mediação das aprendizagens em relação a um conteúdo”.(LIBÂNEO, 2012, p. 32 grifo nosso)

Surge aqui a questão da metodologia e da formação do professor, levando-nos a conjecturar sobre as possíveis contribuições que uma metodologia de processo criativo pode aportar à construção de conteúdos para a área de EAD.

Consideramos pertinente incluir aqui a visão de Belloni (2002, p.118) que escreve: “Do ponto de vista da sociologia, não há mais como contestar que as diferentes mídias eletrônicas assumem um papel cada vez mais importante no processo de socialização.” A escola brasileira, em todos os níveis, não consegue atender às demandas crescentes e se a escola pública fica muito aquém do mínimo desejável, as escolas particulares se deixam seduzir pela Inovação tecnológica:

formando não o usuário competente e criativo, como seria desejável, mas o consumidor deslumbrado “[enquanto que] a “academia” entrincheira-se em concepções idealistas, negligenciando os recursos técnicos, considerados como meramente instrumentais.

Paradoxalmente, no caso do ensino privado, a abundância de recursos tecnológicos parece agravar a carência de um ensino e aprendizagem reflexivos, enfatizando a habilidade operacional e descuidando do aspecto cognitivo e da

aprendizagem contextualizada. Nesse enfoque, não nos causa estranheza que os alunos de EAD, fora desse contexto, se movam com desembaraço e Criatividade ao ocupar os espaços nas redes sociais e nos aplicativos para a Internet móvel, mas se desinteressem ou tenham grande dificuldade em participar nas interfaces dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) . Se o conteúdo apresentado for desinteressante, “infantilizado” ou, no caso das disciplinas que contam com um professor, mal mediado, como esperar que o aluno se motive, participe ou, sobretudo, seja autônomo e criativo?

A importância de um conteúdo criativo é lembrada por Belloni (2002, p. 122), ao se referir ao universo da paisagem audiovisual a que os jovens estão acostumados:

Imagens coloridas, fixas e em movimento, sons ambientes, música, linguagem oral e escrita, teatro, todas estas formas de expressão-“linguagens” – estão mixadas numa mesma mensagem, construindo significados, carregando representações, difundindo símbolos [...] a mediatização técnica, isto é, a concepção, a fabricação e o uso pedagógico de materiais multimídia, gera novos desafios para os atores envolvidos nestes processos de criação (professores, realizadores, informatas etc.)

O fato de que esse material poderá ser veiculado em situações um-a-um; um-a-todos e todos-a-todos torna ainda mais complexo o desafio, afirma a autora (2002,p.123):

na concepção, fabricação e uso pedagógico de materiais multimídia surgem [múltiplos e novos] desafios para os atores envolvidos nestes processos de criação (professores,realizadores, informatas etc.) [demandando] considerar,como fundamento dessa mediatização, os contextos, as características e demandas diferenciadas dos estudantes que vão gerar leituras e aproveitamentos fortemente diversificados.

Em relação aos materiais e os novos ambientes de aprendizagens virtuais, Santos (2002, p. 428) traz uma observação interessante com respeito dos AVA, comentando que alguns deles ainda usam:

estéticas que tentam simular as clássicas práticas presenciais, utilizando signos e símbolos comumente utilizados em experiências tradicionais de aprendizagem, nomeando interfaces com o uso de metáforas que remetem à escola tradicional, como: “sala de aula” para conversas formais sobre conteúdos do curso, “cantinas ou cafés” para conversas livres e informais, “biblioteca” para acessar textos ou outros materiais, “mural” para envio de notícias por parte, quase sempre, do professor ou tutor, “secretaria”, para assuntos tecno-administrativos.

Segundo ela, o “ranço” do currículo tradicional sobrevive e ainda impera no ciberespaço. Neste aspecto, Sancho (2010, p. 96. Grifo nosso), comenta que a versatilidade das Tecnologias de Informação e Comunicação e o fascínio que costumam produzir naqueles que as utilizam, deixou na história da Educação um rastro de **“experiências tecnologicamente inovadoras, mas pedagogicamente insuficientes”**. Para Sancho, a falta/falha de autonomia de aprendizagem se iniciaria em uma visão míope e entusiasta por parte dos docentes, que faz com que confundam “suporte” com “conteúdo” e não percebiam que “Não basta dizer aos alunos que leiam, vejam, interajam, é preciso saber o sentido que essa leitura, visão ou interação pode ter em seu processo formativo”.

A autonomia do discente se produz a partir de uma reflexão inicial do docente, o qual, segundo Sancho (2010, p. 97-98), ao conceber as atividades para eles, deve se perguntar: o que pensam? Do que se apropriam? Como utilizam aquilo de que se apropriam, enquanto sujeitos?

Para essa autora, existe uma perspectiva criativa em EAD, com um modelo de ensino centrado no alunado, no qual professores e alunos “desenvolvam projetos de investigação que articulem uma prática com sentido”, e no qual as Tecnologias de Comunicação e Informação dão suporte à mediação e interação criativas. Nesse contexto, assinala Sancho, o aluno, que no modo tradicional, exposto a um enorme volume de informações e carente de “critérios de seleção, habilidades de indagação e marcos intelectuais para interpretação” se via compelido a copiar e colar, consegue abandonar esse hábito.

As observações de Sancho destacam o papel da interação e das estratégias criativas usadas para estimular as práticas interativas em espaços de aprendizagem a distância tanto com relação aos alunos entre si e professor-aluno

quanto com relação à interação conteudista e equipe técnica. Mas, cabe refletir, quanto de interação é desejável em programas de ensino a distância, e de que tipo?

Outra questão importante para a EAD diz respeito ao conceito de autoaprendizagem. Pretti (2002, online,p.3) refere-se à falácia da autoaprendizagem em EAD, sendo voz corrente que o aluno “ideal” neste modo de ensino é aquele que prescinde do professor, pois possui características intelectuais que o habilitam a ser autodidata. Esta visão traz um viés sério; o de considerar que a interação não produz aprendizagem significativa, além de ser uma visão centrada no ensino conteudístico, com foco na aprendizagem por fixação e reprodução:

Na EAD, desenvolveu-se uma espécie de mito na "independência intelectual" do estudante, em sua capacidade autodidática, em saber estudar sozinho não necessitando da presença de outrem. Divulga-se a crença de “quanto menos o cursista recorrer ao auxílio do professor ou do tutor, melhor”. Isso significaria que o curso foi bem planejado e que o estudante confia em si mesmo, em suas capacidades. Por isso, a troca, o diálogo com o outro, o sentido de cooperação e construção coletiva não são estimulados. O individualismo é premiado!

Concordamos com a posição de Pretti (2002), a qual nos leva a refletir sobre como deveriam ser as interações em EAD de modo a desenvolver essas habilidades no estudante e o que cabe ao docente fazer.

Alarcão (1996) parece apontar ao mesmo tempo, a origem do problema e um caminho para a solução ao afirmar que o professor necessita deixar de considerar a ciência aplicada como sendo a resposta a todos os tipos de problema, deixando de recorrer somente a um raciocínio linear, para conseguir ver “de uma maneira criativa e com os recursos de que dispõe, a solução para os problemas”

Novas possibilidades de caminhos são apresentadas por Sancho (2010) que apresenta um modelo de análise do potencial de aprendizagem das distintas interações, em cinco níveis progressivos.

O primeiro nível à que ela se refere é o das **Interações de reconhecimento** no qual o aluno deve reconhecer a informação textual previamente apresentada, e que não permitem inferir o que o aluno compreende da informação

que lhe foi proporcionada. O segundo nível é o das **Interações de memorização**, no qual ocorre uma reconstrução da informação recebida de forma reprodutiva, mas não evidencia compreensão, pois como assinala Sancho (2009,p.99-101) “a pesquisa sobre aprendizagem sugere que as respostas do tipo decoreba podem ser dadas sem compreensão do material apresentado”. No terceiro nível, acontecem as **Interações de compreensão reconstrutiva**, no qual o aluno “reconstrói o significado do material apresentado, ainda que em outras palavras ou em relação à nova informação” e sua expressão de aprendizagem configura produção. No penúltimo nível, o das **Interações de compreensão reconstrutiva global ou intuitiva**, o processo de interação desloca-se do computador, livro-texto ou docente para o aluno, gerando:

oportunidades para que os estudantes experimentem *um contato, uma sensação* (grifo do autor) com uma ideia, para criar um sentido de aplicabilidade para a resolução de problemas ou estratégias de diagnóstico ou para aprender habilidades sutis de reconhecimento de modelos. A ênfase é posta na aprendizagem por experimentação. [...] O estudante é convidado a agir como mestre, não responder de forma reta às perguntas, mas a desenvolver formas de pensar e de agir. Para se decidir se a compreensão intuitiva foi alcançada, é preciso avaliar se o estudante se apropriou das ideias, e isso não costuma ser feito referindo-o a um conjunto de critérios totalmente explícitos.(SANCHO,2002 p.99)

Este tipo de interação convida o aluno a desenvolver, individual ou coletivamente, formas próprias de pensar e de agir se apropriando das ideias, um pré-requisito (mas não o único ou suficiente) para produção de autonomia criativa. Para tanto, torna-se necessário ir mais além, em direção ao último nível: o das **Interações de Compreensão Construtiva**, que “implicam o estudante na *criação* (grifo do autor) de campos de conhecimento”, promovendo, portanto, um espaço mais flexível e abrangente de produção de autonomia e autoria criativa. Para Sancho, (2002, p.100-101) neste nível de interações extremamente abertas,

[...] o estudante atua em um campo de indagação extremamente amplo [e] não trabalha para soluções convergentes que estão totalmente dentro da estrutura da disciplina, mas empurra os limites do campo indo além do que já conhece, comprovando suas próprias

hipóteses, desenvolvendo suas próprias metodologias e tirando conclusões baseadas em seu próprio trabalho.

Portanto, não há como negar que a **mediação criativa** pode ser um elemento enriquecedor da interação professor-aluno, além de modelar as possibilidades de interações criativas aluno-aluno. Assim, ao elaborar conteúdos para EAD, cabe ao conteudista identificar estratégias de facilitação criativa que ajudem o docente a mediar e ao aluno se apropriar do conteúdo com autonomia. Na **produção de conteúdo** a utilização das Habilidades de Pensamento criativo, através do uso das técnicas e ferramentas que lhe correspondem, tem o papel de produzir em docentes e discentes uma percepção do funcionamento destas como geradoras de diferencial pedagógico criativo.

Retomando uma preocupação encontrada em Santos (2002), Sancho (2010) chama atenção para a importância do desenho escolhido para o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) o qual, segundo ela, vai implicar implícita ou implicitamente a forma como o aluno irá aprender, como ensinar de forma efetiva, definir os papéis do professor e do aluno no contexto de ensino-aprendizagem, em que consiste o conhecimento e como comprovar como o aluno aprendeu.

Para ela não existem grandes diferenças nos paradigmas emergentes para o modo presencial ou a distância e defende a ideia de que ambos os modos apresentam como novos padrões, uma *concepção de conhecimento* transdisciplinar, procedimental, centrados no estudante e **orientado para a solução de problemas**, abrangendo todos os tipos de fontes de informação e locais de ensino, sendo o papel do docente (ou tutor), o de facilitar a aprendizagem do alunado, supervisionar o seu progresso, orientar a investigação, **provocar questionamentos**. O ensino deverá ocorrer nos modos síncrono e assíncrono, tanto para o ensino presencial como a distância.

Espera-se com isso gerar um discente responsável por sua aprendizagem, que constrói conhecimento, dele se apropria com sentido, que desconstrói e reconstrói problemas, formula questões e hipóteses e que busque, selecione, avalie e interprete informação de forma contextual; elaborando respostas, chegando a conclusões e comunicando o processo e o resultado de sua aprendizagem. Em função dessas características, o processo de avaliação terá de

sofrer mudanças significativas, passando a ser um processo de avaliação continuada e autêntica, utilizando múltiplos instrumentos.

Pelo fato de nossa pesquisa estar inserida no campo da Educação, as reflexões que trouxemos até aqui parecem indicar que a Formação do professor será um campo para no qual poderão convergir algumas das contribuições que poderemos oferecer. Como já levantado por nós na Introdução deste trabalho e fazendo eco às considerações de Belloni (2012), é importante refletir e pesquisar se os profissionais de EAD conhecem e utilizam todos os recursos que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) oferecem. E se o fazem, o fazem meramente do ponto de vista tecnológico ou adotam práticas que possibilitem uma aprendizagem criativa para si mesmo e para os discentes?

Estará realmente o uso dos AVA (Ambientes Virtuais de Aprendizagem), sendo aproveitado em todo o seu potencial interativo, que suas interfaces de comunicação síncronas e assíncronas possibilitam, como aponta Santos (2002)? Trouxemos para responder em parte às questões de Santos e aos paradigmas levantados por Sancho (2010), a contribuição de Otto Peters (2004). Mais conhecido por sua visão de EAD como um processo de “linha de produção”, Peters surpreende positivamente a quem espera dele uma visão Taylorista, ao propor novos caminhos para a práxis docente e discente, fazendo uma comparação entre o ensino tradicional e uma possível “nova pedagogia”. A partir da identificação de dez “funções técnicas” do ensino tradicional, contrapõe a ideia de dez “funções pedagógicas”, transpostas para o espaço virtual (PETERS, pg.160-165).

Ao propor a transformação das funções técnicas em funções pedagógicas, Peters (2004, p.245) destaca o enriquecimento do processo sugerindo “aulas particulares virtuais”, simulações diversas, trabalhos em grupos virtuais; todas baseadas em abordagens pedagógicas que explorem o potencial singular do ensino online e conclui que o surgimento desses novos espaços nos põe frente a frente com a necessidade de uma Inovação educacional. Ele introduz o conceito de espaços virtuais no qual essas funções, antes técnicas, passam a ter, em razão da própria forma de funcionamento relacional do ciberespaço, o valor de Funções Pedagógicas.

Assim, a “Apresentação da Informação” (ou conteúdo), que no ensino tradicional se traduz por atividades como oferecer, apresentar, exemplificar,

tornando-se um modelo didático básico, no qual ensinar e aprender são considerados como um todo, passando a ser uma função pedagógica dos **Espaços** [note-se o plural] **de Instrução**, no qual serão oferecidos programas de aprendizagem em que o ensino se adapta ao conhecimento, às habilidades e às necessidades prévias dos estudantes.

No ensino tradicional é fundamental que as informações relevantes sejam ordenadas de forma sistemática e retidas, de forma que possam futuramente ser evocadas nas situações de aplicação e avaliação. Esta função de “Armazenamento” no espaço virtual passa a ocupar **Espaços de Documentação** no qual poderão ser facilmente integradas ao processo de aprendizagem. No longo prazo torna-se uma objetivação do conhecimento pessoal, que muda constantemente e pode continuar a ser desenvolvido.

Retomando o caminho das funções técnicas da Educação, chegamos à Recuperação das Informações, que dão suporte ao processo de memorização e evocação dos estudantes. Os **Espaços de Informação** assinalam a grande quantidade de Fontes globalmente disponíveis e o potencial da chamada Web 2.0.

Continuando o percurso da proposta de Peters, em lugar do modo tradicional, no qual a Comunicação se dá pessoa a pessoa, Peters assinala as possibilidades dos **Espaços de Comunicação** nos modos síncronos e assíncronos, comunicações por e-mail, vídeo, etc., que permitem que os diálogos saiam do espaço da “sala de aula” e envolvam discussões de vários níveis de profundidade e complexidade. São espaços nos quais a informação é construída, desconstruída, reconstruída.

Uma vez que há possibilidades de uma comunicação “expandida” e “expansiva” surgem novas maneiras [e com ela a necessidade] de trabalhar a colaboração, tradicionalmente feita através de trabalhos de grupo, nos **Espaços de Colaboração**, tornando a colaboração possível a partir de qualquer local, simultânea e consecutivamente e trazendo a possibilidade de trabalhar em parceria em projetos e até a colaboração entre membros de grupos que se auto-organizam para ensino e pesquisa. Aqui, vemos relação com as formas de interação sugeridas por Sancho (2010).

Em contraponto à visão de que as novas gerações dominam a relação com o ciberespaço, Peters (2004) aponta que ainda que na educação tradicional exista a prática do “Browsing”, no qual os estudantes “surfam”, “navegam” na Rede expandindo a tradicional busca de informação ao ler de uma maneira não tradicional ou “inesperada”, a evolução ou desdobramento dessa função é possível na proposta de atividades que levem à aprendizagem por exploração, com base nos próprios interesses e preferências.

Essas atividades expandem o alcance do Browsing, que é visto mais como a habilidade no uso de uma ferramenta e não uma “atitude de busca”. Elas preparam e promovem a aprendizagem autônoma. Cabe aqui citar Lévy (1999, p.85) quando descreve duas grandes atitudes de navegação opostas, a caçada, busca de uma informação precisa e rápida e a pilhagem, descrita por ele: “derivamos de site em site, de link em link, recolhendo aqui e ali coisas de nosso interesse.” Para tal expansão, Peters sugere os **Espaços de Exploração**.

No ambiente virtual, mostra Peters, existe a possibilidade de combinar e integrar várias formas de apresentação, devido ao uso de habilidades dos alunos em compilar, processar, classificar, salvar, fazer links, criar textos na interface e estruturá-los com clareza. Nos **Espaços Multimídia** sugeridos por ele, a conexão entre ler, pensar e escrever torna-se importante. [...] cria um comportamento de aprendizagem específico no qual as atividades que estão muito distantes nos espaços reais de aprendizagem são concentradas e integradas. [...] a apresentação semiprofissional exata e a distribuição de resultados relevantes são simplificadas enormemente e a Criatividade pode adentrar o espaço da EAD.

Peters (2004) nos lembra ainda que o ensino tradicional se dê em espaços lineares de aprendizagem e que o espaço virtual traz a possibilidade de **Espaços de hipertexto e hipermídia**, os quais [...] capacitam os alunos a desenvolverem estilos de aprendizagem autorregulados e autônomos, levando em conta a aprendizagem rigorosamente individualizada, orientada para o problema, em campos complexos de conhecimento e apoiam os processos construtivos de aprendizagem e a flexibilidade cognitiva.

Em nossa visão, o desafio que se impõe aqui é a capacitação do docente no ensino baseado na Resolução de Problemas, já que como aponta Alarcão (1996) essa é uma das grandes dificuldades encontradas na formação de professores. A

flexibilidade cognitiva que o aluno adquire perde o sentido diante de processos de avaliação tradicionais, levando por vezes à sua desmotivação.

A próxima função abordada por Peters (2004, p.162) é a de “Interação” , que no ensino tradicional se dá, como sabemos, pessoa a pessoa. Peters propõe a interação nos **Espaços de realidade virtual**, no qual:

[...] Os alunos podem se comunicar de modo interativo com objetos tridimensionais e pessoas nos espaços e paisagens da realidade virtual simulados tridimensionalmente e até se mover nestes espaços e observar. A interação [do estudante] com um programa de aprendizagem é mais direta e intensa [...] suas ações são convertidas diretamente em dados, e as consequências das ações são vivenciadas diretamente no espaço tridimensional de aprendizagem. [...] Fatos complexos e abstratos podem ser aprendidos por meio dos sentidos.

O aproveitamento dos espaços de realidade virtual, a nosso ver, traz consigo alguns grandes desafios para o EAD: o primeiro deles é a necessidade de perfeita integração da equipe técnica com os demais membros envolvidos no processo: conteudistas, professores, tutores. O segundo desafio é a existência de um repositório de dados, no qual o professor possa acompanhar e avaliar o desempenho do aluno e entender os pontos específicos de dificuldades que ele apresentou no processo de aprender. Um terceiro desafio é a capacitação dos professores conteudistas para usarem de Criatividade nas propostas para a equipe técnica que irá converter o conteúdo escrito em material Web: o desafio aqui é o balanceamento entre o uso da Imaginação ao conceber o material e a objetividade para transmitir o imaginado para a equipe de produção.

Acrescentamos ainda um fator de maior complexidade para a construção de conteúdos: o desafio de que as estratégias propostas pelos conteudista estimulem a capacidade de Metacognição e a Criatividade do aluno.

Por fim, Peters chama atenção para a “Função de Aprender e expor”, tradicionalmente centrada na aprendizagem individual. O foco está na reprodução e apresentação do aprendido; predominando a importância do pensamento lógico para fixar e reproduzir conhecimentos. Busca-se aqui conferir se o que é apresentado corresponde ao “ensinado”, em um processo de **prova e certificação** do aprendido

e não necessariamente, do apreendido (não por acaso, termos utilizados nas avaliações e concessões de diplomas).

Peters (2004, p.180) propõe para esta função os **Espaços de Simulação**, nos quais ocorre a representação do aprendido; aprendizagem colaborativa; uso do raciocínio criativo e problematizado e no qual os estudantes podem ser colocados em uma situação na qual podem entrar em contato com a realidade simulada, [acrescentando que] representar o que foi aprendido, pode também levar à ideias criativas, a transformar uma solução em um problema ou a considerações metacognitivas.

O autor (2004, p.181-182) complementa sua visão ao afirmar que nesses espaços de simulação

[...] quando os estudantes querem visualizar ou simular, são forçados a serem claros quanto a seus próprios pensamentos a respeito do objeto que deve ser representado e elaborá-lo em detalhe na forma de um modelo. Essas representações não apenas apoiam a aprendizagem e levam a um novo conhecimento [...] também podem demonstrar que o sucesso da aprendizagem foi alcançado e isso pode ter um efeito sobre a motivação para aprender. [...] não devemos mais encarar a apresentação do que foi aprendido simplesmente como a conclusão do processo de aprendizagem, mas como um comportamento essencial [e que] representar o que aprendemos se torna um instrumento de comunicação e cooperação.

A nosso ver, este é também um espaço de reflexão e Criatividade. A contribuição de Peters em relação ao uso dos Espaços Pedagógicos virtuais nos permite visualizar algumas “portas de Entrada” por onde a Criatividade, mais especificamente o modelo de Habilidades de Pensamento de Puccio, Murdock e Mance (2007) com o qual trabalhamos, possa adentrar ao campo da EAD. E uma vez que, de acordo com Sancho (2010) e Belloni (2012) a educação presencial tende para um modelo misto, o *“Blended Learning”*, podemos supor que o campo da formação de Professores poderá ser uma beneficiária direta do uso desta metodologia.

2.4 Criatividade e EAD: o Círculo se Completa e se Reinventa

Nossas reflexões nos levam a ampliar a discussão sobre alguns desafios na Educação a Distância, iniciada com as contribuições de autores como Peters (2004), Belloni (2002;2012), Pretti (2002) Santos (2002; 2010) , Lévy (1998), Sancho (2010) para dialogar com nosso objeto de estudo

Nesse momento, achamos necessário tecer as reflexões que nos trouxeram até aqui com a fala de alguns outros autores que permitem instituir uma “circularidade” em nosso estudo.

Os aspectos abordados até agora deixam claro que Criatividade, Educação e EAD possuem certamente uma complementaridade. Sob perspectivas distintas, passam por um processo de mudança de paradigmas: a Criatividade, sendo reconhecida como área de produção científica e como contributiva para a Educação, a Educação em si mesma, sofrendo de uma “crise de identidade” que atinge seus sujeitos (NÓVOA,1992; 2009) e métodos (LIBÂNEO, 2012) e a EAD redefinindo seus propósitos e caminhos face aos desafios atuais e às possibilidades da cibercultura. (SANTOS, 2002, 2010; LÉVY, 1998)

Um denominador comum se destaca: o Sujeito. O Sujeito Criativo, o Sujeito-Professor, o Sujeito-Aluno. Todos, em comum, para fins deste estudo, **sujeitos adultos** (uma vez que EAD não se aplica ao ensino Fundamental) e, potencialmente, **sujeitos reflexivos**.

Em um artigo sobre as contribuições de Schön para os programas de formação de professores, Alarcão (1996) retoma e amplia o pensamento deste autor sobre sua crítica ao racionalismo técnico e ao modelo de aplicação da ciência aos problemas concretos da prática baseados na ciência aplicada. Segundo a autora, Schön apresenta uma alternativa na forma de uma epistemologia da prática que tenha como referência as competências que se encontram subjacentes à prática dos bons profissionais.

Destacamos a importância da contribuição de Schön ao alertar para os perigos de a Educação continuar a usar uma epistemologia positivista, que produz um professor “despreparado e perplexo” diante da constatação de que sua “preparação científica” parece não funcionar no caos dos imprevistos que permeiam

o mundo atual. E fazemos aqui a primeira ligação da visão de Schön com alguns conceitos do CPS.

Na versão 3.0 do CPS de Osborn e Parnes (1953), a etapa inicial do processo criativo era descrita como “mess” (caos ou confusão), caracterizando como tal o estado inicial do processo criativo e que procura mostrar que todo processo de criação – e nisso se inclui a Resolução Criativa de Problemas – começa com um estado de desconstrução” seja essa proposital ou espontânea. Para nós, este conceito faz todo o sentido: uma vez que o propósito da Criatividade é “criar outras maneiras”, não poderia partir de certezas ou verdades comprovadas. A Criatividade convida à dúvida e à experimentação e preza o erro como fonte de descoberta. Em Criatividade, o fundamental são as perguntas certas e não as respostas certas, sendo estas, resultado das primeiras.

Schön (2008, p.18) traz reflexões sobre as perspectivas e os desafios na formação do professor ao afirmar que onde “problemas caóticos e confusos desafiam as soluções técnicas” estão os “verdadeiros problemas de interesse humano”. Para este autor, os professores se sentem confusos diante de “um ambiente que combina cada vez mais a turbulência crescente com a regularização cada vez maior da atividade profissional.” Como agir? se questiona Schön (2008, p.17), se uma situação problema aparecer como um caso único? E argumenta que se “o caso não está no manual”, o profissional não pode recorrer ao seu estoque de conhecimento profissional. E terá de, para resolvê-lo, recorrer:

a um tipo de improvisação , inventando e testando estratégias situacionais que ele próprio produz [pois] quando uma situação-problema é incerta, a solução técnica do problema depende da construção anterior de um problema bem delineado , o que não é em si uma tarefa técnica.

Esta questão traz para os dias de hoje a metáfora do professor como um “iniciador” do aprendiz nos rituais de conhecimento. A visão do aluno (ou *alumni*, aquele que não tem luz própria e, portanto, necessita ser “iluminado” pelo saber do mestre) é aqui modificada pela visão de que “não se pode ensinar, mas instruí-lo” , fazendo-nos lembrar Larrosa (2002, p.27) quando afirma que “não se pode aprender

com a experiência do outro [...] a menos que essa experiência seja revivida e tornada própria.”

Segundo Schön (2008, p. 32), para que se aproprie da realidade, o sujeito conta com três tipos de respostas: o **Conhecer-na-ação**, como tipo de desconhecimento que se origina em nossas ações inteligentes; a **Reflexão-na-ação**, como tipo de conhecimento que se origina a partir de uma resposta inesperada, em que podemos refletir sobre o que foi feito no conhecer-na-ação para saber como este poderia ter influenciado no resultado ou “fazer uma pausa no meio da ação para pensar” e o **Presente-na-ação**, como um ato de refletir sobre a ação enquanto esta ainda se desenvolve e produzir em consequência uma modificação do que está sendo (ainda) feito.

No modelo de Puccio, Murdock e Mance (2007) que utilizamos, podemos encontrar correspondência com o tipo de produção de *conhecimento da realidade* de Schön chamado “presente-na-ação.” que produz a autoreflexão necessária para a resolução criativa de problemas, a qual segundo esses autores permite o uso de uma dupla função: “pensar e fazer.”

Desconstruir o problema manifestado para construir o existente, como recomenda Alarcão (1996) é também o processo proposto pelo Modelo de Habilidades de Pensamento, através das etapas de Clarificação, Transformação e Implementação e do uso da Metacognição.

A dificuldade no uso da Metacognição se prende às dificuldades encontradas pelo indivíduo em se constituir como sujeito reflexivo, já anteriormente abordadas em termos de necessidade por Schön (2008) e Alarcão (1996). O professor, denuncia Larrosa, torna-se refém de um processo de “reciclagem contínua”, privado da experiência numa sociedade, na qual é forçado a “opinar contra ou a favor”, com aparatos educacionais que “também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa [lhe] aconteça”. Larrosa (2002) nos traz a compreensão do que impede ou obstrui o processo reflexivo sem o qual a mediação criativa e criadora é impossível de acontecer.

Puccio, Murdock e Mance (2007), ao considerarem a natureza da resolução de problemas, definem duas situações: a primeira, correspondente à racionalidade técnica, é aquela na qual o indivíduo aplica as soluções conhecidas

trazidas de sua bagagem profissional, e é considerada uma solução de problemas por abordagem algorítmica, na qual se busca, através de um passo-a-passo, a “resposta certa” não requerendo o uso do pensamento criativo.

A segunda situação possível é aquela em que o problema não está completamente claro e/ou não se encontra a resposta no conjunto de teorias e técnicas disponíveis e exige uma abordagem heurística, utilizando o pensamento criativo. Fazemos aqui uma analogia dos problemas algorítmicos com situações que se resolve a partir do uso do senso comum ou do raciocínio linear e os problemas heurísticos como aqueles que demandam o uso do pensamento criativo.

Sob a visão da prática proposta por Schön, a surpresa, dúvida ou indecisão do profissional diante do novo ou inesperado, leva o indivíduo a repensar seu processo de conhecer-na-ação de modo a ir além de regras, fatos, teorias e operações disponíveis. Para Puccio, Murdock e Mance (2007), este é o tipo de situação em que se aplica o pensamento heurístico à resolução de problemas .

Neste momento, levantamos uma reflexão sobre a utilidade de uma metodologia que tem como objetivo colocar nosso pensamento criativo em ação, de forma deliberada. Puccio, Murdock e Mance procuram responder a essa questão quando apontam que embora já estejamos familiarizados com esses tipos de processo, enquanto seres humanos, estamos ainda pouco familiarizados ou nos sentimos menos confortáveis em “sermos *deliberados* sobre os processos que usamos para essas duas funções (pensar e agir) , porque agimos a esse respeito de forma mais intuitiva do que intencional.”

Comparativamente, o modelo de Habilidades de Pensamento levaria, através de suas etapas, ao pensar-na-ação, à reflexão-na-ação e ao presente-da-ação. Nele, a apropriação criativa da realidade ocorre ao buscar ideias e associações **fora** do campo racional do problema, através do uso do pensamento associativo e intuitivo, quebrando o paradigma da racionalidade técnica.

Para Puccio, Murdock e Mance (2007, p.29) o CPS age sobre o modo como a pessoa “pensa sobre si mesma e o mundo que a rodeia melhorando o desempenho do indivíduo e de grupos para achar soluções a problemas que não têm solução aparente.”

Segundo os autores, as etapas de divergência e convergência do modelo permitem agir sobre os efeitos negativos do pensamento crítico-judicioso impedindo o julgamento prematuro ou inapropriado das ideias. Definindo esta metodologia como: “um processo de Criatividade deliberada que pega as respostas intuitivas a problemas abertos [que não possuem respostas prontas] e as move do campo do ensaio e erro para o de estratégias objetivas”, Puccio, Murdock e Mance parecem de certa forma oferecer uma possibilidade de caminho de busca às questões levantadas por Schön (2008) e Alarcão (1996).

E quais seriam os possíveis problemas para se utilizar uma metodologia de Resolução Criativa de Problemas em um cenário como descrevem Schön e Alarcão, no qual o tecnicismo impera? Como profissional que trabalha com as ferramentas inerentes ao pensamento criativo, concordamos com Illich (1985, p.16): “À medida que eu domino a ferramenta, eu preencho o mundo com sentido, à medida que a ferramenta me domina ela me molda na sua estrutura e me impõe uma ideia de mim mesmo.”

Para Larrosa (2002), a Sociedade da Informação produz um ser que não consegue calar, mas que é mudo enquanto Sujeito, impossibilitado de sentir e de tornar-se o Sujeito de qualquer experiência, refém de um “saber” que busca fora de si de forma incessante e inútil. Uma sociedade na qual a todo o momento ele é solicitado a dizer o que sabe, com que informação conta e expor, em continuação, a sua opinião. Esse, diz Larrosa (2002, p.22), é o “dispositivo periodístico do saber e da aprendizagem”, o dispositivo que torna impossível a experiência.

Esse, dizemos nós, também é o sujeito ao qual Illich (1971) se refere, que busca as ferramentas como receita e se deixa dominar por elas. Um exemplo claro está nos docentes que utilizam as TIC com métodos ultrapassados e ineficazes e parecem desconhecer ou ignorar o potencial dos espaços virtuais como produtores de interação e significado social e nos discentes que aparentemente dominam o espaço e as tecnologias, mas que também usam ambos de forma tradicional, como simples mecanismo de busca (nem sempre produtivo ou de forma adequada), sem a produção de reflexão ou apropriação criativa de conhecimento.

Tudo o que expusemos até aqui nos leva a refletir novamente sobre a metodologia apropriada ao ensino de Adultos. Das indagações de Pretti (2002) sobre a falácia da autoaprendizagem, ao convite de Peters à adoção de “espaços

pedagógicos de interação”, quais os prováveis desafios para a construção de conteúdos em Ensino a Distância? E como a Criatividade poderá contribuir na identificação de estratégias adequadas para a produção de conteúdos? Afinal, existe realmente um “ensino para Adultos”, convidando a uma “nova Pedagogia” dos espaços virtuais e se existe, em que consiste?

2.5 EAD e a Educação de Adultos: Mito ou Realidade?

Nenhum dos autores que consultamos e/ou referenciamos para esse estudo, faz referência explícita ao termo Andragogia, mas em grande parte deles encontramos a expressão **educação de adultos** como referenciada diretamente a EAD. Parece ser consenso que EAD se direciona ao ensino de adultos. Talvez porque, pensamos nós, falte às crianças a experiência e outros fatores, que lhes permita o pensamento reflexivo. Mas não ficamos satisfeitos com essa explicação que se avizinha ao uso do senso comum e fomos buscar fontes sobre a Andragogia ou ensino para adultos.

Constatamos que são escassas e que ainda que se encontrem sob esse título produções inseridas no campo da Pedagogia, não existe na descrição de seus métodos nenhum indício de que não se trate de uma “Pedagogia com roupa nova” ou como no caso de Freire (2008) uma prática, com certeza de cunho “andragógico”, mas sob o nome de Pedagogia.

Knowles, Holton e Swanson (2009, p.39-40), autores de referência na área de Andragogia, abrem seu livro “Aprendizagem de Resultados”, com uma questão no mínimo instigante: Por que será que existem tão poucas obras sobre educação de adultos, se esse é um processo que vem de muito longe na História da Humanidade?

Os autores observam que grandes Mestres do tempo antigo como Confúcio e Lao-Tsé na China, Jesus e os profetas hebreus nos tempos bíblicos; Aristóteles, Sócrates e Platão na Antiga Grécia e Cícero, Erelidio e Quintiliano na Roma Antiga foram professores de adultos e não de crianças e que por acreditarem que a aprendizagem era um processo de investigação mental e não a recepção passiva de conteúdos transmitidos, desenvolveram técnicas para envolver os alunos

com a investigação e dão exemplos de como algumas culturas criaram diferentes formas de ensinar/aprender baseadas na problematização, tais como, os chineses e hebreus com os “estudos de caso”, os gregos com o “diálogo socrático”, os romanos com desafios a serem resolvidos. Mas afinal, existe ou não um modelo para a educação de adultos e como surgiu?

Segundo Knowles, Holton e Swanson (2009), a criação de um modelo integrado de aprendizagem de adultos se deu com o início da Associação Americana para Educação de Adultos em 1926 e duas correntes distintas se delinearam. A “corrente científica” tinha como foco comprovar se os adultos podiam aprender e a “corrente artística”, preocupada com a maneira como os adultos aprendem, buscava descobrir novos conhecimentos por meio da intuição e da análise da experiência. A visão da corrente artística a nosso ver, encontra correspondência na “equação” desenvolvida por Noller (2001) que fala da *intuição* como um “sétimo sentido”, ligado ao uso da imaginação e da *experiência* que inclui o conhecimento, ambos os fatores tidos como essenciais à produção da Criatividade e autonomia.

Neste momento, talvez seja importante considerarmos que, em relação à Educação de Adultos, esteja chegando o tempo de redesenhar e definir *quem* são os novos sujeitos inscritos nessa categoria e definir como fazer para que tirem proveito de sua experiência para a construção de saberes e fazeres próprios.

2.5.1 EAD e Autoaprendizagem

Será a autoaprendizagem uma falácia, como escreve Pretti (2002)? Vários autores que referenciamos parecem oferecer “pistas” para sua identificação e exercício: Schön (2008), com seu conceito de reflexão na ação, Peters (2004) com sua proposta de espaços virtuais pedagógicos; Freire (2008) em sua concepção de uma pedagogia da autonomia, gerando aprendizagem criativa, Larrosa (2002), com seu conceito de Sujeito Reflexivo, Puccio, Murdock e Mance (2007) com seu modelo de Habilidades de Pensamento e o conceito de Metacognição, levando à autonomia criativa.

Embora pesquisas recentes tenham comprovado que os adultos podem e devem se engajar na aprendizagem autodirigida (*self-directed learning*), Knowles, Holton e Swanson (2009, p.200) afirmam que ainda restam dúvidas sobre se este tipo de aprendizagem é uma característica de adultos aprendizes e se deveria ser um objetivo dos educadores de adultos ajudar todos os aprendizes a serem autodirigidos.

A dificuldade reside, dizem eles, na confusão feita sobre a conceituação de aprendizagem autodirigida e apontam duas concepções que se destacam na literatura existente. O primeiro conceitua aprendizagem autodirigida como **autodidatismo**, que tem como resultado a capacidade do aprendiz de assumir o controle do **funcionamento e das técnicas** de ensinar a si próprio um assunto específico. Poderíamos dizer que, vista dessa forma, é mais a concepção de uma habilidade técnica ou metodológica. Em uma segunda abordagem, a aprendizagem autodirigida é concebida como uma **autonomia pessoal**, que Candy⁸ (1991, apud Knowles, Holton e Swanson (2009, p.200) chama de **autodidaxia**.

A autonomia significa assumir o **controle sobre os objetivos e propósitos da aprendizagem e assumir o domínio sobre ela**, escrevem Knowles, Holton e Swanson (2009). O resultado aqui é uma mudança interna de consciência, ponto que LaTorre (2002) considera fundamental ao exercício da Criatividade, levando a uma percepção contextual do conhecimento e ao exercício de um questionamento crítico a partir da reflexão. Esse, nos parece, é um conceito que se aproxima às necessidades da construção de conhecimento que os novos paradigmas apontam, e que Belloni (1999, p.39) identifica com o conceito de aprendizagem autônoma:

um processo de ensino e aprendizagem centrado no aprendente, cujas experiências são aproveitadas como recurso, e no qual o professor deve assumir-se como recurso do aprendente, considerado como um ser autônomo, gestor de seu processo de aprendizagem, capaz de auto-dirigir e auto-regular este processo.

Considerando as contribuições de Knowles, Holton e Swanson, autodidatismo e autonomia não estão necessariamente ligados embora possam eventualmente ter alguma intersecção e que não se pode prever que por ter um alto

⁸CANDY, P.C. Self-direction for Lifelong Learning. San Francisco: Jossey-Bass, 1998

grau de autonomia uma pessoa irá preferir uma aprendizagem independente, uma vez que motivos diversos como rapidez, conveniência ou estilo de aprendizagem, podem fazer com que escolha uma modalidade de ensino com professor.

Muitos adultos preferem a instrução tradicional, considerando-a a melhor abordagem, quando, por exemplo, eles sabem pouco sobre o assunto. Igualmente, dizem eles, não há garantias ou comprovação de que o aluno que escolhe o autodidatismo tenha autonomia. Esta afirmação nos faz refletir sobre como utilizar estratégias de Criatividade, e quais seriam estas, para facilitar o processo de autoaprendizagem e geração de autonomia no aluno.

Em resumo, embora pareça ainda haver bastante a ser pesquisado sobre o campo da educação de Adultos, há indícios de que o pensamento criativo é um dos caminhos para adquirir autonomia a qual, por sua vez, propicia o pensamento crítico-criativo. Neste processo, o Conhecimento recorre ao auxílio da Imaginação para gerar o novo sem dissociá-lo da realidade, cumprindo-se, assim, a função social da Criatividade a que se refere LaTorre (2005) e desenvolvem-se nesse adulto as habilidades e atitudes metacognitivas, características do indivíduo criativo.

Voltamos, portanto, à questão levantada por Belloni (2012), quanto à necessidade de Inovação metodológica em EAD, e sabemos que o desenvolvimento da Criatividade, através do uso do Pensamento Criativo, precede sempre a Inovação. Precisamos, nos sinaliza Santos (2002, p.428), “desafiar os educadores, comunicadores e designers a criarem e gerirem novas formas e conteúdos para que tenhamos no ciberespaço mais de que depósitos de conteúdo, mas de fato AVA”, juntando sua voz à de Belloni.

Nosso estudo pretende descrever o processo da produção de conteúdo em três experiências para EAD que realizamos e nas quais a escolha de uma metodologia de pesquisa-ação nos permitiu exercer múltiplos papéis além de pesquisador: o de conteudista, conteudista-professor de uma disciplina online e conteudista-professor presencial.

Na próxima seção, estão descritas as estratégias utilizadas para a aplicação do Pensamento Criativo nas experiências de produção de conteúdo e identificadas as facilidades e dificuldades com relação à utilização do modelo de Habilidades de Pensamento, de Puccio, Murdock e Mance (2007) .

Nossa visão é que não devemos continuar apegados a suposições que já se provam insuficientes ou ultrapassadas, tais como, continuar afirmando que a EAD surge para suprir novas necessidades de aprendizagem dos adultos afastados da escola pelas distâncias geográficas, e outras desculpas que costumam servir de álibi para programas ineficientes, tediosos ou sofisticados na utilização de recursos dos quais não se apropriaram adequadamente. Seja qual for o nome escolhido para tal situação, uma nova realidade se impõe, na qual parece premente redesenhar esses personagens que atuam em papéis nos quais não se atualizaram ou renovaram e permanecem até hoje estáticos e perenes: o do professor, o do aluno, das formas de ensinar obsoletas e sistemas de avaliação arcaicos. É preciso passar de personagem a *persona* e de ator a autor.

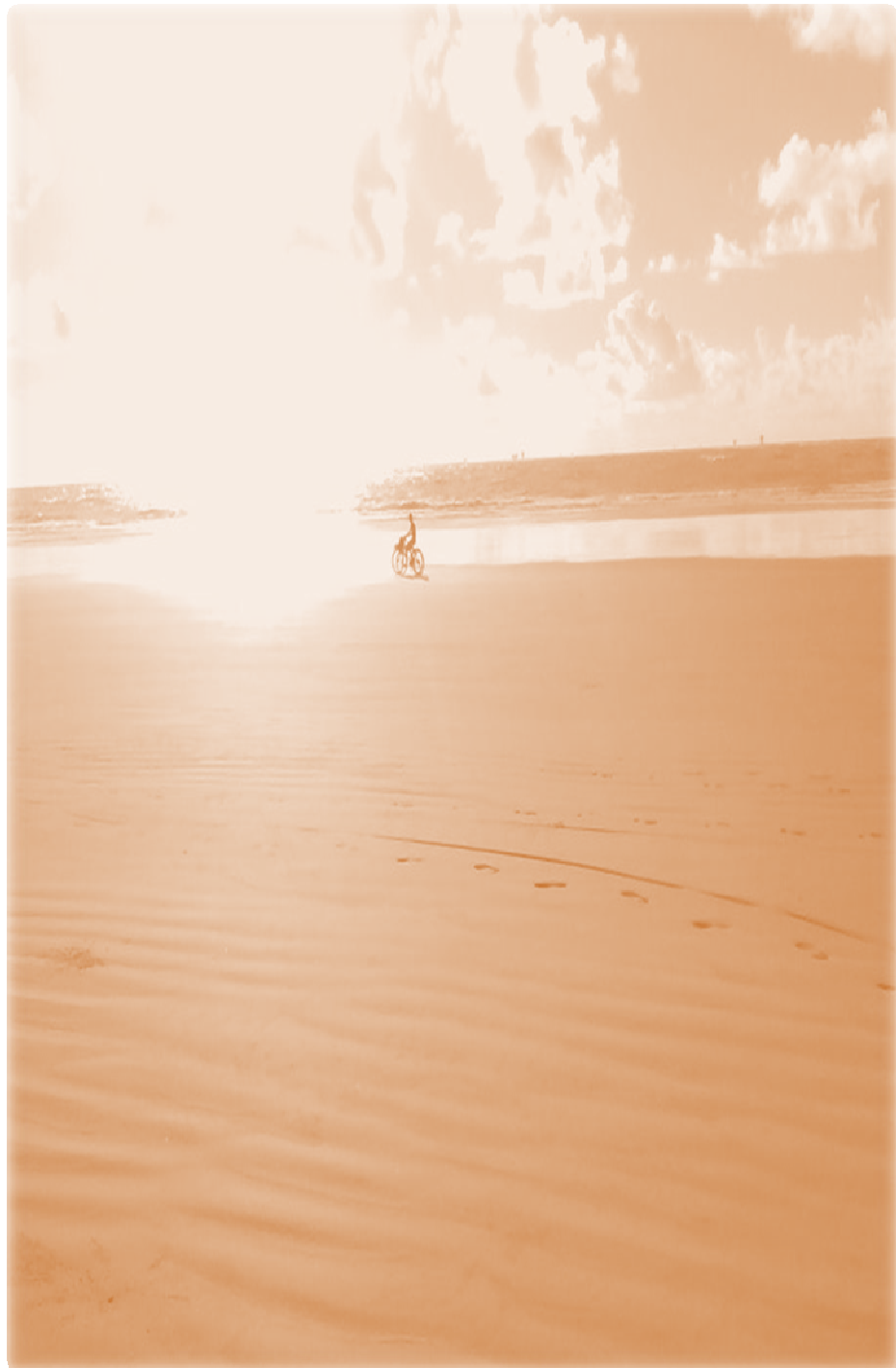


Foto do Acervo da Autora

**3 SOBRE O PESQUISADOR E SEU CAMINHAR: DESCRIÇÃO DAS
ESTRATÉGIAS DE PRODUÇÃO DE CONTEÚDO DAS EXPERIÊNCIAS**

3 Sobre o Pesquisador e seu Caminhar: Descrição das Estratégias de Produção de Conteúdo das Experiências

Esta Seção descreve o processo de produção das experiências de uso do CPS na construção de conteúdos em cursos de EAD, as estratégias utilizadas para a aplicação do pensamento criativo nas experiências de produção de conteúdos para cursos a distância.

As descrições apresentadas dizem respeito ao processo de construção do conteúdo em três experiências que produzimos e vivenciamos:

I. Construção da ementa, conteúdo programático e instrucional de um curso básico de Criatividade para a área da Indústria, proposto pelo NEAD do SESI-PR, totalmente autoinstrucional, a ser disponibilizado no catálogo virtual do SESI.

II. Construção da ementa, conteúdo programático e instrucional da disciplina online: Criatividade e Inovação, inserida no Curso de Especialização Lato Sensu: “Didática, Docência e Tutoria no Ensino Superior”, oferecido pela Universidade Tiradentes na modalidade semipresencial, no período de março 2013 a março 2014.

III. Construção da ementa, conteúdo programático e instrucional de uma Oficina de “Criatividade na Construção de Conteúdos para EAD”, na modalidade presencial, a ser ministrada por nós a conteudistas-docentes do NEAD da Graduação da UNIT.

No decorrer da construção de conteúdos para EAD, nos demos conta de que a habilidade de escrita “dialógica” requer do conteudista uma visão (quase uma “pré-visão”) de como o conteúdo escrito irá se inserir estética, funcional e pedagogicamente nos espaços virtuais, de modo a viabilizar uma mediação criativa do professor e respostas criativas dos alunos (dependentes ou não da presença do professor), a partir da apropriação do conteúdo por parte destes.

Mas se sabemos que a Criatividade exige o estabelecimento de novas conexões a partir do já conhecido, cabe refletir sobre como isso é fundamental para aprender (e não somente **fixar** conhecimento) e como é difícil para o professor sair do papel de “indivíduo presente” que, como tal, constrói suas estratégias no vivenciar da relação com o aluno.

O conteudista, que necessita incorporar o papel de professor, pois escreve para o aluno, o qual ainda não está lá para receber o conteúdo, necessitará

dessa pré-visão para criar o presente com os olhos do futuro. Em outras palavras, deverá aprender a servir-se da Imaginação no sentido que Noller (2001) a define: para ela, o conhecimento é adquirido através do uso de todos os sentidos, incluindo o chamado “sexto sentido”, cabendo à Imaginação criar novos padrões a partir do conhecimento já possuído. Nesse sentido, podemos dizer que o conteudista, ao desenvolver um conteúdo, passa, ele próprio por um processo de resolução criativa de problemas e **é nesse sentido que ao descrever nossa produção de conteúdo, relacionamos nosso processo às etapas do modelo de Puccio, Murdock e Mance (2007)**. Assim, em cada um dos quatro enfoques escolhidos, descreveremos, para cada experiência, as etapas de Clarificação, Transformação e Implementação. Contudo, convém lembrar que devido ao uso da Metacognição, as fronteiras entre as etapas são flexíveis, não sendo possível precisar com exatidão em alguns momentos onde uma etapa termina e a outra começa.

3.1 Desenvolvimento do Conteúdo

Afinal, o que seria essa escrita e qual o alcance e limites do conteudista enquanto “escritor”? Quem é, na equipe de EAD, esse “personagem”, o conteudista e para quem escreve? São indagações que orientam nossa caminhada, uma vez que a metodologia de pesquisa-ação abre espaço para algumas reflexões a respeito.

Essas reflexões permeiam nossa vivência no processo de construção de cursos para EAD, em que se insere a produção de conteúdos e o uso de estratégias criativas para promover aprendizagem a distância. A descrição das experiências foi feita sob quatro enfoques narrativos distintos, embora interdependentes:

I. Concepção e Construção do Texto: entendido como texto o conteúdo desenvolvido pelo conteudista, a ser transformado em conteúdo midiático. Aqui descrevemos nosso processo de criação/produção do texto, desde a concepção da Ementa, o desenvolvimento do Conteúdo Programático e a produção do Material Didático propriamente dito. Consideramos ser este um “processo narrativo” do nascimento, crescimento e amadurecimento de nossa escrita.

Essa descrição traduz a natureza do processo mediante o qual o texto do conteudista cria vida própria e se torna o mediador, tornando-se a imagem de um “vir-a-ser” e ganhando novamente vida própria ao ser apreendido pelos alunos, individualmente ou em conjunto.

Nossa reflexão nos levou a pensar sobre onde esse processo se inicia: se com o conteudista ou com a equipe técnica que irá transpor seu material para outros suportes tecnológicos e/ou ambientes de aprendizagem. Acreditamos que ocorre em ambos, independente de não haver ainda uma maior definição sobre o ponto onde esses dois papéis podem se complementar no processo de construção do conteúdo e como devem fazê-lo. Nesse sentido, o papel do conteudista envolve o uso de uma imaginação criadora para narrar o conhecimento a ser transmitido e despertar no aluno o desejo dele se apropriar, “recriando a narrativa” a partir de seu processo reflexivo.

Então, podemos pensar que esse “texto” não é necessariamente o texto que a lógica tradicional determina. O que ele traz de lógico se insere no espaço do criativo e traz o conteudista para pensar um campo de “imagética mental.” Na visão de Noller (2001), a Lógica se insere na estrutura do Pensamento Criativo, em contraponto à Imaginação, quando se usa o Pensamento Convergente.

Cabe aqui refletir sobre de quais estratégias o conteudista pode lançar mão na construção do conteúdo para provocar uma reflexão que, a partir da experiência vivida, produza o saber reflexivo no aluno de EAD, considerando os modos síncronos e assíncronos. Cabe ainda, sem dúvida, perceber como esse movimento reflexivo se dá no próprio conteudista, enquanto produtor, e como influi no seu processo de concepção e criação do conteúdo (ou como se referem geralmente a esse processo, na “escrita do livro-texto”).

Sancho (2010, p.101) aponta que “o conhecimento e as habilidades necessários para a produção de um material de ensino ou um ambiente de aprendizagem virtual não são os mesmos que o conhecimento e as habilidades necessárias para sua utilização” e que, como exigem conhecimentos específicos, é comum os conteúdos midiáticos serem desenvolvido por profissionais de informática, “no melhor dos casos com assessoria dos docentes”.

Uma segunda consequência apontada por Sancho (2010), e talvez a mais importante, é que as aplicações impliquem um considerável desenvolvimento tecnológico, mas um pobre avanço na qualidade da educação. Isto, diz ela, pode e costuma resultar em uma aprendizagem considerável por parte dos produtores que não corresponde com a que promovem os que a utilizam.

A partir das considerações tecidas acima e pensando na construção de um texto que irá ser “inscrito como narrativa” no espaço virtual, essencialmente um espaço que funciona de forma relacional, escolhemos a Didática como o segundo enfoque para a descrição das experiências.

II. Aspectos Didáticos: Tratamos aqui das estratégias de Criatividade adotadas na a produção do conteúdo, de forma a obtermos resultados pedagógicos compatíveis com o contexto de EAD e com o uso dos elementos do pensamento criativo. Este enfoque tem relação com a etapa de Transformação do modelo de Habilidades de Pensamento, no processo de Explorar Ideias .

No contexto da EAD, refletimos sobre os espaços virtuais de aprendizagem possíveis e nos indagamos como produzir material que se adeque ao funcionamento dos “espaços de função pedagógica”, como proposto por Peters (2004).

Gostaríamos de estender um pouco mais essa discussão em direção aos aspectos relativos à contribuição da Criatividade, mais especificamente da metodologia de Resolução Criativa de Problemas, modelo de Habilidades de Pensamento de Puccio, Murdock e Mance (2007), para a construção de conteúdos de um curso a distância.

Ao construir os conteúdos para nossas três experiências, nos baseamos na estrutura que a equação de Noller propõe, de modo a obter Criatividade como resultante do processo. Assim, as atividades propostas por nós para as experiências aqui apresentadas obedeceram às seguintes **estratégias criativas**:

Primeira estratégia: escrever o conteúdo de forma a **estimular a curiosidade** do aluno, preparando-o para uma atitude receptiva ao uso da imaginação na recepção do conteúdo, tornando-o curioso sobre a forma como este foi disponibilizado e desejoso de investigar mais a respeito usando suas próprias Habilidades de Pensamento. Conforme referimos anteriormente, Noller (2001)

refere-se ao uso da Imaginação para “manipular” o conhecimento, causando a percepção de novos padrões.

Para fecharmos os comentários sobre as estratégias de estimulação da curiosidade, lembramos Kolb⁹ (1984, apud KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2009, p.212), que lidera o movimento de aprendizagem experiencial e define a aprendizagem como um processo que gera conhecimento por meio da transformação da experiência; para ele a aprendizagem não é tanto a aquisição ou transmissão de conteúdo quanto à interação entre conteúdo e experiência em que um transforma o outro e o trabalho do educador não é apenas transmitir novas ideias, mas também modificar ideias antigas que possam interferir com as novas.

Segunda estratégia: estimular, através das questões propostas no conteúdo, as **habilidades básicas de pensamento divergente** do aluno, de forma que ele possa superar os bloqueios que o hábito do uso predominante do pensamento lógico costuma trazer. O pensamento lógico é condicionante e funciona baseado no binômio “**se-então**”; o pensamento criativo é indagador e abre múltiplas possibilidades ao questionar “- **E se...?**”.

Terceira estratégia: **produzir autorreflexão** a partir das atividades propostas e materiais desenvolvidos, através da Metacognição, que Puccio, Murdock e Mance (2007) conceituam como um processo de “pensar sobre o pensar”. Este tipo de reflexão pode ajudar o aluno a se apropriar do conteúdo a partir de seu próprio questionamento, levando-o à reflexão em ação a que se refere Schön (2008).

Nosso propósito foi fazer com que as três estratégias de produção de conteúdo, em conjunto, estimulassem o desenvolvimento das habilidades necessárias ao uso do Pensamento Criativo pelos sujeitos da EAD (aluno, professor e equipe multidisciplinar).

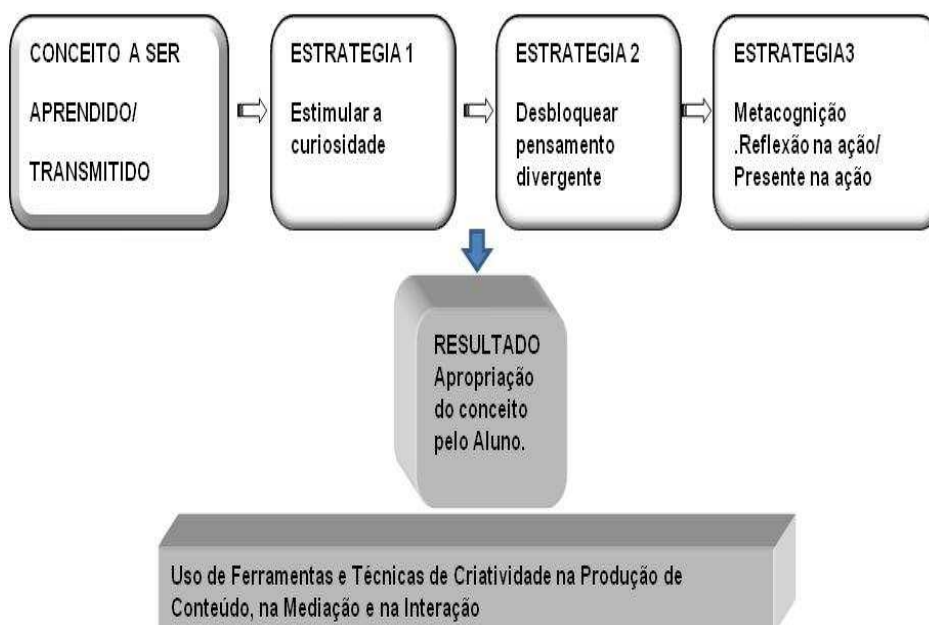
Durante a construção de conteúdo das quatro Unidades que compõe o programa, essa sequencia de estratégias: Estímulo à curiosidade, Desbloqueio do Pensamento Divergente e Estímulo à Autorreflexão, foi aplicada por meio do uso de situações-problema apresentadas sobre a forma de casos, questões reflexivas

⁹KOLB, D.A.Experiential Learning: experience as the source of learning and development. Englewood-Cliffs:Prentice Hall,1984

(como as sessões: “Esse é você?” que apresentam uma série de itens de múltipla escolha que o aluno responde e depois as compara com um determinado perfil), utilização de histórias em quadrinhos para “narrar” conceitos em forma de processos, etc..

A Figura 5 mostra a aplicação destas estratégias, que foram suportadas pelo uso de ferramentas e técnicas de Criatividade, permeando a construção de conteúdo.

Figura 5: Estratégias de Criatividade Aplicadas na Construção de Conteúdos



Fonte: Figura criada pela Autora

A metáfora de Antonio Machado, que abre nossa dissertação, lembra que “o caminho se faz ao andar”. Assim, essa experiência de construção de conteúdo foi “desvelando” aspectos intrínsecos à nossa caminhada. Nasceu daí a percepção do que deveria ser nosso terceiro enfoque: o da **problematização da experiência**, no qual tratamos dos problemas encontrados nas nossas interações/mediações de conteudista-conteúdo e conteudista-equipe técnica, na concepção e construção dos conteúdos midiáticos e mediáticos.

III. Problematização: Descreve as questões que foram surgindo durante o processo de construção do texto e as formas como foram solucionadas no papel

de pesquisador, conteudista e de professor reflexivo e em nossa interação com a equipe multidisciplinar. Relata como foi identificado cada problema, e que estratégias foram usadas, baseadas no modelo de Habilidades de Pensamento e quais soluções foram encontradas. Corresponde ao processo Formular Soluções da etapa de Transformação e ao Teste de Aceitação da etapa de implementação.

Nosso quarto e último enfoque diz respeito à relação que é característica típica e essencial a uma pesquisa-ação: a interação do pesquisador com seus múltiplos papéis, dos quais destacaremos a relação pesquisador-conteudista e pesquisador-professor reflexivo (esta última essencial à parte final de nossas considerações e sugestões).

IV. Auto percepção e Insights: Descreve nossas percepções, pensamentos e sentimentos durante o processo de construção do material, em momentos de reflexão individual ou de construção colaborativa com a equipe técnica e como delas nos apropriamos. Corresponde ao processo de Metacognição do modelo de Puccio.

A seguir, descreveremos nossa experiência de construção de conteúdo das três experiências.

3.2 Experiência 1 – Construção de Curso Autoinstrucional/SESI-PR

Descrição da Primeira Experiência: Curso básico de Criatividade para a área da Indústria, proposto pelo NEAD do SESI-PR, na modalidade autoinstrucional, a ser disponibilizado no catálogo virtual do SESI.

3.2.1 Concepção e Construção do Texto

I. Características do Programa: Esta experiência diz respeito à construção do conteúdo para um curso totalmente autoinstrucional, a ser ofertado online na “vitrine” de cursos do SESI. O público-alvo é o trabalhador da Indústria, (das áreas de Produção e Administração), em sua maioria jovem, por volta de 28 anos, com

escolaridade de Ensino Médio ou Superior, com conhecimentos básicos de computador.

II. Material Produzido: Caderno de Estudo¹⁰, Material Web Informativo complementar e Caderno do Facilitador. Por ser o instrumento-base de elaboração do programa, já que dele derivam todos os conteúdos do curso, **trataremos apenas do processo de elaboração do Caderno de Estudo.**

Cabe assinalar que, tanto na primeira quanto na segunda experiência, por coincidência, a solicitação recebida foi desenvolver um Programa ou disciplina de Criatividade a ser disponibilizado online, e para tal utilizamos como conteúdo programático o modelo de Habilidades de Pensamento. Simultaneamente, utilizamos o mesmo modelo, enquanto conteudista, para construir o conteúdo e **é sobre esse segundo aspecto que iremos descrever as experiências.**

III. Descrição das etapas da construção de conteúdo aplicando o modelo de Habilidades de Pensamento de Puccio, Murdock e Mance (2007): A etapa de **Clarificação** compreendeu a **elaboração da Ementa e do Conteúdo Programático**. Conforme explicitamos anteriormente na parte de referencial teórico, a etapa de Clarificação deste modelo compreende duas habilidades de pensamento: o Pensamento Visionário (processo: Explorando a Visão) e o Pensamento Diagnóstico (processo: Formulando Desafios).

O processo de **Exploração da Visão** consistiu na elaboração da Ementa, dos Objetivos (geral e específicos) e do Conteúdo Programático. A justificativa apresentada para a ementa escolhida se baseou no fato de que atualmente, as organizações estão se dando conta de que precisam inovar e que para isso é necessário primeiramente saber criar. Assim, se a Inovação é desejada como resultado, o principal desafio nas empresas é estimular e dar suporte ao lado criativo dos indivíduos que delas fazem parte.

O processo de **Formulação dos Desafios** mostrou que, para que pudessemos começar a pensar a escrita, havia necessidade de conhecer as características do Ambiente Virtual de Aprendizagem da Instituição, a plataforma

¹⁰ O Caderno de Estudo será convertido na Revista "Atitude Criativa", a ser utilizada pelo aluno isoladamente ou em conjunto com o material Web Interativo. Este terá a forma de um "game", com *links* com os conceitos da revista, mas trará personagens e situações complementares e incluirá questões que permitam a avaliação do progresso do aluno.

Moodle, os “Espaços de Interação” disponíveis e a composição e papéis da equipe técnica. Também queríamos identificar em que consistia a “cultura de EAD” da Instituição (que tipos de cursos ofereciam, se existia um desenho-padrão dos cursos ou havia espaço para a variedade e a diversidade nos materiais online a serem apresentados).

Identificamos como primeiro desafio, compreender as habilidades básicas para a “escrita dialógica”, tradicional em EAD, e a partir daí poder desconstruir e reconstruí-la através da inserção de Habilidades de Pensamento de Criatividade. Em síntese, no dizer de Lévy (1998), produzir uma nova escrita, para que se torne “um instrumento de conhecimento e de pensamento que seja também e intrinsecamente imagem animada.”

Percebemos que deveríamos refletir igualmente sobre os parâmetros de avaliação. Conforme referimos anteriormente, em Criatividade não há “erro” no sentido tradicional que a Educação traz (respostas certa ou erradas) sendo o erro encarado como parte de um processo que incentiva e propicia a geração de “múltiplas respostas certas”.

Se os critérios de avaliação que vimos nos modelos de cursos prontos e já sendo ofertados, ainda que esteticamente atrativos, se apoiavam em um gabarito de certo-errado, como criar sistemas de autoavaliação reflexiva para o estudante, para que ele pudesse passar de uma etapa do programa a outra, com a interiorização/apropriação criativa de conhecimento e/ou até com a produção criativa de novos conhecimentos?

Como “desenhar” atividades que, transpostas para o espaço virtual, viessem a se constituir em material interativo e produtor de autorreflexão crítica e criativa no estudante? Como nos lembra Freire (2008, p.69) somos os únicos seres que social e historicamente nos tornamos capazes de apreender e que isso torna o aprender uma aventura criadora [...] aprender envolve construir, reconstruir e, sobretudo **constatar** [tomar consciência de] para mudar.

3.2.2 Aspectos Didáticos

Esta etapa trata da identificação e descrição das Estratégias de Criatividade a serem aplicadas para a construção do Conteúdo. Faremos a descrição de alguns recortes de conteúdo do Caderno de Estudo. As Habilidades de Pensamento predominantes utilizadas foram as da **Etapa de Transformação: Explorando Ideias e Formulando Soluções**.

A primeira dificuldade sentida surgiu de uma comparação de técnicas docentes entre o ensino virtual e o presencial. Esta comparação não foi intencional, mas devido a ter identificado um bloqueio inicial de escolher as atividades a serem propostas, percebemos que de certa forma nossa mente buscava como referência nossa experiência no ensino presencial e em atividades que se mostraram eficazes como didática nesse domínio.

Como docente no exercício do ensino presencial, temos desenvolvido e aplicado várias técnicas de interação baseadas na observação concreta e na manipulação de materiais por parte dos estudantes, individualmente, intragrupo ou intergrupo, por gerarem excelentes resultados em termos de exercício de atitudes e habilidades criativas. Entre elas citamos jogos, quebra-cabeças, montagem de objetos etc. os quais permitem o efetivo exercício da imaginação criadora, associada ao conhecimento e experiência prévios.

Nosso primeiro bloqueio surgiu, portanto, ao perceber que, pela natureza virtual e autoinstrucional desse programa, muitos desses recursos não seriam passíveis de serem utilizados devido a limitações técnicas e de design instrucional. Trata-se de um curso totalmente autoinstrucional, sem a figura do Professor. O Monitor dá um suporte técnico às dificuldades do aluno ao usar a material Web, e o Tutor é um “facilitador” que esclarece eventualmente as dúvidas do aluno sobre o conteúdo.

Nossa preocupação inicial centrou-se nas interações aluno-conteúdo trazendo como questão principal “Como fazer o aluno experimentar uma vivência de processo criativo em um processo totalmente assíncrono?” Limitações de interatividade também apareceram. Por exemplo: se ofertado um jogo, o aluno só pode jogar sozinho. De certa forma, consideramos essa restrição como um desafio ao exercício da Criatividade no sentido social que LaTorre (2004) enfatiza.

Além disso, esta restrição reforça o estímulo pergunta-resposta, pois se o jogador joga sozinho, de certa forma “dialoga com e tem como referência” o seu placar individual. Existe aí a nosso ver uma situação paradoxal: ao convidar o aluno a jogar convidamos o “*homo ludens*” com seu raciocínio heurístico, próprio dos sistemas abertos, mas a impossibilidade de se relacionar com outros jogadores aumenta a chance de que seja enviado de volta à lógica do “*homo sapiens*” e ao pensamento algorítmico, característico dos sistemas fechados. É interessante notar que o pensamento algorítmico ¹¹é uma das bases do sistema de Tecnologias da Informação, sendo essencial aos Programadores.

Nosso primeiro desafio didático foi, por conseguinte, utilizar as nossas próprias habilidades de pensamento divergente e convergente para gerar ideias e produzir um texto que, virtualizado, conservasse o ambiente leve, divertido e criativo das salas de aula presenciais e estimulasse o pensamento divergente do aluno, fazendo com que a experiência fosse produtora de autonomia, tal como definida por Knowles, Holton e Swanson (2009).

Estratégias de Criatividade: Apresentamos a seguir alguns exemplos de estratégias de Criatividade que utilizamos na Unidade I, cuja Ementa é apresentada no quadro 3.

¹¹ AMABILE, Teresa M. The Social Psychology of Creativity: a Componential Conceptualization. **Journal Of Personality And Social Psychology**, Washington, v. 45, n. 2, p.360, 08 Mar. 1982. Monthly. Copyright 1983 by the American Psychological Association, Inc. Disponível em: <www.hbs.edu/faculty/Pages/item.aspx?num=7393>. Acesso em: 18 mar. 2014..Para um produto ou resposta ser considerado criativo,deve atender a dois tipos de requisitos:a) ser uma resposta nova, útil,apropriada e de valor para a atividade ou tarefa em questão;b) esta atividade ou tarefa é heurística e vez de algorítmica . [...] atividades ou tarefas algorítmicas são aquelas em que o caminho para a solução é claro e existem tarefas a serem seguidas para chegar à solução. Em contraste, as tarefas heurísticas são aquelas em que não existe um caminho claro e identificado para a solução e para a qual algoritmos devem ser desenvolvidos.

Quadro 3: Ementa da Unidade 1

UNIDADE I: O QUE É CRIATIVIDADE?

Nesta Unidade, você vai:

Conhecer alguns conceitos sobre Criatividade
 Entender a importância da Criatividade no mundo atual
 Entender o que são pessoas e ambientes criativos.
 Compreender por que as empresas estão apostando na Criatividade para gerar Inovação
 Descobrir o que as empresas e as pessoas ganham praticando a Criatividade no trabalho e na vida pessoal.
 Conhecer alguns Mitos e Fatos sobre Criatividade
 Identificar os principais bloqueios que estão presentes em nosso dia-a-dia e nos impedem de usar plenamente nosso potencial criativo.

Fonte: Caderno de Estudo. Curso do SESI Unidade I, p.9-10

O recorte escolhido por nós apresenta a descrição do processo de construção do exercício 2: **“O que é a liberdade? O exemplo de Maria”**. Este exercício faz parte do último tópico da Ementa da Unidade I: “Identificar os principais bloqueios que estão presentes em nosso dia-a-dia e nos impedem de usar plenamente nosso potencial criativo.”

Na prática presencial, para trabalhar esse tópico, utilizamos um jogo (na realidade, um quebra-cabeças que demanda a percepção de figura-e-fundo para a solução) no qual os alunos, **trabalhando em grupos de forma colaborativa**, são convidados a resolver um problema que vai exigir o uso do pensamento divergente para sua solução, mas a dificuldade no uso da Imaginação geralmente leva o grupo a resolver o problema por ensaio-e-erro. Para uma melhor compreensão da natureza de nosso bloqueio, iremos descrever resumidamente o exercício presencial.

Nele, nosso papel como facilitador é estimular o grupo com perguntas que levem à reflexão-na-ação proposta por Schön (2008) e à curiosidade etimológica de Freire (2008). Após o exercício, é apresentada uma lista de tipos de bloqueios à Criatividade, descritos na forma de comportamentos e os grupos devem identificar quais os bloqueios que enfrentaram na solução do problema. A discussão intergrupos fecha o exercício e tem como objetivo mostrar as diferenças individuais e como atuam na solução dos problemas.

O momento em que os grupos “descobrem” a figura antes coberta geralmente é celebrado com risos, palmas e produz um envolvimento maior na finalização do exercício. Um comportamento muito frequente dos grupos é fotografar os quebra-cabeças, geralmente usando seus dispositivos móveis.

Uma vez que trabalhar em grupo não era viável nesse programa pelo seu caráter autoinstrucional e centrado na relação aluno-conteúdo como poderíamos “recriar” essa dinâmica criativa, para um curso totalmente autoinstrucional? Como poderíamos fazer o aluno compreender, de forma dinâmica, as origens dos bloqueios à Criatividade e fechar o exercício com uma autorreflexão?

O tópico Bloqueios está inserido na Parte V da Unidade I: “Mitos e Fatos sobre Criatividade”, que compreende os seguintes passos:

Passo 1: “Identificando Mitos” (exercício)

Passo 2: Levantando Fatos (texto explicativo)

Passo 3: Identificando comportamento de Bloqueios (lista de Bloqueios de Couger (1995))

Passo 4: “Brincando com as Palavras e outros exercícios de desbloqueio”. (introdução à ferramenta Brainstorming)

Passo 5: “Olhando as coisas de outro ângulo”

O recorte escolhido para esse estudo descreve os passos três a cinco. Para esse conteúdo foi escolhida a opção de um caso construído para o curso: “O exemplo de Maria”, envolvendo três atividades sequenciais: “Olhando as coisas de outro ângulo”; “O que é a Liberdade?” e “O exemplo de Maria”.

O Quadro 4 mostra a estratégia utilizada para convidar o aluno a usar sua curiosidade (Estratégia 1), **preparando-o para a prática do pensamento divergente** (Estratégia 2) e produzindo autonomia, como explicamos a seguir.

Antes de fazer o exercício “O que é a Liberdade?” o aluno deve ler o texto “Olhando as coisas de Outro Ângulo”, que vai prepará-lo para o uso do pensamento divergente. Nele há um texto-resumo e a indicação de um link para um documentário (Janela da Alma), no qual o texto foi baseado, a partir de um depoimento de Saramago nesse vídeo.

Quadro 4: Introdução ao Exercício: "O exemplo de Maria" **Fonte:** Caderno de Estudo:

OLHANDO AS COISAS DE OUTRO ÂNGULO

O escritor José Saramago, entrevistado no vídeo "Janela da Alma" http://www.youtube.com/watch?v=56Lsyci_gwg Acesso em 2 de Outubro de 2012 às 8.30, narra o seguinte fato: indo assistir uma Ópera no Teatro de Lisboa, sentou-se na plateia superior, que ficava acima do chamado camarote real. Esse camarote tinha como enfeite na parte da frente uma coroa grande e dourada. As pessoas da plateia inferior e dos outros camarotes em frente a ele viam a coroa em toda sua beleza, mas da plateia superior, ou galinheiro como Saramago se refere, a visão era da parte de trás, interna, da coroa: oca, com teias de aranha e cheia de pó... de onde Saramago conclui ter aprendido uma grande lição: "Para conhecer as coisas, há que dar-lhes a volta. Há que dar-lhes a volta toda".

Curso Autoinstrucional para o SESI, p.29.

A ideia de indicar o link considerou a possibilidade do aluno não só "interagir" com o texto, mas de também poder assisti-lo direto da "fonte", além de lhe dar acesso a todos os outros conteúdos do documentário em vídeo, abrindo "espaços de exploração", como referido por Peters (2004)

Queremos assinalar aqui o objetivo de promover a liberdade do aluno para escolher em que extensão/intensidade irá aceitar o nosso convite e interagir com o conteúdo, abrindo a possibilidade de autonomia, como definida por Knowles, Holton e Swanson (2009). Consideramos ainda que essa combinação de possibilidades, instigada pelo conteudista na forma de livre-escolha do aluno, possa suprir, de certo modo, a ausência da interação aluno-aluno, da mediação direta e da interação aluno-professor. Ao final do resumo do texto, há um convite para fazer o exercício subsequente: "O que é a liberdade? O exemplo de Maria", mantendo a ligação de temas, a função dialógica da escrita de EAD e o fluxo das estratégias.

A segunda atividade é precedida de um convite ao aluno: - Vamos então fazer um exercício de "dar à volta às coisas"? e consiste no exercício "O que é a Liberdade?" mostrado no Quadro 5.

Quadro 5: Exercício: O que é a Liberdade?

Todos dizem que querem ser livres. Vamos então escrever esta palavra em letras maiúsculas. Fica assim: **LIVRES**.

Pense em três motivos ou áreas de sua vida profissional que lhe tolhem a liberdade e faça uma lista. Comece cada frase com: Em meu trabalho/minhas atividades, eu gostaria de ter mais liberdade para...

Agora, quebre um paradigma e leia esta palavra da direita para a esquerda (ou como alguns diriam, de trás para diante).

Fonte: Caderno de Estudo: Curso Autoinstrucional para o SESI, p.30.

Como estratégia para estimular a curiosidade do aluno (estratégia tipo 1) ele é “convidado” a praticar uma “leitura invertida” da palavra quebrando os paradigmas da leitura linear esquerda-direita, trazendo nessa inversão uma mudança do significado da palavra e também descobrindo “outras formas de ler” (Estratégia tipo 2: pensamento divergente, fazer de outras formas). Aqui, a intenção é promover a curiosidade, o desejo de aprender ou saber, uma mente inquisitiva, uma atitude exploratória e questionadora, habilidades afetivas que estimulam a prática do pensamento diagnóstico, conforme apontado no Quadro 2, etapa I. O link para a última atividade do tópico está na frase: “A palavra servil é geralmente utilizada no sentido de submissão, estar preso a algo ou alguém”.

Como estímulo à Metacognição (Estratégia 3): a parte final do exercício retoma o aspecto conceitual (Bloqueios à Criatividade) apresentando um caso, que identifica as questões-chave do problema, mostra um exemplo de divergência de suposições e assinala as possíveis razões para o comportamento de Maria. O Quadro 6 ilustra como o case foi apresentado, permitindo ao aluno a autorreflexão, a compreensão e a apreensão do conteúdo. As observações entre parênteses aparecem aqui **para sinalizar as estratégias de mediação propostas, não fazendo parte do texto original.**

Quadro 6: Case: “O exemplo de Maria”

Vamos dar o exemplo de Maria. Ela fez esse exercício e escreveu: Em meu trabalho/minhas atividades eu gostaria de ter mais liberdade para dar novas ideias. (Questão proposta): O que será que impede Maria de dar novas ideias?

(Estimulando a divergência de questões): Será que Maria:

Tem medo de que elas sejam rejeitadas?

Acha que os outros têm melhores ideias?

Já deu ideias uma vez e elas não foram aceitas?

Tem medo que outros “roubem” suas ideias?

(Fazendo a convergência e análise): Vamos analisar as quatro possibilidades para entender o que prende Maria e o que pode torná-la livre para dar ideias.

Situação 1: (Questão-chave 1): O que está prendendo Maria?

Ela está presa ao Medo de errar ou falhar. (Descrição do comportamento de pensamento divergente desejado)

Maria precisa entender que a maioria das ideias, mesmo aceitas, terá de ser trabalhada. Além disso, uma ideia não aceita não é uma ideia rejeitada ou ruim, é apenas uma ideia não aceita naquele momento ou naquela forma.

(Questão-chave 2) Como ela pode se liberar do bloqueio?

(Divergência de possíveis soluções): Maria pode: experimentar criar um banco de ideias, ou pode avaliar os pontos fortes e fracos da ideia para torná-la mais forte.

Fonte: Caderno de Estudo. Curso Autoinstrucional para o SESI p.30

3.2.3 Problematização:

Algumas questões foram surgindo durante o processo de construção do texto e encontrar soluções para elas se fazia necessário. Identificado cada problema, definimos as estratégias para solucioná-lo, baseada no modelo de Habilidades de Pensamento. As Habilidades de Pensamento básicas do modelo de Puccio, Murdock e Mance (2007) utilizadas aqui foram as da Etapa de Implementação em seu primeiro processo: Explorando a Aceitação, que diz respeito ao uso do Pensamento Contextual para identificar se as soluções adotadas são pertinentes ao contexto ou se necessitam de ajuste, face às dificuldades que se apresentam no decorrer do processo de construção.

Tratava-se do desafio de identificar e resolver, na prática, a recomendação e alerta de Alarcão (1996), quanto às armadilhas do tecnicismo e da racionalidade técnica. Esta autora nos lembra dos princípios básicos da resolução de problemas: cada situação que nos apresenta tem um caráter de singularidade e não nos resta nada a fazer, diz ela, senão tomar consciência da natureza do problema e compreendê-lo e a forma de fazê-lo é “desconstruir o problema manifestado para construir o problema existente.”.

Essa visão de Alarcão encontra correspondência na etapa de Clarificação de Puccio, Murdock e Mance (2007) com seus dois Processos: Explorando a Visão e Identificando Desafios.

O processo de Explorar a Visão permite levantar fatos e dados a respeito do problema que de outra forma, se conservam “invisíveis” ao olhar do senso comum ou até mesmo ao olhar do racionalista técnico com seu viés positivista. Contra esse risco, invocamos novamente a escrita poética de Saramago em “Janela da alma”: “- Para conhecer as coisas, há que dar-lhes a volta. Há que dar-lhes a volta toda.” Uma vez “limpo” o olhar do pesquisador pelo processo de “explorar a visão”, ser-lhe-á permitido passar ao processo seguinte da etapa de Clarificação: Identificar desafios.

Essa transição se torna possível de várias formas e é apoiada por abordagens e conceitos de vários autores: através do processo de tomada de consciência citado por LaTorre (2005); pela reflexão em ação de Schön (2008); no questionamento do sujeito reflexivo de Larrosa (2002), que aprende a partir de sua própria experiência; na formação da “curiosidade epistemológica” de Freire (2008); no indivíduo criativo que, segundo Noller (2001), usa a Imaginação para extrair da experiência a percepção de novos padrões e no uso da Metacognição para “navegar” através das etapas do modelo de Habilidades de Pensamento de Puccio, Murdock e Mance (2007).

Ao tentar transpor nossa experiência no ensino presencial para a escrita de conteúdo para o ciberespaço, tudo que escrevíamos, seguindo as regras do Manual de Orientação, nos parecia sem sabor, artificial, pouco criativo e até mesmo “infantilizado”.

Nosso processo de resolução dos problemas que se manifestaram no decurso das experiências seguiu o modelo de Puccio, Murdock e Mance (2007) em suas etapas “macro”: Clarificação, Transformação e Implementação, usando o pensamento divergente e convergente e suas atitudes de “adiar o julgamento” e “usar o julgamento afirmativo”, este último consistindo em identificar em cada resposta nova encontrada o que nos seria pertinente aproveitar para chegar à solução criativa do problema encontrado. O uso da etapa de Metacognição, que no modelo se denomina “Acessando a situação”, nos permitiu usar a metodologia na forma flexível em que foi concebida.

O uso da metodologia de Habilidades de Pensamento provou ser um instrumento eficaz: durante todo o processo, seguimos as etapas de Clarificação, Transformação e Implementação (considerando esta última o momento da definição e inserção do texto no Caderno de Estudo e a entrega do mesmo finalizado), lançando mão a cada etapa do recurso de Metacognição que a ferramenta possui.

Os insights surgidos no decorrer do processo tanto com relação aos aspectos técnicos que servem ao pesquisador conteudista como nos aspectos interativos que atendem ao indivíduo reflexivo, nos permitem pensar o Caderno de Estudos da primeira experiência como um resultado que mostra nossa Autonomia Criativa e considera as reflexões produzidas nesse percurso passíveis de produzirem algumas sugestões como contribuição.

O Caderno de Estudo, concluído, foi entregue no início de Dezembro de 2012, dentro do prazo acordado; as questões relativas à avaliação que constam nele utilizam de certa forma as formas mais comuns em EAD, que busca a identificação da “resposta certa”, o que em se tratando de Criatividade já se constitui em uma dificuldade. A introdução de um Diário de Bordo para o aluno não foi aceita para essa questão, pois seria conteúdo de natureza privada.

Para o fechamento do Programa, optamos pela construção de um *podcast*, intitulado “Você está no ar!” onde o aluno, “entrevistado”, pode conduzir seu processo de autorreflexão, que poderia ser resgatado em um Questionário a ser respondido pelos alunos aprovados da primeira turma do Programa.¹²

VOCÊ ESTÁ NO AR !

Imagine que você vai ser entrevistado por um repórter sobre esse curso. Como todo repórter, ele quer colher suas impressões pessoais.

Ouçã as perguntas do Podcast e escreva suas respostas no seu Diário de Bordo para que fiquem registradas.



Pergunta um: O que você achou mais interessante nesse curso?

Pergunta 2: No início do curso v. foi solicitado a escrever sua própria definição de Criatividade. Você manteria a definição inicial ou a mudaria? E se mudasse, como a reescreveria?

Pergunta 3: Qual foi a coisa mais importante que você descobriu sobre sua própria Criatividade?

Pergunta 4: Que atividade(s) você gostou mais de fazer? Por quê?

Pergunta 5: Quais as partes que gostou menos? Por quê?

Pergunta 6: Que parte(s) do que aprendeu você acha que já poderá aplicar?

Pergunta 7: Recomendaria esse curso para alguém? Por quê?

Soluções encontradas para nossas dificuldades com a escrita: Com respeito ao item 3 do e-mail: “*escrever mais como se estivesse falando com o aluno*”, já havíamos recebido algumas pontuações da Coordenação com respeito à “escrita dialógica”, mas não conseguíamos apreender **onde** falhávamos, uma vez que as pontuações como a do item 3 eram muito vagas em sua intenção de orientação. O que seria, afinal, esse “escrever como”?

¹² Ficou decidido que este material não será utilizado, uma vez que o “game” Web Interativo abrangerá a função de avaliação. Acreditamos que possa, futuramente, ser aproveitado para um questionário para os alunos da primeira turma de aprovados no curso, como instrumento de uma pesquisa futura.

Parecia que estávamos diante de uma situação como a descrita por Schön (2008), quando pontua que, sob o ponto de vista da racionalidade técnica, uma das abordagens comuns e possíveis é procurar “pensar como um profissional competente da área faria”. “Schön considera esse processo de “pensar como um”, uma ‘investigação autogovernada’, que não dá espaço ao uso do talento artístico.”

Se o desafio estava identificado (último processo da etapa de Clarificação) e o que nos era solicitado dizia respeito à “transformação” de nossa forma de escrever; passamos à execução dos dois processos sequenciais da etapa de Transformação do modelo de Habilidades de Pensamento: deveríamos Explorar Ideias e Formular Soluções.

Para encadear o raciocínio, provocar a reflexão do aluno e manter a sua atenção durante todo o percurso de aprendizagem, optamos por introduzir um personagem que servisse de “guia” para que ele pudesse acompanhar as sequências (Clarificação, Transformação e Implementação) do modelo de Puccio, Murdock e Mance (2007). O personagem Roberto foi inserido na Unidade III do Caderno de Estudo: “Usando a Criatividade na Resolução de Problemas e na Busca de Oportunidades”, cuja Introdução (p.41) apresentamos abaixo:

Nesta Unidade você vai:

Conhecer o modelo original do CPS, criado por Alex Osborn e Sidney Parnes e as mudanças propostas para esse modelo [...]. Entender os sete tipos de Pensamento que usamos para criar e as atitudes correspondentes e seu papel em cada etapa do CPS. Tomar contato com algumas Ferramentas e Técnicas usadas em cada etapa, através da história de Roberto.

“Roberto” é apresentado no Passo 2 dessa Unidade (p.47), através do case: O Jardim de Roberto.

O JARDIM DE ROBERTO

Vamos acompanhar Roberto, que mora com a esposa e três filhos e deseja fazer mudanças em sua casa. Eles têm amigos que os visitam de vez em quando, mas mesmo sem as visitas, a família sempre está junta. Eles acabaram de se mudar para a casa que compraram e agora que a casa está quitada, Roberto está pensando em algumas possíveis melhorias.

Sabemos que o uso de personagens pode ser considerado banal como solução na escrita de EAD, mas pontuamos que nosso desafio aqui era fazer com que esse personagem pudesse ser um “porta-voz” de nossa escrita, gerando na mente do aluno a “escrita imagética” a que nos referimos antes neste trabalho. A intenção era que a história de Roberto, os problemas que ele deveria resolver e as questões que levantamos em relação a esses aspectos, explicitassem o percurso de raciocínio que o modelo de Habilidades de Pensamento propõe.

Assim, caberia a “Roberto” conversar com o aluno, utilizando as características das etapas de Clarificação (ensinando como analisar cenários e identificar desafios), Transformação (assimilando as características e regras da geração de análise de ideias) e Implementação (mostrando como implementar o novo) e tornando o aluno familiarizado com o uso do pensamento divergente e convergente e algumas de suas ferramentas básicas.

Roberto não foi o único personagem que criamos; já mencionamos Maria, e na Unidade IV, que trata das Ferramentas, aparece a personagem Ana, no exercício “Ana compra bombons”, para apresentar a ferramenta “Alvo”.

O personagem Roberto reaparece na etapa de Implementação para demonstrar o uso da ferramenta “Como-come” na forma de criação de um plano de Ação para a solução escolhida pelo personagem: “Aproveitar o jardim com a família”.

Nossa intenção, ao mesmo tempo em que mantínhamos Roberto como uma linha-guia para a apreensão do modelo de Habilidades de Pensamento, foi introduzir diversidade ao incluir alguns personagens como Ana e Maria, para estimular a curiosidade do aluno e diminuir o risco de “Roberto” causar uma baixa diversidade de conteúdo.

3.2.4 Autopercepção e insights

Passamos agora à descrição de nosso percurso reflexivo nessa experiência, com respeito a nossos múltiplos papéis, característicos de uma pesquisa-ação. O propósito é assinalar que impacto “interno” as dificuldades

encontradas foram causando, como a metacognição se produziu e como nossa autonomia foi alcançada.

Dificuldade de criar links: Uma dificuldade que tivemos foi criar links entre os diversos passos, seções ou unidades, e já havíamos tido sinalizações a respeito. Ao refletirmos sobre isso, nos demos conta de que nossa ampla experiência como docente no presencial nos habituou com um plano de aula construído de forma diferente, mais esquematizada – mas não menos cuidadosa – e que não é escrito como um documento contínuo e detalhado, a ser seguido à risca.

No presencial utilizamos o plano de aula como referência para a escolha ou produção do material didático, não necessitando registrar por escrito o link entre cada parte ou atividade nem inserir no plano o exercício em si (geralmente insere uma descrição breve e o objetivo a que se destina). Na aula presencial, essa ligação acontece no decurso da mesma, através do discurso docente e na relação com o aluno. Ao tentar transportar nossa experiência do presencial para a produção de conteúdo virtual, produziu-se essa fragmentação da fluidez. Caímos na armadilha de “usar o velho em roupa nova” e sem ter consciência disso.

Do ponto de vista emocional, foi muito difícil aceitar que, a despeito de todo nosso empenho, ainda não havíamos “acertado a resposta” e cada pontuação da equipe técnica a respeito da necessidade de “ajustar” a escrita nos desanimava ou até mesmo irritava. Usando o humor, podemos dizer agora que nada é mais difícil do que provar de nosso próprio remédio, mas, devemos acrescentar, nada tão eficaz quanto.

Percebemos que o momento em que essa dificuldade foi vencida se deu com a concepção e construção da história em quadrinhos para o personagem Carlos. Como essa metodologia (de quadrinhos) exige “pensar um processo”, acreditamos que isso nos facilitou estender essa habilidade para as outras partes do texto, sendo capaz de estabelecer uma fluidez maior na escrita.

Gostaríamos, em função do exposto acima, desenvolver nossas reflexões em direção ao tópico o pesquisador como aprendiz, comentando o tipo de *insights* em relação ao nosso próprio processo de aprender.

Iniciamos o percurso da escrita como um conteudista pelo domínio do conteúdo, mas ao mesmo tempo como aprendiz (por desconhecer as características

da docência em EAD e o próprio ambiente virtual) e certamente esse desconhecimento causou parte da dificuldade, pois como escreve LaTorre (2002) ao mencionar o papel da consciência na formação do indivíduo criativo, não se pode ter consciência daquilo que se desconhece .

A solução para “des-velar” o que estava oculto à nossa percepção foi aplicarmos a nosso próprio problema as estratégias de Criatividade que sugerimos para nosso estudo: estimular a curiosidade, remover os bloqueios ao pensamento divergente (que nos impedia de encontrar outras formas de escrever) e refletir-na-ção.

Freire (2008, p. 31) não vê um hiato ou ruptura entre o saber que vem da pura experiência e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos. Para ele, o que existe é uma superação, na medida em que a “curiosidade ingênua”, sem perder seu caráter de curiosidade, se critica e se transforma então em “curiosidade epistemológica”, em raciocínio crítico-criativo. Sem essa transformação ela permaneceria uma curiosidade associada ao saber do senso comum, ao passo que, aproximando-se de forma cada vez mais rigorosa do objeto cognoscível, torna-se curiosidade epistemológica, mudando sua qualidade e não sua essência.

Para estimular nossa Curiosidade, inicialmente acessamos os programas já disponíveis na loja virtual do SESI. Constatamos que isso nos permitiu conhecer “como as coisas são”, ou o “conhecer-na-ção” a que se refere Schön (2008), mas não nos trouxe mudanças na percepção nem na práxis da escrita porque não produziu a curiosidade epistemológica a que se refere Freire (2008). E pudemos comprovar que na ausência dessa curiosidade epistemológica não se produziu autonomia.

Era necessário acessarmos o estado de “reflexão na ação” a que Schön (2008) se refere, a qual se manifesta diante de uma resposta imprevista ao problema e nos faz repensar e agir para encontrar a nova resposta desejada. Voltamos à leitura de Puccio, Murdock e Mance (2007, p. 54) para encontrar possíveis caminhos; segundo eles, a curiosidade é uma **habilidade afetiva** que dá suporte o uso do pensamento diagnóstico, estimulando o indivíduo a ir mais fundo na situação por um desejo de aprender ou saber ou ainda por um espírito inquisidor.

Começamos a perceber que além de identificar o problema (dificuldade no estabelecer links e na originalidade do conteúdo), necessitaríamos passar para a etapa de Transformação em seus dois processos: Explorar Ideias e Visualizar soluções. Em suma, como recomenda Noller (2001), usar a nossa Imaginação e Conhecimento (que inclui a experiência) para possibilitar o Pensamento Visionário.

“Todos os empreendimentos e projetos, grandes ou pequenos, começam nos olhos da mente: eles começam com imaginação e com a crença que o que é meramente uma imagem pode um dia tornar-se real.”, escrevem Kouzner e Posner (1995, p.93). Puccio, Murdock e Mance assinalam que a Habilidade Afetiva que suporta o Pensamento Visionário é o sonhar acordado, o devanear (daydreaming), que libera restrições lógicas que impedem o indivíduo de construir sua Visão de Futuro.

Nesse momento, nos percebemos ainda reféns de um pensamento positivista, e que a frustração com a pouca diversidade dos programas que acessamos, traduzia em parte uma expectativa nossa de que encontrássemos ali uma “lição de coisas” que nos permitisse avançar em nosso trabalho. Estávamos de certo modo, presas à busca de uma resposta certa e era isso que nos negava o acesso à curiosidade criativa.

Moraes e LaTorre (2006, p.157-158) apresentam uma concepção de que o papel da história de vida de cada sujeito pesquisador possibilita influenciar na definição do objeto ou do problema da pesquisa, bem como a interpretação da realidade, comprovando, mais uma vez, que “todo e qualquer pesquisador se encontra enredado na ordem que pretende explicar.” Alertam ainda (2006, p.156) que:

Na pesquisa, muitas vezes temos de rever o método, o caminho, algumas etapas do processo, reconhecer o próprio erro, construir um novo significado, e tudo isso é muito importante em termos hermenêuticos, pois a reconstrução do conhecimento e a interpretação de algo supõem sua desconstrução e possibilidade de reconstrução.

A citação acima de certa forma traz para o campo da Pesquisa o conceito de Alarcão (1996) sobre a importância da problematização, Mas se, como pontua

Larrosa (2002), não podemos aprender com a experiência do outro, a menos que dela nos apropriemos, restou-nos a opção de voltar sobre nossos próprios passos e refletir-na-ação.

Para tal, pesquisamos parte do material que produzimos desde nosso início do percurso na aprendizagem do CPS: nossos escritos, notas, aulas e palestras, e-mails trocados com colegas, e com nossos mentores. Lançamos sobre esses registros um “olhar curioso”, buscando resgatar na memória nossa identidade, para exercer o papel de pesquisador e produzir autonomia como conteudista a partir deste processo investigativo. Podemos dizer que revivemos nossas dificuldades encontradas em nosso próprio percurso de formação para entender a metodologia, aplicá-la à nossa realidade e criar ferramentas e exercícios próprios. Todos os sentimentos de frustração, alegria, auto-descoberta foram de certa forma revividos em uma “jornada emocional”, um devaneio ou “daydreaming”, estado a que Puccio, Murdock e Mance (2007) se referem como sendo a habilidade afetiva de suporte ao Pensamento Visionário. Nesse processo, os pontos de bloqueio foram se tornando claros e pudemos atuar sobre eles e encontrar soluções inovadoras. Em nossa visão, essa experiência de pesquisa e reflexão sobre nosso próprio percurso de formação em processo criativo e os insights obtidos a partir daí, ilustram um exemplo de reflexão-na-ação e seus resultados.

3.3 Experiência 2 – Disciplina do Curso de Especialização Latu Sensu a Distância: “Didática, Docência e Tutoria no Ensino Superior”

Construção da ementa, conteúdo programático e instrucional da disciplina online: Criatividade e Inovação, inserida no Curso de Especialização Latu Sensu: “Didática, Docência e Tutoria no Ensino Superior”, oferecido pela Universidade Tiradentes na modalidade semipresencial, no período de março 2013 a março 2014.

3.3.1 Concepção e Construção do Texto

I. Características do Programa: Esta experiência diz respeito à construção da Ementa e material didático da disciplina online do curso Didática, Docência e

Tutoria no Ensino Superior, a ser ofertado na Pós-Graduação da UNIT, com carga horária de 30 horas por Disciplina. Por ser um curso aberto à comunidade, não havia previamente como descrever com exatidão o perfil dos alunos inscritos no curso, mas sabemos que o perfil estimado é de adultos, de ambos os sexos, com formação superior, não necessariamente com experiência prévia em docência, mas com interesse pelo tema. A disciplina foi ministrada em sexto lugar na ordem de entrada, embora inicialmente tivesse sido planejada para ser a penúltima das doze disciplinas. A razão da mudança veio da nossa solicitação de antecipação de data, em virtude de a disciplina ser considerada como uma das experiências de nossa dissertação.

As disciplinas desse programa incluíam uma aula gravada de duração de 15 a 20 minutos. Os encontros presenciais foram coordenados pelos Tutores nos Polos (com os quais não tivemos nenhum contato), incluindo os encontros para a Aplicação da Prova Final e da Atividade Orientada. Na época do início do curso, havia 100 alunos inscritos. A Coordenação não deu acesso aos dados do perfil desses alunos em nenhum momento do curso.

II. Material Produzido: As informações iniciais que recebemos como conteudista foram que as disciplinas deste curso teriam dois Blocos Temáticos, devendo ser produzido conteúdo para dois temas por Bloco, um artigo de no máximo dez páginas para integrar o livro do estudante, uma opção de textos complementares que seriam de livre escolha do conteudista, a serem disponibilizados como material Web Informativo, e uma aula, com duração de 15 a 20 minutos, previamente gravada e também disponibilizada no sistema. Não foi previsto material Web Interativo para essa disciplina.

Para cada tema desenvolvido foi solicitado que indicássemos no mínimo quatro *links* e a construção e gravação de dois Podcasts. Para esta disciplina foram disponibilizados 16 indicações de *links* e elaborados 8 *Podcasts*, um Vídeo de Apresentação, uma aula de 20 minutos (limite máximo predeterminado) e textos de apoio para *download* a serem disponibilizados no AVA. Embora na reunião de apresentação do curso houvesse sido mencionada a construção de material Web Interativo, tal opção não foi disponibilizada na prática.

A avaliação foi feita por uma Prova Final, seguindo as exigências do MEC e por uma Atividade Orientada, ambas desenvolvidas por nós, mas aplicadas pelos

Tutores. Nosso material foi desenvolvido tendo como guia a Ementa do Curso e o formulário-padrão de planejamento do Fórum intitulado: “Formulário de Planejamento para Intervenção Didática no Fórum de Discussões do Ambiente Virtual de Aprendizagem.”.

As questões da prova deveriam obrigatoriamente remeter ao artigo-chave da disciplina, elaborado por nós e constando do livro-texto, junto com os artigos das outras disciplinas. Foi obtido um percentual de aprovação de 97%. Os motivos de reprovação foram: faltar à Atividade Orientada (presença obrigatória), responder somente à metade das questões da prova e nota insuficiente por erros. A prova aplicada constou de duas questões abertas e cinco de múltipla escolha, conforme orientação de padrão para provas “mistas”. A primeira questão aberta investigou a compreensão do conceito de pensamento divergente e convergente e sua função no modelo CPS. Pretendeu-se aqui investigar o domínio cognitivo deste conceito-chave para o pensamento criativo.

A segunda questão aberta pediu a explicação da “equação Noller”, do ponto de vista de estrutura- principais elementos- e dinâmica (como esses elementos se interrelacionam para a produção do pensamento criativo). Aqui o objetivo foi avaliar se o aluno conseguiu se apropriar do conceito de forma metacognitiva, uma vez que teve de descrever, com suas próprias palavras como essa dinâmica de criação do processo criativo ocorre, a partir da equação-metáfora proposta por Noller.

As questões de múltipla escolha abordaram os tópicos; conceito de Julgamento Afirmativo (para perceber se houve compreensão de que o mesmo aparece como característica do pensamento convergente, permitindo julgar a ideia sem eliminar a originalidade gerada na divergência); conceito de Criatividade (verificando se havia clareza entre os conceitos de criatividade e inovação); Pensamento lógico (para verificar se houve a percepção da inserção e função do pensamento lógico dentro do processo do pensamento criativo, caracterizando o pensamento convergente); relação entre criatividade e inteligência (verificar se há clareza a esse respeito); os Setes saberes necessários à Educação de Edgar Morin (uma vez que os alunos eram tutores e professores ou em processo de preparação para tal, ressaltando que os sete saberes também se relaciona com o processo criativo, como, por exemplo, rever a relação com o erro, enfrentamento das

incertezas, a ideia do conhecimento pertinente. De certa forma essa questão, ainda que objetiva, permitiu verificar a percepção do aluno quanto ao seu pensamento contextual da relação da criatividade no campo da Educação.

Escolhemos apresentar aqui, com relação a essa experiência, recortes de atividades propostas para o Planejamento do Fórum: descreveremos as estratégias de Criatividade na construção dos *Podcasts*, do texto de apresentação, da aula gravada e da Atividade Orientada e como foi pensado seu inter-relacionamento em termos de integração de conteúdos.

III. Descrição das etapas da construção de conteúdo aplicando o modelo de Habilidades de Pensamento de Puccio, Murdock e Mance (2007): A etapa de **Clarificação**, com seus dois processos: Exploração da Visão e Identificação de Desafios envolveu a elaboração da Ementa e do Conteúdo Programático. Dentro dessa etapa, o processo de **Exploração da Visão** consistiu na elaboração da Ementa, dos Objetivos (geral e específicos) e do Conteúdo Programático.

A justificativa apresentada para a ementa escolhida se baseou no fato de que a Educação, em seus conteúdos e práxis, necessita da presença da Criatividade em ação, para que o professor possa exercer seu papel de “polinizador da Criatividade”, na metáfora de LaTorre (2005). Tratando-se de um programa em EAD voltado para a Didática, Docência e Tutoria no Ensino Superior, a disciplina Criatividade e Inovação deveria abranger, portanto, conceitos e metodologias de pensamento criativo aplicados aos papéis desempenhados por alunos, docentes e tutores.

O processo de **Formulação dos Desafios** mostrou, da mesma forma que na experiência anterior, uma necessidade inicial de conhecer as características do Ambiente Virtual de Aprendizagem da Instituição. Contudo, aqui surge uma diferença nessa necessidade: se na primeira experiência precisamos conhecer o AVA do SESI para entender a forma como os conteúdos escritos seriam **mediatizados**, aqui precisávamos conhecer o AVA da UNIT – Pós para entender, a partir das interfaces disponíveis, como iríamos produzir nosso material para este curso.

O desafio aqui se centrou na construção de um **conteúdo a ser mediado** nos Fóruns, Chats e outras interfaces disponíveis no AVA. Identificamos como

primeiro desafio conhecer as interfaces do AVA da UNIT – Pós e suas possibilidades de interação um-a-um, um-a-todos e todos-a-todos, para que pensássemos conteúdos que, virtualizados, pudessem utilizar os múltiplos recursos da digitalização como fonte de **criação e socialização** de conteúdos, Santos (2002).

3.3.2 Aspectos Didáticos

Esta etapa trata da identificação das Estratégias de Criatividade a serem aplicadas para a construção do conteúdo. Faremos a descrição de alguns recortes escolhidos, utilizando as Habilidades de Pensamento da **Etapa de Transformação** e seus processos: Explorando Ideias e Formulando Soluções.

A primeira dificuldade sentida surgiu de uma comparação de técnicas docentes, não mais com nossa experiência do ensino presencial, mas justamente com nossa experiência imediatamente anterior: a da construção de conteúdo de EAD destinado a um programa totalmente a distância (referente à nossa primeira experiência descrita nesse estudo).

Como indica o modelo de Habilidades de Pensamento de Puccio, Mance e Murdock (2007), a etapa de Transformação (com seus processos de Explorando Ideias e Formulando Soluções) deve, necessariamente, ser a sequência – e consequência – da etapa de Clarificação (com seus dois processos: Exploração da Visão e Identificação de Desafios).

Dois tipos de desafios se apresentaram aqui: conhecer as interfaces do AVA da UNIT – Pós e suas possibilidades de interatividade e de interação (um-a-um; um-a-todos e todos-a-todos), e “encontrar” a escrita adequada a nosso novo papel de conteudista-docente de uma disciplina online.

Nossa questão principal nessa experiência foi: Como produzir um conteúdo que fizesse o aluno (que sendo já um docente ou um futuro docente) “vivenciar” o processo criativo aplicado à docência, nos modos síncronos e assíncronos e suas interfaces correspondentes? Nesse contexto, a forma como iríamos mediar seria de certo modo uma “modelagem” para esse tipo específico de aluno.

O auxílio mais concreto que recebemos, durante a fase de construção de conteúdo, relativo a apoio e esclarecimento sobre a escrita, veio dos **formulários** a serem preenchidos: o de Ementa e Conteúdo Programático, o “Formulário de Planejamento para Intervenção Didática no Fórum de Discussões do Ambiente Virtual de Aprendizagem”, na verdade uma matriz de planejamento do Fórum, contendo algumas instruções sobre o que informar ali, e a matriz para inserção do texto do Podcast (já com o tamanho pré-formatado).

Das Estratégias de Criatividade adotadas para essas interfaces destacamos as seguintes:

O primeiro campo do “Formulário de Planejamento para Intervenção Didática no Fórum de Discussões do Ambiente Virtual de Aprendizagem” é o Texto de Saudação, a ser postado no Mural de Avisos quando da abertura da Disciplina e que representa o primeiro contato (assíncrono) com o aluno. Este primeiro contato é complementado pelo vídeo de apresentação da disciplina.

Para cada Tema do Bloco Temático, deveria ser especificado:

[1] Conteúdos conceituais, Procedimentais e Atitudinais. [onde] o professor deverá eleger os saberes/conceitos, habilidades e valores a serem trabalhados no Fórum. [2] Texto introdutório: [onde] o professor deverá elaborar ou apresentar um texto introdutório sobre a atividade motivadora de discussão do tema, a exemplo: texto reflexivo, vídeo, mapas conceituais, etc. [3] Proposta de Atividade Motivadora [onde] o professor deverá elaborar um questionamento ou uma atividade sobre o tema da discussão. [4] Recomendação de Leitura, [onde] o professor deverá elencar as recomendações de leitura bibliográfica, incluindo a referência completa e, quando possível, indicar a localização do material na rede. [5] Indicações de sites ou multimídias, [onde] o professor deverá indicar sites ou multimídias de entidades idôneas, que tratem do conteúdo discutido sob a ótica acadêmica, científica, literária, jornalística, etc.

No que se refere às Estratégias de Criatividade usadas para o Texto de Saudação, que é o primeiro contato com o aluno, uma vez que é a primeira postagem no Mural de Avisos e funciona como uma “abertura da disciplina”, consideramos que deveríamos usar as três: despertar a curiosidade do aluno, estimular o uso do seu pensamento divergente e levá-lo a refletir sobre o conteúdo apresentado.

Nosso propósito, portanto, foi usar essas estratégias para transformar o que seria um simples “aviso” em um espaço pedagógico. Utilizamos uma estratégia do tipo 1 (estimular a curiosidade) ao convidar o aluno a acessar um link para assistir a um coro virtual. O texto que inscrevemos nesse espaço já faz referências a espaços do AVA como o Fórum de discussões e o quadro de Avisos, mostrando sua importância e utilidade, e acena com as possibilidades de comunicação professor-aluno (e-mails) e das atividades colaborativas e de interação possíveis nos Fóruns.

Pensando em uma forma de fazer o aluno, já no início da Disciplina, vivenciar a pluralidade ou divergência das possibilidades do Ciberespaço (Estratégia tipo 2), encontramos em nossas pesquisas de “pilhagem” (LÉVY, 1999) um coro totalmente virtual, o vídeo Lux Aurumque de Eric Whitacre (online,s/d) com 185 integrantes e um regente, em 13 locais diferentes e que simultaneamente fazem uma demonstração da qualidade de resultado, fruto de uma aprendizagem colaborativa. Nossa intenção foi fazer com que esse vídeo funcionasse também como estímulo à autorreflexão (estratégia 3). O Quadro 7 mostra o texto de saudação que elaboramos:

Quadro 7: Texto de Saudação da Disciplina

Olá a todos e a todas!

Sejam bem vindos ao último módulo do Curso de Didática, Docência e Tutoria no Ensino Superior. Eu sou Vera Tindó e terei o prazer de acompanhá-los na Disciplina CRIATIVIDADE e INOVAÇÃO. Sendo esta a disciplina final, vocês já devem estar familiarizados com alguns procedimentos e hábitos de um programa de Ensino a Distância, mas não custa lembrar alguns pontos importantes, notadamente com relação aos nossos Fóruns. É neles que todos terão a oportunidade de tirar dúvidas e principalmente, exercitar uma aprendizagem colaborativa, além de se conhecerem melhor. Conhecimento e a experiência e a prática compartilhados tornam a aprendizagem mais efetiva e, por que não dizer, muito mais enriquecedora para todos.

Para ter ideia do potencial dos Ambientes Virtuais, trago como parceiros de boas-vindas, 185 pessoas de 12 países que emprestam suas vozes à minha mensagem. Para conhecê-las acesse o link <http://www.youtube.com/watch?v=D7o7BrlbaDs> ouça a mensagem delas que com certeza é criativa e inovadora.

Durante toda nossa Disciplina, vocês podem me contatar por e-mail sempre que tiverem necessidade. Eu estarei fazendo o mesmo em relação a vocês. Os materiais de Leitura e as Atividades propostas como preparação para os Fóruns serão disponibilizados em nosso AVA e são essenciais para tornar sua participação mais proveitosa para você e o grupo. Por isso, fiquem atentos aos Avisos!

Desejo a todos nós um percurso produtivo e interessante. Até lá!

Fonte : “Formulário de Planejamento para Intervenção Didática no Fórum de Discussões do Ambiente Virtual de Aprendizagem”

Estratégias para os *podcasts*: Em nossa visão, o fato do *podcast* ser gravado pelo próprio docente (é um espaço no qual o aluno identifica “o dono da voz”, já que só terá outro contato, mais completo, na aula gravada, na qual irá ver e ouvir o professor e, conforme for a proposta feita por este para a aula gravada, até certo nível de interação poderá ser obtido) nos sinaliza para a importância de uma linguagem dialógica que permite que o *podcast* funcione como um diálogo professor-aluno, mas também como uma ferramenta que “dialogue” com o resto do conteúdo nas várias interfaces do AVA, uma vez que o Planejamento do Fórum apresenta um encadeamento na apresentação do conteúdo de cada Tema, como se fosse um “plano de aula”.

Adotamos a estratégia de associar o texto dos *podcasts* ao conteúdo conceitual dos temas para obter fluência na compreensão do conteúdo por parte do aluno, uma vez que, nesse modelo online, não havia como prever em que ordem os conteúdos seriam acessados e/ou se todas as atividades propostas seriam acessadas e/ou executadas.

Nossa estratégia foi gravá-los com linguagem informal e dialógica, referindo-se sempre ao vínculo com os tópicos do curso, a aspectos da realidade externa ao curso, mas pertinentes à Disciplina e aos temas abordados nos *podcasts* anteriores.

A cada vídeo foi associado a uma proposta de atividade reflexiva, em grupo (com a possibilidade de vir a ser mediada pelos Tutores nos encontros presenciais) ou individualmente. Os textos dos *podcasts* incluíram estímulos ao **conhecimento na ação**, na compreensão dos conceitos apresentados e, a partir de questões formuladas e propostas de atividades complementares, à **reflexão na ação**. Abaixo, apresentamos trechos do *podcast* II, que fala dos bloqueios à Criatividade

Estamos de novo aqui! Esse é nosso segundo *podcast*. Hoje vamos falar sobre um inimigo oculto da Criatividade: o medo. Medo? De quê? Ah! Um medo muito traiçoeiro, que espreita as pessoas criativas: o medo de pagar mico, dizer besteira, parecer bobo. Esse medo tem mil caras. Mas vou deixar o genial Chico Buarque falar desse medo bobo de bancar o bobo na letra de Ciranda da Bailarina, que ele compôs com Edu Lobo. Aí vão alguns trechos [...] E você?

Qual é o seu lado B? (B de bailarina, claro!) Todo mundo tem. Conhecer esse lado vai ajudar você a encarar com mais leveza (de bailarina!) esses seus medos e ajudar seus bloqueios a “dançarem”! Então, vamos lá! Pegue papel e lápis e faça duas colunas. Na da esquerda, liste seus medos de bailarina e na da direita, escreva uma forma de enfrentá-los com leveza! Em seguida, escolha os 3 que lhe parecem mais difíceis de vencer...ou os 3 mais fáceis para começar. E ponha as soluções da coluna da direita em prática.

Outra estratégia de Criatividade encontrada para os *podcasts*, foi produzir um conteúdo que estimulasse uma “visualização criativa”, por meio do uso da Imaginação e do pensamento divergente sobre o texto ouvido. Seguem exemplos nos trechos do *podcast* III:

Hoje vamos falar sobre a dinâmica do processo criativo. Pense em um objeto qualquer feito da matéria prima mais rígida que você puder imaginar. Agora imagine o esforço necessário para alterar a forma dele. Imagine esse mesmo objeto, feito de um material flexível, elástico! E agora, fica mais fácil ou mais difícil mudar a forma dele? Nossos pensamentos funcionam da mesma forma: se criar significa mudar ou transformar no todo ou em parte alguma coisa, quanto mais flexível nossa mente for, mais fácil será fazer as mudanças. E quando falo coisas não me refiro só a coisas concretas: falo de ideias, hábitos, costumes, das “certezas”: é necessária flexibilidade mental para ser criativo. E como conseguir isso? Vou dar dicas práticas: Se você está bloqueado por achar uma situação, difícil séria, INVERTA! Pense nela como se fosse algo engraçado, diferente, interessante. Use por exemplo a imagem de um balão de gás que vai flutuando e se afasta levando a parte negativa da questão para bem longe. Aí examine de novo a situação e veja o que restou de positivo [...].

O estímulo aos “espaços de exploração” a que se refere Peters (2004) aparece no *podcast* V no qual o aluno é convidado a buscar uma reportagem sobre “o futuro do livro”, acrescentado da sugestão de acessar o link para um dos vídeos propostos no conteúdo. O *podcast* comenta a ferramenta Brainstorming, fechando a fala com a sugestão de usar a experiência para enriquecer a discussão no Fórum.

[...] a escrita permitiu o mais esplêndido salto intelectual da civilização ocidental. 2500 anos se passaram e hoje temos a revolução digital. Pense no salto do papiro para o livro eletrônico! Nos seus links você tem um desenho animado bem divertido chamado *It's a book*, que mostra esse hiato que se abriu entre o usuário de um livro e do computador. Na era do pós-papel, você pode ver os trechos que outros leitores sublinharam no livro que você está lendo [...] A *Coliloquy* é uma editora digital, cujas propostas são livros coletivos ou sociais onde os leitores palpitam em tudo. A editora diz que o resultado é uma experiência narrativa incrivelmente fluida e imersiva (e já que estamos falando de Criatividade e ferramentas, você notou aqui a ferramenta Brainstorming modificando um hábito cultural pela prática coletiva e social?). Acesse o site da revista, localize e leia a reportagem para enriquecer nossa discussão no Fórum. [...]

No *podcast* VII, o aluno ouve um resumo curto de um texto de Tardiff (2009): “Saberes Profissionais dos professores e conhecimentos universitários”, indicado na bibliografia, e é convidado a escrever um texto curto de até 15 linhas sobre como ele acha que os fatos descritos influem no trabalho do professor.

Para fechar a série de *podcasts*, o *podcast* VIII apresenta a proposta de uma “entrevista” auto respondida pelo aluno:

Este é nosso último *podcast* e gostaria de usá-lo para entrevistar você. A ideia é que eu vá fazendo as perguntas e você vá anotando as respostas e que ao final essas anotações sirvam para você fazer uma síntese sobre sua experiência nesse programa e de que maneira a disciplina de Criatividade e Inovação contribuiu-se contribuiu- para sua aprendizagem e autodesenvolvimento. Está pronto? Então aí vão minhas perguntas [...]

As propostas de “atividades motivadoras” quando em grupo, foram pensadas para serem executadas pelos Tutores e durante os Fóruns, mas também se pretendeu que fossem acessíveis e pudessem despertar o interesse dos alunos e a autodidaxia referida por Candy (1998, p.71)

No Bloco I, Tema 1: “Conceito de Criatividade, abordagens, mitos, fatos e bloqueios”, utilizamos uma terceira estratégia para associar o conteúdo das diversas

interfaces. O aluno assiste ao *podcast* I, que fala do conceito de Criatividade e ao *podcast* II que aborda os medos e bloqueios. O exercício proposto traz questões de reflexão sobre o TED Talk¹³ “A escola mata a Criatividade”, por Sir Ken Robinson (online, 2012). Para o Fórum foi proposto um debate em grupo sobre o vídeo “Informações de que precisamos” (IBM, 2009), que versa sobre as tendências contemporâneas do uso das TIC e da Cibercultura.

Para as atividades presenciais com o Tutor foram sugeridas as leituras da Carta da Consciência à Criatividade de LaTorre (2005), que serviu de base para a Atividade Orientada e o resumo comentado do capítulo 1 de Wechsler (1993), para reforçar os conhecimentos do artigo-base do livro do estudante.

Estratégias para a aula gravada:

Como o curso não contemplava o contato presencial entre professor e aluno, o único momento em que este contato poderia existir seria através da uma **aula gravada** previamente e postada no AVA. O Desafio identificado aqui foi: como aplicar as estratégias, despertando a curiosidade do aluno, fazendo com que este praticasse as habilidades de pensamento divergente e refletisse sobre o aprendido.

A solução encontrada foi convidar um colega para participar conosco interagindo em uma demonstração de um exercício que usamos em nossas aulas presenciais: o Anel de Möbius utilizado no campo de Topologia da Matemática, cuja função didática aqui foi provocar a formação e a quebra de paradigmas que causam bloqueio de pensamento criativo e mostrar a importância do uso do pensamento divergente. O conteúdo dessa aula foi associado aos conceitos sobre o tema, direcionando o aluno, ao final, a pesquisar os tópicos abordados na aula recorrendo ao Artigo-base de seu livro-texto para aprofundar conhecimento.

¹³TED, abreviação de *Technology, Entertainment and Design*, é hoje uma organização não governamental dos Estados Unidos que realiza conferências de até 18 minutos, as *TEDTALKS*, com o objetivo de disseminar ideias que fazem a diferença para o mundo e para a sociedade. A credibilidade dos palestrantes - que participam do evento voluntariamente - é um diferencial. A galeria de vídeos disponíveis no site do TED é um museu da história contemporânea mundial, narrada em primeira pessoa. Atualmente, suas ações incluem dois grandes eventos: o TED Conference e o TED Global, além do premiado site *TED Talks* (www.ted.com), do projeto *Open Translation Project* (traduções para diversas línguas), do Prêmio TED, dos programas *TED Fellows* e dos TEDx (versões locais do evento) <http://tedxbelohorizonte.com.br/sobre>.

O roteiro teve uma função mediadora, mostrando o diálogo entre os dois professores que demonstram o exercício e em certos momentos ocorrendo uma “triangulação”, com o aluno sendo “convidado” a pensar e anotar opções de respostas prévias que seriam conferidas no decorrer da demonstração. Ao final do exercício é apresentado um estímulo à interação, uma vez que o aluno é convidado a replicar a experiência partilhando-a com colegas.

À medida que o exercício vai sendo demonstrado o aluno é convidado a anotar suas respostas às questões para depois conferi-las com os diálogos da experiência.

Em resumo, as estratégias propostas para os conteúdos e atividades desenvolvidos e propostos no Planejamento do Fórum visaram à sua implementação nas interfaces, mantendo o caráter criativo que serviu à sua concepção e construção.

Estratégias para a Atividade Orientada

As instruções que os alunos receberam no Formulário de Atividade Orientada se iniciam com o seguinte parágrafo:

Caro aluno (a),

Esta atividade orientada deverá ser desenvolvida em grupo e ao longo de sua disciplina, sob a assistência e orientação do (a) tutor (a), no encontro de tutoria, onde os conteúdos deverão ser aprofundados e debatidos, podendo utilizar uma carga horária para complementar estudos individuais.

Não temos ideia de como os Tutores conduziram essa atividade; na realidade, não tivemos nenhum contato com os Tutores. Aproveitando ao fato de que a atividade iria ser grupal, escolhemos esse texto para poder avaliar a capacidade de produção reflexiva dos alunos e informações sobre o nível de interação, segundo Sancho (2010) obtido por eles.

Escolhemos o texto de LaTorre (2004,p. 35-37) “Segunda Carta da Consciência à Criatividade”, disponibilizado no AVA, como material de Apoio, o qual deveria ser lido e resumido previamente pelos alunos, que também deveriam reler o

artigo-base da disciplina. A atividade previa proposta ao grupo, antes da redação do ensaio, foi analisarem os textos indicados e a partir dessa leitura:

Identificarem o papel da Criatividade na Sociedade e na Educação.

Descreverem, em suas próprias palavras, qual a importância da Criatividade para o professor e o porquê.

Proporem ao menos duas novas estratégias docentes para estimular a Criatividade em seus alunos que contemplassem tanto a prática docente como a construção de conteúdos.

O trabalho a ser apresentado deveria ter a forma de um ensaio de uma lauda, escrito na terceira pessoa (exigência da Instituição) e respondendo ao seguinte questionamento: “Qual o papel da Criatividade na Educação, qual sua importância para o professor e que estratégias o grupo propõe para a docência criativa e a construção de novos conteúdos?”

3.3.3 Problemática

Dois pensamentos nos ocorreram antes de começarmos a escrita dessa disciplina: o primeiro foi de que seria mais fácil mediar um curso cujo conteúdo foi produzido por nós e o segundo que a experiência prévia e recente da escrita de um conteúdo autoinstrucional (Experiência 1) facilitaria o processo.

As dificuldades estão inicialmente relacionadas aos seguintes fatores: a) não tivemos acesso ao AVA da UNIT-Pós para conhecer suas interfaces, diferentemente do que ocorreu em nossa primeira experiência em que obtivemos desde o primeiro contato acesso irrestrito ao AVA; b) não houve discussão com a equipe multidisciplinar no processo de produção do curso; c) não pudemos conhecer as disciplinas dos colegas docentes desse curso, de forma a entender um pouco mais a dinâmica de funcionamento do AVA ou até identificar “pontos de enlace didático” com o conteúdo de nossa disciplina. Éramos didatas do mesmo programa, mas “caminhávamos em trilhas paralelas” e, d) toda e qualquer postagem deveria ser feita no Mural de Avisos pelo Coordenador do Curso e não pelo professor.

Nesse sentido, podemos dizer que, com todas as restrições impostas ao Professor, essa Disciplina funcionaria de um modo quase autoinstrucional, embora sua escrita tenha sido pensada para ser mediada pela professora. Percebermos que não teríamos acesso aos alunos, nem à análise de seu desempenho ou o conhecimento de suas dificuldades, produzindo o que Pretti (2002) denuncia como “a falácia da autonomia e autoaprendizagem” em EAD.

Assim, ficamos restritas a produzir o conteúdo a partir da “encomenda” feita: 16 indicações de links, oito Podcasts, uma aula gravada de até 20 minutos, um texto de introdução e um vídeo de apresentação e, para avaliação, uma prova e uma atividade orientada. As “instruções” recebidas resumiram-se às constantes no “Formulário de Planejamento para Intervenção Didática no Fórum de Discussões do Ambiente Virtual de Aprendizagem” conforme já descrevemos anteriormente. O manual do Sistema de Orientação recebido, referia-se apenas à Orientação do TCC, fornecendo **informações técnicas** de como navegar no Magister.

A solução que encontramos para produzir o conteúdo foi novamente aplicarmos as etapas do modelo de Habilidades de Pensamento para visualizarmos a disciplina como um todo cujas partes se interrelacionam de forma dinâmica e em diferentes interfaces, pensar atividades motivadoras que despertassem a curiosidade do aluno e o desejo de experienciá-las, e encontrar uma escrita dialógica que permitisse que o aluno pudesse acessar as diversas interfaces do AVA sem perder a visão da disciplina como um todo e a proposta criativa do conteúdo pensado para cada uma destas interfaces.

Mesmo havendo a figura do professor, a interação e a mediação iriam se dar através dos espaços de Fórum e Chats (e inicialmente os Chats não estavam previstos, tendo sido solicitados pelo Coordenador do curso durante o processo de construção do conteúdo), já que não havia aula presencial, não tínhamos acesso à Interface: fale com o Professor, que foi retirada.

A solução paliativa encontrada junto com a equipe técnica foi incluir uma interface disponível, denominada Caixa de Entrega que nos permitia postar material complementar para os alunos, já não era permitido postar qualquer material no Mural de Avisos sem ser através de solicitação ao Coordenador. Este, por sua vez, nos “sugeriu” no máximo uma postagem por semana para “não sobrecarregar o mural de avisos” e “porque os alunos não iam ler.” Um exemplo das limitações do

processo ocorreu quando o Coordenador viajou para um Congresso e ficamos sem poder postar avisos, pois embora tivéssemos enviado solicitação de postagem, não houve resposta.

3.4.4 Autopercepção e Insights

Se na primeira experiência os sentimentos ocorridos disseram respeito à dificuldade de fazer as “pontes” entre as partes do texto, aqui o sentimento primeiro foi de perplexidade: não conseguíamos entender o porquê de nos ser negado o acesso ao AVA uma vez que deixamos claros nossos propósitos e necessidades. A esse sentimento seguiu-se o de insegurança pela ausência de *feedback* sobre a propriedade da escrita: se nunca tínhamos participado de um Fórum, como saber planejar as atividades para esse espaço? As instruções fornecidas eram claras quanto ao “que colocar, e onde”, mas não tivemos nenhum suporte quanto ao **como**, mesmo tendo deixado claro, no momento do convite para ser conteudista-docente, nossas necessidades de suporte.

Cientes de que não conheceríamos nenhuma característica de nossos alunos nem poderíamos trocar e-mails ou outro tipo de contato com eles, a não ser nos Fóruns (lembrar que só no meio da construção do conteúdo fomos informados que haveria Chats, através de um e-mail do coordenador informando que “havia decidido que seria importante”) que estratégias de interação teríamos de usar para gerar uma conexão interpessoal que permitisse ao aluno se sentir estimulado a interagir?

Aos sentimentos anteriores somaram-se os de frustração e impotência, que só foram minimizados pelo excelente apoio da equipe durante a gravação dos Podcasts e na produção da aula gravada. Mesmo no caso do vídeo de apresentação da disciplina, que deveria ser “padrão” para que nenhuma apresentação destoasse das outras, recebemos suporte e “dicas” da equipe do Centro de Comunicação Social (CCS) que tem essas atribuições.

3.4 Experiência 3 – Oficina de “Criatividade na Construção de Conteúdos para Conteudistas em EAD”

Oficina de “Criatividade na Construção de Conteúdos para EAD”, na modalidade presencial, a ser ministrada por nós a conteudistas-docentes do NEAD da UNIT.

3.4.1 Concepção e Construção do Texto

I. Características do Programa: A proposta desta experiência foi construir a Ementa e Conteúdo Programático e ministrar uma oficina no modo presencial, com duração de 12 horas, distribuídas em três dias consecutivos, em períodos de 4 horas cada, para docentes-conteudistas da Graduação a distância do NEAD-UNIT. A justificativa para a oficina foi ensinar o modelo de Habilidades de Pensamento aos professores-conteudistas participantes da Oficina para que pudessem aplicá-lo na prática e refletir sobre esse processo. Isto é, propiciar aplicação imediata dos conceitos, mediar a experiência e produzir reflexão-na-ação e presente-na-ação como modos de apropriação da realidade tal como proposto por Schön (2008).

O conteúdo proposto teve o objetivo de proporcionar aos participantes vivenciar uma experiência imediata à aprendizagem dos conceitos e das ferramentas básicas do modelo de Habilidades de Pensamento de Puccio, Murdock e Mance (2007) utilizando-os, na parte final da Oficina, para planejar e construir materiais de aprendizagem para EAD, constituindo-se, portanto uma atividade de formação continuada ministrada no modo “aprender a aprender”.

A oficina possibilitou a elaboração de material para produção de um programa online intitulado: “Apresentação Visual para Vídeo Stream”, (envolvendo a concepção da história, personagens, contexto, roteiro, soluções para animação, diálogos, cenários e material Web Interativo).

Destacamos nesta experiência nosso papel de produzir o curso e mediar o processo de aprendizagem através das técnicas e ferramentas de facilitação propostas pelo modelo de Habilidades de Pensamento em suas diversas etapas.

II. Material Produzido: Exercícios, dinâmicas, jogos e parte conceitual sobre a Metodologia de Habilidades de Pensamento de Puccio, Murdock e Mance.

3.4.2 Aspectos Didáticos

Nesta experiência, nosso objetivo como conteudista foi apresentar atividades que desenvolvessem no grupo o uso das habilidades de problematização segundo o modelo de Puccio, Murdock e Mance (2007), através de suas três fases-macro: Clarificação, Transformação e Implementação e seus processos respectivos: Explorando a Visão e Identificando Desafios; Explorando Ideias e Formulando Soluções e Explorando a Aceitação e Formulando um Plano e como professor presencial, mediar as atividades utilizando técnicas de facilitação criativa.

Do ponto de vista didático, as três estratégias de Criatividade utilizadas para desenvolver o conteúdo: Estimular a Curiosidade; Estimular o Pensamento Divergente e Produzir Metacognição foram aplicadas na concepção do conteúdo programático e na escolha e aplicação das atividades do Programa.

Descrição das etapas da construção de conteúdo aplicando o modelo de Habilidades de Pensamento de Puccio, Murdock e Mance (2007): A etapa de **Clarificação**, com seus dois processos: Exploração da Visão e Identificação de Desafios envolveu a elaboração da Ementa e do Conteúdo Programático. Dentro dessa etapa, o processo de **Exploração da Visão** consistiu na elaboração da Ementa, dos Objetivos (geral e específicos) e do Conteúdo Programático.

O conteúdo programático foi distribuído em três partes: Parte I: Introdução ao pensamento criativo; Parte II: Aplicando a Metodologia CPS e suas ferramentas na construção dos conteúdos para EAD; e Parte III: Aplicando as ferramentas e técnicas aprendidas na construção de um programa. Esta divisão foi intencional, para marcar os três momentos da Oficina: Apreender conceitos sobre Criatividade, comparando-os a conceitos prévios individuais sobre o tema; apreender os conceitos e ferramentas básicas do modelo de Habilidades de Pensamento, associado a exercícios de desbloqueio do pensamento criativo e problematização e produzir um material a ser veiculado online aplicando a nova práxis.

Como processo de Avaliação foram realizadas entrevistas individuais presenciais com cada participante, após a conclusão da Oficina, com duração de 1 hora e com roteiro semiaberto, visando investigar como, e se, ocorreu o processo de reflexão-na-ação durante a Oficina e que impacto causou na práxis docente desses professores. O material referente a essas entrevistas não foi utilizado nessa dissertação pelos motivos expostos no início das Conclusões.

3.4.3 Problematização

A construção dessa Oficina exigiu que nos familiarizássemos com o AVA da Graduação, suas ferramentas e uso e com os instrumentos de apoio **com que o professor tem de trabalhar**. Para tal, solicitamos a permissão de assistir uma disciplina em andamento no AVA e conversar com as equipes de Construção de Material Web Interativo e Informativo **para ouvir sobre as dificuldades que os docentes-conteudistas demonstram ao apresentarem seus roteiros para desenvolver o material Web**.

Se ainda dessa vez não tivemos acesso a observar online a forma de trabalhar dos colegas, cabe dizer que isso não se fez tão necessário porque, em compensação, após um período com algumas dificuldades de conciliar agendas, tivemos todo o apoio da Gestora de Tutoria que providenciou que fossem agendadas para nós, entrevistas com a equipe de desenvolvimento de material Web Interativo e com a equipe de produção de Material Web Informativo.

Também recebemos apoio da equipe do Centro de Comunicação Social (CCS) que produz as Vídeo-aulas e *podcasts* e com a qual já tínhamos estabelecido laços durante a produção dos *podcasts*, Aula gravada e Vídeo de Apresentação da Disciplina da segunda experiência.

Fomos informados do propósito e funcionamento de todos os formulários utilizados pelos docentes da Graduação EAD. Vimos exemplos de material web interativo e informativo já produzido e, por meio de entrevistas com as equipes de produção de material, conhecemos a percepção destas sobre as dificuldades dos professores na proposição de roteiros para o material interativo ou produzirem material informativo.

A interação com equipe multidisciplinar foi fundamental para conhecer e entender o AVA da Graduação, os desafios que requer e oportunidades que oferece a seus professores-conteudistas e, a partir daí, “criar desafios” a serem vencidos por eles durante a Oficina.

Com as informações adquiridas, ficou clara a necessidade de oferecer alguns tópicos e atividades, além do conhecimento do modelo de Habilidades de Pensamento, que permitissem desenvolver habilidades inerentes ao pensamento divergente, estimular a curiosidade dos participantes, oferecer atividades que demandassem quebra de paradigmas.

Percebemos também ser essencial tirar partido da possibilidade que o ensino presencial oferece quanto a propor atividades de resolução de problemas em grupo e de manipulação concreta de materiais que permitem por sua vez atividades que estimulam não só a parte motora, mas **o uso da Imaginação**, tais como montar, cortar, pintar, desenhar, trabalhar com inclusão de músicas, etc.

Em outras palavras: a essência de nosso desafio foi possibilitar a esses professores “viver o modelo” no sentido de viverem sua própria experiência e refletir a partir desta, no sentido que Larrosa (2002) assinala, que Schön (2008) reforça com o conceito de reflexão-na-ação e que Puccio, Murdock e Mance (2007) enfatizam na função Metacognitiva do modelo de Habilidades de Pensamento. Para tal, trabalhamos em um modelo de construção colaborativa com esses discentes de modo que a partir das dificuldades encontradas e uma vez que a essência do problema foi identificada, o conteúdo produzido por eles fosse sendo construído e reconstruído através do **presente na ação**, conforme Schön (2008, p.33):

Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil [...] ou oportunidade e podemos, nesse processo, reestruturar as estratégias de ação, a compreensão dos fenômenos ou a forma de conceber os problemas.

Optamos, como já exposto acima, por tornar a Oficina um espaço altamente interativo, na qual a aprendizagem ocorresse em moldes colaborativos.

A escolha do tema do trabalho final apareceu durante uma reunião com os Coordenadores de Curso do NEAD da Graduação, na qual expusemos os objetivos de nossa pesquisa e os objetivos específicos dessa Oficina. Foi então consensado que o tema seria: “Apresentação Pessoal para Vídeo Stream”. Apresentaremos a descrição da construção de algumas atividades planejadas para a Oficina, lembrando que outras foram “construídas” na interação com o grupo. A Oficina foi ministrada em três encontros de quatro horas cada, compreendendo três etapas:

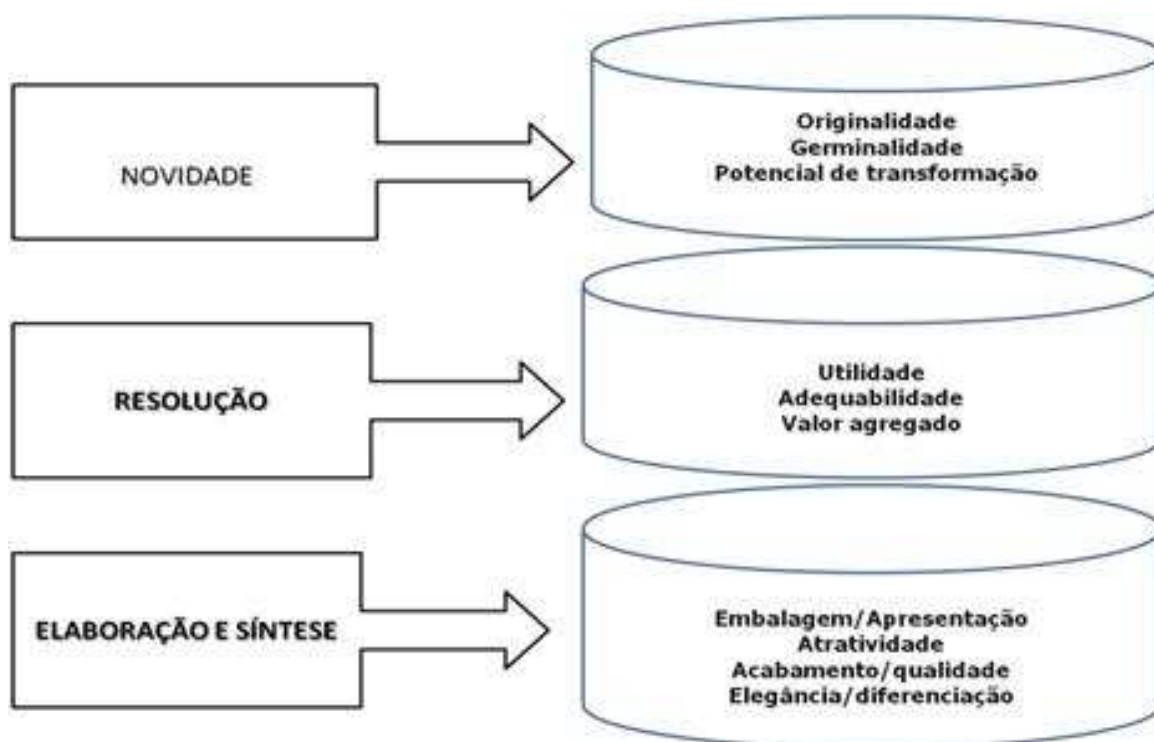
Na primeira etapa foram apresentadas aos participantes as bases conceituais dos tópicos Conceitos de Criatividade e Introdução ao pensamento criativo (sua estrutura e dinâmica, expressas na “equação Noller”) e uma primeira visão do modelo de Habilidades de Pensamento, mostrando aspectos fundamentais de sua estrutura e dinâmica.

A segunda etapa da oficina tratou da construção dos conteúdos, das modificações que a construção do conteúdo para EAD envolve e que diferem das que o modelo presencial requer e da construção de conteúdos criativos. Novos exercícios de desbloqueio e alguns de criação livre foram utilizados aqui e reforçados pelo Vídeo: “A Criatividade de todos nós”, que abriu a etapa.

A terceira etapa foi planejada para o grupo desenvolver o programa escolhido, utilizando todas as etapas e as ferramentas básicas de pensamento divergente e convergente do modelo de Habilidades de Pensamento sendo todo o processo de construção mediado pelo Professor, trazendo o grupo para refletir sobre o construído, problematizando-o e encontrando soluções criativas adequadas ao contexto proposto.

Durante o processo de criação do produto final do grupo, para complementar o modelo de Habilidades de Pensamento e permitir aos participantes uma autoanálise do desenvolvimento do produto e resolução das dificuldades encontradas utilizamos em nossa mediação o conceito de produtos criativos proposto por Isaksen e Treffinger, (1993), mostrado na Figura 6

Figura 6: Características de um Produto Criativo Segundo Isaksen e Treffinger



Fonte: Figura adaptada pela Autora

Apresentamos a seguir quatro atividades no qual foram utilizadas as três estratégias de Criatividade: Despertar a curiosidade; estimular o uso do pensamento divergente e gerar Metacognição.

I. Atividade de Abertura da Oficina: Previamente à chegada dos participantes foi colocada na parede uma folha de papel tamanho A3, borrifada com a Cola Reposicionável em spray da 3M ®.

Os participantes foram convidados a escolher quadrados de papel colorido e escrever neles sua percepção do que é Criatividade. Em seguida, foram convidados a colarem estes quadrados no mural descrito acima. Não havia disponível, propositalmente, nenhum dos materiais tradicionais: fita-crepe, cola, durex etc. Esta atividade procurou fazer com que o grupo experimentasse as limitações e bloqueios que o uso do pensamento lógico traz em algumas situações e serviu como ponte para a discussão de Mitos e Fatos sobre Criatividade e para a

introdução da “equação” de Noller (2001), cuja entrevista foi exibida e debatida pelo grupo.

II. Montagem de uma Escultura-metáfora que representasse o conceito de Criatividade do grupo a partir do uso do material “Pablo” ® da UNICEF para a estratégia 1 (Despertar a curiosidade) e 2 (trabalhar a divergência). Os participantes partiram de uma discussão sobre sua própria concepção inicial de Criatividade para montar a escultura.

III. Exercício de Quebra de Paradigmas. Foi aplicado aqui o jogo descrito como exemplo de atividade presencial na Experiência 2 com o propósito de trabalhar o desbloqueio do pensamento divergente, através da dificuldade que comumente ocorre nesse exercício em perceber que o “elemento oculto” necessita do uso de uma percepção de figura e fundo.

Foram trabalhadas as estratégias 1 (pela forma como o exercício é apresentado na forma de um problema a resolver, despertando a curiosidade do grupo pela forma como a história é apresentada); 2 (por exigir o uso do pensamento divergente) e 3 (por gerar autorreflexão sobre os tipos de bloqueio percebidos durante a execução do exercício).

Para que o participante pudesse refletir sobre essa experiência de forma autorreflexiva, apresentamos ao grupo a referencia conceitual de Couger (1995), que divide os Bloqueios à Criatividade em cinco grupos: Bloqueios de Percepção, Bloqueios Emocionais, Bloqueios Ambientais, Bloqueios Culturais e Bloqueios na Forma de Pensar. A definição de cada tipo de bloqueio foi apresentada com o exemplo de modelos de comportamento (atitudes) correspondentes, de modo que o participante pudesse se autoavaliar enquanto produção individual e o grupo fazer o mesmo quanto à produção grupal.

IV. Intervenção criativa em uma figura dada: Esta atividade consistiu em desafiar o participante a “quebrar o significado” de um objeto “conhecido”, como por exemplo um chapéu, um cubo mágico, uma peneira, intervindo nele com o uso de canetas coloridas de modo a transformá-lo em algo de sua escolha. As figuras apresentadas para serem “transformadas” tinham como título: **“Isto Não é...”**, em uma analogia ao quadro de Magritte (1928-1929) *La trahison des images*, no qual a figura de um cachimbo tem o subtítulo “Ceci n’est pas

une pipe” (Isto não é um cachimbo).¹⁴ Esta atividade requereu o uso do pensamento divergente, a habilidade em adiar julgamento e usar a Imaginação para gerar a transformação criativa requerida.

3.4.4 Autopercepção e Insights

Na produção dessa experiência, sentimos que, embora aparentemente, “estivéssemos de volta” ao papel de professor no modo presencial, todo o processo vivido anteriormente por nós na produção das experiências nas modalidades totalmente a distância e online e os “*insights*” que delas decorreram, influíram significativamente em nossa práxis. Nesse sentido, percebemos que ocorrera progressivamente, no decorrer de toda a pesquisa o que Moraes e LaTorre (2004, p.58) descrevem como um processo de “Sentipensar”, no qual sentimento, pensamento, razão e emoção trabalham juntos, sendo indissociáveis. Estes autores observam que se as emoções não dependem de serem explicitadas pela linguagem, “os sentimentos requerem a linguagem porque surgem da reflexão com que se observa [...] a reflexão somente é possível se existe a linguagem”.

Mas das possíveis implicações disso para a Educação trataremos em nosso capítulo de Conclusão.

¹⁴Exercício criado a partir de uma atividade aplicada à turma de 2013 do Mestrado em Educação, na disciplina de Epistemologia da Pesquisa pela Profa Dr^a Dinamara Feldens, a quem agradecemos a permissão de adaptação.

CPSI 1997 Turma de conclusão de
Facilitadores.

Programa: Integrando Criatividade e Liderança



Foto: Acervo da autora

*A hora do encontro é também
despedida..*

Milton Nascimento

Mestrado em Educação UNIT, turma
2013



2013 Foto ;Anne Rozeli

**4 CHEGADAS E PARTIDAS:
RESULTADOS, CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS**

4 CHEGADAS E PARTIDAS: RESULTADOS, CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS

Esta Seção fecha a dissertação apresentando as conclusões e perspectivas a partir da análise das experiências produzidas para identificar as facilidades e dificuldades encontradas nesse processo e sugerir possíveis contribuições para a área da Educação.

4.1 Construindo e Desconstruindo Percursos

Este trabalho foi planejado para cumprir todas as etapas de uma pesquisa-ação. No entanto, em virtude da primeira experiência ainda estar sendo desenvolvida, por problemas de licitação, somente agora o conteúdo está sendo convertido em uma Revista Virtual e em um game ,como previsto, o curso ainda não foi disponibilizado online e portanto não temos alunos .Quando implementado o programa, a avaliação será feita pela pontuação no game.

Na segunda experiência, enviamos 100 questionários para os alunos fornecerem sua percepção dos conteúdos e atividades propostas enquanto produtores de autonomia,mas somente quatro foram respondidos; as notas das provas e o índice de aprovação de 97% mostram que o conteúdo foi “lembrado” mas não permite dizer se o uso da metodologia contribuiu para a percepção do conteúdo como criativo, por parte dos alunos.

Na terceira experiência, entrevistamos quatro dos seis professores-conteudistas , mas ficou decidido que a publicação desse material não seria feita,uma vez que o objetivo da pesquisa-ação seria ter a avaliação e comparação dos resultados das três experiências, não sendo pertinente ter a avaliação de somente uma delas (e justamente a atividade presencial)

Ao terminarmos a descrição da terceira experiência, nos veio uma nova percepção do significado de “insight”. Mais que um vocábulo a ser traduzido, uma experiência de olhar para dentro de si, vivenciando o caminho percorrido: (*in*: dentro + *sight*: vista), mas acrescido da percepção de que não se trata de uma visão estática ou uma Interação de Memorização, conforme Sancho (2010); não um re-lembrar, mas antes um “re-viver.” Mais uma vez, concordamos com Larrosa (2001): não se pode aprender da experiência do outro, a menos que nos apropriemos desta.

A partir dessa tomada de consciência foi possível ressignificar nosso processo de pesquisa e perceber que o mesmo nos proporcionou viver a experiência que Sancho (2010.) descreve como sendo um processo de Interação de Compreensão Construtiva, no qual, enquanto Pesquisador-Orientando nos tornamos capazes de formular e comprovar suas próprias hipóteses e tirar conclusões baseadas em seu próprio trabalho.:

Em resumo, o processo de autonomia criativa, do qual não pode prescindir um pesquisador, vem da capacidade re-significar seu papel através da experiência vivida e da construção e reconstrução de seu trajeto. E essa capacidade de ressignificação vem da transformação da curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica (FREIRE, 2008).

No momento em que essa ressignificação foi por nós percebida, “sentipensamos”, como definem Moraes e LaTorre (2004) que era chegado o momento de escrever nossas conclusões.

Trip (2005, p. 446), defende que se encare a pesquisa-ação como “toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática” e ressalta que o processo faz com que o pesquisador “aprenda mais [...] no decorrer do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.” Desejando prosseguir neste caminho de tornar-se um pesquisadorem Educação, esta experiência nos alertou para a importância de se perceber como sujeito do processo, evitando o paradigma determinista, que defende uma separação entre sujeito e objeto.

4.2 Das Percepções às Perspectivas

A importância da Experiência na formação do Sujeito-Pesquisador: durante o progresso da construção de nossas experiências, algumas percepções se destacaram. Uma das mais significativas diz respeito ao exercício do papel de Pesquisador e se refere ao momento em que subitamente este inicia um “diálogo com a experiência”, formulando questões que lhe possibilitam as respostas criativas necessárias e, conseqüentemente, a produção de autonomia.

Isso nos trouxe reflexões sobre a importância, no contexto da Educação, e especialmente da Pesquisa, do papel de Professores e Orientadores para facilitar seus alunos a encontrarem essa possibilidade de diálogo com os temas escolhidos, lembrando, conforme alerta Umberto Eco (1977,p.6) em suas “Quatro regras óbvias”, que “estamos falando daquelas situações em que se presume a existência de um candidato movido por certos interesses e um professor disposto a interpretar as suas exigências.”

Essas observações envolvem igualmente, especialmente em um aluno-pesquisador de Mestrado, a consciência dos limites éticos e atitudinais do seu papel de Orientando-Pesquisador e das alegrias e oportunidades de crescimento e amadurecimento que esse duplo papel pode vir a lhe proporcionar.

4.3 Resultados

Os resultados foram percebidos com a Aplicação do modelo de Habilidades de Pensamento de Puccio, Murdock e Mance (2007) na construção de conteúdos para EAD.

Para uma melhor visualização comparativa de nossa análise, iremos descrever cada uma das experiências realizadas, destacando e analisando as facilidades e dificuldades encontradas nas etapas do modelo de Habilidades de Pensamento: Clarificação (Exploração da Visão e Identificação dos Desafios); Transformação (Exploração de Ideias e formulação de Soluções) e Implementação (Explorando a Aceitação e Formulando um Plano).

O desenvolvimento do conteúdo de cada uma das experiências envolveu a **concepção da construção do texto**, seus **aspectos didáticos**, com a aplicação das três estratégias de Criatividade definidas por nós, e a **problematização** dessa experiência: questões que foram emergindo durante a construção do texto e as soluções encontradas para as dificuldades.

Fecha-se esse ciclo com o registro de nossas autopercepções e insights enquanto pesquisadora, em três papéis: o de pesquisador, o de conteudista e o de professor, referenciados diretamente à experiência vivida, tal como preconiza o modelo de pesquisa-ação adotado e com observações em relação às categorias

conceituais escolhidas para a pesquisa: Criatividade, Experiência, Professor Reflexivo e Educação de Adultos.

As conclusões aqui descritas retomam os objetivos propostos para este estudo:

I. Produzir experiências de uso do modelo de Habilidades de Pensamento de Puccio, Murdock e Mance na construção de conteúdos em cursos de EAD.

II. Descrever as estratégias utilizadas para a aplicação do pensamento criativo nas experiências de produção de conteúdos para cursos a distância.

III. Identificar e analisar as facilidades e dificuldades encontradas com relação à utilização do modelo em EAD, durante a construção de conteúdos, tendo como experiências: um curso autoinstrucional; um programa com mediação pedagógica e um programa presencial.

IV. Propor orientações para utilização do Modelo para a construção de conteúdos em EAD.

4.4 Principais Facilidades e Dificuldades no Uso do Modelo para o Processo de Produção de Conteúdo para Um/Uma

4.4.1 Curso autoinstrucional

Nessa experiência, enquanto conteudista, escrevemos para um aluno adulto, que irá apreender o conteúdo produzido por intermédio de um processo de autoaprendizagem e utilizamos o modelo de Habilidades de Pensamento para pensar a escrita de forma a provocar uma reflexão na interação aluno-conteúdo. O material descrito nesta experiência foi o Caderno de Estudo que desenvolvemos, e que serviu de base para a construção do material midiático. De acordo com a equipe multidisciplinar do SESI, responsável pela produção do material, a versão impressa será transformada em uma “Revista” que exercerá a função de Livro Texto e o material *Web* terá a forma de um game.

Considerando nossa ação como conteudista, professor e pesquisador, a seguir destacamos e analisamos as facilidades e dificuldades encontradas e as soluções encontradas para as dificuldades.

No papel de **conteudista**, sentimos dificuldades na concepção dos textos (entendido aqui texto sob qualquer forma: escrita, ilustrada etc.) de maneira que pudessem ser localizados e “marcados” para a produção final com a equipe multidisciplinar e transformados em um material autoreflexivo para o aluno. Também tivemos de considerar a limitação que o tipo de interação aluno-conteúdo produz no processo auto-reflexivo.

As soluções didáticas encontradas para a implementação das estratégias de Criatividade (estimular a curiosidade do aluno; desbloquear seu pensamento divergente e produzir Metacognição) tomaram a forma de uma **proposta didática** de quebra gradual de paradigmas, finalizando com uma atividade reflexiva do aluno sobre o tema a ser aprendido, mediada pelo diálogo do texto.

Como exemplo, no tema Mitos e Fatos, iniciamos convidando o aluno a treinar a flexibilidade de pensamento com exercícios de desbloqueio e estimulamos sua curiosidade com um texto que comenta a entrevista de Saramago no vídeo Janela da Alma em que a frase-chave é “Para conhecer as coisas, há que dar-lhes a volta. Há que dar-lhes a volta toda.” Junto com o texto, oferecemos o link para o vídeo de forma a abrir um espaço de autonomia para exploração .

No exercício subsequente, “ O que é a liberdade” o aluno é convidado a intervir no texto para “dar a volta às coisas”, criando o estímulo explícito ao pensamento divergente e à reflexão-na-ação “. Ele é convidado a interagir com o texto, na forma de uma palavra que se transforma. Na medida em que ele aceita a proposta da “mudança de direção da leitura”, isto é, ler a palavra de trás-para-diante, um significado oposto (LIVRES/SERVIL), se des-vela ao seu olhar .

O exercício que fecha o tema é “O exemplo de Maria”, a personagem que “gostaria de se sentir livre para dar novas ideias no trabalho, mas se sente bloqueada”, e introduz uma **reflexão mediada** pelo diálogo do texto.

Como **professor**, já que na práxis deste modelo não existe esta figura, sentimos que na verdade ele era um “sujeito oculto” e não um sujeito-ausente” e o desafio foi trazê-lo à cena para promover um “diálogo imaginário” entre nosso

“**conteudista**” e nosso “**professor interno**”. Para isso foi necessário assumirmos o **papel do pesquisador**, identificando nosso professor interno e trazer sua voz da experiência passada, dessa forma recolocando o professor no cenário da experiência atual .

O grande desafio como **pesquisador** nesse momento foi facilitar esse professor interno a atualizar o seu discurso, impregnado do olhar de uma experiência anterior de professor presencial, para ajudar ao nosso conteudista na criação de novos padrões. Assim, tivemos de “virtualizar” esse “professor” para atuar na etapa de Transformação (exploração de Ideias e formulação de soluções) do modelo de Habilidades de Pensamento.

Uma facilidade encontrada como pesquisador foi a abertura de diálogo e o fornecimento de informações e respostas às dúvidas e a “correção de rota” da escrita, por parte da equipe multidisciplinar, que atuou sempre dentro da dinâmica de funcionamento que uma pesquisa-ação requer, fazendo com que seus “saberes e fazeres” diferentes dos nossos mas complementares a estes, se integrassem na criação de um produto inovador e contextualizado.

Em nossas primeiras conclusões sobre essa experiência, encontramos evidências de que é possível utilizar o modelo Habilidades de Pensamento no desenvolvimento de conteúdos para cursos online, promovendo subsídios para a promoção de um ensino centrado no aluno (entendido aqui como aluno o adulto e o jovem) .

4.4.2 Curso Online Semipresencial

Nessa experiência, produzimos um conteúdo a ser mediado por nós, posteriormente, para “alunos adultos, eles próprios professores, tutores ou futuros ocupantes dessas posições.” O modelo de Habilidades de Pensamento foi utilizado para criar conteúdos didáticos que preparassem esses alunos na desconstrução e reconstrução de seu papel docente sob a ótica do pensamento criativo, utilizando-se das várias ferramentas e interfaces do AVA: Fórum, Podcasts, Aula Gravada etc, através de uma mediação estimuladora deste tipo de pensamento.

No que concerne as dificuldades e facilidades como **conteudista**, esperavamos encontrar menor dificuldade no processo da escrita dialógica uma vez que na primeira experiência, tivemos um “contato prévio” com a mesma. Uma dificuldade significativa foi a falta de comunicação com a equipe multidisciplinar responsável pelo acompanhamento e avaliação do material, a exceção do contato com a equipe responsável pela produção das mídias como os Podcasts e Aula gravada.

Não tivemos nenhuma orientação para o processo de escrita por parte da equipe de Material Web Informativo, nem avaliação ou feedback sobre os textos que produzimos e como o programa não envolveu material Web Interativo, também não tivemos contato com esta equipe. O acesso ao AVA ou a visualização de outras disciplinas já disponibilizados para os alunos não foi disponibilizado. Esta vivência poderia ter contribuído com a produção da disciplina e de todo o material a ser disponibilizado na rede.

Uma facilidade encontrada foi a interação com a equipe de mídias e o apoio e estímulo dos profissionais dessa equipe quanto à quebra de paradigmas que introduzimos na Aula Gravada e ao reforço e estímulo de nossa elocução nos Podcasts.

As soluções didáticas encontradas para a implementação das estratégias de Criatividade (estimular a curiosidade do aluno; desbloquear seu pensamento divergente e produzir Metacognição) consistiram em uma **proposta didática** de quebra gradual de paradigmas, a ser pensada para atuar em todas as interfaces do AVA . Pensamos na inserção do link de vídeo no texto de apresentação da disciplina a ser postado no Mural de Avisos, de modo a fazê-lo funcionar nesse momento como um espaço pedagógico. Utilizamos os Podcasts como sugestão de acesso a vídeos, associação reflexiva com letras de músicas, links para reportagens etc., com o propósito de criar Espaços Multimídia como referido por Peters (2004) e caracterizar os Podcasts nessa categoria.

Igualmente, consideramos as possibilidades dialógicas da aula gravada, indo “além do modelo Power Point” e convidamos um colega para interagir conosco, em triangulação com o aluno, para acompanhar de forma reflexiva o desenvolvimento da demonstração de um conceito. Essa “reversão” da visão

tradicional de aula permitiu a nosso ver, transformar a aula gravada em um espaço de reflexão na ação.

No papel de **Professor**, uma dificuldade foi a falta de autonomia para postar qualquer material no Mural de Avisos, cabendo esse papel ao Coordenador Pedagógico do Curso. A justificativa dada foi a de que “a qualidade do material postado por muitos professores era ruim” .

Uma segunda dificuldade foi escrever textos e atividades para serem mediados por um Tutor, desconhecido por nós, e que representava a “face presencial e complementar do professor.”

A terceira dificuldade foi a ausência no AVA da Pós-graduação, de espaços de Avaliação como a Rota de Correção e de espaços de interação assíncronos como o acesso aos alunos por e-mail e o espaço “Fale com o Professor”, que foi suprimido. Com dificuldade, conseguimos a inclusão em nossa disciplina de um espaço denominado “Caixa de entrega” na qual poderíamos postar material, mas como os Fóruns e os Chats não funcionaram como espaço de interação, pois os alunos não os utilizavam, percebemos que, como aqueles, esse espaço não agregou valor ao processo de ensino-aprendizagem. Apesar da proposta de uma disciplina a distância, com encontros presenciais e um Ambiente Virtual de Aprendizagem, no qual deveriam ser disponibilizados os conteúdos e as estratégias interativas e comunicacionais com o aluno, nossa percepção é que nessa experiência não houve mediação no papel de Professor, sendo a falta de feedback a este a limitação fundamental..

Para o **Pesquisador**, as dificuldades em conseguir acesso em geral a tudo que dizia respeito às informações sobre o AVA, suas ferramentas, interfaces, ausência de repositórios, de um Ava analítico e ao próprio modelo de EAD da pós-graduação, impediram acompanhar o desempenho do aluno no curso e apoiá-lo, além de testar as estratégias do modelo criativo criadas para a disciplina.

4.4.3 Oficina Presencial para Professores-Conteudistas em EAD

Nessa experiência, oferecida para professores-conteudistas do NEAD da Graduação da UNIT, utilizamos os conceitos do modelo de Habilidades de Pensamento para ensinar a problematizar conteúdos de forma criativa. A parte conceitual foi seguida da aplicação do apreendido em uma experiência, mediada pelo professor, com o objetivo de levar os participantes a refletirem sobre a prática em andamento e possibilitar o enriquecimento de sua práxis como docente e conteudista para EAD, sob a ótica do pensamento criativo.

A seguir analisaremos as facilidades e dificuldades encontradas durante a experiência, sob o enfoque de nossos três papéis e apresentamos algumas das soluções encontradas para as dificuldades.

No papel de conteudista, foi preciso incorporar as informações recebidas sobre o sistema de EAD da Graduação, cujo acesso às características nos foi amplamente facilitado pela então Gestora de Tutoria do NEAD. Entrevistamos as equipes de produção de Material Web (informativo e Interativo) e as equipes de Produção de mídias (Vídeos e Podcasts) para que partilhassem conosco as dificuldades percebidas com relação aos conteudistas que a elas recorrem para apresentar textos e roteiros para a produção de material. Entrevistamos igualmente a Coordenação Pedagógica que nos explicou o sistema de funcionamento dos Cursos e a função e processo de todos os formulários que o professor utiliza .

As soluções didáticas encontradas para a implementação das estratégias de Criatividade (estimular a curiosidade do aluno; desbloquear seu pensamento divergente e produzir Metacognição) consistiram em uma **proposta didática** de quebra gradual de paradigmas, de modo a preparar os participantes a assimilar os conceitos e treinar a práxis do novo modelo na construção de um produto online com o tema “Apresentação Visual para Video Stream.”

No papel de **Professor**, a facilidade encontrada diz respeito ao nosso domínio do tema Criatividade e à ampla experiência como professor presencial de Adultos. Não encontramos nenhuma dificuldade em distribuir o conteúdo pela carga horária do curso (doze horas, divididas em três períodos de 4 horas, em três dias

consecutivos), nem em propor as estratégias que mantivessem o interesse dos participantes nos intervalos de meio dia entre um encontro e outro.

Nossa maior dificuldade enquanto professor, foi mediar a experiência de construção de conteúdos no novo modelo, de modo que essa acontecesse na forma de reflexão na ação (para que os alunos pudessem se apropriar do modelo) e no presente na ação (para internalizar as técnicas de problematização e resolução de problemas), ou, no dizer de Alarcão (1996), no processo de “aprender a desconstruir o problema existente para encontrar o problema real.” Resumindo, a dificuldade aqui foi pensar, enquanto conteudista e professor presencial, a práxis do conteudista-docente de EAD sob a ótica do pensamento criativo na construção de conteúdos, para que eles se apropriassem da metodologia como uma experiência e não ficassem reféns de seus conceitos e ferramentas.

Como exemplo, destacamos a mediação da construção do roteiro do programa a ser produzido por eles: como facilitador do processo, percebemos que o texto dos diálogos criados para os personagens estava “rígido” e soava artificial. A solução encontrada foi conduzir uma reflexão sobre os personagens criados e suas características e estimular a divergência de outras possibilidades de diálogo através de questões propostas por nós, como por exemplo: De que outras maneiras esse personagem diria isso, considerando o seu papel no roteiro? Como dar leveza e introduzir humor nessa fala? etc.

No papel de **Pesquisador**, a dificuldade foi compreender os fundamentos e dinâmicas das duas práxis docentes: a de professor presencial e professor-conteudista para EAD e garantir a preservação do entendimento de ambas para impedir uma contaminação de nosso olhar como pesquisador ao construir a experiência.

4.5 Conclusões

I. Com relação à experiência de um curso totalmente instrucional, nossa percepção foi que este modelo de curso possibilita que o aluno possa, através da aprendizagem por experimentação, criar um sentido de aplicabilidade para a resolução de problemas e, portanto, as estratégias de Criatividade a serem adotadas na construção do conteúdo deveriam seguir nessa direção.

Não temos ainda como obter dados que nos permitam refletir **se e como** uma aprendizagem autodirigida se processou no aluno, uma vez que por razões internas ao SESI, até a presente data, o conteúdo midiático ainda está sendo desenvolvido, tendo ficado acordado que iremos participar do projeto até sua conclusão e da análise dos resultados da primeira turma. Essa é a primeira ponte a ser cruzada para reiniciar uma nova caminhada.

II. Com relação à experiência de um curso online, semipresencial, com o objetivo de preparar alunos adultos, eles próprios professores, tutores ou futuros ocupantes dessas posições, a desenvolverem suas habilidades de desconstrução e reconstrução de seu papel docente sob a ótica do pensamento criativo, nossa conclusão é que a ausência de uma equipe multidisciplinar funcionando de modo integrado, dificultou a aplicação do modelo de Habilidades de Pensamento à produção de conteúdo em todas as suas etapas e impediu sua efetiva aplicação na mediação.

Das três experiências, esta foi a que apresentou mais dificuldades de avaliarmos o alcance das possibilidades da aplicação do modelo, pelas razões apontadas acima.

III. Com relação à experiência de uma oficina presencial para professores-conteudistas, com o objetivo de levá-los à apropriação da metodologia para uso em sua práxis em EAD, através de experiências propiciadoras de Metacognição, consideramos o uso do modelo de Habilidades de Pensamento plenamente satisfatório e temos evidências, a partir da análise das interações ocorridas em sala durante a etapa de produção do programa online proposto, de respostas que configuram a presença de autonomia e autoria criativa, presentes, segundo Sancho (2010) nas interações de Compreensão Construtiva.

Em relação às três experiências desenvolvidas, pudemos observar que a utilização deste modelo se mostrou eficaz em permitir estruturar o raciocínio e simultaneamente, abrir espaço ao pensamento divergente diante dos problemas encontrados, para a produção e implementação das novas soluções, confirmando a afirmação de Puccio, Murdock e Mance (2007) de que este modelo de resolução criativa de problemas proporciona a simultaneidade no pensar e fazer.

Em conjunto, essas experiências geraram uma riqueza de produção e de reflexão devido à sua “circularidade” (o que dá o título a esse capítulo que fecha nosso estudo), completando, a nosso ver o ciclo proposto pela pesquisa-ação, uma vez que em cada um desses papéis passamos por todas as etapas: planejamento de uma intervenção, ação para implementar a intervenção planejada, monitoração e descrição dos processos, investigação dos resultados da melhoria e, nova proposição de melhorias no experienciado com base no investigado.

A avaliação dos resultados da ação, em nosso caso, se deu principalmente através da etapa de Problematização de cada experiência, na qual levantamos as facilidades e dificuldades e propusemos soluções. O modelo de Habilidades de Pensamento mostrou estar adequado à produção de conteúdos para EAD no diagnóstico da situação proposta, na identificação de seus desafios, na exploração de novas ideias e na escolha das soluções mais adequadas para serem implementadas. Além disso, proporciona ao pesquisador, ao conteudista e ao docente, vivências de reflexão que enriquecem sua práxis e geram autonomia criativa. Apesar das diferentes características das experiências desenvolvidas, o modelo de Habilidades de Pensamento mostrou ser um instrumento flexível, adequado à implementação de práticas diversas do pensamento criativo em EAD.

4.6 Reflexões Finais e Sugestões

Como assinalado no título deste capítulo, “a hora do encontro é, também despedida”. Chegando ao final (?) desse percurso, lembramos que o que nos levou ao início foi um sentimento de que a Educação carece dos sonhadores-práticos conhecidos como Inovadores. Mas sabemos que sem Criatividade não há Inovação. Como descreve Machado em nossa epígrafe-metáfora, é mister olhar para adiante e não para um caminho “que nunca se irá voltar a pisar”, porque transformado pela experiência do caminhar.

Acreditamos que não seja, ou que não deva ser diferente com o percurso de um pesquisador. Pedimos o empréstimo das vozes de Moraes e LaTorre (2004) para lembrar que “os sentimentos requerem a linguagem porque surgem da reflexão com que se observa [e que] a reflexão somente é possível se existe a linguagem”.

As sugestões que apresentamos surgem, portanto, de nosso percurso reflexivo nessa pesquisa-ação. Elas representam visões de novas possíveis contribuições para um recomeço do ciclo: propor, aplicar, investigar, avaliar, propor, que se renovam já não em círculo, mas em espiral.

Visões para a Educação A primeira delas diz respeito à inclusão da práxis do pensamento criativo nos programas de formação continuada de professores. Pensamos que este processo poderia iniciar-se na preparação de docentes-formadores, para se apropriarem da mesma antes de praticá-la. Nesse sentido, consideramos a aplicação do modelo de Habilidades de Pensamento de Puccio, Murdock e Mance (2007), uma metodologia de Resolução de Problemas eficaz na formação de pensamento crítico-criativo e reflexivo, aplicável na formação de Docentes, tanto os do Ensino Presencial como os de Ensino a Distância e para a Educação de Adultos em geral.

Gostaríamos de assinalar a amplitude de campo de pesquisa que se abre quanto à aplicação da Criatividade, notadamente quanto ao estudo do Pensamento Criativo, nos vários domínios da Educação, tanto para docentes como para discentes e, se não sugerir, pelo menos desejar maior interação dos pesquisadores em Educação das várias Instituições. O que “sentipensamos” é que de certo modo, hoje, a “ideologia conceitual” separa a troca criativa de saberes e fazeres, prejudicando a transdisciplinaridade.

Quanto a EAD, nossa experiência nos indicou a necessidade de uma equipe Multidisciplinar coesa e ativa, em troca permanente de seus saberes e fazeres, essencial para que as práticas criativas encontrem espaço no campo da Educação a Distância. Se os “espaços pedagógicos” propostos por Peters (2004) para o ciberespaço não se configurarem na práxis pedagógica presencial dessa equipe, é provável que em algum momento os elos da cadeia se debilem e venham a se romper. Em nossa imaginação, um cuidadoso programa de desenvolvimento para equipes multidisciplinares poderia ser implementado nas Instituições que trabalham com EAD, alinhando saberes e fazeres do professor-conteudista com os da equipe técnica, uma vez que em nossa observação, o papel do “designer instrucional” se sobrepõe por vezes em importância e autonomia ao do conteudista que é visto como um “mero produtor de texto”.

Paradoxalmente, nosso processo de escrever um programa que privilegia a relação aluno-conteúdo, na qual a maioria dos contatos tenha se dado através de e-mails, com algumas conversas esporádicas por Skype e outras eventuais por telefone e não tenha havido nenhum contato presencial, uma vez que toda a equipe está em outro Estado, percebemos que este “mix” de formas de interação supriu de forma eficaz o contato presencial, demonstrando a possibilidade de uma interação produtiva nos espaços assíncronos, seja um-a-um, um-a-todos ou todos-a-todos, o que pode dar início a novas “questões de pesquisa” relativas ao “uso criativo e inovador” desses espaços de interação.

Gostaríamos de enfatizar a importância da coerência entre discurso e prática: em EAD percebemos um discurso construtivista e uma prática “instrucionista”, como a denunciada por Moraes e LaTorre (2004), incompatíveis não só com o uso do modelo de Habilidades de Pensamento que propomos, como com qualquer prática que se relacione à Criatividade. A mesma falta de coerência é percebida quanto ao discurso de um modelo de aprendizagem colaborativa e uma equipe multidisciplinar fragmentada na prática, funcionando ainda em um modelo “Fordista”.

Esperamos, com nossa dissertação, ter contribuído para as reflexões sobre as formas de “reescrever a Educação” com a proposição de novas práticas docentes e acreditamos que a metodologia de Resolução Criativa de Problemas, no modelo de Habilidades de Pensamento de Puccio, Murdock e Mance (2007) pode ser utilizada nos programas de formação continuada de professores, como uma das formas de prática de uma “nova forma de pensar e fazer”. No campo da EAD, o desafio será equilibrar o desenvolvimento das formas de Interatividade com as de Interação, para que se permita à Educação cumprir sua função social e problematizadora, proposta por LaTorre (2004); Freire (2008), Alarcão (1996) e Peters (2004), entre outros se tornar o AVA um lugar no qual isso possa se viabilizar criativamente.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Reflexão Crítica sobre o pensamento de Schön e os programas de formação de Professores**. R. Fac. Educ., São Paulo, v. 22, n. 2, p.11-42, jul./dez. 1996.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. Contribuições Teóricas Recentes ao Estudo da Criatividade. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 19, n. 1, p.001-008, jan./abr. 2003. Quadrimestral

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, Denise de Souza. Criatividade na Educação Superior: fatores inibidores. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 15, n. 3, p.201-206, mar. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1414-407720100003&lng=pt&nrm=is>. Acesso em: 12 maio 2014.

ALMEIDA, Nilma Figueiredo de; SEMINERIO, Franco LoPresti. Cognição e Emoção: a importância do Imaginário para a Metacognição e a Educação. In: LIBÂNEO, Jose Carlos et al. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea Editora, 2005. p. 165-186. Volume 1. Disponível em: <http://www.ufrj.br/leptrans/arquivos/Arquivo_06_COGNICAO_E_EMOCIAO_A_

AMABILE, Teresa M. The Social Psychology of Creativity: a Componential Conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, Washington, v. 45, n. 2, p.357-376, 08 Mar. 1982. Monthly. Copyright 1983 by the American Psychological Association, Inc. Disponível em: <www.hbs.edu/faculty/Pages/item.aspx?num=7393>. Acesso em: 18 mar. 2014.

AMABILE, Teresa. How to Kill Creativity. *Harvard Business Review*, Boston, v. 1, n. 1, p.77-87, set. 1998. Bimestral. Reprint 98501. Disponível em: <www.hbs.edu/faculty/Pages/item.aspx?num=7420>. Acesso em: 27 jun. 2014

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância e mídia-educação: da modalidade ao método**. 2012. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=81&id=1002>>. Acesso em: 10 set. 2012.

BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a Educação a Distância no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 78, p.117-142, abr. 2002. Mensal. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101>. Acesso em: 19 Jul. 2014.

COUGER, Daniel J. **Creative Problem Solving and Opportunity Finding**. Danvers, Massachusetts 01923, Usa: Boyd & Fraser Publishing Company, 1995. 468 p.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. S. Paulo: Perspectiva, 1977. (Coleção Estudos). Tradução de Gilson Cesar Cardoso de Souza.

FADEL, Suzana; .L., J . G. S; WECHSLER, Solange. Criatividade e Educação: análise da produção científica brasileira. **Revista Recrearte**, [s.l], v. 11, n. 1, p.1-18, abr. 2010.

FADEL, Susana de Jesus. **Avaliação de um programa de Criatividade para Professores no Ensino Superior**. 2010. 314 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia, Centro de Ciências da Vida, PUC Campinas, 2010. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/6/TDE-2010-03-22T061725Z-1580/Publico/Susana de Jesus Fadel.pdf>. Acesso em: 10 maio 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. Coleção Leitura

GHEDIN, Franco; SANTORO, Maria Amelia. A pedagogia da pesquisa-ação. In: GHEDIN, Franco; SANTORO, Maria Amelia. **Questões de Metodologia na construção da Pesquisa em Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 000-001.

GARDNER, Howard. Entrevista cedida pela revista Pátio. Ed. Artes Médicas 1996. Disponível em http://www.abrae.com.br/entrevistas/entr_gar.htm Acesso em 5/07/2014

GIGLIO,Zula; WECHSLER, Solange; BRAGOTTO, Denise (Orgs) **Da Criatividade à Inovação**. Campinas: Papirus, 2009. Cap. 11. p.185-206

ILLICH, Ivan. **Une société sans école**. Éditions du Seuil, 1971 pour la traduction française. [s.l: s.n] 1971

ISAKSEN, Scott G.; DORVAL, Brian K.; TREFFINGER, Donald. **Creative Approaches to Problem Solving**. The Creative Problem Solving Group. Buffalo N.Y, 1993

ISAKSEN, Scott G.; TREFFINGER, Donald J. **Celebrating 50 years of Reflective Practice**: Versions of Creative Problem Solving. In: Journal of Creative Behavior. Volume 18 Number 2 Second Quarter, 2004

JONES, Dewitt. **A Criatividade de todos nós**. São Paulo: Siamar Distribuidora, 1DVD [1990]. (23 min.), son. color.

KIPLING, Rudyard. **Just so Stories**. Mc Milan& Company, London, 1946

KOUZES, J.M. & POSNER, B.Z. **The Leadership challenge**: how to keep getting extraordinary things done in Organizations. San Francisco, Jossey-Bass 1995

KNOWLES, Malcolm S.; HOLTON, Elwood F.; SWANSON, Richard A. **Aprendizagem de resultados**: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. Tradução: Sabine Alexandra Holler.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a Experiência e o saber da Experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 19, p.20-28, jan./abr. 2002.

LATORRE, Saturnino de. **Dialogando com a Criatividade**: da Identificação à Criatividade Paradoxal. São Paulo: Madras, 2005.

LÉVY, Pierre. **A ideografia dinâmica**: rumo a uma imaginação artificial? Edições Loyola: São Paulo.1998

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999. Tradução de Carlos Irineu da Costa.

LIBÂNEO, José Carlos. O campo teórico investigativo e profissional da didática e a formação de professores. In: LATORRE, Saturnino de et al. **Didática e formação de professores**: perspectivas e inovações. Goiânia: Ceped Publicações, 2012. p. 37-58. Marilza Suanno e Núria Rajardelli (Orgs)

LUBART, Todd I. Componential Models. In: NEMIRO, Jill et al. **Encyclopedia of Creativity**. San Diego: Academic Press, 1999. p. 297-300. Volume 1 A-H.

MAGRITTE, René. **La trahison des images**.1928-29 Pintura sobre Tela: Los Angeles County Museum of Art, Los Angeles, California

MORAES, Maria Cândida; LATORRE, Saturnino de. Pesquisando a partir do pensamento complexo: elementos para uma metodologia de desenvolvimento ecossistêmico. In: **Educação**: Porto Alegre, RS. Ano XXIX, n.1 (58) p.145-172. Jan/Abr. 2006.

NAKANO, T. C.; SILVA, T. F.. Criatividade no contexto educacional: análise de publicações periódicas e trabalhos de pós-graduação na área de Psicologia. **Educação e Pesquisa**, S.Paulo, v. 38, n. 4, p.743-759, out./dez. 2012. USP Impresso.

NAKANO, Tatiana de Cássia. Publicações Científicas sobre Criatividade. BCriai **Boletim Ibero Americano de Criatividade e Inovação**, Campinas, n. 1, p.9-11, 21 abr. 2014. Bimestral. Boletim online da associação Brasileira de Criatividade e Inovação Criabrasilis.Disponível em : <http://www.criabrasilis.org.br/noticias/bcriai_boletim_iberamericano_de_criatividade_e_inovacao/15>. Acesso em: 21 abr. 2014.

NAKANO, T. C.; WECHSLER, Solange Muglia. Criatividade: características da Produção Científica brasileira. **Avaliação Psicológica**, Itatiba, v. 6, n. 2, p.261-270, dez. 2007. Quadrimestral. Impresso Publicação do Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica.

NOLLER, Ruth B. Interview with Dr. Ruth Noller.2001. The Official Buffalo State. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=1RNPNPhqaAo>>. Acesso em: 12 maio 2014.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e profissão docente**. In: NOVOA, Antonio: os professores e sua formação. Dom Quixote: Lisboa 1992. p.13-33

NÓVOA, Antônio. **Professores**: Imagens do Futuro Presente. Lisboa: Educa, 2009. Fora de coleção.

OLIVEIRA, Eliana et al. **Análise de conteúdo e pesquisa na área de Educação**. In: Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.4, n.9, p.11-27, maio - ago.2003

OSBORN, A. **Applied Imagination: The Principles and Procedures of Creative Thinking**, New York: C. Scribner's Sons, 1953

PARNES, Sidney J. **Source Book for creative Problem Solving: Fifty year digest of proven innovation processes**. New York: The Creative Education Foundation Press, 1992. 494 p.

PARNES, Sidney. **Visionizing**. DOK Publishers, New York, 1998

PARNES, Sidney. J. NOLLER; Ruth .B. BIONDI, Angelo. **The creative behavior guidebook**. New York: C. Scribner's Sons, 1967

PEREIRA, E. S.; WECHSLER, Solange Muglia. Ensino a distancia: uma década de publicações brasileiras. **Revista Interamericana de Psicologia**, Porto Alegre, p.442-449, dez. 2009. Publicação da sociedade Interamericana de Psicologia UFRGS. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0034-969020090003&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 17 maio 2014.

PETERS, Otto. **A Educação a distância em transição: tendências e desafios**. São Leopoldo. R.S.: UNISINOS. 2004 Tradução: Leila Ferreira de Souza Mendes.

PRETI, O. **Bases epistemológicas e teorias em construção no Ensino a distância**. NEAD UFMT 2002: Cuiabá. Disponível em: http://www.NEAD.ufmt.br/publicacao/download/Bases_epistemologicas_EAD.pdf Acesso em: 20 set. de 2012

PUCCIO, Gerard J.; MURDOCK, Mary C.; MANCE, Marie. Current developments in Creative Problem Solving for Organizations: a focus on Thinking Skills and Styles. **Korean Journal of Thinking and Problem Solving**, [S. I.], v. 2, n. 15, p.43-76, Fall, 2006. Disponível em: <tsf.njit.edu/2006/fall/puccio-korean-journal.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2014.

PUCCIO, Gerard J.; MURDOCK, Mary C.; MANCE, Marie. . **Creative Leadership: Skills that drive change** .Sage Publications, Inc. Thousand Oaks, California, 2007

PUCCIO, Gerard J. et al. **Creativity Rising: Creative thinking and Creative Problem Solving in the 21st Century**. Buffalo: Icsc Press International Center For Studies In Creativity, 2012. 145 p.

ROBINSON, Ken. As escolas matam a Criatividade? 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=aQym7WkF5ks>>. Acesso em: 20 maio 2014.

RIBEIRO, Vera Maria Tindó Freire. Novos desafios e oportunidades no ensino do processo criativo nas Organizações. In: GIGLIO, Zula; WECHSLER, Solange; BRAGOTTO, Denise (orgs) **Da Criatividade à Inovação**. Campinas: Papirus, 2009. Cap. 11. p. 185-206

SANCHO, Juana. Para promover o debate sobre os ambientes virtuais de aprendizagem. In: SILVA, Marcos; PESCE, Lucila; ZUIN, Antônio. **Educação Online: cenário, formação e questões didático-metodológicas**. WAK Editora: Rio de Janeiro. 2010 p. 95-106 Tradução de Alvanísio Damasceno

SANTOS, Edméa Oliveira dos. Ambientes Virtuais de Aprendizagem: por autorias livres, plurais e gratuitas. In: **revista FAEB** v.12 n.18.,Jul/Dez 2002

SANTOS, Edméa. Educação online para além da EAD: um fenômeno da Cibercultura. In: SILVA, Marcos; PESCE, Lucila; ZUIN, Antônio. **Educação Online: cenário, formação e questões didático-metodológicas**. WAK Editora: Rio de Janeiro, 2010 p.29-43. Tradução de Alvanísio Damasceno

SARAMAGO, José. Entrevista In: CARVALHO, Walter; JARDIM, João. Europa Filmes. **Janela da Alma**: Documentário.1 DVD S/D

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Artmed: Porto Alegre. 2008. Reimpressão. Tradução de Roberto Cataldo Costa.

SILVA, G. O. L.; FADEL, S. J.; WECHSLER, Solange Muglia. Criatividade e Educação: análise da produção científica brasileira. **Eccos Revista Científica**, S. Paulo, v. 1, n. 30, p.165-182, fev. 2013.

TARDIFF, Maurice; LESSART, Claude. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5. ed. Petrópolis 317: Vozes, 2009. 317 p. Tradução de João Batista Kreuch.

TRIP, Davi. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em :<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em 15/09/2013

WECHSLER, Solange Muglia. **Criatividade**: descobrindo e encorajando. Editorial Psi: Campinas, 1993

WECHSLER, Solange Muglia; NAKANO, Tatiana de Cassia. Produção Científica em Criatividade: o Estado da Arte. **Escritos Sobre Educação**, Ibité, v. 2, n. 2, p.43-50, 2013. Impresso.

WECHSLER, Solange Muglia; NAKANO, Tatiana de Cassia. **Criatividade no Ensino Superior: uma perspectiva Internacional**. S. Paulo: Vetor Editora, 2011. 295 p.

WHITACRE, Eric .Virtual Choir : “Lux Aurumque” Mp4. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=D7o7BrlbaDs>. Acesso em 28 de Maio de 2013

APÊNDICES

APÊNDICE I – Ementa e Conteúdo Programático Experiência 1

PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO DE CONTEÚDO PARA CURSO DE CRIATIVIDADE PARA ENSINO A DISTÂNCIA

JUSTIFICATIVA:

Atualmente, as organizações estão se dando conta de que precisam inovar e que para isso é necessário primeiramente saber criar. Assim, se a Inovação é desejada como resultado, o principal desafio nas empresas é estimular e dar suporte ao lado criativo dos indivíduos que delas fazem parte.

OBJETIVO GERAL:

- Proporcionar a compreensão da Criatividade enquanto processo e instrumentalizar as pessoas para irem do pensamento à ação criativa, tornando possível o uso do potencial criativo de cada indivíduo dentro das Organizações e no seu dia-a-dia.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Compreender o que é Criatividade e qual sua importância na sociedade contemporânea;
- Identificar quais são as habilidades do pensamento criativo e as ferramentas para o seu desenvolvimento;
- Compreender as etapas do processo criativo;
- Compreender a relação entre Criatividade e Inovação;
- Favorecer o acesso a técnicas básicas para a resolução criativa de problemas;
- Favorecer um espaço para que o aluno reflita sobre sua própria Criatividade.

EMENTA:

Unidade I - O que é Criatividade?

Unidade II - O Processo de criação

Unidade III - Usando a Criatividade na resolução de problemas e na busca de oportunidades

Unidade IV - Ferramentas e técnicas básicas para o processo criativo e sua aplicação no trabalho na indústria.

UNIDADE I: O QUE É CRIATIVIDADE?

Tópicos:

- Conceito de Criatividade
- Importância da Criatividade no mundo atual
- Criatividade no dia-a-dia pessoal e profissional

- Mitos sobre a Criatividade
- Principais bloqueios ao uso da Criatividade

UNIDADE II: O PROCESSO DE CRIAÇÃO

Tópicos:

- Pensamento Lógico e Pensamento Criativo: estrutura e dinâmica
- Do pensamento criativo à ação inovadora

UNIDADE III: Usando a Criatividade na resolução de problemas e na busca de oportunidades

Tópicos

- O modelo Osborn-Parnes
- Os sete tipos de pensamento necessários para ir do pensamento à ação criativa: o modelo de Habilidades de Pensamento

UNIDADE IV: FERRAMENTAS E TÉCNICAS BÁSICAS PARA APLICAR A CRIATIVIDADE EM SEU TRABALHO NA INDÚSTRIA

- Analisando a situação atual
- Estabelecendo a visão de futuro
- Mapeando o cenário para identificar problemas e /ou oportunidades
- Gerando ideias
- Analisando e escolhendo ideias
- Implementando ideias
- Ferramentas de qualidade que também são ferramentas de Criatividade na indústria

Materiais a serem entregues: Caderno de Estudo e Caderno do Facilitador

APÊNDICE II- Ementa e Conteúdo Programático. Experiência 2

		PROGRAMA DE DISCIPLINA	
Curso:	PÓS-GRADUAÇÃO: DOCÊNCIA E TUTORIA EM EAD		
Disciplina:	CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO		
Docente:	Prof. ^a Vera Maria Tindó Freire Ribeiro		
ESTRUTURA PEDAGÓGICA			
DESCRIÇÃO GERAL			
Conceitos e metodologia de pensamento criativo aplicados aos papéis desempenhados pelos alunos, docentes e tutores.			
OBJETIVOS			
Geral: - Proporcionar a compreensão da Criatividade como instrumento produtor de um pensamento crítico-criador na formação e ação do Educador. Específicos: - Entender a importância da Criatividade e do pensamento criativo como um instrumento de transformação pessoal e social. - Identificar os conhecimentos, habilidades e atitudes inerentes à Criatividade enquanto Competência. - Compreender os elementos que formam a estrutura e a dinâmica do pensamento criativo. - Conhecer, através do modelo CPS Thinking SkillsModel, as etapas do processo criativo e os tipos de pensamento e atitudes que lhe dão suporte para ir do pensar ao agir criativo.			
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO			
BLOCO TEMÁTICO 1			
PROCESSO CRIATIVO			
TEMA 1		TEMA 2	
Introdução ao Processo Criativo		O pensamento criativo: estrutura e dinâmica	
BLOCO TEMÁTICO 2			
CRIATIVIDADE DOCÊNCIA E TUTORIA			

TEMA 3		TEMA 4	
Reaprendendo a Pensar		Criatividade, Docência e Tutoria	
METODOLOGIA DE ENSINO			
O módulo contará com a metodologia online, balizado por acompanhamento individualizado e mediação tecnológica realizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), a fim de que a autonomia da aprendizagem do estudante seja desenvolvida a partir das estratégias de estudos e atividades como: - Discussão nos em fóruns sobre os temas relacionados à disciplina; - Audição dos Podcasts; - Apresentação dos recursos mediadores dos conhecimentos.			
AVALIAÇÃO			
O processo avaliativo desta disciplina utilizará aspectos formativos que têm como critérios: assiduidade, interesse, participação e pontualidade na entrega do trabalho, participação nos fóruns, bem como as atividades a seguir: - Produção textual (mínimo 02 laudas, máximo 05 laudas) de reflexões acerca do conteúdo da disciplina- com a pontuação 5,0 pontos; - Atividade Orientada: Produção de um Ensaio a partir da Análise de um texto indicado, respondendo a questões propostas sobre o assunto pontuação 5,0 pontos. Atividade em grupo			
REFERÊNCIAS			
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: ALARCÃO, ISABEL (1996). Reflexão Crítica sobre o pensamento de D.Schön e os programas de formação de Professores. IN:R. Fac. Educ., São Paulo, v.22, n.2, p.11-42,jul/dez,1996 WECHSLER, Solange Muglia. (1993) Criatividade: Descobrimdo e Encorajando. Editorial Psi: Campinas			
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: BONDÍA, Jorge Larrosa (2002). Notas sobre a Experiência e o saber de Experiência. In: Revista Brasileira da Educação Jan/Fev/Mar/Abril 2002 n.19 GAW, Beverly A.(1979) Perguntas que conduzem a um Processo criativo –Condensado e adaptado da obra “ Processing Questions: Na Aidto Completingthe Learning Cycle “In: Handbook for a Group Facilitators; Jonesand Pfeiffer, Editors PUCCIO, Gerard J. (2007). Creative Leadership: Skills that Drive Change/Gerard J. Puccio, Mary C. Murdock, Marie Mance Sage Publications, Inc Thousand Oaks California SATHLER, Thaís. (2007). Desenvolvimento da Criatividade na EAD segundo Percepção de Universitários: Dissertação de Mestrado UNB – Instituto de Psicologia TARDIFF, Maurice (2000). Saberes Profissionais dos professores e conhecimentos universitários. In: Revista Brasileira de Educação Jan/Fev/Mar/Abril 2000 N.13 TORRE, Saturnino de La (2005). Dialogando com a Criatividade: da Identificação à Criatividade Paradoxal. São Paulo: Madras p.20-24 SUANNO, Marilza Vanessa Rosa ; RAJADELL, Núria Puiggrós (orgs.) (2012) Didática e Formação de Professores: perspectivas e inovações; Goiânia: CEPED Publicações e PUC Goiás.			

Zula Garcia Giglio, Solange Muglia Wechsler, Denise Bragotto (orgs.) (2009) Da Criatividade à Inovação. Campinas: Papirus

SITES:

<http://www.youtube.com/watch?v=D7o7BrlbaDs> - Eric Whitacres Virtual Choir
<http://www.youtube.com/watch?v=faIFNkdq96U> -O Fliperama de Caine
<http://www.youtube.com/watch?v=klZ3ZuiCx4A>- Complexidade e Interdisciplinaridade em Morin Parte I
<http://www.youtube.com/watch?v=QyVw29eczIo> Complexidade e Interdisciplinaridade em Morin- Parte II–
<http://www.youtube.com/watch?v=b-ruETRtRoE> - Os setes saberes necessários para a Educação do Futuro
<http://www.youtube.com/watch?v=uLYNA8UJDDw> - IDEO, o processo Criativo na prática
<http://www.youtube.com/watch?v=XwoW9hnB4vY> –It´s a Book
<http://www.youtube.com/watch?v=fXynrsrTKbI> –Landfill Harmonic Teaser
<http://www.youtube.com/watch?v=lFoCm1pwsU> – Musica para seu escritório
<http://orquestravillani.blogspot.com.br/2012/04/conheca-sua-orquestra-parte-2.html> O papel do Spalla
<http://exame.abril.com.br/revista-exame/edicoes/0738/noticias/o-genio-da-garrafa-m0045548>.PALESTRA TED Sir Ken Robinson: A Escola mata a Criatividade
<http://www.youtube.com/watch?v=aQym7WkF5ks>
www.youtube.com/watch?v=94U3hLPkPVs, - Informações de que precisamos
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102 -Artigo de Izabel AlarcãoALARCÃO, ISABEL (1996). Reflexão Crítica sobre o pensamento de D.Schön e os programas de formação de Professores.IN:R.Fac.Educ.,São Paulo,v.22,n.2,p.11-42,jul/dez,1996
http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf

APENDICE III - Ementa e Conteúdo Programático. Experiência 3

JUSTIFICATIVA : Para fechar o ciclo de nossa pesquisa, queríamos verificar se o modelo de Habilidades de Pensamento se aplica à formação de Professores-conteudistas que dele se apropriem, na melhoria de sua práxis criativa para a construção e mediação de conteúdos em EAD.

OBJETIVO GERAL: Ensinar o modelo de Habilidades de Pensamento de Puccio, Murdock e Mance (2007) a professores conteudistas, para sua aplicação na construção de conteúdos para EAD, ministrando uma Oficina de Criatividade na Construção de Conteúdos para EAD. .

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- i. Verificar se os conceitos, ferramentas e técnicas aplicados na Oficina produziram mudanças nos conteúdos produzidos durante a mesma, caracterizando os modos de apropriação de realidade apontados por Schön (2008): reflexão na ação e presente na ação e o processo de Metacognição de Puccio, Murdock e Mance (2007).
- ii. Identificar se foi percebido pelos participantes mudança no seu conceito sobre Criatividade, sua aplicação na Educação se ocorreu mudança na sua práxis docente em EAD, através de entrevistas individuais realizadas pós-oficina
- iii. Elaboração de material para produção de um programa online intitulado: “Apresentação Visual para Vídeo Stream”, (envolvendo a concepção da história, personagens, contexto, roteiro, soluções para animação, diálogos, cenários e material Web Interativo).

CARGA HORÁRIA: 12 horas em três meio-períodos consecutivos

APENDICE IV-Atividade Orientada. Experiência 2

	ATIVIDADE ORIENTADA
CURSO: Didática, Docência e Tutoria no Ensino Superior DISCIPLINA: CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO POLO PRESENCIAL:	

Caro (a) aluno (a),

Esta atividade orientada deverá ser desenvolvida em grupo e ao longo da sua disciplina, sob a assistência e orientação do (a) tutor (a), no encontro de tutoria, onde os conteúdos deverão ser aprofundados e debatidos, podendo utilizar uma carga horária complementar de estudos individuais.

Pontuação- 5,0 pontos.

Bom trabalho!

Apresentação:

Olá, alunos! Bem- vindos à atividade Orientada da Disciplina Criatividade e Inovação!

Esta é uma atividade de estudo dirigido e deve ser realizada em grupos. Vamos iniciar as explicações sobre a Atividade:

Como se preparar para a Atividade:

Para a realização dessa atividade é imprescindível que vocês **leiam previamente** o texto

“*Segunda Carta da Consciência à Criatividade*”, disponibilizado pela disciplina no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) como Material de Apoio e façam um resumo deste texto com suas conclusões sobre a leitura. Igualmente imprescindível é a leitura do artigo-base da disciplina: Criatividade e Inovação: novas perspectivas para a Docência e Tutoria, em seu Caderno de Estudos, p.165-181.

Essas ações vão permitir que vocês tenham uma discussão produtiva e que cada participante do grupo contextualize sua visão.

No dia desta atividade, tragam com vocês esse texto impresso, o resumo feito por você e o Caderno de Estudos do programa para o Polo presencial, pois irão precisar deles para consulta. Não esqueçam!

Objetivo da Atividade

Através dessa atividade, pretendemos que vocês façam uma análise dos textos propostos e:

- Identifiquem o papel da Criatividade na Sociedade e na Educação
- Descrevam, *com suas palavras*, qual a importância que ela tem para o professor e por que.
- Proponham pelo menos duas novas estratégias docentes para estimular a Criatividade em seus alunos. Estas estratégias devem contemplar tanto a prática docente (o que vocês propõem para novas formas criativas de ensinar) como a construção de conteúdos (o que sugerem para torná-los mais criativos?)

Procedimentos:

Os alunos devem formar grupos de estudo de até 5 pessoas, tendo em mãos todo o material requisitado.

Durante a semana, é necessário que leiam o texto indicado e façam um resumo com suas próprias conclusões a respeito do mesmo. Tragam também esse resumo (além da cópia do texto da Carta e o Caderno de Estudos), pois ele servirá para você mostrar qual sua visão sobre o assunto durante o debate.

No dia do encontro presencial, vocês deverão entregar a seguinte atividade: um ensaio escrito em terceira pessoa, com dimensão de uma lauda respondendo ao seguinte questionamento:

1. **Qual o papel da Criatividade na Educação, qual a sua importância para o professor e que estratégias o grupo propõe para a docência criativa e a construção de novos conteúdos.**
2. O ensaio apresentado deve ter uma lauda, ser digitado, atender às normas da ABNT (Papel A4, espaçamento entre linhas 1,5; margens superior e esquerda 2,5; margens inferior e direita 2,0 sem notas de rodapé)

Avaliação:

Estrutura do Ensaio 1,0

Atendimento ao solicitado 0,5

Coerência, pertinência e originalidade do conteúdo 2,5

Atendimento às normas ABNT 1,0

Recursos Necessários:

LEITURA DOS SEGUINTE MATERIAIS:

- ✓ Texto: SEGUNDA CARTA DA CONSCIÊNCIA À CRIATIVIDADE, de Saturnino de La Torre, disponível no AVA, na Disciplina Criatividade e Inovação como texto de Apoio
- ✓ Artigo-Base da Disciplina, disponível no Caderno do Aluno

PRODUÇÃO DE UM RESUMO ANALITICO INDIVIDUAL do primeiro texto: “SEGUNDA CARTA DA CONSCIÊNCIA À CRIATIVIDADE” (este resumo deverá ser feito durante a semana, previamente à Atividade Presencial)

Produto final:

Um ensaio de uma lauda produzido pelo grupo, escrito em terceira pessoa.

Esta atividade deve ser entregue ao tutor, digitada e impressa, no dia da avaliação dessa disciplina: Criatividade e Inovação.

Fiquem atentos à data da avaliação e às questões suscitadas pela atividade orientada.

Desejo muito sucesso a todos! Professora Esp. Vera Maria Tindó Freire

Ribeiro

APÊNDICE V – Carta-convite para os professores conteudistas: Experiência 3

Aracaju, 23 de Novembro de 2013

Prezado Docente

Meu nome é Vera Tindó e sou aluna do Mestrado em Educação da UNIT. Minha dissertação tem como objeto de estudo a área de EAD e pretendo identificar a contribuição que uma metodologia de resolução criativa de problemas, “CreativeProblemSolving: The Thinking SkillsModel” pode oferecer a EAD.

Gostaria de convidá-lo a participar de uma oficina para a construção de conteúdo de um curso a ser oferecido pelo NEAD, durante a qual iremos utilizar ferramentas e técnicas de processo criativo.

O produto final da Oficina será um curso intitulado “Apresentação pessoal para atuação em vídeo stream.”.

A carga horária da oficina será de 12 horas, distribuídas em três períodos de 4 horas (das 14 às 18.00), nas datas de 12,13 e 14 de Novembro. Dispomos de 30 vagas e os participantes receberão um certificado.

Caso esse convite seja de seu interesse, solicito preencher a ficha de Inscrição anexa e enviá-la para meu e-mail vmtindo@hotmail.com

Agradeço antecipadamente e espero ter o prazer de tê-lo em nosso programa.

Atenciosamente

Vera Tindó

APÊNDICE VI – Formulário de Planejamento do Fórum

 FORMULÁRIO DE PLANEJAMENTO PARA INTERVENÇÃO DIDÁTICA NO FÓRUM DE DISCUSSÕES DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM			
Curso:	Disciplina:	CRIAATIVIDADE E INOVAÇÃO	
Docente:	VERA MARIA TINDÓ FREIRE RIBEIRO	Período:	Carga horária: 30 HORAS
TEXTO DE SAUDAÇÃO			
Olá a todos e a todas! Sejam bem vindos ao último módulo do Curso de Didática, Docência e Tutoria no Ensino Superior. Eu sou Vera Tindó e terei o prazer de acompanhá-los na Disciplina CRIAATIVIDADE e INOVAÇÃO. Sendo esta a disciplina final, vocês já devem estar familiarizados com alguns procedimentos e hábitos de um programa de Ensino a Distância, mas não custa lembrar alguns pontos importantes, notadamente com relação aos nossos Fóruns. É neles que todos terão a oportunidade de tirar dúvidas e principalmente, exercitar uma aprendizagem colaborativa, além de se conhecerem melhor, conhecimento e a experiência e a prática compartilhados tornam a aprendizagem mais efetiva e, por que não dizer, muito mais enriquecedora para todos. Para ter ideia do potencial dos Ambientes Virtuais, trago como parceiros de boas-vindas, 185 pessoas de 12 países que emprestam suas vozes à minha mensagem. Para conhecê-las acesse o link e ouça a mensagem delas que com certeza é criativa e inovadora! Durante toda nossa Disciplina, vocês podem me contatar por e-mail sempre que tiverem necessidade. Eu estarei fazendo o mesmo em relação a vocês. Os materiais de Leitura e as Atividades propostas como preparação para os Fóruns serão disponibilizados em nosso AVA e são essenciais para tornar sua participação mais proveitosa para você e para o grupo. Por isso, fiquem atentos aos Avisos! Desejo a todos nós um percurso produtivo e interessante! Até lá!			
BLOCO TEMÁTICO 1:			
Itens	TEMA 1: Introdução ao Processo Criativo		
Conteúdos Conceituais, Procedimentais e Atitudinais <i>(neste item o professor deverá eleger os saberes/conceitos, habilidades e valores a serem trabalhados no Fórum)</i>	Aqui serão revistos os conceitos sobre Criatividade assimilados através das leituras e das mídias disponibilizadas como trabalho prévio e das conclusões a que os alunos tenham chegado sobre o tema através de estudo individual ou trabalhos em grupo. Como resultado desse bloco, os estudantes deverão ser capazes de identificar as principais abordagens no estudo da Criatividade, entender os principais tipos de bloqueio e como lidar com eles e distinguir Mitos e Fatos. Deverão também produzir um texto curto de até 30 linhas explanando a importância da Criatividade no mundo atual e no ambiente acadêmico.		
	TEMA 2: O pensamento criativo: estrutura e dinâmica		
	Aqui serão fixados os conceitos relativos à estrutura do pensamento Criativo proposta por Ruth Noller e a dinâmica da alternância do pensamento divergente e convergente e as atitudes fundamentais para cada etapa. Também será discutido o conceito de ambiente criativo através da analogia com o trabalho de uma orquestra e feito um debate se esse modelo-orquestra atende às necessidades atuais..		

Texto Introdutório <i>(neste item o professor deverá elaborar ou apresentar um texto introdutório sobre a proposta de atividade motivadora de discussão do tema, a exemplo- texto reflexivo, vídeo representação gráfica, mapas conceituais etc).</i>	Apresentação do Video do TED de Sir Ken Robinson : A escola Mata a Criatividade . http://www.youtube.com/watch?v=aQym7WkF5ks	O QUE É UM AMBIENTE CRIATIVO? As orquestras são muitas vezes citadas como ambientes de trabalho em equipe e sem dúvida, do exercício da criatividade em grupo. Os elementos humanos de uma orquestra são os músicos e o maestro e não podemos esquecer que a peça a ser interpretada foi uma criação de um músico em algum momento anterior. Trata-se aqui da nova interpretação de algo que foi criado e de um grupo que trabalha junto para atingir os resultados. Em um ambiente criativo, as pessoas dão suporte às suas idéias e às idéias dos outros. Aprendem com os erros e têm liberdade para expressar pontos de vistas diferentes. A diversidade é vista como fonte de riqueza, por isso todas as idéias merecem ser consideradas e analisadas. Não existe a preocupação em ser o dono da idéia e sim em trabalhar em conjunto para encontrar a melhor solução para o problema formulado.
--	---	--

Proposta de Atividade Motivadora (neste item o professor deverá elaborar um questionamento ou uma atividade sobre o tema de discussão)	O grupo deve assistir ao vídeo e identificar : Qual o conceito de Criatividade do palestrante? Quais as razões que ele dá para acreditar na importância da Educação? O que ele aponta que as escolas no mundo inteiro têm em comum? Qual as diferenças entre crianças e adultos em lidar com os erros? E quais as consequências disto para nosso tema de estudo (a Criatividade)? Por que ? Qual a analogia que Ken Robinson faz entre o corpo humano e a Educação atual ? Quais as principais recomendações do palestrante quanto à Educação e a Criatividade? Proposta da Atividade: o grupo recebe as questões previamente a assistir ao vídeo. Ao final, os participantes escolhem qual (quais) questões querem responder/debater . Como resultado da atividade deverá ser feito um resumo sobre o conteúdo significativo do debate e repassado para todo o grupo.	1. Assistir ao vídeo - propaganda da HP: "Música para seu escritório" Em seguida, debater as questões: O que caracteriza aqui um ambiente Criativo? E o que caracteriza essas pessoas como criativas? Qual o papel do gestor desse grupo enquanto facilitador da Criatividade? Quem afina a orquestra? Dar o texto abaixo para leitura. SPALLA <i>Spalla em italiano significa "ombro", diz-se di spalla. O termo provem da glria teatral italiana, em que attore di spalla é aquele que apoia o comediante principal. Por analogia, na orquestra, spalla é o violino que dá apoio ao maestro. O spalla fica à esquerda do maestro, na primeira estante dos primeiros violinos. Até meados do século XIX, muitas das apresentações eram regidas pelo spalla, que utilizava o arco para comandar os músicos. É o representante dos músicos, sendo o último a entrar no palco, responsável por afinar a orquestra antes da entrada do maestro. Depois do maestro, ele é o comandante da orquestra, atuando como regente substituto, repassando aos músicos as determinações do maestro.</i> <i>Postado por Orquestra Sinfônica Edmundo Villani Côrtes</i> O grupo deve fazer uma analogia do professor com o maestro e com o Spalla com relação ao tema criatividade 2. Assistir ao Vídeo Landfil Harmonic teaser sobre uma orquestra de jovens em que os instrumentos são feitos com material de um lixo e identificar os elementos que R Noller aponta em sua equação da criatividade.
Recomendação de Leitura (neste item o professor deverá elencar as recomendações de leitura bibliográfica, incluindo a referência completa e, quando possível, indicar a localização do material na rede)	TORRE, Saturnino de La (2005). Carta da Consciência à Criatividade .In : Dialogando com a Criatividade: da Identificação à Criatividade Paradoxal. São Paulo: Madras p.20-24 Ler, resumir e debater com colegas previamente ao Fórum..	Acesso ao texto no link abaixo, leitura do artigo O Gênio da Garrafa, de Maira da Costa que conta a história de Davi Barbosa e identificação das atitudes criativas de Davi

	WECHSLER, Solange Muglia. (1993) Criatividade: Descobrindo e Encorajando. Editorial Psi: Campinas – Ler e fazer resumo comentado do capítulo I Leitura do texto de Apoio : Mitos e Fatos sobre a Criatividade	
Indicação de Sites e/ou Multimídias <i>(neste item o professor deverá indicar sites e/ou multimídias de entidades idôneas, que tratem do conteúdo discutido sob a ótica acadêmica, científica, literária, jornalístico etc)</i>	Vídeo do TED de Sir Ken Robinson: A escola mata a Criatividade. http://www.youtube.com/watch?v=aQym7WkF5ks Em Maio de 2010 a IBM passou para seus executivos o vídeo: " Informações de que precisamos " Acessar o link e assistir ao vídeo. , identificando os conceitos principais e duvidas para discutir no Fórum.	1. Musica para seu escritório 2. LANDFILL HARMONIC TEASER http://www.youtube.com/watch?v=fXynrsrTKbl

Estratégias de Estimulação <i>(neste item o professor deverá descrever as estratégias que utilizará, usando os diferentes meios para incentivar os alunos a acessarem o Fórum)</i>	Aviso no mural de AVA; e-mail com um convite em forma animada ou um arquivo de áudio com uma música ou poesia cuja letra aborde o tema do Bloco , anexo ao e-mail de convocação.. Participação do Professor com incentivo aos Alunos para se posicionarem e correções conceituais necessárias.	Aviso no mural de AVA; e-mail com um convite em forma animada ou um arquivo de áudio com uma música ou poesia cuja letra aborde o tema do Bloco anexo ao e-mail de convocação.. Participação do Professor com incentivo aos Alunos para se posicionarem e correções conceituais necessárias.
Estratégias de Estimulação <i>(neste item o professor deverá descrever as estratégias que utilizará, usando os diferentes meios para incentivar os alunos a acessarem o Fórum)</i>	Aviso no mural de AVA; e-mail com um convite em forma animada ou um arquivo de áudio com uma música ou poesia cuja letra aborde o tema do Bloco anexo ao e-mail de convocação.. Participação do Professor com incentivo aos Alunos para se posicionarem e correções conceituais necessárias.	Aviso no mural de AVA; e-mail com um convite em forma animada ou um arquivo de áudio com uma música ou poesia cuja letra aborde o tema do Bloco anexo ao e-mail de convocação.. Participação do Professor com incentivo aos Alunos para se posicionarem e correções conceituais necessárias.

Texto Introdutório (neste item o professor deverá elaborar ou apresentar um texto introdutório, uma proposta de atividade motivadora de discussão do tema, a exemplo- texto reflexivo, vídeo representação gráfica, mapas conceituais etc).	Apresentação de texto contextualizando o CPS Thinking Tool, mostrando como a ferramenta atua sobre o pensamento criativo e como se liga ao conceito de pensamento complexo.	Leitura da Carta da Criatividade à Consciência, de Saturnino de La Torre IN : Dialogando com a Criatividade: da Identificação à Criatividade Paradoxal. São Paulo: Madras p.45-50 Ler, resumir e debater com colegas previamente ao Fórum...
Proposta de Atividade Motivadora (neste item o professor deverá elaborar um questionamento ou uma atividade sobre o tema de discussão)	Apresentar um mini-case para a prática do modelo	Após a discussão da Carta da Criatividade à Consciência, o grupo deve elaborar sua própria carta sobre o assunto.
Recomendação de Leitura (neste item o professor deverá elencar as recomendações de leitura bibliográfica, incluindo a referência completa se, quando possível, indicar a localização do material na rede)	Texto: O CPS THINKING TOOL COMO FERRAMENTA DE PENSAMENTO CRIATIVO	Leitura do texto de Apoio Criatividade na Educação de Ruth Noller Leitura da dissertação Desenvolvimento da Criatividade na EAD segundo Percepção de Universitários: Dissertação de Mestrado UNB – Instituto de Psicologia

		GAW,Beverly A.(1979) Perguntas que conduzem a um Processo criativo –Condensado e adaptado da obra " Processing Questions: An Aid to Completing the Learning Cycle "In:Handbook for a Group Facilitators;Jones and Pfeiffer,Editors
Indicação de Sites e/ou Multimídias (neste item o professor deverá indicar sites e/ou multimídias de entidades idôneas, que tratem do conteúdo discutido sob a ótica acadêmica, científica, literária, jornalístico etc)	COMPLEXIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE EM MORIN PARTE I PARTE II	- Os setes saberes necessários para a Educação do Futuro

Texto Introdutório (neste item o professor deverá elaborar ou apresentar um texto introdutório sobre a proposta de atividade motivadora de discussão do tema, a exemplo- texto reflexivo, vídeo representação gráfica, mapas conceituais etc).	Apresentação de texto contextualizando o CPS Thinking Tool, mostrando como a ferramenta atua sobre o pensamento criativo e como se liga ao conceito de pensamento complexo.	Leitura da <i>Carta da Criatividade à Consciência</i>, de Saturnino de La Torre. IN: Dialogando com a Criatividade; da Identificação à Criatividade Paradoxal. São Paulo: Madras p.45-50 Ler, resumir e debater com colegas previamente ao Fórum..
Proposta de Atividade Motivadora (neste item o professor deverá elaborar um questionamento ou uma atividade sobre o tema de discussão)	Apresentar um mini-case para a prática do modelo	Após a discussão da Carta da Criatividade à Consciência, o grupo deve elaborar sua própria carta sobre o assunto.
Recomendação de Leitura (neste item o professor deverá elencar as recomendações de leitura bibliográfica, incluindo a referência completa e, quando possível, indicar a localização do material na rede)	Texto: O CPS THINKING TOOL COMO FERRAMENTA DE PENSAMENTO CRIATIVO	Leitura do texto de Apoio Criatividade na Educação de Ruth Noller Leitura da dissertação Desenvolvimento da Criatividade na EAD segundo Percepção de Universitários: Dissertação de Mestrado UNB – Instituto de Psicologia

BLOCO TEMÁTICO 2:		
Itens	TEMA 3: REAPRENDER A PENSAR	TEMA 4: CRIATIVIDADE, DOCÊNCIA TUTORIA
Conteúdos Conceituais, Procedimentais e Atitudinais (neste item o professor deverá eleger os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais a serem discutidos no Fórum)	Novos Paradigmas e o Papel da Criatividade na formação, destruição e reconstrução destes. O modelo CPS Thinking Tool e sua importância na nova realidade de construção de uma prática interativa e um saber compartilhado. A função de metacognição do novo modelo	Compreender as novas habilidades, atitudes e saberes de docência requeridos pelo novo contexto social, a novas tecnologias, novos modos de apreensão do conhecimento. Utilizar a criatividade, suas técnicas e métodos ferramentas mas sobretudo seu pensar criativo enquanto Docente para sair de um papel protagonista para um diálogo.