

TERCEIRO CICLO
PSICOLOGIA

Desafios da contemporaneidade: que percursos para a Criatividade?

– exploração compreensiva do papel desenvolvimental da autoeficácia criativa, da compreensão estética e da escolaridade na criatividade –

Andreia Valquaresma

D

2020



**Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
Universidade do Porto
Programa Doutoral em Psicologia**

**Desafios da Contemporaneidade: que percursos para a criatividade?
-exploração compreensiva do papel desenvolvimental da autoeficácia criativa, da
compreensão estética e da educação na criatividade-**

Tese apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto para
obtenção do grau de Doutor em Psicologia sob a orientação do Professor Doutor Joaquim Luís Coimbra

**Andreia Valqueresma
2020**

A ti, Vicente.

Na esperança de que, um dia, aqui possas ver o poder de imaginar e a beleza de conhecer.

“A beleza, tal como a verdade, só tem valor quando re-criada por aqueles que a descobrem.”

(Piaget, 1953, p. 23)

RESUMO

Num mundo agitado e recreado por mudanças sociais profundas, a criatividade tem vindo a afirmar-se como um tema incontornável. Se a esta conjuntura adicionarmos as descontinuidades, perturbações e hesitações sentidas no contexto educativo, compreende-se o quão importante se torna refletir quanto ao modo como criatividade e educação se intersejam, na contemporaneidade.

Numa perspetiva assumidamente psicológica, abertamente desenvolvimental e profundamente ecológica, que enfatiza a inexorável relação entre criatividade e educação, procurámos traçar um rota conceptual que permitisse suplantar uma visão meramente técnico-funcionalista e de resolução de problemas, em direção a uma alternativa onde a criatividade encontre as condições – ontológicas e epistemológicas – para poder ser encarada como um constructo multideterminado, multidimensional, desenvolvimental, dinâmico e imerso num sistema complexo.

A vertente empírica desta investigação consistiu num estudo de *design* metodológico misto, cujo objetivo global foi o de compreender a influência de fatores pessoais e contextuais no processo de desenvolvimento da criatividade, explorando o papel desenvolvimental desempenhado pela escola, pela autoeficácia criativa e pela compreensão estética. Organizandoo-a em torno de três níveis de análise curriculares (*currículo enunciado, implementado e adquirido*), tentamos compreender o modo como a criatividade era enquadrada nos *currícula* prescritos para a educação pré-escolar e para o ensino básico (*currículo enunciado*), o conseqüente impacto nas práticas educativas (*currículo implementado*) e nas aprendizagens e desenvolvimento psicológico dos alunos (*currículo adquirido*). Da análise documental do currículo enunciado parece sobressair uma valorização crescente da criatividade, apesar de persistir a dificuldade em a operacionalizar no contexto da sala de aula. Esta conclusão tende a sair reforçada pelos resultados do grupo de discussão focal com educadores e docentes do sistema educativo português - realizado no âmbito do currículo *implementado* -, onde, apesar de se reconhecer a importância da criatividade para o desenvolvimento dos alunos, se destaca, também, a disparidade na abordagem da criatividade nos níveis de ensino examinados. A análise do currículo *adquirido* (cuja recolha de dados decorreu numa amostra de 393 crianças e adolescentes que frequentavam a educação pré-escolar e o ensino básico num agrupamento de escolas públicas portuguesas), permitiu evidenciar resultados estatisticamente significativos relativamente à influência da escola no desenvolvimento da criatividade, bem como do NSEC na autoeficácia criativa. Para além disso, parecem apontar para a presença de um efeito de mediação exercido pela criatividade artística entre a autoeficácia criativa e a compreensão estética.

Logo, a articulação dos resultados obtidos nos três níveis de análise curricular, aparenta sugerir a existência de um padrão não linear no desenvolvimento da criatividade, que reforça a asserção de que esta se pode considerar como um atributo de auto-organizações psicológicas inscritas num processo de desenvolvimento de qualidade e ritmo variáveis.

Palavras-chave: *criatividade, educação, autoeficácia criativa, compreensão estética, complexidade das estruturas psicológicas, desenvolvimento psicológico, contemporaneidade.*

SUMMARY

In a world disrupted by profound societal changes, creativity has been emerging as an unavoidable theme. If we add to this conjuncture turbulence and hesitation in the educational realm, it becomes understandable how important it is to reflect on how creativity and education intersect, in contemporary societies.

In an inherently psychological, openly developmental and deeply ecological perspective, which emphasizes the inexorable relationship between creativity and education, we try to trace a conceptual roadmap that might allow to overcome a mere technical-functionalist and problem-solving viewpoint, towards an alternative where creativity is considered a multidetermined, multidimensional, developmental, dynamic and embedded in a complex system construct.

The empirical facet of this research involved a mixed methods design, whose overall objective was to understand the influence of personal and contextual factors in the process of creativity development, exploring the developmental role played by school, creative self-efficacy and aesthetic judgment. Organizing it around three curricular analytical levels (prescribed, implemented and learned curriculum), we aim to understand how creativity is framed in preschool and basic education *curricula* (*prescribed* curriculum) and the consequent impact on educational practices (*implemented* curriculum) and on pupils learning outcomes and psychological development (*learned* curriculum). From the documentary analysis of the *prescribed* curriculum it seems that an increasing appreciation of creativity is highlighted, despite the difficulty in operationalizing it in the classroom. This conclusion tends to be reinforced by the results of the focus group with teachers of the Portuguese educational system - which took place within the scope of the *implemented* curriculum -, where, notwithstanding the acknowledgment of the importance of creativity for student development, the disparity in the approach of creativity between the considered education levels stands out. The analysis of the *learned* curriculum (whose data collection took place in a sample of 393 children and adolescents enrolled in preschool and basic education in a public Portuguese group of schools), allowed to show statistically significant results regarding the influence of school in the development of creativity, as well as of socioeconomic-cultural status in creative self-efficacy. In addition, it seems to point to the presence of a mediation effect exerted by artistic creativity between creative self-efficacy and aesthetic judgment.

Therefore, the joint analysis of the results obtained at the three curricular levels, seem to suggest the existence of a non-linear pattern in the development of creativity, which reinforces the assertion that it can be considered as an attribute of self-organizing psychological structures, inscribed in a process of development of variable quality and rhythm.

Keywords: *creativity, education, creative self-efficacy, aesthetic judgment, complexity of psychological structures, contemporaneity.*

RESUMÉ

Dans un monde agité par profonds changements sociaux, la créativité s'affirme comme un thème incontournable. Si nous ajoutons à cette conjoncture les perturbations et hésitations ressenties dans le contexte éducatif, nous comprenons combien il devient important de réfléchir sur la façon dont la créativité et l'éducation se croisent, à la contemporanéité.

Dans une perspective intrinsèquement psychologique, ouvertement développementale et profondément écologique, qui met l'accent sur l'inexorable relation entre la créativité et l'éducation, nous avons essayé de tracer une route conceptuelle qui nous permettrait de dépasser une vision fonctionnaliste et de résolution des problèmes, vers une alternative où la créativité pourrait être considérée comme une construction multidéterminée, multidimensionnelle, développementale, dynamique et imprégnée d'un système complexe.

L'aspect empirique de cette enquête consistait en une étude de conception méthodologique mixte, dont l'objectif global était de comprendre l'influence des facteurs personnels et contextuels dans le processus de développement de la créativité, en explorant le rôle joué par l'école, l'auto-efficacité créative et la compréhension esthétique. En l'organisant autour de trois niveaux analytiques curriculaires (*curriculum énoncé* ou *prescrit*, *mis en œuvre* et *acquis*) nous essayons de comprendre comment la créativité était encadrée dans les *curricula* préscolaires et d'éducation de base (*curriculum énoncé*) et l'impact qui en résulte sur les pratiques éducatives (*curriculum mis en œuvre*) et le développement psychologique des étudiants (*curriculum acquis*). À partir de l'analyse documentaire du *curriculum énoncé*, il semble légitime d'inférer une appréciation croissante de la créativité, malgré la difficulté de la mettre en œuvre dans le contexte de la classe. Cette conclusion a tendance à être renforcée par les résultats du groupe de discussion axé sur les éducateurs et les enseignants du système éducatif portugais – mené dans le cadre du *curriculum mis en œuvre* -, où, malgré la reconnaissance de l'importance de la créativité pour le développement des élèves, il ressort également de la disparité dans l'approche de la créativité aux niveaux d'éducation examinée. L'analyse du *curriculum acquis* (dont la collecte des données a eu lieu sur un échantillon de 393 enfants et adolescents qui fréquentaient l'éducation préscolaire et de base dans un groupe d'écoles publiques portugaises), a permis de montrer des résultats statistiquement significatifs concernant l'influence de l'école dans le développement de la créativité, ainsi que le niveau socioéconomique-culturelle dans l'auto-efficacité créative. De plus, ils semblent indiquer la présence d'un effet médiateur exercé par la créativité artistique entre l'auto-efficacité créative et la compréhension esthétique.

Par conséquent, l'articulation des résultats obtenus aux trois niveaux de l'analyse des *curricula* semble suggérer l'existence d'un modèle non-linéaire dans le développement de la créativité, ce qui renforce l'affirmation selon laquelle il peut être considéré comme un attribut d'auto-organisations psychologiques inscrites dans un processus de développement de qualité et de rythme variables.

Mots-clés : créativité, éducation, auto-efficacité créative, compréhension esthétique, complexité des structures psychologiques, développement psychologique, contemporanéité.

AGRADECIMENTOS

A elaboração deste trabalho revelou-se um processo intenso, cujo significado não se extingue na exploração conceptual de um constructo que permanece, aos meus olhos, profundamente apaixonante. Na verdade, escrever esta tese foi uma oportunidade única de experienciar a importância e riqueza da natureza colaborativa do conhecimento. Assim, são devidos agradecimentos a diversas pessoas e entidades.

Primeiramente, tenho que agradecer ao Professor Doutor Joaquim Luís Coimbra. Ao aceitar orientar-me neste caminho pôs à minha disposição, nas diversas discussões que fomos tendo, uma imensidão de conhecimentos sem os quais, tenho a certeza, que não teria sido possível avançar para uma exploração psicológica da criatividade como a que aqui apresentámos. Ensinou-me quanto à essencialidade de uma atitude de questionamento permanente e, compreendendo-me e apoiando-me, incentivou, sempre, a minha autonomia na procura da construção pessoal do conhecimento. A confiança demonstrada e a sua postura generosa e gentil, foram só mais um motivo para justificar a admiração pessoal e profissional que lhe tenho.

Há, também, um agradecimento devido ao Doutor Patrício Costa, cuja intervenção foi crucial na etapa de análise estatística de dados. Numa atitude de grande generosidade, conseguiu sempre encontrar tempo para atender os meus pedidos de apoio. Contribuiu, indelevelmente, para a difícil construção de uma visão coerente da diversidade de resultados que obtivemos, abrindo horizontes sem os quais a amplitude das análises realizadas teria ficado comprometida.

Não posso, ainda, deixar de expressar o meu agradecimento à Professora Doutora Isabel Menezes que, embora tendo acompanhado este projeto durante um período muito breve, mostrou-se disponível para me apoiar quando necessitei. O seu repto para que eu arriscasse construir uma perspectiva própria sobre as questões com que me deparava, foi um incentivo determinante.

A abertura e disponibilidade da Direção do Agrupamento de Escolas do Búzio, em Vale de Cambra, bem como das educadoras e professores que disponibilizaram o seu tempo de aula para a recolha de dados desta investigação, não pode ser olvidada. Ao me acolherem com toda a simpatia e abertura, facilitaram uma etapa vital que, sendo relativamente morosa, se tornou muito agradável.

Evidentemente, tenho também que agradecer, profundamente, quer aos docentes que se disponibilizaram para a realização do grupo de discussão focal, quer a todas as crianças, adolescentes e encarregados de educação que consentiram e assentiram participar neste estudo. Sem eles, a vertente empírica desta investigação, não teria sido possível. O tempo que passámos juntos foi, não só, interessante, como muito divertido.

Estou igualmente grata aos juizes que avaliaram uma “infinidade” de desenhos infantis e uma quantidade assinalável de entrevistas, num permanente espírito de amizade, paciente e motivado.

Uma palavra especial de agradecimento à D. Luísa Santos, do Serviço de Pós-Graduações da FPCEUP e à Dra. Amélia Santos, do Serviço Académico da FPCEUP. Com imenso profissionalismo e simpatia, não só se mostraram sempre disponíveis para me esclarecer, como me orientaram em questões formais/burocráticas relativas a este projeto, que eu nem sempre dominava.

O meu muito obrigada aos amigos/colegas que acompanharam neste processo, especialmente à Sofia Lourenço e Susana Cardoso, por me deixarem ser, ouvindo os meus desabafos e ajudando-me a manter o sentido de humor. Ao Eduardo Silva, à Sofia Rodrigues e à Mariana Casanova pela solidariedade e pelo debate de ideias.

Por último, tenho que manifestar a minha profunda gratidão à minha família, que me apoiou incondicionalmente. Ao me permitirem conciliar o meu papel de mãe com este desafio foram um pilar fundamental e sem o qual esta tese não ganharia forma. Ao meu pai, por me ensinar a persistir nos meus objetivos.

À minha querida mãe, minha base segura, que me apoia, sem limites, em todos os meus projetos de vida.

Ao meu marido, Carlos Eduardo, pela sua paciência, compreensão e carinho. Obrigada, ainda, por me permitires crescer contigo e por me ajudares a ver que o que existe é o possível!

Por fim, ao Vicente, meu filho adorado, minha inesgotável fonte de inspiração.

ABREVIATURAS

AFE – Análise Fatorial Exploratória

AFC – Análise Fatorial Confirmatória

AJAT – *Aesthetic Judgment Ability Test*

ANOVA – Análise Univariada de Variância

APA – *American Psychological Association*

CAT - *Consensual Assessment Technique*

Cf. – conforme

CFI – *Comparative Fit Index*

CNE – Conselho Nacional de Educação

CSEI - *Creative Self-efficacy Inventory*

DGE - Direção Geral de Educação da República Portuguesa

DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e da Ciência

DSEE – Direção de Serviços de Estatísticas da Educação

ESPAC – Escala Portuguesa de Autoeficácia Criativa

FC – Fiabilidade Compósita

i.e. – *id est*

MANOVA – Análise Multivariada de Variância

MCEETYA - Ministerial Council on Education Employment Training and Young Affairs of Australia

NACCCE – *National Advisory Committee on Creative and Cultural Education* (UK)

NSE – Nível Socioeconómico

NSEC – Nível Socioeconómico-cultural

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

RMSEA – *Root Mean Square Error of Approximation*

SRMR – *Standardized Root Mean Square Residual*

SOI - *Structural Model of Intellect*

TTCT - *Torrance Test of Creative Thinking*

UE – União Europeia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Vd. – Vide

VEM – Variância Extraída Média

ÍNDICE

RESUMO	1
SUMMARY	2
RESUMÉ	3
ABREVIATURAS	7
INTRODUÇÃO	12
PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO	18
CAPÍTULO I -REVISÃO DA LITERATURA	20
1. DEFINIÇÃO DE CRIATIVIDADE	21
1.1. <i>A dualidade Imaginação e Criatividade: duas faces da mesma moeda?</i>	21
1.2. <i>Criatividade e Inteligência: uma condição necessária mas não suficiente?</i>	22
2. AS TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO E A CRIATIVIDADE: DE VYGOTSKY A PIAGET, KELLY E KEGAN	23
2.1. <i>Vygotsky</i>	23
2.2. <i>Piaget</i>	25
2.3. <i>Kelly</i>	26
2.4. <i>Kegan</i>	29
3. O DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO NA RELAÇÃO CRIATIVIDADE E ARTE	31
3.1. <i>Michael Parsons: a experiência estética e a amplitude da compreensão face ao comportamento</i>	31
3.1.1. Primeiro Estádio: Preferência	32
3.1.2. Segundo Estádio: Beleza e Realismo	32
3.1.3. Terceiro Estádio: Expressividade.....	33
3.1.4. Quarto estágio: Estilo e Forma	34
3.1.5. Quinto Estádio: Autonomia	35
3.2. <i>Abigail Housen: o olhar puro do observador e a construção de uma teoria do desenvolvimento estético</i>	36
3.2.1. Primeiro Estádio: Descritivo	36
3.2.2. Segundo Estádio: Construtivo	36
3.2.3. Terceiro Estádio: Classificador	36
3.2.4. Quarto Estádio: Interpretativo	37
3.2.5. Quinto Estádio: Re-Criativo.....	37

3.3.	<i>O desenvolvimento psicológico de dimensões artísticas: (dis)semelhanças entre Parsons e Housen</i>	<i>37</i>
3.4.	<i>A dimensão artística do desenho infantil, o desenvolvimento psicológico e a Criatividade</i>	<i>39</i>
3.5.	<i>Implicações educativas dos modelos de desenvolvimento de compreensão estética</i>	<i>41</i>
4.	O QUESTIONAMENTO FILOSÓFICO NO TRILHO DA CRIATIVIDADE.....	43
4.1.	<i>Goodman como precursor da reflexão crítica em torno da criatividade e educação.....</i>	<i>43</i>
5.	PERSPETIVAS PSICOLÓGICAS SOBRE A CRIATIVIDADE: DA VISÃO FUNCIONALISTA A UMA PERSPETIVA SISTÊMICA	45
5.1.	<i>Wallas: vanguardista na compreensão das fases do processo criativo</i>	<i>45</i>
5.2.	<i>Guilford e Torrance: mentores da psicometria da Criatividade</i>	<i>46</i>
5.3.	<i>Mednick e um ponto de vista psicanalítico sobre a Criatividade</i>	<i>47</i>
5.4.	<i>Rogers e Maslow: a abordagem humanista da Criatividade</i>	<i>48</i>
5.5.	<i>Simonton e a abordagem historiométrica da Criatividade.....</i>	<i>49</i>
5.6.	<i>Amabile e a relação motivação e Criatividade</i>	<i>49</i>
5.7.	<i>Treffinger e Isaksen: o reavivar do modelo de resolução criativa de problemas.....</i>	<i>50</i>
5.8.	<i>Gardner e a relação dialética entre Inteligência e Criatividade</i>	<i>53</i>
5.9.	<i>Sternberg e Lubart: a teoria do investimento Criativo</i>	<i>54</i>
5.9.1.	<i>Sternberg e o Modelo de Propulsão das Contribuições Criativas</i>	<i>56</i>
5.10.	<i>Boden e a capacidade generativa da Criatividade</i>	<i>57</i>
5.11.	<i>Gruber: a Criatividade como sistema evolutivo.....</i>	<i>61</i>
5.12.	<i>Csikszentmihalyi e a perspectiva de sistemas da Criatividade</i>	<i>65</i>
5.13.	<i>Kaufman e Beghetto e os quatro C's da Criatividade.....</i>	<i>67</i>
5.14.	<i>Glăveanu e um modelo sociocultural para a Criatividade</i>	<i>70</i>
5.15.	<i>Síntese Integrativa</i>	<i>74</i>
6.	CRIATIVIDADE E EDUCAÇÃO: (IN)DISSOCIABILIDADE DE UMA RELAÇÃO	81
6.1.	<i>Dewey: experiência, estética e Criatividade.....</i>	<i>84</i>
6.2.	<i>Read: a educação artística vs. a educação pela arte</i>	<i>87</i>
6.3.	<i>Eisner: cognição, curriculum e Criatividade</i>	<i>89</i>
7.	CRIATIVIDADE E AUTOEFICÁCIA CRIATIVA	92
7.1.	<i>Bandura: as subtilezas da autoeficácia na Criatividade</i>	<i>92</i>
7.1.1.	<i>A Autoeficácia em contexto educativo</i>	<i>93</i>
7.2.	<i>A Autoeficácia Criativa: atributo de uma estrutura ou reflexo de cognição?</i>	<i>95</i>
7.2.1.	<i>Autoeficácia do Pensamento Criativo</i>	<i>100</i>
7.2.2.	<i>Autoeficácia da Performance Criativa</i>	<i>100</i>

7.2.3. Estudos qualitativos da autoeficácia criativa	100
7.2.4. A multidimensionalidade da autoeficácia criativa	101
7.3. <i>Próximas etapas para a compreensão da Autoeficácia Criativa</i>	101
8. CRIATIVIDADE E COMPLEXIDADE: UMA MATRIZ CONCEPTUAL PARA UM CONTRIBUTO DA CONTEMPORANEIDADE PSICOLÓGICA E SOCIAL	103
CAPÍTULO II - AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DA CRIATIVIDADE.....	109
9. A AVALIAÇÃO DA CRIATIVIDADE: TENDÊNCIAS DA INVESTIGAÇÃO EM PSICOLOGIA	110
10. PENSAR A AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA NO DOMÍNIO DA CRIATIVIDADE: PRINCIPAIS QUESTÕES...	152
PARTE II : METODOLOGIA.....	159
CAPÍTULO III - DESENHO DE INVESTIGAÇÃO.....	160
11. OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO	161
12. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	163
12.1. <i>Primeira Questão de Investigação (Q1)</i>	163
12.2. <i>Segunda Questão de Investigação (Q2)</i>	166
12.3. <i>Terceira Questão de Investigação (Q3)</i>	170
12.4. <i>Quarta Questão de Investigação (Q4)</i>	173
13. HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO	176
13.1. <i>Impacto do fator Escolaridade</i>	176
13.2. <i>Impacto do fator Nível Socioeconómico-cultural</i>	178
13.3. <i>Impacto do fator Género</i>	179
13.4. <i>Interseção Criatividade Artística – Autoeficácia Criativa - Compreensão Estética</i>	182
14. MÉTODO.....	187
14.1. <i>Ética na Investigação Psicológica</i>	196
CAPÍTULO IV - PRIMEIRO NÍVEL DE ANÁLISE CURRICULAR: CURRÍCULO ENUNCIADO	197
15. INDICADORES DE CURRÍCULO ENUNCIADO	198
15.1. <i>Amostra Documental</i>	198
15.2. <i>Procedimento</i>	199
15.3. <i>Resultados</i>	200
15.4. <i>Discussão de Resultados</i>	202
15.4.1. <i>Educação Pré-escolar</i>	205
15.4.2. <i>Ensino Básico</i>	207
15.4.2.1. <i>Revisão Curricular de 2002</i>	207

15.4.2.2. Revisão Curricular de 2011	209
15.4.2.3. Nova Gestão Curricular de 2017.....	210
15.4.2.4. Revisão Curricular de 2018	211
15.5. <i>Considerações de Primeiro Nível</i>	212
CAPÍTULO V - SEGUNDO NÍVEL DE ANÁLISE CURRICULAR: CURRÍCULO IMPLEMENTADO.....	216
16. INDICADORES DE CURRÍCULO IMPLEMENTADO.....	217
16.1. <i>Caracterização dos Participantes do Grupo de Discussão Focal</i>	217
16.2. <i>Guião orientador do Grupo de Discussão Focal</i>	219
16.3. <i>Procedimento</i>	219
16.4. <i>Resultados</i>	220
16.5. <i>Discussão de Resultados</i>	223
16.6. <i>Considerações de Segundo Nível</i>	229
CAPÍTULO VI - TERCEIRO NÍVEL DE ANÁLISE CURRICULAR: CURRÍCULO ADQUIRIDO.....	231
17. INDICADORES DE CURRÍCULO ADQUIRIDO.....	232
17.1. <i>Autoeficácia Criativa</i>	232
17.1.1. Construção e Validação da Escala Portuguesa de Autoeficácia Criativa.....	232
17.1.1.1. Amostras.....	232
a. Amostra-Piloto.....	232
b. Amostra Global – caracterização pormenorizada	232
17.1.1.2. Instrumento: Escala Portuguesa de Autoeficácia Criativa	235
17.1.1.3. Procedimento e Resultados.....	235
a. Construção da ESPAC.....	235
b. Validação Fatorial da ESPAC	238
c. Análise Fatorial Confirmatória	241
d. Análises Multivariadas de Variância (MANOVA).....	244
17.1.2. Resultados	245
17.1.2.1. Autoeficácia Criativa e Nível de Escolaridade	245
17.1.2.2. Autoeficácia Criativa e Nível Socioeconómico-cultural	249
17.1.2.3. Autoeficácia Criativa e Género	251
17.2. <i>Criatividade Artística</i>	253
17.2.1. Amostra.....	253
17.2.2. Instrumento: Desenho.....	254
17.2.3. Procedimento.....	254
17.2.3.1. <i>Consensual Assessment Technique</i> e Fidelidade Interjuízes.....	254

17.2.3.2. Análise Univariada de Variância (ANOVA)	256
17.2.4. Resultados	256
17.2.4.1. Fidelidade Interjuízes	256
17.2.4.2. Criatividade Artística e Nível de Escolaridade	256
17.2.4.3. Criatividade Artística e Nível Socioeconómico-cultural	258
17.2.4.4. Criatividade Artística e Género	258
17.3. <i>Compreensão Estética</i>	258
17.3.1. Caracterização dos Participantes da Entrevista	258
17.3.2. Guião de Entrevista Semi-estruturada	259
17.3.3. Procedimento	260
17.3.4. Resultados	262
17.3.4.1. Fidelidade Interjuízes	262
17.3.4.2. Nível de Desenvolvimento da Compreensão Estética	262
17.3.4.3. Compreensão Estética e Nível de Escolaridade	263
17.3.4.4. Compreensão Estética e Nível Socioeconómico-cultural	264
17.3.4.5. Compreensão Estética e Género	264
17.4. <i>Interação: Autoeficácia Criativa – Criatividade Artística – Compreensão Estética</i>	265
17.4.1. Caracterização do Grupo de Participantes	265
17.4.2. Procedimento	265
17.4.3. Resultados	266
17.4.3.1. Análise Correlacional	266
17.4.3.2. Análise de Mediação	267
17.5. <i>Discussão de Resultados</i>	268
17.6. <i>Considerações de Terceiro Nível</i>	278
CAPÍTULO VII - SÍNTESE CONCLUSIVA	281
18. SINOPSE REFLEXIVA DA INVESTIGAÇÃO	283
18.1. <i>Limitações e Sugestões para Investigação Futura</i>	287
18.2. <i>Possíveis Implicações Políticas, Educativas e Psicológicas</i>	289
19. PENSAMENTOS FINAIS	294
BIBLIOGRAFIA	301
ANEXOS	345

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO A1 – .IPROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO AOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	I
ANEXO A2 - PROTOCOLO DE ASSENTIMENTO DOS PARTICIPANTES.....	II
ANEXO B1 – QUESTIONÁRIO (PARTE I).....	III
ANEXO B2 – QUESTIONÁRIO (PARTE II).....	IV
ANEXO B3 – QUESTIONÁRIO (PARTE III).....	V
ANEXO B4 – ESCALA PORTUGUESA DE AUTOEFICÁCIA CRIATIVA – VERSÃO FINAL.....	VII
ANEXO C1- PROTOCOLO DE ASSENTIMENTO DOS PARTICIPANTES - ENTREVISTA.....	VIII
ANEXO C2 - DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO ESTÉTICA	IX
ANEXO D – GRUPO DE DISCUSSÃO FOCAL	XI
ANEXO E – TRANSCRIÇÃO DO GRUPO DE DISCUSSÃO FOCAL.....	1
ANEXO F – DADOS DE ANÁLISE DO CURRÍCULO ENUNCIADO (ANÁLISE DOCUMENTAL)	XIII
ANEXO G – DADOS DE ANÁLISE DO CURRÍCULO IMPLEMENTADO (GRUPO DE DISCUSSÃO FOCAL)	LXXIII
ANEXO H – DADOS DE ANÁLISE DO CURRÍCULO ADQUIRIDO.....	LXXVIII
H1 – CRIATIVIDADE ARTÍSTICA.....	LXXVIII
a. Fidelidade Interjuízes – α de Krippendorff	lxxviii
b. Análise Post-Hoc da ANOVA Criatividade Artística- Nível de Escolaridade.....	lxxix
c. ANOVA: Criatividade Artística – NSEC	lxxix
d. ANOVA: Criatividade Artística - Género	lxxx
H2 - AUTOEFICÁCIA CRIATIVA.....	LXXXI
ESPAC - Escala Portuguesa de Autoeficácia Criativa.....	lxxxi
a. Matriz de Correlações entre os itens da ESPAC (Versão Exploratória)	lxxxi
b. Matrizes Anti-Imagem da ESPAC (Versão Exploratória).....	lxxxv
c. Correlações entre os itens da ESPAC (Versão Final)	lxxxvii

d. Análise Post-Hoc Autoeficácia Criativa – Nível de Escolaridade	lxxxviii
e. Análise Post-Hoc: Autoeficácia Criativa – Nível Socioeconómico- cultural	xc
f. Interação Autoeficácia Criativa, Idade e NSEC: Verificação de Pressupostos MANOVA	xcii
g. Correlações entre Variáveis (Criatividade Artística, Nível de Escolaridade, NSEC, Género)	xcvi
H3 – COMPREENSÃO ESTÉTICA	xcvii
a. Fidelidade Interjuízes – α de Krippendorff	xcvii
b. ANOVA: Compreensão Estética – Nível de Escolaridade	xcvii
c. ANOVA: Compreensão Estética- NSEC.....	xcviii
d. ANOVA: Compreensão Estética- Género.....	xcviii
H4 – ANÁLISE DE MEDIAÇÃO:	
AUTOEFICÁCIA CRIATIVA – CRIATIVIDADE ARTÍSTICA – COMPREENSÃO ESTÉTICA	xcix

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo Componencial de Criatividade.....	50
Figura 2. Modelo de Resolução Criativa de Problemas (v. 2.0)	51
Figura 3. Modelo de Resolução Criativa de Problemas (v. 3.0)	51
Figura 4. Modelo da Perspetiva de Sistemas.....	66
Figura 5. Modelo dos quatro C's da Criatividade.....	68
Figura 6. Modelo dos 5 A's de Glăveanu	72
Figura 7. Ação Criativa: um enquadramento cultural-psicológico	74
Figura 8. Esquema Visuo-Conceptual da Criatividade.....	80
Figura 9. Modelo do Sistema de Crenças Criativas	98
Figura 10. Sinopse Esquemático-conceptual das Hipóteses de Investigação	185
Figura 11. Desenho de Investigação.....	189
Figura 12. Diagrama de Investigação	195
Figura 13. Modelo Revisto da Escala Portuguesa de Autoeficácia Criativa	243
Figura 14. Diagrama de Trajetórias: Autoeficácia Criativa – Criatividade Artística – Compreensão Estética	266
Figura 15. Diagrama de Trajetórias da Análise de Medicação	268

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Relação entre Autoeficácia Criativa e Nível de Escolaridade	247
Gráfico 2. Relação entre Autoeficácia Criativa e Nível Socioeconómico-cultural.....	250
Gráfico 3. Relação entre Criatividade Artística e Nível de Escolaridade.....	257
Gráfico 4. Relação entre Compreensão Estética e Nível de Escolaridade	264

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Modelo de Propulsão das Contribuições Criativas	56
Quadro 2. Pensamento Divergente e Resolução de Problemas	112
Quadro 3. Personalidade Criativa	125
Quadro 4. Eminência Criativa	130
Quadro 5. Self <i>Criativo</i>	131
Quadro 6. Comportamento Criativo	135
Quadro 7. Interesses e Atitudes Criativas	138
Quadro 8. Produtos e Realizações Criativas	140
Quadro 9. Contexto Criativo	144
Quadro 10. Avaliações por Pais e Professores	148
Quadro 11. Sinopse Conceptual das Questões e Hipóteses de Investigação	186
Quadro 12. Síntese da Investigação Empírica	193
Quadro 13. Categorias de Significado (<i>Grupo de Discussão Focal</i>)	221
Quadro 14. Legislação (<i>Análise Documental</i>)	xiii
Quadro 15. Orientações e Programas (<i>Análise Documental</i>)	xxi
Quadro 16. Pareceres e Recomendações do Conselho Nacional de Educação (<i>Análise Documental</i>)	liii
Quadro 17. Categorias de Significado (<i>Análise de Conteúdo do Grupo de Discussão Focal</i>)	lxxiii

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Síntese das Categorias de Significado (Currículo <i>Enunciado</i>)	201
Tabela 2. Síntese de Práticas Pedagógicas associadas à Criatividade (Currículo <i>Enunciado</i>).....	201
Tabela 3. Caracterização dos Participantes do Grupo de Discussão Focal	218
Tabela 4. Caracterização das Amostras.....	235
Tabela 5. ESPAC: Estrutura Fatorial e Comunalidades	240
Tabela 6. ESPAC: Consistência Interna.....	240
Tabela 7. ESPAC: Matriz de Correlações Fatoriais	244
Tabela 8. Homogeneidade de Variâncias: Teste de Levene	246
Tabela 9. Estatísticas Descritivas MANOVA (Autoeficácia Criativa – Nível de Escolaridade).....	246
Tabela 10. MANOVA: Autoeficácia Criativa – Nível de Escolaridade.....	247
Tabela 11. ANOVA: Autoeficácia Criativa – Nível de Escolaridade.....	248
Tabela 12. Homogeneidade de Variâncias: Teste de Levene	249
Tabela 13. Estatísticas Descritivas MANOVA (Autoeficácia Criativa – Nível Socioeconómico-cultural) ...	249
Tabela 14. MANOVA: Autoeficácia Criativa – Nível Socioeconómico-cultural.....	250
Tabela 15. ANOVA: Autoeficácia Criativa – Nível Socioeconómico-cultural.....	251
Tabela 16. Homogeneidade de Variâncias: Teste de Levene	252
Tabela 17. MANOVA: Autoeficácia Criativa – Género.....	252
Tabela 18. ANOVA: Autoeficácia Criativa – Género.....	253
Tabela 19. Estatísticas Descritivas MANOVA [Autoeficácia Criativa (<i>elaboração</i>) – Género].....	253
Tabela 20. Homogeneidade de Variâncias: Teste de Levene	257
Tabela 21. ANOVA (Criatividade Artística – Nível de Escolaridade)	257
Tabela 22. Estatísticas Descritivas ANOVA (Criatividade Artística – Nível de Escolaridade).....	257
Tabela 23. ANOVA (Criatividade Artística – Nível Sócioeconómico-cultural)	258
Tabela 24. ANOVA (Criatividade Artística – Género)	258
Tabela 25. Frequências – Nível de Compreensão Estética.....	263
Tabela 26. ANOVA (Compreensão Estética – Nível de Escolaridade).....	263
Tabela 27. Estatísticas Descritivas ANOVA (Compreensão Estética – Nível de Escolaridade)	263
Tabela 28. ANOVA (Compreensão Estética – Nível Socioeconómico-cultural).....	264
Tabela 29. ANOVA (Compreensão Estética – Género).....	265
Tabela 30. Matriz de Correlações (Autoeficácia Criativa – Criatividade Artística – Compreensão Estética) ...	267
Tabela 31. Sumarização de resultados da Análise de Mediação	268
Tabela 32. Teste Post-Hoc de Tukey HSD (<i>Criatividade Artística – Nível de Escolaridade</i>).....	lxxix
Tabela 33. Homogeneidade de Variâncias: Teste de Levene	lxxix

Tabela 34. Homogeneidade de Variâncias: Teste de Levene	lxxx
Tabela 35. Matriz de Correlações entre os itens da ESPAC (Versão Exploratória)	lxxxii
Tabela 36. Matrizes Anti-Imagem da ESPAC – Versão Exploratória	lxxxv
Tabela 37. Matriz de Correlações ESPAC – Versão Final.....	lxxxvii
Tabela 38. Teste Post- Hoc de Tukey HSD (<i>Autoeficácia Criativa – Nível de Escolaridade</i>)	lxxxviii
Tabela 39. Teste Post-Hoc de Tukey HSD (<i>Autoeficácia Criativa – Nível Socioeconómico-cultural</i>).....	xc
Tabela 40. Teste M Box para a Igualdade das Matrizes de Covariância.....	xcii
Tabela 41. Teste de Levene para a Homogeneidade de Variâncias	xcii
Tabela 42. Estatísticas Descritivas (Interseção Autoeficácia Criativa, Idade, NSEC)	xcii
Tabela 43. Matriz de Correlações entre Criatividade Artística, Nível de Escolaridade, NSEC e Género .	xcvi
Tabela 44. Homogeneidade de Variâncias: Teste de Levene	xcvii
Tabela 45. Teste Post-Hoc de Tukey HSD (Compreensão Estética - Nível de Escolaridade)	xcviii
Tabela 46. Homogeneidade de Variâncias: Teste de Levene	xcviii
Tabela 47. Homogeneidade de Variâncias: Teste de Levene	xcviii

INTRODUÇÃO

*“A eletricidade não está apenas presente numa magnífica tempestade
ou num deslumbrante relâmpago, mas também numa lâmpada;
assim, também a criatividade existe não apenas
onde cria grandes obras históricas, mas também sempre
que a imaginação humana combina, modifica, e cria algo novo.”*

(Vygotsky, 1930/1979, p. 54)

Numa sociedade que sofre mutações constantes e onde o desenvolvimento e aplicação de novas tecnologias são a força motriz da evolução, a criatividade surge como “ferramenta” fundamental exigida ao indivíduo contemporâneo. A inquestionada competitividade a todo o custo, a pressão para fazer da tecnociência a fonte de resolução de problemas de sociedades tão complexas como ambíguas e cada vez mais exigentes no seu consumismo, os discursos do crescimento económico veloz e urgente, os impasses e estrangulamentos de um modelo de desenvolvimento que parece ter chegado ao fim da linha, mostrando-se esgotado na sua capacidade de construir soluções, têm eleito a criatividade e a inovação como panaceia e último reduto de esperança para fazer face a tantos e tão grandes desafios. Constituindo-se como um termo amplamente difundido em diferentes setores da sociedade, persiste a dificuldade em balizar a que se refere a criatividade, o que permitiu a criação de um hiato conceptual capaz de abarcar abarcar concepções cientificamente sustentadas e o papel social de hegemónicos modos de utilização economicista e linear de um constructo de ilusória agenda neutra que a complexidade ajuda a ocultar.

Fazendo uma retrospectiva histórica e etimológica podemos observar que o conceito de criatividade, derivado do grego *krainein* (sinónimo de preencher, no sentido de realização pessoal) e do latim *creare* (que significa dar existência) , se encontrava inicialmente vinculado à figura divina, o que justificou que, durante séculos, tivesse sido substituído pelo termo imaginação, fomentando a ambiguidade que, ainda hoje, tende a estar associada ao conceito. Além do mais, esta perspetiva alimentava, ao mesmo tempo que legitimava, uma concepção de criatividade como algo que surge a partir do nada, sendo que, como apreciaremos nas páginas que se seguem, a criatividade se encontra submersa nos contextos, emergindo de criações humanas precedentes. *Ex nihilo nihil fit* (Lucrecio, séc. I, De rerum natura). A mesma concepção haveremos de encontrar em Walter Benjamin (1916-1940/1992) ou Nelson Goodman (1978/1995), para citar apenas dois dos nomes mais influentes no pensamento sobre o ato de criar.

Assim, importa ressaltar as diferenças com os conceitos de inteligência, imaginação e inovação, com o intuito de ensaiar, desde já, a explicitação da perspectiva que preside à conceptualização de criatividade aqui assumida.

No primeiro caso, assistimos, no dealbar da abordagem psicológica deste constructo, à sua circunscrição a uma relação direta e exponencial entre inteligência e criatividade, quase como se esta estivesse reservada aos poucos privilegiados que atingiriam níveis de excelência nos seus domínios de ação nos quais a inteligência fosse considerada um atributo determinante. Todavia, embora o acto criativo tenda a envolver elevada capacidade intelectual, não são conceitos confundíveis. Tal distinção remete-nos para a consideração da instrumentalidade da concepção hegemónica de inteligência *versus* expressividade, quase consensualmente associada à criatividade, de tal modo que, denotamos nas nossas comunidades educativas uma valorização excessiva daquilo que denominaremos de criatividade repentista (caracteristicamente aquela que surge de modo *quasi* imediato e cuja durabilidade dos seus efeitos para a mudança psicológica é questionável) e que, na rota da liberdade expressiva, esquece que a criatividade se define enquanto exercício contínuo de transformação que rompe, sem pudores, os limites habitualmente impostos ao estímulo à criatividade em contextos de educação. Logo, embora sejam similares (Baer & Kaufman, 2005; Sternberg & Lubart, 1991) e até mesmo interdependentes (Renzulli, 1999), inteligência e criatividade não são confundíveis (Gardner, 1993, 2002; Sternberg & Lubart, 1995).

Paralelamente, a origem da relação entre criatividade e imaginação perde-se no tempo. Na perspectiva aqui adotada, o conceito de criatividade procura superar algumas das constrições da assunção comum de que esta se resume à mera manifestação da imaginação (entendida como capacidade mental de expressão livre, repentista e fluida de ideias, pensamentos ou conceitos sem que esteja, necessariamente, implicada uma conexão entre estes e o mundo real), sublinhando-se a diversidade de atores e fatores que têm que se conjugar para que a criatividade se manifeste, no contexto teórico de uma concepção ecológico-desenvolvimentista e construtivista forte, do ponto de vista psicológico. De facto, embora o pensamento imaginativo - com a sua inigualável capacidade de criar imagens que emergem da liberdade de conjugar, refletir e construir ideias sem qualquer intenção pragmática - se constitua como um elemento fulcral para que a a criatividade ocorra, não possui o propósito, motivacionalmente derivado e socialmente construído e validado, que caracteriza a criatividade. Logo, na criatividade interferem indivíduo e contexto (social, e cultural) e, por consequência, fatores motivacionais, afetivos e comportamentais, dos quais a imaginação se obriga a libertar-se na senda de potenciar a livre e intuitiva expressividade, para a qual não há limites.

No que concerne a distinção entre criatividade e inovação, esta assume particular relevo no momento atual, dado que ambos os conceitos tendem a ser utilizados enquanto sinónimos - no contexto de formações discursivas que procuram impor regimes de legitimidade, ilegítimáveis de outro

modo, que não o da redução de uma categoria à outra -, fomentando interpretações erróneas e até, porventura, abusivas, com o objetivo de fazerem passar a mensagem de um agenda e de um projeto social e político, mais ocultos do que explícitos. A visão tradicionalista e de pendor assumidamente cognitivista e funcionalista, que contempla a criatividade como mais uma *soft skill* avulsa, passível de treino intensivo e que é assimilável a um fator ou fatores intraindividuais é a que mais facilmente se compatibiliza com a sua instrumentalização e, portanto, com a tendencial indistinção entre criatividade e inovação.

Nos últimos anos, o conceito de criatividade tem vindo a posicionar-se, aos olhos de muitos, como um último reduto de sobrevivência (Gray, 2016; Verkerke & Callanan, 2018). Depois das cruzadas dos defensores da renascida teoria do capital humano, da aposta na aprendizagem ao longo da vida, das pressões para a produtividade e competitividade, a criatividade e a inovação parecem ser uma última esperança para a retórica dos discursos economicistas actuais. Quase como se fosse a única ferramenta capaz de garantir a vitória perante as adversidades do mundo competitivo em que vivemos, a criatividade corrompe-se como valor, degrada-se como conceito e tende a dissociar-se de dinâmicas psicológicas intra e interpessoais teoricamente fundadas e metodologicamente fiscalizadas. O seu uso reduz-se a um efeito retórico, vazio de processos, conteúdos e condições que dêem conta, de modo rigoroso, do constructo criatividade; isto é, prevalece uma conceção empobrecida, uma vez que desse prisma, ela apenas pode ser detectada *a posteriori*, pelos resultados cuja ligação com antecedentes não se procura indagar no plano meramente substantivo, que não adjetivo. Acima de tudo, assistimos a profundas mutações sociais que podem estar a empurrar o atual modelo económico-sócio-cultural para o risco de abismo, como reflexo da sua incapacidade de continuar a providenciar respostas credíveis para os desafios do mundo moderno. É neste âmbito que se força o antagonismo educação/formação vs. criatividade/inovação, na expectativa de que esta última diáde se constitua como a derradeira esperança para elevar as sociedades em crise, com vista a uma nova organização e funcionamento capaz de resolver os impasses e contradições que têm conduzido ao absurdo da competitividade como valor absoluto. Por estes motivos, o constructo de criatividade tem vindo a ser insistentemente associado com o termo imediatista de inovação que, a nosso ver, espelha uma apreciação retórica da criatividade que pouco se relaciona com o carácter psicológico - embora socialmente contextualizado - em que a queremos cunhar, mas que serve, perfeitamente, como base e principal conteúdo que alimenta projetos de solução biográfica para problemas estruturais das sociedades liquefeitas e individualizadas (Bauman, 2001). O integrismo empreendedorista tem as suas raízes na manipulação da noção de inovação, quando não da própria criatividade.

Assim se podem resumir as principais dificuldades subjacentes à definição e delimitação conceptual do conceito de criatividade que são, aliás, motivadoras de uma profunda e nebulosa

contenda em torno deste constructo, caracteristicamente complexo e relacional “*que se condiciona segundo o âmbito de aplicação e que pode ser abordado a partir de inúmeras perspetivas diferentes*” (Becker et al., 2001, p. 572). A celeuma que persiste em associar-se à sua definição será, porventura, uma das justificações para o facto de, durante longas décadas, a criatividade ter sido votada a um segundo plano da investigação científica, no domínio da Psicologia. Foi graças a Guilford (1950) que observámos as primeiras transformações no reino da criatividade, uma vez que enquanto presidente da *American Psychological Association* (APA), em 1950, instigou a comunidade científica a atentar na importância da criatividade, elevando-a à categoria de processo cognitivo fundamental ao funcionamento psicológico humano. Da década de 50 até aos dias de hoje foram sendo propostos diversos modelos explicativos e compreensivos que se destringam pelo pendor teórico assumido e cuja evolução parece refletir a jornada de um conceito em busca de uma conotação contextual, abrindo-se à complexidade intra e interindividual do sujeito psicológico humano.

Pese embora esta constelação de fatores, uma breve análise do panorama nacional permite-nos constatar que a criatividade ainda não se constituiu como tema preferencial da investigação científica em Portugal. Tal é compreensível se considerarmos que às dificuldades subjacentes à definição do conceito se aliam dificuldades na sua avaliação, agudizadas pelo facto de se tratar de um constructo abrangente e multidimensional que persiste em escapar-se aos lineares e tradicionais instrumentos de avaliação, com défices de sustentação teórica.

Logo, reconhecendo as especificidades que o carácter multidimensional da criatividade introduz na realização da investigação científica, dado revestir-se de distintas formas de expressão em diferentes domínios (Runco, 2004), assume-se, nesta tese, como foco de análise, a criatividade artística, sustentado pela exploração teórica dos contributos de Housen (1983) e Parsons (1987/1992).

Paralelamente, a exploração dos modelos integrativos da criatividade (e.g., Amabile, 1996; Baer & McKool, 2009; Csikszentmihalyi, 1999; Glăveanu, 2013; Gruber, 1988; Helson & Pals, 2000; Sternberg & Lubart, 1991), permitiu observar que, a par das variáveis contextuais, também atributos autorreferentes influem na criatividade. Portanto, selecionou-se como variável de estudo a autoeficácia criativa (Abbott, 2010a; Beghetto & Karwowski, 2016) por se conjecturar que fracassos sucessivos no reino da criatividade condicionarão negativamente o nível de complexidade das estruturas psicológicas individuais. Por conseguinte, e atendendo ao *state of the art* apresentado, incidir-se-á na exploração do constructo de criatividade enquanto reflexo da complexificação das estruturas psicológicas (Kegan, 1982; Kelly, 1955/1991), sob uma perspetiva desenvolvimentista que reconhece a influência significativa dos fatores sócio-culturais nesse processo.

Acima de tudo, acreditamos que a criatividade se tem vindo a transformar no pivô de um sistema de crenças educativas que reivindica a espontaneidade e que denota a ação esclerosante e asfixiante da escola (Hameline, 1973), percecionando-se como vital refletir sobre criatividade e

educação por se assumir que a criatividade resulta num exercício contínuo do sujeito psicológico humano em direção ao futuro, numa era em que a educação se depara com a necessidade de reformulação de paradigmas e de práticas pedagógicas - perante a dificuldade em responder às exigências de uma sociedade, também ela num processo de mutação profunda -, onde as estratégias criativas de exploração reconstrutiva se afiguram, com cada vez maior nitidez, como a alternativa verdadeiramente promotora da diversidade e da complexificação do sujeito psicológico humano.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

*“...se os mundos são feitos tanto quanto encontrados,
assim também o conhecimento é tanto fazer quanto relatar.*

*Todos os processos de fazer mundos que eu discuti
entram no conhecimento. Perceber o movimento que vimos
geralmente consiste em produzi-lo. Descobrir leis envolve rascunhá-las.*

Reconhecer padrões é muito uma questão de os inventar e impor.

Compreensão e criação avançam juntos.”

(Goodman, 1978/1995, p. 22)

CAPÍTULO I
REVISÃO DA LITERATURA

1. Definição de Criatividade

1.1. A dualidade Imaginação e Criatividade: duas faces da mesma moeda?

No que respeita a representações e concepções *naïves*, a relação entre criatividade e imaginação remonta há tanto tempo quanto o da História da humanidade. Porém, ainda na atualidade, muitas dúvidas persistem em associar-se a estes dois constructos que primam pela partilha de uma relação tão intrincada que facilmente se confundem.

Traçando uma breve retrospectiva histórica, verificamos que, desde a visão aristotélica de imaginação como mediador do conhecimento, passando pela concepção kantiana da mesma enquanto capacidade de sintetizar a experiência, e pela visão de Sartre (1940) - que a define como possuidora de um carácter e dignidade próprios, quase como se o conhecimento imaginativo fosse uma consciência que almeja transcender-se a si próprio - e de Bachelard (1961/1999) - que advoga uma atitude profundamente dinâmica e transformadora na imaginação - muitas metamorfoses foram sentidas no âmbito da definição de imaginação.

No domínio da Psicologia, o constructo de imaginação passa a ser explorado sob a égide da criatividade, porventura refletindo a urgência de atribuir ao primeiro um carácter tecnicista, objetivista e simplificador. Neste sentido, não é de estranhar que os precursores do estudo da criatividade, Guilford (1950) e Torrance (1966, 1975), salientem a definição de criatividade como um processo de resolução de problemas. Não obstante, e recapitulando Vygotsky (1930/2004), a imaginação surge detentora de um cariz profundamente contextual e potenciadora da superação de desafios inesperados, impelindo o sujeito psicológico humano para um funcionamento qualitativamente mais complexo e diferenciado. Afinal, e tal como postula Piaget (1945/1975), a imaginação tem o condão de abrir ao sujeito horizontes até então desconhecidos, o que, aliado ao funcionamento intelectual, potenciará um desenvolvimento cognitivo de nível superior.

Por esta constelação de fatores, ainda hoje, é como se criatividade e imaginação funcionassem como duas faces da mesma moeda. Afinal, o constructo de imaginação acumula dimensões cognitivas, afetivas e contextuais, sendo basilar para o processo criativo, uma vez que a expressão da criatividade se consubstancia a partir do contributo da experiência adquirida, exponenciada pela imaginação humana.

1.2. Criatividade e Inteligência: uma condição necessária mas não suficiente?

Em termos históricos a relação dialógica criatividade - inteligência tem sido das que mais inflamadas discussões tem gerado ao longo do tempo.

É graças às idiossincrasias e complexidades de cada um desses constructos que, ainda hoje, temos dificuldade em assumir uma posição clara quanto à forma como cada um se influencia mutuamente. Colocamos o ónus da questão no modo como se desenvolve essa relação, em virtude de ser consensual a aceitação de uma relação entre ambas. Esta asserção era já referida nas décadas de 60/70 (Guilford, 1967; Schubert, 1973) e encontra eco, atualmente, na sobejamente conhecida “hipótese do limiar”, segundo a qual é inequívoca a existência de uma relação entre a realização criativa e inteligência, embora o impacto de uma sobre a outra se desvaneça quando passamos o limiar do nível de inteligência elevado (tendencialmente um quociente de inteligência de 120) (Jauk, Benedek, & Neubauer, 2014).

Permanece, então, por esclarecer a verdadeira natureza desta relação: será a inteligência que influencia a criatividade?; será a criatividade que influencia a inteligência?; ou será uma influência mútua, de cariz essencialmente bidireccional?

Segundo o paradigma funcionalista, cujo enfoque é a realização criativa, prevalece a “hipótese do limiar”. Nos últimos anos, a neurociência trouxe ainda maior suporte a esta visão não linear da relação criatividade e inteligência (Jauk, Neubauer, Dunst, Fink, & Benedek, 2015), contribuindo para o desenvolvimento de métodos de análise mais avançados, como a análise de equações estruturais ou a abordagem de condição necessária mas não suficiente (Karwowski, Kaufman, Lebuda, Szumski, & Firkowska-Mankiewicz, 2017), que corroboram esta percepção.

Tal como Plucker, Esping, Kaufman, e Avitia (2015) pensamos que a resposta a esta questão depende do ponto de vista no qual nos colocamos. Isto é, se nos situamos num quadro conceptual de inteligência ou de criatividade, pois, no seu âmago, criatividade e inteligência revelam-se na profusão de dimensões que as compõem e que se repercutem em mecanismos diversificados, lineares e não lineares, de influência mútua.

Assim, argumentamos que a inteligência é uma condição necessária mas não suficiente para que a criatividade se manifeste, particularmente em domínios exigentes do ponto de vista cognitivo, como as ciências, a escrita e o humor (Karwowski et al., 2017).

2. As teorias do desenvolvimento psicológico e a Criatividade: de Vygotsky a Piaget, Kelly e Kegan

2.1. Vygotsky

Partindo da noção de criatividade, enquanto reflexo de qualquer ato humano que origine algo “novo”, independentemente do que é criado ser um objeto físico ou imaterial como um constructo emocional ou mental que vive dentro da pessoa que o criou e que é conhecido apenas por ela, Vygotsky (1930/2004) avança com a assunção da criatividade como uma das funções basilares do funcionamento e sobrevivência humanos, responsável por tornar o ser humano numa *“criatura orientada para o futuro, capaz de criar o futuro e assim alterando o seu próprio presente”* (Vygotsky, 1930/2004, p. 9).

Encara a criatividade como um processo psicológico superior que se destaca pela sua complexidade e pela singular potencialidade de conduzir o sujeito psicológico humano à elaboração de novas e intrincadas estruturas, partindo da combinação de elementos existentes.

Em harmonia com outros teóricos do desenvolvimento, Vygotsky (1930/2004) conceptualiza o desenvolvimento da criatividade em estádios de complexidade crescente, cuja evolução se faz de forma lenta e gradual. Para esta evolução muito contribui a imaginação, encarada como elemento de novidade e originalidade, que através da combinatória de elementos reais produz uma manifestação criativa. O sujeito psicológico humano traça, assim, um percurso desenvolvimental dinamizado pela comunicação entre o pensamento lógico e o pensamento imaginário, evoluindo em direção a organizações de pensamento progressivamente diferenciadas. Neste sentido, será na juventude e idade adulta que a criatividade atingirá o seu potencial máximo de desenvolvimento, fruto da complexificação das estruturas cognitivas e da consequente possibilidade de o sujeito conotar a informação exterior de múltiplos significados e interpretações.

Coerentemente com a sua postura vanguardista, Vygotsky (1930/2004) aludia já à influência do contexto na criatividade, sublinhando a imprescindibilidade de um meio desafiante que impelisse o indivíduo à ação e reflexão e que justificasse a necessidade de se ser criativo ou imaginativo. Argumentava que qualquer indivíduo criativo é fruto do seu tempo e do seu contexto, e ressaltava a necessidade de estarem reunidas, previamente, as condições psicológicas e materiais para que qualquer invenção ou descoberta científica se manifestasse.

A este nível, não poderemos deixar de ressaltar o paralelismo entre a visão de Vygotsky (1917/1998, 1930/2004) e a de Goodman (1978/1995, 1968/2006) (que exploraremos mais adiante), em virtude de, para ambos, as potencialidades individuais estarem confinadas ao mundo de

oportunidades a que o indivíduo tem acesso. Por consequência, movemo-nos num domínio no qual se destacarão os indivíduos cujos recursos lhes permitam conhecer novos mundos, mais alargados e diferenciados, colocando-se a tónica na riqueza da experiência intra e interindividual. Torna-se, assim, possível perceber a forma poderosa como a educação pode influir no desenvolvimento da criatividade. Afinal, se pretendermos potenciar esse desenvolvimento, não poderemos escolher outro caminho que não seja o de investir na ampliação dos horizontes do indivíduo, canalizando a sua motivação individual para a diversificação das experiências a que este tem acesso. Neste sentido, sustenta-se a pertinência de uma análise aprofundada dos efeitos que a educação poderá insinuar na criatividade, uma vez que considerando o elevado número de horas investidas na educação de uma criança, esse será, certamente, um contexto privilegiado para a diversificação (ou não) de experiências de vida.

Além disso, Vygotsky (1917/1998) explora a relação da arte com o desenvolvimento do sujeito psicológico humano, no seu potencial máximo, possibilitando o equacionar de uma relação entre a criatividade e a aprendizagem fomentada com base na zona de desenvolvimento proximal.

Esta noção do desenvolvimento, basilar e diferenciadora das perspetivas teóricas até então formuladas, possibilita esboçar significativas conclusões quanto à interrelação entre criatividade e educação, dado que será através da interação social com outros sujeitos, possuidores de uma experiência mais vasta e diversificada (e, no decurso das ilações supra apresentadas, com maior potencial criativo), que decorrerá o processo de aprendizagem. Tal como verificámos no caso do desenvolvimento da criatividade, também a aprendizagem advém da desarmonia (entre o nível de desenvolvimento atual e potencial) e funciona de modo prospetivo, pois permite delinear o futuro da criança e o seu estado dinâmico de desenvolvimento. Portanto, para que as janelas de aprendizagem se convertam em oportunidades reais de crescimento e aprendizagem, a criança – e o sujeito psicológico em geral – terá que apelar, incontornavelmente, à criatividade como forma de atingir o controlo metacognitivo que lhe permitirá operar, autonomamente, sobre o mundo que o rodeia. Logo, serão de equacionar todas as potencialidades inerentes à conjugação da arte com a educação, dada a relevância destas para a introdução de uma diferenciação qualitativa no desenvolvimento do sujeito psicológico humano, permitindo-lhe aceder a uma visão singular da realidade.

Apesar de toda a originalidade e consistência teórica deste modelo, impõe-se um ponto de vista crítico, uma vez que a perspetiva vygotskyana parece pecar pela focalização excessiva nas formas de expressão atreitas à comunicação verbal, olhadas como veículo privilegiado para a manifestação criativa. Afinal, no clímax do seu desenvolvimento, o sujeito psicológico humano reúne os mecanismos cognitivos que lhe permitirão espriar a sua criatividade para domínios artísticos, tecnológicos e científicos diversos, que nem sempre colocam a comunicação verbal como requisito de

expressão obrigatório ou principal, ou que fazem uso de outros sistemas simbólicos que não o da oralidade ou o da escrita.

2.2. Piaget

O modelo teórico-conceitual piagetiano define o desenvolvimento como resultante de equilíbrios sucessivos, com vista a um estágio desenvolvimental superior, onde os processos de assimilação e acomodação são determinantes para a complexificação psicológica. Para Piaget (1945/1975), o pináculo do desenvolvimento cognitivo alcançava-se quando o indivíduo atingia o patamar do pensamento lógico formal, refletido na capacidade de apreender o mundo e a realidade de forma abstrata e sistemática, liberta do tempo e do espaço.

Indagando qual o lugar da criatividade nesta concepção do desenvolvimento, concluímos que a mesma é alvo de menção por parte do autor apenas como estando intrinsecamente relacionada com a imaginação. Tal não significa, porém, que não ocupe um papel determinante no desenvolvimento, uma vez que Piaget (1945/1975) confere à imaginação o condão de permitir ao sujeito psicológico humano equacionar o impossível, capacidade sem a qual lhe seria vedado o acesso a um patamar de funcionamento psicológico e cognitivo superior. No fundo, será através da imaginação que o leque de possibilidades se abre perante o indivíduo, sendo essa capacidade diretamente proporcional ao nível de inteligência operatória alcançado. Todavia, de forma a constituir-se como elemento majorante do desenvolvimento, a imaginação terá, forçosamente, que expressar uma libertação progressiva do simbolismo egocêntrico e pré-operatório, e, integrar-se na inteligência individual lógica e reversível. Não obstante, Piaget (1945/1975) recusa atribuir à imaginação a categoria de faculdade, sendo que para ele esta resulta “*da combinação livre e da assimilação recíproca de esquemas*” (Piaget, 1945/1975, p. 163), colocando em pólos distintos a imaginação criativa e o pensamento lógico.

Deste prisma, torna-se essencial questionar as consequências para o desenvolvimento da criança deste relegar da imaginação (e por consequência da criatividade) para um eventual segundo plano. Afinal, e como a investigação tem demonstrado, esta intervém de forma inegável na construção de uma representação da realidade (Harris, 2002), o que sustenta a sua implicação direta no funcionamento e desenvolvimento mental (Deleau, 2002). De facto, a imaginação desempenha um papel de destaque na construção do real, pois, só ela permite ao sujeito psicológico humano equacionar o mundo das possibilidades, exercitar o *possibility thinking* (Craft, 2002, 2008) que permitirá um crescimento e complexificação cognitivos sem paralelo.

O modelo proposto por Piaget parece-nos, ainda, enfatizar de um modo demasiado ténue o impacto das variáveis contextuais no desenvolvimento cognitivo, ignorando, por exemplo, o quão

sensíveis as crianças se revelam ao contexto social, ao ponto de colocarem em suspenso as suas capacidades cognitivas para corresponderem àquilo que os outros (especialmente os professores) esperam deles (Donaldson, 1978).

À parte todas as singularidades teóricas, quer Piaget (1945/1975) quer Vygotsky (1930/2004) assinalam, sem lugar a dúvidas, a existência do pensamento “racional” e da imaginação. Concomitantemente, torna-se impossível omitir a relevância que a escola poderá desempenhar no desenvolvimento da criatividade, uma vez que ambos concordam que a idade escolar constitui um momento-chave do desenvolvimento, atribuindo à escola um papel principal na expressão livre do pensamento e da ação criativos.

2.3. Kelly

Quando nos debruçamos sobre uma compreensão do desenvolvimento humano e do modo como o sujeito psicológico humano se relaciona com o mundo e consigo próprio, um outro modelo teórico se assoma como incontornável: a teoria dos constructos pessoais proposta por George Kelly, que, dado o seu carácter transgressivo e inovador à época do seu aparecimento, suscitou pouco do reconhecimento que hoje lhe é votado.

Neste sentido, cremos ser pertinente referir, ainda que brevemente, os principais pressupostos que este autor nos traz quanto ao funcionamento psicológico e à relação que daí poderemos esboçar com a complexificação das estruturas psicológicas e do modo como esta se reflete no exercício da criatividade humana.

Este modelo teórico – apontado como um dos percursores do construtivismo – desenleia-se dos demais por apresentar uma postura epistemológica designada por Kelly (1955/1991) como *alternativismo construtivo*, segundo o qual todas as nossas interpretações do universo estão sujeitas a revisões ou substituições, dado que a realidade não se revela de forma direta mas através dos constructos que elaboramos e que tentamos ajustar ao mundo que nos rodeia. Consequentemente, a nossa visão da realidade está sujeita a uma miríade de construções alternativas – com base num sistema de constructos finito – e, por consequência, em permanente construção. Assim sendo, encara a realidade enquanto transitória mas, simultaneamente, geradora de possibilidades de mudança pessoal e sugere onze corolários (construção, individualidade, organização, dicotomia, escolha, amplitude, experiência, modulação, fragmentação, comunalidade e sociabilidade) que facilitam a compreensão da forma de organização do sistema de construção do indivíduo.

Na sua essência trata-se de uma teoria da personalidade humana que perspetiva o ser humano como um cientista “pessoal”¹ capaz de, numa atitude ativa e proactiva, participar na construção de si e do seu mundo, contribuindo, inextricavelmente, para a representação que cria do mundo que o rodeia. Nesse processo dinâmico de construção de significado, o indivíduo vai concebendo diversas teorias implícitas e hipóteses baseadas na sua experiência, que servem o propósito de lhe permitir interpretar, predizer, responder e controlar os acontecimentos. Logo, o postulado fundamental é o de que “os processos pessoais são psicologicamente canalizados pelas maneiras pelas quais este antecipa os eventos” (Kelly, 1955/1991, p. 32). No seu âmago, o que esta asserção aporta de novo à compreensão do funcionamento psicológico humano é que mais determinante do que a veracidade (ou falsidade) dos constructos pessoais do sujeito psicológico humano é a capacidade de estes se constituírem como dimensões adequadas na elaboração de alternativas de ação viáveis e reforçadores da capacidade individual de dotar de sentido o *feedback* obtido através da experiência vivida (Botella, 1995).

Partindo de uma aceção do ser humano, enquanto elemento com poder interventivo no seu processo de complexificação psicológica, o autor descreve os constructos pessoais enquanto padrões bipolares e dicotómicos (semelhança vs. diferença) que o indivíduo estabelece entre os acontecimentos contrastantes que experiencia e que se encontram em interrelação com outros constructos, num modelo hierárquico de significação, que organiza sistemas de significado complexos (Feixas & Saúl-Gutiérrez, 2004), integrando diferentes ordens de complexidade, a começar com os mais elementares, que se construíram no contexto das experiências precoces com figuras de vinculação (e.g., quente vs. frio, doce vs. amargo, molhado vs. seco, mãe próxima vs. mãe distante). Deste modo, podemos identificar constructos supraordenados que desempenham um papel determinante na construção pessoal e na organização global do sistema e que, em nosso entender, são reflexo da identidade do sujeito psicológico humano e, mais ainda, da complexidade das suas estruturas psicológicas.

Kelly (1955/1991), embora não formule uma teoria de expressão desenvolvimentista (a sua proposta é a de uma conceptualização mais sincrónica), considera, tal como Piaget (1945/1975), que o conhecimento adquirido pelo sujeito psicológico humano se desenvolve através de saltos qualitativos recorrentes na direção de uma complexidade crescente (Werner, 1957), numa perspetiva na qual o conhecimento útil estabelece uma relação dialética com a ação adaptativa; i.e. “a capacidade de adaptar as estruturas de conhecimento individuais ao ambiente e de adaptar o contexto às estruturas de conhecimento individuais” (Botella, 1995, p. 5).

¹ A noção de cientista “pessoal” deriva do entendimento do sujeito psicológico humano como alguém profundamente interessado em dissecar e compreender o mundo que o rodeia, estabelecendo previsões sobre o que poderá acontecer e elaborando teorias explicativas para aquilo que acontece que se vão cimentando em estruturas cognitivas que correspondem a diferentes representações da realidade.

Ou seja, da visão de Kelly fica clara a asserção do sujeito psicológico humano como constructor e co-constructor de novas realidades², numa perspetiva que, contrariamente aos paradigmas psicológicos vigentes na época, concebe o indivíduo enquanto capaz de agir ativa e pró-ativamente face ao mundo que o rodeia³. Daqui decorre a possibilidade de aproximarmos esta teoria das que conceptualizam a mudança inscrita num processo de desenvolvimento psicológico, uma vez que, a reformulação do sistema de constructos pessoais vai permitir uma melhoria no grau de adaptação do sujeito à sua realidade, sendo no decurso desse processo contínuo que se revelará a criatividade.

Kelly (1955/1991) define a criatividade como um ciclo do processo de construção de significado, que se inicia com a libertação inicial do indivíduo dos seus constructos pessoais e culmina com o fortalecimento de alguns deles e a sua conseqüente validação. A fase de libertação caracteriza-se pelo estabelecimento de interconexões, até então não antecipadas, entre os diversos eventos experienciados pela pessoa e que abrem portas a novas formas de construção da experiência. No fundo, trata-se da vivência da possibilidade - que floresce em circunstâncias capazes de expor o indivíduo a novas formas de pensamento - com a qual o sujeito psicológico humano vai interagindo até que esta se torne firme, clara e organizada (Leitner & Faidley, 1999). Logo, a criatividade associa-se a um processo de mudança, fortemente ambíguo, mas que permite ao indivíduo enriquecer o seu leque de experiências e exercer a sua tomada de decisão, ao optar por determinados constructos em detrimento de outros.

Este processo dinâmico, recorrente ao longo do ciclo de vida e passível de ocorrer em qualquer contexto, sucederá sempre entre os pólos de libertação e compressão, dado que, sem a presença de ambos, gera-se um desequilíbrio que pode colocar sérios entraves à manifestação da criatividade. Isto é, se o indivíduo apenas utilizar constructos solidamente internalizados na sua estrutura, torna-se incapaz de gerar novos, bem como, se utilizar unicamente constructos dispersos, coloca-se numa situação em que nunca conseguirá organizá-los num todo coerente que permita que estes ganhem vida para além da sua própria psique.

² Também Nelson Goodman explora a noção de indivíduo enquanto constructor de novos mundos, dando destaque não tanto à construção individual (como nos parece fazer Kelly) mas sim ao processo contínuo de construção individual e social de sistemas simbólicos e das suas gramáticas em que o sujeito psicológico humano se encontra envolvido.

³ Ao conceber o indivíduo como agente da sua própria vida e constructor de narrativas dialógicas e descentralizadas do *self*, há quem considere a teoria de Kelly demasiado individualista (Mascolo, 1994). Porém, em nosso entender, há que ressaltar o contexto sócio-histórico em que nasce este modelo, pois surge numa época em que os paradigmas vigentes (a saber: o behaviorismo e a psicanálise) colocavam o indivíduo numa posição meramente reativa face aos seus acontecimentos de vida (subjugado aos seus comportamentos ou impulsos) e, Kelly, pretende vincar a proatividade deste face ao mundo que o rodeia. Assim, à primeira vista, pode parecer centrar-se apenas no indivíduo, mas de facto, é atribuída extrema relevância ao contexto (e à experiência que o ser humano daí retira) na definição e organização do seu sistema de constructos pessoais.

Transparece, portanto, a noção de que criatividade pode constituir-se como a pedra-de-toque da complexificação das estruturas psicológicas, o que reforça a importância de aprofundar a compreensão dessa interrelação.

2.4. Kegan

Partindo da epistemologia genética de Piaget (1945/1975), Kegan (1982) apresenta uma teoria construtivo-desenvolvimental onde é possível apreciar uma perspectiva do sujeito psicológico humano como um ser ativo e plenamente envolvido na construção de significados [num processo que em muito se aproxima do de feitura do mundo, descrito por Nelson Goodman (1978/1995)] que vai aprofundando a sua relação com o objeto.

A evolução do sujeito ao longo de seis equilíbrios/níveis desenvolvimentais é condicionada pelo efeito do contexto, uma vez que, para o autor, a tônica será colocada na construção psicológica da realidade, feita a partir da significação que o indivíduo atribui às suas experiências. A este nível, Kegan (1982) delimita uma “*culture of embeddedness*”, cujas funções parecem tocar as influências contextuais. Será o contexto que determinará grande parte das manifestações e potencial criativo, pois, nele recai o poder de tornar visível a criatividade e de lhe ser atribuído o reconhecimento que funcionará como um fator motivacional determinante para o seu crescimento.

Na sua visão do desenvolvimento, enquanto relação dialética entre independência e dependência, Kegan (1982) vai sustentar a complexificação das estruturas sociocognitivas como marcando o ampliar dos horizontes do sujeito psicológico humano, sendo que, a criatividade, pelas suas idiosincrasias, vai assumir-se como um dos processos cognitivos que mais se enriquecerá à medida que percorremos a espiral do desenvolvimento. Tal não implica, na nossa perspectiva, que o sujeito psicológico humano abandone por completo os níveis desenvolvimentais inferiores, ou seja, que o sujeito funcione apenas num único equilíbrio desenvolvimental de cada vez. Se não vejamos a miríade de manifestações criativas que um só sujeito pode apresentar num único dia da sua vida e que incluem momentos criativos de carácter eminentemente prático e quotidiano. No fundo, o funcionamento psicológico ocorre segundo princípios de economia cognitiva e de coexistência de diferentes níveis de complexidade, adaptados à situação, contexto e desafios com que o indivíduo se confronta.

Mormente, com Kegan (1982), assistimos à formulação de uma conceção do *self* que integra cognição e emoção e que clarifica a relação entre o individual e o social. Terá sido aqui que se cimentaram novas apreciações sobre o fenómeno da criatividade, demarcando o afastamento das

perspetivas funcionalistas em busca de uma explicação do constructo que contemplasse as variáveis estruturais, emocionais e contextuais que lhe estavam, inequivocamente, associadas.

Resumindo, Kegan (1982) baliza um paradigma neopiagetiano do desenvolvimento que nos permite olhar a criatividade com uma lente mais adequada às complexidades que lhe subjazem, e que impõe uma matriz conceptual capaz de as integrar no errante percurso do desenvolvimento humano, sem perder a sua consistência e coerência internas.

3. O desenvolvimento psicológico na relação Criatividade e Arte

Reconhecendo a arte, nomeadamente através da criatividade que lhe está associada, como palco privilegiado de construção de uma teoria da organização e funcionamento psicológico, a compreensão estética assoma-se como um fator de alto impacto. Afinal, é através da nossa consciência estética que respondemos às qualidades formais ou sensoriais de uma experiência - como é o caso do tom, traço, simetria, harmonia e cor -, de tal maneira que a compreensão estética pode constituir-se como uma força condutora do processo criativo, com a mais-valia de dissipar hipotéticas dualidades entre arte e ciência e se manifestar de forma transversal ao longo do desenvolvimento humano.

De uma ótica desenvolvimentista, importa escrutinar os contributos de Parsons (1987/1992) e de Housen (1983) que procuraram elaborar modelos teóricos capazes de refletir o modo como as crenças enraizadas pelos sujeitos moldam a sua relação com a arte numa perspetiva diacrónica, conduzindo, assim, os resultados da investigação empírica por eles realizada a modelos de desenvolvimento humano.

3.1. Michael Parsons: a experiência estética e a amplitude da compreensão face ao comportamento

Assumidamente influenciado pela obra de Kohlberg, Parsons introduz-nos uma visão da interseção Arte-Psicologia que acentua o desenvolvimento da compreensão e a sua contígua dimensão cognitiva, com o intuito de sublinhar a importância das reações à arte como forma de “*exploração implícita do eu e da natureza humana*” (Parsons, 1987/1992, p. 15).

Centrando-se na pintura, Parsons parte do pressuposto que as reações diferenciadas a cada quadro decorrem de entendimentos, também eles distintos, por parte dos seus emissores. Todavia, as bases que sustentam esse entendimento situam-se, muitas vezes, num patamar implícito, escapando a uma formulação consciente, daí que, o autor procure torná-los explícitos com recurso a um modelo que sistematiza diferentes estádios de desenvolvimento (definidos como aglomerados de ideias e não como propriedades individuais) organizados em torno de quatro tópicos fundamentais: tema, expressão, meio/forma/estilo e juízo.

Assim, propõe cinco estádios de desenvolvimento estético, de complexidade crescente, que abordaremos, resumidamente, de seguida.

3.1.1. Primeiro Estádio: Preferência

De acordo com o autor, o primeiro estágio, situado num nível pré-convencional, apresenta como ideia predominante a preferência. Presente em crianças de tenra idade (que frequentam, por exemplo, o jardim de infância), a apreciação estética é algo intuitivo e fortemente marcado pela atração pela cor. Na verdade, quanto mais colorida, nítida e luminosa for uma pintura maior é o gosto que tendem a manifestar, gravitando as considerações tecidas em torno de associações livres nas quais a preferência é o fator em destaque. Não é, por isso, difícil compreender a aceitação que revelam relativamente a obras abstratas ou não realistas, desde que a cor seja um elemento predominante.

Logo, são indistintos quaisquer juízos quanto à relevância ou objetividade, bem como há uma total ausência de capacidade de perspetiva social, característica do egocentrismo que pauta este estágio. Para além disso, emerge ainda uma vivência intensa de prazer associado à fruição da pintura, de tal modo emocionante que se torna impossível destringir o gostar da obra da qualidade que esta apresenta, distinguir considerações morais de considerações estéticas.

3.1.2. Segundo Estádio: Beleza e Realismo

Assumindo o tema como propósito dominante, no segundo estágio é a ideia de representação que ganha corpo; *i.e.*, compreende-se a pintura enquanto forma de representar algo. É como se a pintura, e todos os elementos que comporta (cor, expressão,...), apenas ganhassem relevância mediante a descodificação do tema.

O paralelismo da pintura com os objetos físicos que pontuam a nossa realidade quotidiana torna-a mais acessível ao processo cognitivo e concretizador que lhe subjaz, daí que, seja mais fácil gostar do quadro depois de descobrir o seu tema. De facto, mesmo em fases mais avançadas, o segundo estágio é marcado pela incapacidade de atribuir sentido às características formais que definem a arte abstrata. Daqui decorre a constrição da apreciação estética a obras de cariz figurativo, pois quanto mais encantador e realista for o tema descrito, mais interessante será a pintura.

A questão do realismo enleva-se, neste estágio, por estar conotada com um trabalho meticuloso e exigente do ponto de vista técnico, revelador da capacidade do artista e, simultaneamente, condicionador de atribuições de beleza que surgem, pela primeira vez, dotadas de uma relativa estrutura conceptual, permitindo a objetivação dessa beleza no quadro em análise. Não podemos deixar de sublinhar o paralelismo que aqui se entrevê com o estágio piagetiano das operações concretas, visto que este realismo reflete “*um conjunto de requisitos formais*” (Parsons, 1987/1992, p. 65) que moldam a comparação feita entre aquilo que a pintura representa e o seu correspondente real.

Esta dimensão do realismo experiencia uma evolução ao longo do segundo estágio. Assim, inicialmente, sobressai o realismo *esquemático* (por volta dos 6 anos de idade), de acordo com o qual uma pintura deve representar tudo o que aceitamos como importante sobre aquele tema. Numa fase posterior, cerca dos 12 anos de idade, há um refinamento desta capacidade e surge o realismo *fotográfico*, que demonstra que o sujeito alcançou já a compreensão de que a pintura, mais do que representar as coisas como elas são, tem o dever de as representar como as vemos, introduzindo uma *nuance* perceto-cognitiva que lança as fundações para o estágio seguinte.

Por último, se no primeiro estágio não havia noção do outro, neste estágio essa consciência já se instalou, observando-se na percepção de que o(s) outro(s) – personificado na pele do(a) pintor(a) - sente(m) o mesmo que nós. As emoções são, então, o reflexo daquilo que observamos nas personagens e nas cores de cada pintura sem, no entanto, podermos apreciar qualquer indício da compreensão da relação entre o artista e o quadro, das motivações expressivas que o movem.

3.1.3. Terceiro Estádio: Expressividade

Com a progressão para o terceiro estágio e a chegada ao nível convencional, o indivíduo está focalizado na capacidade que a obra revela de induzir uma experiência interessante e intensa a quem a observa, uma vez que, só assim se consegue aferir a sua autenticidade de um ponto de vista afetivo.

Logo, essa tonalidade afetivo-subjetiva suplanta a mera procura de objetividade, de um modo que secundariza a beleza subjacente à pintura, à relevância do tema que ela retrata e à intensidade emocional que transmite.

A questão do realismo, que aflorava como determinante no estágio anterior, é agora substituída pela valorização da criatividade e da originalidade, permitindo amplificar o leque de obras de que o sujeito pode fruir. Acima de tudo, o que verdadeiramente importa é a capacidade que a obra possui de induzir uma experiência individualmente vivida, o que retrata, do ponto de vista psicológico, um avanço na internalização da experiência dos outros, passando o indivíduo a compreender a sua própria experiência estética como única, íntima e diferenciadora.

A expressividade é, assim, determinante e entendida como um estado subjetivo do artista, do observador e de ambos (Parsons, 1987/1992), o que leva a que obras não-realistas sejam, inclusivamente, consideradas como mais expressivas do que as realistas.

Denotando um elevado nível de introspeção, o indivíduo no terceiro estágio apenas considera apreender o significado do quadro quando o constrói como seu. Neste processo, o artista passa a ser uma consciência em busca de expressão, cujas intenções e estado de espírito terão que ser decodificados e reconstruídos pelo observador.

Neste sentido, ocorre aqui uma transformação profunda do entendimento que o observador tem da arte, em virtude de a obra de arte ser entendida como fruto da complementaridade entre o

artista e observador, residindo o seu potencial transformador nesse processo dialógico constante. Abandona-se o estado indiferenciado indivíduo/experiência estética e ganha forma uma nova lucidez que permite pensar sobre essa experiência como algo separado do eu, suscetível de ilações e operacionalizações conceituais que reconhecem a total predominância da atividade do observador sobre a do artista. Logo, apreende-se “o sentido do quadro na nossa própria subjetividade” (Parsons, 1987/1992, p. 91), numa abertura de espírito enquadrada na tolerância crescente à ambiguidade, cuja relação com a criatividade é inequívoca.

Porém, o método de leitura do sentido de um quadro é ainda embrionário, o que tende a traduzir-se numa relação tumultosa (e sujeita a frustrações e retrocessos) com a significação a atribuir-lhe.

3.1.4. Quarto estágio: Estilo e Forma

Ainda num nível convencional, no quarto estágio ocorre uma mudança de perspectiva na qual o significado atribuído à obra passa a ser equacionado num sistema mais abrangente, de tal maneira que a esfera social é agora determinante. A obra parte, então, da esfera íntima para o espaço público, refletindo o que um grupo de pessoas consegue dizer sobre ela.

O indivíduo procura definir-se partindo da sua esfera individual sem a ela se cingir, buscando no diálogo permanente consigo próprio e com uma comunidade de observadores (Parsons, 1987/1992) um novo significado, uma nova compreensão estética, cujo resultado final se aceita poder nunca conduzir a uma percepção única e inabalável. Ou seja, as percepções passam a ser intersubjetivas, uma “compreensão coletiva [que] não é propriedade de ninguém”.(Parsons, 1987/1992, p. 98)

Por esse motivo, enfatiza-se o modo como o meio de expressão é explorado, assumindo maior destaque a textura e a forma enquanto delimitadoras de um estilo particular e situado num contexto sociocultural. Aliás, apenas em estádios de desenvolvimento mais elevados se passa a compreender que meio de expressão e forma são as características que constituem e definem o quadro.

A arte é uma ideia que pertence ao espaço público o que, de um ponto de vista cognitivo, envolve uma complexidade maior do que compreender o estado de espírito de um indivíduo. Mais ainda, Parsons sugere que a complexidade inerente ao quarto estágio - que implica a confrontação de perspectivas, pressupostos, interpretações ou técnicas que “são demasiado grandes para serem ultrapassadas intuitivamente” (Parsons, 1987/1992, p. 131) - coloca o ónus do desenvolvimento estético posterior numa educação estética e artística adequadamente estruturada, sem a qual se torna impossível elevar, ainda mais, esta complexidade.

3.1.5. Quinto Estádio: Autonomia

Com o último estágio atingimos o nível máximo de desenvolvimento estético, do qual emana a autonomia, por parte do indivíduo, na formulação de juízos estéticos que equilibram a esfera pessoal e a social. Denominado de pós-convencional, este estágio é caracterizado por uma atitude de questionamento permanente, sendo que o indivíduo constrói o seu próprio juízo através de um diálogo intra e interpessoal ininterrupto, onde ressalta a compreensão intersubjetiva de que a arte é, acima de tudo, uma forma de questionamento potenciadora do desenvolvimento e complexificadora das estruturas psicológicas.

Ao pressupor que o sujeito transcenda o nível da cultura, Parsons preconiza que ele revele a capacidade de questionar as opiniões vigentes, entendendo a arte *“como a exploração dos valores em circunstâncias históricas mutáveis”* (Parsons, 1987/1992, p. 43). Ou seja, o indivíduo é agora um juiz independente cujas opiniões não têm que brotar do consenso com outros ou com a comunidade alargada, mas que pressupõe sempre o respeito pelo ponto de vista do outro. É a consciência reflexiva quem dita a apreciação estética e a confrontação entre as perspectivas do eu, do outro e do mundo. No fundo, no quinto estágio de compreensão estética, a arte cumpre o objetivo último de *“tornar transparente a nossa natureza mais profunda, tanto para nós próprios, como para os outros”* (Parsons, 1987/1992, p. 163).

Em resumo, podemos acrescentar que ao reconhecer na compreensão estética uma plasticidade e mutabilidade inerentes, Parsons (1987/1992) alerta para a elevada probabilidade de encontrarmos pessoas cujo enquadramento num único estágio desenvolvimental é descompassado da realidade que refletem. Mais ainda, verifica que a associação de cada estágio a uma determinada idade (como observamos, por exemplo, com Piaget) pode não ocorrer (principalmente quando nos focamos em estágios de desenvolvimento mais elevados), em virtude de, para além da dimensão cronológico-cognitiva subjacente, ser crucial que o indivíduo tenha experiências no domínio da arte para que ocorram as transformações necessárias e capazes de alavancar a evolução no desenvolvimento da compreensão estética.

Por último, os cinco estágios de desenvolvimento estético propostos por Parsons (1987/1992) refletem a capacidade de cada um fazer interpretações e juízos racionais relativamente à expressividade das obras de arte numa sequência de gradação crescente, embora o último estágio possa ser questionado quanto à sua transferibilidade para o contexto real, dada a complexidade cognitivo-psicológica que preconiza.

3.2. Abigail Housen: o olhar puro do observador e a construção de uma teoria do desenvolvimento estético

Movida pela curiosidade relativamente ao impacto da arte na mente e no desenvolvimento humano e adotando uma metodologia “*grounded theory*” Housen concebeu um modelo de desenvolvimento estético que contempla, para além dos contributos piagetianos, a visão de Vygotsky face à aprendizagem e desenvolvimento humano.

Assim, através da entrevista de desenvolvimento estético (um instrumento não diretivo que procura eliciar no observador uma “*stream of consciousness*” que permite ao investigador aceder, diretamente, aos pensamentos deste em relação ao objeto estético), Housen identificou conjuntos de atributos interrelacionados e que configuram, tal como em Parsons (1987/1992), cinco estádios de desenvolvimento estético.

3.2.1. Primeiro Estádio: Descritivo

Marcado pelas narrativas de cariz descritivo, o primeiro estádio tende a manifestar-se em crianças mais pequenas através de observações simples e concretas que podem resvalar em comentários assaz imaginativos, decorrentes das narrativas criadas em torno do objeto artístico. No fundo, os observadores do primeiro estádio, são contadores de histórias nas quais a tonalidade emocional é grandiosa.

3.2.2. Segundo Estádio: Construtivo

Neste estádio denota-se uma preocupação por parte do observador em criar uma matriz que lhe permita compreender aquilo que está a observar. Para tal faz-se valer das suas perceções individuais, dos valores que possui e do conhecimento que recolheu da sociedade, cultura e mundo que o rodeia. Daí que, toda a obra de arte que escape em se enquadrar nessa matriz seja alvo de rejeição ou estranheza, perdendo o seu valor artístico. Não obstante, o cuidado em encaixar todas as peças do *puzzle*, que constitui a obra de arte, denota uma descentração maior face a si próprio comparativamente ao primeiro estádio, o que exprime uma desvalorização crescente da dimensão emocional e o aparecimento, pela primeira vez, de uma curiosidade face às intenções do artista.

3.2.3. Terceiro Estádio: Classificador

Com o terceiro estádio e a sedimentação desse distanciamento entre o observador e a obra de arte, surge a crença de que, para compreender a obra de arte na sua plenitude, é crucial categorizá-la, classificá-la de acordo com os cânones da História e da Arte. Logo, há uma complexificação evidente nas estruturas psicológicas que sustentam a compreensão estética que o observador, agora, consegue articular.

3.2.4. Quarto Estádio: Interpretativo

Neste estágio, o principal objetivo do observador é ser capaz de estabelecer uma relação interativa e espontânea com a obra de arte. Assim, trata-se não só de dialogar com a obra de arte mas de a visitar várias vezes pois, cada encontro, representa a possibilidade de novas experiências e descobertas.

Recorrendo à capacidade de pensamento crítico e colocando-a ao serviço de emoções e intuições, no estágio interpretativo, compreende-se o impacto da reinterpretação e lida-se positivamente com a mudança.

3.2.5. Quinto Estádio: Re-Criativo

Reservado aos observadores experientes, o quinto estágio sublinha a capacidade de o observador, após anos de observação e reflexão sobre a obra de arte, ser capaz de se libertar de todas as matrizes conceptuais que criou para sobre ela lançar um “novo olhar”. Assim, o objeto artístico é reconhecido como pleno de capacidades, real e animado de uma vida própria, sendo a memória quem permeará uma interpretação onde se conjugam, intrincadamente, o pessoal e o universal.

Importa ainda acrescentar que, tal como Parsons, Housen reitera que o desenvolvimento estético, embora relacionado com a idade, não depende unicamente desse fator. Assim, salienta que um dos indicadores mais poderosos de desenvolvimento estético é a exposição a obras de arte, sublinhando a pertinência destas serem organizadas e orientadas num todo coerente e meticulosamente sequenciado. É tão contundente nesta asserção que afirma inclusivamente que “*a exposição à arte ao longo do tempo é a única maneira de se desenvolver, e sem arte e tempo, o desenvolvimento estético não ocorre*” (DeSantis & Housen, 2009, p. 14).

3.3. O desenvolvimento psicológico de dimensões artísticas: (dis)semelhanças entre Parsons e Housen

Uma análise aturada dos dois modelos conceptuais revela algumas similitudes, nomeadamente, no que se refere à consideração, sob uma óptica neo-piagetiana, de cinco estádios de desenvolvimento, de cariz integrativo e que se caracterizam por uma estrutura de conjunto, de complexidade e qualidade crescentes (Rocha & Coimbra, 2006). De facto, a proximidade entre Parsons (1987/1992) e Housen (1983), no que concerne a conceptualização dos estádios iniciais e finais, são por demais evidentes.

Deste modo, verificamos que nos primeiros estádios ressalta, em qualquer dos modelos, o egocentrismo e a manifestação do gosto pessoal do observador, com a diferença de Housen (1983) identificar a construção de narrativas e Parsons (1987/1992) salientar as associações livres. A esta configuração sucede-se, em ambos, a estruturação da interpretação da obra de arte que se cimeta com o segundo estádio. Porém, no terceiro estádio parece haver um afastamento entre as duas perspectivas, dado que, Housen (1983) advoga que a compreensão sustentada em aspetos mais formais antecede a que dá ênfase aos atributos emocionais da obra de arte, ocorrendo o inverso em Parsons (1987/1992) – deixando transparecer a relevância que as variáveis contextuais podem ter no desenvolvimento estético. Não obstante, voltamos a observar uma sobreposição de perspectivas com a caracterização do quinto e último estádio como complexificador, e por inerência integrador, por excelência, das dimensões individuais e sociais da compreensão estética.

Ambos assinalam, ainda, que a compreensão estética se torna qualitativamente diferente ao longo do ciclo de vida, acentuando profundas disparidades entre os estádios iniciais e os estádios finais em ambos os modelos, apesar de salvaguardarem a importância de cada um dos cinco estádios no processo desenvolvimental cuja evolução terá que ocorrer, obrigatoriamente, de forma natural.

Em termos metodológicos, os autores recorreram a instrumentos que partilham uma origem comum (os métodos não diretivos como forma de acesso menos enviesado ao pensamento do sujeito psicológico humano) mas que se consubstanciam de modo diferenciado. Em Parsons (1987/1992) há o recurso a uma entrevista semi-estruturada, cujas questões gravitam em torno das ideias que considera principais na definição dos seus estádios e que servem o desígnio de exploração do cariz fenomenológico da compreensão estética; enquanto que Housen (1983) tenta aceder, da forma menos mediada possível, ao fluxo de consciência de cada observador, garantindo uma maior liberdade, quer ao observador quer ao investigador.

Neste sentido, consideramos que os autores se fazem valer de lentes assaz distintas para olharem a problemática do desenvolvimento estético. Afinal, se Parsons (1987/1992) reconhece e explora de forma eloquente a Filosofia da Arte – indo, posteriormente, beber a alguns dos teóricos mais influentes do desenvolvimento psicológico humano, como Baldwin, Piaget e Vygotsky – Housen (1983), reconhece as mesmas influências mas elabora o seu modelo partindo da observação empírica e da definição de interfaces constantes com as teorias construtivistas do desenvolvimento.

Paralelamente, utilizam amostras amplamente diferentes (em termos de dimensão e das características dos elementos que as constituem), e que resultarão em caracterizações diferenciadas do primeiro estádio pois, para Housen (1983), o observador é um constructor de narrativas e, para Parsons (1987/1992), alguém que se exprime, maioritariamente, com recurso a associações livres. Housen (1983) procedeu, ainda, à delimitação de estádios de transição, com o intuito de representar os movimentos progressivos do sujeito para níveis formais do estádio seguinte. Tal aperfeiçoamento

desvela, no nosso ponto de vista, o entendimento da complexidade a que se subsume o fenómeno da compreensão estética e, implicitamente, de todos os processos envolvidos na apreciação de atividades de cariz criativo, como pretendemos advogar na presente tese. Além disso, Housen (1983) aporta para a discussão em torno do desenvolvimento estético dados relevantes quanto aos estádios de desenvolvimento estético mais frequentes, especificamente nos visitantes habituais de museus. Situando-os em estados iniciais de desenvolvimento estético, lança a questão quanto ao modo como é operacionalizada a educação estética nesses contextos, duvidando da adequabilidade dos métodos utilizados relativamente ao estádio em que os observadores se encontram.

Mormente, como não conseguimos constatar inequivocamente em Parsons (1987/1992) - que indicia a proximidade entre a compreensão estética e a criatividade apenas de modo implícito -, Housen (2008) defende que o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo ocorre em simultâneo com o desenvolvimento estético (Housen, 1992). A estes subsume um paralelismo entre os mecanismos de desenvolvimento da criatividade e os últimos estádios de desenvolvimento estético, dado que, a criatividade também só emerge majestosamente quando, após granjear um sólido conhecimento numa determinada área do conhecimento, o indivíduo se liberta de constrições individuais e sociais e, tal como uma criança, é capaz de olhar para o problema de uma nova forma.

Em síntese, as teorias do desenvolvimento estético acima exploradas, salientam o potencial transformador transversal da arte no desenvolvimento humano, que explorações recentes no domínio da estética empírica e da neuroestética têm demonstrado. Vartanian (2018) descreve padrões neuronais e comportamentais distintos entre peritos e não-peritos de diferentes domínios artísticos, com uma preferência clara dos primeiros por traços composicionais e complexos (e.g., organização estrutural dos elementos numa pintura) de uma obra de arte. Tal fornece, aparentemente, suporte empírico a ambos os modelos de desenvolvimento psicológico de dimensões artísticas acima explorados e justifica, ainda mais, a focalização da presente tese na relação entre a criatividade e o desenvolvimento estético.

3.4. A dimensão artística do desenho infantil, o desenvolvimento psicológico e a Criatividade

Articular o desenvolvimento psicológico e a criatividade num contexto educativo levou-nos a observar a importância atribuída – dentro das muitas possíveis - a atividades no domínio das artes visuais, surgindo tradicionalmente em destaque o desenho infantil. O período da infância/ adolescência é, quase universalmente, marcado pelo contacto com o mundo do desenho, veículo importante para a

expressão emocional e construção identitária, cujos efeitos ao nível da estruturação psicológica podem suplantar, amplamente, a sua faceta mais visível de fruição.

O desenho caracteriza-se por se constituir como uma forma de abstração e comunicação intrinsecamente válida, bem como uma prática social com uma forte componente simbólica através da qual podemos representar, intencionalmente, pensamentos, atividades, interpretar papéis, identidades e sentimentos (Wood & Hall, 2011). Assim, encontramos na literatura a referência ao desenho como estando implicado no desenvolvimento emocional, artístico, cognitivo e semiótico da criança (Sawyer & Goldstein, 2019). Mormente, o trabalho de Piaget (1956) apresenta-nos evidências de que “os símbolos visuais de uma criança estão intimamente relacionados com o seu crescimento conceptual” (Lansing, 1966, p. 41), validando a utilização do desenho enquanto instrumento de acesso e reflexão quanto à complexidade das estruturas psicológicas da criança e do adolescente. Afinal, elaborar um desenho é contingente a um processo cognitivo que visa traduzir, pictoricamente, uma expressão do próprio pensamento. Assim, ao longo do tempo, surgiram algumas tentativas de providenciar uma conceptualização analítica capaz de relacionar o desenho com estádios de desenvolvimento cognitivo (Gardner, 1980; Golomb, 1990; Lowenfeld, 1947; Luquet, 1921/2001), que salientam uma sequência evolutiva (no essencial, próxima da piagetiana) do potencial criativo individual (desde o gatafunho, passando pelo desenho pré-esquemático, esquemático, pré-perspetiva até ao desenho com perspetiva/realismo visual) (Steinbüchel, Meeuwssen, Poinstingl, & Kiese-Himmel, 2018). Contudo, na sua maioria, estes pontos de vista tendem a apresentar uma conceção restrita e linear do desenvolvimento artístico, pois consideram que o pináculo dessa evolução espelha o realismo figurativo que cada criança ou adolescente consegue incutir naquilo que desenha. Logo, ao centrarem-se na procura da correspondência com o real descuram qualidades estéticas e expressivas eventualmente reveladoras de uma criatividade mais elaborada e complexa. Todavia, se partirmos do modelo proposto por Piaget (1956), podemos observar uma argumentação sólida quanto ao paralelismo entre o desenho e o desenvolvimento cognitivo. Este retrata uma progressão da capacidade de exploração perceptiva da criança o que, no seu entender, reflete um realismo conceptual ao invés de visual [como propõe (Lowenfeld, 1947)]. Assim, propõe que a criança desenha partindo de conceitos e não de percepções, daí ela se tornar progressivamente capaz de desenhar objetos em relação, de um modo mais natural (Lansing, 1966).

Sob uma perspetiva sociocultural da criatividade, o desenho assume ainda maior importância, pois, tal como sugere Vygotsky (1934/1991), pode constituir-se como uma importante forma de transmissão cultural de conhecimento adquirido pela experiência de vida, permitindo, também, a expressão das capacidades imaginativas e a criação de significados. Logo, revela-se um exercício de utilização das ferramentas intelectuais que enformam a estrutura psicológica individual, com elevado potencial criativo e transformador, constituindo-se como elemento determinante de um sistema

semiótico integrado do qual fazem parte a fala, a leitura e a escrita (Sawyer & Goldstein, 2019; Stetsenko, 1995). Além disso, através do desenho promovem-se capacidades de abstração, de imaginação e de raciocínio lógico que permitem à criança construir conhecimento e representar ideias cada vez mais complexas (Brooks, 2005), inscrevendo, assim, esta atividade criadora na lógica mais geral do processo de desenvolvimento de estruturas sociocognitivo-emocionais, dos seus mecanismos de autorregulação e de autoconstrução.

Deste prisma, pese embora o facto de Prosser e Schwartz (1998) mencionarem um reduzido número de estudos psicológicos que identificam na sua metodologia o recurso ao desenho como instrumento de análise, a sua utilização encontra ajustada justificação quando se pretende analisar a criatividade, particularmente na sua vertente artística. Não obstante, há que evitar perpetuar metodologias de recolha de dados que se baseiam na observação estrita de um conjunto de cuidados “técnico-metodológicos” com o intuito de reduzir a dimensão subjetiva que, inevitavelmente, lhe está associada. Isto é, que atuam no sentido da “morte do sujeito” pela objetificação a que o submetem. Afinal, tal como se tende a observar na criatividade em geral e em sentido abstrato, o desenho recorre às ferramentas e artefatos simbólicos que medeiam as atividades quotidianas, sendo que através da construção/desenvolvimento ontogénico de sistemas simbólicos se opera um salto para um nível de metalinguagem, conferindo-lhe um estatuto meta-comunicativo (Wood & Hall, 2011). Neste sentido, o desenho abre ao sujeito psicológico humano a possibilidade de transformar metaforicamente mundos existentes e de criar novos mundos (Bruner, 1986; Goodman, 1978/1995), através da interconexão de pensamento, emoção, ação, imaginação, fazendo uso de categorias construtivamente instituintes, como a própria realidade subjetivamente percebida, o tempo, o espaço, a ação humana, entre outras. Ou seja, a criança consegue, através do desenho, posicionar-se em relação ao outro e em relação ao mundo, o que lhe permite escolher os padrões com que vai (re)construindo o mundo, exercitando o seu sentido de agência pessoal e a sua criatividade (Hendricks, 2010).

3.5. Implicações educativas dos modelos de desenvolvimento de compreensão estética

Mesmo que esta tese não procurasse, explicitamente, objetivar a convergência arte-criatividade-educação, seria impossível transcorrer os contributos teóricos de Michael Parsons e Abigail Housen sem tecer alguns comentários quanto às implicações educativas dos mesmos.

Efetivamente, ao conceberem modelos de desenvolvimento psicológico humano tocam, forçosamente, na esfera da educação e da aprendizagem que ocorre ao longo da vida. Para além disso, ao adicionarem o elemento arte à equação, os autores invocam para a discussão alguns dos princípios que, mais ou menos abertamente, fomos discutindo, até ao momento, em torno da

psicologia da arte. Neste sentido, não nos é estranho constatar a preocupação dos autores quanto aos reflexos educativos dos seus modelos, daí que, ambos concordem quanto à importância da educação estética (e do contacto frequente e metodicamente orientado com a arte) na promoção do desenvolvimento estético. De tal forma que, Housen (2008) acaba mesmo por conceber, quase uma década após a sua formulação teórica inicial, um programa educativo (denominado *VTS - Visual Thinking Strategies*) focalizado nesse preciso objetivo.

Tal como nos refere Arnheim, “o verdadeiro pensamento criador consiste no manejo de objetos e forças concebidos perceptualmente”(Rocha & Coimbra, 2006, p. 106), sendo fundamental educar os sentidos, pois é a partir deles que se forma o pensamento criativo. Assim, estabelece-se entre a arte e o pensamento uma relação intrincada, já que “olhar para uma obra de arte convida, recompensa e encoraja uma disposição do pensamento”(Rocha & Coimbra, 2006, p. 107) na qual o indivíduo viaja até às camadas mais inacessíveis da sua mente em busca de um significado para a obra que contempla. Ao harmonizar uma plêiade de dimensões do funcionamento humano (pessoais, emocionais, sociais ou culturais) a arte pode constituir-se como um artefacto poderoso na construção do significado que cada um de nós atribui ao mundo.

Do nosso ponto de vista, urge trazer à discussão, de uma forma consciente e conceptualmente estruturada, o impacto da educação estética no desenvolvimento humano em geral. Por mais que tenhamos aludido e demonstrado, sob um ponto de vista teórico, o quão determinante a educação estética se revela nessa tarefa de (re)construção permanente do potencial transformador que incita o sujeito psicológico humano ao desenvolvimento, esta permanece secundarizada de um ponto de vista pedagógico e, diríamos mesmo, social e cultural. Se equacionarmos o quão profundo é o escopo da dimensão estética e das interrelações que partilha com as mais fundamentais dimensões do desenvolvimento humano (cognitivas, perceptuais, sociais e culturais), não há outro caminho a tomar que não seja o de investir, nomeadamente sob a alçada da educação, em potenciar, ao máximo, essa vertente do desenvolvimento. Afinal, os ganhos que daí advirão de certo impactarão não apenas o desenvolvimento do ser humano de um ponto de vista individual mas, ao facilitarem o acesso às camadas mais profundas da mente humana, criarão os alicerces para que, no futuro, o desenvolvimento social e cultural se extirpe, progressivamente, das amarras económico-financeiras que hoje lhes lançam, toldando o raciocínio crítico e o crescimento, civicamente sustentado, das sociedades contemporâneas.

4. O questionamento filosófico no trilha da Criatividade

4.1. Goodman como precursor da reflexão crítica em torno da criatividade e educação

No seguimento da exploração das teorias de compreensão estética, impõe-se a análise da proposta de Nelson Goodman (1968/2006) que nos apresenta uma abordagem construtivista dos sistemas de símbolos centrada na teoria da arte, no seio da qual desenvolve uma perspectiva sensível às dimensões psicológicas do fenómeno artístico. Adotando uma postura construtivo-realista, (Goodman, 1978/1995, 1968/2006) concluiu quanto à existência de vários “mundos” que, não sendo descobertos são, sim, o resultado de um processo contínuo de construção individual e social. Na nossa perspectiva é nesse espaço de construção que a criatividade assumirá capital relevância, pois dela dependerá a riqueza e diversidade de construção de mundo(s), posição convergente com perspectivas teóricas como a de Vygotsky (1930/2004), que enfatiza o impacto da vivência e do contexto na dimensão criativa.

Numa tentativa de equacionar a relevância do conceito de criatividade nesta teoria da estética filosófica podemos apreciar o seu entendimento da invenção, que se revela, em toda a sua grandeza, quando através de diferentes conexões se encontram novas organizações e classificações que nos conduzem à construção de novos modos de fazer mundos. Mais uma vez se encara a experiência *a priori* como fundamental para a construção de novas conjugações de elementos, de etiquetas e de predicados que nos conduzam a uma nova compreensão da realidade. No domínio da novidade - uma das características mais correlacionadas com a criatividade - a posição do autor é clara quando arroga que tal como acontece com a feitura do mundo (e a arte representa uma modalidade central de construção de mundos ou de versões deles, que se subsume no processo de compreender e criar), o nosso ponto de partida são sempre outros mundos já existentes: “fazer é refazer”.(Goodman, 1978/1995, p. 43)

Recapitulando, já em 1968, Goodman apelava a uma nova compreensão do mundo como fruto não apenas das nossas características congénitas mas também da prática e da formação, enfatizando o papel do contexto e da educação na forma como o indivíduo é capaz de se reorganizar e construir novos mundos, sucessivamente, ao longo da sua existência. Podemos, assim, olhar o processo criativo como algo que implica tomar, desfazer, refazer e retomar mundos familiares, remodelando-os de modos admiráveis e por vezes recônditos, mas finalmente reconhecíveis (Goodman, 1978/1995). Não só descobrimos o mundo com recurso aos nossos símbolos como “compreendemos e

reavaliemos os nossos símbolos progressivamente à luz da nossa experiência crescente.” (Goodman, 1968/2006, p. 272).

Goodman (1978/1995) alude ainda a algo que consideramos crucial quando pensamos o lugar da criatividade no desenvolvimento humano. Referimo-nos à noção de “*rightness of fit*” que expressa a ideia de que a adequabilidade das versões dos mundos que criamos não depende do quanto se aproximam da realidade que representam (ou da veracidade com que o fazem) mas de um sentido claro de que se encaixam no mundo a que pertencem. Esta noção transporta-nos para questões que giram em torno da satisfação estética do indivíduo face aos mundos que constrói e que, do nosso ponto de vista, se repercutem numa vivência da criatividade como algo que transcorre domínios diversos da existência humana, reforçando a importância de fomentar a educação estética (eliminando barreiras tradicionais entre arte e ciência) enquanto meio de desenvolver a criatividade.

Daqui se conclui quanto à inevitável e duradoura relação entre arte, criatividade e educação, pois a nossa construção de mundos depende, acima de tudo, dos nossos recursos (experiências e conhecimentos) *a priori*. Por outras palavras, na feitura do mundo e na criatividade, constrói quem pode e não quem quer. Basta considerarmos que os diversos estilos são mais acessíveis ao ouvido ou olho conhecedor, cuja sensibilidade e informação foram sendo refinados através do contacto quotidiano com a arte.

5. Perspetivas psicológicas sobre a Criatividade: da visão funcionalista a uma perspetiva sistémica

5.1. Wallas: vanguardista na compreensão das fases do processo criativo

Graham Wallas poderá ser apontado como um dos precursores do estudo do processo criativo. Na sua obra *“The Art of Thought”* (Wallas, 1926/2014) aborda esse processo definindo um modelo onde se distinguem quatro estádios do pensamento criativo, caracterizados como sequenciais, embora recorrentes. Esses estádios são: preparação, incubação, iluminação e verificação.

Na visão de Wallas (1926/2014) criar implica resolver um problema produzindo uma nova solução. Assim, o primeiro estádio, preparação, reporta-se à *“altura em que conscientemente se entra num processo mental e circunstancial para procurar uma solução para o problema suscitado”* (Fonseca, 2013, p. 38). A etapa da incubação descreve o momento em que, de forma inconsciente, o cérebro inicia a procura de soluções para o problema identificado previamente. Logo, pode aparentar que a pessoa se afastou ou abandonou o problema, uma vez que esta surge dedicada a novas tarefas. Contudo, a nível inconsciente, a questão permanece no *background* do indivíduo, sendo continuamente trabalhada com recurso a memórias pré-existentes e que serão cruciais para o estabelecimento de novas associações ou analogias, não se limitando a cânones ortodoxos a que a mente consciente está confinada. Este processo mantém-se, por períodos variáveis de pessoa para pessoa, até que se reúnam as condições para aceder ao terceiro estádio: iluminação. Na fase da iluminação, que poderá ser retratada pela noção da *Gestalt* de *insight*, experiencia-se a percepção repentina da solução, sentida com grande satisfação e surpresa, pois surge como a solução inovadora para o problema definido previamente. Enquanto momento privilegiado de descoberta, a iluminação vai gerar o estádio seguinte de verificação, onde se *“concretiza, verifica e avalia a ideia que se encontrou”* (Fonseca, 2013, p. 41), sendo fundamental um conhecimento vasto e sólido na área na qual se está a criar, dado que, apenas desse modo, se poderá avançar para a concretização da mesma com segurança. Neste sentido, é expectável que esta seja uma etapa longa onde se destaca a perseverança, pois, se a solução encontrada não conseguir colmatar todas as necessidades do problema, será necessário investir em novas pesquisas, reiniciando todo o processo criativo e as suas fases respetivas.

De um ponto de vista crítico, é incontornável o reconhecimento do papel de Wallas no modo como se pensa a criatividade, já que as fases do processo criativo por ele elencadas são, ainda hoje, aquelas que o senso comum lhe associa. Porém, trata-se de uma visão demasiado linear de um processo cuja complexidade se reveste de contornos difusos, aos quais o próprio sujeito psicológico

humano revela dificuldades em aceder e compreender. Fundamentalmente, o dinamismo que subjaz ao processo criativo implica o recurso a modos de funcionamento cognitivo mais profundos do que os espelhados neste modelo. Lubart, Mouchiroud, Tordjman, e Zenasni (2003) referiram-se a estes enquanto subprocessos complementares de cada uma das etapas principais do modelo. Por exemplo, no estágio da preparação, deparamo-nos com uma miríade de subprocessos como: o reconhecimento da questão inicial, a procura de informação específica para a resolução da tarefa, a análise de dados relevantes ou a colocação de hipóteses (Fonseca, 2013). Tal proliferação de subprocessos continuará a surgir nas etapas seguintes, sendo que, estes, enquanto “*momentos de pensar e agregar ideias e pensamentos são motores que dinamizam*” (Fonseca, 2013, p. 43) o processo criativo, cunhando-o com um carácter específico. Além disso, as fases retratadas por Wallas (1926/2014) são descritas de forma excessivamente estanque, não considerando outras como a procura de problemas e a divulgação do produto criativo.

5.2. Guilford e Torrance: mentores da psicometria da Criatividade

Figuras incontornáveis da abordagem psicométrica da criatividade, Guilford (1956, 1967) e Torrance (1966, 1975) preconizaram como objetivo último das suas investigações a quantificação do fenómeno criativo, com o intuito de o legitimar como um processo cognitivo a par de outros processos cognitivos superiores.

Plenamente envolvido no estudo da inteligência, Guilford (1956, 1967) constrói o modelo “estrutural” da inteligência que, constituindo-se como modelo multifatorial e não hierárquico, salienta a preponderância do pensamento divergente na criatividade, vista como reflexo da fluência, flexibilidade, originalidade e capacidade de elaboração do sujeito. Tendo contribuído, de forma indelével, para que se passasse a equacionar a criatividade como fenómeno de carácter cognoscível, imbuído de uma natureza cognitiva (Guilford, 1986), parece ter construído um modelo redutor do carácter abrangente e diversificado da criatividade, pois, parte do princípio de que esta se deverá circunscrever ao reino das aptidões, olvidando influências contextuais e interacionais, além da sua natureza expressiva. Não obstante estas limitações, Guilford (1986) compreendia a crucial distinção entre pensamento criativo e pensamento divergente, afirmando que a amplitude da criatividade a tornava inacessível à avaliação, constituindo-se o pensamento divergente como uma objetivação do fenómeno criativo.

Dando continuidade ao legado de Guilford (1956, 1967), Torrance (1966) desenvolveu aquele que, ainda atualmente, é o teste de criatividade mais utilizado: o teste de pensamento criativo de Torrance (TTCT), que avalia competências de índole afetivo-cognitiva e que se distingue dos restantes pela atualização gradual que tem sofrido desde a sua primeira publicação, favorecendo o seu

aperfeiçoamento progressivo. Possuindo como base conceptual o modelo de Guilford (1956, 1967), surge no domínio da psicométrica a par de outros instrumentos como: o teste de instâncias e teste de utilizações (Wallach & Kogan, 1965) e o teste de Getzels e Jackson (Getzels & Jackson, 1962), exemplificativos do quão prolífica foi esta corrente na produção de testes de avaliação da criatividade.

Contudo, a perspetiva funcionalista, apesar de ter contribuído inegavelmente para a aceitação da relevância da criatividade no domínio científico, apresenta alguma dificuldade em produzir validade discriminante, de critério e preditiva (Gardner, 1988, 1993; Wallach, 1976), visto que as amostras utilizadas tendem a carecer de homogeneidade, descurando que as condições de administração dos testes influenciam critérios como a originalidade e a fluência (Hattie, 1980; Wallach, 1976). Além disso, os testes de produção divergente sofrem os efeitos do treino e da intervenção, o que poderá adulterar profundamente os resultados obtidos, bem como todas as ilações baseadas nesse pressuposto. Fundamentalmente, estes testes refletem uma valorização excessiva da quantidade sobre a qualidade da produção criativa, o que, a nosso ver, se constitui como algo demasiado determinante para ser relegado para segundo plano. No fundo, há um alheamento de fatores como o tempo, lugar e características individuais que podem interferir com a criatividade em detrimento de um enfoque nos processos intrapsíquicos que lhe subjazem. Essencialmente, estas perspetivas obliteram cegamente fatores contextuais, caracterizando o processo criativo como algo universal e similar de indivíduo para indivíduo. Tal poderá justificar a incapacidade de produzirem efeitos concretos nas comunidades educativa e científica que não a delimitação de programas de resolução criativa de problemas, que confinam a criatividade à espantilhante roupagem de *soft skill*.

5.3. Mednick e um ponto de vista psicanalítico sobre a Criatividade

Na árvore da corrente psicanalítica Mednick (1962) surge como um dos autores contemporâneos mais relevantes, no que se refere ao estudo da criatividade. Debruçando-se sobre a compreensão do processo criativo, encara-o como algo que se expressa pela disposição de elementos associativos em novas combinações, bebendo nas tradições da Filosofia e da Psicologia. Deste prisma, construiu o teste de associações remotas, cujo fundamento teórico de base é que o pensamento criativo deriva de informações pré-existentes a partir das quais se estabelecem múltiplas associações, cuja qualidade será diretamente proporcional à distância dos elementos envolvidos. Mednick (1962) acredita que o grau de conhecimento e de acesso do sujeito à informação serão fatores determinantes na sua capacidade de produção associativa, bem como a fluência, os estilos cognitivos e o tipo de problema colocado, sublinhando que um repertório excessivamente diversificado poderá ser contraproducente, pois, pode reforçar a estereotipia das associações. Deste modo, denota-

se a aceitação da preponderância do contexto, fator profundamente inovador no domínio psicanalítico, tradicionalmente de pendor intrapsíquico. No entanto, Mednick (1962), parece ter apenas alcançado uma constatação do facto, não sendo evidente a sua explicação pormenorizada no modelo teórico que produziu. Alicerçou, não obstante, contributos futuros que vieram sistematizar de modo consistente a vertente cognitiva, a par de dimensões afetivas e contextuais da criatividade.

5.4. Rogers e Maslow: a abordagem humanista da Criatividade

Absorvendo, inicialmente, as influências da perspetiva psicanalítica, Maslow (1983/1990) desenvolve uma apreciação própria da criatividade enquanto veículo privilegiado para a autorrealização, qualificando o indivíduo criativo como alguém espontâneo, expressivo, autoconfiante e com conflitos internos resolvidos. Assim, procede a uma caracterização psicológica positiva que agudiza a relação entre criatividade e desenvolvimento psicológico saudável, mediado pela capacidade de autorrealização. Amplificando os horizontes criativos para lá das barreiras da arte, ciência e reconhecimento social, defende a consideração da criatividade como algo que transparece nas atividades quotidianas do cidadão comum. Tais ilações levam-nos a questionar a sistematização apresentada, dadas as dificuldades em avaliar a criatividade (em virtude da plêiade de condicionantes que nela influem), por ser algo que está presente em todos os momentos e esferas da existência individual.

Refletindo esta urgência de sistematização, Rogers (1983/1986) encara a criatividade como produto da autorrealização, sendo inequívoca a necessidade de a criatividade se materializar em resultados que não diferem substancialmente de domínio para domínio. Paralelamente, a criatividade não se encontra subjugada aos desígnios do reconhecimento social, uma vez que a experiência do fenómeno criativo é tão importante para o sujeito criador como para o mundo.

Em sùmula, também a abordagem humanista parece não conseguir alcançar profunda e plenamente as dimensões psicológicas do fenómeno criativo. Efetivamente, o processo que determina o potencial do produto criativo surge quase diluído no constructo de autorrealização de Maslow (1983/1990) ou é considerado incognoscível por Rogers (1983/1986). Não obstante, será de reter a associação entre criatividade e características saudáveis do indivíduo e do contexto envolvente, assim como a defesa do papel ativo e voluntarioso do sujeito criativo, independentemente do grau de reconhecimento social atribuído à sua criação.

5.5. Simonton e a abordagem historiométrica da Criatividade

A abordagem historiométrica concretiza-se numa perspetiva histórico-biográfica que procura harmonizar metodologias quantitativas e qualitativas, centrando-se na análise de conteúdo e do *output* criativo com o intuito de equacionar relações entre diferentes manifestações criativas.

Seguindo uma metodologia ampla de singularidades, abarca a testagem de hipóteses nomotéticas do comportamento humano - com recurso a análises quantitativas - e um posterior estudo de personalidades historicamente criativas. Centrada na análise de personalidades criativas, privilegia a investigação de diversas variáveis no desenvolvimento da criatividade (ordem de nascimento, precocidade intelectual, trauma infantil, *background* familiar, educação e formação especializada e o papel de modelos e de mentores), sublinhando as implicações contextuais no constructo de criatividade. Neste sentido, salienta que as “*interações são as forças sociais que determinam o conteúdo e grau de criatividade manifestado por gerações inteiras de criadores*” (Simonton, 1999, p. 124), além do que, os imperativos do *zeitgeist*, reúnem evidência sustentada dos seus efeitos (Simonton, 1988), listando-se como tonalidade principal na paleta da criatividade.

Todavia, parece-nos que o modelo proposto pelo autor revela algumas fragilidades quando procuramos equacionar os aspetos mais comuns e imediatos no processo criativo, como a experiência que o próprio indivíduo criativo tem nesse processo e na experimentação do seu próprio contexto.

5.6. Amabile e a relação motivação e Criatividade

Intrinsecamente relacionado com esta ideação simplista de criatividade ressalta a temática motivacional, alvo da compenetrada análise de Amabile (1983), que a elegeu como objetivo central de investigação, encarando a criatividade como fruto da interação entre o domínio de realização, competências criativamente relevantes e motivação para a tarefa. Destrinchando motivação extrínseca e motivação intrínseca, Amabile (1996) defende que a segunda se observa no investimento que o indivíduo faz movido pelo puro prazer e interesse suscitado pela atividade criativa, sendo a que mais tende a contribuir para a criatividade. Por contraste, a motivação extrínseca assoma quando o esforço criativo individual é exercido com o intuito de alcançar qualquer objetivo externo à tarefa em si mesma, podendo ter efeitos contraproducentes na criatividade. Como *rationale* explicativo desse efeito, a autora sugere que a motivação extrínseca potencia o dispersar da atenção individual, coagida a dividir-se entre os objetivos extrínsecos e a tarefa que tem em mãos (Collins & Amabile, 1999). Todavia, quando aprofunda o conceito de motivação extrínseca lembra que a mesma pode revestir-se de diferentes tipos, com consequências antitéticas no âmbito da criatividade. Assim, destaca a motivação extrínseca controladora como “*prejudicial à criatividade, mas a motivação extrínseca informal ou*

habilitadora pode ser propícia, particularmente se os níveis iniciais de motivação intrínseca forem elevados” (Amabile, 1996, p. 119).

Como mais-valia deste modelo conceptual destacamos as aplicações aos contextos educativos e de trabalho, visto que, reconhecendo a ascendência da motivação na criatividade é possível desenvolver estratégias de discussão reflexiva junto de crianças e jovens, por exemplo, quanto à gratificação subjacente ao processo de aprendizagem, aproximando pais e professores daquelas que são as reais perceções dos seus alunos ou educandos.

Em nosso entender, a formulação inicial de Amabile (1983) encontrava-se enfraquecida pela inaptidão em delimitar um modelo integrativo da criatividade humana. Todavia, nos textos mais recentes (Amabile, 1996; Collins & Amabile, 1999) é possível verificar os seus esforços científicos no direccionamento do seu modelo para uma visão mais holística da criatividade, onde se perfilham como determinantes atributos autorreferentes, cultura, cognição, entre outros (vd. Figura 1), num sentido mais próximo daquilo que aqui pretendemos defender e que ajudam à concretização de uma visão sociocultural da criatividade.

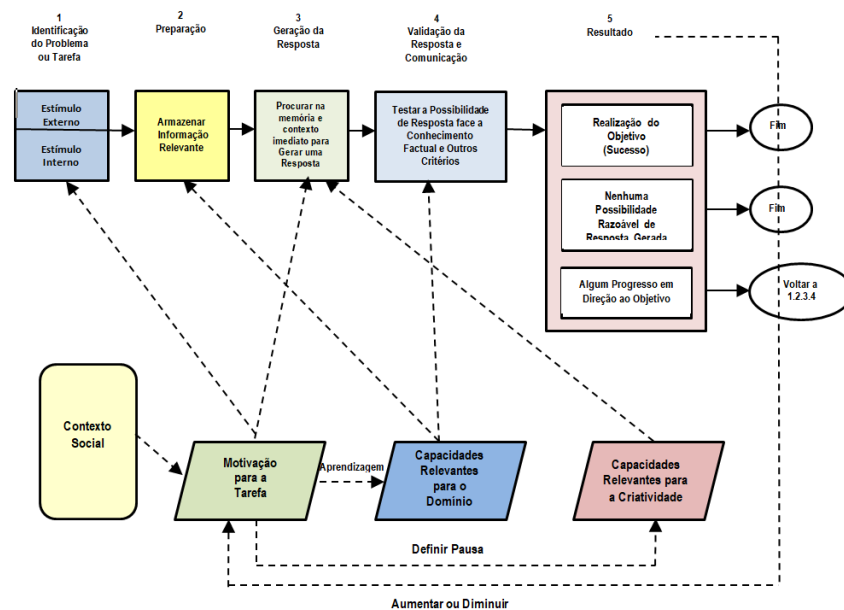


Figura 1. Modelo Componential de Criatividade (Amabile, 1983; 1996, p. 113)

5.7. Treffinger e Isaksen: o reavivar do modelo de resolução criativa de problemas

O modelo da resolução criativa de problemas (RCP) surgiu na década de cinquenta pela mão de Osborn (1957), tendo sido continuado e aperfeiçoado pelo seu discípulo Parnes (1967). Na realidade, são múltiplas as abordagens e modelos de RCP que se seguiram. A primeira versão deste

modelo assenta na sistematização de um processo de sete passos, designadamente: *orientação* (definir o problema), *preparação* (reunir informação pertinente), *análise* (filtrar o material importante), *hipótese* (acumular alternativas através da formação de ideias), *incubação* (deixar-se convidar pela iluminação), *síntese* (juntar todas as peças) e *verificação* (julgar as ideias resultantes). Após a morte de Osborn, Parnes deu continuidade ao seu trabalho, esboçando uma perspetiva eclética onde se afiguravam métodos e ferramentas que bebiam em diferentes visões e conceções da criatividade e da RCP. Ficou, assim, estabelecido o modelo da RCP em cinco estádios: *encontrar-factos* (descobrir factos relevantes), *encontrar-problemas* (determinar o verdadeiro problema), *encontrar-ideias* (gerar opções), *encontrar-soluções* (avaliar ideias com critério), *encontrar-aceitação* (preparar para pôr a ideia em prática).

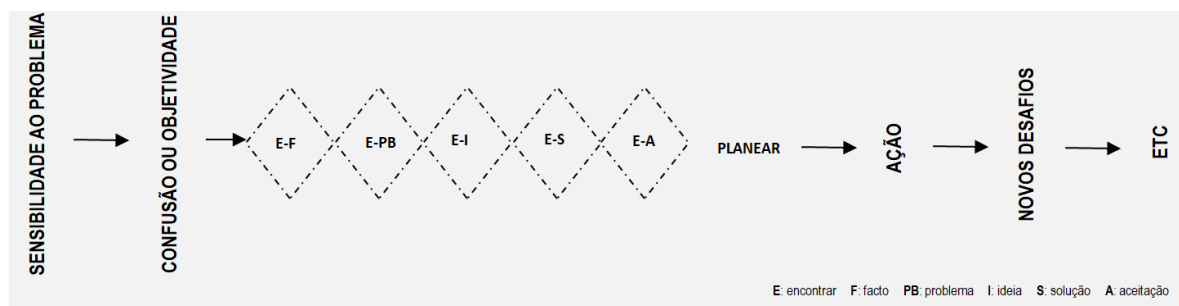


Figura 2. Modelo de Resolução Criativa de Problemas (v. 2.0) - Osborn e Parnes (Noller, Parnes, & Biondi, 1976)

Mais tarde, na década de oitenta, Treffinger e Isaken debruçaram-se sobre o modelo da RCP com o intuito de equilibrar a relação manifestada entre o pensamento divergente e convergente. Tal conduziu a uma expressão gráfica vertical de um modelo até então entendido de forma horizontal, bem como ao entendimento da RCP como resultado de um equilíbrio dinâmico entre criatividade e pensamento crítico.

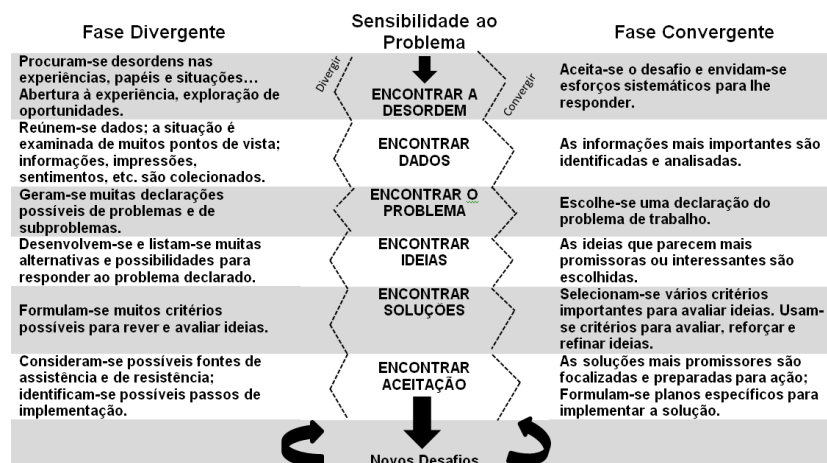


Figura 3. Modelo de Resolução Criativa de Problemas (v. 3.0) (Isaksen & Treffinger, 1985)

Isaksen e Treffinger prosseguiram a sua reflexão sobre a RCP tendo proposto, desde então, diversas reformulações do modelo inicial, consistentes com novos dados e novas visões sobre a criatividade que foram surgindo. Assim, atualmente, a perspetiva da RCP reveste-se de um pendor mais sistémico, providenciando um *rationale* teórico de aplicação abrangente que inclui ferramentas de pensamento produtivo a utilizar com o intuito de gerar e selecionar opções. Para além disso, conjuga as noções de estádios e componentes da RCP com uma componente de gestão e a sua aplicação integrada, bem como uma medida do contexto e um instrumento de diagnóstico para ajudar a identificar características estilísticas relevantes para comportamentos de resolução de problemas (Isaksen & Treffinger, 2004). O desenhar dos elementos da RCP enquanto sistema permite aos indivíduos e aos grupos “*usar informações sobre tarefas, necessidades e objetivos importantes, e diversos inputs importantes, para tomar e executar decisões de processos eficazes que levarão a resultados ou produtos significativos*” (Isaksen & Treffinger, 2004, p. 94).

Em sùmula, este modelo constitui-se como o guião metodológico que orienta o processo de superação de obstáculos e manifestação de desempenhos inovadores com recurso à criatividade, desvelando como mais-valia o facto de poder ser aplicado em contextos tão diversos como o escolar, o empresarial e o tecnológico, entre outros. Porém, importa ressaltar que a resolução de problemas, por si só, pouca criatividade pode refletir, dado que, muitos problemas não implicam o recurso à criatividade. Muitos problemas podem ser solucionados se nos munirmos, unicamente, de pensamento lógico e rotineiro ou se dispusermos de adequada dose de poder para concretizar as soluções escolhidas ou dos recursos que, habitualmente, são designados por competência(s). Em nosso entender, o valor atribuído aos pensadores criativos reside não apenas na resolução de problemas mas também na capacidade de encontrarem problemas anteriormente inimaginados (NACCCE, 1999) e que se tornam capazes de conduzir o sujeito psicológico humano a novos horizontes.

Por outro lado, da apreciação visual deste modelo, imediatamente ressaltam as similitudes com os modelos de processamento de informação, focados no indivíduo e nos processos mentais envolvidos na conceptualização de um conjunto de etapas/rotinas racionalmente percebidas como requisitos para o tratamento de informações. Não obstante os esforços dos autores nas últimas revisões do modelo, parece-nos que fica por cumprir a consideração do papel determinante do contexto, sendo que essa dissociação aporta riscos de enviesamento que impossibilitam uma visão global capaz de abarcar a complexidade que subjaz à criatividade.

5.8. Gardner e a relação dialética entre Inteligência e Criatividade

Consciente da íntima relação entre inteligência e criatividade e da sua abrangência e multidimensionalidade, Howard Gardner (1996) partiu para a elaboração da teoria das inteligências múltiplas, destacando que “...uma competência intelectual humana deve apresentar um conjunto de habilidades de resolução de problemas – capacitando o indivíduo a resolver problemas ou dificuldades genuínas que ele encontra e, quando adequado, a criar um produto eficaz – e deve também apresentar o potencial para encontrar ou criar problemas – por meio disso propiciando o lastro para a aquisição de conhecimento novo” (Gardner, 2002, p. 46).

Para o autor o constructo de criatividade deverá ser contemplado a partir de quatro níveis de análise: o subpessoal, o pessoal, o extrapessoal e o multipessoal. São evidentes as proximidades entre o nível extrapessoal e o conceito de domínio de Csikszentmihalyi (1999), bem como entre o nível multipessoal, e o conceito de campo ou contexto social (Csikszentmihalyi, 1999). Deste modo, Gardner (1996) promove uma sistematização da leitura do fenómeno criativo que assenta na afirmação de que “a criatividade extrapola as fronteiras cognitivo-psicológicas” (Gardner, 1988, p. 305), de tal modo, que a sua compreensão só poderá ser alcançada partindo do reconhecimento de que nela influem fatores de personalidade, motivação, estilo individual, mas também do contexto social e cultural em que se manifesta.

A criatividade é, então, abordada enquanto fenómeno holístico, variável de acordo com o domínio específico a que se refere. Para além disso, Gardner considera que subjaz à criatividade um estilo cognitivo generativo que congrega três componentes determinantes: a imaginação, um sentido daquilo que é relevante para o domínio em causa e a inteligência intrapessoal, porque “*imaginação leva à originalidade; sentido de relevância de domínio leva a elevada qualidade; e inteligência intrapessoal verifica interferências ilusórias e/ou emocionais no processo de construção de uma nova representação*” (Policastro & Gardner, 1999, p. 218).

Refletindo uma influência clara por parte das perspetivas de Gruber (1988) e de Arnheim (1997) – e, bem antes deles, de Piaget, que Kohlberg, Selman, Kegan, Welfel, Parsons e outros autores concretizaram em domínios específicos da inteligência conceptualizada como estrutura sociocognitiva inscrita num processo de desenvolvimento psicológico –, Gardner acaba por se dedicar à multidimensionalidade (e conseqüente complexidade) que caracteriza a criatividade, procurando estabelecer uma ponte de ligação com os contributos de Simonton (1988), que acentuam as determinantes contextuais da criatividade. Todavia, mesmo assinalando a criatividade como fator profusamente integrado na diversificação e manifestação intelectual, em nosso entender, Gardner (1996) parece não conseguir fazer sobressair a verdadeira relevância do contexto socio-histórico-cultural que envolve a produção criativa, bem como a diversidade e qualidade de interações entre os níveis extrapessoal e multipessoal. Contudo, como o próprio reconhece, essa é uma jornada que se

deverá prolongar no tempo e que demanda o desenvolvimento de novas abordagens empíricas que busquem não apenas aquilo que é padrão, mas também o que é exceção, no reino da criatividade.

5.9. Sternberg e Lubart: a teoria do investimento Criativo

Na continuidade da exploração das interpretações cognitivistas e da importância atribuída à inteligência na compreensão da criatividade, somos levados a refletir sobre o contributo de Robert J. Sternberg, um dos psicólogos mais influentes da atualidade.

Sternberg e Lubart (1991) elaboraram uma teoria da confluência segundo a qual as pessoas criativas se caracterizam por *“comprar em baixa e vender em alta’ no reino das ideias”*(Sternberg, 2006, p. 87), sendo que, comprar em baixa significa investir em ideias desconhecidas ou que foram pouco reconhecidas mas em relação às quais a pessoa criativa observa potencial de crescimento (tal como ocorre quando se apresenta uma ideia e esta sofre resistência inicial, persistindo o indivíduo na defesa e elaboração da mesma). Trata-se de um modelo componencial que conceptualiza quatro níveis de produção criativa: recursos, domínios, projetos criativos e avaliação.

Sustentando o seu modelo teórico na diferenciação entre inteligência e criatividade, defendem que a criatividade se relaciona com fatores como a falta de convencionalidade, a integração e intelectualidade, o sentido estético e imaginação, a flexibilidade, a orientação para a realização e o reconhecimento, ... ao passo que, a inteligência, se associa à capacidade prática de resolução de problemas, à capacidade verbal, à orientação para metas e realização e à fluência de pensamento. Assim, estabelecem uma conexão entre as perspetivas cognitivistas e a influência de fatores contextuais, apelando ao potencial da relação criatividade–escola, corroborando a nossa visão de que um meio escolar excessivamente focalizado na aquisição de conhecimentos poderá constranger a liberdade criativa individual, levando os sujeitos a ficarem demasiado entrincheirados na visão convencional da realidade e tornando-se incapazes de ir além dos paradigmas e pontos de vista existentes (Sternberg, 1988). Mais do que estar arrefecida no contexto, a criatividade parece associar-se fortemente com a capacidade de os sujeitos moldarem *“o campo à sua própria conceção daquilo que o campo deveria ser”* (Sternberg, 1988, p. 138).

Numa revisão posterior do modelo, Sternberg e Lubart (1996) passaram a considerar o comportamento criativo como resultado da confluência de seis fatores distintos e relacionados: capacidades intelectuais, estilos de pensamento, conhecimento, personalidade, motivação e contexto. No que concerne às capacidades intelectuais destacam três fundamentais: a competência sintética de olhar os problemas de modos novos, escapando às formas tradicionais de os encarar; a capacidade analítica que permite ao indivíduo discernir entre as ideias nas quais vale a pena investir e aquelas

que não têm futuro; e a capacidade contextual-prática de persuadir os outros quanto ao valor das suas ideias (Sternberg, 2006). Sobretudo, sublinham a importância da confluência destas capacidades, dado que, apenas na presença das três, se garante que a criatividade não será desvirtuada. Relativamente aos estilos de pensamento, estes são na sua essência “*decisões sobre como despoletar as capacidades disponíveis a uma pessoa*” (Sternberg, 2006, p. 89), sendo que, o estilo legislativo (revelador de uma preferência pelo pensamento e pela decisão de pensar de formas novas) parece estar fortemente associado à criatividade (Sternberg, 1988). Porém, este estilo de pensamento apenas constitui uma vantagem se a escola valorizar a criatividade, caso contrário, torna-se uma desvantagem, já que é contrário a qualquer normalização ou estandardização, tendendo a resultar em frustrações e conflitos sucessivos, inibidores de um processo de aprendizagem positivo e de qualidade. Para os autores, o fator conhecimento tanto pode potenciar como impedir a criatividade pois, se bem que é crucial conhecer o suficiente sobre um dado domínio para poder avançar no mesmo, por outro lado o conhecimento pode aprisionar o indivíduo numa visão particular, inibindo a evolução subjacente à manifestação da criatividade. No âmbito do fator personalidade constatam haver uma relação entre a criatividade e atributos como: vontade de vencer obstáculos, vontade de assumir riscos razoáveis, vontade de tolerar a ambiguidade e a autoeficácia (um dos vetores que sustenta o presente estudo). No seguimento da proposta de Amabile (1983, 1996), advogam ainda que a motivação intrínseca e focada na tarefa é fundamental para a criatividade (Sternberg, 2006), acrescentando que esta não é inerente ao sujeito psicológico humano mas, sim, fruto de uma decisão. Isto é, uma pessoa decide ficar motivada em relação a algo. Por último, um contexto apoiante e recompensador da criatividade revela-se essencial para que esta se manifeste.

Em sùmula, com esta conceção os autores reforçam a interatividade entre os fatores, salientando que a manifestação equilibrada de todos será a representação que mais potenciará a criatividade, já que esta não se reduz a uma simples soma dos níveis de cada indivíduo em cada fator.

Do nosso ponto de vista, este modelo, embora resulte de uma tentativa conciliadora da visão cognitivista com perspetivas que privilegiam a influência do contexto, ainda parece estar profundamente enraizado num paralelismo com a formulação do modelo triádico de inteligência. Não obstante, será de reter a ênfase colocada nas condições ambientais como mediadoras da criatividade – capazes de modificar radicalmente o curso do desenvolvimento da criatividade e da *performance* criativa – de tal modo que (e promovendo a ligação com um dos fatores que será alvo deste estudo) indivíduos que experienciaram fracassos sucessivos no reino da criatividade dificilmente conseguirão revelar autoconfiança nesse campo. De assinalar ainda o facto de esta teoria da confluência se basear na proposição de que a criatividade “*é tanto uma decisão e uma atitude em relação à vida quanto uma questão de habilidade*” (Sternberg, 2006, p. 93); ou seja, não basta ser-se criativo, é necessário decidir

usar essa criatividade. Subjacente a esta asserção está a conceção de criatividade como algo que pode ser desenvolvido e estimulado; daí o destaque que deve ser consignado ao contexto escolar.

5.9.1. Sternberg e o Modelo de Propulsão das Contribuições Criativas

Em 2006, Sternberg apresentou o modelo de propulsão das contribuições criativas cujo fim era o de explorar como é que as pessoas decidem investir os seus recursos criativos.

Nesta teoria, uma contribuição criativa (que tem sempre de ser definida à luz de um determinado contexto) representa uma “*tentativa de propulsão de um campo de onde quer que esteja até onde o criador acredite que o campo deve ir*” (Sternberg, 2006, p. 95). Logo, relaciona-se igualmente como uma decisão de exercer a liderança, já que “*o criador tenta levar outras pessoas a um ponto particular no espaço criativo multidimensional*” (Sternberg, 2006, p. 96). Assim, Sternberg identifica oito tipos de contribuições criativas, variáveis em quantidade e qualidade, inseridas em três categorias principais, que se sistematizam no quadro seguinte.

Quadro 1. Modelo de Propulsão das Contribuições Criativas (Sternberg, 2006)

Categorias das Contribuições Criativas	Tipos de Contribuições Criativas	Caracterização dos Tipos de Contribuições
Contribuições que aceitam os paradigmas atuais e procuram extê-los	<i>Replicar</i>	A propulsão mantém o campo no mesmo ponto de evolução.
	<i>Redefinir</i>	A propulsão funciona como um movimento circular, de tal modo que o campo se mantém no mesmo ponto mas é olhado de um prisma diferente.
	<i>Incrementar para a frente</i>	A propulsão origina um movimento do campo para a frente.
	<i>Incrementar para a frente avançando</i>	A propulsão origina um movimento do campo para a frente que é acelerada para além da taxa de progressão para a frente esperada.
Contribuições que rejeitam os paradigmas atuais e procuram substituí-los	<i>Redirecionar</i>	A propulsão conduz a um movimento numa direção divergente daquela que o campo evidenciava até então.
	<i>Reconstruir/Redirecionar</i>	A propulsão contempla uma reconstrução do passado, ponto a partir do qual o campo assumirá um novo rumo.
	<i>Reiniciar</i>	A propulsão contempla um novo ponto de partida que conduzirá o campo numa direção diferente da que havia sido seguida até então.
Contribuições que sintetizam os paradigmas atuais	<i>Integrar</i>	A propulsão resulta da combinação de duas perspetivas diferentes que surgirão interligadas.

Resumindo, com esta nova aceção da criatividade, Sternberg (2006) acrescenta densidade à teoria do investimento criativo dando relevo a elementos que consideramos serem de destacar, nomeadamente: o potencial de desenvolvimento da criatividade, a sua permeabilidade ao efeito do contexto e a multidimensionalidade de um constructo que é agora equacionado como profundamente sensível aos efeitos da quantidade e da qualidade. Define, aliás, como premissa basilar que a criatividade “*é em grande parte uma decisão que qualquer pessoa pode tomar mas que poucas pessoas realmente tomam porque acham que os custos são muito elevados*” (Sternberg, 2006, p. 97). Caberá à sociedade uma função de capital relevância para o desenvolvimento da criatividade: aumentar as recompensas e diminuir os custos inerentes à sua manifestação.

5.10. Boden e a capacidade generativa da Criatividade

Na esfera do mistério que muitos percecionam quando se aborda o tema da criatividade, Margaret Boden (1990/2004, 2008) procurou descodificar o enigma partindo do contributo da ciência cognitiva e indagando quanto a um eventual paralelismo entre o funcionamento da criatividade humana e os mecanismos subjacentes à inteligência artificial. Esta aproximação entre criatividade e a inteligência artificial moldou uma nova forma de olhar a criatividade e cimentou alguns dos contributos que já haviam sido dados pela ciência cognitiva (bem como, alimentou novas interconexões), na medida em que a autora procurou detalhar os processos cognitivos que subjazem à mente criativa.

Nas suas palavras, criatividade é “*a capacidade de inventar ideias ou artefactos que são novos, surpreendentes e valiosos*” (Boden, 1990/2004, p. 1), sendo passível de ser encontrada em praticamente todos os aspetos da vida humana. No entender da autora, a criatividade perde, assim, o seu *élan* mágico, alicerçando-se em capacidades comuns como a perceção, a memória, o pensamento conceptual e a capacidade de autocrítica reflexiva (Boden, 1990/2004, 2008) que, sem embargo, envolvem “*processos interpretativos subtis e estruturas mentais complexas*” (Boden, 1990/2004, p. 22) que lhe conferem um carácter duradouro no desenvolvimento humano. Neste sentido, reconhece que definir a criatividade de um ponto de vista psicológico é uma hercúlea tarefa, sublinhando que para tal concorre o facto de a criatividade ser, não apenas algo surpreendente, como também imprevisível. Logo, mesmo transportando a ciência “*a capacidade de prever, uma psicologica científica da criatividade é uma contradição nos seus termos*” (Boden, 1990/2004, p. 13). Contudo, define como objetivo sugerir uma solução para o intrincado *puzzle* do funcionamento da criatividade através da compreensão dos tipos de processos de pensamento e estruturas mentais nas quais esta se baseia.

Um dos caminhos para o entendimento do constructo de criatividade (particularmente difícil de definir) reside na distinção entre a criatividade psicológica (criatividade-P) e a criatividade histórica (criatividade-H). A primeira foca-se no sujeito psicológico humano *per se* e retrata-se quando este é

capaz de encontrar uma ideia ou artefacto que, para ele próprio, é algo novo, independentemente de já ter sido descoberto previamente por outras pessoas. Já a criatividade-H, é um caso especial de criatividade-P, pois, observa-se quando uma ideia ou artefacto surgem, pela primeira vez, na história da Humanidade. Não podemos deixar de assinalar aqui a propinquidade de nomenclatura e conceção destes termos com os de criatividade “*Big-C*”(i.e. *eminente*) ou criatividade “*little-c*” (i.e. *quotidiana*) (Kaufman & Beghetto, 2009), uma vez que, lhes assiste uma visão cognitivista comum sobre o constructo. Contudo, apesar de se anteverem alguns paralelismos entre as características que subjazem à criatividade *Big-C* ou *little-c* - especialmente no que concerne o poder transformativo e reorganizador da criatividade - Boden (1990/2004, 2008) aprofunda três formas principais de criatividade que não são equacionadas nos mesmo termos por Kaufman e Beghetto (2009). Delimita, então, essas formas de criatividade com base nos tipos de surpresa que podem ocorrer e identifica como primeiro tipo de criatividade a que ocorre quando se realizam, deliberada ou inconscientemente, combinações desconhecidas de ideias familiares. Embora pressuponha um conhecimento aprofundado da área a que respeita, este tipo de criatividade - designada de combinatória - não implica uma exploração ou transformação dos espaços conceptuais da mente humana, despojando-se da habilidade de discernir a novidade fundamental que distingue os casos mais pungentes de pensamento criativo. Ora se o poder transformativo e a capacidade de exploração já haviam sido consideradas no âmbito da compreensão do desenvolvimento da criatividade (Vygotsky, 1917/1998, 1930/2004)⁴, Boden desencadeia novas perspetivas ao conjugar criatividade e espaço conceptual na mesma equação.

Definindo espaço conceptual como “*estilos estruturados de pensamento*” (Boden, 1990/2004, p. 4), verifica-se que há uma multiplicidade de pensamentos possíveis dependentes da riqueza potencial desse mesmo espaço; i.e., o espaço conceptual reflete uma gramática generativa potencial, resultante do modo como o pensamento se anima nesse espaço (com movimentos mais ou menos arriscados) e que determinará o seu carácter exploratório ou transformativo. Assim, a criatividade exploratória encerra o valor de permitir contemplar, no mesmo espaço conceptual, novas possibilidades até então desconhecidas, mesmo que essa exploração não possua um cariz especialmente aventureiro ou novo. O condão de transpor barreiras dentro de um determinado espaço conceptual está reservado à criatividade transformacional, evidente quando o indivíduo desenvolve uma linha de pensamento que, até aquele momento, não havia sido considerada no espaço conceptual da sua mente. Logo, o criador terá que mudar o estilo de pensamento pré-existente,

⁴ Vygotsky (1930/1979, 1934/1991) é pioneiro na aceção da complexidade de estruturas psicológicas que se encontram envolvidas na criatividade, sugerindo que a consciência e o controlo subjacentes à capacidade autoreflexiva imbuída na criatividade apenas surgem em estádios mais tardios do desenvolvimento humano, decorrentes de uma prática intensiva.

ajustando-o ou transformando-o radicalmente, de modo a tornar possíveis pensamentos que eram, até então, inconcebíveis.

É exactamente para aprofundar a análise relativa à forma como os sistemas generativos promovem a mudança do espaço conceptual, em termos de criatividade exploratória e transformacional, que Boden recorre aos conceitos provenientes da inteligência artificial, levantando questões em torno da criatividade computacional. Ao exigirem uma reflexão detalhada relativa aos processos mentais (conscientes e inconscientes) que sustentam o funcionamento da mente humana, os computadores e a sua programação podem ser ferramentas poderosas para desenlear os contornos brumosos da criatividade humana. Contudo, escapam-se-lhes dimensões emocionais e qualitativas sem as quais se torna inverosímil a compreensão aprofundada do desenvolvimento da criatividade. Esta é, aliás, uma das críticas apontadas por muitos dos que discordam da visão de Boden (Patterson & Thomas, 2007; Pearce, 2010; Ram, Wills, Domeshek, Nersessian, & Kolodner, 1995), que elencam questões relacionadas com os objetivos, desejos, motivações e valores que guiam o sujeito psicológico humano e que, ainda hoje, não se conseguem traduzir no âmbito da programação computacional. De facto, os valores estéticos que possuímos são de difícil reconhecimento, operacionalização e concretização. Mormente, são passíveis de mudança e variam de cultura para cultura, orbitando ao seu redor visões, não raras vezes, conflituosas. Assim, quando pensamos a criatividade transformacional aplicada ao domínio da arte, constatamos que esta pode acarretar um choque tão significativo com o espaço conceptual existente que torna difícil o reconhecimento do seu valor por outros artistas. A História assim nos tem demonstrado através de exemplos sobejamente conhecidos como os de Van Gogh, Schoenberg, Dickinson, Melville e muitos outros. Por outro lado, a visão de Boden parece, ela própria, enfrentar diversos problemas de natureza computacional, pois, embora nos apresente uma teoria construída com termos computacionais, esta aparenta ser um pouco vaga no que respeita à sua operacionalização. Porém, é inegável que os conceitos computacionais podem ajudar a compreender a criatividade humana, daí o mérito da perspetiva de Boden que, num ato que podemos apelidar de transformacional criativo, procurou conciliar a psicologia computacional com o constructo de criatividade (Boden, 1990/2004). Efetivamente, os conceitos computacionais e a modelação computorizada podem ser aliados de peso na clarificação dos princípios generativos, dado permitirem visualizar o que um conjunto de princípios generativos pode ou não fazer. Afinal, o computador produz aquilo para que foi programado, desobscurecendo os princípios generativos que lhe foram inculcados.

Desta conjugação de mundos resultou ainda uma profícua reflexão quanto à complexidade que gravita em torno da criatividade humana (nomeadamente quando encarada sob um prisma onde impera a cognição) e que desvelou a intricada relação entre a criatividade e a complexidade das estruturas cognitivas. Afinal, tal como afiança a autora “*ser criativo – em oposição a apenas*

intrigantemente louco – requer a capacidade de avaliação crítica”(Boden, 1990/2004, p. 18). Vai ainda mais longe ao concluir que a multidimensionalidade da criatividade a aproxima mais da conceção hoje reconhecida de inteligência como um mosaico de competências (Gardner, 1993, 2002) do que do conceito de mera capacidade, já que uma capacidade é algo único e restrito, ao passo que a criatividade é diversa e recheada de camadas.

Boden, tem ainda o mérito de contemplar, no decurso da sua reflexão sobre a criatividade, aspetos que concernem o seu desenvolvimento. Assim, reconhece que jaz nas mãos dos mais jovens e daqueles que escapam à formatação incontornável das instituições profissionais um maior potencial de criação de novos espaços conceptuais. Tal advém não apenas do facto de escaparem à formatação social e de pensamento mas também de *“por uma variedade de razões psicológicas, os jovens – seja na ciência ou na arte – tendem a ser menos inibidos quanto a mudarem regras generativas que atualmente informam as suas mentes”* (Boden, 1990/2004, p. 76). Nos ainda mais jovens esta característica é exacerbada, dado possuírem uma curiosidade insaciável que promove a constante geração de aventuras mentais que desafiam os limites instituídos. Aludindo à flexibilidade mental evidenciada pelas crianças Boden - partindo da teoria e experiências com desenho infantil de Kamirloff-Smith (Kamirloff-Smith, 1986, 1990) - ressalta as mudanças que ocorrem no poder imaginativo - intimamente associado à criatividade - e que resultam do desenvolvimento de representações explícitas de conhecimento que as crianças já possuíam implicitamente. Por outras palavras, as crianças mais jovens possuem um conhecimento tendencialmente implícito das suas capacidades de desenho, o que aporta uma redução na capacidade de produzirem variações à volta da mesma. Logo, à medida que vão crescendo, as crianças manifestam as suas capacidades de um modo mais explícito, produzindo desenhos cujo nível de variabilidade é inalcançável pelos mais pequenos. Neste âmbito a fluência – característica intrinsecamente relacionada com a criatividade –, tal como outras dimensões do espaço conceptual, tendem a crescer com a idade. Será no decurso dessa evolução que a capacidade de autorreflexão se irá, igualmente, desenvolver, fruto da multiplicação sucessiva de representações mentais que, a par de outras estruturas psicológicas, se tornarão mais subtis, complexas e abertas ao controlo consciente.

Neste séquito Boden (1990/2004) alerta para os perigos que a apologia da heurística⁵ acarreta no desenvolvimento da criatividade, ressaltando os riscos de programas escolares que a usam como modo de encorajar a resolução de problemas. De facto, avançar neste trilho pode acarretar consequências danosas para a criatividade, dado que a heurística - uma pré-programação da mente

⁵ Boden (2004) define heurística como uma forma de preguiça produtiva, na medida em que reflete a tendência para pensar sobre um determinado problema seguindo os cânones já instituídos e, por consequência, confinando as possibilidades de exploração de novas perspetivas.

com vista à solução rápida de problemas - pode, ao mesmo tempo, limitar as possibilidades de criar algo novo, conformando o pensamento criativo ao invés de o libertar.

Em suma, para Boden (1990/2004, 2008) a criatividade é palco da exploração da mente, manifestando-se quando se opera a mudança dos mapas conceptuais existentes (sistemas generativos que guiam o pensamento e a ação para determinados caminhos em detrimento de outros) com vista a um novo espaço conceptual. Todavia, a mutabilidade da geografia mental confere à mente humana uma densidade e complexidade sem par, tornando-a única e incomparável. Afinal, “*apenas a mente pode mudar o impossível para possível, transformando impossíveis computacionais em possibilidades computacionais*” (Boden, 1990/2004, p. 61).

5.11. Gruber: a Criatividade como sistema evolutivo

Na década de oitenta, Howard Gruber concebe e apresenta uma nova perspetiva sobre a criatividade que denominou de abordagem dos sistemas evolutivos. Esta nova proposta veio contrariar radicalmente os modelos psicométricos da criatividade que ainda imperavam na altura, marcando o início de uma visão desenvolvimental e sistémica sobre o constructo.

De um ponto de vista conceptual-teórico Gruber, aluno de Piaget, foi beber à teoria da *Gestalt* e às perspetivas desenvolvimentistas para criar uma abordagem holística que se destacava das demais pela “*ênfase na singularidade de cada pessoa criativa*” (Gruber, 1988, p. 28) e na qual definia o trabalho criativo como algo que evolui ao longo do tempo e que se caracteriza por ser original, fruto de uma organização intencional e a longo prazo dos recursos da pessoa criativa e da harmonia ou compatibilidade com outros propósitos, emoções, sentimentos estéticos, necessidades e valores humanos (Gruber, 1988).

Desde logo, o enquadramento desta abordagem numa visão desenvolvimentista e sistémica desemboca no reconhecimento do pluralismo [vd. Goodman (1978/1995, 1968/2006)] e da interatividade como atributos inalienáveis da criatividade, o que traduz um posicionamento assaz diferente do habitual para a época. Daí decorre o reconhecimento da natureza intersubjetiva da criatividade e um deslocamento da apreciação analítica do constructo do indivíduo *per se* para o contexto e para a teia de relações que se estabelece entre ambos e que gera colaborações, influências, dissonâncias e conflitos. Não obstante, Gruber (1988) não desconsiderava a importância do trabalho individual na criatividade. Porém, denotando uma compreensão mais alargada do fenómeno, asseverava que a dimensão relacional era demasiado importante para permanecer desconsiderada. Ao aludir, especificamente, ao propósito (que constitui um subsistema), reforça a ideia de que o criador tem um papel ativo na escolha do meio (por ele moldado e reconstruído com

vista ao desenvolvimento do trabalho criativo), sublinhando a consciência que este manifesta quanto ao impacto do seu trabalho. Logo, além de interativa e pluralista esta é uma abordagem construtivista e experiencialmente sensitiva (Gruber, 1988). Na verdade, a dimensão da intencionalidade é estrutural nesta conceção teórica e está diretamente acoplada às questões motivacionais experienciadas pela pessoa criativa.

A relação motivação-criatividade já havia sido, aliás, abordada previamente por Amabile (1983), que afirmava a pertinência da motivação intrínseca sem descartar o impacto significativo que determinados tipos de motivação extrínseca poderiam surtir. Gruber (1988) comunga desta visão, pois reconhece o quão significativa é a motivação intrínseca do criador (não apenas para concluir o trabalho criativo mas também a que advém do prazer em desenvolver e se deixar envolver pelas tarefas que lhe são inerentes) destacando, simultaneamente, a importância da motivação extrínseca (que, do nosso ponto de vista, em muitas situações pode representar o gatilho e o alimentador da emergência da motivação intrínseca, seu produto, neste caso). É o que este autor parece propor ao referir a existência de um sistema motivacional dinâmico que, através de intercâmbios constantes entre a motivação intrínseca e extrínseca permitem que o trabalho criativo se vá desenvolvendo; *i.e.*, quando a pessoa não se encontra envolvida com o trabalho criativo a motivação extrínseca poderia funcionar como um *drive* para que houvesse novo enfoque nas tarefas criativas; porém, essa motivação extrínseca tenderia a perder o seu valor e potencial de criatividade a partir do momento em que houvesse um verdadeiro compromisso com a tarefa, o que determinaria que passasse, então, a predominar a motivação intrínseca.

Por outro lado, ao consignar um subsistema próprio ao propósito, Gruber distancia-se de noções repentistas de criatividade, pois, para ele, a criatividade é um exercício de ação intencional da pessoa criativa. De um ponto de vista psicológico, esta noção implica a capacidade de contrabalançar a imersão na tarefa com o distanciamento do momento, “*vendo o imediato como parte de um propósito maior que o self persegue*” (Hanson, 2015, p. 139). Assim, o autor acreditava que quanto mais duradouros fossem os propósitos orientadores da pessoa criativa, maior a dissociação desta das influências contextuais, permitindo ao indivíduo ser menos permeável a forças externas (Gruber, 1981). Porém, ressaltava que jamais o indivíduo alcançaria total independência da cultura na qual estava inserido. Logo, podemos considerar que o que Gruber defende é que a construção permanente do sentido de propósito do indivíduo abre um “*espaço discursivo a partir do qual o sujeito pode exercer a sua agência pessoal*” (Hanson, 2015, p. 139). Por outro lado, o subsistema do propósito permite ainda a esta abordagem acomodar explicações para os *insights*, para os processos de trabalho criativo mais lentos e também para os processos de evolução criativa assombrosamente rápidos. Todos fazem sentido, enquanto momentos do funcionamento adequado do sistema que é a pessoa criativa e cuja atividade resulta da dinâmica entre adaptação e organização. De facto, para Gruber [e, em nosso

entender, com o intuito de vincar uma clivagem com outras perspetivas de pendore mais psicanalítico como as de Wallas (1926/2014) ou de Jung (1922/2014)], o *insight* é conceptualizado como sendo o produto de um longo processo evolutivo, que ocorre quando a pessoa criativa atinge um determinado nível de mestria de um domínio, enfatizando a consolidação e afirmação do caminho que a pessoa criativa afetivamente sente como sendo aquele que deve seguir. Pode, então, assumir diversas formas, desde uma mudança repentina na consciência do criador até uma mudança gradual de ponto de vista (Gruber, 1999). Efetivamente, nem sempre a criatividade é radicalmente progressiva. Embora possa existir muito trabalho criativo que logo ultrapassa o que se havia criado até então, muito resulta da repetição e da persistência do criador. Assim, o autor percebe a criatividade como profundamente interligada com a repetição, considerada crucial para que se atinja um nível de mestria. Esta ideia encontra eco num dos princípios organizadores dos sistemas evolutivos mais preponderantes: o da repetição construtiva. Este princípio traduz o longo percurso que subjaz ao trabalho criativo, durante o qual a pessoa criativa revela a sua capacidade de partir de ideias pré-existentes e as transformar à luz da sua visão única da realidade, encetando repetições e revisões deliberadas e conscientes de um conceito “*com a intenção de estabelecer a melhor forma de expressão para um produto criativo*” (Brower, 2003, p. 63). Na abordagem dos sistemas evolutivos, a criatividade reflete a capacidade de conduzir um domínio a limites até então inexplorados graças à amplificação do(s) percurso(s) criativos em direções e interseções que se multiplicam em possibilidades.

Provavelmente, a designação de abordagem dos sistemas evolutivos denota a influência que a análise do caso de Darwin teve na visão de Gruber sobre a criatividade. De facto, ao estudar Charles Darwin [vd. Gruber (1981)], deparou-se com uma miríade de variantes aos estereótipos de criatividade vigentes, nomeadamente no que concerne a visão da criatividade como algo individual (Darwin reconhecia influências determinantes do *setting* intelectual que o rodeava), a prevalência do *insight* na produção criativa (a conceção darwiniana de seleção natural foi resultado da articulação de décadas de experiências diversificadas: juventude em Cambridge, viagem do *Beagle*, interesse no estudo da botânica), o processo de pensamento criativo como sendo direto (o percurso de Darwin é demonstrativo de como o processo criativo envolve avanços e recuos, sucessos e fracassos) ou até a associação de características de espontaneidade, inconformismo ou arrogância a personalidades criativas [apesar do caráter arrojado da sua teoria, Darwin era, essencialmente, um cientista tradicional particularmente interessado em questões complexas que exigem trabalhos entediantes (Hanson, 2015)]. Paralelamente, parece-nos que o enfoque nos sistemas evolutivos e sistémicos transparece, igualmente, as influências das propostas de Piaget e da *Gestalt*, uma vez que, Gruber defende “*uma visão do pensamento como organização do conhecimento, aplicado à pessoa como um todo*” (Hanson, 2015, p. 139). Na sua visão da criatividade como processo onde o *self* se relaciona com o trabalho

intencionalmente desenvolvido extrapola a definição desta como capacidade ou atividade criativa para a encarar como fruto da construção de um ponto de vista que resulta da interação entre os subsistemas de conhecimento, propósito e afeto.

Almejando abarcar toda a singularidade do trabalho criativo, o autor considera que esta abordagem teórica veicula, simultaneamente, uma perspetiva metodológica distinta, assente na opção consciente por metodologias de estudo de caso, que privilegiem a dimensão qualitativa da criatividade. Gruber defendia que a compreensão do trabalho criativo, na sua essência rico e diversificado, não poderia limitar-se à procura das “*poucas coisas que podemos achar que algumas pessoas criativas têm em comum*” (Gruber, 1988, p. 31), o que desvela o quão distante esta conceção se encontra das visões positivistas sobre a criatividade, centradas na quantificação e cegas pela busca do conformismo e da standardização de resultados. Para ele, a forma mais rigorosa e científica de se abordar a criatividade implicava procurar uma abordagem geral capaz de providenciar uma compreensão da singularidade e da variabilidade inerente ao trabalho criativo, que transforma e se desenvolve num ambiente externo cujos recursos e condições estão em permanente mutação (Gruber, 1982; Wallace, 1985).

A pessoa criativa é encarada como um sistema [definido como um conjunto de componentes distintas com interrelações específicas (Gruber, 1999)] em evolução num *milieu*, também ele em evolução (Gruber, 1988). Cada um destes sistemas é composto por três subsistemas (conhecimento, propósito e afeto) interligados de forma flexível e que, possuindo uma organização e funcionamento próprios, contribuem para o *milieu* interno dos outros subsistemas. Tratam-se, portanto, de subsistemas em permanente fluxo e movimento que, por se encontrarem vagamente dissociados permitem que mudanças internas num deles possa não determinar “*de forma precisa e inequívoca os eventos em outros*” (Gruber, 1988). Para além disso, esta dinâmica é acentuada pelo facto de que a pessoa criativa nunca desenvolve apenas uma única tarefa, uma única iniciativa. Os sistemas evoluem ao longo da história de vida através da criação de redes de iniciativas que prefiguram uma organização do autoconceito do criador. O conceito de redes de iniciativas é, aliás, um dos mais importantes e inovadores deste modelo e tende a refletir o impacto que o modo como os indivíduos desempenham diferentes papéis e desenvolvem níveis de interesse diferenciados em atividades diversificadas surte nos diferentes projetos criativos em que se envolvem. Estas redes permitirão à pessoa continuar o seu trabalho criativo mesmo quando se depara com alguns becos sem saída, uma vez que estes abrem portas à reorganização do propósito, do afeto e do conhecimento, bem como incrementam a probabilidade de contacto com oportunidades que introduzem novidade e amplificam a elaboração de descobertas consideradas inovadoras (Brower, 2003). No fundo, estas redes de iniciativas descrevem a organização de propósitos de um indivíduo (Gruber & Wallace, 1999), fazendo a criatividade emergir não como um traço ou competência, mas fruto do trabalho criativo orientado por

um propósito. Espelham, assim, o cariz profundamente social da perspetiva de Gruber que, inclusivamente, amplifica o leque de conexões entre a criatividade e os domínios da ética e da moralidade, advogando que a criatividade acarreta um imperativo moral e ético que resulta do facto de congregar necessidades e possibilidades extraordinárias.

Um outro conceito central desta perspetiva é o de técnicas de amplificação de desvio. Refere-se ao modo como a vida e o pensamento da pessoa criativa se encontra orientado para identificar, elaborar e avaliar ideias pouco comuns, à medida que vão surgindo (Hanson, 2015), contrariando a tendência que os sistemas humanos têm de se autocorrigirem em direção à norma. Assim, para Gruber (1988, 1999), um dos aspetos que distingue indivíduos criativos de não criativos é o facto de os primeiros recorrerem a técnicas que lhes permitem identificar e reter ideias pouco comuns, de maneira a que estas se encontrem acessíveis para serem desenvolvidas posteriormente.

Em súpula, a abordagem dos sistemas evolutivos constitui-se, simultaneamente, como um método e uma teoria do indivíduo criativo, que procura estabelecer uma compreensão dos estádios de desenvolvimento do indivíduo enquanto situados na sua história desenvolvimental global, sem nunca esquecer que a *“criatividade ocorre num ambiente multiplex. Não existe, necessariamente, um conflito entre o respeito pelo indivíduo e a sensibilidade à natureza social de todos os pensamentos criativos”* (Gruber, 1999, p. 693). Parece-nos, no entanto, que a articulação entre a teoria proposta pelo autor e a metodologia por ele selecionada poderia ser mais explícita, particularmente quanto ao modo com as redes de iniciativas se interrelacionam com a noção da pessoa criativa como os sistemas de conhecimento, propósito e afeto em evolução. De facto, a plêiade de conceitos que Gruber propõe e as relações que estabelecem entre eles parecem carecer de uma clarificação adicional, algo que, em nosso entender, poderia provocar efeitos positivos na aplicabilidade empírica de uma abordagem que nos parece, injustamente, secundarizada pelo *mainstream* da investigação no domínio da criatividade.

5.12. Csikszentmihalyi e a perspetiva de sistemas da Criatividade

Dando continuidade ao esforço encetado por Gruber (1982, 1988, 1999), Csikszentmihalyi (1999) procurou firmar os holofotes do estudo da criatividade nas suas dimensões contextuais e relacionais. Neste sentido, formula uma perspetiva de sistemas que se caracteriza por abarcar, além do indivíduo, os sistemas sociais, considerando a criatividade como um evento social e cultural, e não como um fenómeno exclusivamente psicológico (Csikszentmihalyi, 1990).

A representação esquemático-conceptual deste modelo (vd. Figura 4) revela que, partindo do *background* pessoal, a criatividade é diretamente influenciada pela cultura (designada de domínio) e pela sociedade (denominada de campo), sendo da interação entre estas três componentes que

resultarão manifestações, mais ou menos evidentes, da criatividade. Portanto, é quando os sujeitos operam modificações no domínio que a criatividade se torna visível, sendo que, quanto maior for o acesso ao domínio e quanto melhores forem as condições oferecidas pelo contexto na experimentação do mesmo, mais evidente se tornará a criatividade.

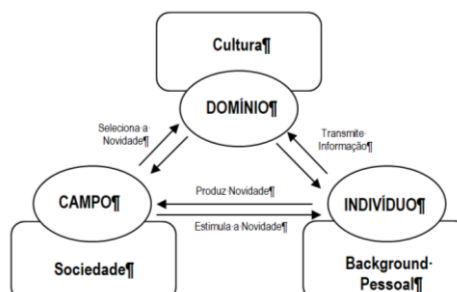


Figura 4. Modelo da Perspetiva de Sistemas (Csikszentmihalyi, 1999, p. 315)

Quanto ao campo, Csikszentmihalyi (1999) assegura que este sistema experiencia algumas limitações que poderão determinar a qualidade e a quantidade de criatividade que gravita em seu torno, nomeadamente ao nível da autonomia e à forma como pode sofrer pressões políticas e sociais. O terceiro sistema elencado por Csikszentmihalyi (1999) é o sistema individual, que abarca todos os elementos contidos no *background* do sujeito e que congrega o seu capital cultural, as experiências e conhecimentos colecionados ao longo de toda a sua existência. Neste âmbito, destaca-se a relevância da componente motivacional na criatividade, bem como indicadores de autoeficácia, sistema de valores, características de personalidade e a capacidade de convencer o campo acerca da qualidade, originalidade e inovação introduzida por aquela obra em particular.

Resumidamente, o funcionamento ótimo do sistema criativo será alcançado quando o sujeito, conciliando todas as divergências entre sistemas e internalizando-as nos seus mecanismos e estruturas de funcionamento, é capaz de transpor as barreiras do funcionamento cognitivo intra-individual para o meio social, obtendo reconhecimento e apoio de pares. Logo, deste prisma, a criatividade, enquanto fenómeno multidimensional e complexo, suplanta os limites do talento e da capacidade individual, afigurando-se como produto da convergência de fatores como o acesso aos diversos sistemas simbólicos e a responsividade do sistema social a novas ideias. Até porque, em última análise, “é a comunidade e não o indivíduo que fazem a criatividade manifestar-se” (Csikszentmihalyi, 1999, p. 333).

Não obstante, temos que assinalar algumas limitações a esta perspetiva, dado que, nos parece existir alguma rigidez no que se refere à capacidade do mesmo explicar, com igual robustez, diferentes níveis de criatividade. De facto, Csikszentmihalyi (1999) refere-se ao campo e ao domínio enquanto estruturas institucionalmente reconhecidas, o que nos leva a questionar como poderão ser

compreendidas formas mais comuns de criatividade que permeiam a nossa vida quotidiana. Ao delimitar o campo de uma forma tão restrita, o autor parece abdicar, parcialmente, de um dos pressupostos base do seu modelo teórico: a abrangência. Assim, talvez não seja de descurar nesta reflexão a definição de campo apresentada por Bourdieu (1993), para quem este, constituindo-se como um “sistema” estruturado de posições é “espaço” de lutas entre os diferentes agentes envolvidos na apropriação de um capital simbólico específico ou na sua redefinição. Logo, no campo ressalta o antagonismo entre a conservação e a subversão que enfatiza a complexidade e conflitualidade que lhe subsiste e que, aos nossos olhos, é pouco acentuada por Csikszentmihalyi (1999). Parece-nos que carece à perspetiva de sistemas uma conceptualização do campo onde seja inequívoca a sua consideração enquanto espaço dinâmico, onde objetivo e subjetivo se relacionam, não estando necessariamente vinculados à materialidade física das estruturas e instituições dominantes.

5.13. Kaufman e Beghetto e os quatro C's da Criatividade

Kaufman e Beghetto (2009) assinalam a génese do seu modelo de criatividade na dicotomia professada por alguns autores entre a criatividade *quotidiana* (Richards, Kinney, Benet, & Merzel, 1988) – ações e pensamentos criativos que integramos nas situações do dia a dia – e a criatividade *eminente* (Simonton, 1988, 1999) – reservada aos indivíduos excepcionais cuja criatividade tem um impacto social e cultural mundial – e na impossibilidade de esses dois tipos de criatividade explicarem a natureza intrapessoal e desenvolvimental da criatividade. Propõem, então, o que denominam de modelo dos quatro C's da criatividade, ao qual acrescentam, para além dos tipos que acima mencionámos, a criatividade *mini c* (Kaufman & Beghetto, 2007) – que ocorre a nível individual e que reflete a aprendizagem transformacional, observando-se, por exemplo, em *insights* ou interpretações significativas de experiências e ações – e ainda a *criatividade Pro c* – atos criativos de *experts* ou grupos de peritos dentro de uma organização, comunidade ou domínio. Neste sentido, se este último constructo representa a mestria adquirida num determinado domínio criativo graças ao exercício desenvolvimental e progressivo da criatividade num contexto profissional, o de criatividade *mini c* assinala, sob uma perspetiva construtivista e ecológica, os aspetos mais pessoais e desenvolvimentais da criatividade. Assim, é definida como um “*processo dinâmico e interpretativo de construção de conhecimento e compreensão pessoal dentro de um contexto sociocultural particular*” (Kaufman & Beghetto, 2009, p. 3). Com a óbvia vantagem de eliminar a agregação de formas menos criativas de criatividade na categoria de criatividade *quotidiana*, a criatividade *mini c* proporciona uma distinção válida entre a génese da expressão criativa e algumas formas mais reconhecíveis de criatividade, que se enquadram na criatividade *quotidiana*. De um ponto de vista educativo, a importância do conceito

de criatividade *mini c* é assinalável, pois ressalta o quão determinante a criatividade se revela no processo de aprendizagem transformativa e valoriza a criatividade que subjaz aos *insights* e interpretações pessoalmente relevantes que cada indivíduo vai tecendo ao longo do seu percurso de aprendizagem. Simultaneamente, a noção de criatividade *mini c* parece corroborar a nossa perceção de que a criatividade se revela como atributo de uma estrutura psicológica dotada de complexidade, uma vez que permite que sejam consideradas como altamente criativas as elaborações mentais que, embora existentes, não sejam (ainda) expressas de modo palpável pelo indivíduo. Trata-se, aliás, de uma noção comum às perspetivas desenvolvimentistas de Piaget (1956, 1945/1975) e Vygotsky (1930/1979, 1930/2004) e que aqui parece sublinhar o carácter evolutivo e dinâmico da criatividade, que se inicia com as interpretações criativas construídas pelo próprio e que, com o tempo, poderão consubstanciar-se em produtos reconhecidos por outros como criativos.

No que concerne os contributos teóricos anteriormente analisados e o cruzamento com os principais constructos do modelo de Kaufman e Beghetto (2009), podemos observar em Csikszentmihalyi (1999), Gardner (1996), Gruber (1982) e Simonton (1988, 1999) modelos focados na criatividade *eminente* (ou *Big C Creativity*), e em Sternberg (1988); Sternberg e Lubart (1991) modelos cujo enfoque é a criatividade *quotidiana*, desendeusada, presente e acessível a qualquer indivíduo que reúna um conjunto de características potenciadoras da criatividade (e.g., imaginação, liberdade, curiosidade, inconvenionalidade). Logo, o que Kaufman e Beghetto propõem é a articulação e expansão desses modelos (estabelecendo uma progressão entre a criatividade *mini c*, a criatividade *quotidiana*, criatividade *Pro c* e a criatividade *eminente*), numa perspetiva que se pressupõe mais abrangente e capaz de elucidar quanto ao modo como a criatividade se manifesta ao longo de todo o desenvolvimento, nos diferentes contextos de vida e sob a influência de fatores socioculturais. Deste modo, conceptualizam e classificam diferentes tipos de expressão criativa, para além de apontarem potenciais caminhos para a maturidade criativa (vd. Figura 5).

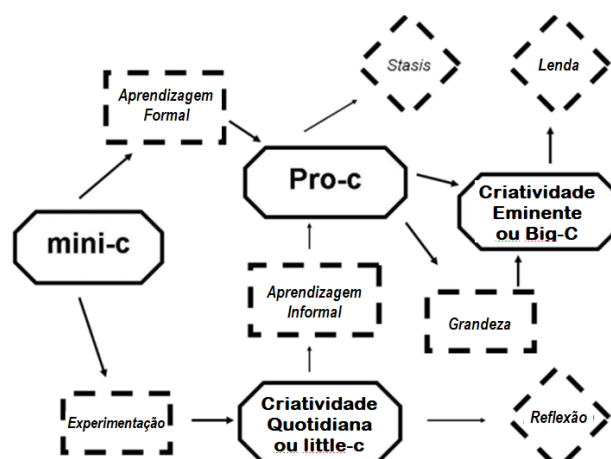


Figura 5. Modelo dos quatro C's da Criatividade (Kaufman & Beghetto, 2009, p. 7)

Nesta rota desenvolvimental o ponto de partida é sempre a criatividade *mini c*, da qual podem resultar duas progressões distintas: ou a criatividade *Pro c* (que surge após um período transitivo de aprendizagem formal) ou a criatividade *quotidiana* (resultante de um processo de ajustamentos sucessivos durante o qual o indivíduo explora, autonomamente, novas possibilidades). Segundo os autores, para o salto da criatividade *mini c* em direção à criatividade *quotidiana* muito contribuirão a autoeficácia criativa e a metacognição criativa, relações que se torna útil estudar. Assim, advogam que essa transição depende da disponibilidade individual para partilhar e receber *feedback* sobre as próprias ideias e *insights* (autoeficácia criativa), bem como da capacidade de avaliar quando é que é (ou não) importante ser criativo (metacognição criativa). Esta *nuance* introduz um elemento pragmático e inovador de relevo, já que ao apelarem ao conhecimento desses conceitos, os autores estão, implicitamente, a sugerir a importância de pais, educadores, empregadores e outros atores sociais relevantes, não esquecendo a sociedade em geral, desenvolverem estratégias de crítica construtiva como um caminho para o desenvolvimento da criatividade.

Porém, as possibilidades de progressão criativa não se esgotam aqui. Também a criatividade *quotidiana* pode evoluir em dois sentidos: para a criatividade *Pro c* (se se der um período de aprendizagem informal) ou para a reflexão individual face ao que se alcançou [reconhecendo como válida a opção de não definir a paixão criativa como objetivo orientador de vida (Helfand, Kaufman, & Beghetto, 2017)]. Da análise do modelo é ainda possível observar que a criatividade *Pro c* pode, igualmente, experienciar duas transições diferenciadas: ou, após anos de intensa produção criativa, desembocar na criatividade *eminente*; ou, então, permanecer estagnada, fruto de uma longa *stasis* criativa. Por último, a criatividade *eminente* pode também evoluir para que o indivíduo criativo passe a ser reconhecido como uma lenda, estatuto reservado para aqueles que apresentam um nível supranormal de realização criativa, sendo consensualmente reconhecidos, dentro e fora do seu domínio, como criativos. Todavia, os autores ressaltam o quão rara é a trajetória desenvolvimental completa entre *mini C* e criatividade *eminente*, o que retrata as dificuldades e matizes de que se reveste o desenvolvimento da criatividade.

Ao complexificar os modelos de criatividade existentes, a proposta de Kaufman e Beghetto (2009) toca ainda outras questões de relevo no panorama da criatividade, nomeadamente, a forma como pode ser avaliada e o seu carácter específico ou geral. A proposta dos autores é que a avaliação do constructo de criatividade seja feita de acordo com o tipo de criatividade a ser medida; ou seja, provavelmente serão mais adequados métodos microgenéticos (Siegler, 2006)⁶ e instrumentos de

⁶ Os métodos microgenéticos derivam de uma visão sistémica e desenvolvimental cujo enfoque é a análise da variabilidade intraindividual. De acordo com Siegler e Crowley (1991) esta metodologia, de cariz essencialmente não diretivo, permite abarcar aspetos quantitativos e qualitativos da mudança desenvolvimental, descrevendo as circunstâncias em que esta ocorreu e revelando informações sobre fenómenos de transição de curta duração que seriam insuscetíveis de obter de outra forma. No fundo, trata-se de uma tentativa de condensar o desenvolvimento que ocorre naturalmente num período

autoavaliação para a criatividade *mini c*. Para a criatividade *quotidiana*, para além dos instrumentos de autoavaliação, poderão ser úteis os instrumentos psicométricos [como o *Torrance Test of Creative Thinking* (TTCT) (Torrance, 1966)] ou a *Consensual Assessment Technique* (CAT) (Amabile, 1982). A CAT pode revelar-se igualmente útil na avaliação da criatividade *Pro c*, sendo que, a avaliação da criatividade *eminente* poderia basear-se na análise historiométrica de prémios ou honras de relevo num determinado domínio (Simonton, 1999).

Já no que se refere ao debate em torno do carácter específico ou geral da criatividade, este modelo comporta diferentes respostas de acordo com o tipo de criatividade em análise. Assim, se ao nível da criatividade *mini c* e *quotidiana* podemos apreciar a criatividade, simultaneamente, enquanto específica de um determinado domínio e enquanto geral, quando avançamos para a criatividade *Pro c* e *eminente* colocámo-nos, apenas, no pólo da criatividade específica de um domínio.

Concluindo a breve análise deste modelo, questionámo-nos se, ao acrescentarem categorias de criatividade a outras já existentes os autores não estarão a incorrer no preciso comportamento dicotomizador que pretendiam combater desde o início. De facto, a própria terminologia utilizada parece incrementar a confusão gerada em torno do constructo, ao invés de servir para o clarificar. Mais ainda, ao sustentarem a sua conceção teórica numa taxinomia de criatividade podem, mesmo que inadvertidamente, alimentar a tendência a categorizar todos os comportamentos ou produtos criativos, quando sabemos o quão nefasto e redutor tal pode ser, atendendo à miríade de fatores que interferem com a criatividade. Em súpula, o modelo dos quatro c's parece poder ainda beneficiar de diversos refinamentos (Kaufman & Beghetto, 2015; Runco, 2014), no sentido de colmatar estas limitações e de tornar mais evidente a natureza desenvolvimental, contínua e complexa da criatividade.

5.14. Glăveanu e um modelo sociocultural para a Criatividade

Na senda do trabalho desenvolvido pelos seus predecessores – particularmente Gruber (1988) e Csikszentmihalyi (1999) –, Glăveanu (2014) procura ir além das teorias sociais e sistémicas da criatividade, propondo uma visão que contempla não apenas as suas dimensões individuais e sociais, mas também culturais. Assim, acentua a importância de refletirmos quanto ao lugar atribuído ao contexto na teoria da criatividade, definindo-o como um conjunto específico de aspetos físicos, pessoais e sociais que se conjugam na forma de fatores contextuais e que têm o poder de impactar variáveis que moldam, imediatamente, o comportamento.

temporal muito mais curto e assim procurar pistas para os mecanismos desenvolvimentais das mudanças observadas nas situações experimentais.

De um ponto de vista cronológico, as teorias socioculturais da criatividade parecem enquadrar-se na etapa final de um *continuum* que principiou com concepções positivistas e que foi evoluindo para modelos teóricos assentes numa orientação construtivista e sistémica (Friedman & Rogers, 1998). Neste sentido, afastam-se de concepções elitistas, inatistas, naturalistas e essencialistas de criatividade, que a descrevem como um atributo divino e exclusivo de alguns escolhidos, cuja produção criativa surge sem que seja necessário qualquer conhecimento prévio ou contacto com a comunidade envolvente. Mais ainda, afastam-se de concepções que assentam no estudo da personalidade criativa e se focam, exclusivamente, no mundo intrapsíquico para compreenderem e explicarem a criatividade. Dando como adquirida a natureza multidimensional e complexa da criatividade, consideram que o entendimento de um constructo tão singular só pode ser alcançado através de um olhar contextualizado, relacional, dinâmico, holístico, ecológico e capaz de empreender modos mais sistémicos de o olhar e entender, o que implica reconhecer o impacto da dimensão sociocultural e a exploração das “*raízes sociais, dinâmicas sociais e funções sociais da criatividade*” (Glăveanu, 2010, p. 84). Glăveanu (2010) defende, então, que uma teoria compreensiva e explicativa da criatividade tem de abandonar visões segmentárias da realidade, que opõem o psicológico ao sociocultural, pois cada um desses elementos é uma componente co-constituente do outro. A criatividade não existe sem contexto! Neste sentido, são as transações que se estabelecem entre o indivíduo e o contexto que devem ser objeto de estudo, uma vez que são geradoras de um mundo simbólico - ele próprio resultante de processos de co-construção de significados e de conhecimento - e mediado pelas normas e sistemas de símbolos que constituem a cultura (Glăveanu, 2010).

De um ponto de vista sociocultural, a criatividade comporta uma experiência comunicativa, um diálogo intersubjectivo e interativo (Negus & Pickering, 2004), onde os elementos simbólicos culturais dotam de textura as produções criativas. Assim, a criatividade é definida como “*um processo socio-cultural-psicológico complexo que, ao trabalhar com materiais ‘impregnados culturalmente’ dentro de um espaço intersubjetivo, conduz à geração de artefactos que são avaliados como novos e significativos por uma ou mais pessoas ou comunidades num determinado momento*” (Glăveanu, 2010, p. 90). Escorado nesta definição, o autor propõe o modelo dos cinco A’s (ator, ação, artefacto, audiência e *affordances*⁷ - vd. Figura 6) (Glăveanu, 2013) no qual releva a cultura como contexto do desenvolvimento e ação humanas e, por consequência, da criatividade.

⁷ Decidimos manter a palavra utilizada originalmente pelo autor, em virtude de não encontrarmos nenhuma tradução totalmente adequada à mesma. O conceito de *affordance* foi originalmente criado por James Gibson (1979) e refere-se às possibilidades de ação que são percebidas de uma forma direta, sem processamento sensorial. Trata-se de uma noção que acentua a complementaridade entre o animal e o ambiente e que pode assumir diversas formas: o meio, as substâncias, as superfícies, os objetos, os lugares, os outros indivíduos,... As possibilidades de ação e a vida do indivíduo estão irremediavelmente interligadas.

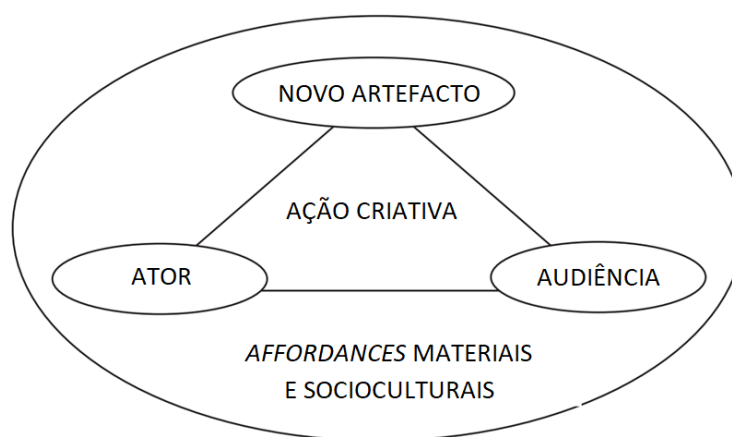


Figura 6. Modelo dos 5 A's de Glăveanu (Glăveanu, 2013, p. 71)

Neste âmbito, considera-se ator a pessoa moldada por e capaz de moldar o contexto sociocultural em que se encontra imbuída; ou seja, que está ativamente envolvida num processo de aprendizagem e desempenho de papéis sociais, em simultâneo. O papel dos outros é, igualmente preponderante, pois a criatividade depende do reconhecimento da sua existência por parte de outras pessoas. Porém, o autor ressalva que ao colocar a tónica nas estruturas sociais não são menosprezadas as estruturas psicológicas. A criatividade depende do individual, mas os *“indivíduos são também, inelutavelmente, um fenómeno social e cultural”* (Markus & Hamedani, 2007, p. 5). Neste sentido, a criatividade é encarada como relacional, resultante das interações contínuas que se estabelecem entre atores e audiências, que recorrem a artefactos culturais existentes (objetos, signos, símbolos,...) para gerar novos artefactos. Nenhum dos elementos (ator, ação, artefacto, audiência e *affordances*) existe sem o outro. Há uma total interdependência, um movimento perpétuo, cumulativo, contínuo e dinâmico que não pode ser segmentado, se quisermos abarcar a complexidade de que se reveste a criatividade.

Deixa, então, de fazer tanto sentido o enfoque no processo criativo pois o que está em causa é a ação criativa, simultaneamente psicológica e material, interna e externa, estruturada, orientada para objetivos, simbólica e significativa e, acima de tudo, contextualmente situada (Glăveanu, 2013). A ação criativa emerge da interação acima descrita entre ator e audiência (que aí experienciam um processo transformativo) que irá gradualmente alterar o ambiente e as suas *affordances*. Logo, passa a contemplar-se a intencionalidade como algo que influi significativamente na criatividade, algo a que Gruber (1988) já havia aludido previamente. Por outro lado, os artefactos caracterizam-se pela sua diversidade e natureza cultural, podendo assumir a forma de objetos materiais, conceptuais ou até mesmo de ações e *performances*. Existem, principalmente, porque possuem significado e são objeto de atividades de construção de significado que requerem interações interpessoais (Glăveanu, 2013). E aqui entra em jogo um novo elemento: a audiência. Glăveanu (2015) refere que cada criador tem

contacto com uma miríade de audiências, que podem variar desde as pessoas do seu círculo familiar íntimo, passando pelos seus colaboradores diretos até ao público em geral. É a audiência quem determina o que é considerado (ou não) criativo, o que lhe confere um papel ativo na criatividade, que se define como um processo dialógico que ocorre no contexto de uma pletera de relações. Já as *affordances* representam oportunidades de ação permitidas ao ator pelos objetos que povoam o seu ambiente e que este explorará de acordo com as capacidades e conhecimentos específicos que possui. Ambas (*affordances* e capacidades para as explorar) são seleccionadas culturalmente e evoluem ao longo do tempo onto e filogenético (Glăveanu, 2013).

Sumariamente, a criatividade define-se enquanto a “*ação de um ator ou grupo de atores, na sua constante interação com múltiplas audiências e as affordances do mundo material, levando à geração de artefactos novos e úteis*” (Glăveanu, 2013, p. 76). No fundo, seguindo uma orientação ecológica e assumida inspiração vygostkiana, o autor destaca a importância de se considerar na explicação da criatividade - para além das dimensões psicológica, social e cultural - a dimensão material.

Desta breve explanação do modelo retiram-se algumas conclusões quanto às vantagens que o mesmo poderá apresentar para o estudo da criatividade, já que, congrega a temporalidade e a espacialidade na definição de contexto, o que possibilita uma compreensão mais alargada do constructo. Para além disso, parece-nos adequado para explicar diferentes níveis de criatividade - desde a criatividade da vida quotidiana até à criatividade artística (ou outros níveis de criatividade considerados de maior complexidade) -, bem como, diferentes domínios da sua expressão (arte, ciência, educação, organizações,...) Porém, de um ponto de vista da operacionalização empírica, parece-nos que essa vantajosa abrangência se pode revelar o calcanhar de Aquiles do modelo, pois, formalizar o contexto pode constituir-se como uma colossal (e inultrapassável) tarefa, incompatível com os complexos requisitos da investigação científica. Contudo, Glăveanu (2014) está consciente dessas dificuldades, ressaltando que a sua conceção teórica serve o propósito fundamental de permitir o aprofundamento de questões em torno do constructo de criatividade, reconhecendo, *a priori*, a possibilidade de não ser encontrado um resultado único e objetivo quando percorremos os labirintos da criatividade. Alerta, inclusive, para a necessidade de recorrermos a metodologias tipicamente relegadas para segundo plano na investigação psicológica (e.g., longitudinais, etnográficas, estudos de caso contextuais ou análises historiométricas) e de partirmos do reconhecimento da tarefa hermenêutica⁸ que constitui a operacionalização do contexto na teoria e na prática científica, ao invés de apenas ignorarmos ou negarmos a continuidade espácio-temporal na qual decorre a vivência do sujeito psicológico humano, pela primazia da objectividade científica.

⁸ Cada interpretação vai ser dependente do interesse e da posição em que o investigador se situa naquele campo de investigação.

Se perspetivarmos este modelo teórico à distância, emerge ainda uma mais-valia que, do ponto de vista do desenvolvimento psicológico, se revela de capital relevância: a reflexividade que subjaz à construção imaginativa de novas perspetivas de ação na rota da criação de algo novo. Na realidade, essa noção de reflexividade implica, do nosso ponto de vista, considerar o potencial complexificador que a criatividade pode aportar às estruturas psicológicas. Ser criativo é, assim, um exercício de distanciamento da nossa posição individual no mundo, uma espécie de “recuo epistemológico” através do qual adquirimos novas perspetivas sobre nós próprios e sobre o mundo, que passamos a olhar sobre a perspetiva dos outros. Neste sentido, implica que desenvolvámos a capacidade de diferenciação, coordenação e interação com a perspetiva dos outros com quem interagimos (Coimbra, 1990), isto é, a capacidade de tomada de perspetiva social (Selman, 1976). Estamos, no fundo, perante uma zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1930/1979) onde, para além de se internalizar o conteúdo cultural, internalizamos, também, a perspetiva do outro em relação a esse conteúdo (Glăveanu, 2015). Consequentemente, quando nos referimos ao processo criativo estamos a remeter-nos para um processo social, corporizado e temporal, no qual são ativamente engajados o *self*, o simbólico e relações passadas/presentes/futuras (vd. Figura 7).



Figura 7. Ação Criativa: um enquadramento cultural-psicológico (Glăveanu, 2015, p. 167)

5.15. Síntese Integrativa

Pensar a criatividade é, inevitavelmente, uma tarefa complexa e de difícil apropriação. É tamanha a riqueza e diversidade de que se reveste que, escrutiná-la com o intuito de objetivar a que se refere exatamente, pode fazer correr o risco de, pelo menos por vezes, revelar-se tão frustrante quanto desorientador. De facto, a miríade de conceções teóricas que se desenvolveram (e desenvolvem) em torno desta temática espelha o quão particular é o lugar que ocupa na psicologia: o de constructo estruturante para a compreensão do lugar do sujeito psicológico humano na

contemporaneidade que tende a escapar-se a delimitações simplistas e lineares. Por esse motivo, optámos por traçar um percurso evolutivo que desse a conhecer as perspetivas que consideramos mais relevantes para aquele que parece ser, na atualidade, o lugar da criatividade. Contudo, não podemos ignorar o carácter hermenêutico da seleção que efetuámos, já que, não havendo lugar, nem sendo nosso propósito efetuar um levantamento exaustivo das conceptualizações teóricas em torno do tema, tivemos que privilegiar determinados autores em detrimento de outros. O critério definido ancorou-se na visão explicitamente desenvolvimentista, ecológica e sistémica que adotámos, sendo que, a ênfase atribuída às análises que decorrem desses pontos de vista serve ainda o objetivo de providenciar uma sustentação sólida para a conceção e discussão da vertente empírica deste estudo. Assim, ficaram por escrutinar de modo mais incisivo os contributos de diversos autores, cujo reconhecimento lhes é devido, designadamente: Baer e Kaufman (2005); Craft (2002, 2008, 2011); Lubart (2017); Rhodes (1961); Runco (2004); Sawyer (1998), ...

Identificadas as necessárias limitações, decidimos, então, avançar com uma proposta que contemplava a realização de uma retrospectiva histórica capaz de transmitir, de modo inequívoco tanto como indispensável, uma conceção sobre as afinidades que criatividade e complexidade psicológica partilham ao longo do desenvolvimento psicológico humano. Assim, o nosso ponto de partida compôs-se a partir das teorias desenvolvimentistas de Kegan (1982), Kelly (1955/1991), Piaget (1956, 1945/1975) e Vygotsky (1930/1979, 1934/1991, 1917/1998, 1930/2004), não apenas por estarem inscritas na *alma mater* da Psicologia contemporânea, mas por serem a fonte de alguns dos constructos que modelam as lentes que utilizamos para olhar a criatividade, especialmente: processos psicológicos superiores, contexto desafiante, zona de desenvolvimento proximal, assimilação, acomodação, (re)construção simbólica de significados, fatores contextuais de desenvolvimento e do processo mais geral, de acordo com o qual, a ação e a interação humanas ao longo do tempo se vão organizando e sedimentando no sujeito psicológico sob a forma de estruturas de conjunto, no sentido da crescente complexidade e criatividade. Desde logo, encontramos nestas perspetivas teóricas fundamentos que sustentam a importância de escapar a visões onde predomina a criatividade, enquanto fenómeno exclusivamente intrapsíquico e desvirtuado da tonalidade contextual que a sublima de complexidades e acentua a visão pluralista com que a devemos analisar. A consideração da diversidade (de perspetivas, de efeitos, de ações, de realizações, de construções e reconstruções) é, aliás, uma condição obrigatória para podermos entender a criatividade e um dos motivos que, do nosso ponto de vista, legitima o enfoque nos contributos da arte para a sua expressão e desenvolvimento.

A linguagem da arte - como tão bem nos mostra Goodman (1968/2006) - instila no sujeito psicológico humano um processo (re)construtivo com repercussões sérias nas capacidades de abstração simbólica que sustentam compreensões holísticas da realidade. Neste sentido, despoleta (e

incentiva) um conjunto de competências intra e interrelacionais que abrem possibilidades de desenvolvimento, nas quais a criatividade se revela determinante. Logo, quando observamos o fluxo do desenvolvimento humano apreciamos arte e criatividade envolvidos numa dança marcada por trocas recíprocas, cujas possibilidades evolutivas são reflexo da dinâmica que lhes marca o ritmo e para o qual muito contribuem não apenas os fatores individuais como também os que ressaltam do contexto socio-histórico-cultural subjacente. E aqui há que se ser claro quanto àquela que é a nossa perspetiva relativamente ao lugar da arte na vida do sujeito psicológico humano: a arte é uma manifestação viva daquilo que é experienciado intensamente pelo indivíduo (nos domínios atencional, relacional e afetivo) e existe não apenas na sua forma mais inacessível ou próxima do sublime (*e.g.*, as Belas Artes) mas também em formas mais mundanas (*e.g.*, o envolvimento que um jardineiro demonstra na disposição cuidada e harmoniosa de arbustos e flores num jardim). Consequentemente, não nos revemos numa apreciação elitista daquilo que é arte e, inclusivamente, consideramos nefasta essa posição quando tencionámos apreender as implicações que a criatividade pode trazer à compreensão do desenvolvimento humano, pois tende a espartilhá-la em contextos, por definição inacessíveis, o que se consubstancia num viés comprometedor para esta discussão.

Na esfera do desenvolvimento da criatividade humana, a linguagem da arte, profusamente infundida no desenvolvimento da compreensão estética, consegue introduzir uma diferenciação qualitativa difícil de equiparar. As experiências estéticas que compassam a vida humana dotam-na de uma dimensão afetiva que, quando adequadamente orientada e debatida, pode resultar na criação de uma dissonância que impele o sujeito psicológico humano ao questionamento crítico da realidade e à conseqüente ação sobre o mundo; ou seja, abrem, por vezes, as portas à emancipação da criatividade. Para além disso, ao longo do tempo, vão-se estratificando e diluindo nas diferentes camadas que sustentam as estruturas psicológicas do indivíduo, permitindo-lhe desenvolver um sentido singular e único do mundo – que não depende exclusivamente da lógica para racionalizar –, que se revela no exercício de escolhas baseadas naquilo que sente como correto e gratificante.

Assim, a dimensão estética, a nosso ver, não pode dissociar-se da criatividade, na mesma medida em que é indissociável do fluxo da vida humana. As questões estéticas perpassam todas as dimensões do desenvolvimento, pois, articulam o físico e o psíquico, o intra e o interrelacional, possuindo o condão de orientar, nomeadamente através da criatividade, o sentido do desenvolvimento psicológico humano para níveis de complexidade mais elevados. É, também, no âmbito das vivências estéticas que os indivíduos podem ensaiar diferentes perceções da realidade, que tendem a conduzir a um entendimento mais profundo de si próprios e do(s) mundo(s) de que fazem parte. Através delas podem situar-se individual e coletivamente, construindo novos mundos, novas linguagens de comunicação e simbolização. Neste movimento criativo de equilibração do possível e do impossível potencia-se um exercício dialógico contínuo, um questionamento crítico permanente, que, no seu

âmago, constitui a pedra basilar da complexidade psicológica que aqui temos vindo a discutir. Logo, quando aqui falamos de criatividade falamos de um fenómeno dinâmico e profundamente relacional, multidimensional e contextual; um constructo charneira das dimensões relacionais, afetivas, cognitivas e motivacionais do funcionamento psicológico humano. Tal implica que, de um ponto de vista epistemológico, nos situemos na cercania dos modelos sistémicos e socioculturais, numa perspetiva que pretendemos agregadora de contributos provenientes de outras visões sobre a criatividade.

De modo a facilitar e resumir a compreensão da perspetiva por nós defendida concebemos um esquema visuo-conceptual da criatividade (vd. Figura 8). Assim, definimos como microssistema fundamental o *agente criativo em desenvolvimento* (ou construtor de símbolos em desenvolvimento), i.e. a pessoa criativa em evolução que manifesta uma atitude ativa e pró-ativa na (re)construção de símbolos que definem o seu *self* criativo e que prefiguram a matriz através da qual irá definir e relacionar-se com o outro e com o mundo. Para o funcionamento adequado deste microssistema contribuem as dimensões afetiva, cognitiva, motivacional e relacional nas quais podemos apreciar elementos essenciais para o desenvolvimento, manifestação e produção criativa, nomeadamente: a personalidade criativa (Simonton, 1988, 1999), a identidade criativa (que engloba o autoconceito criativo, a metacognição criativa e a autoeficácia criativa) (Beghetto & Karwowski, 2016); a motivação criativa (intrínseca e extrínseca) (Amabile, 1996); as capacidades cognitivas (que contemplam, por exemplo, a inteligência e a imaginação) (Boden, 1990/2004, 2008; Gardner, 1993, 1996; Sternberg, 2006; Sternberg & Lubart, 1995; Sternberg & O'Hara, 1999) e as competências relevantes para o domínio da criatividade em análise (Ford, 1996; Kaufman, 2012). Envolvendo este microssistema encontramos o subsistema do *milieu criativo em evolução* (Gruber, 1988, 1999) que, correspondendo aos eventos e condições físicas, sociais e relacionais que providenciam o contexto no qual o agente criativo vive, assume as funções-chave de nutrir a ação criativa (ao proporcionar ao agente criativo oportunidades e recursos materiais, imateriais e simbólicos que determinam e orientam a ação criativa) e de validar a criatividade (quer pelo próprio indivíduo e pelo grupo de indivíduos do seu contexto mais próximo – *milieu criativo proximal*; quer pelos grupos de indivíduos reconhecidos como especialistas num determinado domínio criativo a quem se atribuiu a responsabilidade de avaliarem a criatividade num determinado domínio – *milieu criativo distal*). Caso essa validação seja confirmada, reconhecendo poder transformativo à ação criativa em causa (Boden, 1990/2004, 2008), este último subsistema do *milieu criativo* efetua trocas com o mesossistema *sociedade* no sentido de tornar essa validação mais ampla. A divisão entre *milieu proximal* e *distal* é fundamental dado que, sem a sua consideração, seria impossível apresentar um esquema capaz de providenciar uma explanação para os diferentes tipos de criatividade [criatividade *Big-C* e criatividade *little c* (Helfand et al., 2017; Kaufman & Beghetto, 2009)]. Acima deste subsistema surge o mesossistema da *sociedade* (que igualmente denominamos de matriz de validação criativa, por corresponder ao conjunto de instituições

e organizações coletivas que, partilhando uma mesma cultura, definem os pressupostos para que determinada ação, num domínio particular, seja reconhecida como uma forma de criatividade *Big-C* e o macrossistema *cultura* (ou matriz simbólica, onde se inscrevem as características tangíveis e intangíveis de um grupo de indivíduos e que abarca as formas de criatividade *Big-C* capazes de produzirem símbolos novos e de transformarem os sistemas de crenças comuns partilhados pelos indivíduos de uma sociedade). Estas novas formas de simbolização tendem a originar novas reconstruções simbólicas por parte do agente criativo, mantendo o sistema criativo em permanente evolução).

Em sùmula, as perspetivas teóricas plasmadas no presente capítulo confluem no esquema por nós apresentado, do qual ressalta o entendimento da criatividade enquanto elemento de um sistema de agência humana complexo, multideterminado e em permanente construção. Graças à intensa exploração da criatividade enquanto fenómeno intrapsíquico é que hoje se reconhece que esse *rationalis* explicativo não é suficiente para abarcar o constructo. Graças ao recurso, quase exclusivo, a instrumentos que se alicerçam na noção funcionalista de criatividade, é que foi possível constatar, empiricamente, que muitas das questões levantadas quanto ao desenvolvimento, evolução ou condições que fomentam a criatividade permaneciam sem resposta. Efetivamente, o que pretendemos clarificar é que procurarmos defender uma visão dialógica na qual a criatividade resulta da articulação constante entre o *self*, o Outro e o mundo, num processo de (re)construção permanente de significados que marca – com maior ou menor preponderância, de acordo com o significado atribuído às experiências – o desenvolvimento psicológico humano. Para tal, encetar um visão em perspetiva dos diferentes sistemas e subsistemas envolvidos na criatividade parece-nos condição *sine qua non* para alcançar a ambicionada compreensão de um constructo que, por definição, se escapa a definições objetivas e generalizadas.

O carácter único e singular da criatividade, semeador de tantas contendas e fonte de significativos obstáculos à sua operacionalização empírica, constitui um dos traços mais inconfundíveis, ricos e interessantes que possui. De facto, as condições e características de cada sistema criativo dificilmente se podem replicar ou repetir, algo que não se coaduna com a investigação científica de cariz exclusivamente quantitativo e, sobretudo, experimental, *i.e.* estandardizado, tal como, de resto, o processo de administração de uma prova psicológica (*e.g.* psicométrica). Mormente, ao integrar dimensões espaço-temporais nas quais o sujeito psicológico humano exercita o seu sentido de agência pessoal, movimentando-se e construindo, dinâmica e interrelacionalmente, um mundo onde a capacidade de abstração e simbolização configuram o possível, demanda uma análise da qualidade desses processos. Assim, o que a criatividade nos ensina é que, tal como ocorre com diversas variáveis da esfera do psicológico, não devemos abdicar dessa riqueza em benefício da objetividade e/ou da normalização dos resultados. Há que aceitar os riscos de investir numa visão

mais aprofundada do constructo, conscientes de que, para compreendermos o mesmo, devemos olhá-lo sob uma nova luz, que abre novas possibilidades integradoras ao conhecimento científico. No fundo, ao encetarmos uma visão da criatividade enquanto determinada pelo *zeitgeist* – um contexto temporal situado espacialmente – podemos exercitar aquilo que Anna Craft (2008) defendia ser uma das características mais marcantes da criatividade: o *possibility thinking*. Com efeito, a visão simultânea de contexto individual, social e cultural implica a abertura de novos horizontes de possibilidades que se repercutem na consideração das reflexões que marcam, na atualidade, o estudo da criatividade, a saber: tipos de criatividade vs. dimensões de criatividade, criatividade colectiva vs. criatividade individual; criatividade no ocidente vs. criatividade no oriente, o desenvolvimento da criatividade, novas metodologias para o estudo da criatividade,...

Pretendemos, deste modo, desbravar algum caminho nesta direção e contribuir para uma abordagem sistémica da criatividade que se revele capaz de explorar num contexto social evitando o enfoque "*na pessoa e no processo mais do que no resultado do contexto social no qual a criatividade ocorre*" (Spiel & Von Korff, 1998, p. 50). Neste sentido, discutiremos nos capítulos seguintes a interseção da criatividade com o domínio da educação, problematizando-a à luz do impacto das crenças de autoeficácia no desenvolvimento da criatividade.



Figura 8. Esquema Visuo-Conceptual da Criatividade

6. Criatividade e Educação: (in)dissociabilidade de uma relação

Pensar a criatividade enquanto elemento estruturante do desenvolvimento psicológico implica, à luz do que explanámos anteriormente, considerá-la multidimensional e plenamente imbuída no contexto no qual o sujeito psicológico humano se desenvolve. Neste sentido, a dimensão educativa não pode ser obliterada quando pretendemos esboçar uma visão compreensiva da criatividade, uma vez que ambas acompanham o indivíduo ao longo de todo o ciclo vital. Logo, em nosso entender, “a crença duradoura que a criatividade é desenvolvida em grande parte sozinha, sem qualquer assistência de professores, mentores e pares (...) é, em grande parte, um mito” (Feldman, 1999, p. 176).

No entanto, apesar de indissociável, a relação entre criatividade e educação está longe de ser pacífica...

Diversos autores enfatizam o facto de a escola parecer não priorizar a criatividade, com sérios riscos sociais, culturais e económicos futuros (Pacteau & Lubart, 2005; Piirto, 2011; Robinson, 2001). A adensar esta problemática parece constatar-se que, no mundo ocidental, os sistemas educativos ainda se baseiam em premissas que há muito se revelaram falaciosas. Referimo-nos, por exemplo, à preocupação excessiva com a competência académica, apesar de hoje sabermos que esta, desprovida de competências transversais como a criatividade, perde muito do seu significado. Para além disso, as escolas tradicionais tendem a valorizar um ambiente escolar estruturado, no qual os alunos sejam hábeis a seguir instruções e a trabalhar silenciosamente, incidindo na compreensão dos assuntos abordados ao invés de potenciarem o espírito crítico e a tomada de decisão (Dwyer, Hogan, & Stewart, 2014; Henriksen, Mishra, & Fisser, 2016; Pacteau & Lubart, 2005).

A escola aparenta ter-se olvidado de que a sua principal função será a de educar e não apenas a de desenvolver competências académicas. Tal como Hanna Arendt sugeriu na década de 60, a escola, instituição educativa por excelência, deve estar focada em preparar os indivíduos para o mundo real (Arendt, 1957/1979). Por consequência, e à luz do que se observa na conceção piagetiana de desenvolvimento psicológico humano, para que a educação se desenvolva, ela própria, em consonância com o mundo real, é inalienável a compreensão de que se impõe equilíbrios sucessivos entre autoridade, tradição e novidade/criatividade. Afinal, a educação “*pela sua própria natureza, (...) não pode fazer economia nem da autoridade nem da tradição, sendo que, no entanto, essa mesma educação se deve efetuar num mundo que deixou de ser estruturado pela autoridade e unido pela tradição*” (Arendt, 1957/1979, pp. 50-51).

Do nosso ponto de vista poderá caber à criatividade um patamar de relevo na solução para essa difícil harmonia. Por estes motivos, uma escola massificada, centrada em *rankings* e promotora

da estandardização do conhecimento, não se coaduna com as exigências de uma sociedade moderna onde ser criativo é, mais do que uma competência, uma necessidade (Ahmadi & Besançon, 2017; Ahmadi, Peter, Lubart, & Besançon, 2019; Gardner, 2002; Sternberg & Lubart, 1995). É imperativo que a escola seja capaz de compreender e entrelaçar nos *curricula* escolares uma dimensão de valorização individual, potenciadora do desenvolvimento de mecanismos de autorregulação da aprendizagem que, no seu âmago, se consolidam a par de uma estruturação psicológica de complexidade crescente e da qual, naturalmente, brotará a criatividade. Ou seja, educar para o futuro é também criar sistemas educativos cada vez mais conscientes e capazes de traduzirem em valor real (*i.e.* em competências) o potencial que cada indivíduo em si encerra, ao invés de forçar um único modelo educativo a todos. Tal implicará desvalorizar instrumentos quantificadores que buscam e assentam na normalização de dados e realidades não comparáveis, tamanha a diversidade que lhes assiste.

Assim, verificamos que os desafios colocados à educação na contemporaneidade salientam a urgência de ampliar os horizontes dos atuais modelos educativos para lá da mera exploração das competências de literacia ou de numeracia (reconhecendo, sempre, a sua importância), com o intuito de proporcionar a todas as crianças e jovens a possibilidade de atingirem a excelência, graças a uma escola motivadora, flexível e capaz de reconhecer as competências e talentos de cada um. A própria conceção de inteligência (à qual aludimos em capítulos anteriores), tão intrincada na de criatividade, sublinha a sua multidimensionalidade e dinâmica.

Consequentemente, a escola deve valorizar diferentes tipos de inteligência e encontrar-se plenamente enraizada no contexto circundante, equilibrando currículo e contexto (Beghetto & Kaufman, 2014; Gadjia, Beghetto, & Karwowski, 2017) em processos de ensino e aprendizagem desafiantes que contrariem uma educação uniformizada e desarraigada da compreensão de que o sujeito psicológico humano se constitui como um mosaico intelectual único. Afinal, ajudar os indivíduos a construir um mundo de significado, um propósito num futuro de difícil previsão, não deverá ser também uma das preocupações mais prementes do sistema educativo (NACCCE, 1999)?

A resposta a esta esmagadora questão parece-nos residir não na estandardização mas sim no elevar de padrões emanados da aliança entre a criatividade e a educação, destacando-se também a importância de um sistema educativo capaz de responder aos desafios sociais da atualidade, providenciando às crianças e jovens formas de educação que lhes permitam “*envolverem-se positiva e confiantemente com processos de mudança social e cultural de longo alcance*” (NACCCE, 1999, p. 23). Neste sentido, a escola deve proporcionar todo o suporte necessário para que os alunos obtenham sucesso académico e consigam tomar decisões acertadas quanto à sua educação ou futuro profissional. Acima de tudo, “*o potencial de cada indivíduo deverá ser maximizado*” (Finnish National

Agency for Education, 2017, p. 6) através da implementação de programas educativos onde a criatividade e a cultura são, em nosso entender, pedras basilares.

Deste modo, além do enfoque no desenvolvimento individual coloca-se a tônica no reavivar do espírito comunitário nas escolas que, por sua vez, fomenta o envolvimento da escola numa comunidade mais ampla. Sendo a cultura a esfera onde ensaiamos a nossa vida psíquica coletiva, não podemos pensar a educação sem aludir a essa componente tão determinante. Na realidade, a educação cultural e a educação criativa encontram-se profundamente intrincadas uma na outra, já que, os processos criativos derivam do contexto cultural onde emergem. A própria complexidade, riqueza e diversidade da criatividade humana despoletam a complexidade, riqueza e diversidade cultural. Logo, a *“cultura é moldada por, e um produto, da criatividade humana...”* (NACCCE, 1999, p. 58).

Por outro lado, a implementação de um sistema educativo que defenda a educação cultural e criativa deverá assentar no reconhecimento dos dois principais modos de pensamento que subjazem à criatividade. Falamos, é claro, do poder generativo da imaginação – encarada enquanto forma de jogo mental canalizador da energia psíquica individual para um projeto criativo, através da ampliação do leque de possibilidades e de significados- e do poder avaliativo da criatividade – espelhado no facto de a atribuição de valor criativo a uma tarefa depender da apreciação de um indivíduo ou grupo. Daqui decorre, aliás, a relação intrínseca entre o pensamento criativo e o pensamento crítico (Ahmadi & Besançon, 2017; Dwyer et al., 2014; Fairweather & Cramond, 2010), que sustenta a contextualização da criatividade, no espaço e no tempo, enquanto elemento incontornável da complexidade cognitiva do sujeito psicológico humano. Afinal, a *“atividade criativa envolve a combinação complexa de elementos controlados e não-controlados, processos mentais inconscientes bem como conscientes, intuitivos bem como de cálculo racional”* (NACCCE, 1999, p. 34), o que prefigura a tarefa de gestão da interação entre os modos generativo e avaliativo como uma das mais centrais da educação criativa. Assim, no contexto escolar podemos elencar como tarefas mais determinantes para o desenvolvimento da criatividade: o uso da imaginação, o estímulo à originalidade, a capacidade crítica/avaliativa, a definição de objetivos e a resolução de problemas. Desenvolver estas competências em meio escolar potenciará a transferibilidade das mesmas para o contexto real, sendo que, as exigências diárias da vida moderna depressa colocarão os indivíduos à prova, no que à capacidade de mudança, adaptabilidade e crescimento pessoal diz respeito. Por esse motivo é que consideramos fulcral desenvolver essas capacidades criativas e as competências e atitudes que as mesmas requerem. Porque assim se incrementarão as probabilidades de o sujeito psicológico humano desenvolver os recursos intelectuais, afetivos e relacionais cruciais para lidar com a mudança de uma forma positiva e crítica.

6.1. Dewey: experiência, estética e Criatividade

O lugar de John Dewey na história do pensamento e da reflexão em torno da filosofia da educação é incontestável. Se pensarmos na relação arte-educação somos levados a considerar Dewey como um autor indiscutivelmente vanguardista, dado que a sua obra “*A Escola e a Sociedade*”, datada de 1899, incide sobre muitas das questões que, ainda hoje, se discutem quando falamos em educação.

A enorme abrangência e complexidade do pensamento de Dewey, conduziram-no a uma visão própria, assaz ousada para a altura, da forma como a educação se deve intrinca na sociedade. Nos nossos dias, a sua perspetiva pode não ser encarada como tão revolucionária mas a atualidade da discussão que eliciu permanece. Equilibrando com igual mestria filosofia, pedagogia e psicologia, ou não fosse ele “*um filósofo com uma conceção pragmática do conhecimento*” (Coimbra, 1991, p. 50), a tónica da obra de Dewey centra-se na qualidade da experiência humana, entendida como a base de todo o desenvolvimento, sendo que será o envolvimento do sujeito psicológico humano na realização e vivência da experiência, assim como o significado pessoal produzido a partir dela, que determinará a qualidade da mesma. Deste prisma, educação é a “*reconstrução ou reorganização da experiência que acrescenta ao significado da experiência, e que aumenta a capacidade de direccionar o curso da experiência subsequente*” (Dewey, 1916/1997, p. 89), numa conceção que deixa antever as fundações do construtivismo e cuja comunhão com os ideais de Goodman (1978/1995, 1968/2006) é evidente. Sublinha, deste modo, o carácter reflexivo da experiência educativa, pois as conexões que dela resultam necessitam de ser percebidas para poderem ser integradas, assimiladas e internalizadas nas estruturas psicológicas, resultando em níveis crescentes de complexidade cognitiva. Daqui decorre a invalidação dos métodos pedagógicos que assentam exclusivamente na instrução e memorização, que Dewey, à data de 1916, já encarava como seriamente nefastos, pois, os alunos “*não são levados a ver a conexão entre o resultado (...) e o método utilizado*” (Dewey, 1916/1997, p. 91), desvirtuando-se o real significado da educação que, fruto desse desentendimento, passa a ser encarada como uma “*espécie de milagre*”. Tal advém da incapacidade de esses métodos conduzirem a novas perceções e conexões, isto é, da possibilidade de associarem a exposição a tais métodos à complexidade cognitiva, limitando o horizonte de significados acessíveis ao sujeito psicológico humano. Ora, se equacionarmos a mutação constante a que o contexto está adstrito, qualquer forma de atuação isolada e descontextualizada revelar-se-á penosa, transformando capacidades aparentes em inaptidão (Dewey, 1916/1997). Sem a flexibilidade de pensamento garantida pela compreensão holística do processo de aprendizagem, o indivíduo vê-se preso a conceções estáticas incapazes de acompanharem o fluxo real de acontecimentos que marcam o contexto no qual se insere, impedindo-o de desenvolver o seu sentido pessoal de competência por total desconexão com aquilo que a realidade lhe providencia.

Consequentemente, a educação, ao invés de ser apenas sinónimo de preparação para um futuro remoto, tem de ser reflexo de reconstrução permanente da experiência/significado (Goodman, 1978/1995), de desenvolvimento constante, de formação externa e, simultaneamente, de recapitulação do passado (Dewey, 1916/1997). Dewey consegue, assim, alcançar a proeza de trazer o mundo para dentro da escola, frisando a centralidade de se proporcionar ao aluno uma experiência o mais próxima possível da realidade que o circunda.

Nesta ótica, conjugam-se fatores individuais, motivacionais, afetivos, relacionais e contextuais, nos quais o desenvolvimento psicológico humano se funda, e que alicerçam a complexidade das estruturas psicológicas (nomeadamente a autoeficácia) que potenciarão a aprendizagem automotivada, objetivo último da nobre e mágica missão de educar. Ou seja, a autoeficácia desvela-se quando nos vamos deparando com situações desafiantes (entendidas pelos indivíduos altamente autoeficazes como oportunidades únicas de exercerem o seu sentido de mestria) que alimentam um envolvimento profundo e automotivado para a realização de determinadas tarefas. Efetivamente, a crença que o indivíduo manifesta na sua própria capacidade em produzir um determinado nível de *performance* e assim exercer algum controlo sobre eventos que afetem significativamente a sua vida (Bandura, 1997, 2001), revela-se indissociável do seu sentido de identidade, que se constrói em interação permanente consigo próprio, com o Outro e com o mundo que nos enquadra e situa social e culturalmente. Logo, a autoeficácia alimenta-se de situações que, ao gerarem uma dissonância entre o estado atual e o sentido de competência do sujeito psicológico humano, se revelam determinantes para a complexificação das estruturas psicológicas.

Aqui entrevemos a profícua e profunda relação entre educação - arte - criatividade, pois se a educação é a experiência de qualidade com potencial de incitar a mudança psicológica, a criatividade (particularmente na sua vertente artística) é a vivência da arte pela experiência pessoal. Ambas se conjugam na rota da complexificação das estruturas psicológicas do indivíduo. Dewey sublinha, aliás, que “a história da experiência humana é a história do desenvolvimento da arte” (Dewey, 1938/1959, p. 388). Paralelamente, enfatiza a proximidade entre o processo de aprendizagem e a experiência estética (ou por outras palavras a vivência criativa), que acontecem num fluxo do qual não se antevê princípio ou fim... Neste *continuum* a experiência é em si mesma criatividade, pois sucede-se numa espiral de criação e recriação, de estruturação e reestruturação da ação. E é nesta dinâmica do agir e do sentir, através de uma consciencialização unificada, que se nutre a criatividade. Por consequência, a experiência estética constitui-se como a forma mais elaborada de apreender conhecimento, pois unifica e mobiliza (desenvolvendo) diferentes processos intelectuais (Wosniak & Lampert, 2016).

Assim, ao longo da prolífica obra de John Dewey, encontramos várias referências às questões estéticas e artísticas, à força com que o ato de criar cunha o significado da experiência humana

(Dewey, 1922/1952, 1889/1953, 1916/1997, 1934/2005) e, fundamentalmente, ao modo como experiência e criatividade se entrelaçam, continuamente, no tecido da aprendizagem e da educação.

Importa, também, aludir a uma outra concepção *deweyana* - cujo grau de inovação não tinha paralelo à época - que concerne o modo como o autor encarava a arte e a experiência estética como emanantes da vivência quotidiana. Ao invés de estar circunscrita a museus, galerias e afins, a experiência estética devia ser acessível e estar dissipada no contexto da vida diária. Contrário à ideia de que as experiências estéticas devem ser compartimentadas em teorias que distam da realidade quotidiana, Dewey sublinha o potencial da arte ao referir-se a esta como “*uma consumação e não uma cessação. Tal experiência é um todo e carrega consigo a sua própria qualidade individualizante e autossuficiência*” (Dewey, 1934/2005, p. 110). A vivência da experiência estética é, assim, uma vivência de unificação que se sucede num *continuum* onde a emoção e a razão estabelecem conexões múltiplas e profundas, sem que haja lugar a dicotomias ou fragmentações. Daqui decorre a aproximação entre a concepção *deweyana* de experiência estética e o processo de complexificação das estruturas psicológicas operado pela criatividade, que até aqui temos vindo a advogar. Para o autor, o estético é “*o desenvolvimento clarificado e intensificado de traços que pertencem a toda a experiência normalmente completa*” (Dewey, 1934/2005, p. 126), alteando a arte à categoria de vivência que suscita no indivíduo uma sensação de pertença a algo maior, desencadeando “*o sentimento de inteligibilidade e clareza requintadas que temos na presença de um objeto experienciado com intensidade estética*” (Dewey, 1934/2005, p. 351).

Não obstante a evidente empatia pela visão *deweyana* de educação, não podemos deixar de ressaltar um dos pontos que tem estado na origem da não aceitação consensual dos seus princípios, em alguns círculos da esfera da educação. Referimo-nos, evidentemente, à voz crítica dos que consideram que o autor se foca única e exclusivamente no indivíduo/aluno, esquecendo o papel relevante desempenhado por outros fatores ou agentes educativos, particularmente, os professores. Porém, é nosso entendimento que ao direccionar os holofotes para a importância do agir do aluno, Dewey não implica (e muito menos impõe) a perda da autoridade da figura do professor ou a irrelevância do seu papel, nem a magnitude do contexto/acontecimentos educativos. Mormente, alerta para a séria exigência que é colocada aos professores: devem possuir um conhecimento profundo do processo de aprendizagem, a par da capacidade de reflexão e reconstrução constante das suas práticas educativas, refletindo o seu próprio espírito crítico no contacto com os seus alunos e assim enriquecendo a sua visão do mundo e fomentando a complexificação das suas estruturas psicológicas.

Em suma, para Dewey, experiência e criatividade são marcas do sujeito psicológico humano que revelam as suas potencialidade e abrem portas a novas conquistas. Afinal, “*toda a arte é um processo de tornar o mundo um lugar diferente para se viver ...*” (Dewey, 1938/1959, p. 363).

6.2. Read: a educação artística vs. a educação pela arte

Numa época conturbada da História, em plena Segunda Guerra Mundial, Sir Herbert Read, avança com a publicação de uma obra ainda hoje encarada como pioneira na defesa da inclusão da arte nos sistemas educativos e na qual é transparente a forte influência de John Dewey (1922/1952, 1889/1953, 1934/2005). Falamos, evidentemente, de “*Educação pela Arte*” que, em 1943, postulava a importância da arte para o desenvolvimento e bem-estar biopsicossocial da criança e, por consequência, da sociedade em geral. De facto, Read (1943/1945) defendia que a educação pela arte permitiria ao indivíduo o desenvolvimento máximo do seu potencial, de tal modo que este evoluiria no sentido de exercer uma profissão como uma arte, numa conceção que antecipa o que encontraremos mais tarde em Eisner (2002a, 2002b, 2004) e na sua definição de *artistry*⁹. Logo, o que Read (1943/1945) efetivamente propunha não era apenas a mera inclusão da arte nos *curricula* escolares, mas uma verdadeira revolução quanto ao modo como a sociedade concebia e operacionalizava a educação.

A tese que apresenta, de forma muito clara, é a de que a arte deve ser a base da educação; sendo a arte definida como “*tudo o que fazemos para agradar aos nossos sentidos*” (Read, 1943/1945, p. 15) e a educação sinónimo da “*criação de artistas – de pessoas eficientes em vários modos de expressão*” (Read, 1943/1945). Neste sentido, os *curricula* escolares deveriam abarcar os domínios do teatro, *design*, música e ofícios, de uma forma flexível - que permitisse ao indivíduo, ao longo do seu desenvolvimento, compreender e investir naqueles que mais autorrealização lhe proporcionariam. Para tal, seria necessário uma total mudança de paradigma, que assentaria na promoção da participação ativa dos alunos no seu processo de aprendizagem, na aposta numa dimensão qualitativa da educação. Nesse caso, os professores abandonariam a sua postura de agentes supremos do conhecimento para se assumirem como guardiões (flexíveis e abertos aos caminhos da experimentação), que permitiriam às crianças explorar e expressar livremente as suas personalidades únicas, desenvolvendo, não uma educação artística (que ele sugere denominar de educação visual ou plástica) mas uma educação estética - “*a educação desses sentidos nos quais a consciência, e finalmente a inteligência e a capacidade de julgamento do indivíduo humano se baseiam*” (Read, 1943/1945, p. 7).

É daqui que o autor parte na sua jornada para encontrar dados empíricos – maioritariamente provenientes da psicologia – que tornem inequívoca a necessidade de inclusão da arte nos sistemas públicos de ensino. O caminho por ele tomado assenta na constatação da intrínseca relação partilhada entre cognição e arte, entre perceção e estética. Por entre os meandros da psicologia da *Gestalt*, reconhece que à perceção subjaz um fator estético determinante, segundo o qual o indivíduo organiza

⁹ Não havendo tradução em português que conseguisse abarcar o significado simultâneo de mestria e arte para que remete o conceito de *artistry*, considerámos que seria conceptualmente mais correto manter o termo na sua versão original inglesa.

a sua experiência através de padrões adequados e estáveis. Será aí que residirá a necessidade natural da cognição pela arte (Read, 1943/1945). Porém, Read procura esboçar uma justificação ainda mais irrefutável dessa relação, encetando uma análise pormenorizada de desenhos elaborados por crianças nos quais encontra evidências do desenvolvimento e da aprendizagem infantil através da arte; no fundo, da arte enquanto expressão e manifestação da psique. Assim, nesta perspetiva, a relação arte – autorrealização – autodesenvolvimento individual é imanente, de tal maneira que a educação pela arte pode mesmo conduzir à absolvição moral da sociedade, pois através dela seria possível criar uma sociedade de cidadãos mentalmente estáveis e produtivos. Ou seja, considera que os problemas sociais têm a sua raiz em sistemas educativos rígidos e desadequados.

No que concerne a interseção com o reino da criatividade, Read (1943/1945) pode considerar-se como um dos primeiros autores a conceptualizar e difundir a importância de incluir o desenvolvimento da criatividade como objetivo educativo, fundamentalmente pela proximidade conceptual com a arte.

Em súpula, numa época marcada por paradigmas comportamentalistas e visões rígidas quanto ao modo e à forma como a educação deveria acontecer, Read (1943/1945) propõe-nos algo verdadeiramente revolucionário. Tão revolucionário que, não obstante todas as mudanças sociais que assistimos ao longo de quase um século, a sua proposta ainda continua em cima da mesa quando falamos da educação na contemporaneidade. Contudo, nem todas as vozes são consonantes quanto a esta relevância, havendo muitos que consideram a visão de Read demasiado *naïve* e frágil do ponto de vista das evidências empíricas apresentadas (Barchana-Lorand, 2015; Meeson, 1974a, 1974b), acusando-o de, ao abolir as fronteiras entre arte e não arte, estar a reduzir a educação à arte. Embora não partilhemos dessa apreciação crítica, há que reconhecer algumas dificuldades advindas da definição abrangentemente construída de arte, que coloca sérios desafios à sua operacionalização educativa - o que, provavelmente, justifica a contemporaneidade das questões por ele elencadas. Paralelamente, não podemos deixar de concordar com o facto de que, pesem embora os benefícios da educação pela arte, dificilmente esta será a chave (pelo menos a única) para eliminar os conflitos sociais e assegurar o bem-estar psíquico dos indivíduos. A este respeito, as ciências psicológicas evoluíram o bastante para nos fazerem compreender que os fenómenos psíquicos sofrem influências multideterminadas, que prefiguram uma matriz complexa quando encaramos a possibilidade de os eliminar e que a arte, por si só, não consegue suprir. Porém, se recordarmos que esta proposta vê a luz do dia numa Europa do pós-guerra, podemos compreender este argumento quase como se de um grito de alerta e de revolta se tratasse. Assim, consideramos que é, de facto, imperativo retirar a arte do pedestal a que muitos continuam a querer votá-la, tornando-a inacessível e alheada da realidade do cidadão comum – algo que Dewey (1889/1953, 1934/2005) já referia explicitamente. Provavelmente, as vozes críticas a que aludimos acima situar-se-ão nessa visão elitista do que é a

arte, o que tem legitimado o seu afastamento do panorama educativo e validado a perpetuação de determinismos sociais cujos propósitos economicistas são evidentes.

Sem embargo, consideramos perigoso e contraproducente difundir a ideia de arte como panaceia para todos os problemas, pois assim, ao invés de lhe reconhecer o seu real valor, desvirtuamo-la do seu carácter singular e potencialmente transformador das estruturas psicológicas do sujeito psicológico humano. Talvez se revele mais proveitoso e pragmático o caminho que, reconhecendo o impacto que a educação estética pode surtir no desenvolvimento individual, procure confrontar esse reconhecimento com a necessidade de criar modelos educativos passíveis de serem aplicados ao contexto real, aceitando, por exemplo, a influência de fatores socioeconómico-culturais na autorrealização, autodesenvolvimento e bem-estar psicológico dos indivíduos.

6.3. Eisner: cognição, curriculum e Criatividade

Equacionar a relação entre criatividade e educação sem observar o inestimável contributo de Elliot Eisner seria uma lacuna epistemológica de difícil justificação, especialmente após nos termos debruçado sobre os contributos de John Dewey e Herbert Read. Em nosso entender, nenhum autor percebeu de forma tão clara o modo como cognição, *curriculum* e criatividade se relacionam no contexto do desenvolvimento psicológico humano como Eisner. E poucos foram tão longe na defesa do impacto da arte e, contiguamente, da criatividade na educação.

Embora enfatizando o papel da imaginação, Eisner (2002a) alude à criatividade e foca, inclusivamente, algumas componentes que, unanimemente, lhe estão associadas. Numa espiral de sofisticação crescente, descreve a complexidade cognitiva subjacente ao processo criativo como partindo do reconhecimento da relevância dos sentidos. Estes alimentam a imaginação que, por sua vez, providencia o conteúdo para a representação. Quando a representação se forma e é experienciada pelo sujeito psicológico humano, este adquire a visão. Assim, as artes, quando bem ensinadas, são fundamentais para o refinamento dos sentidos e para o cultivar da capacidade de pensar imaginativamente (Eisner, 2002a).

Ainda sob a poderosa influência de John Dewey, Eisner (1972) disseminou junto da comunidade académica a sua convicção de que a arte pode ensinar muito à educação, particularmente no modo como se educa e concebe o *curriculum* e programa educativos. Incitando estes últimos a educarem uma visão artística, traz-nos, de forma eloquente, uma conceção da arte como extrapolando as fronteiras das Belas Artes, assumindo-se como uma componente enriquecedora do nosso dia a dia. Deste modo, assume como profundamente impactante o desenvolvimento da compreensão estética, sublinhando que a promoção da inteligência artística deve ser um dos pilares

do sistema educativo - antecipando a noção *gardneriana* de inteligências múltiplas (Gardner, 1993) -, cabendo aos educadores ajudarem os alunos a aprenderem a criar, ver e responder a imagens visuais dentro de contextos culturais. Assim, estes aprenderão a reconhecer o que é pessoal, distintivo e único, bem como formas estéticas da experiência humana em situações da vida quotidiana (Irwin, 2013).

No fundo, advoga que a arte é parte integrante e indissociável da vivência humana, invocando a sua presença nos *curricula* educativos num lugar de destaque e não apenas enquanto *backup* de disciplinas consideradas maiores, como a matemática e a ciência. Neste sentido, indica a necessidade de envolvermos os aprendentes na tarefa de animarem as suas capacidades imaginativas como modo de perceberem e discernirem experiências permeadas pela emoção (Irwin, 2013). Deste prisma, professores e alunos não são técnicos mas sim improvisadores, capazes de resolverem criativamente problemas que surgem dentro de experiências de aprendizagem significativas. Logo, a escola deve divorciar-se da sua forma atual (que, não por acaso, ainda tende a lembrar a de uma fábrica) e abraçar um conteúdo que evite concentrar-se na produtividade educacional, pois tal apenas conduz a uma atitude constritora, mandatada, medível e gerível, incapaz de abarcar todas as subtilezas e riquezas do processo educativo. Essa atitude comporta uma outra consequência perversa: fomenta a uniformização do currículo e valoriza a recompensa extrínseca (e.g., através de políticas que encorajam a recolha de pontos) desvirtuando a escola da sua função de promotora da satisfação intrínseca do sujeito psicológico humano e, em nosso entender, assim limitando as possibilidades de complexificação das suas estruturas psicológicas (Eisner, 2004).

Resumidamente, Eisner (1972, 1979, 2002a) considera que as artes são uma linguagem que deve ser pensada não como limitada ao que conseguimos articular mas sim ao que a mente pode alcançar. Assim, preparar artistas deve ser um dos objetivos norteadores da educação, que deve estar focada em fomentar nos indivíduos a capacidade de pensarem *“artisticamente sobre o que fazem, quem pode usar a imaginação, quem pode experienciar o seu trabalho à medida que este se desenrola, quem pode explorar o inesperado, e quem pode fazer julgamentos sobre a sua direção com base no sentimento e na regra”* (Eisner, 2003, p. 343). Como ele tão claramente resume, *“as artes oferecem oportunidades para transformar cérebros em mentes de maneiras distintas”* (Eisner, 2003, p. 340). E é aqui que se estabelece a ponte entre a visão do autor e a que aqui temos vindo a consolidar: a educação criativa e cultural incita uma miríade de expressões que impelem o sujeito psicológico humano à complexidade, permeando as diversas esferas do desenvolvimento psicológico ao ponto de se internalizarem em camadas sucessivas e entrelaçadas novas percepções, conceções, atitudes e comportamentos que constroem novas visões e significados do mundo, alterando inequivocamente as estruturas psicológicas pré-existentes. A mente humana é o produto da conjugação dos processos psicológicos, educativos, sociais e culturais que marcam, indelevelmente, o desenvolvimento do

sujeito psicológico humano. Os mesmos processos que hoje quase impõem ao indivíduo o desenvolvimento da criatividade (reconhecida como ferramenta essencial para lidar com a mudança), ela mesma um processo, que surge como basilar nessa transformação mágica do cérebro em mente.

Na sua visão do que deveria ser a escola, Eisner (2002b) recusa reduzir o ensino e as práticas avaliativas a tecnologia de base científica. Portanto, o endeusar da objetividade científica a que temos assistido no mundo da educação, tal como no reino da criatividade, comporta custos sérios, uma vez que o mundo em todas as suas *nuances* não pode ser reduzido a uma visão monocromática, induzida por sistemas educativos que buscam, exasperadamente, a quantificação de resultados. Logo, a reforma desses sistemas torna-se uma urgência de excruciante necessidade e de profunda complexidade, dado que terá que contemplar todos os interlocutores que tocam essa teia complexa que é a educação. É essencial que a reflexão em torno do papel da escola na contemporaneidade dê lugar à operacionalização de modelos nos quais a escola assume a responsabilidade pela educação, mais do que pela instrução. Aliás, a investigação já consolidou a prova das limitações inerentes ao modelo instrutivo (NACCCE, 1999; Robinson, 2001; Sternberg & Lubart, 1995; UNESCO, 2006) cuja lente redutora invalida uma compreensão holística do aluno e esquece que a escola é contexto privilegiado de mudança e de crescimento, à qual incumbe potenciar a complexidade e proporcionar o nascimento - nutrindo o seu desenvolvimento – de capacidades (como a aprendizagem autorregulada e autodireccionada) que, na sua génese, não podem crescer sem a criatividade.

Em sùmula, cognição, *curriculum* e criatividade constroem um todo cuja densidade carrega em si o potencial de mudança do sujeito psicológico humano e de toda uma comunidade.

7. Criatividade e Autoeficácia Criativa

7.1. Bandura: as sutilezas da autoeficácia na Criatividade

Albert Bandura, ainda hoje um dos mais influentes psicólogos do mundo, principiou, na década de 60 a elaboração da teoria social cognitiva (inicialmente designada teoria de aprendizagem social), que se diferenciava do modelo *behaviorista* então em voga, por considerar contranatura uma concepção do sujeito psicológico humano como despido de todas as suas capacidades de ação. Neste sentido, observamos na teoria social cognitiva um modelo de causalidade triádica recíproca no qual fatores intrapessoais (cognitivos, afetivos e biológicos), ambientais (impostos, escolhidos ou construídos) e padrões comportamentais, interagem, determinando-se e influenciando-se de forma bidirecional (Bandura, 1977, 1982, 1997, 1999; Wood & Bandura, 1989). Rejeitando o dualismo entre a ação pessoal e uma estrutura social desincorporada, este modelo encara a mente humana como criativa e sublinha a ação interativa emergente, de modo que, o indivíduo não é “*nem um agente autônomo nem simplesmente um recipiente mecânico de influências ambientais animadas*” (Bandura, 1999, p. 22). Assim, com a teoria social cognitiva abriram-se horizontes para a compreensão da complexidade humana através da conciliação de fatores psicológicos e socioestruturais, em simultâneo. Abraçando uma compreensão da ação humana enquanto arreigada “*numa teoria do self que engloba mecanismos auto-organizadores, proativos, autorreflexivos e autorregulativos*” (Bandura, 1999, p. 21), a autoeficácia surge como pedra basilar da mesma, uma vez que, se o indivíduo não possuir essa crença nas suas próprias capacidades, a sua motivação, a sua habilidade de definição de objetivos e as expectativas e possibilidades de sucesso futuro, encontrar-se-ão seriamente condicionadas. Por consequência, a autoeficácia é produto e reflete-se, de forma sistemática, em diversas estruturas psicológicas do indivíduo e nos padrões comportamentais e esquemas mentais por ele utilizados, sendo que “*indivíduos que têm um elevado nível de autoeficácia podem sentir-se mais confiantes e perceber as dificuldades como desafios*” (Hsu, Hou, & Fan, 2011, p. 260).

É nossa convicção que a dimensão do desafio se encontra profusamente associada à gênese da criatividade, ela própria caracteristicamente desafiante e dotada de potencial transformativo. Concordantemente, a teoria social cognitiva vem antecipar o enfoque que iria ser atribuído às capacidades generativas e transformativas da mente humana [que se destacaram inequivocamente com Margaret Boden (1990/2004, 2008)], dando azo à apreciação do papel da criatividade na ação humana. É por este motivo que Bandura (1997, 1999, 2001) debate, intencionalmente, o papel que o elemento fortitude assume na vida do sujeito psicológico humano, advogando que a incapacidade de antecipar todas as situações com que este se irá confrontar exige generatividade, *i.e.*, capacidade de

gerar concepções que ativem as suas competências de forma flexível, mediante as condições situacionais que enfrenta.

Assim, à luz do que temos vindo a pressentir desde o início, o autor sublinha o facto de a incerteza ser indissociável da existência humana, o que releva a preeminência da autoeficácia percebida, e o papel determinante que esta desempenha na motivação, através das expectativas de resultado, pois será ela a responsável por levar o sujeito psicológico humano a perseverar perante as dificuldades, persistindo até atingir o objetivo último da sua ação. Ora, neste ponto, não podemos deixar de aludir à intrínseca relação entre autoeficácia e *locus* de controle, uma vez que indivíduos com elevada autoeficácia protegem o seu sentido de *self* porque possuem um *locus* de controle externo para o insucesso (ou seja, atribuem-no a fatores externos). Tal condição permite-lhes considerar, sempre, a possibilidade de correção futura justificando, assim, a persistência na procura de sucesso. Daqui decorre o impacto que a autoeficácia surte nos mecanismos de *coping* e na *performance* individual, dado que indivíduos com elevada autoeficácia apresentam níveis mais elevados de flexibilidade estratégica e capacidade de mobilização de recursos, o que os torna mais eficazes e produtivos (Wood & Bandura, 1989).

A visão de Bandura (1977, 1982, 1997, 1999) continua a ser uma das que mais impacto surtiu na vida quotidiana do cidadão comum porque, ao consciencializar pessoas, comunidades e entidades para a relevância de promover um sentido de autoeficácia positivo – como forma de capacitar os indivíduos para a ação num mundo em permanente mutação – contribuiu para a criação de condições favoráveis à mobilização e liberalização de recursos (tecnológicos, culturais, artísticos, educativos,...) que lhes permitem, atualmente, o acesso a ferramentas (computadores, internet, bibliotecas, museus, ...) que têm vindo a estimular uma cultura de eficácia autorregulatória. Em suma, a autoeficácia (tal como a criatividade) regula o funcionamento motivacional, afetivo e cognitivo, sendo experienciada na esfera individual e coletiva, atravessando todas as dimensões do desenvolvimento psicológico e da ação humanos.

7.1.1. A Autoeficácia em contexto educativo

Partindo das asserções acima tecidas em torno do conceito de autoeficácia, concluímos que “a sua formação é circunstancial e contextualizada, pois remete para as especificidades de cada domínio particular de realização, de cada situação e, até mesmo, de cada tarefa” (Neves & Faria, 2007, p. 636). Ou seja, quando pensamos a autoeficácia há que manter sempre em perspetiva o seu carácter situacional, dado que, um mesmo indivíduo em situações diversas pode revelar crenças de autoeficácia distintas, de acordo com a situação com que se depara.

Desta perspetiva importa, então, explicitar que, no contexto educativo, a autoeficácia se refere às crenças que os alunos possuem nas suas capacidades de realização das tarefas necessárias à

aprendizagem, incluindo o seu impacto diferencial em domínios específicos e em tarefas desenvolvimentais que estão associadas às aquisições académicas, propriamente ditas (Vieira, 2012; Vieira & Coimbra, 2006).

Ao longo dos anos, temos assistido à formação de um consenso alargado quanto à valorização crescente da autoeficácia na esfera educativa, por esta se encontrar associada a uma maior capacidade de perseverar e de procurar um significado mais aprofundado nas tarefas académicas. Paralelamente, está ainda associada a uma menor ansiedade e índices mais elevados de realização escolar (Bandura, 1997; Multon, Brown, & Lent, 1991; Pajares & Schunk, 2005), bem como com a possibilidade de se preverem resultados escolares em domínios como a matemática, ciência e escrita (Klassen & Usher, 2010; Neves & Faria, 2007; Pajares, 1996; Pajares & Urdan, 2006). Ora, daqui decorrem implicações de monta para as responsabilidades atribuíveis aos contextos educativos, visto que, as crenças positivas de autoeficácia académica surgem associadas ao sucesso escolar, a *“padrões de realização mais adaptativos, estratégias de aprendizagem mais eficazes e, até, emoções mais positivas”* (Neves & Faria, 2007, p. 637). Logo, é dever da escola proporcionar aos seus alunos um contexto desenvolvimental que reúna condições e oportunidades para que se formem expectativas de autoeficácia académica que os elevem a um nível de otimização que lhes permita tirar o máximo partido das suas crenças de autoeficácia; ou seja, de transformar a autoeficácia num objeto e objetivo de intervenção educativa. De facto, todos estes elementos confluem para alicerçar aquele que aqui já referimos considerar ser um objetivo de topo na tarefa de educar: a aprendizagem autorregulada. A investigação, aliás, tem demonstrado que as crenças autorregulatórias de eficácia se encontram relacionadas com a motivação académica, o risco de abandono e a realização académica (Caprara et al., 2008).

Esclarecida a centralidade das crenças de autoeficácia no contexto e sucesso educativo importa, então, compreender como é que as mesmas se formam e desenvolvem, tornando palpável a tarefa de reunir condições que favoreçam esse sucesso.

Bandura (1997) propõe um modelo no qual o desenvolvimento e atualização das crenças de autoeficácia ocorre através da interpretação de informação proveniente de experiências de mestria, experiências vicariantes, persuasões sociais e estados emocionais e fisiológicos. Concordantemente, a investigação demonstra que, de todas as fontes, as experiências de mestria – ações que o sujeito psicológico humano percebe como bem sucedidas e que robustecem a autoeficácia – são os preditores mais poderosos de autoeficácia nas diferentes esferas de vida; seguidas pelas experiências vicariantes – observar modelos ou pares a alcançarem sucesso com base num esforço continuado, reforça a crença individual de que também se é capaz de dominar atividades comparáveis, de forma bem sucedida (Joët, Usher, & Bressoux, 2011). De um ponto de vista desenvolvimental, Bandura (1997) sublinha a precocidade com que as crenças de autoeficácia iniciam a sua internalização nas

estruturas psicológicas do sujeito psicológico humano. Porém, a investigação pouco tem abordado as fontes de autoeficácia nos alunos do primeiro ciclo do ensino básico, embora alguns estudos apontem para uma maior maleabilidade das crenças de autoeficácia durante esse período (Usher & Pajares, 2008). Pajares, Johnson, e Usher (2007) reportam os estados emocionais e fisiológicos como preditores mais significativos de autoeficácia em crianças do segundo e terceiro ciclos do ensino básico, enquanto que os alunos do ensino secundário têm nas persuasões sociais a fonte mais impactante das suas crenças de autoeficácia. Estas ilações, compreendidas à luz da autoeficácia criativa, parecem refletir a nossa percepção de que a pressão social se torna mais consciente com o tempo, potenciando a subjugação da criatividade aos cânones instituídos e assim levando a uma potencial diminuição da autoeficácia criativa, à medida que avançamos na escolaridade.

Evidentemente, as influências culturais são incontornáveis quando procuramos apreender os mecanismos que subjazem ao desenvolvimento da autoeficácia (Bandura, 1997). Referimo-nos não apenas ao contexto cultural mas concretamente às diferenças culturais em contexto de sala de aula, que interferem na forma como os alunos valorizam e interpretam informação relevante, do ponto de vista da eficácia. Todavia, a investigação empírica em torno destas questões é ainda parca, facto exacerbado se nos cingirmos a contextos educativos não-americanos. Assim, urge centrar a investigação científica neste tema em contextos como o de Portugal, na esperança de contribuir para o aprofundamento das questões acima elencadas.

Resumindo, a autoeficácia académica revela-se um ponto nevrálgico nas rotas educativas contemporâneas, sendo crucial apostar e amparar o seu desenvolvimento desde tenra idade, insistindo na criação de condições óptimas para a formação de expectativas de autoeficácia mais positivas, treinando o uso de estratégias adequadas à tarefa (Linnenbrink & Pintrich, 2002) e, simultaneamente, privilegiando uma maior especificidade de domínio e uma estreita ligação com aquilo que é real e tangível.

7.2. A Autoeficácia Criativa: atributo de uma estrutura ou reflexo de cognição?

Pese embora sejam ainda poucos os estudos que se debruçam sobre o conceito de autoeficácia criativa, este tema tem suscitado um interesse crescente, conferindo-lhe um estatuto de vanguarda no mundo científico (Joët et al., 2011).

A interdependência dos constructos de autoeficácia e de criatividade foi já antecipada nos pontos anteriores. Todavia, importa que, daqui em diante, a inequívocidade dessa relação seja afirmada, pois é charneira do estudo empírico que se apresentará mais à frente. Assim, a ascendência da autoeficácia na criatividade advém do facto de, no reino da criatividade, a capacidade de se

automotivar e de perseguir objetivos de difícil acesso serem quase condição *sine qua non* para o sucesso. Afinal, e como defende Amabile (1983), o domínio de realização, competências criativamente relevantes e motivação para a tarefa (resultante do equilíbrio entre a motivação extrínseca e intrínseca) interatuam para que surja a criatividade. Por seu turno, as crenças de autoeficácia “*moldam atribuições causais, independentemente da natureza da atividade. As pessoas que se consideram altamente eficazes atribuem as suas falhas a esforços insuficientes, estratégias inadequadas ou circunstâncias desfavoráveis, todas corrigíveis*” (Bandura, 1999, p. 29). Tal acarreta consequências não só ao nível da ideação mas também da *performance* criativa, já que indivíduos com elevados níveis de autoeficácia tendem a construir “*cenários cognitivos antecipatórios e (...)usam-nos para orientar as suas ações*” (Bandura, 1999, p. 29), revelando maior desenvoltura cognitiva e flexibilidade estratégica, o que se traduz numa capacidade de gestão mais eficaz e produtiva do contexto em que se encontram incluídos (Wood & Bandura, 1989). Paralelamente, os desafios que subjazem ao reconhecimento da criatividade apenas conseguem ser ultrapassados graças a um sentido resiliente e otimista de autoeficácia (Bandura, 1997). Ou seja, a capacidade criativa por si só não é suficiente. É necessária a expressão criativa, profundamente influenciada pelas crenças de autoeficácia. Aliás, Choi (2004) demonstrou que a autoeficácia criativa é uma poderosa preditora da *performance* criativa, sendo responsável por mediar o efeito de fatores como a motivação e a influência social, perspectiva corroborada por Ford (1996) que, no seu modelo de ação criativa individual, elencou a autoeficácia como um elemento motivacional de base.

Perante esta constelação de fatores, torna-se indiscutível aceitar que criatividade e autoeficácia andam de mãos dadas.

O conceito de autoeficácia criativa começou por ser abordado em contextos organizacionais (Dayan, Zacca, & Di Benedetto, 2013; Mathisen, 2011; Tierney & Farmer, 2002), onde surgiu definido como “*a crença de que se tem a capacidade de produzir resultados criativos*” (Tierney & Farmer, 2002, p. 1138), sendo hoje reconhecido o seu impacto quer a nível grupal quer individual (Baer, Oldham, Jacobson, & Hollingshead, 2008). Os trabalhos pioneiros sobre autoeficácia criativa foram cruciais para estabelecer uma base empírica e teórica na qual esta é relacionada com o “*esforço e risco intelectual necessários para a expressão criativa*” (Beghetto, 2006, p. 447), sendo os indivíduos criativamente autoeficazes descritos como capazes de mobilizar recursos cognitivos, motivação e caminhos de ação necessários para resolver problemas situacionais, revelando uma tendência para se centrarem em processos cognitivos subjacentes ao reconhecimento de problemas e da produção de ideias ou soluções, arregimentando meios que garantam o apoio das suas ideias (Hsu et al., 2011).

No que concerne os determinantes diretos da autoeficácia criativa destacam-se o conhecimento adquirido através da experiência, a ativação emocional, o conhecimento adquirido através da observação e os encorajamentos verbais por parte de outra pessoa (Dampérat, Jeannot,

Jongmans, & Jolibert, 2016; Farmer & Tierney, 2017; Tierney & Farmer, 2002), que muito partilham com os determinantes de autoeficácia propostos por Bandura (1997, 1999, 2001). A literatura tem vindo igualmente a demonstrar a relação entre a autoeficácia criativa e variáveis como o otimismo, comportamento inovador (Hsu et al., 2011), liderança transformacional (Karwowski, 2012) ou o sentido de mestria (Beghetto, 2006). Considerando o impacto que esta última variável reflete nas crenças de autoeficácia em contexto educativo, somos impelidos a enfatizar a importância de se assumirem práticas, políticas e procedimentos educativos que valorizem a expressão criativa (Beghetto, 2005; Nickerson, 1999; Tighe, Picariello, & Amabile, 2003). Porém, nem sempre tal acontece... Embora os professores verbalizem reconhecer a importância da criatividade (Cropley, Patston, Marrone, & Kaufman, 2019), dificuldades múltiplas parecem interferir para que esta seja operacionalizada e valorizada em contexto de sala de aula (Cachia, Ferrari, Ala-Mutka, & Punie, 2010; Runco, 2003). Por outro lado, no âmbito da influência do contexto educativo há que assinalar a preponderância da persuasão social exercida por professores, pares ou pais nas crenças de autoeficácia criativa (Karwowski, Gralewski, & Szumski, 2015a). Mais recentemente, têm-se destacado vozes que procuram explicar o constructo de autoeficácia criativa com base num modelo de identidade criativa, onde esta surge interrelacionada com outros ainda pouco explorados, como os de metacognição criativa ou de autoconceito criativo (Beghetto & Dilley, 2016; Karwowski, 2015, 2016; Karwowski & Barbot, 2016).

Apesar de ainda pouco cimentada empiricamente, parece-nos que esta compreensão da autoeficácia criativa - enquanto fator determinante fundamental de um sistema de crenças que o sujeito psicológico humano possui acerca da sua criatividade -, se aproxima da nossa conceção de que falamos de um constructo que reflete a complexidade psicológica inerente a cada indivíduo, plenamente arreigado no contexto sociocultural que o caracteriza. Assim, a autoeficácia criativa é ativada quando somos confrontados com uma tarefa a desempenhar, despoletando um conjunto de processos cognitivos cuja direção será determinada pelo julgamento que fazemos acerca da nossa confiança em realizar essa tarefa de forma criativa. Para essa decisão concorrem múltiplas variáveis de cariz dialógico, mas também contextual, que conferem à autoeficácia criativa uma miríade de tonalidades, apenas descodificáveis com recurso a estruturas psicológicas cujo grau de complexidade refletirá os níveis de desenvolvimento do indivíduo. Assim, será a nossa autoeficácia criativa a determinar se nos envolvemos ou evitamos uma determinada tarefa, com repercussões também no nosso envolvimento durante e após a realização da tarefa (Beghetto & Karwowski, 2016), outorgando-lhe uma maleabilidade que muitas das vezes se sobrepõe (e confunde) à metacognição criativa. Este modelo, proposto por Beghetto e Karwowski (2016) (vd. Figura 9), consubstancia visualmente a relação entre autoeficácia criativa, identidade criativa, metacognição criativa e autoconceito criativo ao

longo de três dimensões: temporal (passado, presente e futuro), estabilidade (dinâmica vs. estática) e tarefa (específica vs. geral).

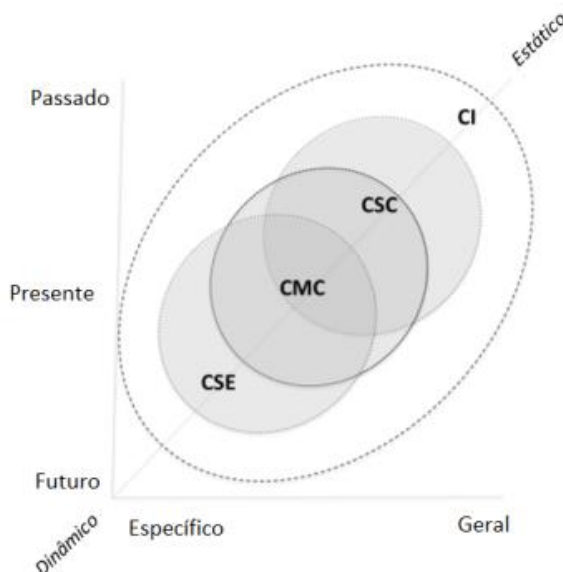


Figura 9. Modelo do Sistema de Crenças Criativas (Beghetto & Karwowski, 2016) ¹⁰

Contudo, os estudos que têm sido produzidos no âmbito deste modelo aparentam presumir uma determinante etária para o desenvolvimento do autoconceito criativo - e, especificamente da autoeficácia criativa - que nos suscita dúvidas. Karwowski (2015) e Karwowski e Barbot (2016) partem da premissa de que a autoeficácia criativa, tal como o autoconceito têm a sua origem na autoconsciência “*que representa o verdadeiro princípio do autoconceito*” (Karwowski, 2015, p. 167), sustentando a sua posição nos contributos da teoria da mente (Wellman, Cross, & Watson, 2001) e do modelo piagetiano (Piaget, 1936/1952, 1956, 1945/1975). Neste sentido, defendem que o estudo das questões relativas ao autoconceito e à autoeficácia devem ser abordados a partir dos dez anos de idade, em virtude de “*entre as crianças menores de 10, o autoconceito criativo estar pouco desenvolvido e clarificado*” (Karwowski, 2015, p. 168). Todavia, na nossa perceção, o que Piaget (1936/1952) realmente sugere não é a necessidade de haver uma tomada de consciência das competências que são adquiridas pelas crianças ao longo do desenvolvimento, mas sim uma internalização dessas competências numa estrutura psicológica, o que se traduz, no mundo real, num conhecimento implícito que se vai construindo ao longo do tempo, fruto da assimilação e acomodação sucessiva de experiências e influências contextuais experienciadas pelo indivíduo. Esta parece ser também a perceção de Bandura (1977, 1982, 1999) vertida na sua teoria de autoeficácia, na qual os

¹⁰ CSE – autoeficácia criativa; CSC – autoconceito criativo; CMC – metacognição criativa; CI – identidade criativa

self-beliefs (i.e. crenças acerca de si próprio) vão sendo integrados pelo indivíduo desde muito cedo, funcionando como pedra basilar da estruturação das crenças de autoeficácia que daí decorrem (Bandura, 1997). Em termos práticos, estas asserções sugerem-nos que, pese embora as crianças mais novas possam não ter ainda desenvolvido os mecanismos que estruturam a sua tomada de consciência face às crenças de eficácia, na realidade, estas não dependem dessa estruturação cognitiva para existirem, pois estão integradas numa estrutura psicológica que as torna implicitamente emanentes. Assim, consideramos crucial para este debate que a investigação empírica se dispa desse tipo de pré-conceitos e se aventure na exploração da autoeficácia (especialmente a autoeficácia criativa) junto dos grupos com idades inferiores aos dez anos de idade, uma vez que, embora possa ainda não ter ocorrido a tomada de consciência dessas competências tal não significa que não se tenham desenvolvido. Aliás, o próprio modelo piagetiano reverbera este entendimento do desenvolvimento psicológico como algo que ocorre na ausência de uma consciência própria face ao mesmo (Piaget, 1936/1952, 1945/1975). Do mesmo modo, Vygotsky (1930/1979), quando elabora a noção de zona de desenvolvimento proximal, pressupõe que, em termos de estruturas psicológicas, já se reuniram as condições para o desenvolvimento de novas competências, apesar de, para a própria criança, essa consciência ainda poder permanecer distante.

Em paralelo, a valorização da multidimensionalidade da autoeficácia criativa parece registar um *crescendo*, com diversos estudos explorando possíveis dimensões da mesma (Abbott, 2010a; Gist, 1989; Locke, Frederick, Lee, & Bobko, 1984; Riley, 1999; Tierney & Farmer, 2002; Tierney & Farmer, 2004), bem como a sua capital relevância na produção de novas ideias (Ford, 1996; Tierney & Farmer, 2002, 2011). De entre as diversas dimensões que têm emergido gostaríamos de destacar a *autoeficácia do pensamento criativo* (Abbott, 2010a; Gist, 1989; Locke et al., 1984) e a *autoeficácia da performance criativa* (Mathisen & Bronnick, 2009; Schack, 1989; Tierney & Farmer, 2002; Tierney & Farmer, 2004), em virtude de, em nosso entender, refletirem um esforço de aproximação a uma conceção de autoeficácia criativa enquanto estrutura dinâmica, cujo foco central é a confiança do indivíduo em realizar tarefas com elevado nível de especificidade. Estas dimensões derivam da conceção de criatividade enquanto traço estável e distribuído continuamente, distinto da inteligência, que se manifesta em termos de pensamento e de *performance* criativa (Brown, 1989; Guilford, 1950). Assim, o pensamento criativo caracteriza-se por ser uma expressão de um estado mental interno no qual a fluência, flexibilidade, elaboração e originalidade permitem ao indivíduo produzir pensamentos novos, originais e apropriados (Torrance, 2008). Já a *performance* criativa constitui um expressão de um estado social externo da criatividade na qual a motivação intrínseca individual, a adequação do seu trabalho a um domínio e a aprovação do mesmo pelos guardiões (entidades e/ou individualidades reconhecidas como *experts*) desse domínio, conduzem ao reconhecimento da sua criatividade (Csikszentmihalyi, 1996).

7.2.1. Autoeficácia do Pensamento Criativo

Podemos definir a autoeficácia do pensamento criativo como correspondendo às crenças de autoeficácia que uma pessoa possui quanto à sua própria capacidade de produzir pensamentos criativos, sendo que, os estudos de Locke et al. (1984), Gist (1989) e Abbott (2010b) se destacam como os mais determinantes para o reconhecimento desta dimensão da autoeficácia criativa. Estes estudos enquadram-se numa visão banduriana de autoeficácia e materializaram-se em investigações empíricas votadas à análise de crenças de autoeficácia que emergem quando os indivíduos são colocados em tarefas que requerem a geração de ideias. Locke et al. (1984) centraram-se na autoeficácia em listar usos potenciais para um objeto, ao passo que Gist (1989) se focou no treino da criatividade e autoeficácia. Já Abbott (2010b) efetuou uma reanálise do trabalho de Gist com recurso a um modelo de equações estruturais. Embora apenas o estudo de Abbott (2010b) utilize o termo autoeficácia do pensamento criativo, todos exploram essa dimensão. Contudo, estas análises, datadas de há várias décadas, parecem pecar pela falta de “*validade externa, não abordando as vozes dos participantes, e examinando apenas uma dimensão da autoeficácia criativa*” (Abbott, 2010a, p. 34).

7.2.2. Autoeficácia da Performance Criativa

Entende-se autoeficácia da *performance* criativa como a crença que o indivíduo possui na sua capacidade em realizar atividades criativas. A sua conceptualização enquanto dimensão da autoeficácia criativa decorre de um conjunto de estudos realizados em contextos autênticos que permitiram obter indicadores de validade externa ao avaliarem a autoeficácia criativa em situações quotidianas (Choi, 2004; Farmer & Tierney, 2017; Jaussi, Randel, & Dionne, 2007; Mathisen, 2011; Phelan, 2001; Schack, 1989; Tierney & Farmer, 2002, 2011). Sem embargo, os instrumentos utilizados na vertente empírica destes estudos caracterizam-se por um maior distanciamento em relação às sugestões de Bandura (2006) e por se centrarem numa única dimensão da autoeficácia criativa. Ou seja, tal como nos estudos que mencionámos aquando da exploração da dimensão da autoeficácia do pensamento criativo, parece não existir uma visão holística do conceito de autoeficácia criativa, o que de certo penalizará uma compreensão aprofundada do mesmo e as ilações que se poderão tecer quanto ao lugar da autoeficácia criativa numa matriz compreensiva da criatividade.

7.2.3. Estudos qualitativos da autoeficácia criativa

Uma maior aproximação a essa abrangência será conseguida pela investigação desenvolvida no âmbito de uma visão qualitativa da autoeficácia criativa (Laws, 2003; Lemons, 2006, 2011). No caso de Laws (2003), esta realizou um estudo fenomenológico da autoeficácia criativa, baseado em entrevistas aprofundadas e análise documental, tendo concluído que as crenças de eficácia precisam de ser “*medidas em termos de julgamentos particulares de capacidade que podem variar numa ampla*

gama de atividades, sob diferentes níveis de demanda de tarefas num determinado domínio de atividade, e sob diferentes circunstâncias situacionais” (Laws, 2003, p. 32), deixando antever uma aceção da multidimensionalidade e do carácter situacional (isto é, dependente do domínio) da autoeficácia criativa.

No fundo, estes estudos permitiram amplificar o âmbito da investigação em torno da autoeficácia criativa para além da mera explicação de variância, alicerçando uma compreensão aprofundada da mesma enquanto fenómeno cientificamente relevante. Contudo, o seu pendor exploratório não permite explicar causalidade, testar hipóteses ou medir relações entre variáveis. Tal reforça a imperatividade de se desenvolver a investigação da autoeficácia criativa segundo uma perspetiva mista que concilie as vantagens da compreensão quantitativa e qualitativa do constructo.

7.2.4. A multidimensionalidade da autoeficácia criativa

Da análise acima plasmada das diferentes perceções em torno da autoeficácia criativa antecipamos que, tal como se verifica com o próprio constructo de criatividade, a autoeficácia criativa parece ser melhor explicada através de um modelo assente na sua multidimensionalidade. Assim, é também nossa convicção que o conceito de autoeficácia criativa (ele próprio uma dimensão do constructo de criatividade) se caracteriza pela sua complexidade e diversidade, que permitem a sua expressão diferenciada, em diferentes momentos e contextos. A investigação desenvolvida nos últimos anos parece confirmar esta perspetiva, pois tem identificado diversas dimensões da autoeficácia criativa, nomeadamente: orientação para a mestria, orientação para uma abordagem centrada na *performance* (Beghetto, 2006), tomada de riscos científicos e intelectuais, capacidade científica e interesse em ciência (Beghetto, 2009), afeto positivo, satisfação com a vida e felicidade subjetiva (Tan, 2007).

7.3. Próximas etapas para a compreensão da Autoeficácia Criativa

Não obstante a relevância de todos os estudos acima citados para a compreensão da autoeficácia criativa, uma análise aturada dos mesmos desvela algumas lacunas que acentuam a necessidade de continuar a investir neste domínio. Referimo-nos, particularmente, ao facto de apenas o estudo de Abbott (2010a) procurar relacionar a autoeficácia da *performance* criativa com a autoeficácia do pensamento criativo, estando estas duas dimensões reconhecidamente implicadas neste constructo. Paralelamente, parece existir alguma instabilidade nos instrumentos de autoeficácia com menor número de itens (Smith, Wakeyl, de Kruif, & Swartz, 2003), sendo que, Beghetto (2006), Phelan (2001), Schack (1989) Tierney e Farmer (2002) apresentam instrumentos com número inferior

a dez itens. Além disso, aparenta haver alguma variação no que respeita à forma como os diferentes instrumentos operacionalizam o constructo de criatividade. Por exemplo, Tierney e Farmer (2002) elegeram as avaliações de supervisores em contexto de trabalho, enquanto Jaussi et al. (2007) se basearam nas cotações atribuídas por colegas de trabalho. Esta difusão conceptual acarreta consequências fraturantes para a validade de conteúdo de muitos dos estudos, com impactos negativos no âmbito da compreensão do constructo e da transferibilidade das conclusões obtidas para o contexto real de vida do sujeito psicológico humano.

Torna-se, assim, fundamental prosseguir o estudo da autoeficácia criativa, procurando superar as limitações acima citadas e estabelecendo as bases para a compreensão da autoeficácia criativa enquanto constructo distinto de outros que com ela se interrelacionam no sistema de crenças criativas, cujo carácter multidimensional sublinha a crucialidade de complementar análises quantitativas com visões qualitativas, capazes de eliciar a teia de dimensões que a constituem. Acreditamos que, para esse fim, é imperativo orientar a investigação para a compreensão dos mecanismos desenvolvimentais que sustentam a autoeficácia criativa, facto agudizado pelo reduzido volume de estudos que se debruça sobre esse conceito em crianças em idade escolar (Beghetto, 2006; Joët et al., 2011; Klassen & Usher, 2010; Pajares, 2006; Pajares et al., 2007; Pajares & Urdan, 2006; Usher & Pajares, 2008).

8. Criatividade e Complexidade: uma matriz conceptual para um contributo da contemporaneidade psicológica e social

Empreendendo uma síntese coerente e retrospectiva dos diversos pontos que abordamos ao longo deste capítulo, percebe-se o quão difícil se torna obter uma visão conciliadora do constructo de criatividade. Vivemos tempos nos quais o termo criatividade sofre os efeitos de uma utilização abusiva, indiscriminada e muitas das vezes descontextualizada, deparando-se com sérios obstáculos à reflexão do seu lugar numa sociedade instrumentalizadora - organizada em torno da analogia da ferramenta -, pelos discursos economicistas atuais, que faz uso da criatividade como “ferramenta” de manipulação com a intenção de produzir determinados resultados políticos e não como um conceito com valor heurístico para a compreensão de fenómenos humanos e sociais. De facto, quando definimos como objetivo realizar uma exploração compreensiva do constructo de criatividade, tínhamos o intuito de extrapolar esse limiar simplista que considera a criatividade redutível a uma competência ou característica treinável, numa perspetiva alheia à miríade de dimensões e fatores que nela influem. Neste sentido, fomos deixando transparecer que, considerar a criatividade na contemporaneidade, é reconhecer que a mesma apenas pode ser compreendida à luz de uma matriz conceptual que expresse o carácter relacional, dinâmico e complexo de um constructo que se anima num determinado contexto sociocultural. Defendemos uma perspetiva segundo a qual a criatividade apenas poderá ser plenamente compreendida se enquadrada numa visão que abarque, com igual pendor, fatores individuais e contextuais, sem esquecer a interação entre ambos. Sendo que qualquer indivíduo criativo é sempre um ser do seu tempo e do seu espaço, sustentamos que a cultura (enquanto espaço relacional simbólico) determina substancialmente a orientação, produção e relação criativas, sendo crucial que se reúnam, em paralelo, condições psicológicas e materiais para que qualquer invenção ou descoberta se manifeste. Desta plêiade de fatores ressalta o posicionamento da dimensão sociocultural num plano de relevo, em virtude de, no domínio da criatividade, se tenderem a destacar os indivíduos cujos recursos lhes permitam conhecer novos mundos, mais alargados e diferenciados. Tal implica aceitar a premissa de que a criatividade, sendo no seu âmago interrelacional, se constitui como uma experiência rica, única e profunda, na qual o sujeito psicológico humano pode fazer uso e exprimir plenamente a sua individualidade, elevando a sua vivência intrapsicológica a um patamar raramente alcançado noutros domínios da sua existência, num processo que muito se assemelha ao que alguns autores denominam de *individuação coletiva e técnica* (Simondon, 1958/1989; Stiegler, 2005). Evidentemente, na base da consolidação deste processo, encontramos o acesso a contextos simbólicos e relacionais de qualidade (Silva, Ferreira, Coimbra, & Menezes, 2017), verdadeiras zonas

de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1930/1979) que estimulam a expressão emocional e cognitiva (Glăveanu, 2011).

Assim, aquilo que advogamos é que pensar a criatividade é, necessariamente, pensar a complexidade, pensar a complexificação. A própria etimologia da palavra complexidade¹¹ reflete um sentido de unidade na diversidade (Montuori & Purser, 1997) que sintetiza a essência daquilo que é a criatividade, principalmente quando a definimos enquanto sistema. Ao concebermos a criatividade como resultado da relação dialógica, permanente e dinâmica que se estabelece entre diversos subsistemas que funcionam num contexto situado no tempo e no espaço temos, também, que sublinhar que a sua complexidade só pode ser abarcada se reconhecermos, tal como advoga Morin (1986/2008), que o sistema é, simultaneamente, maior e menor do que a soma das suas partes, uma vez que, as relações que se estabelecem entre elas aportam uma variável de imprevisibilidade que se traduz na abertura de um mundo de possibilidades, até então, impossíveis de antecipar (Montuori & Purser, 1997). Estamos, ainda, implicitamente a reconhecer que à criatividade subjaz uma causalidade complexa, uma eco-auto-causalidade (Morin, 1986/2008) que se traduz numa causalidade recursiva, mútua e circular (Montuori & Purser, 1997) que adensa o funcionamento do sistema e exponencia, *ad eternum*, influências e interconexões. Logo, mais do que nos focarmos num determinado sistema, para compreendermos e explorarmos a criatividade em toda a sua amplitude, temos que observar, analisar e refletir sobre aquilo que ocorre entre sistemas. É aí, nessa complexidade intersticial, que reside muita da singularidade da criatividade, à qual visões simplistas e cegas à sua natureza relacional jamais conseguirão aceder. Então, aquilo que propomos é que a criatividade surge como reflexo dessa complexidade, o que, na esfera do psicológico, se desvela num processo de complexificação das estruturas sociocognitivas, ampliando os horizontes do sujeito psicológico humano e enriquecendo-se à medida que percorremos a espiral de desenvolvimento e evolução do *self*. Ou seja, a criatividade é uma dança de complexidades, onde a elevação das dimensões sociocognitivas resulta da(s) relação(ões) dialógica(s) que se estabelece(m) com o(s) mundo(s) e que se alimenta(m) das possibilidades desafiantes que estes podem conter. Num mundo inegavelmente complexo, a criatividade proporciona uma adaptação única do indivíduo a ambientes complexos e permite a expressão da sua própria “*complexidade (interna) através da performance da [sua] interação com o mundo*” (Montuori, 2003, p. 241).

A criatividade destaca-se, ainda, pela original capacidade de conciliar elementos tradicionalmente considerados como antitéticos, articulando ordem e desordem de um modo raramente observado quando analisamos a esfera do desenvolvimento psicológico humano. Essa inusitada capacidade, a que Ness e Glăveanu (2019) se referem como de *orquestração polifónica*,

¹¹ Complexidade deriva do latim *complexus* que significa abarcado, compreendido, tecido ou entrelaçado, sendo considerado sinónimo de um conjunto de elementos que se entrelaçam para formar um único tecido.

revela-se um trunfo valioso no processo de complexificação das estruturas sociocognitivas, dado que, pressupõe e incentiva, no sujeito psicológico humano, um anseio pela instabilidade, um conforto com a dúvida que, para diversos autores, caracteriza os indivíduos que se situam em estádios de desenvolvimento psicológico mais elevados (vd. Piaget, Kelly, Kegan, Parsons e Housen, a título de exemplo). Quando envolvido numa atividade criativa, o sujeito psicológico humano questiona(-se), indaga, relembra e analisa, perseverando perante a incerteza até conseguir suplantar a dificuldade e produzir algo que, integrado na sua matriz de construção do real, seja dotado de um maior (ou melhor) potencial explicativo da realidade. No fundo, (re)constrói o conhecimento que tem de si, do Outro e do mundo, sucessivamente, criando cada vez mais ramificações e interconexões entre as suas estruturas psicológicas de ação e pensamento. Dessa forma, reforça, em *continuum*, a sua matriz sociocognitiva que se torna, progressivamente, mais densa, mais inclusiva e mais aberta. Precisamente por isso, a criatividade caracteriza-se pela intersubjectividade e pela auto-eco-re-organização, constituindo-se como uma complexidade viva onde “a organização de uma clausura (salvaguarda da integridade e da autonomia), é a organização de uma abertura (trocas com o ambiente ou ecossistemas)” (Morin, 1982/2010, p. 266).

De um ponto de vista metodológico, esta matriz conceptual (de onde assoma uma intenção de aproximar visões sociocognitivas e socioculturais) acarreta novos desafios, pois, pressupõe que métodos tradicionais - firmados na quantificação da ação criativa - se revelam insuficientes para abarcar a sua multidimensionalidade, urgindo complementá-los com metodologias capazes de responder não apenas ao *quê* mas ao *como* do processo criativo; *i.e.*, estimula a adoção de metodologias mistas, que atribuam igual significado à vertente empírica qualitativa e quantitativa e que olhem a criatividade como um todo coerente. Assim, embora reconheçamos que o domínio da ação criativa é um fator inobliterável quando analisamos a criatividade, consideramos que a compreensão da mesma pressupõe uma visão holística, global e conciliadora; de tal maneira que, perspetivamos as abordagens transdisciplinares como um caminho de futuro no estudo da criatividade, pelas pontes que permitem construir entre conceitos, gerando novas matrizes para a exploração do fenómeno criativo. Ao direcionarmos o nosso foco de investigação para a interseção criatividade-educação pretendemos, exatamente, impulsionar essa transdisciplinaridade, essa visão da criatividade enquanto constructo socialmente construído e validado, que se ramifica e impacta, significativamente, as diversas esferas da vida humana.

Paralelamente, pensar essa interseção segundo estes princípios, implica, em termos práticos, um investimento sério na orientação dos indivíduos para uma atitude de permanente crítica face a si próprios, ao outros e ao mundo que os rodeia, já que é essa atitude de questionamento constante que impulsionará e desafiará a aprendizagem e o crescimento ao longo da vida. Afinal, quando pensamos a criatividade numa sociedade em mutação constante estamos implicitamente a relevar competências

como as de automonitorização, de autorregulação e de metacognição. As alterações sucessivas a que o sujeito psicológico humano tem que se adaptar potenciam e beneficiam o desenvolvimento dessas capacidades, pois, estas conduzirão a um maior controlo sobre a atividade criativa e conseqüente melhoria da *performance* individual. Nesta aceção, a criatividade espelha-se na existência de uma responsabilidade individual face ao processo de aprendizagem, à qual subjaz uma constelação particular de fatores de autorregulação, dos quais destacamos: a autonomia na definição de objetivos e de estratégias de planeamento, a automonitorização, a autoavaliação, a autogestão e a autoeficácia. Desse modo, reunimos condições para que a criatividade possa alimentar-se a si própria, percorrendo todos os estádios de desenvolvimento, numa perspetiva cujos limites são os mesmos da imaginação: infinitos.

Conquanto a singular capacidade da criatividade para promover a criação e a construção de mundo(s) (Goodman, 1978/1995) – de acordo com a visão construtivista e ecológica que defendemos acima –, na feitura destes, o nosso ponto de partida é sempre composto por outros mundos já existentes. Ora, constituindo-se a arte como uma das mais proeminentes modalidades de construção de mundos ou versões deles, esta é reflexo, contextualmente situado, de combinações de unidades cognitivas (signos) saturadas de significados e da sua subsequente complexidade. Não obstante, continuamos a assistir à dificuldade em operacionalizar estratégias que contribuam para promover a complexidade das estruturas psicológicas envolvidas na criatividade, que busca, em rasgos de inconformidade, impulsionar o desenvolvimento psicológico humano. Torna-se então legítimo questionar qual será o rumo a seguir para atingir esse fim. Recorrendo à revisão da literatura acima apresentada, é nossa convicção que educação e arte¹² podem desempenhar um papel decisivo. Para tal, será necessário que o sujeito psicológico humano seja capaz de mobilizar recursos internos – de entre os quais se salientam a imaginação, a inteligência, bem como outras dimensões psicológicas como o autoconhecimento e a autoeficácia –, mas também que lhe seja providenciado um contexto sociocultural cujo potencial de desafio seja suficiente para despoletar a manifestação criativa.

Sintetizando, na busca incessante pela clarificação e afirmação do constructo de criatividade, ciência e arte, indivíduo e contexto constituem pares conceptuais e respetivas relações cuja inexorabilidade não pode ser ignorada por quem a estuda. Neste sentido, e à luz do que já defendemos acima no subcapítulo seis, consideramos ser vital enlevar o valor atribuído nos *curricula* escolares à educação pela arte como espaço privilegiado – mas não exclusivo – de promoção do desenvolvimento da criatividade e dos atributos psicológicos que ela requer, a saber: desenvolvimento de estruturas sociocognitivas e emocionais e respetiva complexidade e flexibilidade, autoeficácia

¹² Não apenas no sentido habitualmente atribuído às Belas Artes, mas no sentido da educação pela arte cujo expoente é o que Eisner denominou de “*artistry*” (i.e., negando a oposição arte vs. ciência).

criativa, coordenação de perspectivas, identidade criativa, autoconhecimento, resiliência, abertura à experiência,... Ainda assim, a tendência a conotá-la, exclusivamente, com uma vertente qualitativa da educação, levou a que fosse muitas vezes relegada para segundo plano neste campo, que à mercê das orientações que se foram tornando hegemônicas nas sociedades ocidentais, elegeu como mais determinante a aprendizagem de conteúdos instrumentais, percebidos como imediatamente úteis, entre os quais a ciência, ou, para sermos mais rigorosos, da tecnociência (Habermas, 1987). Do nosso ponto de vista, forçar a dissociação entre arte e ciência traduziu-se numa visão empobrecida da educação. Ambas contribuem, indelevelmente, para a formação do indivíduo e, sem ambas, a complexificação do sujeito psicológico humano ficará, certamente, limitada. Na senda das orientações do “Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver as Capacidades Criativas Para o Século XXI”, produzido pela Comissão Nacional da UNESCO (2006) – que coloca a tônica na importância do acesso, desde tenra idade, à educação artística como forma de incrementar a participação cultural, desenvolver capacidades individuais, melhorar a qualidade da educação e promover a expressão da diversidade cultural –, somos levados a equacionar a educação pela arte como uma possibilidade real e exequível de conjugar educação e criatividade, com o intuito de promover *maxime* o desenvolvimento psicológico dos indivíduos. É desta matriz que, em nosso entender, procede a compreensão da relevância que a educação pela arte pode assumir no nosso panorama educativo atual. Esta afigura-se, a nosso ver, como uma alternativa verdadeiramente promotora da diversidade e da complexificação do sujeito psicológico humano, que se desenvolve em contexto. Logo, a educação pela arte possui o potencial de se constituir como um caminho de futuro na educação, pois pode promover aspetos tão cruciais do desenvolvimento humano, como a expressão, a compreensão estética, a imaginação e, principalmente, a criatividade. As atividades inerentes à prática pedagógica no contexto da educação pela arte podem revestir-se de uma intencionalidade psicológica raramente alcançada de outro modo. Afinal, a arte pode surtir um poderoso efeito na consciência social do indivíduo, em virtude de estar provida de uma lógica interna muito própria, capaz de aceder a dimensões do funcionamento psicológico inacessíveis de outro modo. Conscientes destas potencialidades torna-se impossível dissociar criatividade, educação e arte, pois todas concorrem para uma compreensão da complexidade individual, situada num contexto espaciotemporal. Nesta sequência, defendemos que fomentar o desenvolvimento da criatividade na infância e ao longo da vida, através da educação pela arte, é crucial, uma vez que *“todo o futuro da humanidade será alcançado através da imaginação”* (Vygotsky, 1930/2004, p. 88). Não é este *cluster* de atributos psicológicos – criatividade e seus requisitos psicológicos e desenvolvimentais – um dos principais domínios que as hegemonias discursivas sobre a empregabilidade reclamam, nomeadamente quando se referem às competências transversais/*soft skills*?

É nesta matriz conceptual, sociocognitivo-cultural (e por inerência fortemente construtivista e ecológica), que a investigação empírica que realizámos tem a sua génese, tendo surgido com o desígnio fundamental de permitir perscrutar os caminhos da criatividade no mundo da educação, avaliando até que ponto é que fatores educacionais psicológicos, como a autoeficácia criativa podem interferir no desenvolvimento da criatividade. Porém, primeiramente, exploraremos a problemática da avaliação psicológica da criatividade que, pelas especificidades de que se reveste, é ainda terreno de intensas disputas científicas, as quais exigem alguma clarificação prévia antes de nos debruçarmos sobre o desenho de investigação propriamente dito.

CAPÍTULO II
AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DA CRIATIVIDADE

9. A avaliação da Criatividade: tendências da investigação em Psicologia

Considerando o que foi explanado até ao momento, torna-se evidente que o estudo da criatividade comporta riscos consideráveis, no que ao domínio da investigação empírica diz respeito. O facto de ainda não ter sido possível alcançar uma definição consensual deste constructo (Batey, 2012; Batey & Furnham, 2006; Piffer, 2012) será, desde logo, um ponto de partida instável, que se arrasta para uma área onde a discussão abunda há várias décadas. Referimo-nos, em particular, à avaliação da criatividade, onde o carácter paradoxal deste conceito volta a assumir papel de destaque, não fosse andar de mãos dadas com características como a novidade e a originalidade que, dado o seu teor ambíguo e inesperado, tendem a escapar ao tradicional rigor e objetividade associados à avaliação psicológica.

Todavia, esta tem sido uma das áreas de investigação em destaque no reino da criatividade (Kaufman, Plucker, & Baer, 2008), de tal modo que se contabilizam mais de 250 instrumentos (Isaksen, Firestien, Murdock, Puccio, & Treffinger, 1994) que procuram oferecer uma forma de avaliar um constructo que parece fugir das correntes da avaliação. De facto, trata-se de uma vertente tão prolífera que têm igualmente surgido diversas taxonomias com o intuito de facilitar a organização de todos os instrumentos disponíveis. A mais referida na literatura é a de Hocevar e Bachelor (1989) que contempla oito categorias: (1) testes de pensamento divergente; (2) inventários de interesses e atitudes; (3) inventários de personalidade criativa; (4) inventários biográficos; (5) avaliações por pares, professores e supervisores; (6) avaliação de produtos; (7) estudos de eminência criativa e (8) inventários de autorrelato de atividades e realizações criativas. Dez anos mais tarde, Runco (1999a) procede a uma revisão de alguns dos testes utilizados para medir a criatividade e compila uma lista parcial daqueles que considera mais relevantes, sublinhando a inclusão de *“alguns testes (...) que não foram desenvolvidos para a criatividade mas foram adaptados para esse fim (...) ou possuem diversas escalas, uma das quais é diretamente relevante para a criatividade ou originalidade”* (Runco, 1999a, p. 755). Desta posição resulta uma categorização mais alargada que propõe catorze categorias: (1) inventários biográficos; (2) personalidade; (3) instrumentos de cotação e medidas socialmente válidas; (4) estilos; (5) pensamento divergente e resolução de problemas; (6) ambiente de trabalho e educativo; (7) competências; (8) sensibilidade estética; (9) medidas projetivas e de percepção; (10) preferências e atitudes; (11) medidas de critério; (12) *checklists* de atividades; (13) produtos criativos e (14) medidas específicas de domínio. Mais recentemente, Kaufman et al. (2008), debruçando-se sobre a avaliação da criatividade, estabeleceram uma sistematização que considera quatro categorias principais: (1) avaliações de pensamento divergente; (2) CAT; (3) avaliação por outros: pais, pares e professores e (4) autoavaliação. Há ainda a referir a heurística avançada por Batey (2012), que procura conciliar e

sintetizar taxonomias de avaliação da criatividade anteriormente propostas através da criação de uma matriz tridimensional assente nos seguintes eixos: *nível* no qual a criatividade pode ser medida (contempla quatro pontos focais possíveis: indivíduo, equipa, organização, cultura), *faceta* da criatividade a ser medida (explora o que é que vai ser analisado em quatro categorias possíveis: pessoa, processo, pressão e produto) e a *abordagem de medição* a ser considerada [avaliação objetiva ou avaliação subjectiva (autoavaliação ou avaliação realizada por outros)].

De facto, embora pertinentes, as propostas acima elencadas - para além de potencialmente desfasadas da realidade atual da avaliação da criatividade [vd. Hocevar e Bachelor (1989)], de sistematizarem demasiadas [vd. Runco (1999a)] ou escassas [vd. Kaufman et al. (2008)] categorias, ou de se revelarem de difícil operacionalização, dada a complexidade de que se revestem (Batey, 2012) – parecem não contemplar algumas categorias que, do nosso ponto de vista, se revelam fundamentais para a problemática em análise. Assim, sem pretensões de efetuarmos um levantamento exaustivo de instrumentos utilizados no campo da avaliação da criatividade – o que, para além de se situar fora do escopo do nosso propósito fundamental, provar-se-ia uma tarefa demasiado extensa para ser contida nesta tese – apresentaremos, nas páginas que se seguem, uma proposta de sistematização daqueles que consideramos mais relevantes. Neste sentido, discriminaremos as seguintes categorias: **1. pensamento divergente e resolução de problemas; 2. personalidade criativa; 3. eminência criativa; 4. self criativo; 5. comportamento criativo; 6. interesses e atitudes criativas; 7. produtos e realizações criativas, 8. contexto criativo e 9. avaliações por pais e professores.** O nosso propósito, para além da incontornável reflexão sobre a problemática da avaliação da criatividade, é também o de auxiliar a investigação futura, daí que caracterizemos cada instrumento considerando a sua designação original, autor(es), ano de publicação, breve descrição, potencialidades e limitações. Desta forma, tentamos facilitar uma compreensão abrangente dos mesmos, bem como a justificação pela seleção de determinado instrumento em detrimento do outro. Partindo desta sistematização lançaremos, no final deste capítulo, algumas questões quanto ao futuro da avaliação da criatividade.

Quadro 2. Pensamento Divergente e Resolução de Problemas

Designação do Instrumento	Autor(es)	Ano de Publicação	População-Alvo	Breve descrição	Potencialidades	Limitações
Structural Model of Intellect -SOI-	Guilford, J.	1956	Crianças a partir do pré-escolar, jovens e adultos.	Consiste numa plêiade de testes (e.g.: o “Problema dos Fósforos”, a “Tarefa dos Esboços”, “Tarefa dos grupos de letras alternadas”,...), nos quais é solicitado aos participantes que evidenciem produção divergente em áreas diversas, incluindo produção divergente de unidades semânticas, de classes figurativas e de unidades figurativas. Elenca 24 tipos de pensamento divergente: um por cada combinação de 4 tipos de conteúdos (figurativo, simbólico, semântico, comportamental) e 6 categorias de produto (unidades, classes, relações, sistemas, transformações, implicações). As tarefas do SOI pressupõem a necessidade de recorrer a estratégias de tentativa e erro, bem como à flexibilidade de pensamento.	<p>Teste bastante disseminado na comunidade científica (Kaufman et al., 2008).</p> <p>Volume significativo de dados que sustentam a sua validade e fiabilidade (Chen-Shyuefee & Michael, 1993; Cooper, 1991; Guilford & Hoepfner, 1966; Meeker, Meeker, & Roid, 1985).</p> <p>Alvo de revisões e alterações fruto de sugestões de autores mais recentes (Chen-Shyuefee & Michael, 1993; Michael & Bachelor, 1992).</p>	<p>Instrumento visualmente pouco apelativo, o que pode inibir a criatividade figurativa (Cooper, 1991).</p> <p>Estudos apontam a fragilidade do modelo (Cummings, 1989; Sternberg & Grigorenko, 2000), com limitações no âmbito da estrutura fatorial (Said-Metwaly, Kyndt, & Van den Noortgate, 2017), validade de conteúdo e de constructo (Cooper, 1991).</p> <p>Níveis baixos de fiabilidade teste-reteste dos testes figurativos (Lemons, 2011).</p>
Getzels and Jackson Test - GJT-	Getzels, J. & Jackson, P.	1962	Crianças do 6.º ao 12.º ano de escolaridade.	Assenta em 5 critérios para avaliar a criatividade: -associação de palavras (o participante deve dar o máximo de definições possíveis para palavras de utilização quotidiana);	<p>Primeiro instrumento a ser utilizado para explorar a relação entre inteligência e criatividade (que conclui serem conceitos sobrepostos) (Kaufman et al., 2008).</p>	<p>Baixos níveis de consistência interna entre testes (Sternberg & O'Hara, 1999).</p> <p>Artificialidade das situações utilizadas para avaliarem a</p>

-uso de coisas (apresentar o máximo Elevados níveis de fidelidade criatividade (Wallach & Kogan, número de utilizações possíveis para interjuízes nas avaliações realizadas 1965). objetos que, habitualmente, têm uma (Kaufman et al., 2008). função estereotipada);

-formas escondidas (o participante é confrontado com 18 formas geométricas simples, cada uma das quais é seguida por 4 figuras complexas, tendo que identificar as figuras geométricas escondidas nas formas mais complexas);

-fábulas (solicita que o respondente complete as últimas linhas de 4 fábulas diferentes, construindo 3 finais diferentes para cada fábula: moralista, cómico, triste);

-inventar problemas (apresentam-se 4 parágrafos complexos, cada um dos quais composto por diversas afirmações numéricas - por exemplo, os custos envolvidos na construção de uma casa – tendo o respondente que inventar o máximo de problemas matemáticos possíveis com a informação dada) (Stenberg & O'Hara, 1999).

Wallach-Kogan Creativity Test -WKCT-	Wallach, M. & Kogan, N.	1965	Crianças a partir do 5.º ano de escolaridade,	Apresenta 3 subtestes verbais (<i>Instâncias, Usos Alternativos, Similaridades</i>) e 2 figurativos (<i>Significados Padrões e Significados Linhas</i>) que pontuam a	Administração em formato de jogo, não cronometrada, como forma de diferenciar criatividade e inteligência (cuja avaliação se encontra,	Estudos recentes, que recorreram à análise de variáveis latentes sublinharam que a relação
--	-------------------------	------	---	---	--	--

<p>jovens e adultos.</p>	<p>fluência de ideias e a singularidade. Solicita, por exemplo, a listagem do número máximo de coisas que se conseguem identificar como se movendo sobre rodas; ou ainda que os respondentes digam o número máximo de utilizações que conseguem identificar para objetos como cadeiras, facas, jornais, pneus, tijolos, lápis ou palitos.</p> <p>As respostas são apresentadas de modo oral e cotadas quanto à sua originalidade e quantidade.</p> <p>Duração média de aplicação: sem tempo limite.</p>	<p>segundo os autores, associada a contextos onde o indivíduo sabe estar sob uma situação de avaliação direta).</p> <p>Correlações satisfatórias entre as diferentes tarefas e independência face a diferentes medidas de pensamento convergente (Cropley & Maslany, 1969).</p> <p>Bons níveis de consistência interna e de independência face ao constructo de inteligência (Silvia, 2008; Wallach & Kogan, 1965).</p> <p>Estabilidade de resultados a longo prazo (5 e 7 anos) em crianças do 5.º ano de escolaridade (Lemons, 2011).</p> <p>Propriedades psicométricas e níveis de validade discriminante satisfatórios (McKinney & Forman, 2006; Wallbrown, Wallbrown, & Wherry, 1975).</p> <p>Utilização que prevalece até à atualidade (Cheung & Lau, 2010; Sowden, Clements, Redlich, & Lewis, 2015) e que tem sido disseminada a contextos multiculturais (Cheung &</p>	<p>entre criatividade e inteligência é superior à que os autores originais encontraram (Silvia, 2008).</p> <p>A amostra que serviu de base à conceção do WKCT baseia-se numa amostra constituída por estudantes da universidade de Duke, o que pode originar um enviesamento de resultados dado os elevados níveis de quociente de inteligência (QI) desses estudantes (Crockenberg, 1972).</p> <p>Vários estudos observam baixos indicadores de validade concorrente (Said-Metwaly et al., 2017).</p>
--------------------------	---	---	--

Torrance Test of Creative Thinking -TTCT-	Torrance, E.	1966	Crianças desde o pré-escolar, jovens e adultos	<p>Os participantes são convidados a fazerem um desenho a partir de um estímulo pouco definido.</p> <p>Mede 4 competências de pensamento divergente: fluência, originalidade, flexibilidade e elaboração.</p> <p>Inclui 7 subtestes verbais (“Fazer perguntas”, “Adivinhar as causas”, “Adivinhar as consequências”, “Melhoria de produto”, “Usos pouco habituais”, “Questões pouco habituais” e “Imagina apenas”) e 3 figurativos (“Construir figuras”, “Completar figuras”, “Linhas paralelas/círculos”).</p> <p>Duração média de aplicação: 70 minutos .</p>	Lau, 2010).	<p>Instrumento de avaliação da criatividade mais utilizado na atualidade, estando disponível em 35 línguas, de entre as quais o português (Aslan & Puccio, 2006; Azevedo & Morais, 2012; Millar, 2002; Xurui et al., 2018).</p> <p>Foi sujeito a diversas revisões, alterações e melhorias desde a sua criação. A versão revista em 1984 eliminou o fator flexibilidade pelo facto de os resultados demonstrarem correlações muito elevadas com o fator fluência (Kaufman et al., 2008; Kim, 2006).</p> <p>Resultados recentes sustentam que os testes de pensamento divergente são melhor preditores da realização criativa do que os testes de inteligência (Plucker, 1999a).</p> <p>Os resultados obtidos com a aplicação do TTCT suportam a inexistência de diferenças de género na criatividade (Matud, Rodríguez, & Grande, 2007).</p> <p>Resultados recentes suportam</p>	<p>Aplicação morosa.</p> <p>Todos os testes são cronometrados, tendo cada prova um limite de 10 minutos.</p> <p>Aplicação requer treino prévio, caso contrário os resultados sofrem os efeitos da subjetividade (Hébert, Cramond, Spiers- Neumeister, Millar, & Silvan, 2002).</p> <p>Resultados obtidos ao nível da estrutura fatorial (Krumm, Filippetti, Lemos, Koval, & Balabanian, 2016) validade de constructo e da validade preditiva de longo prazo (Kaufman et al., 2008; Plucker, 1999a) mostram inconsistências</p> <p>Heausler e Thompson (1988) sugerem que os resultados das subescalas refletem um fator geral de criatividade, enquanto Kim (2006) e Bart, Hokanson, e Can (2017)</p>
--	--------------	------	--	---	-------------	--	---

níveis aceitáveis de consistência interna e de fiabilidade teste-reteste (Rad et al., 2010).

referem a existência de dois fatores.

Plucker (1999a) salienta que as escolas onde Torrance validou o seu instrumento eram atípicas, dado serem contextos onde era especialmente fomentada a criatividade, com um corpo docente constituído, na sua maioria, por estudantes de doutoramento e onde o nível médio de QI era de 130.

Parece existir um viés linguístico, dado que, quanto mais uma pessoa escreve, maior o índice de pensamento divergente (Plucker, 1999a).

Investigações recentes sustentam um forte impacto da variável idade nos resultados (Bart et al., 2017).

Remote Associates Test -RAT-	Mednick, S.	1968	Jovens e adultos	Avalia a capacidade de realizar ligações remotas entre palavras conectadas associativamente, quando a base da associação não é comum ou óbvia. Apresenta 30 conjuntos de 3 palavras, as	Instrumento que tem sido utilizado no campo da investigação científica de temáticas diversas como: psicopatologia, experiências de sucesso e insucesso e afetos.	Há autores que classificam o RAT como teste de pensamento divergente (Kaufman et al., 2008) e outros que defendem tratar-se de
-------------------------------------	-------------	------	------------------	---	--	--

				<p>quais partilham uma associação remota que o indivíduo terá que descobrir.</p> <p>Duração média de aplicação: 40 minutos.</p>	<p>(Chermahini, Hickendorff, & Hommel, 2012).</p> <p>Correlação moderada (0.70) com a avaliação de criatividade. (Cropley, 2000).</p> <p>Ao longo do tempo foram efetuadas diversas atualizações e revisões do instrumento original (Kihlstrom, Shames, & Dorfman, 1996; Smith & Blankenship, 1991).</p> <p>Existe uma versão reduzida (22 itens) que demonstrou excelentes características psicométricas (Chermahini et al., 2012).</p> <p>Utilização em contextos multiculturais, com indicadores psicométricos satisfatórios (Shen, Yuan, Liu, Yi, & Dou, 2016).</p>	<p>uma medida de pensamento convergente (Chermahini et al., 2012; Taft & Rossiter, 1966).</p> <p>Questiona-se se se trata de uma medida real da capacidade criativa ou apenas da proficiência verbal (Sternberg & O'Hara, 1999).</p> <p>Ao focar-se apenas numa resposta correta contraria a definição de criatividade por si só (Sternberg & O'Hara, 1999).</p> <p>Embora Mednick tenha relatado bons níveis de fiabilidade e validade, Fasko (1999) contradiz estes indicadores.</p>
<p>Creativity Assessment Packet -CAP-</p>	Williams, F.	1980	<p>Crianças dos 6 aos 18 anos.</p>	<p>Questionário de autoavaliação que inclui 3 componentes: -Exercícios de Pensamento Divergente (teste de desenho onde é solicitado aos participantes que concluem 12 desenhos incompletos e lhe atribuem um título; é cotado ao nível da fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração, comprimento, complexidade);</p>	<p>Níveis de fiabilidade, após 10 meses, aceitáveis (Cooper, 1991; Cropley, 2000).</p> <p>Está disponível uma adaptação deste instrumento para a população adulta (Mich, Anesi, & Berry, 2005).</p> <p>Estudos recentes têm demonstrado a adequabilidade psicométrica (Gostoli, Cerini, Piolanti, & Rafanelli, 2017; Jin, Wang, & Dong, 2016).</p>	<p>Definições operacionais vagas e consequentes dificuldades na codificação (Cooper, 1991).</p> <p>Validade de constructo e de conteúdo baixas; e dificuldade em avaliar índices de fiabilidade (Cooper, 1991; Damarin, 1985; Rosen, 1985).</p>

- *Exercício de Sentimento Divergente* (escala com 50 itens onde é solicitado aos participantes que se autoavaliem em termos de curiosidade, imaginação e assunção de riscos e complexidade, numa escala de 4 pontos, que varia entre não sei e quase sempre verdadeiro);
 - *Escala de Williams* (instrumento com 48 itens, a preencher por pais ou professores, que avalia os mesmos traços criativos que os componentes anteriores).
 Duração média de aplicação: 25 minutos.

<p>Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial - Provas de Pensamento Divergente -BPRD-</p>	<p>Ribeiro, I. & Almeida, L.</p>	<p>1986</p>	<p>Crianças a partir do 7.º ano de escolaridade.</p>	<p>Constituída por 5 provas de raciocínio: numérico, verbal, espacial, abstrato e mecânico. Número variável entre 15 a 25 itens por prova. Cada prova de pensamento divergente é composta por 2 atividades a realizar em 6 minutos cada. Nas <i>provas de pensamento divergente numérico e espacial</i> são fornecidos alguns elementos(números ou figuras) a partir dos quais o sujeito tem que elaborar um produto final. Nas <i>provas de pensamento divergente verbal e figurativo-abstrato</i>, os sujeitos devem</p>	<p>Bons níveis de intercorrelação entre provas (Candeias, Rosário, Almeida, & Guisande, 2007). Indicadores adequados de validade e consistência interna (Almeida & Freire, 2001).</p>	<p>Aplicação morosa, que poderá desencadear desmotivação dos participantes (Lemos, 2007).</p>
--	--------------------------------------	-------------	--	---	--	---

				<p>produzir frases ou desenhos que integrem as letras ou traços previamente fornecidos.</p> <p>Valoriza-se o quantidade e a diversidade de respostas.</p> <p>Duração média de aplicação: 60 minutos</p>		
<p>Creative Problem Solving Profile -CPSP-</p>	<p>Basadur, M., Graen, G. & Wakabayashi, M.</p>	<p>1990</p>	<p>Adultos.</p>	<p>Instrumento focado na criatividade organizacional e criado com o intuito de compreender a resolução criativa de problemas como um processo completo e não mero <i>brainstorming</i>. Sustenta-se no modelo de quatro estádios do “<i>processo simplex de resolução criativa de problemas</i>” proposto por Basadur (1974, 1983) que contempla os quadrantes/estádios: gerar, conceptualizar, otimizar e implementar. Assim, propõe-se a medir mistura única de preferências que cada indivíduo revela dos quatro estádios.</p> <p>É constituído por 12 itens cotáveis e 6 itens distratores (que não são considerados na cotação). Cada um dos 12 itens cotáveis é composto por 4 palavras que descrevem a aprendizagem experiencial, a aprendizagem teórica, a criação e a avaliação de opções. Os</p>	<p>Níveis excelentes de fiabilidade; bons indicadores de validade facial e convergente (Basadur & Gelade, 2003; Basadur et al., 1990).</p>	<p>Necessidade de desenvolver investigação empírica que sustente o instrumento em termos de fiabilidade teste-reteste, validade externa e de constructo (Houtz et al., 2003).</p>

respondentes devem classificar cada palavra de acordo com o grau em que estas refletem o seu estilo de resolução de problemas, sendo 1 o menos similar e 4 o mais próximo da realidade (Basadur, Graen, & Wakabayashi, 1990). O perfil CPSP obtém-se com o somatório dos resultados (aprendizagem experiencial, aprendizagem teórica, criação e avaliação de opções) que depois se representam visualmente nos quadrantes do modelo.

<p>Test for Creative Thinking - Drawing Production TCT-DP</p>	<p>Urban, K. & Jellan, H.</p>	<p>1995</p>	<p>Crianças a partir do pré-escolar, jovens e adultos.</p>	<p>Instrumento baseado num modelo de 6 componentes: pensamento divergente e ação, conhecimento geral e pensamento de base, conhecimento de base específico e aptidões em áreas específicas, concentração e empenho na tarefa, motivação e motivos, e abertura e tolerância à ambiguidade.</p> <p>Esta medida permite aceder ao potencial criativo global do indivíduo e envolve a produção de desenhos incompletos, cujas respostas podem ser analisadas à luz de 14 critérios-chave: continuar, completar, novos elementos, conexões efetuadas com uma linha, conexões efetuadas que contribuem para um tema, quebra do</p>	<p>Passível de ser aplicado a participantes de grupos etários bastante diversos (Urban & Jellen, 1995/2010).</p> <p>Simplicidade e economia de aplicação, correcção e interpretação (Urban & Jellen, 1995/2010).</p> <p>Permite identificar sujeitos mais extremos (pela positiva e negativa) ao nível da criatividade (Almeida & Nogueira, 2010).</p> <p>Níveis aceitáveis de fidelidade (Rudowicz, 2004).</p> <p>O instrumento tem sido revisto ao longo dos anos com o intuito de introduzir melhorias (Urban, 2004;</p>	<p>As versões mais recentes do instrumento ainda necessitam de evidências psicométricas mais sólidas (He, 2018; He & Wong, 2015).</p> <p>Parece existir uma contaminação dos resultados obtidos pela prática sucessiva do instrumento (He, 2018).</p>
--	-----------------------------------	-------------	--	--	---	---

				<p>limite dependente do fragmento, quebra do limite independente do fragmento, perspectiva, humor e afetividade, não convencional a), não convencional b), não convencional c), não convencional d), e velocidade. A cada um dos critérios é atribuído um valor (entre 0 e 6), sendo que, a soma total desses valores se traduz na classificação final do teste.</p> <p>Duração média de aplicação: 30 minutos.</p>	<p>Urban & Jellen, 1995/2010).</p> <p>Diversos estudos têm atestado a sua consistência interna, fidelidade interjuízes, validade de critério, convergente e discriminante (Dollinger, Urban, & James, 2004; He, 2018; Lubart, Pacteau, Jacquet, & Caroff, 2010; Urban, 2004; Urban & Jellen, 1995/2010). Estudos recentes têm suportado a aplicabilidade em contextos chineses (He & Wong, 2015; He, Wong, & Hui, 2017).</p>	
<i>Abedi Test of Creativity -ATC-</i>	Abedi, J.	2000	<p>Crianças, jovens e adultos.</p>	<p>Instrumento de autorrelato composto por 56 itens que pretende medir a capacidade criativa considerada sinónimo de fluência (17 itens), originalidade (16 itens), flexibilidade (13 itens) e elaboração (10 itens). Para cada item o respondente tem que escolher, de entre as 3 opções possíveis (cotadas com 1, 2 ou 3 pontos), a que considera melhor descrever a sua própria descrição. O resultado final de capacidade criativa traduz a média dos valores brutos obtidos em cada item.</p> <p>Duração média de aplicação: 15 minutos.</p>	<p>Cotação simples que não exige formação prévia (Althuisen, Wierenga, & Rossiter, 2010).</p>	<p>Estudos recentes reportam baixa validade preditiva e convergente (Althuisen et al., 2010; Rad et al., 2010).</p>
<i>Runco</i>	Runco, M.	2001	<p>Adolescentes e</p>	<p>Instrumento de autorrelato sobre a</p>	<p>Evidências de consistência interna</p>	<p>A estrutura fatorial da escala é</p>

<p>Ideational Behavior Scale -RIBS-</p>	<p>Plucker, J. & Lim, W.</p>	<p>adultos</p>	<p>frequência com que os respondentes geram ideias no seu ambiente natural. É constituído por 23 itens com 5 possibilidades de resposta (0=nunca a 4=praticamente todos os dias, por vezes mais do que uma vez por dia). Possui 5 subescalas: “Comportamento Ideacional”, “Contraindicativo”, “Distrator”, “Valores”, “Precisão” que servem para avaliar a ideação como uma forma de medir o pensamento divergente, encarado como reflexo de originalidade, flexibilidade e fluência. Duração média de aplicação: 30 minutos.</p>	<p>(Walczyk, Runco, Tripp, & Smith, 2008) e de validade de constructo (Kim & Hull, 2012; Kim & VanTassel-Baska, 2010). Evidências da aplicabilidade do instrumento em diferentes culturas (Plucker, Runco, & Lim, 2006).</p>	<p>pouco clara, de um ponto de vista psicométrico (Rojas & Tyler, 2018), com Runco, Plucker, e Lim (2001) a defenderem a existência de um único fator, Rojas e Tyler (2018) a apontarem dois e von Stumm, Chung, e Furnham (2011) a sugerirem três fatores distintos. Estudos recentes questionam a validade da escala enquanto medida de pensamento divergente (Clapham, Muchlinski & Sedlacek, 2005).</p>
<p>Prova de Resolução de Problemas por Insight -PRPI-</p>	<p>Morais, M. 2001</p>	<p>Crianças, jovens e adultos</p>	<p>Criado para a população portuguesa é composto por 8 <i>insights</i> problema (e.g., “Um homem que vivia numa aldeia levou ao altar 20 mulheres diferentes da mesma cidade. Todos são vivos e ele nunca se divorciou de nenhuma. Como é que isto é possível?”) cujo objetivo é o de avaliar o processo criativo. A cotação final é obtida considerando, para além da resposta dada, informações complementares, contidas na folha de resposta e de rascunho, sobre o processo</p>	<p>Níveis adequados de consistência interna (Garcês, Pocinho, Jesus, & Viseu, 2016; Morais, 2003; Rabasquinho, 2010). Evidências de validade discriminante (Rabasquinho, 2010).</p>	<p>Morosidade de administração, que pode originar a desmotivação dos participantes (Garcês et al., 2016). O processo de cotação do instrumento é complexo.</p>

				de reestruturação cognitiva utilizado. Duração média de aplicação: 45 minutos.		
Scientific Creativity Test for Secondary Students –SCTSS-	Hu, W. & Adey, P.	2002	Jovens a partir do ensino secundário	Instrumento concebido para aplicação em grupo. Baseado no Modelo de Estrutura Científica de Criatividade e no TTCT é composto por 7 tarefas que pretendem avaliar a capacidade individual de criatividade experimental, interesses científicos, capacidade de sugerir melhorias científicas, reflexão sobre questões científicas ou capacidade de esquematizar ideias científicas. Cada uma das tarefas reflete resultados de fluência, originalidade, flexibilidade. Duração média de aplicação: 60 minutos.	Níveis adequados de consistência interna, validade de constructo e validade facial (Hu & Adey, 2002).	Sistema de cotação complexo e variável de tarefa a tarefa. Não há resultados que estudem a fiabilidade teste-reteste e a validade preditiva do instrumento (Hu & Adey, 2002).
Profile of Creative Abilities –PCA-	Ryser, G.	2007	Crianças dos 5 aos 14 anos.	Baseado no SOI (Guilford, 1956), é composto por 36 itens e procura avaliar capacidades criativas, competências relevantes de um domínio, processos criativos relevantes e motivação intrínseca. Os itens estão distribuídos em 2 subtestes que procuram avaliar o pensamento divergente: desenho e categorias. Instrumento concebido para aplicação individual ou em pequeno grupo.	Administração simples. Inclui itens de pensamento divergente baseados em situações reais (Kaufman et al., 2008). Níveis adequados de fiabilidade teste-reteste e consistência interna (Ryser, 2007).	Poucas evidências de validade de constructo e preditiva (Pfeiffer, 2015). Instrumento recente que necessita de ser mais estudado para aferir as suas propriedades psicométricas (Pfeiffer, 2015).

				Duração média de aplicação: 30 a 40 minutos.		
Prova de Criatividade -ProCriativ-	Pocinho, M. & Garcês, S.	2018	Crianças a partir dos 3 anos, jovens e adultos.	Instrumento que procura determinar a criatividade dos respondentes ao longo de 4 dimensões: fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração. Composta por 3 questões: “Diz tudo aquilo que poderias fazer com uma caixa de cartão” (2 minutos); “Diz tudo aquilo que te lembras com a cor verde” (2 minutos); e “Observa a imagem com atenção. Imagina tudo aquilo que poderia estar a acontecer nesta imagem” (4 minutos). A cotação da prova contempla uma avaliação quantitativa e uma avaliação qualitativa Duração média de aplicação: 8 minutos	Níveis elevados de consistência interna (Lemos, Gomes, & Gouveia, 2018). Manuais de cotação para cada faixa etária. Estrutura simples e de rápida administração.	Escalas de cotação diferentes para cada dimensão, o que parece introduzir uma elevada complexidade ao processo. Obrigatoriedade de frequência de formação prévia por parte dos avaliadores (Pocinho & Garcês, 2018). Instrumento recente relativamente ao qual são ainda poucos os estudos que se debruçam sobre as suas qualidades psicométricas.

Quadro 3. Personalidade Criativa

Designação do Instrumento	Autor(es)	Ano de Publicação	População-Alvo	Breve descrição	Potencialidades	Limitações
Khatena Torrance Creative Perception Inventory -KTCPI-	Torrance, E. & Khatena, J.	1976	Crianças a partir dos 12 anos, jovens e adultos.	Medida autodescritiva das características de personalidade criativa. Inclui duas escalas separadas: - <i>Que tipo de pessoa és tu?</i> (medida autoavaliativa constituída por 50 itens de escolha múltipla que pretendem avaliar a tendência individual para funcionar criativamente e que aportam informação relativa a dimensões relevantes para a personalidade criativa, nomeadamente: autoconfiança, imaginação, aceitação da autoridade, perceção dos outros, curiosidade); - <i>Algo sobre mim</i> (escala de autoavaliação da personalidade, composta por 50 itens que pontuam a sensibilidade ambiental, iniciativa, <i>self-strenght</i> , intelectualidade, individualidade, arte). Duração média de aplicação: 40 minutos por escala.	Bons níveis de fiabilidade teste-reteste (Callahan, 2005; Khatena & Torrance, 1976). Utilização disseminada em diferentes contextos e em vários países (Ee, Seng, & Kwang, 2007; Kharkhurin, 2017; Sramova & Fichnova, 2008).	Vários estudos apontam baixa consistência interna (Cooper, 1991). Schraw (2005), salientar não existir evidências de que este instrumento possua validade preditiva, em resultado da falta de uma matriz conceptual para o constructo de criatividade,.
Creative Personality Scale -CPS-	Gough, J.	1979	Crianças a partir dos 10 anos, adolescentes	Escala de autorrelato composta por 30 adjetivos/itens do <i>Adjective Checklist</i> (Gough, 1952) – 18 associados a indivíduos criativos e 12 não associados a indivíduos criativos - que	Evidências de ser um instrumento robusto para avaliar a personalidade criativa (Gough, 1979). Estudos recentes sustentam a	Zampetakis (2010) questiona a adequabilidade da classificação dos

			e adultos.	os respondentes devem cotar com mais ou menos um, consoante considerem definir pessoas muito ou pouco criativas. O protocolo de cálculo implica consiste em calcular separadamente os resultados para os itens associados e não associados à criatividade. Depois, subtrai-se ao total associado à criatividade o total dos itens não associados à criatividade. O resultado final, que varia entre -12 e +18, corresponde ao índice de personalidade criativa (CPS).	unidimensionalidade do constructo base do CPS (Zampetakis, 2010). Bons índices de validade concorrente (Kaduson & Schaefer, 1991), consistência interna (Dollinger et al., 2004; Krumm, Lemos, & Richaud, 2018; Tan & Majid, 2011; Zhou, 2003) e de fiabilidade teste-reteste (Cropley, 2000). Versões disponíveis em inglês, chinês, turco (Giritli & Civan, 2008) e espanhol (Krumm et al., 2018). Cotação fácil, rápida e que não exige formação prévia.	objetivos como associados ou não à criatividade, particularmente os que concernem características de originalidade, conservativas ou egotísticas.
Creativity Styles Questionnaire - revised - CSQ-r -	Kumar, V. & Kemmler, D. & Holman, E.	1997	Adultos	Instrumento de autorrelato cujo objetivo é o de medir crenças e estratégias acerca da criatividade. Constituído por 78 itens - com uma escala de resposta tipo <i>Likert</i> de 5 pontos (1=discordo totalmente e 5=concordo totalmente) - que se organizam ao longo de 7 subescalas: crença no processo inconsciente, utilização de técnicas, recurso a outras pessoas, orientação para o produto final, controlo ambiental, superstição, utilização dos sentidos. Possibilidade de se obter um <i>score</i> final através da adição dos resultados de cada uma das subescalas.	Bom níveis de consistência interna global (Keller, Lavish, & Brown, 2007; Nori, Signore, & Bonifacci, 2018). Cotação simples e acessível.	Níveis de consistência interna baixos para algumas escalas (Nori et al., 2018).

Kirton Adaption- Innovation Inventory – KAI-	Kirton, M.	1999	Adultos	Instrumento composto por 32 itens e concebido para avaliar estilos individuais de definição e resolução de problemas. Os respondentes assinalam a sua resposta com recurso a uma escala tipo <i>Likert</i> de 5 pontos, podendo o <i>score</i> final variar entre 32 e 160. Considera 3 dimensões: regras/conformidade de grupo (12 itens), eficiência (7 itens) e suficiência vs. proliferação da originalidade (13 itens).	Utilização disseminada em contextos organizacionais por ser considerado importante para a mudança organizacional (Bobic, Davis, & Cunningham, 1999). Evidências de validade (Bobic et al., 1999) e consistência interna aceitável (Lu, 2017) para o estilo inovador.	A administração e cotação do instrumento exige formação certificada. Consistência interna baixa para o estilo adaptado (Lu, 2017).
Assessment of Problem Solving Style -VIEW-	Treffinger, D. & Isaksen, S.	2001	Crianças, jovens e adultos	Instrumento <i>online</i> composto por 34 itens que decorrem da premissa “ <i>Quando estou a resolver problemas, eu sou uma pessoa que prefere...</i> ”. Baseia-se no modelo VIEW proposto por Treffinger, Isaksen, e Selby (2014) e que permite aos respondentes compreenderem, desenvolverem e promoverem as suas potencialidade criativas, aumentando a sua eficácia em contextos de grupo. Contempla 3 dimensões e 6 estilos: OM-orientação para a mudança (explorador, desenvolvedor), MP-maneira de processamento (interna, externa) e FD-formas de decidir (pessoa, tarefa). Cada item é cotado numa escala bipolar de 7 pontos, sendo que, da adição de todos os itens se obtém o <i>score</i> final para cada dimensão.	Utilização disseminada em vários contextos (educativos, religiosos, militares, artísticos, governamentais e empresariais) e extensiva a uma grande amplitude etária (Selby, Treffinger, & Isaksen, 2014). Evidências sólidas de estabilidade fatorial, validade e fiabilidade e valores aceitáveis de validade de constructo (Burger, Marino, Ponterotto, & Houtz, 2008; Costello & Houtz, 2004; Treffinger et al., 2014). Versões disponíveis <i>online</i> em inglês, holandês, coreano, chinês, francês, espanhol, japonês, norueguês e alemão (Hoßbach, 2019; Selby et al., 2014).	É necessária formação certificada para administrar e cotar o instrumento.

Creative Profiler -CP-	Lubart, T. Besançon, M. & Barbot, B.	2011	Adultos.	<p>Instrumento que permite traçar um perfil individual (pontos fortes e fracos) em 10 dimensões repartidas por 2 domínios (cognitivo: pensamento divergente, pensamento analítico, flexibilidade mental, pensamento associativo, combinação seletiva; e conativo: tolerância à ambiguidade, arriscar, abertura, pensamento intuitivo, motivação para criar). Partindo da premissa de que a criatividade depende do domínio em consideração, o instrumento permite a adaptação dos conteúdos das questões ao domínio a que pertence o respondente.</p> <p>Disponível o acesso <i>online</i> em: www.creativeprofiler.com, o que possibilita distribuir a aplicação do instrumento ao longo de várias sessões. Após a recolha de resultados em cada uma das dimensões calcula-se a média e obtém-se o perfil criativo óptimo para um determinado tipo de trabalho criativo.</p> <p>Duração média de aplicação: 60 minutos.</p>	<p>Providencia informações importantes quanto ao perfil vocacional de cada pessoa, podendo ser útil na consulta vocacional e de carreira (Lubart, Zenasni, & Barbot, 2013). Disponível na versão inglesa e francesa.</p>	<p>Reduzidas evidências relativas às características psicométricas do instrumento.</p>
Escala de Personalidade Criativa -EPC-	Garcês, S. Pocinho, M. Jesus, S. Viseu, J. Imaginário, S.	2011	Crianças, jovens e adultos.	<p>Escala composta por 30 itens que caracterizam a personalidade criativa face aos quais os participantes podem responder com recurso a uma escala de resposta tipo <i>Likert</i> de 5 pontos (de discordo totalmente a</p>	<p>Apresenta valores excelentes de consistência interna (Garcês, 2014; Garcês et al., 2015). Instrumento concebido e adaptado para a população portuguesa.</p>	<p>Necessidade de testar, de modo mais intensivo e em contextos mais diversificados, as propriedades</p>

& Wechsler, S.	concordo totalmente). No final, obtém-se um score total composto pela adição dos valores de cada uma das respostas dadas.	psicométricas do instrumento.
-------------------	---	-------------------------------

Quadro 4. Eminência Criativa

Designação do Instrumento	Autor(es)	Ano de Publicação	População-Alvo	Breve descrição	Potencialidades	Limitações
Iowa Inventiveness Inventory -III-	Colangelo, N. Kerr, B. Hallowell, K. Huesman, R. Gaeth, J.	1992	Crianças a partir do 5.º ano de escolaridade, jovens e adultos.	Baseia-se na análise de 34 inventores eminentes, com patentes agrícolas e industriais e analisa os domínios espacial, lógico-matemático e corporal-cinestésico. Instrumento constituído por 75 itens (respondidos numa escala tipo <i>Likert</i> de 5 pontos: de 1-concordo plenamente a 5-discordo completamente) que permite medir variáveis biográficas, vocacionais e de personalidade no domínio da invenção mecânica, que os autores afirmam sobrepôr-se ao da criatividade.	Evidências de elevada consistência interna (Robinson, Workman, & Freeburg, 2019) e de fiabilidade teste-reteste moderadamente elevada (Colangelo, Kerr, Hallowell, & Gaeth, 1992). Os autores disponibilizam uma versão reduzida do Inventário.	Alguns itens encontram-se formulados na negativa, o que implica uma codificação reversa (Robinson et al., 2019).

Quadro 5. Self Criativo

Designação do Instrumento	Autor(es)	Ano de Publicação	População-Alvo	Breve descrição	Potencialidades	Limitações
Creative Self efficacy Instrument -CSE-I-	Tierney, P. & Farmer, S.	2002	Adultos	Instrumento de autorrelato composto por 3 itens (e.g., “ <i>Eu tenho confiança na minha capacidade de resolver problemas criativamente</i> ”) que exploram a autoeficácia criativa ao nível da produção de ideias, resolução de problemas e na elaboração ou melhoria de ideias partindo das ideias de outros. Os respondentes assinalam a sua resposta utilizando uma escala tipo <i>Likert</i> que varia de 1-discordo totalmente a 5-concordo totalmente.	Diversos estudos apontam níveis de consistência interna entre o bom (Mathisen & Bronnick, 2009; Ohly, Pluckthun, & Kissel, 2017) e o excelente (Du, Li, & Zhang, 2018; Tierney & Farmer, 2002, 2011). Utilização bastante disseminada na comunidade científica (Ohly et al., 2017).	O reduzido número de itens pode limitar as conclusões a retirar da aplicação do instrumento.
Creative Self-efficacy Test -CSET-	Beghetto, R.	2006	Crianças a partir do 7.º ano de escolaridade, jovens e adultos.	Teste que pretende avaliar o autojulgamento quanto à capacidade criativa. Para tal são colocadas questões relativamente às quais o indivíduo deverá assinalar o seu grau de concordância recorrendo a uma escala de resposta tipo <i>Likert</i> , que varia entre 1-nada verdadeiro e 5-totalmente verdadeiro. É constituído por apenas 3 itens: “ <i>Eu sou bom a descobrir ideias novas</i> ”; “ <i>Eu tenho muitas ideias boas</i> ” e “ <i>Eu tenho uma boa imaginação</i> ”. Duração média de aplicação: 5 minutos.	Evidências de elevada consistência interna validade e fiabilidade (Beghetto, 2006). Processo de cotação simples e rápido.	O reduzido número de itens parece limitar as conclusões a retirar da aplicação do instrumento (Beghetto, 2006).

Multidimensional Creativity Self-efficacy Scale -MCSE-	Tan, A.	2007	Jovens e adultos.	Instrumento de autorrelato, composto por 5 subescalas: produção de ideias, concentração, tolerância à ambiguidade, independência, estilo de trabalho. Possui uma escala de resposta tipo <i>Likert</i> de 5 pontos (1=discordo totalmente e 5=concordo totalmente).	A validade de constructo em contexto chinês foi verificada com recurso a AFC, que demonstrou adequabilidade do modelo. Evidências de fiabilidade e validade adequadas (Tan, Li, & Rotgans, 2011).	Versão apenas disponível em chinês. Necessidade de atestar as qualidade psicométricas do instrumento em contextos mais diversificados.
Creativity Domain Questionnaire – Revised -CDQ – R-	Kaufman, J. Cole, J. & Baer, J.	2009	Adultos.	Instrumento que se foca no autoconceito e que se destina a medir as crenças individuais sobre o nível de criatividade em diferentes domínios. É constituído por 21 itens, respondidos numa escala tipo <i>Likert</i> de 6 pontos (1-muito menos criativo a 6-muito mais criativo). Coloca a questão inicial “Como avaliaria o seu nível de criatividade em...” seguida de itens relativos a domínios como teatro, informática, liderança e escrita. Reflete 4 fatores: drama (teatro, canto, escrita), matemática/ciência (química, lógica, informática), artes (trabalhos manuais, pintura, design) e interação (ensino, liderança, vendas).	Níveis aceitáveis de fiabilidade (Kaufman, Cole, & Baer, 2009; Werner, Tang, Kruse, Kaufman, & Sporle, 2014). Níveis elevados de validade fatorial, divergente e convergente (Werner et al., 2014). Estrutura fatorial suportada por AFC (Silvia, Wigert, Reiter-Palmon, & Kaufman, 2012). Versões disponíveis em inglês e em chinês (Werner et al., 2014).	Necessidade de explorar de modo mais sistemático as propriedades psicométricas do instrumento (Silvia et al., 2012).
Creative Self-efficacy Inventory -CSEI-	Abbott, D.	2010	Adultos	Instrumento que avalia a autoeficácia criativa em duas dimensões: autoeficácia do pensamento criativo (12 itens; abarca os fatores: flexibilidade, fluência, originalidade e	Instrumento que uma AFC se revelou mais parcimonioso que outros da mesma categoria (Abbott, 2010a). Apresenta uma	Instrumento que necessita de mais estudos que sustentem a sua validade e fiabilidade.

				<p>elaboração) e autoeficácia da <i>performance</i> criativa (9 itens; considera os fatores: campo, domínio e personalidade). É constituído por 21 itens e possui uma escala de resposta que varia de 0 (nada confiante) a 100 (totalmente confiante). Duração média de aplicação: 15 minutos.</p>	<p>compreensão e contextualização aprofundada da estrutura latente da autoeficácia criativa (Abbott, 2010a). Evidências de adequada validade de conteúdo, consistência interna (Abbott, 2010a; Vally et al., 2019) e fiabilidade teste-reteste (Abbott, 2010a; Al-Otaibi, 2016). Versões disponíveis em inglês, árabe (Al-Otaibi, 2016) e português (Rodrigues, Valquesma, & Coimbra, 2016).</p>	
The Short Scale for Creative Self - SCS-	Karowski, M.	2012	Crianças a partir dos 10 anos de idade, adolescente e adultos.	<p>Instrumento de autorrelato composto por 11 itens que se organizam em duas escalas: autoeficácia criativa (6 itens) e identidade pessoal criativa (5 itens). Os respondentes preenchem o instrumento utilizando uma escala tipo <i>Likert</i> de 5 pontos (1=definitivamente não a 5=definitivamente sim).</p>	<p>Valores aceitáveis de validade e fiabilidade (Karowski, 2012, 2014). Elevados níveis de estabilidade e consistência interna para ambas as escalas (Karowski, 2014; McKay, Karowski, & Kaufman, 2016).</p>	Elevada correlação entre as duas subescalas.
Creative Mindsets Scale -CMS-	Karowski, M.	2014	Jovens e adultos.	<p>Escala que procura avaliar as percepções individuais sobre a natureza (fixa ou evolutiva) da criatividade. É constituída por 10 itens (5 medem o</p>	<p>Estrutura fatorial estável e boas propriedades psicométricas da escala (Karowski, 2014). Propriedades psicométricas</p>	Fiabilidade limitada (Karowski, 2014).

				<p><i>mindset</i> fixo e 5 o <i>mindset</i> evolutivo) que são respondidos com recurso a uma escala tipo <i>Likert</i> de 5 pontos (1=definitivamente não a 5=definitivamente sim).</p>	<p>estáveis quando utilizado noutras culturas (Karwowski, Werner, & Tang, 2015b). Versões disponíveis em polaco e alemão (Karwowski, 2014).</p>
<p>Inventário de Autoeficácia Criativa -IAEC-</p>	<p>Rodrigues, S., Valqueresma, A. & Coimbra, J. L.</p>	<p>2016</p>	<p>Adolescentes e adultos.</p>	<p>Inventário constituído por 21 itens e composto por duas subescalas: autoeficácia do pensamento criativo (12 itens) e autoeficácia do desempenho criativo (9 itens). Providencia um conjunto de situações relativamente às quais os respondentes se devem posicionar com recurso a uma escala de resposta que varia de 0 a 100. Duração média de aplicação: 15 minutos.</p>	<p>Índices de ajustamento aceitáveis para a subescala de autoeficácia do pensamento criativo (Rodrigues, 2018). A escala de resposta possui uma sensibilidade acrescida e vai ao encontro das sugestões de Bandura (2006) para instrumentos de avaliação da autoeficácia. Traduzido e adaptado para a população portuguesa.</p>

Quadro 6. Comportamento Criativo

Designação do Instrumento	Autor(es)	Ano de Publicação	População-Alvo	Breve descrição	Potencialidades	Limitações
Alpha Biographical Inventory of Creativity -ABI-	Taylor, C. & Ellison, R.	1968	Crianças a partir do 9.º ao 12.º ano de escolaridade.	Instrumento resultante de uma investigação extensiva desenvolvida em parceria com cientistas e engenheiros da NASA. Assenta na autodescrição de comportamentos ou de atividades atuais ou do passado, em diferentes áreas de produtividade criativa. É constituído por 300 itens. Pode ser cotado ao nível da criatividade ou da <i>performance</i> académica.	Os autores reportam uma validade preditiva elevada (Taylor & Ellison, 1968).	Utilização pouco disseminada e consequente reduzida informação quanto às propriedades psicométricas do instrumento. Circunscrito à avaliação da criatividade na área científica.
Creative Behavior Inventory -CBI-	Hocevar, D.	1979	Adultos	Escala constituída por 90 itens que avalia o comportamento criativo em diversos domínios: belas artes, trabalhos manuais, literatura, matemática-ciência, artes performativas e música. Procura detetar a criatividade do quotidiano e a criatividade associada a realizações criativas de grande impacto.	Níveis elevados de consistência interna (Dollinger et al., 2004; Silvia et al., 2012). Dollinger (2003) construiu uma versão reduzida, composta por 28 itens e passível de ser administrada individualmente ou em grupo, com um tempo médio de administração de 30 minutos. Dollinger (2011); Dollinger, Burke, e Gump (2007) relatam boas qualidades psicométricas e elevada fiabilidade. Para este instrumento reduzido existe uma versão adaptada à população portuguesa que revelou bons indicadores de fiabilidade e consistência interna (Garcês, Pocinho, & Jesus, 2012).	O instrumento parece não conseguir captar as diferenças entre domínios de modo tão claro como, por exemplo, o CAQ (Silvia et al., 2012). Plucker (1999b) verificou que o instrumento apenas produzia um único fator ao contrário dos argumentos apresentados por Hocevar (1979).

<p>Creativity Achievement Questionnaire -CAQ-</p>	<p>Carson, S. Peterson, J. & Higgings, D.</p>	<p>2005</p>	<p>Adultos</p>	<p>Questionário de autorrelato dividido em 3 partes e constituído por 96 itens que percorrem 10 domínios que saturam em dois fatores: artes (teatro, escrita, humor, música, artes visuais e dança) e ciência (invenção, ciência, culinária) (Carson, Peterson, & Higgins, 2005). Os respondentes são convidados a assinalarem os itens que melhor descrevem as suas próprias realizações criativas. Providencia uma escala de resposta que contempla um item de não realização (0), um item de treino (1=eu tive aulas neste domínio) e 6 itens de realização crescente (2-7).</p>	<p>Níveis aceitáveis de validade convergente e discriminante (Carson et al., 2005). Evidência de boa fiabilidade teste-reteste e muito boa consistência interna (Carson et al., 2005; Kaufman et al., 2008; Nori et al., 2018). Níveis aceitáveis de validade preditiva (Carson et al., 2005). Versões disponíveis em inglês e alemão (Form, Schlichting, & Kaernbach, 2017).</p>	<p>Processo de cotação complexa (Silvia et al., 2012). Negligencia diferenças na personalidade criativa em diferentes domínios (Said-Metwaly et al., 2017). Considerando as características do instrumento, alguns autores contestam a adequação do cálculo do alfa de Cronbach para determinar a consistência interna (Silvia et al., 2012). O método proposto para cotação de cada domínio não consegue abarcar a heterogeneidade dentro de cada domínio (Silvia et al., 2012).</p>
<p>Biographical Inventory of Creative Behaviors -BICB-</p>	<p>Batey, M.</p>	<p>2007</p>	<p>Adultos</p>	<p>Escala constituída por 34 itens e que se destina a avaliar a criatividade do dia a dia numa amplitude de domínios (artes, trabalhos manuais, escrita criativa, criatividade social, liderança, <i>coaching</i> e mentoria). Apresenta aos respondentes uma</p>	<p>Níveis de fiabilidade aceitáveis e estrutura fatorial sólida (Silvia & Nusbam, 2010). Cotação simples e rápida.</p>	<p>Instrumento ainda pouco utilizado na comunidade científica que necessita de ser testado em contextos mais diversificados para verificar os indicadores psicométricos já obtidos.</p>

diversidade de comportamentos e estes devem assinalar se, nos últimos 12 meses, os manifestaram ou não.

Dada a sua escala binária de resposta, pode ter que ser sujeito a alterações caso os investigadores disponham de amostras reduzidas (Silvia et al., 2012).

Quadro 7. Interesses e Atitudes Criativas

Designação do Instrumento(s)	Autor(es)	Ano de Publicação	População-Alvo	Breve descrição	Potencialidades	Limitações
Group Inventory for finding Talent -Group Inventory for finding Interests I and II -Preschool Interest Descriptor -GIFT-	Rimm, S. & Davis, G.	1982	Crianças do pré-escolar ao 12.º ano de escolaridade.	Instrumento constituído por 99 itens, baseia-se na definição de criatividade enquanto sinónimo de independência, curiosidade, perseverança, flexibilidade, amplitude de interesses, capacidade de correr riscos e sentido de humor. É composto por 3 inventários que pretendem avaliar características da personalidade criativa em crianças e adolescentes. Foi criado com o intuito de ajudar os estudantes a identificarem oportunidades no decurso da sua instrução. Logo, resultados elevados confirmam características criativas, mas resultados baixos não significam que estas não estejam presentes no indivíduo.	Resultados médios de validade e fiabilidade entre culturas aceitáveis (EUA, França, Israel) (Coleman & Cross, 2001). Níveis de consistência interna elevados (Dwinell, 1985). Possibilidade de ser utilizado modularmente.	Não existem relatos relativamente à estabilidade do instrumento (Dwinell, 1985). Os traços de personalidade tendem a alterar-se no curso do desenvolvimento, o que pode relativizar os resultados encontrados com a aplicação do teste. Baixos índices de validade de critério (Coleman & Cross, 2001).
Barron-Welsh Art Scale -BWAS-	Barron, F. & Welsh, G.	1987	Crianças, jovens e adultos.	Escala composta por 86 imagens de complexidade crescente (maioritariamente de figuras geométricas a preto e branco) que avalia a criatividade de modo não verbal. Solicita aos respondentes que indiquem se gostam (ou não) de cada uma das imagens que lhe é apresentada, sendo que, os resultados finais mais elevados (que refletem apreço por <i>designs</i> complexos e assimétricos) são indicativos de níveis mais elevados de	Extensa aplicabilidade, dado não depender da língua ou da idade para poder ser preenchido (Simeonova, Chang, Strong, & Ketter, 2005). Utilização disseminada e estabilidade comprovada pela longevidade do instrumento. Fortes evidências de	Alguns autores questionam a validade de constructo do instrumento (Ridley, 1977).

				criatividade.	validade convergente (Eysenck & Furnham, 1993) e de elevada consistência interna (Gough, Hall, & Bradley, 1996).
Visual Aesthetic Sensitivity Test - Revised -VAST-R-	Myszkowski, N. & Storme, M.	2017	Crianças, jovens e adultos.	Instrumento baseado no Teste de Sensibilidade Estética de Götz (1985). Utiliza o método da alteração controlada em que após 3 itens-exemplo apresenta 25 itens (pares de imagens a preto e branco, em que um dos estímulos foi alterado para exibir baixa qualidade estética), face aos quais os respondentes devem assinalar qual o que evidencia melhor equilíbrio.	Evidências de validade de conteúdo, consistência interna e estabilidade (Myszkowski & Storme, 2017). Possível contaminação dos resultados de sensibilidade estética visual pela velocidade de resposta (Myszkowski & Storme, 2017).

Quadro 8. Produtos e Realizações Criativas

Designação do Instrumento	Autor(es)	Ano de Publicação	População-Alvo	Breve descrição	Potencialidades	Limitações
Consensual Assessment Technique -CAT-	Amabile, T.	1982	Crianças, jovens e adultos.	Técnica que se baseia na asserção de que algo é criativo quando peritos independentes num determinado domínio concordam que é criativo. O primeiro passo consiste em solicitar aos participantes que criem algo (um poema, uma história, um desenho, ...). Depois, considerando o domínio de criatividade em análise, reúne-se um painel de especialistas que avaliará, de forma separada e individualizada, os produtos criativos, habitualmente com recurso a uma escala tipo <i>Likert</i> . Posteriormente, os resultados podem ser adicionados e obtém-se um valor final de criatividade.	Aplicação abrangente que permite estudar a criatividade em diferentes domínios, populações, indivíduos, tarefas, em virtude de não estar baseada em nenhuma teoria particular de criatividade (Baer & McKool, 2009). Esta técnica tem vindo a consolidar-se no âmbito das investigações empíricas sobre criatividade como um modo eficaz de solucionar o problema subjacente à dificuldade de definição consensual do constructo de criatividade. Evidências de forte validade ecológica (Hennessey, Amabile, & Mueller, 2011), validade facial e adequada fiabilidade (Caroff & Besançon, 2008; Kaufman, Lee, Baer, & Lee, 2007; Said-Metwaly et al., 2017). Utilização disseminada e consistente ao longo do tempo (Dollinger & Shafran, 2005). Recentemente, a autora introduziu melhorias e recomendações que fortalecem a técnica (Hennessey et al., 2011).	Discrepâncias significativas nas avaliações feitas por avaliadores jovens e por peritos (Kaufman et al., 2007). Dificuldade em definir, de forma objetiva, o nível apropriado de <i>expertise</i> dos avaliadores (Said-Metwaly et al., 2017). Carência de evidências de validade preditiva. Elevadas exigências ao nível do tempo necessário para aplicação da técnica (Hennessey et al., 2011; Kaufman et al., 2007; Said-Metwaly et al., 2017).

Lifetime Creativity Scales -LCS-	Richards, R. Kinney, D. Benet, M. & Merzel, A.	1988	Adultos	<p>Consiste numa entrevista informal que requer a nomeação de atividades e realizações criativas que são avaliadas por 6 juizes, recorrendo a uma escala tipo <i>Likert</i> de 6 pontos (1=insignificante e 6=criatividade excepcional). Instrumento constituídos por 4 escalas de componentes de criatividade (<i>Pico de Criatividade Vocacional, Pico de Criatividade Avocacional, Extensão da Criatividade Vocacional, Extensão da Criatividade Avocacional</i>), e por 3 escalas breves de criatividade (<i>Pico de Criatividade Total, Extensão de Criatividade Total, Criatividade Total</i>). As escalas proporcionam uma avaliação abrangente de manifestações/produtos criativos no contexto de trabalho ou lazer à luz de uma perspetiva desenvolvimentista.</p>	<p>Evidências de validade concorrente e de fidelidade interjuizes (Richards et al., 1988; Shansis et al., 2003). Evidências de validade de constructo e de conteúdo (Shansis et al., 2003). Disponível em inglês e em português (Shansis et al., 2003).</p>	<p>Instrumento cujos resultados parecem enviesados pelo nível socioeconómico e educacional dos respondentes (Richards et al., 1988).</p>
Kaufman Domains of Creativity Scale -K-DOCS-	Kaufman, J.	2012	Adultos	<p>Escala constituída por 94 itens que espelham comportamentos criativos e que se estendem por 5 domínios abrangentes: <i>self</i>/quotidiano, escolar, <i>performance</i>, mecânica/científico e artístico. Os respondentes são solicitados a responder recorrendo a uma escala tipo <i>Likert</i> de 5 pontos em que 1 = muito menos criativo e 5=muito mais criativo.</p>	<p>Níveis de fiabilidade e de congruência elevados (Kaufman, 2012). Correlações entre os 5 domínios de criatividade e os fatores de personalidade do questionário “Big Five”, sustentam evidências de validade convergente (Kaufman, 2012; McKay et al., 2016). A estrutura fatorial proposta pelos autores foi confirmada por meio de AFC e considerável fiável (McKay et al., 2016).</p>	<p>Número elevado de itens para resposta. Morosidade de aplicação. Evidências de diferenças culturais na estrutura fatorial do instrumento (Dostál, Plhánková, & Zášková, 2017).</p>

					Evidências de validade divergente e de níveis elevados de consistência interna para todos os domínios (McKay et al., 2016). Disponíveis versões em inglês e em chinês (Werner et al., 2014).	
Evaluation of Potential Creativity –EpoC-	Lubart, T. Besançon, M. & Barbot, B.	2011	Crianças e adolescentes	Instrumento de administração individual criado com o intuito de avaliar o potencial criativo individual (até que ponto é que uma pessoa se consegue envolver com um trabalho criativo). Consiste em 4 tarefas (2 ativam o pensamento divergente-exploratório e 2 o pensamento convergente-integrativo) que são avaliadas nos domínios: gráfico-artístico; verbal-literário; resolução de problemas sociais; criatividade musical; criatividade científica e criatividade matemática. Para cada domínio obtém-se, então, um <i>score</i> de pensamento divergente-exploratório e um <i>score</i> de pensamento convergente-integrativo, que configura o perfil intrapessoal de cada pessoa e que permite situar cada indivíduo face a outros do mesmo nível escolar. Duração média de aplicação: 40 minutos por domínio avaliado (2 sessões de 20 minutos cada, separadas por vários dias).	Bons indicadores de validade de constructo e de consistência interna (Barbot, Besançon, & Lubart, 2016a; Storme et al., 2017). Características psicométricas aceitáveis e validade estrutural em diferentes culturas (Storme et al., 2017). Possui um procedimento de normas dinâmico, ou seja, as normas são permanentemente atualizadas e sujeitas a melhorias, de acordo com as respostas que vão sendo recolhidas (Lubart et al., 2013). Está disponível um sistema <i>online</i> de cotação de resultados, bem como formação <i>online</i> aos avaliadores, facilitando o seu acesso. Disponível em diversas línguas (francês, inglês, árabe, alemão e turco; estão em desenvolvimento as versões em português, polaco, chinês e esloveno) (Lubart, 2016).	Cotação demorada: cerca de 10 minutos por domínio (Lubart, 2016). Necessidade de se testarem as propriedades psicométricas de forma mais consistente, em contextos diversificados.

<p>Inventory of Creative Activities and Achievements -ICAA-</p>	<p>Diedrich, J. Jauk, E. Silvia, P. Gredlein, J. Neubauer, A. Benedek, M.</p>	<p>2014</p>	<p>Adultos</p>	<p>Instrumento baseado no modelo dos 4 C's da criatividade que procura aferir as diferenças individuais na criatividade da vida real. É composto por duas escalas independentes que avaliam a frequência do envolvimento em atividades criativas do quotidiano e o nível de realização criativa dos últimos dez anos, em 8 domínios diferentes. Providencia uma escala de resposta tipo <i>Likert</i> de 5 pontos (0=nunca, 1=1-2 vezes; 2=3-5 vezes; 3=6-10 vezes e 4=mais de 10 vezes) Procura, assim, avaliar a quantidade do envolvimento em atividades criativas e a qualidade da realização criativa, quer na esfera privada quer na esfera pública.</p>	<p>Aplicabilidade a diversos domínios e contextos de criatividade. Níveis aceitáveis de fiabilidade, consistência interna e validade concorrente (Diedrich et al., 2017; McKay et al., 2016). Possibilidade de utilização modular do instrumento (Diedrich et al., 2017). Disponível em inglês e alemão (Jauk et al., 2014).</p>	<p>Necessidade de testar as propriedades psicométricas do instrumento em amostras mais robustas (Diedrich et al., 2017).</p>
--	---	-------------	----------------	--	--	--

Quadro 9. Contexto Criativo

Designação do Instrumento	Autor(es)	Ano de Publicação	População-Alvo	Breve descrição	Potencialidades	Limitações
Situational Outlook Questionnaire –SOQ–	Isaksen, S. & Lauer, K.	1995	Adultos	<p>Instrumento multimétodo que avalia o modo como um determinado contexto organizacional promove a criatividade e potencia a mudança, sendo composto por duas partes: um questionário de 53 itens que avalia 9 dimensões [desafio e envolvimento (7 itens); liberdade (6 itens); confiança e abertura (5 itens); tempo para as ideias (6 itens); alegria e humor (6 itens); conflitos (6 itens); apoio às ideias (5 itens); debates (6 itens); riscos assumidos (5 itens)] e 3 questões abertas (cujo objetivo é o de recolher narrativas quanto aos fatores que os respondentes consideram estar a potenciar ou inibir a sua criatividade no contexto de trabalho).</p> <p>As respostas são dadas com recurso a uma escala tipo <i>Likert</i> de 4 pontos (0=não aplicável, 1=aplicável até determinado ponto; 2=razoavelmente aplicável; 3=bastante aplicável). O <i>score</i> final de cada dimensão obtém-se calculando a média das respostas para cada dimensão e multiplicando por 100.</p>	<p>Evidências de validade discriminante (Isaksen, 2007). Versões <i>online</i> disponíveis em português (Costa, 2012). Cotação simples, rápida. Atualização regular com a incorporação de melhorias relevantes (Isaksen, 2007). Evidência de características psicométricas adequadas (Hoßbach, 2019; Isaksen & Ekvall, 2015; Lone et al., 2014).</p>	<p>Grivas (1996) encontrou uma relação não significativa entre o SOQ –Parte I e estilos cognitivos. A dimensão de confiança e abertura apresentam valores abaixo dos aceitáveis para a consistência interna (Isaksen, 2007). Parecem existir diferenças de género significativas, com as mulheres a evidenciarem resultados mais positivos em todas as dimensões. Verificam-se diferenças significativas dependentes da idade em todas as dimensões, exceto em tempo para as ideias e alegria e humor (Isaksen, 2007). Hoßbach (2019) relata a existência de alguma multicolinearidade. É necessária formação certificada para administrar e cotar o instrumento.</p>

<p>Assessing the climate for Creativity Instrument -KEYS-</p>	<p>Amabile, T</p>	<p>1999</p>	<p>Equipas de trabalho em contexto organizacional</p>	<p>Instrumento criado com intuito de ajudar os líderes a compreenderem o clima para a inovação em um determinado grupo de trabalho ou organização. Pretende examinar as percepções que os empregados têm de aspetos fundamentais do seu contexto de trabalho que podem influenciar o trabalho criativo. É constituído por 78 itens (respondidos através de uma escala tipo <i>Likert</i> de 4 pontos que varia entre nunca/quase nunca a quase sempre/sempre) e 10 escalas (4 descrevem práticas de gestão, 2 descrevem motivações organizacionais para a criatividade, 2 descrevem recursos e 2 descrevem percepções de resultados). No final, é solicitado aos respondentes que preencham 3 <i>checklists</i> onde lhes é pedido para identificarem os estímulos e obstáculos à criatividade no contexto de trabalho, bem como sugestões de melhoria.</p>	<p>Instrumento muito utilizado por investigadores no domínio dos recursos humanos (Tseng & Liu, 2011) cuja mais-valia é a de ser capaz de identificar as condições específicas que devem ocorrer para se potenciar a inovação. Permite quantificar como é que a produtividade e a criatividade são percebidas pela organização. Evidências aceitáveis de fiabilidade (Amabile, Burnside, & Gyskiewicz, 1999; Lone et al., 2014) e de validade convergente e discriminante (Amabile et al., 1999; Mathisen & Einarsen, 2004).</p>	<p>A estrutura fatorial do instrumento parece pouco consistente, com alguns itens a saturarem em vários fatores (Mathisen & Einarsen, 2004). Os estudos que sustentam a validade do instrumento parecem possuir diversas fragilidades, com a possibilidade de se observar um efeito de halo (Mathisen & Einarsen, 2004). Ausência de indicadores de validade preditiva.</p>
<p>Virtual Team Creative Climate Measure -VTCC-</p>	<p>Nemiro, J.</p>	<p>2001</p>	<p>Equipas de trabalho em contexto virtual.</p>	<p>Instrumento que contempla 2 partes: I- avaliação do clima criativo e II- recolha de dados sociodemográficos. A parte I é composta por 11 secções que representam dimensões que influenciam a criatividade de membros de equipas virtuais (aceitação de ideias e tensão construtiva,</p>	<p>Níveis de consistência interna elevados para a generalidade das escalas (Nemiro, 2001). Elaboração de um esquema de resultados que facilita a percepção individual dos pontos fortes e a melhorar.</p>	<p>Baixa consistência interna para a escala de encorajamento das chefias (Nemiro, 2001). Necessidade de estudar a utilização do instrumento em amostras mais abrangentes e diversificadas, com o intuito de testar as suas</p>

				<p>desafio, colaboração, dedicação/compromisso, liberdade, clareza de objetivos, partilha de informação, encorajamento das chefias, laços pessoais, recursos suficientes e tempo, confiança) e que podem ser agrupadas em 3 escalas mais abrangentes: materiais brutos, gestão, competências dos membros da equipa. Os participantes têm para resposta duas escalas diferentes: uma avalia a veracidade e outro que avalia a importância da afirmação para a equipa de trabalho a que pertencem; ambas cotadas com recurso a uma escala tipo <i>Likert</i> de 4 pontos (1=nunca/quase nunca; a 4=sempre/quase sempre).</p>		<p>características psicométricas de modo mais robusto.</p>
<p>Creativity Fostering Teacher Behavior Scale -CFTIndex-</p>	Soh, K.	2000	Professores	<p>Instrumento criado com o intuito de orientar os professores quanto às condições que devem ser criadas na sala de aula para estimular a criatividade.</p> <p>É constituída por 45 itens que avaliam 9 características da sala de aula: independência, integração, motivação, julgamento, flexibilidade, avaliação, questionamento, oportunidades e frustração. Proporciona uma escala de resposta tipo <i>Likert</i> de 6 pontos.</p>	<p>Nível de consistência interna global elevado ($\alpha=.82$) (Soh, 2017).</p> <p>Utilização disseminada em diversos contextos e culturas.</p> <p>Versões disponíveis em inglês, espanhol, chinês, romeno e turco.</p>	<p>Considerando o <i>rationale</i> teórico que serve de base ao instrumento poderá ser importante complementá-lo com uma avaliação por parte dos alunos.</p> <p>Necessidade de aprofundar a avaliação da validade do instrumento.</p>

<p>Escala sobre o Clima para a Criatividade em Sala de Aula -ECCSA-</p>	<p>Morais, M., Viana, F., Fleith, D., & Dias, C.</p>	<p>2019</p>	<p>Crianças e adolescentes</p>	<p>Adaptação à população portuguesa da Escala sobre o Clima para a Criatividade em Sala de Aula (Fleith & Alencar, 2005). Pretende aceder às perceções dos alunos relativamente às práticas que os professores utilizam para encorajar a criatividade e a sua autoavaliação. É constituída por 22 itens, a serem respondidos pelos alunos através de uma escala tipo <i>Likert</i> de 5 pontos (1=nunca e 5=sempre). Avalia 4 fatores: suporte do professor à expressão de ideias do aluno, autopercepção do aluno com relação à criatividade, interesse do aluno pela aprendizagem, autonomia do aluno. Duração média de aplicação: 30 minutos.</p>	<p>Bom nível de consistência interna global ($\alpha=.77$) (Morais, Viana, Fleith, & Dias, 2019).</p>	<p>Baixo coeficiente de fiabilidade para o fator autonomia do aluno ($\alpha=.52$) (Morais et al., 2019). Necessidade de aplicar o instrumento junto de amostras mais diversificadas de modo a testar a robustez psicométrica da mesma. Ausência de dados relativos à validade convergente.</p>
--	--	-------------	--------------------------------	--	--	--

Quadro 10. Avaliações por Pais e Professores

Designação do Instrumento	Autores	Ano de Publicação	População-Alvo	Breve descrição	Potencialidades	Limitações
Williams Scale -WS-	Williams, F.	1980	Crianças dos 6 aos 18 anos.	<p>Instrumento incluído no <i>Creativity Assessment Packet</i> (vd. Quadro 2.), composto por 48 itens, a preencher por pais ou professores. Avalia as características associadas às dimensões: fluência, flexibilidade, originalidade, elaboração, curiosidade, imaginação, complexidade e coragem.</p> <p>Para cada dimensão os pais/professores podem assinalar ✓ ✓ (quando consideram que a característica está quase sempre presente; ✓ (quando a característica está presente de vez em quando) ou então deixarem a resposta em branco (quando a característica apenas está presente raramente ou não está presente de todo).</p> <p>Duração média de aplicação: 10-20 minutos.</p>	<p>Yang, Jiang, Chavez, Wang, e Yuan (2019) referem que a escala apresenta validade e fiabilidade.</p> <p>Existe uma versão disponível em chinês (Yang et al., 2019).</p>	<p>Cooper (1991) considera que este instrumento não representa uma forma adequada de aceder a dimensões complexas de criatividade, o que é partilhado por Rosen (1985) e Damarin (1985).</p> <p>Baixa validade e fiabilidade (Kaufman et al., 2008).</p>
Preschool and Kindergarten Interest Descriptor -PRIDE-	Rimm, S.	1983	Crianças dos 3 aos 6 anos.	<p>Inventário concebido com o intuito de identificar crianças, em idades muito jovens, que sejam especialmente criativas.</p> <p>É constituído por 50 questões, a serem respondidas pelos pais utilizando uma escala tipo <i>Likert</i> de 5 pontos (1=não a 5=com toda a certeza), nos quais estes identificam</p>	<p>Evidências de validade facial razoável (Starko, 2010).</p> <p>Evidências aceitáveis de fiabilidade, validade de conteúdo, validade concorrente e de elevada consistência interna (Rimm, 1984).</p>	<p>A cotação tem que ser realizada pela editora que detém os direitos do instrumento, o que atrasa, significativamente, o processo de obtenção de resultados (Starko, 2010).</p>

				comportamentos seus ou dos filhos que são considerados criativos. Contempla as seguintes dimensões: interesses diversificados, imaginação-brincadeira, originalidade e independência-perseverança.		A amostra que sustentou a validação da estrutura fatorial é pequena, o que implica um cuidado acrescido na utilização do instrumento.
Teacher's evaluation of creativity –TEC-	Runco, M.	1984	Crianças entre o 5.º e 8.º ano de escolaridade	Instrumento observacional que se destina a avaliar as percepções de professores quanto à criatividade dos seus alunos. É constituído por 25 itens, que congregam atributos da criatividade e comportamentos considerados criativos. Pontua-se através de uma escala tipo <i>Likert</i> que varia entre 1 (raramente) a 7 (extremamente).	Análises correlacionais evidenciaram elevada fiabilidade e consistência interna. Foram também encontradas evidências de validade convergente e discriminante (Runco, 1984).	Os resultados poderão ser enviesados por fatores como traços de personalidade, características extracognitivas ou capacidade cognitivas. São necessários estudos mais aprofundados que atestem a validade externa do instrumento.
Student Product Assessment Form –SPAF-	Reis, S. & Renzulli, J.	1991	Crianças, jovens e adultos.	Instrumento preenchido por professores e que é composto por 15 itens que avaliam 9 fatores: declaração de intenção, foco no problema, nível de recursos, diversidade de recursos, adequação de recursos, lógico e transição, orientação para a ação, público, avaliação global. Avalia duas componentes: avaliação do processo de desenvolvimento do produto (9 itens, cada qual com 3 partes: conceito-chave, descrição do item e exemplos para clarificação);	A validade e a fiabilidade do instrumento foram testadas durante um ano, tendo-se obtido evidências de ambas (Renzulli, 1999). Evidências de validade de conteúdo e de estabilidade do instrumento (Coleman & Cross, 2001).	Os autores reconhecem que o instrumento precisa de ser sustentado com estudos mais aprofundados (Coleman & Cross, 2001).

e avaliação global do produto (6 itens).
 Providencia classificações individuais de 8 características específicas da qualidade de produto e 7 fatores relacionados com a sua qualidade geral. Providencia uma escala de resposta tipo *Likert* de 5 pontos (1=baixo a 5=excepcional).
 Com o intuito de obter dados mais precisos pode implicar que o mesmo produto seja avaliado por diversos juízes (e.g., professores de várias áreas disciplinares).

<p>Scales for Rating Behavioral Characteristics of Superior Students – Revised edition -SRBCSS- R-</p>	<p>Renzulli, J. Smith, L. White, A. Hartman, R. Callahan, C. & Westberg, K.</p>	<p>2002</p>	<p>Crianças a partir do pré-escolar até ao 12.º ano de escolaridade.</p>	<p>Instrumento composto por 106 itens que avalia a perceção dos professores quanto às características de cada aluno ao nível da aprendizagem, criatividade, motivação, liderança, arte, música, teatro, comunicação, precisão, planeamento, ciências, tecnologia, matemática e leitura. Inclui itens como: “O <i>estudante demonstra...capacidade de pensamento imaginativo.</i>”, “...<i>espírito aventureiro ou vontade de correr riscos</i>”, “...<i>capacidade de se adaptar, melhorar, ou modificar objetos e ideias</i>”. Providencia para resposta uma escala tipo <i>Likert</i> de 6 pontos (1= nunca e 6=sempre).</p>	<p>Medida de criatividade mais frequentemente utilizada por professores no processo de monitorização da educação da sobredotação (Johnson & Fishkin, 1999). Bons resultados ao nível da fiabilidade teste-reteste (Lemons, 2011). Evidências de alguma validade concorrente (Kim & VanTassel-Baska, 2010) e de elevada consistência interna (VanTassel-Baska, 2007). Existe uma versão em língua portuguesa (Pereira, 2010).</p>	<p>Resultados inconclusivos ao nível da validade preditiva (Jarosewich, Pfeiffer, & Morris, 2002). O manual do instrumento não explora a teoria do desenvolvimento que lhe está subjacente.</p>
--	---	-------------	--	--	---	--

Creativity Checklist -CCh-	Proctor, R. & Burnett, P.	2004	Crianças a frequentarem o 1.º ciclo do ensino básico.	Instrumento criado com o intuito de proporcionar aos professores uma medida para avaliarem a personalidade criativa dos seus alunos. Constitui-se como uma <i>checklist</i> de 9 itens (pensador fluente, pensador flexível, pensador original, pensador elaborativo, estudante intrinsecamente motivado, estudante curioso que fica imerso na tarefa, estudante que corre riscos, pensador imaginativo ou intuitivo, estudante que se envolve em tarefas complexas e aprecia um desafio) que os professores pontuam através de uma escala tipo <i>Likert</i> de 3 pontos (1=raramente/menos de 30% do tempo, 2=às vezes/entre 30 a 70% do tempo, 3=várias vezes/mais de 70% do tempo)	Os autores sugerem que o instrumento deve ser utilizado como uma guia para os professores compreenderem melhor a criatividade dos seus alunos. Revela bons níveis de consistência e de fiabilidade teste-reteste (Proctor & Burnett, 2004). Estudos recentes obtiveram valores elevados de fiabilidade e de ajustamento (Città et al., 2019).	Os autores mencionam a existência de um único fator de personalidade criativa (Proctor & Burnett, 2004). Ausência de evidências de validade preditiva (Kaufman et al., 2008).
Teaching for Creativity Scales -TCS-	Rubenstein, L. & McCoach, D. & Siegle, D.	2013	Professores	Instrumento que analisa constructos que influenciam a perceção dos professores sobre ensinar para a criatividade. Constituído por 36 itens, contempla 4 subescalas: autoeficácia do professor, encorajamento ambiental, valor social e potencial do aluno. Providencia uma escala de resposta tipo <i>Likert</i> de 7 pontos (1=discordo totalmente e 7=concordo totalmente).	Boa adequabilidade do modelo que sustenta o instrumento, quando sujeito a AFC (Rubenstein, McCoach, & Siegle, 2013). Bons indicadores de fiabilidade e consistência interna (Rubenstein et al., 2013).	Necessidade de testar, de modo mais abrangente e sistemático, as propriedades psicométricas do instrumento, nomeadamente a validade e a fiabilidade teste-reteste (Rubenstein et al., 2013).

10. Pensar a avaliação psicológica no domínio da criatividade: principais questões...

Da plêiade de instrumentos apresentados acima ressalta a diversidade de perspetivas e modos de avaliação que a criatividade comporta (Said-Metwaly et al., 2017). Se os últimos anos têm marcado uma tendência para o aparecimento de instrumentos centrados no comportamento e no produto criativo, é ainda predominante a utilização de testes de pensamento divergente, particularmente o TTCT (Aslan & Puccio, 2006; Callahan, Hunsaker, Adams, Moore, & Bland, 1995; Niu, 2007; Wechsler, 2006b). Tal parece refletir a maneira como, durante muito tempo, se encarou o conceito de criatividade: reflexo de fluência, originalidade, flexibilidade, elaboração; ou seja, de divergência em relação a formas tradicionais de pensamento. Assim, durante largos anos, viram a luz do dia uma multiplicidade de instrumentos enquadrados nessa categoria (Long, 2014) que, na sua maioria, derivam do SOI (Guilford, 1956, 1967) e parecem deixar transparecer a pressão sentida para se traçar, no reino da criatividade, um rumo semelhante ao percorrido na avaliação da inteligência. Contudo, a utilização consolidada destes instrumentos de avaliação do pensamento divergente desvelou diversas limitações, nomeadamente: a falta de evidência de validade preditiva (Baer, 1993), a suscetibilidade aos efeitos de treino e administração (Clapham, 1996) e ainda uma potencial contaminação dos resultados referentes ao fator originalidade pelo fator fluência (Runco & Acar, 2012). Estas insuficiências reforçaram e extremaram as vozes críticas às teorias de pensamento divergente enquanto *rationale* explicativo da criatividade. Todavia, embora reconheçamos que a criatividade não é sinónimo de pensamento divergente, também não nos parece sensato desconsiderar que, de facto, este último é um preditor da originalidade de pensamento (Runco, 1993, 2013). Concordantemente, têm alvorado novas propostas de conceptualização do pensamento divergente que procuram adotar uma visão mais abrangente dos seus conceitos-base (Mumford, 2003; Plucker & Beghetto, 2004; Runco, 2008).

Para além do impacto primordial dos instrumentos de pensamento divergente, a avaliação da criatividade tem sido também marcada pela utilização da CAT (Amabile, 1982, 1996) que, não sendo um instrumento *per se* mas uma técnica, se torna passível de ser utilizada em múltiplos contextos e por investigadores provenientes de *backgrounds* teóricos diversificados. Centrada exclusivamente no produto criativo, assume como pressuposto base o carácter social e culturalmente determinado da criatividade, pois preconiza que ninguém melhor para a avaliar do que um conjunto de peritos no domínio em análise. Logo, a CAT baseia-se na existência de uma definição implícita de criatividade, providenciando resultados de teor comparativo (e não estandardizado, como ocorre com os

instrumentos de pensamento divergente). Apresenta uma forte validade facial e de constructo, conquanto alguns autores considerem que não pode constituir-se como uma medida fiável da criatividade geral, dada a especificidade do domínio a que pertence o produto criativo (Kaufman et al., 2008). Assim, são-lhe apontadas algumas limitações, a saber: a utilização de um único item (a criatividade) ao qual subjaz uma definição pouco clara (Fürst & Grin, 2018); a dificuldade em angariar juizes reconhecidos num determinado domínio; a morosidade da tarefa de avaliação dos produtos criativos (e os consequentes efeitos de fadiga na avaliação); bem como a falta de evidências de que resultaria em qualquer domínio ou de que seria exigido aos avaliadores o mesmo nível de *expertise* independentemente do domínio (Kaufman et al., 2008).

Da pleora de instrumentos que sistematizámos nos quadros anteriores, há ainda que assinalar um tipo que se tem desenvolvido, com particular intensidade, em diferentes contextos e dimensões da criatividade. Referimo-nos aos instrumentos de autorrelato, que se destacam dos anteriores por questionarem explicitamente os respondentes quanto à sua perceção de criatividade (sob a forma de autoconceitos, comportamentos, atividades ou realizações criativas). O facto de serem eliminados quaisquer mediadores no acesso às perceções individuais de criatividade constitui uma das mais-valias deste tipo de instrumentos, sendo que, estudos empíricos mais recentes têm comprovado a sua fiabilidade e validade (Silvia et al., 2012). Todavia, a potencial influência do fator desejabilidade social nas respostas dos participantes (Kaufman et al., 2008) parece justificar a necessidade de se continuar a aperfeiçoar esta forma de avaliação da criatividade que, em áreas de investigação como as do autoconceito e autoeficácia criativa, se revela incontornável.

Traçando uma retrospectiva sumária dos instrumentos utilizados e desenvolvidos para avaliar a criatividade, parece ter vindo a consubstanciar-se a aceitação de que se trata de um constructo multidimensional (Barbot, Lubart, & Besançon, 2016b) e multifacetado (Furnham, Batey, Booth, Patel, & Lozinskaya, 2011; Lemons, 2011; Runco, 2004), algo evidente no aparecimento de instrumentos que procuram ver para além do produto criativo, debruçando-se sobre o processo, as características de personalidade, os estilos de criatividade, as condições contextuais que deverão estar reunidas para que esta se manifeste, ou até sobre dimensões tão particulares e íntimas do sujeito psicológico humano como o seu autoconceito ou autoeficácia criativa. Independentemente da diversidade de aspetos focados em cada um desses instrumentos, esta busca por aprofundar o conhecimento da teia de relações em que se firma a criatividade, tem contribuído para que se estabeleça uma ligação mais sólida entre a criatividade e uma miríade de fatores, eliciando questões prementes quanto ao facto de esta ser geral ou dependente de um domínio. Têm sido apresentadas evidências que abonam em favor de ambas as partes, uma vez que há estudos que sustentam, por exemplo, que a relação entre criatividade e o fator abertura à experiência parece ser transversal (Feist, 1998; Feist & Barron, 2003; Oleynick et al., 2017; Perrine & Brodersen, 2005; Wolfradt & Pretz, 2001), enquanto que a relação

entre criatividade e conscienciosidade parece depender fortemente do domínio em análise (Feist, 1998; Furnham et al., 2011; Furnham, Zhang, & Chamorro-Premuzic, 2006). Tal tem alimentado uma contínua troca de argumentos, com autores como Baer (1998); Csikszentmihalyi (1999); Gardner (1996); Han e Marvin (2002), entre outros, a defenderem a especificidade de domínio, fruto da constatação empírica de que os programas de treino de “competências criativas” apenas se demonstram eficazes nos domínios para que são concebidos, bem como na baixa correlação entre avaliações de *performance* de domínios diferentes. No pólo oposto, Plucker e Beghetto (2004), bem como Runco (1997) sustentam que não pode ser ignorada a existência de um fator geral de criatividade, chamando a atenção para a multipotencialidade (a capacidade de uma só pessoa se revelar eminentemente criativa em mais do que um domínio) e para a impossibilidade de esta ser explicada se apenas considerarmos a criatividade como dependente do domínio. A epítome da multipotencialidade é Leonardo da Vinci que, ao dominar com mestria áreas de conhecimento bastante diversas, demonstra que a capacidade de evidenciar níveis elevados de criatividade em domínios cujas características podem ser assaz diferenciadas, denota a existência de um fator comum ou geral de criatividade. Mais recentemente, numa tentativa de conciliar ambas as visões, Barbot e Tinio (2015) propõe uma posição alternativa: a da existência de um “*princípio organizador do potencial criativo que envolve a sua especialização através da formação de compromissos e interesses dentro de um conjunto limitado de produtos criativos*” (p.1), cruzando, na sua proposta, uma visão desenvolvimental da criatividade com dados provenientes das neurociências.

Ao explorarmos este tema em profundidade, verificamos que a sua génese parece residir na elusividade do conceito que aqui dissecamos, cuja ambiguidade de definição sustenta a defesa de qualquer uma destas posições e se espalha num outro debate fraturante no âmbito da sua avaliação: a distinção entre criatividade *eminente* (ou *Big C*) e criatividade *quotidiana* (ou *little c*) (Kaufman & Beghetto, 2009). Partindo da definição de criatividade enquanto multidimensional, relacional, dinâmica e socioculturalmente determinada, parece-nos que, mais do que induzir dicotomias artificiais (Runco, 2014), a criatividade deve ser entendida à luz da matriz de complexidade que defendemos no termo do primeiro capítulo e que preconiza como basilar o seu desenvolvimento e manifestação em *continuum*. Assim, e tal como espelha o esquema que propusemos na Figura 8., a criatividade *eminente* e a criatividade *quotidiana* serão, em grande parte, reflexo das apreciações tecidas pelo *milieu* distal ou pelo *milieu* proximal; *i.e.* pela amplitude do contexto social (Plucker & Beghetto, 2004) que valida a criatividade. A especificidade de domínio aparenta ser, justamente, uma manifestação do contexto sociocultural em que o indivíduo criativo se encontra imerso (Plucker & Beghetto, 2004). Logo, generalidade e especificidade, tal como ordem e desordem, parecem coexistir no reino da criatividade, sublinhando, mais uma vez, a polissemia, diversidade e complexidade que a caracterizam, tal como a flexibilidade de pensamento necessária à articulação das suas múltiplas dimensões. Neste sentido,

acreditamos, tal como Barbot e Tinio (2015), que recursos ou capacidades específicas desenvolvidas num domínio particular de criatividade podem transferir-se para domínios que partilhem requisitos semelhantes, situando o ónus da questão em análise na interseção entre especificidade e generalidade e no carácter desenvolvimental do constructo de criatividade.

No que concerne o ponto de situação da avaliação da criatividade em território nacional, foi-nos possível identificar alguns instrumentos concebidos e adaptados à realidade portuguesa. Mimetizando o percurso inicial da avaliação da criatividade, foi no âmbito da avaliação da inteligência, com a Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial (Almeida, 1986) (vd. Quadro 2.) que surgiu o primeiro teste de avaliação do pensamento divergente. Decorrendo da tradição funcionalista que ainda vigorava à altura, o foco de avaliação é a quantidade e diversidade de respostas divergentes que a pessoa consegue produzir, não havendo particular interesse em explorar outras dimensões relevantes da criatividade, até porque se tratava de um instrumento fundamentalmente vocacionado para o estudo da inteligência. Provavelmente elucidativo do desinteresse nacional pela temática da criatividade, foram necessários quinze anos para que se produzisse um novo instrumento de avaliação da mesma. De acordo com a revisão da literatura que plasmámos nos quadros anteriores, identificamos a Prova de Resolução de Problemas por *Insight* (Morais, 2001) (vd. Quadro 2.) que surge com o objetivo de sustentar uma análise diferencial da capacidade preditiva do desempenho escolar. Não obstante, decorrida mais de uma década, constatamos que o pendor cognitivista que caracteriza esta prova é ainda muito próximo do paradigma funcionalista, o que parece transparecer o estado embrionário da avaliação da criatividade em Portugal, principalmente quando comparado com o momento vivido à época na comunidade científica internacional, onde eram já expressivos os instrumentos que procuravam explorar outras dimensões da criatividade assinalando, nomeadamente, a preponderância de fatores contextuais.

Dez anos depois vê a luz do dia a Escala de Personalidade Criativa (Jesus et al., 2011) (vd. Quadro 3.) que parte da constatação de que, havendo instrumentos em português para a avaliação da criatividade enquanto processo e enquanto produto, não estava disponível “*nenhum instrumento para avaliação da criatividade enquanto pessoa*” (Jesus et al., 2011, p. 1881). Neste sentido, procura conciliar contributos originais com a influência da Escala de Estilos de Criar e de Pensar (Wechsler, 2006a) num instrumento cujas propriedades psicométricas parecem ainda necessitar de uma confirmação mais consistente.

Um ano mais tarde, surge a versão em português do TTCT (Torrance, 1966), elaborada por Azevedo e Morais (2012), que justificam a importância da sua adaptação à população pré-adolescente e jovem portuguesa pelo facto de ser o teste de criatividade mais adequado ao contexto educativo e mais estudado e divulgado internacionalmente. A versão em causa apresenta indicadores aceitáveis de validade de critério, fiabilidade teste-reteste e consistência interna (Azevedo & Morais, 2012),

ressalvando-se a importância de submeter o instrumento a uma análise fatorial confirmatória (AFC) com o intuito de testar a validade através da estrutura fatorial proposta. Por inerência, esta versão aporta, ainda, as limitações que já apontámos na análise efetuada ao instrumento original (vd. Quadro 2.), embora nos pareça que as autoras procuram ampliar os horizontes de utilização do teste a uma visão mais abrangente do constructo da criatividade, já que referem que o mesmo assenta numa “filosofia dinâmica de utilização” (Azevedo & Morais, 2012). Porém, ficamos com dúvidas quanto à operacionalização prática dessa filosofia, em virtude de traduzirem a conceção do modo de utilização do instrumento em programas de promoção de competências de criatividade, que resvalam para a redução da complexidade do constructo a uma mera *soft skill* treinável, sem qualquer articulação com o processo de desenvolvimento psicológico.

No ano de 2016, após tradução e adaptação do CSEI (Abbott, 2010a) à população adolescente e adulta portuguesa surge o Inventário de Autoeficácia Criativa (IAEC – vd. Quadro 5.) proposto por Rodrigues, Valqueresma & Coimbra, marcando um desvio significativo da tradição funcionalista e cognitivista que, aparentemente, prevalecia no panorama nacional no campo da avaliação da criatividade. Este instrumento, embora numa fase inicial de adaptação e validação, encontra-se suportado por uma AFC com resultados satisfatórios (Rodrigues, 2018), o que reveste de maior solidez as qualidade psicométricas do instrumento e abre portas a uma utilização em contextos diversificados.

É no decurso do processo de tradução e adaptação do IAEC (Rodrigues et al., 2016) que se encontra a génese da Escala Portuguesa de Autoeficácia Criativa (ESPAC) (Valqueresma, Rodrigues, & Coimbra, 2017), instrumento propositadamente concebido para utilização no âmbito da vertente empírica desta tese. Assim, no capítulo seis, providenciamos, em detalhe, as suas características e propriedade psicométricas, sublinhando, desde já, tratar-se, tanto quanto é do nosso conhecimento, do primeiro instrumento de avaliação da autoeficácia criativa criado, especificamente, para a população de crianças e adolescentes portugueses, destacando-se a sua estrutura multidimensional e abordagem situacional da autoeficácia criativa.

Restam-nos mencionar o ProCriativ (Pocinho & Garcês, 2018) e a ECCSA (Morais et al., 2019). No que concerne o primeiro, aparentemente, este deixa transparecer a dominância do paradigma funcionalista em Portugal. Afinal, trata-se de uma medida que volta a focar-se no pensamento divergente, baseando-se nos testes *Alternative Tasks* (Guilford, 1956), *Instances Test* (Wallach & Kogan, 1965) e ainda na *Prueba de Imaginación Creativa* (Artola, Ancillo, Mosteiro, & Barraca, 2004), que as autoras procuraram concentrar num instrumento simples de três itens, cujas propriedades psicométricas parecem requerer uma análise mais sofisticada. Já a ECCSA (Morais et al., 2019) pode constituir-se como um instrumento de interesse, particularmente porque incide na avaliação de uma dimensão contextual da criatividade, salientando o impacto que a mesma pode ter

no domínio da educação. Ao fornecer *feedback* aos professores nas suas nove dimensões pode funcionar como fator despoletante para uma discussão e reflexão quanto às práticas pedagógicas utilizadas e a necessidade (ou não) de as alinhar com objetivos de desenvolvimento da criatividade, em contexto de sala de aula. Contudo, parece-nos que ainda necessita de ser trabalhada de modo a suplantar défices na robustez psicométrica até agora encontrada.

Em súpula, pensar a avaliação da criatividade é algo que exige, *a priori*, reconhecer que lidamos com um constructo sinónimo de complexidade. Por conseguinte, posturas positivistas que se focam na simplificação do processo criativo, na sua redução a elementos mais simples e na delimitação de categorias únicas e/ou lineares para a sua estruturação, serão sempre insuficientes e incapazes de apreender a realidade daquilo que é a criatividade. Ao invés de buscarmos o simplismo, na avaliação da criatividade parece-nos que o ponto de partida deve ser a complexidade, pois é essa a natureza da criatividade: diversa, intersubjetiva, complexa e em perpétuo movimento. Obrigada a uma permanente reconstrução (ditada pela co-construção do próprio indivíduo e pelas incontáveis *nuances* contextuais) a avaliação da criatividade tem de refletir o seu carácter dinâmico e impossível de compartimentar num único instrumento estanque. Como já referimos ao longo desta tese, na esfera do desenvolvimento e funcionamento psicológico humano, a criatividade carrega em si o potencial de induzir e refletir a complexificação das estruturas psicológicas do indivíduo que vive e cresce num mundo em permanente (re)construção, o que se traduz, em termos operacionais, na garantia de que a tarefa de a avaliar terá que ser, tendencialmente, concebida numa moldura onde se pressupõe que mais importante que o destino é a caminhada. Muito há ainda para conhecer sobre a criatividade, mas esta já provou ser “*um campo em crescimento que já foi além de simples categorizações*” (Kaufman & Beghetto, 2009, p. 10). Do nosso ponto de vista esta evolução terá que contemplar o desenvolvimento de metodologias e instrumentos de avaliação multimodais que, tentativamente, procurem aproximar-se da miríade de tonalidades contidas no constructo de criatividade. Parece-nos, também, que o futuro da avaliação da criatividade deve ser marcado pelo reconhecimento de que, tal como é difícil concordar em critérios, é improvável que um teste geral de criatividade possa ter aceitável validade de conteúdo (Cropley, 1992; Russ, 2003). O investimento deverá ser feito na conceção de instrumentos/metodologias apoiados em conceções abrangentes que se revelem capazes de escrutinar, em simultâneo, a especificidade de características associadas ao domínio da criatividade – não olvidando que as mesmas estão arreigadas a um contexto sociocultural particular – sem deixar de reconhecer a validade dos dados obtidos com instrumentos onde esteja implícito um fator geral da mesma, muito provavelmente reflexo da qualidade e complexidade psicológicas da auto-organização individual. Desse modo, poderão articular passado, presente e futuro, acomodando dados provenientes de áreas até aqui pouco exploradas, como é o caso da biometria e das metodologias

neurocognitivas (Abraham, 2018; Vartanian, Bristol, & Kaufman, 2013). Esse poderá ser um dos caminhos de futuro no entendimento dos processos psicológicos “superiores” envolvidos no desenvolvimento da criatividade, cruciais para o reconhecimento desta como atributo de estruturas psicológicas de complexidade superior¹³, nas quais se entrecruzam mecanismos e determinantes intra e interpessoais.

No fundo, parece-nos que a avaliação da criatividade deverá acompanhar o movimento que tem vindo a emergir na Psicologia (que deriva do cruzamento de perspetivas culturais, ecológicas e de abordagens de sistemas dinâmicos complexos) que sugere a necessidade de se operar uma reinterpretação dos “*constructos psicológicos como dinâmicos, incorporados, imbuídos e executados*” (Kupers, Van Dijk, & Lehmann-Wermser, 2018, p. 12). Esta orientação surge-nos como particularmente premente após a breve análise que acima expusemos da realidade nacional, que aparenta necessitar de um forte impulsionamento para direções mais diversas das que se firmam numa visão funcionalista de um constructo que, aos nossos olhos, é impossível de reduzir a uma quantificação de competências ou características. Neste sentido, ancorados nos pressupostos que acima elencamos, procuraremos, nos capítulos seguintes, contribuir para a discussão científica sobre o tema, aportando metodologias e um instrumento - criado para a população portuguesa - que se enquadram numa visão multimodal da avaliação da criatividade.

¹³ No sentido vygotkiano, as funções psicológicas superiores correspondem a sistemas psicológicos que se desenvolvem partindo de processos naturais medidos por símbolos. Representam a interligação de estruturas psicológicas existentes que se internalizam no decurso do desenvolvimento (Toomela, 2016).

PARTE II
METODOLOGIA

CAPÍTULO III
DESENHO DE INVESTIGAÇÃO

11. Objetivos de Investigação

Com o presente estudo pretendemos contribuir para a compreensão de dimensões relevantes do processo de desenvolvimento psicológico da criatividade, analisando criticamente o seu impacto na educação, nomeadamente no modo como esta consta (ou não) dos programas curriculares atualmente em utilização no contexto nacional e as consequências desse enquadramento, no plano das práticas e dos efeitos nos alunos.

A montante, privilegiar-se-á a exploração da criatividade enquanto atributo estrutural do desenvolvimento psicológico que espelha a complexidade das estruturas psicológicas (ou auto-organização psicológica) do próprio indivíduo, procurando desenvolver uma conceptualização desenvolvimentista, teoricamente sustentada, psicologicamente orientada e contextualmente situada que constitua uma alternativa à, aparentemente, dominante tradição funcionalista. A jusante, e ancorados na multidimensionalidade do constructo, almeja-se explorar a dimensão da autoeficácia criativa – cuja definição assenta na conceção da autoeficácia como uma característica de uma estrutura psicológica dinâmica capaz de enfrentar, com confiança, desafios imprevistos, definir objetivos e expectativas (de processo e de resultado) firmados no *possibility thinking* (Craft, 2011) – refletindo quanto à sua influência no desenvolvimento da criatividade.

A articulação entre todas estas vertentes será suportada pela realização de uma distinção analítica de três níveis curriculares – enunciado, implementado e adquirido -, que procura cumprir os seguintes objetivos:

- Estudar os efeitos do fator escolaridade no desenvolvimento da criatividade artística no período da infância e da adolescência;
- Observar o possível efeito que variáveis macrossistémicas e situacionais desempenham no desenvolvimento da criatividade;
- Analisar a multidimensionalidade do constructo de autoeficácia criativa através da criação de um instrumento português de avaliação da mesma;
- Indagar qual o impacto que a autoeficácia criativa assume no desenvolvimento da criatividade, nos períodos da primeira infância, infância e adolescência;
- Explorar o constructo de criatividade enquanto reflexo da complexificação das estruturas psicológicas.

A seleção destes objetivos parte da revisão da literatura realizada e resulta da nossa intenção de esboçar um estudo empírico coerente com a visão que acima fomos expondo quanto à natureza do constructo da criatividade: multidimensional, contextualmente situado e socioculturalmente determinado. Assim, procurámos interrelacionar variáveis que nos permitissem evidenciar essas

características da criatividade, ampliando os nossos horizontes de investigação ao contexto escolar e focando variáveis macrossistémicas relevantes (primeiro e segundo objetivos). Mais ainda, propusemo-nos explorar a multidimensionalidade da criatividade através da análise da autoeficácia criativa produzindo aquele que cremos ser o primeiro instrumento criado nesse âmbito, especificamente para a população portuguesa. Tal permitir-nos-á tecer considerações quanto ao desenvolvimento da criatividade - na primeira infância, infância e adolescência – e a sua relação com a complexidade do sujeito psicológico humano, refletindo o carácter desenvolvimental do nosso *design* metodológico. Para além disso, a definição de objetivos decorre, tanto quanto nos é dado a conhecer, da constatação de que os mesmos foram ainda pouco (ou nada, no caso da problematização da criatividade no processo de complexificação das estruturas psicológicas e da análise da autoeficácia criativa na primeira infância) abordados na esfera da investigação empírica. A articulação dos mesmos numa única investigação é, acreditamos, algo inédito, daí que este estudo possua um carácter eminentemente exploratório, cujas questões de investigação estarão centradas na tríade: criatividade – contexto (escola) – complexificação de estruturas psicológicas. Consequentemente, poderá revestir-se de significativa importância ao permitir ressituar a criatividade como constructo mais complexo e mais completo do que a definição de mera *soft skill* pode subsumir.

12. Questões de Investigação

O desenho de investigação escolhido delineou três níveis de análise curricular (que refletem o currículo enunciado, o currículo implementado e o currículo adquirido) que, embora cronologicamente distintos, se complementam na compreensão do modo como a criatividade se enquadra no desenvolvimento psicológico individual, onde aparenta surgir como estímulo à complexificação das estruturas psicológicas. Assim, importava sermos capazes de abarcar uma faixa etária suficientemente abrangente para espelhar estádios relevantes do desenvolvimento da criatividade, enquanto que, concomitantemente, teríamos que equacionar o impacto que o fator escola teria nesse desenvolvimento. Era nossa convicção que do encontro dessas conspeções emergiria uma conceção do desenvolvimento psicológico humano da qual sobressairia o potencial (re)situador da criatividade enquanto motor e sintonia da complexidade das estruturas psicológicas, justificando a definição das questões orientadoras de investigação que se aprofundam de seguida.

12.1. Primeira Questão de Investigação (Q1)

Será que os programas curriculares dos níveis de educação pré-escolar e do ensino básico, promovem a criatividade (nas suas dimensões artística e de autoeficácia criativa) e a capacidade de compreensão estética das crianças e adolescentes inseridos no sistema educativo português?

A indissociabilidade da criatividade e da educação foi já profusamente abordada no contexto deste estudo. De facto, a visão desenvolvimentista e ecológica que conforma a perspetiva aqui apresentada torna incontornável o enfoque no sistema educativo português, uma vez que é, também, aquando da passagem pelos diversos ciclos de ensino que o sujeito psicológico humano se desenvolve, quer na esfera do desenvolvimento físico quer na do desenvolvimento psicológico, no âmbito do qual assumirá uma ressonância mais significativa o desenvolvimento da criatividade. Paralelamente, o carácter cumulativo da criatividade (que para se manifestar exige que se reúnam, em simultâneo, condições relativas ao contexto, ambiente, características motivacionais, intelectuais, cognitivas, comportamentais, de personalidade e outras do próprio sujeito como coautor do seu desenvolvimento) faz sobressair a potencial influência do fator escolaridade. De facto, a escola destaca-se como um dos contextos com maior influência no desenvolvimento da criatividade (Gralewski & Karwowski, 2012), pois “a eclosão de novas ideias é ou não favorecido conforme o

ambiente escolar (...) incentive e valorize o desenvolvimento e a expressão da criatividade” (Pacteau & Lubart, 2005, p. 2). Por outro lado, sendo o contexto escolar um dos contextos desenvolvimentais mais determinantes nos períodos da infância e da adolescência, será de equacionar o modo como, através da criatividade, pode influenciar o desenvolvimento da capacidade de compreensão estética, profundamente dependente da qualidade das vivências experimentadas, acumuladas e integradas para a sua evolução (Housen, 1983; Parsons, 1987/1992; Rocha & Coimbra, 2006).

É no seio destas perceções que o currículo escolar é, muitas vezes, considerado como um veículo importante para a compreensão da forma como a escola se encontra organizada e estruturada em torno de determinados conceitos-chave. Assim, não é novidade o destaque que tem sido atribuído, em anos recentes, à pesquisa da relação currículo – criatividade. Multiplicam-se os estudos votados a essa temática sob a chancela da OCDE (Lucas, Claxton, & Spencer, 2013; OECD, 2018) e da UE (Heilmann & Korte, 2010; Wyse & Ferrari, 2015), os quais parecem acompanhar uma tendência internacional com reverberações em países como a Austrália (MCEETYA, 2008), Brasil (Fleith, 2001), China (Vong, 2008a, 2008b), Estados Unidos da América (Runco, 1999b; Runco & Charles, 1997; Torrance, 1968) ou Reino Unido (Cremin & Barnes, 2015), entre outros. As principais conclusões tecidas parecem apontar para uma aceitação consensual da importância da criatividade no panorama social e educativo atual (Ahmadi et al., 2019; Shaheen, 2010), embora a maioria dos *curricula* tenda a reconhecê-lo de uma forma implícita e pouco concretizada (Lucas et al., 2013; Newton & Newton, 2014).

No caso português, em particular, parece haver uma valorização explícita da criatividade, em especial nas disciplinas de cariz artístico, embora seja pouco clara a existência de uma valorização diferenciada por nível de escolaridade e se se efetiva uma transposição dessas orientações curriculares para o contexto escolar (Heilmann & Korte, 2010). No entanto, quando procuramos estudos cujas conclusões nos permitam compreender se os *curricula* escolares em Portugal atuam como promotores da criatividade somos confrontados com um aparente vazio... Tal advirá, por certo, de uma plêiade de razões, não fosse a criatividade sinónimo de densidade e complexidade. Na realidade, pensamos que na origem desse deserto estará, em primeira linha, a dificuldade em definir e avaliar a criatividade. É necessária persistência científica e um consequente compromisso epistemológico para tecer considerações quando o constructo em análise se encontra em permanente construção. Por outro lado, a complexidade do sistema educativo introduz uma variabilidade que dificulta a concretização de uma visão científica, transformando em colossal a tarefa de relacionar, apreender e compreender criticamente as interseções de cada variável que aí opera.

A nível internacional, encontramos noutros domínios da Psicologia alguns resultados contraditórios que aguçam a nossa curiosidade quanto ao panorama português. Se, por um lado, Baer (2003, 2016) conclui que um currículo de cariz muito específico - com a identificação clara do que deve

ser aprendido em cada nível de ensino pelos alunos - parece não impactar negativamente a criatividade; por outro lado, Boscolo e Hidi (2007) sugerem que esse impacto negativo é real, nomeadamente através da diminuição da motivação para a escrita ao longo da escolaridade.

Daqui decorre a pertinência da questão de investigação acima enunciada, cuja resposta empírica permitirá acrescentar uma maior transparência e profundidade às dúvidas atestadas. Assim, no que concerne a concretização experimental da questão orientadora em análise, importa clarificar que, dada a abrangência do sistema educativo português, se confinou a sua análise aos programas curriculares em uso no pré-escolar e ensino básico, em virtude de serem coincidentes com períodos desenvolvimentais menos estudados no domínio da criatividade que, não obstante, se constituem como momentos privilegiados de crescimento e de complexificação cognitiva e psicológica (Archambault & Venet, 2007; Fino, 2001; Kegan, 1982; Lindqvist, 2003; Piaget, 1945/1975; Vygotsky, 1917/1998, 1930/2004). Simultaneamente, optou-se por restringir a população-alvo à educação pré-escolar e ao ensino básico por serem aqueles onde os programas curriculares se integram, em regra, como um tronco comum, sendo apenas a partir do ensino secundário que passam a ser possíveis opções vocacionais que orientem os estudantes para áreas que, pelas suas idiosincrasias, explorem (ou não) dimensões de carácter artístico ou criativo.

Assentando numa visão multidimensional de criatividade, tornou-se necessário circunscrever, para efeitos de viabilização da vertente empírica do presente estudo, a sua avaliação a duas dimensões específicas: a da criatividade artística e a da autoeficácia criativa. Evidentemente, essa delimitação aporta uma redutibilidade à matriz complexa e dinâmica de criatividade que temos vindo a defender. Conscientes de que em termos práticos se tornava impraticável conceber um instrumento capaz de contemplar todas as dimensões de criatividade, optámos por equilibrar uma aproximação quantitativa e qualitativa à mesma através da utilização da ESPAC (Valqauresma, Coimbra & Rodrigues, 2017) e da CAT (Amabile, 1982). Tal como referimos no segundo capítulo, a avaliação de um constructo tão complexo quanto o de criatividade acarreta dificuldades apenas contornáveis através de opções metodologicamente conscientes que se enquadrem, *a posteriori* numa perspetiva global/multidimensional do constructo. Assim, após reflexão quanto às atividades conotadas como criativas incluídas no quotidiano dos participantes e cuja recolha de dados fosse realizável de forma prática e eficaz, escolhemos recolher como indicadores de criatividade a elaboração de dois desenhos de elementos simples (acessíveis a todas as faixas etárias envolvidas no estudo) a par das respostas ao instrumento criado no âmbito desta tese para avaliação da autoeficácia criativa de crianças e adolescentes portugueses, a ESPAC.

Em súpula, a presente questão de investigação possui elevada relevância pois permitirá, ainda, trazer alguma luz à discussão científica em torno da existência de um perfil geral para o

desenvolvimento da criatividade, pontuado (ou não) por momentos de estabilidade e/ou declínio (Pacteau & Lubart, 2005), questão já aflorada nos capítulos iniciais desta tese. Por conseguinte, importa compreender de que modo o sistema educativo poderá contribuir para essa progressão, proporcionando ao indivíduo experiências de qualidade realmente capazes de induzir o desenvolvimento psicológico. Afinal, e tal como nos relembram Ferreira, Azevedo, e Menezes (2002), nem todas as experiências encerram em si o potencial de desenvolvimento, sendo que, *“a qualidade desenvolvimental das experiências que o sujeito participa está diretamente relacionada com a possibilidade de transição para níveis posteriores de complexidade cognitiva”* (Silva, 2013, p. 52).

12.2. Segunda Questão de Investigação (Q2)

Será que as variáveis macrossistémicas ¹⁴ influenciam positivamente o desenvolvimento da criatividade (nas suas dimensões artística e de autoeficácia) e da compreensão estética, nas crianças e adolescentes dos níveis pré-escolar e básico de educação do sistema educativo português?

Uma das assunções em torno da qual gravita o *rationale* metodológico que se defende nesta tese é a da preponderância de fatores contextuais na criatividade. De facto, empreender uma compreensão da criatividade que não seja sustentada na ascendência desses fatores no desenvolvimento da mesma é algo que se afigura difícil de conceber. Aliás, as evidências reportadas na investigação, de há vinte anos para cá, têm confirmado essa interdependência (Amabile, 1996; Csikszentmihalyi, 1999; Gardner, 1993, 2002; Lubart, 1999; Sternberg, 2006; Sternberg & Lubart, 1995). Mais recentemente, a investigação tem sublinhado a importância de se adotar uma visão sistémica quando se reflete sobre criatividade, pois é o contexto quem providencia à criatividade um elo de ligação com os processos e estruturas que envolvem o sujeito psicológico humano (Glăveanu, 2014). Runco (2007), chega mesmo a definir criatividade como reflexo da capacidade de adaptação a circunstâncias em mutação constante. Com efeito, contexto e criatividade (con)fundem-se numa relação cujos níveis de simbiose tendem a refletir um reconhecimento da complexidade que lhes subjaz. Tal como adianta Glăveanu (2014, p. 385), o contexto não só ilumina como participa *“nos fenómenos psicológicos pela simples razão de que (...) existe e ‘expande’ quer no tempo (ao ser*

¹⁴ As variáveis macrossistémicas aqui consideradas foram o género, nível de escolaridade e o nível socioeconómico-cultural (que congrega indicadores habilitacionais e profissionais das famílias com a frequência e qualidade de experiências de exposição a contextos, eventos, objetos e atores de âmbito cultural), pela ampla evidência científica em torno do potencial impacto que as mesmas podem revelar no processo de desenvolvimento da criatividade durante os períodos da infância e da adolescência (Abraham, 2015; Castillo-Vergara, Galleguillos, Cuello, Alvarez-Marin, & Acuña-Opazo, 2018; Karwowski, 2011; Karwowski et al., 2015a; Karwowski et al., 2016; Mefoh, Nwoke, Chukwuorji, & Chijioke, 2017; Runco, Cramond, & Pagnani, 2010).

dinâmico e desenvolvimental) quer no espaço (ao materializar, relacionando-se com uma multitude de atores, objetos e formas institucionais).” Se, por um lado, destacamos a escola como fator contextual incontornável, é crucial refletir sobre esse impacto salvaguardando a influência que os fatores relacionados com os contextos proximais (família e grupo de pares) e distais (sociedade e cultura) podem surtir no desenvolvimento da criatividade (e seus consequentes efeitos no desenvolvimento da compreensão estética), não fosse esta uma tese cuja base desenvolvimentista ecológica foi já amplamente assumida em diversos capítulos. Daqui decorre a necessidade de direcionar o foco de atenção para três variáveis de inegável relevância quando a população-alvo em causa é composta por crianças e jovens em idade escolar. Referimo-nos, portanto, às variáveis: género, nível de escolaridade e nível socioeconómico-cultural (NSEC; retratado a partir do nível habilitacional dos pais, da sua profissão e das experiências de contacto com a arte).

Principiando com a abordagem da variável género e da sua controversa relação com a criatividade, parece haver uma aceitação quanto à existência de diferenças de género na realização criativa, embora o sentido dessas diferenças e as suas causas permaneçam envoltas numa densa bruma – da qual não se excluem preconceitos, visões simplistas e estereotipadas, em alguns casos (Almeida, Nogueira, & Silva, 2008; Bart, Hokanson, Sahin, & Abdelsamea, 2015; He & Wong, 2011; Kimmelmeier & Walton, 2016). De facto, aquilo que a investigação recente tem demonstrado é que a verdadeira natureza dessa relação é plena de complexidades e de *nuances*, tornando-a difícil de caracterizar perante os resultados contraditórios. Assim, se parecem não existir diferenças de género significativas em termos de potencial criativo (Baer & Kaufman, 2008), no domínio da autoeficácia criativa, constata-se a tendência para um efeito de género significativo em favor do género masculino (Beghetto, 2006), que encontramos, também, em Karwowski (2011). Por outro lado, os dados decorrentes de estudos realizados sob um ângulo comportamental evidenciam que, a existir uma vantagem criativa dependente do género, esta favorecerá as mulheres (Abraham, 2015), o que torna profundamente intrigante a constatação de que são os homens quem alcança os níveis de realização criativa mais elevados em diferentes domínios das artes e das ciências (Cole & Zuckerman, 1987; Piirto, 1991).

Nos últimos anos pudemos apreciar algumas revisões sistemáticas sobre o tema que extravasaram as fronteiras das causas biológicas, comportamentais, sociais e culturais, irrompendo pelo domínio da neurociência, e que serviram para dissipar alguma da obscuridade que o envolve. Hoje, podemos afirmar com alguma segurança que “os sexos não diferem em termos de capacidades intelectuais globais ou específicas mas podem diferir em estratégias cognitivas, conjuntos de tarefas funcionais ou estilos cognitivos que cada sexo está fisiologicamente predisposto a adotar” (Abraham, 2015, p. 616). Assistimos, então, à queda do mito de que as mulheres são mais criativas nos domínios verbal e artístico e que os homens o são nos domínios científico e mecânico (Abraham, 2015).

Paralelamente, constatamos a ausência de conclusões claras quanto à existência de diferenças de género na capacidade criativa de crianças e adultos (Atwood-Blaine, Rule, & Walker, 2019; Baer & Kaufman, 2008; Karwowski et al., 2016; Mefoh et al., 2017; Runco, Acar, & Cayirdag, 2017; Runco et al., 2010). Neste sentido, as meta-análises apresentadas até ao momento apenas nos permitem concordar quanto ao facto de o sujeito psicológico humano iniciar o seu desenvolvimento criativo em pé de igualdade, independentemente do género. Contudo, o início da juventude parece trazer alguns desequilíbrios que, aquando do desenvolvimento adulto, tendem a manifestar-se nas realizações criativas alcançadas no mundo (Abraham, 2015). Já no que concerne a compreensão estética não conseguimos encontrar dados relativos à influência da variável género. Porém, no campo da estética, também os resultados parecem pautados por elevada incoerência. Se no âmbito da preferência estética se observam conclusões contraditórias [vd. Lindauer (1990) e Furnham et al. (2011)], não se reportaram diferenças ao nível da apreciação estética (Frois & Eysenck, 1995), embora estas pareçam existir, em favor do género feminino, quando abordamos o comportamento estético (Nadal, 2007).

Logo, conceptualizar uma investigação empírica no domínio da criatividade (e da compreensão estética) que comporte um questionamento quanto à relevância (ou não) do fator género, constitui-se como uma mais-valia incontornável quando balizamos como objetivo orientador explorar, compreensivamente, como se processa o desenvolvimento da criatividade. Com a reflexão em torno da relação criatividade-género esperamos poder adicionar uma dimensão relevante à matriz conceptual que ambicionamos tecer desse processo desenvolvimental, cujas consequências práticas em contexto educativo serão de considerar.

Deste prisma, não poderíamos igualmente deixar de atentar no impacto da variável nível de escolaridade – geralmente, um bom indicador do desenvolvimento psicológico - no desenvolvimento da criatividade. Na realidade, trata-se de uma das variáveis mais determinantes para a presente tese, na medida em que procurámos empreender uma compreensão da criatividade enquanto processo desenvolvimental alicerçada em contextos de educação escolar. O enfoque colocado nos programas curriculares - ao qual aludimos na primeira questão de investigação – não nos deixa, porém, indiferentes e conduz-nos, invariavelmente, à análise do nível de escolaridade, que congrega em si o potencial de refletir não só essa vertente estrutural do currículo escolar, mas também de se constituir como um indicador do desenvolvimento da criança e do adolescente. De facto, seria impossível questionar o impacto atribuído à criatividade nos *curricula* escolares sem atender à variável nível de escolaridade. Sendo uma das mais estudadas no âmbito da perspetiva desenvolvimentista da criatividade, inicialmente são os estudos focados na análise de tarefas de pensamento divergente que maior atenção lhe dedicam e reportam uma tendência geral [confirmada em diferentes culturas (Timmel, 2001) e continentes (Darvishi & Pakdaman, 2012; Raina, Kumar, & Raina, 1980)] para um

aumento do pensamento divergente desde o pré-escolar até ao início do ensino secundário, com diversas quebras ou “*slumps*” durante esse percurso (Torrance, 1968). A quebra mais conhecida denomina-se de “*fourth grade slump*” apesar de, desde então, muitas dúvidas terem surgido quanto à sua validade, dadas as limitações de replicabilidade, diferenças socioculturais e individuais no âmbito da existência, momento e domínio da tarefa de pensamento divergente analisada (Barbot et al., 2016b). Recentemente, têm vindo à luz resultados que acentuam a natureza não-monolítica, multidimensional e multideterminada da criatividade, ao evidenciarem quebras em períodos diferentes, de acordo com as determinantes individuais e contextuais analisadas (Barraza, Preiss, & Pardo, 2019; Besançon & Lubart, 2008; Lau & Cheung, 2010; Yi, Hu, Plucker, & McWilliams, 2013). Assim, para além de contemplarmos as asserções referidas na primeira questão de investigação, incluímos a análise do nível de escolaridade neste estudo com o propósito de compreender se esses efeitos ocorrem também no contexto português - o que pode representar um contributo relevante em termos dos dados necessários para a elaboração da matriz desenvolvimental de criatividade que pretendemos esboçar.

Por outro lado, se ambicionamos realizar uma compreensão sociopsicológica da relação criatividade-educação, é crucial trazer à discussão uma variável social na sua essência: o nível socioeconómico (NSE). A importância atribuída a esta variável é agudizada pelo facto de um dos pressupostos base da educação - e por inerência, da escola - ser o de eliminar as desigualdades sociais. Porém, quando nos debruçamos sobre a variável NSE em contexto educacional, somos confrontados com o consenso quanto à diferença nos níveis de realização académica consoante o nível socioeconómico do contexto familiar dos alunos (Byrnes, 2003; Frederickson & Petrides, 2008), o que parece indiciar o fracasso da escola em evitar a perpetuação dessas desigualdades (Bourdieu & Passeron, 1964/2014). Na realidade, a relação entre o NSE e a realização académica é uma temática recorrente no panorama da psicologia educacional. Retrocedendo à década de sessenta e ao célebre *Coleman Report* encontramos aí plasmadas conclusões fraturantes, cujas causas (e consequências) continuam a influenciar muita da investigação desenvolvida, atualmente, nessa área. Em boa verdade, já nessa altura, se propalava a noção de que “*as desigualdades impostas às crianças pelo seu lar, vizinhança e grupo de pares são transportadas para se tornarem as desigualdades com as quais elas enfrentam a vida adulta no final da escola*” (Coleman et al., 1966, p. 325). Com efeito, o *Coleman Report* constitui um marco no estudo do impacto do NSE sobre a realização académica dos alunos. Posteriormente, surgiram (e continuam a surgir) diversos estudos sobre o tema, a maioria dos quais com conclusões bastante similares. Contudo, do ponto de vista do rigor científico, podem levantar-se algumas questões sobre os mesmos, em virtude de nem sempre se basearem na mesma combinação de fatores para a definição de NSE. Se, por um lado, podemos observar estudos que definem NSE em

termos de educação parental, profissões dos pais e rendimento económico, por outro, podemos constatar que alguns estudos incluem as expectativas parentais ou até o acesso a subsídios de ação social escolar (Sirin, 2005), para além da óbvia interferência de fatores culturais. Apesar da abundância de investigação relativa ao NSE, quando procuramos investigações que se debrucem sobre o impacto do NSE sobre a criatividade, mais uma vez, obtemos um número muito reduzido. Provavelmente, o facto de a criatividade ser muitas vezes entendida e investigada enquanto variável psicológica individual é uma das explicações para tal (Dai et al., 2012). Todavia, regista-se uma tendência para reconhecer credibilidade científica à perceção de que os contextos familiares de níveis socioeconómicos mais elevados tendem a apoiar o envolvimento das crianças/alunos em atividades de exploração e estimulação intelectual diversas, relacionando-se positivamente com modos de pensamento de maior complexidade (Ferreira, 2006) e encorajando a expressão de características associadas ao desenvolvimento da criatividade (Castillo-Vergara et al., 2018; Dai et al., 2012). Em paralelo, parece ser consentânea a conclusão de que aliar o investimento parental ao investimento por parte da escola, no desenvolvimento de conhecimentos e de interesses intelectuais, pode constituir uma estratégia de sucesso na promoção da *performance* criativa e no desenvolvimento da criatividade.

Daqui resulta a imperatividade de incluirmos esta variável na nossa análise, visto que, a sua ausência impediria a reflexão sistémica exigida pelo constructo de criatividade e pelas potenciais implicações educativas que a nossa investigação ambiciona proporcionar. Mais ainda, e dado que nos propomos perscrutar os labirintos da compreensão estética, somos levados a considerar a relação entre o NSE e as experiências de exposição à arte - julgadas por Housen (1983) como estímulos incontornáveis do desenvolvimento da compreensão estética -, o que justifica o enquadramento da variável NSE com a dimensão cultural, produzindo a variável nível socioeconómico-cultural (NSEC).

12.3. Terceira Questão de Investigação (Q3)

Será que a criatividade artística das crianças e adolescentes integrados no sistema educativo português, se reflete no seu nível de desenvolvimento da compreensão estética?

Na exploração da relação entre a criatividade e o desenvolvimento psicológico deparámo-nos com importantes questões em torno do impacto que esta exerce na capacidade de o sujeito psicológico humano exprimir a complexidade das suas estruturas psicológicas. Até aqui pudemos apreciar muitos argumentos em favor desta perceção, apesar de nenhum deles a sustentar,

empiricamente, de forma inequívoca. Com Vygotsky (1917/1998, 1930/2004) compreendemos o quão estrutural é a criatividade – pela primeira vez encarada como uma função psicológica “superior” – no desenvolvimento da criança e do jovem, aceção reforçada por Piaget (1945/1975) (que a ela atribui a capacidade de tornar infinitas as possibilidades de questionamento e crescimento psicológico) e adensada por Kegan (1982), que a aponta como elemento agregador das idiossincrasias do *self* e das condicionantes contextuais, no decurso da espiral de desenvolvimento experienciada pelo indivíduo. Neste sentido, podemos considerar que a *“realização criativa não é nada senão uma mudança desenvolvimental, uma reorganização significativa do conhecimento e da compreensão, que pode levar à mudança...”* (Feldman, 1999, p. 170), *per se*, sinónimo de complexidade e densidade psicológica. Efetivamente, o indivíduo criativo encontra-se imbuído de um processo constante de (re)construção e mudança, algo que também se observa nos processos de vivência e experimentação artística, o que legitima que destaquemos a relação arte-criatividade. A *“arte mostra-nos uma metalinguagem que parece ter em conta, tanto a inevitabilidade da mudança, como a complexidade do funcionamento psicológico humano”* (Silva, 2013, p. 115), daí que a terceira questão orientadora da investigação gravite em torno da criatividade artística e da compreensão estética. No caso da criatividade artística, por esta consubstanciar uma dimensão da criatividade acessível às faixas etárias da população-alvo; e, no caso do nível de compreensão estética, por este refletir um indicador tangível da complexidade das estruturas sociocognitivas-emocionais do sujeito psicológico humano. De facto, a interseção arte-*self* trespassa, indelevelmente, todo o *rationale* teórico que serve de base a esta tese. Da relação do sujeito psicológico humano com a arte brotam novas perspetivas e aprofundam-se reflexões de cariz intra e interpessoal, que tendem a criar dissonâncias cujo efeito é o de desequilibrar a homeostase, que caracteriza o funcionamento psicológico assente nos mecanismos de autorregulação do *self* (autoeficácia, autoconhecimento e autoestima). Apenas após experienciar essa dissonância é que o indivíduo se vê confrontado com a necessidade de questionar, criticamente, o equilíbrio até então vigente, ampliando os seus horizontes de pensamento e, assim, criando condições para que este possa aceder a níveis de complexidade das estruturas psicológicas inacessíveis de outro modo. Neste processo de complexificação, torna-se possível articular o eu, o Outro e o mundo, integrando frustrações e diferentes perspetivas numa reconstrução permanente de sentidos e significados que permitem olhar, entender e apreender o mundo numa miríade de *nuances* que não toldam a visão do indivíduo mas a enriquecem permanentemente. Só então há novamente lugar ao domínio das funções de autorregulação, num ciclo que se repete *ad eternum* ou até que o sujeito psicológico humano abarque toda a complexidade que lhe é, no momento, acessível.

E esta visão da relação arte-funcionamento psicológico humano sustenta-se na perspetiva de que à compreensão estética subjaz um património cognitivo, profundamente entrelaçado na consciência humana, que permite a interpretação da obra de arte, transcendendo o seu sentido

fenomenológico e abarcando as experiências quotidianas (Pelaes, 2015). Por outras palavras, a compreensão estética entende-se como um processo desenvolvimental de articulação do acesso consciente e racional ao mundo da arte com o processo de interpretação artística, que se alimenta das (re)construções da realidade que se vão sedimentando, sucessivamente, e assim contribuindo para o contínuo processo de evolução do *self*. A competência artística (Bourdieu, 1989), decorre da familiaridade com a arte e espelha um processo criativo-imaginativo de onde ressalta o poder sintetizador da mente humana. Logo, conhecer a arte implica operacionalizar simultaneamente o pensamento, a intuição, a imaginação e a criatividade, num exercício de conhecimento contextualizado no espaço e no tempo. Neste sentido, torna-se impossível pensar a educação de uma perspetiva holística sem considerar a sua vertente estética, uma vez que, através da educação estética, se potencia a realização pessoal dos indivíduos, bem como o aprofundamento das suas dimensões social e cultural (Castel-Branco, 1999).

No âmbito do modelo desenvolvimentista da compreensão estética de Parsons, o qual descrevemos em pormenor no primeiro capítulo, deparámo-nos com uma conclusão inequívoca quanto à importância da convivência com a arte para esse desenvolvimento. O contacto *in loco* com a arte é crucial, pois este possibilita a exteriorização de toda uma dimensão interior (a sensibilidade) a par da captação de inúmeras perspetivas (Castel-Branco, 1999). Reconhecendo que essa proximidade também impacta a criatividade artística, será de pressupor que esta seja proporcional ao nível de compreensão estética manifestado, sendo que, para tal, contribuirá (ou não) o estímulo proporcionado por esse palco privilegiado para a evolução do sujeito psicológico humano que constitui o sistema de ensino. Afinal, um dos pressupostos contidos na Lei de Bases do Sistema Educativo é o de formar jovens esteticamente alfabetizados (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro), responsabilidade agudizada pelo facto de, ainda na atualidade, a escola constituir um meio de promoção privilegiado dos valores de apreço pela arte. É por estes motivos que sentimos como essencial estudar esta relação, procurando transpor a barreira da reflexão teórica com a obtenção de dados empíricos capazes de introduzir novos níveis de complexidade naquele que é o nosso entendimento do desenvolvimento psicológico humano.

12.4. Quarta Questão de Investigação (Q4)

Será que a autoeficácia criativa revelada pelas crianças e adolescentes inseridos na educação pré-escolar e no ensino básico do sistema educativo português se desenvolve no mesmo sentido do seu nível de compreensão estética?

A aceitação do impacto da autoeficácia criativa nas mais diversas esferas de vida do sujeito psicológico humano tem sido objeto de um reconhecimento alargado por parte da comunidade científica, fruto da constatação da teia de relações que estabelece com conceitos tão abrangentes quanto diversificados, capazes de moldarem o pensamento, a ação e a identidade criativas (Beghetto & Karwowski, 2016). É na encruzilhada de ligações que se estabelecem entre criatividade, motivação e os diversos mecanismos de autorregulação - como o autoconceito criativo (Karwowski & Barbot, 2016) e a metacognição criativa (Kaufman & Beghetto, 2013) -, que podemos apreciar a forma subtil, mas determinante, como a autoeficácia criativa se interseta com o reino da criatividade (Bandura, 1997, 1999). Enquanto constructo que relaciona a capacidade agêntica individual de produzir uma ação criativa num contexto situacionalmente determinado com a crença individual nessa capacidade, a autoeficácia criativa tende a conjugar as esferas inter e intrapessoais (Farmer & Tierney, 2017) que se articulam, em profundidade, numa miríade de dimensões do desenvolvimento psicológico humano. Assim, há quem aborde o conceito sob uma perspetiva centrada em variáveis individuais (dados demográficos e biológicos, características de personalidade, fatores motivacionais e de identidade) ou contextuais (liderança, fatores inerentes ao trabalho em equipa), ou então quem considere a autoeficácia criativa como preditora de resultados criativos, moderadora dependente ou potenciada por outros fatores relevantes para a criatividade. Mais ainda, há quem a encare enquanto mecanismo de mediação-chave na explicação de efeitos de diversos antecedentes e/ou resultados criativos (Farmer & Tierney, 2017). Compreensivelmente, ou não estivéssemos nós a navegar em território nebuloso, as conclusões apresentadas no domínio da investigação relativa ao conceito de autoeficácia criativa refletem essa opacidade, registando significativas contradições (Hon & Chan, 2013; Malik, Butt, & Choi, 2015; Pretz & McCollum, 2014; Strickland & Towler, 2011; Tierney & Farmer, 2004; Zhang & Zhou, 2014). Porventura, o facto de a autoeficácia criativa se constituir como um estado regulatório de carácter flutuante (Farmer & Tierney, 2017), cujos mecanismos operacionais se centram nas expectativas face aos resultados, pode ser um dos racionais explicativos para esse paradoxismo. Simultaneamente, podemos encontrar alguma desambiguação na existência de variáveis moderadoras (como o impacto da atitude individual face aos esforços praticados para atingir uma determinada realização criativa) na relação criatividade - autoeficácia criativa (Farmer & Tierney, 2017). Sem embargo, essa maleabilidade pode constituir-se como uma importante vantagem, dado que, quando se proporcionam experiências desafiantes e reforçadoras das crenças positivas de autoeficácia criativa

se observam efeitos no desenvolvimento criativo dos indivíduos (Farmer & Tierney, 2017; Tierney & Farmer, 2002). Se nos situarmos no contexto educativo, o rol de possibilidades espraia-se alongadamente, pois, no decurso das experiências proporcionadas e vivenciadas pela criança ou jovem nesse ambiente, a autoeficácia criativa pode permitir-lhe alcançar níveis diferenciados de pensamento e cognição.

Por conseguinte, interessa-nos indagar a eventual relação entre a autoeficácia criativa e a complexidade das estruturas psicológicas (cuja medida observável será o nível de desenvolvimento da compreensão estética), uma vez que, antecipamos que a primeira possa ter um papel mediador no desenvolvimento da criatividade através da indução e/ou amplificação dos níveis de complexidade acessíveis ao indivíduo. Ou seja, a autoeficácia criativa influirá determinantemente nesse movimento fluido e permanente entre o experienciar, o apreender e o empreender, através do qual “*o sujeito psicológico consegue integrar níveis mais simples em níveis mais complexos de compreensão do mundo e de si mesmo*” (Silva, 2013, p. 67).

Logo, interessa-nos transpor a associação, já abundantemente explorada, da autoeficácia criativa e da motivação, embora reconheçamos que existe uma maior propensão para nos envolvermos na realização de tarefas relativamente às quais sentimos que seremos potencialmente bem sucedidos (Farmer & Tierney, 2017). Procuraremos, então, tentar compreender se a primeira se constitui como elemento-chave de um mecanismo de complexificação psicológica, em permanente articulação e simbiose, não apenas com a motivação mas com outros processos de autorregulação do funcionamento psicológico. Neste sentido, e como já adiantámos em capítulos anteriores, pensamos a autoeficácia criativa sob uma ótica multidimensional que não se centra apenas na *performance* mas também no pensamento criativo. No horizonte da matriz conceptual que propomos para a criatividade, a autoeficácia criativa deverá refletir não só a crença na capacidade individual em produzir resultados criativos mas sim a capacidade de analisar crítica e realisticamente as possibilidades criativas individuais. Enquanto mecanismo de autorregulação da criatividade, a autoeficácia criativa parece possuir, por inerência, um conjunto de características apenas passíveis de serem encontradas quando entramos no domínio da complexidade psicológica. Do mesmo modo que observamos em outros mecanismos de autorregulação, trata-se de um processo complexo e multifásico (Flammer 1995) que, tal como nos elucida Piaget (1956, 1945/1975), vai evoluindo ao longo do tempo, passando de esquemas mentais menos elaborados (como é o caso dos esquemas de eventos e esquemas causais) até esquemas de significativa complexidade, através de um processo de sucessivas diferenciações e integrações, em íntima relação com o ambiente. Sob uma perspetiva desenvolvimental, a autoeficácia criativa aparenta caracterizar-se por um padrão com alguns picos e decréscimos, de tal maneira que surge num nível mais abaixo na adolescência, para experienciar uma subida no início da vida adulta, registando um decréscimo a partir da idade da reforma. Assim, apesar de ser expectável, de um ponto

de vista cognitivo, que apenas a partir dos dez-doze anos de idade seja possível desenvolver uma conversação com crianças sobre a sua autoeficácia criativa (Karwowski, 2015), são muito poucos os estudos que, no panorama internacional, exploraram o seu desenvolvimento em crianças de menor idade (Wellman et al., 2001), não sendo do nosso conhecimento nenhum do género em Portugal. Para este facto de certo contribuir  a dificuldade inerente   tarefa de avaliar a autoeficácia criativa em crianças mais jovens, cujas limitações desenvolvimentais aportam sérias questões no âmbito das opções metodológicas e instrumentos a utilizar. Todavia, cremos que dificuldade não   sinónimo de impossibilidade. Aliás, encontramos em Selman (1971) – que, aquando da formulação do seu modelo desenvolvimentista da tomada de perspetiva social entrevistou, crianças a partir dos três anos de idade – um exemplo de que essa tarefa   não são praticável como se poderá traduzir numa importante fonte de informação para a compreensão alargada dos processos subjacentes   autoeficácia criativa e aos mecanismos de regulação psicológica da criatividade.

Nesse sentido, a presente questão surge ainda com o intuito de abordar a temática da autoeficácia criativa sob um prisma conciliador das perspetivas quantitativas e qualitativas, algo que, não sendo uma tendência no cenário da investigação científica, tem sido apregoado como fundamental para compreender, em profundidade, a natureza dinâmica das crenças criativas individuais (Beghetto & Karwowski, 2016; Gl veanu, 2015; Silvia et al., 2014). Essencialmente, mantemos em perspetiva o impacto que experiências precoces de sucesso criativo (associadas a vivências est ticas significativas que forjam o desenvolvimento da compreensão estética) podem surtir no desenvolvimento de crenças de autoeficácia criativa positivas - com potenciais repercussões no final da adolescência e início da idade adulta -, indagando-se se a falta de atividade criativa continuada (intimamente relacionada com o desenvolvimento da compreensão estética) se constitui como causa da quebra na identidade pessoal criativa e na autoeficácia criativa (Karwowski, 2015). Atrevemo-nos, então, a inferir hipoteticamente uma relação que desconhecemos ter sido alguma vez abordada, na qual conjeturamos que, sendo a autoeficácia criativa um mecanismo psicológico de autorregulação integrado num sistema de crenças criativas cuja densidade psicológica acima document mos, opera em paralelismo e interdependência com a dimensão que elegemos como reflexo da complexidade das estruturas psicológicas individuais: a compreensão estética.

13. Hipóteses de Investigação

Na continuidade dos objetivos e questões de investigação acima apresentados, definimos algumas hipóteses de investigação. Dada a quantidade de hipóteses enunciadas consideramos conveniente, para efeitos de compreensão e leitura, agrupar as mesmas de acordo com o fator que pretendem analisar.

Importa ressaltar que, pese embora sustentadas na análise teórica efetuada, as hipóteses apresentadas se revestem, na sua maioria, de um caráter eminentemente especulativo e exploratório, que passaremos a enunciar e justificar de seguida.

13.1. Impacto do fator Escolaridade

Hipótese 1 (H1): *As crianças que frequentam a educação pré-escolar e o primeiro ciclo do ensino básico apresentarão níveis de criatividade artística mais elevados do que aquelas que frequentam o segundo e terceiro ciclos do ensino básico.*

Hipótese 2 (H2): *As crianças que frequentam a educação pré-escolar e o primeiro ciclo do ensino básico manifestarão níveis de autoeficácia criativa mais elevados do que aquelas que frequentam o segundo e terceiro ciclos do ensino básico.*

Hipótese 3 (H3): *As crianças e adolescentes que frequentam o terceiro ciclo do ensino básico situar-se-ão em níveis superiores de desenvolvimento da compreensão estética, relativamente às que frequentam a educação pré-escolar e os primeiro e segundo ciclos do ensino básico.*

Considerando que, até aqui, temos defendido a relevância de uma visão multidimensional da criatividade, parece-nos fazer sentido que a justificação das três primeiras hipóteses de investigação seja encarada como um todo, dado que cada uma delas versa sobre uma dimensão particular da criatividade (a criatividade artística no caso da H1, a autoeficácia criativa no caso da H2 e a compreensão estética em H3) e procura explorar o impacto que a mesma variável independente (nível de escolaridade) nelas poderá surtir.

Assim, na continuidade do que já desvelamos aquando da exploração da primeira questão de investigação, as hipóteses em análise intentam conquistar uma evidência empírica da visão crítica quanto ao modo como a escola no geral, e o sistema educativo português em particular, materializam

o lugar da criatividade na era que Stiegler (2004/2018) apelidou de hiperindustrial. É nesse contexto, que a formatação subjacente à padronização de comportamentos – que dá lugar à perda da individuação – parece transfigurar-se em planos curriculares onde ressalta a tónica na esfera do calculável em detrimento da exploração e vivência de áreas do saber onde a qualidade da experiência vivida, percebida e co-construída pelo sujeito psicológico humano é fator de incomensurável valor.

Neste sentido, por mais que a criatividade tenha vindo a assumir-se como omnipresente e universal no mundo da educação – não raras vezes em estreita (embora problemática) relação com a aprendizagem efetiva (Craft, 2008) –, a transformação da planície educativa numa paisagem cujo objetivo ultrapassa os de uma cultura meramente performativa, almejando apreender o como, o onde e o quê da aprendizagem (Gardner, Perkins, Boix-Mansilla, Fischer, & Dede, 2008), parece difícil de concretizar. A esta dificuldade não será alheia a complexidade de que se reveste a criatividade, bem como o facto de a sua multidimensionalidade carregar consigo a imperatividade de se abandonarem medidas massificadas – inevitavelmente castradoras da originalidade – e incapazes de valorizarem a individualidade. Em sùmula, na sociedade instrumentalizadora e funcionalista em que vivemos, o impulso à criatividade vive em conflito permanente com a cultura educativa orientada para os resultados e geradora de uma dinâmica social assente em indicadores quantitativos e estandardizados de desempenho. Logo, a noção de que esta cultura educativa tende à formatação/estandardização das crianças e jovens inseridas nos sistemas educativos é algo que tem vindo a cimentar-se em diferentes áreas do saber (Craft, 2008, 2011; Hammershøj, 2014; Hondzel & Hansen, 2015; Sacks, 1999; Sternberg, 2006; Stiegler, 2004/2018), cada vez com maior propriedade. Neste sentido, há inclusivamente autores que sugerem que, após os anos iniciais em que a criatividade é estimulada, se regista um decréscimo contínuo até ao nível pós-secundário (Briceno, 1998). Parece-nos igualmente lógico que ao experienciamos esta provável inibição da sua criatividade sejam diminuídas as oportunidades de vivenciarmos momentos nos quais se reforce e edifique o seu sentido de autoeficácia criativa [que, por definição, resulta do processamento simultâneo da ação e da cognição individual face à própria criatividade (Bandura, 1997)], algo que plasmamos na hipótese dois. Porém, no que concerne a compreensão estética, somos levados a crer que (não obstante inibições à criatividade) a primazia do esperado processo de desenvolvimento físico e psicológico experienciado ao longo das idades – que não constituem uma variável desenvolvimental – em análise, prevalecerá. Afinal, centraremos a nossa análise numa faixa etária abrangente, durante a qual se operam transformações profundas nas estruturas cognitivas individuais (Kegan, 1982; Piaget, 1936/1952) que permitem ao indivíduo desenvolver capacidades de análise e compreensão de complexidade crescente.

Em sùmula, é destas interrogações que brotam as presentes hipóteses, através das quais conjecturamos que quanto maior for o período temporal de permanência num sistema educativo ao qual assiste uma cultura educativa desta índole, menor será a criatividade manifestada (nas suas

dimensões artística e de autoeficácia); daí que, perspetivemos como menor a criatividade artística e autoeficácia criativa dos jovens do terceiro ciclo do ensino básico, apesar de as suas capacidades de raciocínio crítico [e consequente aptidão para exercerem de forma mais fluida o *possibility thinking* (Craft, 2002, 2011)] poderem antecipar, precisamente, o contrário.

A análise dos programas curriculares do sistema educativo português, contemplada na primeira questão orientadora da investigação, impõe-se aqui como condição prévia de análise, sob pena de obtermos resultados vazios de significado e de contexto, inquinando proposições futuras quanto às características determinantes de espaços educativos que se querem criativos (White & Lorenzi, 2016). A concretização empírica e a análise crítica que decorre das presentes hipóteses possui ainda o potencial de nutrir a discussão medular quanto ao real papel dos sistemas educativos na criatividade.

13.2. Impacto do fator Nível Socioeconómico-cultural

Hipótese 4 (H4): *As crianças e adolescentes provenientes do meio socioeconómico-cultural mais favorecido revelarão um nível mais elevado de criatividade artística.*

Hipótese 5 (H5): *As crianças e adolescentes provenientes do meio socioeconómico-cultural mais favorecido apresentarão um nível mais elevado de autoeficácia criativa.*

Hipótese 6 (H6): *As crianças e adolescentes provenientes do meio socioeconómico-cultural mais favorecido, evidenciarão níveis de compreensão estética mais elevados.*

Com o propósito de obter dados empíricos capazes de reforçar (ou não) a conceção vigente quanto à poderosa interferência do meio socioeconómico-cultural no desenvolvimento psicológico da criatividade, formulámos as hipóteses acima descritas.

Partindo da literatura, fomos confrontados com resultados que parecem sugerir que as crianças ou jovens provenientes dos NSE médio e médio/alto evidenciam níveis mais elevados de criatividade (An & Youn, 2018; Castillo-Vergara et al., 2018; Karwowski, 2011), sendo esta diferença, relativamente às que se situam no NSE baixo ou médio-baixo, agudizada pelo acesso a oportunidades diversificadas de contacto com a arte. Efetivamente, sendo a participação em atividades artísticas um dos pilares do desenvolvimento da consciência estética – com efeitos que se estendem para além da

empatia, da capacidade de resolução de problemas (alimentada pela integração de diferentes perspetivas) e de tomada de decisão, até ao desenvolvimento da capacidade crítica e tomada de perspectiva social – consideramos como mais adequado alargar a variável NSE à sua vertente cultural (daí o nosso enfoque no NSEC). Desse modo, poderemos obter dados que nos permitam explorar e conjugar uma miríade de elementos (sociais, económicos e culturais) em simultâneo, abrindo novas possibilidades de análise da matriz de complexidade onde se encaixa o desenvolvimento da criatividade. Para além disso, essa diferenciação pode apresentar-se como relevante se observarmos a realidade portuguesa, uma vez que, apesar das mudanças positivas que têm vindo a ser operadas nos últimos anos, as linguagens da arte permanecerem menos acessíveis a determinadas franjas populacionais (e.g., interior vs. litoral, meio rural vs. meio urbano). De facto, numa era onde a arte é também ela um bem de consumo (Stiegler, 2004/2018), o acesso a museus, espetáculos, livros (entre outros meios/estruturas artísticas), depende muito quer da disponibilidade geográfica (com assimetrias territoriais incompreensíveis num país tão pequeno quanto o nosso) quer da disponibilidade financeira familiar. E, embora atualmente a realidade económico-financeira não pareça tão penosa quanto a dos últimos anos, ainda muito há a fazer para que, em Portugal, a arte – forma privilegiada de emancipação cultural – seja considerada como área crucial para o desenvolvimento. É desta constelação de fatores que emana a nossa perceção de que as famílias pertencentes a um NSEC alto proporcionarão e incentivarão experiências mais frequentes com a arte do que os pais provenientes de um NSEC médio e baixo, com potenciais consequências ao nível da criatividade artística, autoeficácia criativa e compreensão estética de cada criança ou adolescente.

13.3. Impacto do fator Género

Hipótese 7 (H7): *As crianças e adolescentes do género masculino evidenciarão níveis mais elevados de autoeficácia criativa do que as do género feminino.*

Hipótese 8 (H8): *As crianças e adolescentes do género feminino evidenciarão níveis mais elevados de criatividade artística do que as do género masculino.*

Hipótese 9 (H9): *As crianças e adolescentes do género feminino evidenciarão níveis mais elevados de compreensão estética do que as do género masculino.*

Na continuidade do que havíamos explanado na segunda questão de investigação, apesar de as evidências quanto à ascendência da variável género na criatividade serem pouco claras, uma visão desenvolvimental e sociocultural do fenómeno criativo torna imperativa a sua análise. Mormente, ao

nos focarmos no contexto escolar aportamos à discussão uma dimensão social que justifica a exploração do impacto que as diferenças de género podem ter na manifestação e desenvolvimento da criatividade. Tal como já tivemos oportunidade de referir, presumimos que a escola – um dos palcos mais relevantes do processo de socialização, durante a infância e a adolescência – possa atuar, contrariamente ao que se encontra veiculado nos seus princípios fundamentais, como importante mecanismo de perpetuação de determinismos e papéis sociais onde as diferenças de género se avultam, graças a uma visão assente numa lógica de oposição entre o feminino e o masculino (Bourdieu & Passeron, 1964/2014; Torres et al., 2018). Dada a intrínseca e profunda relação entre criatividade, contexto e desenvolvimento, parece-nos impossível apartar influências mútuas e significativas entre o processo de desenvolvimento criativo e a identidade de género. As presentes hipóteses procuram, então, compreender se, particularmente na sociedade e no sistema educativo português, se observam diferenças de género e quais as consequências para a autoeficácia criativa, criatividade artística, e compreensão estética das crianças e jovens portuguesas. Esta exploração tem o potencial de se repercutir na formulação de políticas públicas e educacionais cuja responsabilidade na promoção da igualdade de oportunidades de desenvolvimento não pode ser olvidada.

Dada a diversidade de conclusões que encontramos na literatura sobre esta temática torna-se difícil conjecturar quanto ao sentido dessas diferenças (*i.e.* se favorecem o género masculino relativamente ao feminino ou vice-versa), inclusivamente em Portugal. Assim, se Almeida, Delicado, Alves, Carvalho e Carvalho (2015) sugerem maior criatividade no género feminino, Pomar et al. (2012) encontram-na no género masculino. Similarmente, Herzog e Duh (2011) relatam diferenças estatisticamente significativas na flexibilidade artística e sensibilidade para problemas artísticos a favor das raparigas, enquanto Ai (1999) reporta que, especificamente no que concerne a elaboração, o género feminino tende a apresentar níveis mais elevados de criatividade do que o género masculino. A este nível, consideramos que interferência de variáveis socioculturais nos papéis de género não podem ser descuradas. Particularmente na cultura ocidental, apesar das mudanças dos últimos anos, parece ainda ser expectável que as meninas se interessem e se envolvam, preferencialmente, em tarefas que lhes permitam desenvolver detalhes, como quando elaboram um desenho. Na verdade, a especificidade do domínio de criatividade em causa pode constituir-se como elemento aclarador da discussão, sendo a nossa perceção que, principalmente na infância, o desenho artístico tende a ser naturalmente incentivado e reforçado junto das meninas/raparigas portuguesas. Tal derivará, assim, da aparente prevalência, na nossa sociedade, de uma diferenciação entre géneros no domínio do acesso e experimentação artística, com tendência a serem fomentadas as oportunidades e vivências artísticas no campo das artes visuais, no grupo das meninas. De tal modo que, particularmente no âmbito do desenho infantil, parece-nos observar-se um incentivo mais aberto à realização dessa atividade dirigido às crianças do género feminino em contextos educativos formais e informais,

potenciando as probabilidades de as meninas poderem desenvolver a sua criatividade artística nesse domínio. Neste sentido, embora reconhecendo que se encoraja uma caracterização afetiva-cognitivo-social criativa nos meninos/rapazes (em termos lúdicos, por exemplo, a menor previsibilidade funcional associada aos brinquedos tradicionalmente masculinos – pistas de carros, bolas, jogos de construção,... – pode traduzir-se numa maior criatividade futura), quando nos concentramos no desenho artístico antecipámos como possível uma maior criatividade artística para o género feminino.

Já no que concerne a autoeficácia criativa, sendo esta reflexo e construção da capacidade agentica individual (Bandura, 2001), incorpora uma dimensão de ação fundamental para a construção do sentido de que se é capaz de ser criativo numa determinada situação. Deste modo, contempla uma vertente intrinsecamente relacionada com a *performance* e realização criativas, que alguns autores revelaram estar mais associadas ao género masculino (Abra & Valentine-French, 1991). Em harmonia com estas asserções Beghetto (2006) e Karwowski (2011) demonstraram que o género masculino apresenta níveis de autoeficácia criativa mais elevados do que o género feminino, o que nos leva a conjecturar que esse padrão se repita na nossa amostra.

Todavia, quando nos deslocámos para o domínio da compreensão estética entrámos em território que, tanto quanto sabemos, ainda não foi explorado. Ou seja, qualquer formulação de hipóteses quanto à influência do fator género na compreensão estética situa-se, inequivocamente, num plano exploratório. Porém, conciliando os contributos teóricos que apresentámos no primeiro capítulo com os argumentos que expusemos quanto às diferenças de género ao nível da criatividade artística, parece-nos provável que o género feminino, ao experienciar um estímulo positivo ao exercício do seu potencial criativo (que se traduz em experiências artísticas de quantidade e qualidade superiores), tenha acesso a um conjunto de fatores mais favoráveis para o desenvolvimento da sua identidade e comportamento criativo, com prováveis repercussões nas estruturas psicológicas onde se posiciona a compreensão estética. Isto é, parece-nos provável a existência de uma maior proximidade entre a expressividade artística e o padrão de divisão sexual tradicional – em mudança, mas ainda prevalecente – dos papéis sociais: expressivo vs. instrumental. Logo, afigura-se-nos como plausível que sejam as meninas a apresentar níveis de desenvolvimento da compreensão estética mais elevados.

13.4. Interseção Criatividade Artística – Autoeficácia Criativa - Compreensão Estética

Hipótese 10 (H10): As crianças e adolescentes que apresentem níveis de autoeficácia criativa e de criatividade artística mais elevada situar-se-ão em estádios superiores de desenvolvimento da compreensão estética.

A dinâmica relacional entre a criatividade, a arte e a compreensão estética é ubíqua à reflexão que enforma esta tese. Com efeito, como já asseveramos noutros momentos, a arte personifica um dos modos mais interessantes de articulação da vida interior do sujeito psicológico humano. Não sendo facilmente acessível, reside nesse mundo interior todo um potencial complexificador da mente humana capaz de interferir, significativamente, com o mundo exterior do comportamento, o que eleva a relevância atribuível à relação arte-criatividade.

Aquando da exploração dos contributos de Michael Parsons (1987/1992) e Abigail Housen (1983, 1992, 2008) tornámos evidentes argumentos que apontam para a relação partilhada entre a criatividade, a arte e o desenvolvimento estético. Fundamentalmente, este último encontra-se associado ao “*desenvolvimento de novas ideias, pensamentos, interesses e formas mais criativas de relação com o mundo (...)[bem como da] capacidade de insight através do potencial simbólico e metafórico da arte*” (Rocha & Coimbra, 2006, p. 81), o que nos leva a presumir quanto à existência de uma relação estrutural e desenvolvimental entre criatividade artística, autoeficácia criativa e compreensão estética.

Por outro lado, as evidências recolhidas na literatura quanto à utilização do desenho como forma de aceder ao repertório de linguagens visuais que se encontram na origem das conceções dos sujeitos em torno da arte (Kindler & Darras, 1994, 1998; Wolf, 1994; Wolf & Perry, 1988) – e que tendem a espelhar a dimensão estética que subsume ao seu desenvolvimento global –, reforçam a sustentabilidade teórica da presente hipótese¹⁵. Logo, a utilização do desenho surge enquanto veículo de acesso a algo, por definição, inacessível diretamente – a criatividade – e ainda pelo facto de, no domínio estético/artístico, serem as artes visuais quem recebe uma maior atenção durante a frequência do sistema educativo, enfatizando a sua importância na discussão em torno da relação entre o desenvolvimento estético e a criatividade. Por esta constelação de fatores, partimos do pressuposto de que a criatividade artística se constitui como um fator de capital relevância quando pensamos sobre as questões do desenvolvimento da compreensão estética e propomo-nos

¹⁵ Não sendo desconhecedores do debate em torno da oposição entre o desenvolvimento artístico e o desenvolvimento gráfico (Pariser, Kindler, & Berg, 2008) optámos, conscientemente, por nos demarcarmos da mesma, em virtude de o princípio teleológico orientador desta tese ser o de aprofundar o conhecimento relativamente à criatividade e à educação, atuando a arte como elemento mediador.

aprofundar a natureza dessa relação, perscrutando um possível efeito de mediação da criatividade na relação da compreensão estética com outra variável em destaque neste estudo: a autoeficácia criativa.

A inclusão da variável autoeficácia criativa parece-nos igualmente lógica, dado constituir-se como um dos elementos do sistema complexo que prefigura a identidade criativa, com intensas conexões com estruturas metacognitivas primordiais para o funcionamento e desenvolvimento psicológico humano. A autoeficácia criativa encontra-se intrinsecamente relacionada com o sentido global que o indivíduo possui acerca da sua própria criatividade – e, por consequência, do significado que lhe atribui num contexto situado social e culturalmente –; enquanto que, o julgamento estético (no nosso caso, especificamente, a compreensão estética) não pode desrinçar-se da criatividade, em virtude desta ser, precisamente, um reflexo do olhar daquele que vê (Cropley & Cropley, 2008). Mormente, a experiência estética é próxima da experiência de *flow* – descrita por Csikszentmihalyi (1990) aquando da sua análise da experiência criativa –, uma vez que ambas se caracterizam por serem estados nos quais a atenção do indivíduo está tão intensamente focada num objeto ou atividade que este experiencia uma sensação de distorção de tempo e do seu sentido de autoconsciência (Csikszentmihalyi, 1975). Neste sentido, ambas possuem dimensões motivacionais, atencionais, cognitivas e afetivas, de tal maneira que, quando abordamos os processos criativos abordamos, também, a experiência estética (Markovic, 2012). Portanto, importa averiguar um provável paralelismo entre aquilo que o sujeito psicológico humano elabora cognitivamente e experiencialmente quanto à sua capacidade de realizar atividades criativas e o seu entendimento estético quanto aos mundos de que se compõe, onde se move e co-constroi a sua individualidade; ou seja, escrutinar a relação autoeficácia criativa e compreensão estética poderá revelar-se pertinente para a discussão em torno da consideração da criatividade, de um ponto de vista psicológico, enquanto característica eminentemente individual, mas que deverá possuir um *telos* social. Pensamos, assim, poder introduzir alguns dados de relevo para uma compreensão mais abrangente da criatividade, entendida como constructo construído e transformado pelo sujeito psicológico humano no decurso de um processo de (re)significação permanente, no qual este equaciona a sua ação sobre o mundo, o seu mundo e o Outro, sob o efeito inalienável da cultura e da sociedade em que se insere.

Assumindo o carácter especulativo e pioneiro que esta hipótese encerra, consideramos pertinente estabelecer algumas questões empíricas que permitissem consolidar uma das ideias-chave que temos apresentado até ao momento: a de que a criatividade se revela sinónimo da complexificação das estruturas psicológicas do sujeito psicológico humano, sendo, portanto, conceitualizada como um atributo de auto-organizações psicológicas (isto é, estruturas sociocognitivas-emocionais) inscritas num processo de desenvolvimento de qualidade e ritmo variáveis, que define simultaneamente as suas possibilidades e limitações, umas e outras próprias do patamar, nível, estágio em que se encontram.

Como forma de resumir esquematicamente as dez hipóteses de investigação que acima discutimos, elaboramos uma sinopse esquemático-conceptual que apresentamos na páginas seguintes.

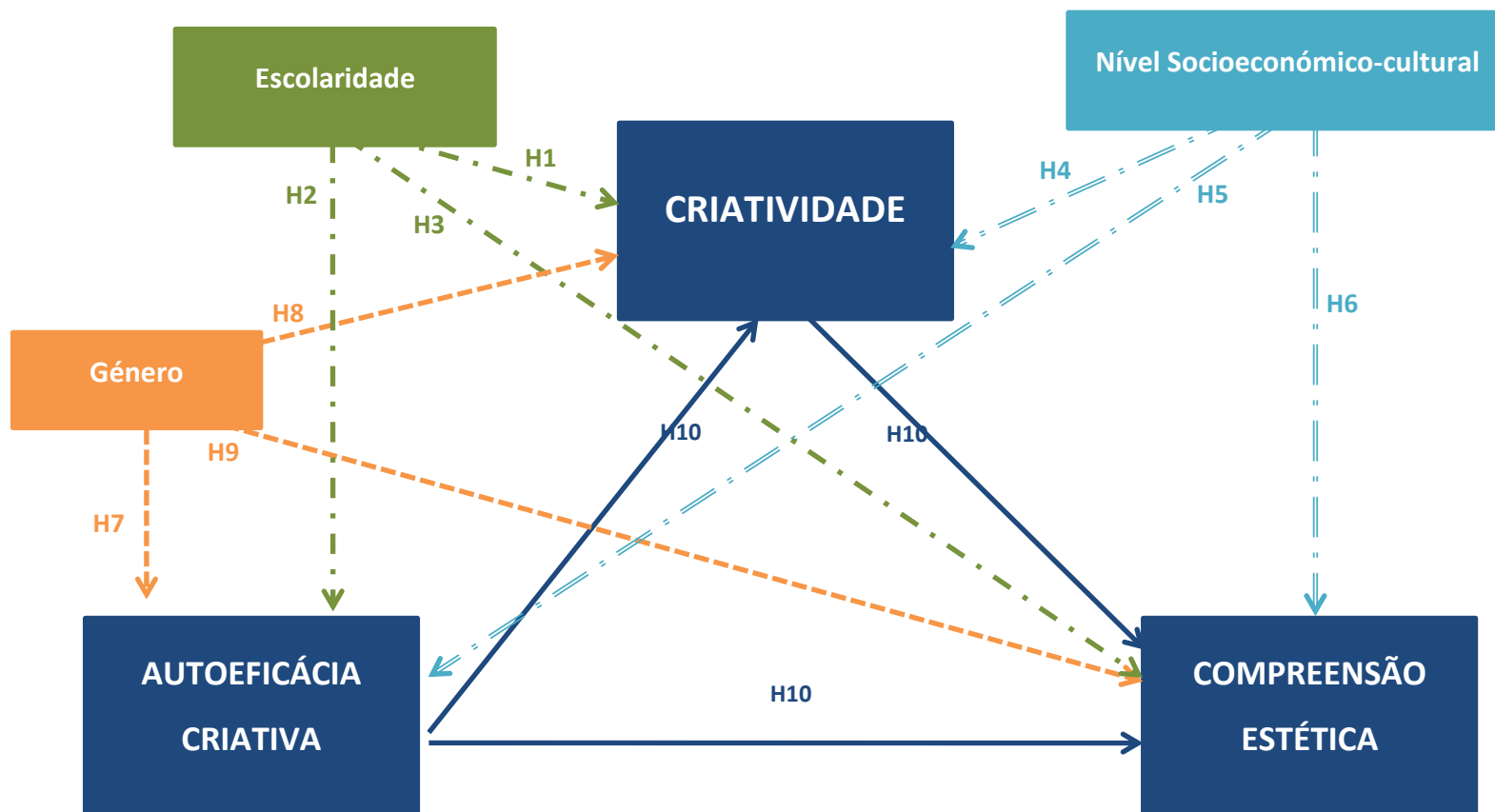


Figura 10. Sinopse Esquemático-conceitual das Hipóteses de Investigação

Quadro 11. Sinopse Conceptual das Questões e Hipóteses de Investigação

Questões de Investigação	Hipóteses de Investigação
Q1	<p>H1: As crianças que frequentam a educação pré-escolar e o primeiro ciclo do ensino básico apresentarão níveis de criatividade artística mais elevados do que aquelas que frequentam o segundo e terceiro ciclos do ensino básico.</p> <p>H2: As crianças que frequentam a educação pré-escolar e o primeiro ciclo do ensino básico manifestarão níveis de autoeficácia criativa mais elevados do que aquelas que frequentam o segundo e terceiro ciclos do ensino básico.</p> <p>H3: As crianças e adolescentes que frequentam o terceiro ciclo do ensino básico situar-se-ão em níveis superiores de desenvolvimento da compreensão estética, relativamente às que frequentam a educação pré-escolar e os primeiro e segundo ciclos do ensino básico.</p> <p>H4: As crianças e adolescentes provenientes do meio socioeconómico-cultural mais favorecido revelarão um nível mais elevado de criatividade artística.</p>
Q2	<p>H5: As crianças e adolescentes provenientes do meio socioeconómico-cultural mais favorecido apresentarão um nível mais elevado de autoeficácia criativa.</p> <p>H6: As crianças e adolescentes provenientes do meio socioeconómico-cultural mais favorecido, evidenciarão níveis de compreensão estética mais elevados.</p> <p>H7: As crianças e adolescentes do género masculino evidenciarão níveis mais elevados de autoeficácia criativa do que as do género feminino.</p> <p>H8: As crianças e adolescentes do género feminino evidenciarão níveis mais elevados de criatividade artística do que as do género masculino.</p> <p>H9: As crianças e adolescentes do género feminino evidenciarão níveis mais elevados de compreensão estética do que as do género masculino.</p>
Q3 e Q4	<p>H10: As crianças e adolescentes que apresentem um nível de autoeficácia criativa e de criatividade mais elevada situar-se-ão em estádios superiores de desenvolvimento da compreensão estética.</p>

14. Método

Delinear uma investigação empírica no domínio da criatividade, com todas as suas riquezas e idiosincrasias, revelou-se como um desafio de relevo, principalmente quando procuramos dar resposta a algumas das questões elencadas ao longo da revisão bibliográfica. Uma das dificuldades iniciais que enfrentámos relacionava-se com o modo como poderíamos operacionalizar uma investigação empírica e cientificamente válida, capaz de comportar uma visão abrangente de um constructo cuja complexidade tendia a dificultar uma das exigências mais prementes da ciência: a procura da objetividade. A adensar esta dificuldade estava a nossa convicção de que não deveríamos abdicar da riqueza de conteúdo que apenas a investigação qualitativa poderia fornecer. Partimos, então, para o primeiro passo do desenho de investigação: definir qual o problema em foco. A abordagem de uma temática multidimensional pressupõe, a nosso ver, a necessidade de contemplar na definição do problema diferentes dimensões do constructo em análise. Neste sentido, e situando-nos numa visão desenvolvimentista ecológica, procuramos abarcar a esfera interpessoal compreendendo se a escola – fator contextual que se manifesta nos *curricula* escolares e se revela determinante no período etário dos três aos dezasseis anos –, influencia o desenvolvimento da criatividade, equacionando as repercussões que esse desenvolvimento aporta ao desenvolvimento psicológico de dimensões estéticas. Contudo, como a literatura evidencia também a relevância de fatores intrapessoais na criatividade, buscamos, simultaneamente, compreender o impacto que a autoeficácia criativa nela exerce, por considerarmos que assim nos seria possível esboçar uma matriz dimensional através da qual poderíamos perscrutar a relação entre criatividade e complexidade das estruturas psicológicas.

Desta constelação de fatores deriva o *rationale* metodológico misto por nós adotado, em virtude de o mesmo providenciar uma oportunidade de explanar, interpretar e explorar o constructo de criatividade, abordando-o nos seus diferentes níveis de complexidade. A investigação baseada numa metodologia mista tem vindo a granjear um reconhecimento crescente junto da comunidade científica (Johnson & Onwuegbuzie, 2007; Levitt et al., 2018), caracterizando-se por conciliar diferentes pontos de vista, quantitativos e qualitativos, em busca de uma compreensão mais abrangente e aprofundada de um determinado constructo ou fenómeno. Logo, constitui-se como uma forma de investigação que enleva o nível de desafio colocado ao investigador, uma vez que este precisa de estar familiarizado quer com as metodologias quantitativas quer com as metodologias qualitativas (Creswell, 2009). Conceptualmente, as metodologias mistas caracterizam-se pelo eclecticismo metodológico, pluralismo de paradigmas, realce da diversidade em todos os níveis de realização da investigação, ênfase numa visão de *continuum* – por oposição a visões dicotómicas –, abordagem interativa e cíclica da

investigação, foco na questão de investigação enquanto determinante dos métodos utilizados e uma tendência ao compromisso e equilíbrio (Teddlie & Tashakkori, 2011).

Como supra mencionámos, a opção por uma metodologia mista pode sustentar-se em diferentes motivos. Além dos que já referimos, acrescentámos o desenvolvimento de instrumentos específicos para determinados contextos, sendo que, um dos objetivos deste estudo é o de elaborar um instrumento português para avaliação da autoeficácia criativa de crianças e adolescentes. Outro motivo proeminente é o de se procurar a triangulação de dados (Bryman, 2012; Creswell, 2009), algo que o presente estudo corporiza ao conciliar uma variedade de fontes (análise documental, grupo de discussão focal, escala, desenho e entrevista semi-estruturada) numa mesma investigação (Denzin, 1978; Schoonenboom & Johnson, 2017). Atendendo ao modo como os resultados das diferentes vertentes serão integrados na etapa interpretativa, persegue ainda os princípios de uma investigação paralela convergente, uma vez que se procedeu à recolha e análise de duas vertentes independentes de dados quantitativos e qualitativos ao mesmo tempo, atribuindo igual priorização aos métodos quantitativo e qualitativo, mantendo a análise de dados independente e havendo lugar à mistura de resultados na etapa da interpretação geral, na qual se procura compreender a relação entre os dados (Creswell & Plano Clark, 2011). Com o intuito de facilitar a compreensão do desenho de investigação, esquematizamos na figura 11 as vertentes quantitativa e qualitativa e respetivas especificações.

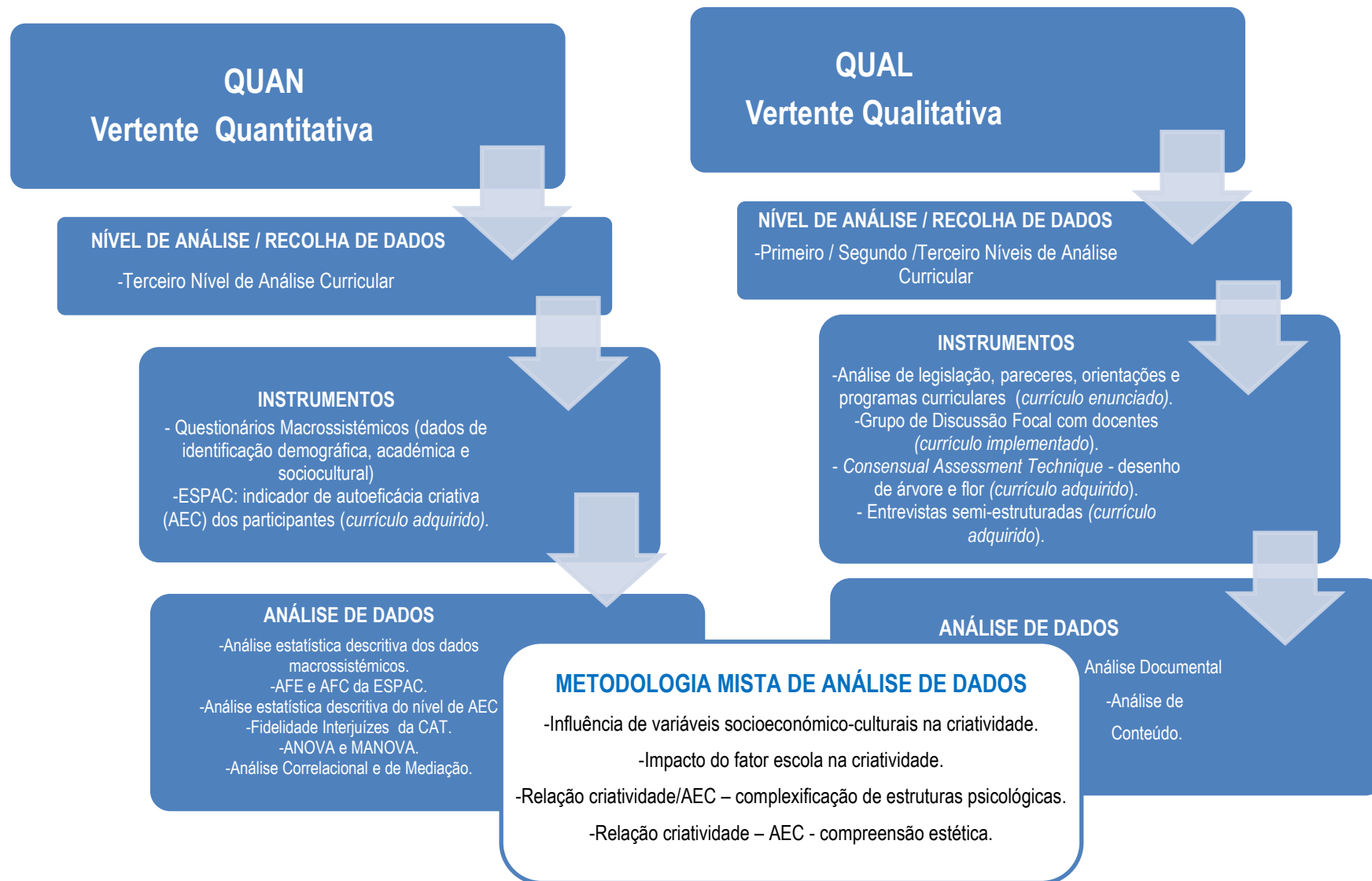


Figura 11. Desenho de Investigação

A vertente quantitativa pressupõe uma análise estatística dos resultados e permite dissecar diferenças entre grupos face a um mesmo constructo, com vista à generalização e replicação da investigação desenvolvida, sempre com a preocupação do controlo e da redução máxima dos níveis de enviesamento. No caso particular da presente investigação, consideramos como mais adequado conduzirmos um estudo observacional, uma vez que pretendíamos recolher dados que refletissem, o melhor possível, a realidade dos participantes no seu contexto natural (a escola), sem que houvesse manipulação de condições por parte da investigadora (Tariq & Woodman, 2013). A dimensão quantitativa é preponderante na análise dos dados do questionário macrossistémico/situacional e da fidelidade interjuízes obtida aquando da utilização da CAT para determinar o nível de criatividade artística dos participantes (observável na avaliação dos desenhos que realizaram por um painel de juízes), bem como na construção/validação da ESPAC (Valqauresma et al., 2017) - primeira escala original concebida para avaliar a autoeficácia criativa de crianças e adolescentes portugueses - e obtenção do indicador de autoeficácia criativa.

A vertente qualitativa permite o acesso aos pensamentos e sentimentos dos participantes, o que pode abrir portas à compreensão do significado que as pessoas atribuem às suas experiências, lançando luz sobre o como e o porquê de determinados comportamentos (Sutton & Austin, 2015). Logo, assume um pendor interpretativo, onde uma estrutura flexível evidencia a reflexividade pessoal em busca dos significados atribuídos pelos participantes a um determinado conceito. No âmbito particular desta tese, a inclusão desta vertente resulta da vontade de aceder às dimensões do constructo de criatividade menos acessíveis sob uma lógica quantitativa; daí que a dimensão qualitativa perpassasse todos os níveis de análise dos *curricula* escolares. Portanto, engloba a análise documental e a análise de conteúdo do grupo de discussão focal realizado com docentes, tal como da entrevista semi-estruturada que permitiu apreender o nível de compreensão estética dos participantes. A opção pela utilização desta tipologia de entrevista encontra justificação no nosso propósito de, não apenas categorizar os participantes mas, fundamentalmente, de compreender processos cognitivos reveladores da gramática de pensamento subjacente à compreensão estética que estes manifestam e cuja presença apenas podemos inferir (Coimbra, 1991).

Aquando da revisão da literatura, observámos que a abordagem da temática da compreensão estética, de um ponto de vista empírico, tem sido orientada por metodologias de cariz qualitativo que se focam, primordialmente, em permitir ao investigador o acesso, de forma mais ou menos diretiva, ao pensamento do participante¹⁶. Efetivamente, o facto de a entrevista semi-estruturada se caracterizar por eliciar no sujeito repostas a questões previamente pensadas pelo investigador - mantendo em

¹⁶ Housen (1983), por um lado, defendeu a opção pela entrevista de fluxo de consciência (ou *stream of consciousness*, na designação original), na qual o entrevistador apresenta uma imagem ao entrevistado e lhe pede para falar sobre o que está a ver – sem recurso a quaisquer outras questões de cariz diretivo – de modo a aceder ao fluxo de

aberto a possibilidade de explorar assuntos de relevo que surjam no decurso da interação que se estabelece entre ambos - reforça a sua adequação e validade quando pretendemos aceder e explicitar processos de raciocínio do sujeito psicológico humano (Braun & Clarke, 2006). Porém, há limitações metodológicas que não podem ser desconsideradas. Ao situar o investigador na posição de intérprete – apesar de fazer uso de uma hermenêutica metodologicamente orientada e regulada –, a entrevista semi-estruturada implica um compromisso deste com o sentido e validade do que é discutido no decurso da mesma, de tal maneira que será através de um esforço de abstração reflexiva que este (re)construirá as categorias de significado que lhe permitirão posicionar e compreender, de um ponto de vista desenvolvimental, o discurso do sujeito (Coimbra, 1991). Ou seja, refletirá sempre e apenas uma “imparcialidade negociada” (Coimbra, 1991), na medida em que, dado o seu envolvimento na interpretação daquilo que o sujeito profere, o investigador se torna elemento indissociável da mesma. Paralelamente, a interpretação da “gramática” de pensamento do entrevistado não é livre, pois, faz-se à luz de um quadro metodológico – no nosso caso o modelo teórico da compreensão estética de Parsons (1987/1992) – que permitirá ao investigador apreender qual o nível desenvolvimental do sujeito. Mais ainda, mesmo com a utilização desta metodologia, apenas conseguimos aceder a uma amostra (limitada, portanto) do raciocínio do sujeito. Do mesmo modo, não poderemos desconsiderar as interferências causadas pelo contexto e pela artificialidade da situação gerada pela entrevista. Não obstante estas limitações, parece-nos que continua a ser a metodologia mais adequada quando o nosso objeto de estudo são as estruturas psicológicas, aspetos formais do pensamento para os quais uma visão de processo se manifesta mais relevante do que uma centrada apenas em produtos.

Em termos práticos, a coerência da articulação de todas estas dimensões é assegurada por um desenho de investigação sustentado numa análise dos *curricula* escolares em três níveis de apreciação (enunciado, implementado e adquirido) (vd. Quadro 12).

Escolher como ponto de partida o currículo *enunciado* sustenta-se no facto de o currículo escolar (e a escola num sentido mais lato) se constituir como o território de referência para a construção de um conjunto de saberes – organizados e sistematizados de forma coerente e com um nível de complexidade crescente – “de regras e de padrões que influenciam a forma como os alunos pensam, comunicam e interagem uns com os outros, bem como o olhar que constroem sobre o mundo e sobre eles próprios” (Despacho n.º 9311/2016, de 21 de Julho, p. 22564). Assim, justifica-se a centralidade da análise do currículo enunciado, pois “é no currículo que se situam os fundamentos e a essência do processo de ensino-aprendizagem” (Parada, Castro, & Coimbra, 1997/1998, p. 114),

consciência do participante, com um mínimo de interferência externa; enquanto Parsons (1987/1992) elegeu a entrevista semi-estruturada, organizada em torno de oito questões fundamentais que refletem os principais tópicos organizadores da sua teoria da compreensão estética: tema, expressão, meio/forma/estilo e juízo.

podendo este ser entendido “*como um plano de ação que define o quadro geral do desenvolvimento dos projetos educativos*”, determinando, por consequência, um conjunto de objetivos e critérios (teóricos, práticos e metodológicos) relativamente aos quais importa analisar a relevância atribuída ao conceito de criatividade. Sobretudo, a compreensão sistémica dessa relevância determina que esta seja complementada com a análise do currículo *implementado* e do currículo *adquirido*, de modo a abranger dimensões de operacionalização e concretização desses pressupostos, ampliando potenciais conclusões às esferas do desenvolvimento pessoal, social e cultural.

Quadro 12. Síntese da Investigação Empírica

Nível de Análise Curricular	Atividade(s)	Instrumentos	Amostra/Participantes	Procedimento(s) de Análise de Dados
Primeiro Nível Currículo <i>Enunciado</i>	Recolha e seleção documental	Grelhas de Análise Documental	Normativos legais, documentos oficiais de suporte aos programas curriculares, orientações, pareceres e recomendações do Conselho Nacional de Educação.	Análise de Conteúdo
Segundo Nível Currículo <i>Implementado</i>	Grupo de discussão focal com docentes	Guião Orientador do Grupo de Discussão Focal	6 docentes a leccionarem na educação pré-escolar e ensino básico do sistema educativo português	Análise de Conteúdo
Terceiro Nível Currículo <i>Adquirido</i>	<i>Construção da ESPAC</i>	ESPAC	Painel de Especialistas; <i>Amostra-Piloto:</i> 24 crianças /jovens <i>Amostra Global:</i> 393 crianças/ jovens	AFE
	<i>Estudo Piloto</i>			AFC
	<i>Validação da ESPAC</i>			ANOVA/MANOVA
	<i>Determinação do nível de Autoeficácia Criativa</i>			Análise Estatística Descritiva
Terceiro Nível Currículo <i>Adquirido</i>	<i>Recolha de variáveis macrossistémicas</i>	Questionário Macrossistémico e situacional	<i>Amostra Global</i>	Análise Estatística Descritiva
	<i>Obtenção de indicadores de Criatividade Artística</i>	CAT (desenho de uma árvore e de uma flor)	<i>Amostra Global</i>	Análise Estatística Descritiva Fidelidade Interjuízes Análise de Conteúdo
	<i>Determinação do Nível de Compreensão Estética</i>	Entrevista semi-estruturada	<i>Amostra da Entrevista:</i> 48 crianças/jovens	Análise de Conteúdo Análise Correlacional Análise de Mediação

Deste modo, com o propósito de cumprir o primeiro objetivo de investigação definido procurámos, no **primeiro nível** de análise curricular, compreender e sistematizar o lugar ocupado pela criatividade nos níveis pré-escolar e básico de educação. Para esse fim, efetuou-se uma análise do currículo *enunciado* com recurso à análise documental dos normativos legais, documentos oficiais, programas e orientações curriculares que servem de suporte ao níveis de escolaridade acima mencionados e que estruturam os seus currículos ou orientações curriculares. Embora a análise documental seja um método relativamente pouco utilizado em ciências sociais (Pimentel, 2001; Sá-Silva, Almeida, & Guindani, 2009), pareceu-nos fundamental principiarmos com uma análise do conteúdo de um conjunto de documentos oficiais onde se encontram vertidos os princípios curriculares basilares da educação pré-escolar e básica em Portugal, que aludem, de modo mais ou menos explícito, ao conceito de criatividade.

No **segundo nível**, pretendíamos abordar o currículo *implementado*, explorando o consequente impacto do currículo *enunciado* no mesmo, (*i.e.*, nas práticas educativas), assim propiciando a exploração do segundo objetivo de investigação elencado. Tal traduziu-se na realização de um grupo de discussão focal com docentes integrados nos níveis pré-escolar e básico do sistema educativo português, em diferentes áreas disciplinares. A opção por esta estratégia qualitativa de recolha de dados assenta no reconhecimento da classe docente como agente educativo de relevo, cujo conhecimento da realidade educativa é pautado pela experiência e contacto direto com os principais interlocutores deste sistema. Por conseguinte, dispõe de um conjunto de conhecimentos que aportam um valor acrescido quando se pretende uma reflexão crítica e fundamentada quanto ao lugar da criatividade nas práticas pedagógicas e da relação destas com aquilo que encontramos plasmado nos *currícula* desses níveis de ensino. A escolha pela dinamização do grupo de discussão focal em detrimento de outras técnicas (*e.g.*, a entrevista) advém da importância de acedermos não apenas aquilo que os docentes têm a dizer mas em podermos explorar, na lógica interativa e dinâmica proporcionada pelo grupo, às origens de comportamentos e motivações dos participantes, analisando o grau e a natureza de eventuais acordos ou desacordos entre eles (Silva, Veloso, & Keating, 2014). Tal, revela-se fundamental se considerarmos que o lugar da criatividade nas práticas pedagógicas é gerador de um intenso debate. Paralelamente, o grupo de discussão focal tem a vantagem de permitir recolher um elevado volume de informação num período de tempo mais restrito do que se recorrêssemos a entrevistas. Não obstante, constitui-se como uma estratégia que exige elevada preparação e reflexão prévias, de modo a que se reduza o risco de enviesamento de resultados, a qual detalharemos aquando da explanação do procedimento adotado.

O **terceiro nível** de análise curricular, mais longo e diversificado (dado procurar dar resposta aos três últimos objetivos de investigação), centrou-se na obtenção de indicadores relativos ao currículo *adquirido*, com o propósito de nos permitir analisar o impacto dos níveis prévios de análise

curricular nas aprendizagens e desenvolvimento psicológico dos alunos (currículo *adquirido*). Abarcou a recolha de dados referentes às variáveis macrossistémicas (questionário macrossistémico), ao indicador do efeito da escolaridade na criatividade artística (recurso à CAT para análise e cotação de dois desenhos por um painel de juízes) e da autoeficácia criativa dos participantes. Para a obtenção deste último indicador foi ainda necessário construir a ESPAC (Valquaresma et al., 2017), a qual foi submetida a um estudo-piloto, de pendor exploratório, que visava antecipar e corrigir eventuais fragilidades do instrumento. É neste nível que se incluem também as entrevistas semi-estruturadas realizadas junto de alguns dos participantes e que almejam explorar, empiricamente, a relação da criatividade com a complexificação das estruturas psicológicas.

Abaixo apresentamos, esquematicamente, o diagrama de investigação, com a finalidade de facilitar uma leitura transversal de todas as etapas que configuram este processo, bem como a sua articulação com os constructos e variáveis exploradas.

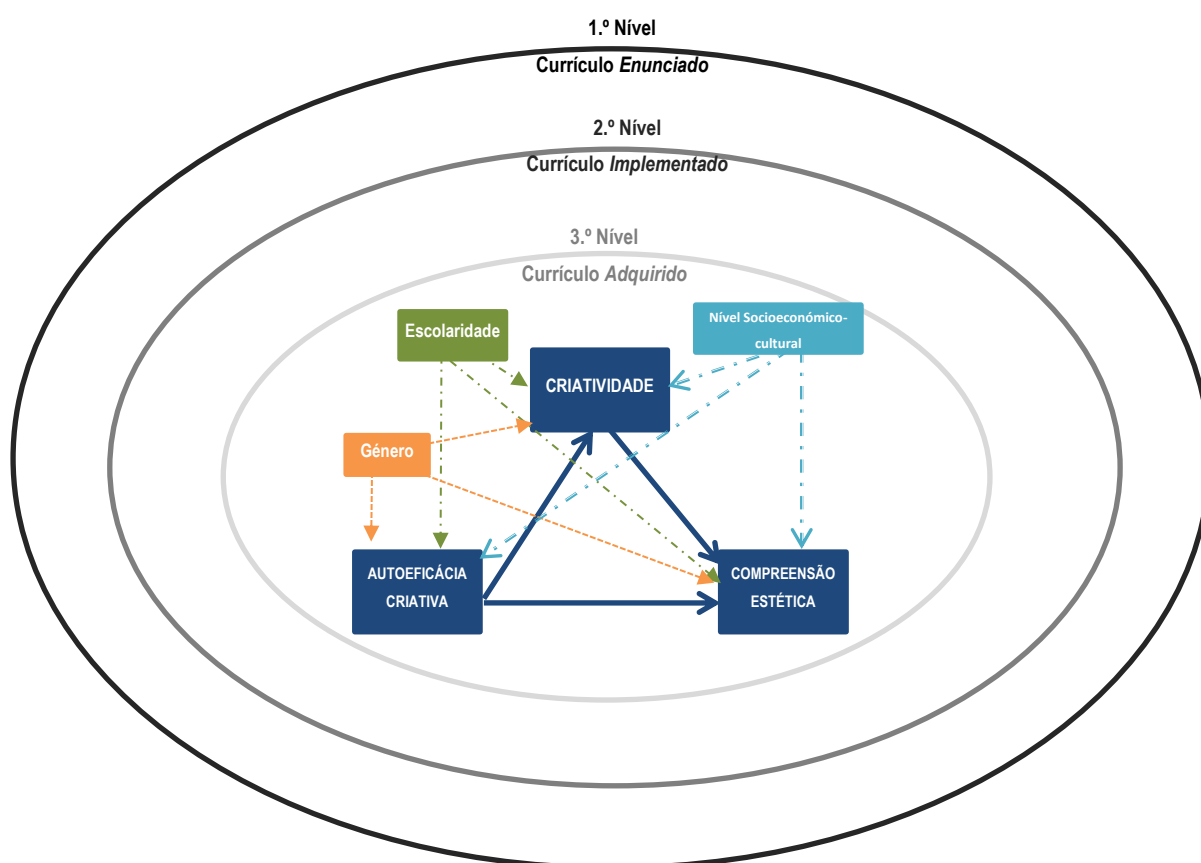


Figura 12. Diagrama de Investigação

14.1. Ética na Investigação Psicológica

Não poderíamos avançar com a explanação detalhada dos procedimentos subjacentes a cada um dos níveis de análise que acima definimos, tomando o currículo por referente, sem antes salientarmos as precauções éticas que foram consideradas na realização deste estudo que envolveu crianças, jovens e adultos. A sua submissão à Comissão de Ética da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto teve um parecer favorável como resultado.

De modo a reduzir a interferência de variáveis não controladas, a recolha de dados foi sempre realizada pela investigadora e apenas por ela. Foi, também, assegurada a total confidencialidade dos dados, a sua utilização exclusiva para fins de investigação, bem como o anonimato com a correspondente anonimização da base de dados. Garantiu-se, além disso, o consentimento dos encarregados de educação, o assentimento das crianças e jovens envolvidos no estudo e o consentimento por parte dos docentes envolvidos no grupo de discussão focal.

No caso das etapas que contemplaram a recolha de dados junto de crianças e adolescentes, foi, ainda, salvaguardada a possibilidade de despistagem de problemas de desenvolvimento ou outras descobertas acidentais, que pudessem indiciar merecer alguma atenção, nomeadamente em termos de apoio psicológico.

Paralelamente, tivemos o cuidado de proporcionar a devolução de resultados a todos os participantes que se manifestaram interessados, por escrito, via correio eletrónico, providenciando os dados globais de cada nível de análise e o seu respetivo enquadramento na matriz geral de objetivos desta investigação. Quando esse interesse era manifestado pelas crianças ou adolescentes participantes, foi adequada a linguagem utilizada ao seu nível desenvolvimental, procurando transmitir resultados globais sem enfatizar objetivos específicos, que poderiam ter um efeito de riscos acrescidos para as crianças.

Por último, disponibilizámo-nos para a realização de duas sessões presenciais de apresentação de resultados no Agrupamento onde decorreu a recolha de dados (uma com educadores/professores e outra com encarregados de educação), com o propósito de dar a conhecer dados globais pertinentes para a compreensão do âmbito e implicações deste estudo.

CAPÍTULO IV

PRIMEIRO NÍVEL DE ANÁLISE CURRICULAR: *Currículo Enunciado*

15. Indicadores de Currículo *Enunciado*

15.1. Amostra Documental

De um total de cento e noventa e quatro documentos (normativos legais, pareceres, recomendações, programas curriculares, objetivos e orientações) produzidos pelos organismos oficiais de referência em matéria educativa (Assembleia da República, Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação) foram escrutinados vinte, a saber:

Legislação

- *Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro* – Lei de Bases do Sistema Educativo;
- *Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de Novembro* – Educação artística;
- *Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro* – primeira alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo;
- *Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro* – Revisão Curricular do Ensino Básico;
- *Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto* – segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo;
- *Lei n.º 85/2009, de 29 de Agosto* – estabelece o novo regime de escolaridade obrigatória para crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar a partir dos 5 anos;
- *Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho* – Currículo Nacional do Ensino Básico;
- *Despacho n.º 9311/2016, de 21 de Julho* – Perfil dos alunos para o século XXI;
- *Despacho n.º 6478/2017, de 26 de Julho* – Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória;
- *Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de Julho* – Currículo do Ensino Básico.

Orientações e Programas do Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação

- *Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais, 2001;*
- *Organização Curricular e Programas - 1.º Ciclo do Ensino Básico, 2004;*
- *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2016;*
- *Perfil dos Alunos para o Século XXI, 2017;*
- *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017 .*

Pareceres e Recomendações do Conselho Nacional de Educação

- *Parecer n.º 2/1999* - Educação estética, ensino artístico e sua relevância na educação e na interiorização dos saberes;
- *Parecer n.º 2/2012* - Proposta de revisão da estrutura curricular do ensino básico e secundário;
- *Recomendação n.º 1/2013* - Educação artística;
- *Parecer n.º 4/2017* - Perfil dos alunos para o século XXI;
- *Parecer n.º 11/2018* - Currículo dos ensinos básico e secundário.

15.2. Procedimento

Os documentos foram recolhidos e selecionados com recurso a uma pesquisa *online* nos sítios da Direção Geral de Educação da República Portuguesa (DGE) (<https://www.dge.mec.pt>) e do Conselho Nacional de Educação (CNE) (<https://www.cnedu.pt>) onde se encontram disponíveis os *curricula* escolares portuguesas (atuais e anteriores), bem como legislação, orientações, pareceres e recomendações sobre esse tema. Após leitura e análise dos documentos disponíveis no *website* selecionaram-se vinte, de acordo com três critérios:

- relevância para a compreensão da organização do sistema educativo português;
- relevância para a compreensão da organização e funcionamento da educação pré-escolar e do ensino básico (objeto do presente estudo);
- referência ao conceito de criatividade.

Cada documento foi analisado isoladamente pela investigadora, que procedeu à análise documental com a finalidade de sistematizar a informação vertida nos referidos documentos para posterior análise crítica (*vd.* Anexo F). Assim, partindo de um enquadramento amplo do conceito, definiu-se como unidade de análise a criatividade e desenvolveu-se um processo de codificação assente nos seguintes critérios:

- tipologia da referência (explícita ou implícita);
- conceito de criatividade adotado;
- práticas pedagógico-didáticas associadas.

Como aquilo que pretendíamos era estabelecer relações entre o conteúdo dos documentos e práticas pedagógico-didáticas em contexto real – efetuando a ponte com o segundo nível do estudo empírico realizado –, a fase de interpretação de dados implicou a identificação de núcleos de significado (Pimentel, 2001), que permitiram situar o documento quanto à noção de criatividade

subjacente e propostas pedagógico-didáticas potencialmente sugeridas. A análise crítica que tem lugar na discussão de resultados ancorou-se nesses indicadores.

15.3. Resultados

No que concerne a análise do currículo enunciado, há a destacar, logo à partida, uma aparente escassez de referências ao conceito de criatividade. Se considerarmos que, de um total de cento e noventa e quatro documentos pesquisados, apenas vinte preenchem os requisitos de análise – nos quais se incluía a menção a criatividade –, parece-nos que, tal como havíamos antecipado, a criatividade tende a não ser considerada uma dimensão em destaque na educação em Portugal.

Paralelamente, parece observar-se uma elevada diversidade de conceitos e perceções em torno do que significa criatividade. Tal, tornou a sistematização dos dados recolhidos uma árdua tarefa, cuja clareza procuramos alcançar através da elaboração de três tabelas que, embora distintas, partilham as mesmas categorias e contemplam a totalidade dos dados recolhidos neste primeiro nível (vd. Anexo F). Na verdade, tornou-se ainda necessário um esforço maior de clarificação, patente nas tabelas que se seguem, onde se podem escrutinar todas as categorias de significado encontradas, alinhadas por tipologia de documento, bem como as práticas pedagógicas¹⁷ mais referidas em associação com o termo criatividade.

¹⁷ Definição das Práticas Pedagógicas identificadas:

Artísticas – práticas pedagógicas que remetem para o desempenho de atividades no domínio das artes, com o intuito de despertar o olhar estético do aluno.

Lúdicas – práticas pedagógicas vocacionadas para o desempenho de atividades que apelam à brincadeira, através da qual a criança cria e recria a realidade com recurso a um sistema de símbolos (jogo simbólico).

Tecnológicas – práticas pedagógicas que contribuem para a alfabetização tecnológica do aluno e que procuram promover o desenvolvimento de competências de utilização, interação e participação em projetos tecnológicos.

Literárias – práticas pedagógicas que promovem o desenvolvimento de competências de leitura e escrita, incentivando uma cultura literária.

Matemáticas – práticas pedagógicas que procuram desenvolver competências de numeracia, de cálculo e raciocínio matemático.

Desportivas – práticas pedagógicas que apelam à realização de atividades física e desportiva, podendo contemplar a prática de uma modalidade desportiva.

Cívicas/Culturais – práticas pedagógicas que pretendem desenvolver o conhecimento e a compreensão do desenvolvimento inter e intrapessoal, reconhecendo o contributo da dimensão cultural no desenvolvimento cívico de cada indivíduo.

Tabela 1. Síntese das Categorias de Significado (Currículo Enunciado)

Categorias de Significado	Legislação (Assembleia da República)	Orientações e Programas (DGE)	Pareceres e Recomendações (CNE)	TOTAL
1. Criatividade e desenvolvimento social, cívico e democrático.	4	3	1	8
2. Criatividade na ocupação de tempos livres.	3			3
3. Criatividade e expressividade.	1	9	2	12
4. Criatividade e imaginação.	2	4	2	8
5. Criatividade como dimensão do desenvolvimento holístico do ser humano.	5	3	2	10
6. Criatividade como dimensão de mecanismos de autorregulação da aprendizagem.	1	1		2
7. Criatividade e expressão cultural.	1	4		5
8. Criatividade e desenvolvimento psicossocial.	1	1		2
9. Criatividade e expressão artística.	2		1	3
10. Criatividade como elemento diferenciador nas aprendizagens significativas.	1			1
11. Criatividade e inovação.	1	5	4	10
12. Criatividade como resposta aos desafios sociais e incerteza da atualidade.	2	3	1	6
13. Criatividade e a natureza transdisciplinar de aprendizagens e conhecimentos.	1	19	5	25
14. Criatividade e pensamento divergente.			1	1
15. Criatividade e mobilização autónoma de conhecimentos diversificados.		7		7
16. Criatividade e resolução de problemas.		9		9
17. Criatividade e expressão da individualidade de cada aluno.		8	3	11
18. Criatividade e complexidade cognitiva.	1	6	2	9
19. Criatividade e funcionalidade.		1		1
20. Criatividade e educação estética e artística.		3	12	15
21. Criatividade e improvisação.		6		6
22. Criatividade e importância do desafio estético e intelectual.		1		1
23. Criatividade como elemento de relevância pedagógica.			1	1
24. Criatividade na formação pedagógica de professores.			1	1
25. Criatividade como elemento determinante na construção de novos símbolos culturais.		1	2	3
26. Criatividade e autonomia pedagógica do educador.		1		1
27. Criatividade e motivação.		1		1
28. Criatividade na experimentação científica.	1			1
TOTAL	27	96	40	163

Tabela 2. Síntese de Práticas Pedagógicas associadas à Criatividade (Currículo Enunciado)

Práticas Pedagógicas	Legislação (Assembleia da República)	Orientações e Programas (DGE)	Pareceres e Recomendações (CNE)	TOTAL
Artísticas	4	29	10	43
Lúdicas	4	5		9
Tecnológicas	2	12	1	15
Literárias	2	8	3	13
Matemáticas	3	8		11
Desportivas	4	4		8
Cívicas/Culturais	6	10	4	20
TOTAL	25	76	18	119

Assim, globalmente, reconhecemos vinte e oito categorias de significado que espelham a extensão de interseções suscetíveis de serem identificadas.

15.4. Discussão de Resultados

No âmbito da legislação analisada, parece sobressair a dispersão na abordagem do constructo de criatividade que surge, tendencialmente, como elemento que contribui para o espírito crítico, crucial ao desenvolvimento cívico e democrático dos cidadãos. Logo, a criatividade parece definir-se como complemento e não como elemento estrutural do desenvolvimento holístico do ser humano, numa conceção que se nos afigura potenciadora de dúvidas quanto à interpretação do conceito pelos agentes educativos e sua conseqüente operacionalização em contexto educativo (*i.e.*, práticas docentes). De facto, não conseguimos reconhecer uma definição clara de criatividade, capaz de a destacar de outros conceitos assaz complexos (*e. g.*, desenvolvimento humano, imaginação, comunicação). Tal pode encontrar fundamento no facto de, na sua génese, esse normativo legal resultar da articulação e consonância entre visões políticas e educativas nem sempre em sintonia, podendo advir em explorações difíceis da interface teoria-*praxis*. Mais ainda, a persistência na referência à criatividade na utilização dos tempos livres poderá contribuir para cimentar a perceção de que este constructo se reveste de um carácter inatista e repentista o que, em nosso entender, pode colidir com noções sistémicas e complexas que se revelam cruciais para a compreensão dos processos contínuos e dinâmicos de co-construção inter e intrasubjetiva da realidade, que alavancam o desenvolvimento psicológico humano e onde a criatividade se manifesta.

Cronologicamente, parece começar a consubstanciar-se uma mudança na forma como o legislador apresenta o constructo de criatividade, uma vez que a partir de 2017 passa a reconhecer, ainda que de modo implícito, a dimensão sociocultural do mesmo, apresentando-o como de capital relevância num mundo permeado pela incerteza quanto ao futuro [*...a sociedade enfrenta atualmente novos desafios, (...) tendo a escola de preparar os alunos (...) para a resolução de problemas que ainda se desconhecem, (...) para questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos*] (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de Julho, p.2928)]. Esta mudança aparenta reforçar a dimensão qualitativa da educação através da criatividade [*Nesta perspetiva, o apelo é para que a escola ensine algo mais, não no sentido de maior quantidade de conteúdos, mas tornando relevantes as aprendizagens escolares, dando-lhes significado crítico e criativo, na e para a vida*] (Despacho n.º 9311/2016, de 21 de Julho, p. 22564)], sendo ainda de salientar pela positiva a alusão, também implícita, à relação intrínseca entre a criatividade e os mecanismos de autorregulação da aprendizagem [*... a assimilar e interpretar crítica*

e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento que permitam o prosseguimento da sua formação, numa perspetiva do desenvolvimento de atitudes activas e conscientes” (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, p.3070)], dimensão cuja exploração teórica apenas, recentemente, se tem afirmado na literatura (Karwowski & Barbot, 2016).

No que concernem as orientações e programas curriculares, a análise que realizámos não se fixou em nenhuma disciplina particular, em virtude de pretendermos um enfoque global, que pudesse fazer sobressair a transversalidade do constructo de criatividade. Sendo os programas/orientações curriculares instrumentos indispensáveis à prática educativa (Parada et al., 1997/1998), importava estabelecer um paralelismo entre estes e o currículo enunciado na legislação. Neste sentido, parece visível uma falta de articulação entre ambos, uma vez que, tende a registar-se uma reduzida correspondência ao nível das categorias mais exploradas em cada tipologia de documentos. Tal pode denunciar uma falta de intencionalidade na operacionalização dos princípios educativos afetos à criatividade contidos na legislação. De facto, a categoria mais saliente nos programas e orientações curriculares analisados é a que se refere ao modo como a criatividade permeia, de forma transdisciplinar, os conhecimentos abordados em contexto educativo. Esta tendência observa-se, maioritariamente, nos documentos produzidos antes de 2017, onde parece abordar-se o conceito de criatividade sem conseqüente exploração de objetivos de ensino-aprendizagem, explícitos e especificamente relacionados com esta [e.g., *“Proporcionam ao indivíduo, através do processo criativo, a oportunidade para desenvolver a sua personalidade de forma autónoma e crítica, numa permanente interação com o mundo”* (Ministério da Educação, 2001, p. 150)], não obstante a miríade de objetivos programáticos que a mencionam nas suas formulações. Esta situação parece amenizar-se quando direcionamos a atenção para o currículo no domínio da educação artística, onde não só se aponta o risco subjacente a visões inatistas e repentistas do constructo de criatividade [*“O paradigma anterior, fundado na convicção de que a apreciação e criação artísticas eram uma questão de sentimento subjectivo (...) teve como reflexo (...) nos primeiros anos de escolaridade, o entendimento do processo **criativo** como manifestação espontânea e auto-expressiva, ...”* (Ministério da Educação, 2001, p. 156)], como se procura detalhar o modo como esta deve ser trabalhada em contexto de sala de aula [*“Desenvolvimento da Criatividade: valorizar a expressão espontânea; procurar soluções originais, diversificadas, alternativas para os problemas; selecionar a informação em função do problema; escolher técnicas e instrumentos com intenção expressiva; inventar símbolos/códigos para representar material artístico”* (Ministério da Educação, 2001, p. 156)], potenciando a capacidade de materialização e exploração da mesma pelos agentes educativos. Este rumo tem vindo a cimentar-se nos últimos anos, nomeadamente através da publicação do Perfil do Aluno para o Século XXI, onde a menção à criatividade é feita de modo mais cuidado e numa perspetiva onde o entrecruzamento com o

pensamento crítico é considerado vital [*“As competências associadas ao pensamento crítico e pensamento criativo implicam (...) desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem”* (Ministério da Educação, 2017)]. São, inclusivamente, definidos descritores operativos, que parecem corroborar o esforço investido na superação das limitações no âmbito da operacionalização nas práticas docentes [*“Inventividade, desenvoltura e flexibilidade e estão dispostos a assumir riscos para imaginar além do conhecimento existente, com o objetivo de promover a **criatividade** e a inovação”* (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e da Ciência & Direção de Serviços de Estatísticas da Educação, 2018)]. Não podemos, no entanto, deixar de salientar a aparente contradição entre a repetida associação entre a criatividade e o pensamento crítico e a utilização de conceitos-chave como os de inovação e flexibilidade, que podem confundir a noção de criatividade - que se interjeta com as trajetórias dinâmicas de desenvolvimento psicológico e se constitui como elemento estrutural do seu funcionamento -, com noções que veiculam uma orientação funcionalista do constructo. Sem embargo, é no domínio das orientações e programas curriculares que mais vezes se menciona o termo criatividade, facto exacerbado se nos centrarmos na educação pré-escolar. É também nessas tipologias que aparecem em destaque as práticas pedagógicas criativas. A este nível, tende a prevalecer a relevância atribuída às práticas artísticas, seguidas das cívicas/culturais e das tecnológicas, denotando a necessidade de se intencionalizarem práticas educativas promotoras da criatividade que se articulem, efetivamente, com a transversalidade com que é conotada. Ou seja, parece-nos que, também a esse nível, há a necessidade de se redefinir o que se entende por criatividade e quais os objetivos educativos a elencar para potenciar o seu desenvolvimento.

Aliás, é neste sentido, que apontam muitos dos pareceres analisados (terceira tipologia de documento considerada) que mencionam a relevância de uma educação estética [e.g., *“(...) procura desenvolver, (...) a capacidade de relacionar o que vê, ouve e sente, desenvolvendo os conhecimentos e experiências preexistentes, facultando referências de leitura para o entendimento da realidade (...), de modo que possa projectar, no real, um olhar e uma compreensão crítica, criativa e relacionada”* (Parecer n.º 2/1999 de 3 de Fevereiro, p.1576)] e de se enquadrar a criatividade como elemento determinante na construção de novos símbolos culturais [e.g., *“A expressão estética é a exteriorização de um conhecimento que foi pessoalmente incorporado e que se recria e objectiviza através de linguagens cuja harmonia e coerência simbólica adquirem uma qualidade de comunicação intersubjetiva”* (Parecer n.º 2/1999 de 3 de Fevereiro, p.1579)], sublinhando uma compreensão holística do seu impacto no desenvolvimento psicológico humano.

No fundo, o cruzamento das três tipologias de documentos analisados tende a configurar um entendimento da criatividade como elemento incontornável do projeto educativo para os níveis pré-

escolar e básico de escolaridade. Contudo, preconizando a incerteza e o desafio como dimensões inalienáveis num futuro contemporâneo, a rota até ao momento traçada no sistema educativo português poderá beneficiar de um reajustamento que consubstancie, no domínio prático, alguns dos avanços teóricos que têm vindo a ser assimilados pela literatura produzida neste domínio.

Antes de darmos por concluída a discussão dos resultados do primeiro nível de análise curricular temos, ainda, que enveredar por uma análise retrospectiva e crítica do conceito de criatividade (em termos de apropriações teórico-conceituais e prático-pedagógicos), pois, uma compreensão evolutiva impõe a consideração das diferentes revisões curriculares operadas até 2018, pese embora alguns documentos estruturais que as consubstanciam nem sempre se enquadrarem nos requisitos de seleção documental por nós definidos.

Principiando com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) , rapidamente observamos o destaque atribuído ao desenvolvimento do espírito crítico e criativo na formação de cidadãos capazes de se integrarem e empenharem numa tarefa de transformação pessoal e social progressiva. Constatamos, também, um reconhecimento de uma visão holística do desenvolvimento humano, na qual a criatividade é dotada de um carácter transversal, sendo nomeada em diferentes contextos e como competência-chave aquando da transposição de conhecimentos e saberes para contextos próprios da realidade individual, social e lúdica. Contudo, apesar das diversas orientações internacionais e europeias no sentido de incluir a criatividade nos *curricula* escolares, é reconhecida a dificuldade em operacionalizar esse propósito (Cachia et al. 2010; Parecer n.º 1/92 de 26 de Setembro; Parecer, n.º 5/2010 de 20 de Setembro; Recomendação n.º 1/2013 de 28 de Janeiro). Assim, embora mencionada em diferentes áreas curriculares, a criatividade surge, indelevelmente, associada à educação artística, área que, ainda hoje, prima pela discrição com que atravessa o sistema educativo português (Mateus, Damião, Festas, & Marques, 2017). Com a reforma curricular do Ensino Básico, iniciada em 2001, no decurso da qual é asseverada a urgência de se concretizar uma aproximação educativa à arte – veículo privilegiado de expressão individual, social e cultural –, a criatividade é colocada em maior destaque, como passaremos a examinar, por nível de escolaridade, nos pontos subsequentes.

15.4.1. Educação Pré-escolar

Num sistema cuja organização preconiza uma diferenciação clara entre a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar é na primeira que se concede, sem pudores, o palco ao exercício criativo.

Encarada como momento privilegiado para o desenvolvimento das capacidades de expressão e comunicação, a educação pré-escolar é complementar da ação educativa da família, que se almeja envolvida no processo educativo e capaz de amplificar e enriquecer os contextos nos quais as

crianças se movimentam e desenvolvem. Assim, “este é o nível educativo em que o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, (...) em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens” (Direção-Geral de Educação, 2016, p. 4). Colocando a tónica no poder da intencionalidade educativa em atribuir sentido à ação e na organização do ambiente educativo, na educação pré-escolar, articulam-se três áreas fundamentais: formação pessoal e social, conhecimento do mundo, expressão e comunicação. E é nesta última que a criatividade (primordialmente infundida na educação artística) se faz brilhar. Em paralelo, é reforçada, em *continuum*, pelos princípios pedagógicos que sustentam este nível educativo, a designar: considerar o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança, reconhecer a criança como sujeito e agente do seu processo educativo e sublinhar a construção articulada do saber. Logo, na educação pré-escolar enleva-se uma abordagem sistémica e ecológica que perspetiva o processo educativo de forma integrada, reconhecendo que a criança opera meios e contextos diversificados, todos eles determinantes na construção personalizada do seu saber. Simultaneamente, acentua-se a visão holística do desenvolvimento humano, dado que, entre o brincar e o aprender, ao invés de uma oposição, se regista uma continuidade e uma complementaridade que, progressivamente, dão lugar a uma mobilização de diferentes áreas de conteúdo que procuram, acima de tudo, incentivar uma educação para os valores através da organização de um contexto democrático da vida em grupo. Neste sentido, na área de formação pessoal e social, deparamo-nos com a importância atribuída ao sentido estético e à criatividade, caminhos (e destinos) para a construção da identidade e da autoestima, bem como da independência e autonomia. Já na área de expressão e comunicação incluem-se os domínios da educação física, da matemática, da linguagem oral/abordagem à escrita e da educação artística. Será neste último domínio, em particular, que se identificarão novamente como basilares o sentido estético e a criatividade que, por sua vez, serão responsáveis pelo desenvolvimento do “*espírito crítico perante diferentes visões do mundo*” (Direção-Geral de Educação, 2016, p. 47). A dimensão da educação artística na educação pré-escolar alvitra a articulação de estratégias diversificadas, que permitem à criança apropriar-se de novas realidades, ensaiando formas de expressividade (espelhadas nos subdomínios das artes visuais, do jogo dramático/teatro, da dança e da música) e soluções próprias que beneficiam o desenvolvimento de capacidades de observação, interpretação e reflexão, de vital importância para uma (re)significação crítica de novos mundos. Mas o carácter especial da educação pré-escolar face aos restantes níveis de ensino estende-se ainda à própria conceptualização da avaliação, uma vez que é encarada como uma avaliação formadora, “*reinvestida na ação educativa, sendo uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem*” (Direção-Geral de Educação, 2016, p. 16). Concomitantemente, na educação pré-escolar baliza-se como princípio da ação do(a)

educador(a) a construção da identidade pessoal, social e cultural, reforçando a aliança entre educação, arte e cultura, numa lógica que, a nosso ver, se deveria manter nos níveis subsequentes.

15.4.2. Ensino Básico

O Ensino Básico constitui o primeiro nível da educação escolar no sistema educativo português e sustenta-se no conjunto de valores elencados na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, 1986). Esses valores perpassam diferentes dimensões do desenvolvimento psicológico humano, tais como: a construção pessoal e social do *self*, a compreensão estética do mundo, a vertente relacional da aprendizagem, a motivação, a ética no relacionamento com o saber e com o outro, a construção de um projecto vocacional futuro e a construção de uma consciência ecológica que valoriza e preserva o património natural e cultural.

Embora consigamos antever, em todas elas, um elemento de criatividade, esta apenas é mencionada diretamente aquando da definição das competências básicas gerais que uma criança deverá possuir no momento da conclusão do ensino básico. Todavia, a formulação da Lei de Bases muito foi mudando no que respeita aos *curricula* escolares do ensino básico e a forma como estes foram (ou não) sendo operacionalizados. Com o intuito de facilitar uma compreensão alargada e temporalmente situada, passaremos a incidir sobre aquelas que consideramos terem sido as alterações mais determinantes para o equacionar da relação criatividade-educação.

15.4.2.1. Revisão Curricular de 2002

A revisão curricular operada com a publicação do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, (no qual não se identifica uma única referência explícita a criatividade) assinala a constituição do ensino básico como objeto distinto de decisão e consagra “*uma matriz comum ao ensino básico e secundário constituída por três componentes de natureza complementar — disciplinar, curricular não-disciplinar e transdisciplinar— além de um tempo específico de livre escolha da escola*” (Parecer n.º 2/2012, de 7 de Março, p.8840). É com esta revisão que assistimos à afirmação clara da importância de a criança ser capaz de realizar atividades de forma autónoma e responsável, manifestando capacidade de iniciativa, bem como sentido crítico e valorização de atividades intelectuais, artísticas e motoras que apelem à criatividade (Ministério da Educação, 2001). Assim, sublinha-se que, para essas competências, concorre de forma direta a atuação do(a) professor(a), que deve envidar esforços no sentido de promover e organizar as atividades educativas de modo a potenciar a autonomia, responsabilização, espírito crítico e criativo da criança. Consequentemente, deveriam ser criados momentos nos quais a criança pudesse expressar-se livremente – fornecendo-lhe os recursos e materiais necessários – num contexto apoiante, que reconhece e valoriza os trabalhos concebidos pela própria e que fosse, em simultâneo, promotor da autonomia de aprendizagem. Contudo, quando

analisamos as dez áreas curriculares que, àquela data, compunham este nível de ensino (língua portuguesa, línguas estrangeiras, matemática, estudo do meio, história, geografia, ciências físicas e naturais, educação artística, educação tecnológica e educação física), torna-se evidente que o peso atribuído à criatividade diminui em favor de competências como a literacia e a numeracia, ficando confinada à área de educação artística. Sendo um pilar e uma finalidade do sistema educativo português (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), a educação estética e artística encontra-se profusamente impregnada na (re)construção de significados (Bronowski, 1983), processo criativo *per se*. Consideradas como indispensáveis para o desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno, as artes são descritas como contexto privilegiado para a vivência da imaginação, em estreita articulação com a razão e a emoção (Ministério da Educação, 2001). Portanto, a inclusão da educação artística no currículo nacional do ensino básico justifica-se pela preponderância que a vivência artística assume na construção da realidade e da identidade (pessoal e social) do indivíduo, uma vez que contribui e *“reflete-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento”* (Ministério da Educação, 2001, p. 135). É também no domínio da educação artística que se promove a literacia em artes no currículo do ensino básico, sendo assinalada como componente basilar para essa promoção o desenvolvimento da criatividade.

Numa perspetiva que parece buscar a interrelação entre as dimensões quantitativa e qualitativa da criatividade verificamos, ainda, que é atribuído destaque à relação da escola com a comunidade envolvente, numa lógica que tende a aproximar-se dos princípios da educação cultural e criativa. Fruto desta constelação de fatores, concluímos que a reforma curricular de 2002 parece introduzir no nível básico de escolaridade um reconhecimento da intrínseca relação criatividade – arte – educação, operacionalizada com recurso à educação artística, em quatro grandes áreas:

- expressão plástica e educação visual,
- expressão e educação musical;
- expressão dramática/teatro;
- expressão físico-motora/dança.

No entanto, quando atentamos na estrutura conferida à educação artística e áreas subjacentes, constatamos que as mesmas são instrumentalizadas de formas assaz distintas ao longo dos três ciclos do ensino básico. Assim, no primeiro ciclo, todas as áreas são alvo de uma abordagem integrada por parte do professor, que pode ser coadjuvado por professores especialistas. Com o segundo ciclo do ensino básico, realiza-se um aprofundamento da educação musical e da educação visual (que se associa à tecnológica, resultando na educação visual e tecnológica). No terceiro ciclo do ensino básico, indicia-se um alargamento das possibilidades a que o(a) aluno(a) tem acesso na esfera da educação artística, uma vez que embora se mantenha a educação visual, é dada a oportunidade de escolha de outra área artística (educação musical, oficina de teatro, dança, ou outra), de carácter

obrigatório. Todavia, dependerá da oferta de escola o leque de opções disponíveis, fator limitador e que introduz variabilidades e discrepâncias assinaláveis consoante a localização geográfica da escola.

15.4.2.2. Revisão Curricular de 2011

Não desconsiderando as alterações introduzidas no ensino básico nos anos de 2007 e 2008 [que incidiram, substantivamente, na implementação das atividades de enriquecimento curricular (Despacho nº 12591/2006, de 16 de Janeiro), na atribuição de tempos mínimos para a lecionação das áreas curriculares disciplinares no primeiro ciclo (Despacho nº 19575/2006, de 25 de Setembro) e no plano das atividades curriculares não disciplinares nos segundo e terceiro ciclos (Despacho nº 16149/2007, de 25 de Julho e Despacho nº 19308/2008, de 21 de Julho)] foi em 2011 que o nível básico do sistema educativo português experienciou alterações de maior enlevo, resultantes da formulação de metas de aprendizagem que estiveram na origem de medidas, em nosso entender, contraproducentes relativamente aos princípios vertidos na Lei de Bases do Sistema Educativo. Assim, as mudanças introduzidas pareciam refletir - numa atitude cuja tradição, infelizmente, tem acompanhado a evolução do sistema educativo português - a corporização, no plano legislativo, de medidas subjacentes ao orçamento de Estado. Sem que houvesse lugar a uma justificação pedagogicamente sustentada, avançou-se com uma disciplinarização progressiva dos primeiros anos de escolaridade (já iniciada em 2007/2008) e determinou-se a redução de docentes no ano letivo de 2010/2011, bem como a eliminação de áreas curriculares não disciplinares de área de projeto e de estudo acompanhado. Consequentemente, reduziu-se a componente não disciplinar a níveis mínimos, de tal modo que, no segundo ciclo, esta passou a representar apenas 9% do currículo obrigatório (ao invés dos 17% de 2001) e, no terceiro ciclo, chegou mesmo aos 3% (por oposição aos 14% registados em 2001). Para além disso, assistiu-se ao reafirmar da carga horária atribuída à componente de línguas, matemática, ciências humanas e sociais e físico naturais - consideradas estruturantes do conhecimento (totalizando 81% do currículo obrigatório do terceiro ciclo) - e circunscreveu-se a educação artística, tecnológica e física a uns, quase olvidáveis, 19%. Ou seja, a revisão curricular de 2011, *“não só restringe o âmbito do currículo, como altera o seu equilíbrio interno, afeta a extensão e contradiz alguns dos seus próprios pressupostos”* (Parecer n.º 1/2011, de 3 de Janeiro, p. 8441). Este desinvestimento parece ter impactado a inclusão da criatividade nos *currícula* educativos, porquanto esta transparece na transversalidade de competências e na relação entre escola-comunidade, alvos privilegiados das supra mencionadas áreas curriculares. Simultaneamente, a revisão curricular de 2011 determinou a redução do número de docentes de educação visual, de dois para um. Sendo a literacia em artes objetivo pedagógico primordial da educação visual, parece-nos que não houve como evitar um prejuízo nesse campo, uma vez que um único docente numa área curricular cujo nível de exigência prática é elevado obriga a uma redefinição de prioridades pedagógicas que secundarizam

esse objetivo. Por consequência, e dada a estreita e fundamentada relação entre a criatividade e a arte, também a primeira parece ter sido desconsiderada.

Resumidamente, no que concerne a relação criatividade-escola, a revisão curricular em discussão aparenta ter marcado um retrocesso nas práticas que se pretendia implementar até então, sendo que a desarticulação visível ao longo de todo o nível básico se traduziu na exclusão do desenvolvimento da criatividade dos objetivos pedagógicos cimeiros em contexto escolar, a despeito do reconhecimento da sua relevância pelos professores, autores e entidades de reconhecido mérito (Parecer n.º 1/2011, de 3 de Janeiro).

15.4.2.3. Nova Gestão Curricular de 2017

Em 2016 o Ministério da Educação implementa “*uma nova forma de organização curricular*” (Rodrigues, 2016), revogando muitas das medidas assumidas a partir de 2011, das quais se destacam: a avaliação no nível básico, uma nova aposta na formação contínua de professores, o programa nacional de promoção do sucesso escolar e a procura de um envolvimento crescente da comunidade no contexto escolar. Por conseguinte, definem-se como objetivos basilares a promoção - desde o pré-escolar - do sucesso escolar, numa lógica de equidade que permita a superação das constricções socioeconómicas cujos efeitos ainda resvalam, de modo assaz pungente, no fracasso ou sucesso dos alunos. Elenca-se, ainda, o objetivo de qualificar os cidadãos com o intuito de potenciar o contributo destes para a sociedade e economia portuguesas. Alude-se, assim, a um dos desígnios fundamentais da educação: preparar as crianças e jovens para um futuro que, pela sua diversidade, mudança e incerteza, sobreleva a importância de “*criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico*” (Ministério da Educação, 2017, p. 6). Por outro lado, assume-se o enfoque na (re)definição das aprendizagens essenciais, fruto do reconhecimento das dificuldades em operacionalizar “*um currículo obeso*” (Rodrigues, 2016), potencialmente acarretando, num futuro próximo, uma nova transformação da carga horária semanal de todos os ciclos.

Com esta nova forma de gestão curricular parece procurar-se o regresso à visão holística que, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, deve conformar a educação em Portugal. Abre-se, então, a porta à possibilidade de voltar a equilibrar a vertente científica e tecnológica com a vertente humanista da educação, numa visão que salienta o impacto que a escola tem na formação cívica e no desenvolvimento das competências transversais (como o pensamento crítico e a criatividade), de capital relevância para a qualificação dos alunos (Cachia et al., 2010). Na senda de uma interconexão real entre conhecimentos, capacidade e atitudes, parece defender-se uma mudança de paradigma que assenta no reconhecimento da preponderância das competências sobre a capacidade de adaptação dos alunos/cidadãos às exigências da contemporaneidade. Por conseguinte, a visão que enforma o perfil do aluno para o século XXI parece enfatizar a capacidade deste “*pensar*”

crítica e autonomamente, (ser) criativo” (Ministério da Educação, 2017, p. 10), considerando o pensamento crítico e criativo como uma das áreas de competência-chave a serem desenvolvidas durante o percurso escolar. Sobretudo, aparenta esboçar-se uma proximidade entre esses dois constructos, que até aqui temos advogado como inseparáveis, e que tendem a refletir a complexidade das estruturas psicológicas do sujeito psicológico humano.

15.4.2.4. Revisão Curricular de 2018

Espelhando a influência das últimas orientações internacionais quanto à educação (e modos de educar) no século XXI e o perfil de competências futuras dos alunos (OECD, 2018; UNESCO, 2016), foi implementada, em 2018, uma nova revisão curricular do ensino básico e secundário, com o propósito primordial de promover a autonomia e flexibilização curricular. Logo, passa a legitimar um percurso educativo feito por disciplinas, ao invés de áreas de conhecimentos, procurando atribuir um maior destaque aos domínios artístico e de educação para a cidadania. Em termos de operacionalização por níveis de ensino vemos engrandecida a importância atribuída à educação artística e à cidadania e desenvolvimento, que passam a ser objeto de avaliação curricular. Nesta moldura, a criatividade parece surgir destacada e retratada como em intrínseca relação com a natureza transdisciplinar das aprendizagens, partilhando relevância com o pensamento crítico, à qual surge, quase invariavelmente, associada. Tal poderá denotar uma aproximação do entendimento do conceito de criatividade dentro da matriz que temos vindo a defender, onde a complexidade (não apenas cognitiva mas relacional e social) é elemento central. Neste sentido, parece denotar-se uma preocupação genuína com a qualidade da educação proporcionada pelo sistema educativo e que reflete uma análise crítica aos resultados do PISA (OECD, 2016), interpretados como indicadores da necessidade de desenvolver competências nos alunos que sejam, efetivamente, transferíveis para contextos reais de vida (Rodrigues, 2016), de trabalho e de desenvolvimento. Porém, em consonância com o que parece ter acontecido com revisões curriculares anteriores, aparenta persistir um desfasamento entre o discurso contido nos documentos oficiais e as orientações quanto à operacionalização dos mesmos. De facto, se atentarmos na matriz curricular proposta para o terceiro ciclo do ensino básico, verificamos que a carga horária atribuída ao domínio das artes e à cidadania e desenvolvimento é significativamente inferior à carga horária das disciplinas científicas clássicas, o que poderá acarretar limitações de relevo na planificação de atividades pedagógicas cujo cariz complexo e diversificado não se coaduna com limitações de tempo demasiado restritivas. Ou seja, na procura de uma educação de qualidade, a quantidade de tempo dedicado a essas áreas é vital. Caso contrário, a possibilidade de se restringir a abordagem das mesmas a uma solução rápida e vazia de conteúdo – com efeitos questionáveis na esfera da mudança psicológica que se deveria estar a operar – aumenta expressivamente. A construção do olhar estético preconizado, por exemplo, nos princípios

basilares da educação estética e artística, pressupõe um investimento continuado e articulado ao longo de todo os níveis de ensino que se diversifica e espraia por uma miríade de contextos de vida. Logo, um sistema educativo orientado pela possibilidade de flexibilização curricular fará sentido caso as práticas pedagógicas que se lhe podem associar sejam igualmente flexíveis (em termos de conteúdos e duração) e sensíveis às exigências inerentes ao desenvolvimento da complexidade da auto-organização do sujeito psicológico humano. Foi precisamente com o intento de investigar esta dimensão que se concebeu o segundo nível de análise do currículo.

15.5. Considerações de Primeiro Nível...

Em suma, no que concernem as principais conclusões a tecer quanto ao primeiro nível de análise do currículo – *currículo enunciado* –, é inegável o crescente relevo atribuído ao conceito de criatividade, apesar de este parecer ser abordado de uma forma pouco sistemática e difusa, visível na diversidade de conceitos e definições adotadas nos diferentes tipos de documentos considerados.

Na verdade, a falta de consistência e de continuidade na visão quanto aos objetivos a cumprir pelo sistema educativo e pela educação em Portugal parece ser uma constante, com repercussões na expressão de concepções pouco esclarecidas quanto ao cariz dinâmico, complexo e contextualmente situado do desenvolvimento da criatividade. Inclusivamente no conjunto das orientações e programas curriculares analisados (que se assumem como instrumentos vitais para uma prática educativa coerente com o quadro organizador legalmente instituído) observámos, ao nível das práticas pedagógicas mencionadas, uma aparente contradição entre a quase exclusiva associação criatividade-arte (que perdurou durante décadas e tende a reduzir o constructo de criatividade à sua dimensão de expressão artística) e a verbalização da criatividade como estando em íntima relação com a natureza transversal de conhecimentos e aprendizagens em contexto educativo (categoria com maior expressão na análise de conteúdo efetuada). Tal, parece-nos poder justificar a dificuldade em compreender a amplitude conceptual do conceito, para lá dos limites da expressividade espontaneísta, principalmente na educação pré-escolar, onde prevalece como dominante até 2016. Em relação à coerência entre estes dois níveis de formalização curricular (legislação e orientações/programas curriculares) assistimos a aparentes discrepâncias quanto às dimensões mais significativas do constructo de criatividade, com uma centração evidente na vertente do desenvolvimento social, cívico e cultural no âmbito legislativo, por oposição a um enfoque privilegiado na transdisciplinaridade de conhecimentos e aprendizagens, no âmbito dos programas curriculares. Sem embargo, em termos comparativos, é nas orientações e programas analisados que encontramos maior número de referências ao conceito de criatividade. Em nosso entender, esse resultado poderá advir de dois

fatores: por um lado, a maior especialização técnica dos elementos do Ministério da Educação responsáveis pela elaboração das orientações e programas curriculares; e por outro, a natureza e enquadramento de cada tipologia de documento, uma vez que, no quadro legislativo, se pressupõe uma visão mais global e focada nas dimensões sociais, culturais e cívicas, do que no quadro das orientações e programas curriculares, onde é possível uma explanação mais detalhada dos conceitos nas suas múltiplas esferas de aplicação e desenvolvimento educativo. Daqui parece ainda decorrer a diferença observável quanto às categorias de significado predominantes nos documentos provenientes do Conselho Nacional de Educação (criatividade e educação estética e artística; criatividade e a natureza transdisciplinar de conhecimentos e aprendizagens) relativamente às tipologias acima mencionadas. De facto, se considerarmos que este organismo, independente e com funções consultivas perante a Assembleia da República, tem como missão proporcionar a participação de diversas instituições e entidades do foro científico, económico, social e cultural na procura de consensos alargados em torno de todas as questões relativas à educação em território nacional, competindo-lhe realizar uma apreciação crítica e construtiva do sistema educativo português (firmada no conhecimento de especialistas reconhecidos nacional e internacionalmente em matéria educativa), compreende-se a sua maior “liberdade expressiva” quanto aos pressupostos e práticas pedagógicas a adotar, bem como a maior atenção às vicissitudes contextuais da diversidade de realidades educativas portuguesas. Neste sentido, a maior sensibilidade e capacidade crítica quanto à relevância da educação estética e artística - sublinhando a influência do desenvolvimento estético na evolução social e cultural do país, numa perspetiva onde a educação é encarada como um projeto a longo prazo com potencial de impacto social, cultural, financeiro e pessoal inobliterável - perpassa nos pareceres e recomendações consideradas, nos quais nos parece vislumbrarmos uma noção de criatividade enquanto incluída num sistema complexo, multidimensional e multideterminado.

A análise documental realizada parece ainda apontar no sentido de uma diferenciação do enfoque da criatividade, de acordo com o nível de ensino. Aparenta ser na educação pré-escolar, através da convivência democrática e da cidadania, que se procuram criar os alicerces de uma capacidade de autorregulação da aprendizagem, cujo valor nos arriscamos a qualificar de inestimável, e que, em nosso entender, tal como se verifica com a criatividade, se refletirá na complexificação das estruturas psicológicas.

Com a reforma curricular de 2002 parecem ter-se introduzido, do ponto de vista teórico e conceptual, alterações que visavam a promoção da criatividade em contexto escolar. Porém, a transposição para a prática revelou diversos obstáculos que condicionaram a aplicabilidade dos princípios nela contidos. Esta constatação parece voltar a repetir-se com a revisão curricular de 2011, denotando aquele que tem sido o calcanhar de Aquiles das políticas curriculares em Portugal: a primazia das alterações pontuais e determinadas por *leitmotiv* políticos em detrimento de alterações

sistemáticas orientadas por uma visão de futuro coerente. Do ponto de vista da criatividade, o mais gravoso é que esta racionalidade orçamentária subjuga e constrange, de forma mais direta, as áreas nas quais esta poderá e deverá florescer (as áreas curriculares não disciplinares), enquanto se mantêm as cargas horárias das áreas curriculares disciplinares no segundo e terceiro ciclos. De facto, é o próprio Conselho Nacional de Educação que sublinha as interrogações que persistem em torno da educação artística que, apesar de ter vindo a ser crescentemente valorizada nas políticas educativas nacionais, tende a deparar-se com múltiplas dificuldades para que a sua efetivação seja uma realidade. Alertam ainda para que, “*condicionada à disponibilidade de recursos humanos, torna-se impraticável (...) mantendo-se assim as Artes e a Educação Física longe do quotidiano escolar dos alunos, nesta fase determinante do seu desenvolvimento global*” (Parecer n.º 11/2018, de 28 de Maio, p. 15203), sobressaindo as dificuldades de operacionalização em contexto educativo.

Com a última revisão curricular, parece querer tentar definir-se um novo plano de ação, procurando criar condições para que a disseminação de objetivos de promoção do desenvolvimento da criatividade nos *curricula* escolares se torne uma realidade, potenciando a valorização da formação do indivíduo no seu todo e em todos os momentos: passado, presente e futuro. Paralelamente, com esta nova forma de gestão curricular, observamos a preocupação em atender a diversas orientações e recomendações de organismos e especialistas nacionais e internacionais (Best, 1996; Bronowski, 1983; Damasio & Damasio, 2006; DeSantis & Housen, 2009; Gardner, 1996; Housen, 1983; OECD, 2018; Parsons, 1987/1992; Recomendação n.º 1/2013 de 28 de Janeiro, 2013; Rocha & Coimbra, 2006; UNESCO, 2006; Vygotsky, 1917/1998), através da inclusão das competências na área de sensibilidade estética e artística no círculo dos descritores operacionais que permeiam os doze anos de escolaridade (Ministério da Educação, 2017), em estreita relação com o desenvolvimento da criatividade. Parecem, então, harmonizar-se as condições para antevermos - com as ressalvas decorrentes de um historial pejado de lacunas na operacionalização de mudanças críticas de paradigma - a conjugação de fatores positivos (aditivados pela concessão de autonomia na gestão de 25% dos tempos letivos às escolas) que poderão auxiliar a efetivação de uma educação cultural criativa em Portugal que disponha de liberdade para não ter que se submeter ao poder, formações discursivas hegemónicas e outras expressões das injunções ascéticas da urgência e prioridades puramente instrumentais da deseconomia (Stiegler, Giffard, & Fauré, 2009) em que vivemos. Porém, não podemos secundarizar o facto de que, de uma ótica evolutiva, a multidimensionalidade do constructo de criatividade e a multiplicidade de perspetivas teóricas que em torno dele gravitam, parecem ter, ao longo dos anos, adensado as dificuldades de apropriação deste por parte dos agentes educativos (Best, 1996). Não querendo assumir uma perspetiva redutora quanto às disciplinas que mais potencial de promoção da criatividade revelam, parece-nos vital que não se descure, no âmbito da operacionalização de práticas pedagógicas, o impacto que a arte (reflexo das práticas culturais)

pode surtir no desenvolvimento equilibrado de indivíduos e sociedades em termos intelectuais, emocionais e psicológicos. Todavia, o balanço da relevância atribuída à educação artística no sistema educativo português tem mais de dececionante do que de entusiasmante, num contexto de incentivo à promoção de aprendizagens instrumentais, descurando as expressivas e à “cultura da nota”. Provavelmente, em resultado da sua natureza qualitativa (pouco focalizada na quantificação dos resultados académicos e mais orientada para a qualidade das experiências com impacto desenvolvimental para os alunos), a educação artística e a educação através da arte continuam excluídas do *mainstream* do panorama educativo nacional.

Logo, parece-nos crucial que o caminho a adotar inverta este percurso e passe a contemplar a concetualização de programas educativos cujo manifesto de intenções inclua, claramente: uma aposta em aprendizagens expressivas (ao mesmo nível que se promovem as instrumentais) a par da criatividade, já que isso poderá conduzir a uma educação reforçadora do desenvolvimento cognitivo, do pensamento crítico, da adaptabilidade social, da consciência cultural dos indivíduos e da cidadania (Silva & Menezes, 2016), capacitando-os a construir identidades pessoais e coletivas, cujo impacto positivo se espalha desde o *“desenvolvimento das sociedades ao cultivo da coesão social e da diversidade cultural até à prevenção da padronização e promoção do desenvolvimento sustentável”* (UNESCO, 2014).

CAPÍTULO V

SEGUNDO NÍVEL DE ANÁLISE CURRICULAR: *Currículo Implementado*

16. Indicadores de Currículo *Implementado*

16.1. Caracterização dos Participantes do Grupo de Discussão Focal

Seis professores/educadores do sistema educativo português, cinco do sexo feminino (83,3%) e um do sexo masculino (16,7%), com idades entre os 35 e os 53 anos ($M=46.5$ e $DP= 6.8$), cinco dos quais lecionavam no agrupamento de escolas do distrito de Aveiro onde teve lugar a recolha de dados respeitantes ao terceiro nível de análise do currículo (que apresentaremos no capítulo seis) e um que lecionava num outro agrupamento de escolas do mesmo distrito.

Todos os participantes possuíam nacionalidade portuguesa, licenciatura como habilitação académica – sendo os grupos de recrutamento variáveis entre educação pré-escolar (33.3%), primeiro ciclo do ensino básico (16.7%), educação física (16.7%), português(16.7%) e inglês (16.7%) – e encontravam-se a ensinar nos níveis de escolaridade: pré-escolar (33.3%), primeiro ciclo do ensino básico (33.3%) e terceiro ciclo do ensino básico (33.3%). Obtiveram-se, ainda, dados relativos ao número de anos de docência que revelaram uma média situada nos 22.67 anos.

De modo a sistematizar a totalidade de dados de caracterização do grupo passamos a apresentar na tabela 3. os mais relevantes, obtidos com recurso ao *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 24.

Tabela 3. Caracterização dos Participantes do Grupo de Discussão Focal

Participantes do Grupo de Discussão Focal (N=6)		
Género	Masculino	16.7%
	Feminino	86.3%
Idade	Amplitude Etária	35-53
	Média (<i>M</i>)	46.5
	Desvio Padrão (<i>DP</i>)	6.8
Área Disciplinar	Educação Pré-escolar	33.7%
	1.º Ciclo do Ensino Básico	16.7%
	Educação Física	16.7%
	Português	16.7%
	Inglês	16.7%
Nível de Escolaridade Lecionado	Pré-escolar	33.3%
	1.º Ciclo Ensino Básico	33.3%
	2.º Ciclo do Ensino Básico	16.7%
	3.º Ciclo do Ensino Básico	16.7%
Número de Anos de Docência	Amplitude de Anos	11 – 28
	<i>M</i>	22.7
	<i>DP</i>	6.2

A seleção dos participantes baseou-se num critério de conveniência, tendo os primeiros entrevistados sido selecionados da rede de contactos da investigadora. Posteriormente, estes angariaram, da sua própria rede de contactos, colegas interessados em participar no estudo. Todos os participantes forneceram o seu consentimento, por escrito, através do protocolo elaborado para o efeito (*vd.* Anexo D).

Importa ainda salientar que o número de elementos do grupo está em concordância com as sugestões de Bloor, Frankland, Thomas, e Robson (2001) e de Liamputtong (2011), sendo que, o facto de desenvolverem a sua atividade docente nos níveis pré-escolar e básico do sistema educativo português potencia a representatividade do mesmo face aos anos de escolaridade em análise nos níveis subsequentes do estudo.

16.2. Guião orientador do Grupo de Discussão Focal

Para dinamização do grupo de discussão focal foi elaborado um guião orientador (vd. Anexo D) com cinco questões, que procuravam explorar a perspetiva dos professores quanto ao modo como a criatividade está presente na sala de aula e quanto ao modo como o sistema educativo português promove a criatividade. As questões colocadas foram as seguintes:

1. Considera que a criatividade é um elemento importante na educação? Porquê?
2. Considera que, em Portugal, as metas curriculares que enquadram o projeto de educação do pré-escolar e do ensino básico fazem com que os docentes se sintam implicados a desenvolver a criatividade?
3. Tem por hábito incluir atividades pedagógicas que apelem à criatividade no contexto de sala de aula?
4. Que tipo de atividades pedagógicas promotoras da criatividade costuma realizar nas suas aulas?
5. Considera que deveria implementar mais atividades criativas em contexto de aula?

16.3. Procedimento

Numa fase de planeamento inicial esboçamos um guião orientador que servia o propósito de enquadrar o rumo da discussão, não obstante fosse um instrumento semi-estruturado que previa a possibilidade de o grupo poder debater outros elementos não considerados no guião, desde que os mesmos fossem considerados pertinentes para o tema. Com o intuito de criar um clima inicial de conforto que permitisse aos participantes pensarem e expressarem as suas opiniões sobre as questões (Krueger & Casey, 2009), optámos por recorrer à estratégia do “funil” (Morgan, 1997) apresentando, numa primeira fase, questões mais genéricas que se tornavam mais específicas (ou seja, afunilavam) à medida que a discussão avançava. Deste modo, conciliávamos o acesso às perspetivas dos próprios participantes com os interesses específicos da investigação, seguindo os princípios de um grupo de discussão moderadamente estruturado. Com o objetivo de garantir uma continuidade na vertente empírica da investigação foi a própria investigadora quem moderou o grupo. Assim, garantidas as condições de luminosidade, temperatura e isolamento acústico da sala, deu-se início à sessão de discussão convidando os participantes a preencherem o consentimento informado e o questionário sociodemográfico inicial. Com o intuito de assegurar um ambiente propício à discussão prosseguiu-se explorando as expectativas dos participantes e desmistificando algumas questões quanto ao modo de funcionamento (regras, duração, garantia de confidencialidade, gravação áudio) e objetivos do grupo de discussão focal (Bloor et al., 2001). De seguida, prosseguiu-se para a abordagem do guião que havia sido previamente elaborado, procurando questionar, ouvir e manter a

conversação no sentido inicialmente traçado, intervindo apenas quando se tornava necessário desbloquear algum momento de discussão ou para assegurar que todos os participantes tinham oportunidade de intervir na mesma (Creswell, 2012).

Concluída a sessão e após a saída dos participantes da sala, a investigadora/moderadora redigiu algumas notas relativas aos comportamentos e aspetos paralinguísticos relevantes para a análise de conteúdo, após o que recolheu a gravação áudio para que fosse, posteriormente, transcrita e analisada por si, condição que reforça a riqueza dos resultados da análise (Galego & Gomes, 2005).

A análise de conteúdo desenvolvida ocorreu em três etapas:

- codificação (após transcrição e leitura foram atribuídas categorias de acordo com o que se encontrava descrito no guião ou atribuíram-se novas categorias que surgiram na discussão);
- armazenamento/recuperação (compilação de todos os excertos referentes à mesma categoria para posterior comparação manual);
- interpretação das categorias obtidas e estabelecimento de relações com as questões e hipóteses de investigação.

Findo o processo de análise de conteúdo, e de acordo com o que havia sido veiculado na sessão de discussão com os participantes, foram transmitidos em formato escrito, via *e-mail*, os principais resultados obtidos.

16.4. Resultados

Concluída a transcrição da sessão do grupo de discussão focal, realizada no âmbito da obtenção dos indicadores de currículo implementado, prosseguiu-se, de acordo com o que se plasmou no procedimento, com a codificação das categorias de significado que daí emergiram. Neste sentido, foi possível identificar, inicialmente, um conjunto de vinte e uma categorias que passamos a elencar e que sistematizamos com as respetivas correspondências com os excertos da transcrição no Anexo G.

Após a análise e interpretação das categorias identificadas obtiveram-se quatro grandes temáticas orientadoras de discussão, que parecem ir ao encontro dos objetivos e questões de investigação anteriormente abordados. Assim, como se pode visualizar no quadro seguinte, destacam-se os temas referentes à desarticulação entre os *currícula* escolares e as práticas pedagógicas promotoras da criatividade, bem como os obstáculos à exploração da criatividade em contexto educativo. De facto, a quantidade de menções aos contrangimentos sentidos pelos docentes tornou necessária a subdivisão deste último tema em seis subtemas, cuja análise detalhada se fará adiante.

Quadro 13. Categorias de Significado (*Grupo de Discussão Focal*)

Categorias de Significado Agrupadas	Totalidade de Categorias de Significado Identificadas
<p>A criatividade e a sua importância no desenvolvimento psicológico humano.</p>	<p>b. A criatividade como dimensão do desenvolvimento holístico da criança. i. Importância do elemento de desafio para o desenvolvimento da criatividade. p. Relação entre o desenvolvimento da criatividade e a complexidade das estruturas psicológicas.</p>
<p>A criatividade e a sua importância na educação.</p>	<p>a. Reconhecimento da importância da criatividade na educação. j. A criatividade como importante na aquisição transdisciplinar de conhecimentos e competências.</p>
<p>Desarticulação entre currícula escolares e práticas pedagógicas relativamente à exploração da criatividade.</p>	<p>e. Desarticulação entre os <i>currícula</i> escolares e a realidade das práticas pedagógicas dos docentes, ao nível do desenvolvimento da criatividade. g. Impacto negativo da escolarização do pré-escolar para o desenvolvimento da criatividade dos alunos. n. Discrepâncias na exploração da criatividade nos diferentes níveis de ensino em análise. q. Focalização nas atividades expressivas de caráter artístico e tecnológico para promover a criatividade. r. Necessidade de se atribuir maior destaque nos <i>currícula</i> escolares a áreas educativas (artísticas, desportivas) promotoras do desenvolvimento da criatividade.</p>
<p>Obstáculos à abordagem da criatividade</p>	<p>c. Relação entre a criatividade pedagógica do(a) docente e a motivação do(a) aluno(a). d. Relação entre a satisfação profissional do(a) docente e a sua própria criatividade pedagógica. f. Impacto negativo do envelhecimento da classe docente no desenvolvimento da criatividade dos alunos. m. Importância das dimensões do investimento e do reconhecimento profissional para o desenvolvimento de atividades pedagógicas criativas por parte do docente.</p>
<p><i>Fatores relativos ao(à) próprio(a) docente</i></p>	<p>h. Preconceito de outros docentes relativamente a docentes que adotem estratégias pedagógicas mais criativas. k. Reduzida atualização dos métodos pedagógicos utilizados pelos docentes.</p>
<p><i>Atitudes da classe docente</i></p>	<p>l. Discrepâncias na formação docente ao nível do desenvolvimento da criatividade.</p>
<p><i>Formação Docente</i></p>	<p>u. Preconceito dos encarregados de educação relativamente a docentes que adotem estratégias pedagógicas mais criativas.</p>
<p><i>Preconceitos sociais e culturais</i></p>	<p></p>

Visão dos órgãos de gestão/direção das escolas

s. Impacto negativo da burocracia associada à atividade docente na realização de um maior número de atividades pedagógicas para desenvolvimento da criatividade.

t. Papel dos órgãos de direção das escolas na adoção de metodologias e práticas pedagógicas criativas.

Complexidade do constructo de criatividade

o. Dificuldades na concretização e avaliação de atividades pedagógicas promotoras da criatividade.

16.5. Discussão de Resultados

É fruto da necessidade de contrapor o discurso veiculado pelos documentos e normativos oficiais do sistema educativo português que surge a realização de um grupo de discussão focal com docentes, dado que são estes os agentes educativos responsáveis, de modo mais direto, pela implementação dos diferentes *currícula* dos níveis de ensino em análise. Mais ainda, incutem na análise que aqui pretendemos desenvolver uma dimensão da realidade inacessível apenas com recurso à análise documental pois, são conhecedores, na primeira pessoa, de vicissitudes e particularidades dos contextos e da realidade educativa portuguesa que escapam a teorias legais e políticas.

Neste sentido, o elevado envolvimento dos participantes e a riqueza da discussão produzida ficaram evidentes na profusão de categorias de significado que, inicialmente, identificámos (vinte e uma). Tal parece sublinhar a nossa perceção quanto à relevância da temática da criatividade quando se discute a atualidade da educação em Portugal. De facto, se atentarmos na diversidade de dimensões educativas que emergiram como associadas ao desenvolvimento e exploração da criatividade em contexto escolar, parecemos vislumbrar muitas das questões que fomos levantando ao longo da abordagem do constructo enquanto imbuído numa matriz de complexidade. Sob um ponto de vista sistémico, esta complexidade evidenciou-se através da referência a elementos não apenas do microsistema (adstritos ao próprio docente e à sua prática pedagógica) e do mesossistema (relações com outros docentes e encarregados de educação) mas também do exossistema (impacto do sistema educativo nas práticas pedagógicas) e macrossistema (meio social e cultural) a que pertence o docente. Logo, preliminarmente, parece-nos sair reforçada a noção de que a reflexão em torno da díade criatividade-educação deve ser feita partindo de uma visão multidimensional e multideterminada da criatividade, dando particular atenção às dinâmicas relacionais que se estabelecem intra e intersistemas.

No sentido de consubstanciar estas ilações importa observarmos as categorias de significado agrupadas, que resumem os principais temas emergentes da análise de conteúdo realizada. Da primeira questão orientadora da discussão decorrem as categorias/temas que se referem ao consenso em torno da importância da criatividade para a educação e para o desenvolvimento psicológico humano (encarado sob uma perspetiva holística), tendo sido ressaltada a responsabilidade da escola na formação de cidadãos responsáveis, tal como encontramos aquando da análise do currículo enunciado. Simultaneamente, parece robustecida a noção de que o desenvolvimento da criatividade nos alunos surte efeitos na capacidade destes operarem a transferibilidade de conhecimentos adquiridos para o contexto real, considerando a sua natureza transversal e as potenciais ramificações nas múltiplas esferas do desenvolvimento psicológico humano (“B.: *A criatividade é sem dúvida muito*

*importante em idades escolares(...) Para que estas possam desenvolver a imaginação, a autoestima, a confiança, a linguagem, a capacidade de raciocínio, a capacidade de criar e recriar...”, Anexo E, pág. 2) e o potencial de impactar o futuro (“C.: (...) no futuro, o que é que vai valer a estes miúdos? A forma criativa como vão enfrentar os desafios, porque é assim, hoje em dia para fazer as coisas, as tarefas simples, tens os robôs, tens as máquinas,...”, Anexo E, pág. 31). Assim, mesmo numa fase inicial de discussão, pareceu antever-se o que traduzimos como sendo uma visão da criatividade enquanto atributo de uma estrutura psicológica complexa (“A.: eu acho que uma pessoa criativa que, que adquire muito mais facilmente conhecimentos do que uma pessoa que não é criativa. (...) Mesmo no futuro, na aquisição de conteúdos mais, mais complexos, a nível do terceiro ciclo, secundário e por aí fora.”, Anexo E, pág. 8). A interrelação entre a criatividade e a realização de uma aprendizagem efetiva e com significado foi também citada pelos interlocutores do grupo de discussão focal - fazendo lembrar as visões de Dewey (1922/1952, 1889/1953) e Eisner (2002a, 2002b) -, contribuindo para a discussão da segunda questão contida no guião orientador (vd. Anexo D), que versava sobre a importância de se conceberem *curricula* escolares pensados de modo a atribuir um destaque efetivo à dimensão criativa. A desarticulação entre *curricula* escolares e as práticas pedagógicas dos docentes no domínio da exploração da criatividade foi, aliás, um dos temas de discussão mais fecundos (e.g., F.: *Há as tais metas que elas têm que cumprir, até mensalmente, que eu fico escandalizada e depois, elas querem...vêm atividades que elas até querem desenvolver, e até querem trazer outras pessoas à escola e fazer outras coisas na escola e depois eu vejo-as: ansiosas, nervosas, não é.(...) vão ter depois ao grande grupo e vão ver que estão atrasadas porque até nem cumpriram aquilo, não cumpriram aquilo ...(...) E acabam por não cumprir e isso também lhes sai do corpo. E ficam desmotivadas e é normal.*”, Anexo E, pág. 18), desvelando dificuldades que acentuam a disparidade no modo e destaque atribuído à abordagem da criatividade nos diferentes níveis de ensino (vd. Anexo G, Quadro 17., alínea n.). Para além disso, foi ainda alvo de intensa discussão a escolarização do pré-escolar, de onde sobressaiu um retrato desse nível de escolaridade como tendo vindo a sofrer pressões diversas, das quais se destacam as curriculares (“C.: *E então o que é que eles foram buscar? O pré-escolar tem que se igualar aos outros. Tem que avaliar, tem com itens avaliativos, que muitas vezes nem sequer faz sentido estar a avaliar aos três anos uma criança faz isto ou se não faz.*”, Anexo E, pág. 6; e “A.:(...) *O pior é que essas metas às vezes, mandam-nos na direção oposta (...) O professor é, por forças e pressões externas, é obrigado muitas vezes a perder o lado criativo para enquadrá-los...D.: *Para complementar...Cumprir os programas.*”, Anexo E, pág.17), descritas como visíveis na procura de uma aproximação com o modelo de escolarização do primeiro ciclo, colocando em causa uma janela de oportunidade única para o desenvolvimento, não apenas da dimensão criativa mas do desenvolvimento global da criança. De facto, as metas curriculares foram unanimemente referidas como exercendo um ação contrária ao desenvolvimento e expressão da criatividade em**

contexto educativo, transparecendo a dificuldade em conciliar essas orientações com o tempo e os espaços disponíveis para a aprendizagem em contexto escolar. Descrevendo o quão negativo pode ser o efeito dessas metas, os participantes acrescentaram que, para as poderem cumprir, têm, muitas das vezes, que abdicar da dimensão criativa, que exige um tempo e um investimento não compatível com os tempos letivos curricularmente estabelecidos (e.g., “F.: *eu vejo quando me mandam uma planificação, há estas tais metas, é preciso não é...(...) Em dezembro é preciso cumprir isto, tem que se dar isto... e quando não se cumpre...(...) Então, onde é que fica a criatividade? Eu acho que não devia...É tudo muito bonito mas depois...D.: Na prática é outra história.*”, Anexo E, pág.19). Não obstante, é transmitido um sentimento de que se têm vindo a operar melhorias, em termos legislativos e normativos, quanto à abordagem da dimensão da criatividade nos *currícula* (“F.: (...) *a filosofia que está por detrás desses decretos-lei é extremamente positiva.*”, Anexo E, pág.3), o que parece cimentar os resultados obtidos na análise documental (*currículo enunciado*), que anteriormente expusemos. Apesar disso, aparenta sair consolidado o reconhecimento da necessidade desses *currícula* contemplarem uma maior proporção de tempos letivos às áreas artísticas e desportivas, apontadas pelo grupo de discussão focal como as que melhor se enquadram no desenvolvimento de atividades criativas (“E.: *Aquelas horas de expressões, mesmo assim, mesmo agora, no nosso Agrupamento, essas horas são dadas para Português e para Matemática...*”, Anexo E, pág. 31). Sob um ponto de vista crítico, desse reconhecimento parece igualmente revelar-se que, apesar do discurso a favor da promoção de atividades pedagógicas criativas, no seu âmago, persiste uma noção de criatividade circunscrita à sua faceta expressiva. Ora, tal como aludimos anteriormente, essa visão reducionista acarreta riscos sérios para a implementação de atividades capazes de promoverem o desenvolvimento da criatividade que se encontra na génese da mudança psicológica, agudizando a necessidade de se desmistificar o constructo junto da classe docente e de induzir uma reflexão crítica sobre os modos e formas de promover essa criatividade transformadora, co-construída num mundo em movimento dinâmico, que desafia a homeostasia em busca de níveis mais complexos de funcionamento psicológico. A dimensão do desafio foi, aliás, uma das mais mencionadas pelos participantes, que a descrevem como fundamental para o crescimento do próprio docente e da sua capacidade para elaborar atividades pedagógicas criativas (vd. Anexo G, Quadro 17., alínea i.). Tal parece corroborar a perspetiva por nós defendida de que, mais do que se promoverem treinos de competências criativas - que resvalam em métodos de repetição e treino cognitivo -, há que direcionar a ação da escola para a promoção de experiências qualitativas desafiantes, capazes de romperem com o equilíbrio intra e interpessoal do sistema individual ao colocarem em jogo uma multiplicidades de dimensões sociocognitivas, que o(a) aluno(a) tem de interrelacionar e perspetivar criticamente, para conseguir produzir uma resposta viável e em consonância com as exigências contextuais. Mais ainda, neste processo autoconstrutivo poderão criar-se as condições necessárias para que passe a ocorrer uma

aprendizagem autorregulada, que parece emanar de sistemas automotivados com estruturas complexas de funcionamento psicológico.

Aquando da exploração da importância da criatividade para o desenvolvimento holístico do indivíduo, a dimensão motivacional da criatividade (Amabile, 1983) – extrínseca [com a alusão à importância do reconhecimento profissional por parte de pares e encarregados de educação: “E.: (...) quando o trabalho é reconhecido pelo público em geral, aí a motivação é completamente diferente...” Anexo E, pág. 18] e intrínseca [evidente, por exemplo, quando um dos participantes, E., nos refere: “Se o professor tem gosto naquilo que faz se calhar é mais criativo, se o professor, não gosta daquilo que é faz é aquilo que a A. estava aqui a dizer e as aulas não fogem ao padrão normal. É aquelas aulas um pouco...(..) Formatadas, direccionadas num único sentido”, Anexo E, pág. 3] – foi também afluída, marcando o início da exploração de um conjunto de subtemáticas que agrupámos sob o tema obstáculos à abordagem da criatividade (vd. Quadro 13) e que congrega referências a elementos ou fatores micro, meso e macrosistémicos que interferem com a exploração do constructo de criatividade, em contexto educativo. Na esfera microsistémica, foi discutida a relação entre a satisfação profissional do(a) docente e a sua própria criatividade pedagógica, numa linha de pensamento que gravita em torno da interconexão motivação-criatividade, enfatizando o quão abrangente pode ser o impacto desses fatores na qualidade da educação proporcionada aos alunos. Foi igualmente trazida à discussão a importância das dimensões do investimento e do reconhecimento profissional para o desenvolvimento de atividades pedagógicas criativas, o que parece corresponder ao que encontramos descrito na perspetiva de sistemas de Csikszentmihalyi (1999) como as influências que o domínio e o campo exercem sobre o desenvolvimento da criatividade. Para além disso, parece reforçar a noção de criatividade enquanto constructo socialmente construído e validado, frisando a pertinência de se adotar uma visão sociocultural do mesmo (Glăveanu, 2015). No âmbito microsistémico foi ainda bastante perscrutada a categoria de significado relacionada com o impacto do envelhecimento da classe docente no desenvolvimento da criatividade nos alunos, voltando a colocar o foco de discussão no panorama social e cultural que enforma a classe docente em Portugal. Na verdade, a problemática do envelhecimento da classe docente é uma realidade incontornável. Se nos reportamos ao ano de 2017, observámos médias de idades de 52 anos para o nível pré-escolar, 47 anos para o primeiro ciclo do ensino básico, 50 anos para o segundo ciclo do ensino básico e 49 anos para o terceiro ciclo do ensino básico e nível secundário (DGEEC & DSEE, 2018). Em paralelo, a redução drástica do número de docentes dos níveis de ensino pré-escolar e básico iniciada em 2010¹⁸, parece ter vindo a agudizar esta problemática que, tal como nos referem a maioria dos participantes

¹⁸ De acordo com os dados contidos na PORDATA relativos ao ensino público dos níveis pré-escolar, básico e secundário, de um total de 179.956 docentes em 2010, em 2017 apenas permaneciam no sistema 145.549 docentes, o que significa um corte de 20% em 7 anos.

do grupo de discussão focal, tende a ser acompanhada por elevados níveis de desgaste profissional, que condicionam negativamente a motivação, envolvimento e capacidade de dinamização de atividades pedagógicas diferenciadoras e promotoras de aprendizagens significativas, geradoras de níveis mais complexos de desenvolvimento psicológico dos alunos (e.g. “F.: (...)e ficam...como elas...’eu tou cansada’, é o que eu mais oiço ‘eu estou cansada’...”, Anexo E, pág. 19; “F.: (...) não só não vejo tanta flexibilidade como também não vejo tanta criatividade como gostaria de ver. A.: Posso só acrescentar uma coisa, que não sei se concordam comigo, mas eu acho que a idade dos professores está relacionado com isso.” Anexo E, pág. 3).

No decorrer destas dificuldades, fomos surpreendidos com relatos relativos a atitudes da própria classe docente que, para além de, aparentemente, investir pouco na atualização dos métodos pedagógicos utilizados na sala de aula [e.g. “F.: Chega ali o que é que mudou em relação ao meu tempo de estudante? (...)Vamos para lá, estamos em cima do estrado, apesar dele não existir estamos em cima do estrado, estamos ali a debitar. E os miúdos não aprendem nada.”, Anexo E, pág.9; “C.: (...) mesmo depois de legislada a flexibilidade curricular, as pessoas estão muito formatadas no antigo e vão continuar, porque não sabem o que é a flexibilidade.”, Anexo E, pág. 22] parecem revelar atitudes negativas face a colegas cujos métodos não se enquadrem nos métodos pedagógicos tradicionais [e.g. “E.: (...) olha ele ou ela está a fazer isto que é para ser...F.: Diferente. E.: Para se evidenciar ..., Anexo E, pág. 26]. Assim, se por um lado, a baixa atualização pedagógica dos docentes pode ser justificada pela insatisfação profissional e elevado índice de envelhecimento da classe, por outro, o preconceito quanto à utilização de estratégias educativas criativas (partilhado com os encarregados de educação) foi um fator novo trazido à discussão pelo grupo, que demanda uma análise cuidada. Refletindo nos contributos teóricos que apresentamos no primeiro capítulo e colocando em perspetiva a matriz de complexidade na qual situamos o constructo de criatividade, podemos sugerir que esse comportamento possa ser indicador de dúvidas em torno da definição de criatividade e da sua operacionalização em contexto educativo (e.g.: “C.: (...) Quer-se dizer, como é que o professor...A.: Como é que eu vou avaliar isto? C.: Isso é uma carga de trabalhos.”, Anexo E, pág. 24). Ao se revelar uma apreciação positiva da criatividade docente (quem a desenvolve consegue evidenciar-se dos demais colegas) e uma atitude negativa em relação à mesma, assistimos a algo que surge com frequência no reino da criatividade: uma realidade paradoxal que indicia a teia de relações complexas e dinâmicas que o constructo estabelece com diferentes dimensões do funcionamento psicológico humano. Além do mais, pode sugerir que os processos que subjazem ao desenvolvimento e manifestação da criatividade estão implicados num processo contínuo, intra e intersubjetivo, de co-construção de significados, a que o sujeito psicológico humano acede partindo da riqueza das experiências vivenciadas e do modo como as consegue internalizar nas suas estruturas psicológicas. Logo, enlaça-se na complexidade dessas estruturas, através de aprendizagens diferenciadoras, que

não são acessíveis a qualquer um. Ou seja, a habilitação para a docência, embora possa constituir-se como um requisito importante e significativo para o desenvolvimento da criatividade (graças aos conteúdos que, habitualmente, se incluem nesse percurso formativo), não é garantia de que a sua natureza seja, verdadeiramente, conhecida e acedida pelo docente.

Sem embargo, a dimensão da formação docente parece ser um elemento importante quando discutimos o lugar da criatividade no currículo implementado no sistema educativo português, uma vez que nos deparámos com informações que asseveram disparidades relevantes na abordagem do constructo, nos diferentes níveis de ensino em análise. Bebendo nas conclusões relativas ao primeiro nível de análise curricular, é, efetivamente, ao nível da educação pré-escolar, que se consigna o espaço e tempo para exploração da criatividade da criança, principalmente por ser um nível de educação que incide sobre uma aprendizagem onde são mais valorizadas as vertentes lúdica e artística, sendo que, a tríade arte - criatividade – educação, possui o potencial ímpar de elevar a aprendizagem e o desenvolvimento. Porém, temos que ressaltar, mais uma vez, os riscos de se resumir essa exploração a uma expressividade repentista e espontaneísta, que parece continuar associada a esterótipos de senso-comum ou, quando muito, a níveis iniciais de desenvolvimento infantil e que pode traduzir-se em estratégias educativas que, pela ausência de ênfase nas dimensões críticas e de construção de gramáticas simbólicas mais ricas e diversificadas, inibam o acesso a novos e mais complexos modos de funcionamento cognitivo-emocional (e psicológico, no geral) da criança.

Para finalizar, resta-nos referir os obstáculos à exploração da criatividade de âmbito macrossistémico, nomeadamente as que advêm do impacto negativo da burocracia subjacente à atividade docente e ao papel dos órgãos de direção na adoção de metodologias e práticas pedagógicas criativas. Embora o número de referências que totalizam não seja muito elevado (porventura por ter sido um tema que surgiu numa fase final do grupo de discussão focal) parece-nos que chamam a atenção para elementos significativos, com efetivo poder transformativo das práticas docentes. Referimo-nos, particularmente, aos órgãos de direção das escolas que, de acordo com os enquadramentos legislativos de 2018 (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de Julho), viram exponenciada a sua autonomia na gestão de cada estabelecimento de ensino. Na verdade, no panorama internacional, tem sido já desenvolvida a intervenção junto destes agentes educativos, no sentido de os sensibilizar para a importância (e possíveis resultados) da inclusão da criatividade nos *curricula* escolares (Finnish National Agency for Education, 2017 ; NACCCE, 1999). Embora não seja do nosso conhecimento a existência de uma ação semelhante a nível nacional, consideramos que, à luz daquele que é o atual modelo de funcionamento dos estabelecimentos escolares em Portugal, esses órgãos diretivos são elementos-chave nesse processo, sendo pertinente uma exploração futura das suas perceções quanto ao constructo de criatividade e ao seu impacto na aprendizagem dos alunos.

16.6. Considerações de Segundo Nível...

Concluído o segundo nível de análise do currículo, retemos, com particular atenção, uma das afirmações proferidas por um dos participantes do grupo de discussão focal: “*O que é importante, no fundo, é o processo, (...) não é o objetivo final*” (Anexo E, pág. 42).

Com efeito, a natureza processual em causa, parece-nos consubstanciar o caráter dinâmico, flexível e mutável da criatividade que, sujeita a uma plêiade de interferências contextuais (ou não fosse um constructo social e culturalmente determinado), potencia uma permanente re-construção de significados, num mundo onde a mudança é a ordem. Assim, quando nos situamos num contexto educativo, essa visão de processo pode ser uma poderosa mais-valia na construção de um saber (de si, do Outro e do mundo) que se internaliza e funciona como gatilho do desenvolvimento de uma estrutura psicológica, progressivamente capaz de apreender e compreender a complexidade da realidade envolvente.

Logo, o que o segundo nível de análise do currículo nos parece trazer, é uma confirmação de algumas conjecturas que tecemos no início deste processo investigativo e que concernem o modo como o atual sistema educativo português influencia o desenvolvimento da criatividade das crianças e jovens portugueses. Se, no primeiro estrato, sedimentam as considerações de primeiro nível de análise dos *currícula* (que parecem apontar para a necessidade de se adotar um enfoque contemporâneo sobre o conceito de criatividade, capaz de apreender toda a sua amplitude e evitar delimitações confrangedoras, decorrentes dos discursos economicistas atuais), com o segundo nível de análise curricular, parecem cimentar-se as ilações que defendem uma visão de perspectiva do sistema educativo que aborde, num todo coerente e com graus de complexidade adequados ao nível de desenvolvimento da criança, a vertente criativa. Neste sentido, parece-nos que as divergências na abordagem da temática ao longo dos níveis de ensino em análise, deverão ser esbatidas, não apenas com a atribuição de maior relevância às áreas consideradas criativas (designadamente artísticas ou desportivas), mas porque se parte do princípio que explorar e promover a criatividade é um processo que acompanha o próprio processo de desenvolvimento psicológico: permanente, contínuo e que não cessa de existir, seja qual for o tempo ou lugar. Ou seja, atribuindo-lhe um caráter verdadeiramente transversal, tornando-a presente nos *currícula* escolares, nos seus mais variados domínios e formas, em todos os momentos educativos. Por consequência, será de capital relevância refletir, ainda, quanto aos objetivos e resultados alcançados com recurso à definição de metas curriculares, em virtude de o discurso da classe docente levantar dúvidas quanto aos mesmos e aos efeitos positivos que podem surgir sobre a qualidade da experiência educativa proporcionada aos alunos.

No fundo, parece-nos sair fortalecida a importância de se colocarem em práticas princípios para que o sistema educativo alcance uma efetiva educação estética (Dewey, 1922/1952, 1889/1953), com implicações não apenas quanto à forma como se operacionaliza a educação através dos *currícula*

escolares, mas também quanto à forma como se encontra concebida e implementada a própria formação docente. Evidentemente, este é um desafio que se coloca não só à escala educativa mas cujas repercussões sociais e culturais são inevitáveis, num processo de acomodação das exigências da contemporaneidade pelos sistemas educativos atuais.

CAPÍTULO VI

TERCEIRO NÍVEL DE ANÁLISE CURRICULAR: *Currículo Adquirido*

17. Indicadores de Currículo *Adquirido*

Definindo como indicadores de currículo adquirido os níveis de criatividade artística, de autoeficácia criativa e de compreensão estética, identificamos, dentro deste nível, três etapas distintas, que descreveremos nos pontos seguintes.

17.1. Autoeficácia Criativa

17.1.1. *Construção e Validação da Escala Portuguesa de Autoeficácia Criativa*

17.1.1.1. Amostras

a. *Amostra-Piloto*

Vinte e quatro crianças e jovens que frequentavam os níveis de educação pré-escolar e básico no mesmo Agrupamento de escolas do distrito de Aveiro.

Visando obter uma amostra equilibrada, selecionaram-se dois participantes por cada ano de escolaridade e por género (um do género masculino e outro do género feminino). Considerando que a amostra foi constituída a partir da rede de conhecimentos pessoais da investigadora, esta assume-se como uma amostra não aleatória. Não obstante as limitações que daí decorrem, sendo esta a amostra-piloto, consideramos que os riscos para a análise posterior de resultados seria moderada, daí termos optado por avançar com a mesma.

b. *Amostra Global – caracterização pormenorizada*

A amostra consistiu em 393 crianças e jovens (193 do sexo masculino e 200 do sexo feminino), com idades entre os 3 e os 16 anos, provenientes de jardins de infância, escolas EB/1, EB/2 e ES/3 de um agrupamento de escolas de um concelho do distrito de Aveiro, o que qualifica a amostra como de conveniência.

No que concerne as variáveis género e idade a amostra caracterizou-se por ser, globalmente equilibrada [género (feminino – 50.9%; masculino – 49.1%) e idade ($M=9.06$; $DP=3.60$)].

Relativamente à distribuição da mesma por nível de escolaridade, os participantes encontravam-se distribuídos por dois níveis educativos (pré-escolar e básico) que se repartiam por quatro ciclos (pré-escolar, primeiro ciclo, segundo ciclo e terceiro ciclo) ao longo de doze anos de

frequência do sistema educativo (três anos para o pré-escolar, quatro para o primeiro ciclo do ensino básico, dois para o segundo ciclo do ensino básico e três para o terceiro ciclo do ensino básico), com percentagens para cada ano em análise a variarem entre os 6.9% e os 10.7%, o que permite qualificar a amostra como moderadamente equilibrada.

Atendendo aos objetivos da presente investigação, foram apenas considerados elegíveis para o estudo as crianças e jovens integrados nos níveis pré-escolar e básico do sistema educativo português. A delimitação da população-alvo a esses níveis de escolaridade encontra-se fundamentada no caráter desenvolvimental da visão do constructo de criatividade que pretendemos salientar e a expressão que este encontra no sistema educativo. Assim, interessava-nos compreender, particularmente, o desenvolvimento da criatividade na infância até à fase intermédia da adolescência; ou seja, desde o primeiro ano de frequência da escola (ou, neste caso, do jardim de infância) até à conclusão do ensino básico. A amplitude da faixa etária em questão explica-se, ainda, pelo facto de pretendemos focar-nos na interrelação entre a criatividade e a complexidade das estruturas psicológicas, sendo que, estas últimas, em virtude da sua natureza nuclear/estrutural, experienciam um período de transformação desenvolvimental relativamente lento (Coimbra, 1991), daí a necessidade de recolhermos dados junto de um espectro etário suficientemente alargado. Apesar de o tempo histórico-desenvolvimental se apresentar como uma dimensão essencial para uma compreensão consistente do processo e do produto do desenvolvimento psicológico, isto é, que não é possível dispensar (ou, numa expressão mais popular, “que não se pode queimar”), facto é que as regularidades de tal processo, bem como o seu ritmo/velocidade, são bem mais evidentes na infância e na adolescência do que em outras etapas do desenvolvimento humano: esta é uma razão que, estrategicamente, justifica opções metodológicas, nomeadamente a que se refere ao intervalo etário dos participantes no estudo. A opção por não prosseguir com a análise para o nível de ensino secundário e superior justifica-se por essas faixas etárias se encontrarem fora do nosso foco de análise, em virtude de existirem percursos vocacionais pré-definidos aos quais podem estar associados programas curriculares que influenciem um investimento diferenciado no desenvolvimento da criatividade e que se poderiam traduzir num enviesamento dos resultados. A principal razão reside, sobretudo, na mais evidente lógica histórico-social deste processo e na individualização e anti-normatização das trajetórias desenvolvimentais nestes grupos etários. Finalmente, sentimos necessidade de aportar alguma novidade à discussão científica em torno do desenvolvimento da criatividade, domínio onde são ainda poucos os estudos que incidem em crianças com idades inferiores aos dez anos (Joët et al., 2011).

No que concerne o nível socioeconómico e cultural (NSEC)¹⁹, a amostra concentra-se maioritariamente no nível médio (59.0%), com os restantes 14.8% no nível alto e 26.2% no nível baixo. O NSEC dos participantes foi calculado em função da profissão e nível de escolaridade do pai e da mãe e das experiências de contacto com a arte [inferidas através dos indicadores: visita a museus, frequência de atividades extracurriculares relacionadas com as artes visuais e assistência a concertos; cotadas numa escala que variava de pouco frequentes (0 a 1 experiência), a frequentes (1 a 2 experiências) e muito frequentes (3 ou mais experiências)]. Importa aqui clarificar que a escolha destes indicadores se baseou na constatação das experiências, tendencialmente, mais acessíveis no nosso país, independentemente da localização geográfica, e está de acordo com as expectativas teóricas e empíricas.

Atentando nas questões orientadoras da presente investigação, a *Amostra Global* reveste-se de capital relevância para a obtenção dos resultados que servirão de charneira à discussão e conclusões a apresentar. Neste sentido, sistematizamos a caracterização das *Amostras Piloto* e *Global* na tabela seguinte, para facilitar a leitura e evitar repetições futuras.

¹⁹ O NSEC obtido junto da amostra foi categorizado em três níveis, com o objetivo de, assim, se aproximar da estrutura observável na sociedade portuguesa (Instituto Nacional de Estatística, 2012). Obtiveram-se, então, as seguintes categorias:

- 1- Baixo (habilitação igual ou inferior ao segundo ciclo do ensino básico; categoria profissional indiferenciada ou não qualificada, desempregados ou reformados; experiências de contacto com a arte pouco frequentes);
- 2- Médio (habilitação igual ou inferior ao ensino secundário, categoria profissional qualificada; experiências de contacto com a arte frequentes);
- 3- Alto (habilitação igual ou superior à licenciatura do ensino superior, profissão enquadrada em quadros superiores da administração ou gestão pública ou privada, empresários ou profissionais liberais; experiências de contacto com a arte muito frequentes).

Tabela 4. Caracterização das Amostras

		Amostra Piloto N=24		Amostra Global N=393	
Género		Masculino = 50.0 %		Masculino = 49.1 %	
		Feminino = 50.0%		Feminino = 50.9%	
Idade	Amplitude etária	3 – 14 anos		Amplitude etária	3 – 16 anos
	Média (<i>M</i>)	8.50		Média (<i>M</i>)	9.06
	Desvio-Padrão (<i>DP</i>)	3.45		Desvio-Padrão (<i>DP</i>)	3.60
Nível de Escolaridade		Pré-Escolar = 24.9%		Pré-Escolar = 21.6%	
		1.º Ciclo = 33.2%		1.º Ciclo = 32.3%	
	Básico = 74.7%	2.º Ciclo = 16.6%		Básico = 78.4%	2.º Ciclo = 19.4%
		3.º Ciclo = 24.9%		3.º Ciclo = 26.7%	
NSEC		Baixo =25.0%		Baixo = 26.2%	
		Médio = 66.7%		Médio = 59.0%	
		Alto =8.30%		Alto = 14.8%	

17.1.1.2. Instrumento: Escala Portuguesa de Autoeficácia Criativa

A ESPAC (Valqauesma et al., 2017), constitui um instrumento original concebido no âmbito desta tese, que pretende avaliar a autoeficácia criativa de crianças e jovens portugueses com idades entre os três e os dezasseis anos de idade. É constituída por 12 itens, de formato fechado, que retratam tarefas concretas em relação às quais os respondentes expressam o seu grau de confiança na realização das mesmas, com recurso a uma escala tipo *Likert* de cinco pontos (1=nada confiante, 2=pouco confiante, 3=confiante, 4=bastante confiante, 5=totalmente confiante) (vd. Anexo B4). Refletindo uma conceptualização teórica multidimensional do constructo de autoeficácia criativa é composta por três fatores que, considerando o que se encontra veiculado na literatura, se relacionam com as dimensões da autoeficácia do pensamento criativo (fatores *fluência* e *elaboração*) e da autoeficácia da *performance* criativa (fator *personalidade*).

Apresenta um formato de preenchimento de papel e lápis e uma duração média de aplicação de 10-15 minutos.

17.1.1.3. Procedimento e Resultados

a. *Construção da ESPAC*

Ancorados na revisão dos instrumentos de avaliação psicológica da criatividade que descrevemos no segundo capítulo - e na aparente inexistência de um instrumento de avaliação da autoeficácia criativa que considerasse as especificidades cognitivas dos participantes deste estudo

(cujos níveis de desenvolvimento experienciam uma marcada evolução ao longo dos níveis de escolaridade e faixa etária em análise) - considerámos que seria mais adequado desenvolver uma escala original, adaptada à população portuguesa, que nos permitisse avaliar a autoeficácia criativa de crianças e adolescentes. Seguindo as recomendações de Leeming, Dwyer, e Bracken (1995), tivemos em linha de conta os esforços prévios de Abbott (2010a), que elaborou o Creative Self-Efficacy Inventory²⁰, providenciando-nos um suporte importante na fase inicial de articulação entre o constructo de autoeficácia criativa e o contexto educativo, com consequências positivas ao nível da validade de conteúdo e de critério da ESPAC.

Sendo para nós crucial que esta pudesse abarcar o constructo de autoeficácia criativa sob uma ótica multidimensional, procurámos produzir itens que refletissem quer a dimensão da autoeficácia do pensamento criativo quer a sua correspondente de ação, manifesta na autoeficácia da *performance* criativa. Ao mesmo tempo, tivemos a preocupação de redigir os itens de modo a desencadear no respondente a sua capacidade de executar uma tarefa específica (Beghetto & Karwowski, 2016), uma vez que consideramos a autoeficácia criativa como sendo determinada situacionalmente. De modo a eliciar nos participantes as suas crenças de autoeficácia criativa incutimos nos itens a perceção de confiança na competência própria, ao invés da mera perceção de competência, tentando evitar obter indicadores de autoconceito criativo (Beghetto & Karwowski, 2016). Tal seria pernicioso para a análise e discussão de resultados ulteriores, já que induziria a confusão entre constructos, como parece ter ocorrido em investigações prévias (Beghetto, 2006; Karwowski, 2012; Tierney & Farmer, 2002).

Procurando assegurar uma maior robustez do instrumento nas análises fatoriais subsequentes, produzimos um conjunto inicial de vinte e um itens [à luz da proposta de Abbott (2010a)], enunciados na primeira pessoa do singular e sem formulações na negativa. Seguindo as recomendações de Bandura (2006) para a elaboração de escalas de autoeficácia direcionadas a crianças, concebemos uma escala de resposta tipo *Likert* de cinco pontos (1=nada confiante, 2=pouco confiante, 3=confiante, 4=bastante confiante, 5=totalmente confiante) cujo preenchimento expressa o grau de confiança na realização da tarefa em causa. De maneira a garantir um preenchimento fácil, optámos por conceber a ESPAC como um teste psicométrico de papel e lápis, conscientes de que,

²⁰ O CSEI (Abbott, 2010a) foi concebido para jovens universitários dos Estados Unidos da América e assenta numa definição multidimensional de autoeficácia criativa, exibindo uma forte influência dos princípios elencados por Bandura (2006). Possui 21 itens e uma escala de resposta de cem pontos, sendo constituído por duas subescalas: *Escala de Autoeficácia do Pensamento Criativo* [fiabilidade compósita (FC)=0.91; 12 itens; 4 fatores: flexibilidade, fluência, originalidade e elaboração] e a *Escala de Autoeficácia da Performance Criativa* [FC=0.88; 9 itens; fatores: campo, domínio e personalidade]. Apresenta robustez psicométrica e elevada coerência interna ($\chi^2/df= 1.46$; CFI = 0.95; RMSEA = 0.046; SRMR=0.057), fácil aplicação, cotação e um tempo médio de administração de 15 minutos.

dada a abrangência etária do instrumento, tal implica que até aos sete anos de idade o seu preenchimento seja acompanhado por um adulto, com formação prévia na sua administração. Atendendo ao perfil da população-alvo da escala, foi ainda considerada a necessidade de equilibrar o número total de itens com as capacidades atencionais dos respondentes, especialmente os mais jovens, daí que requeira cerca de 15 minutos para ser preenchida.

Com o objetivo de potenciar a validade de conteúdo, antes de se proceder à aplicação da escala junto da amostra-piloto, recorreu-se a um painel de especialistas (Boateng, Neilands, Frongillo, Melgar-Quiñonez, & Young, 2018; Tsang, Royse, & Terkawi, 2017) constituído por cinco doutorados em Psicologia (dois do género masculino e três do género feminino), com reconhecido mérito e conhecimento no âmbito dos conceitos base do instrumento (autoeficácia e criatividade), que se posicionaram positivamente quanto à adequabilidade dos itens face aos objetivos da escala. Concluída essa etapa, a ESPAC foi administrada à amostra-piloto, no sentido de verificar a adequação da mesma à população-alvo e testar a sua validade facial (Boateng et al., 2018). Aquando desse passo, desenvolvemos uma reflexão falada, solicitando aos participantes que, enquanto preenchiam o instrumento, pensassem em voz alta (Rogers, Gierl, Tardif, Lin, & Rinaldi, 2003; Tsang et al., 2017). Simultaneamente, foi-lhes pedido que fizessem referência a palavras ou itens que não compreendessem, *feedback* com base no qual se operaram pequenas modificações no instrumento. Só após a conclusão desta fase se obteve a versão que foi, posteriormente, aplicada à *Amostra Global* e que permitiu efetuar análises exploratórias e confirmatórias cruciais para a determinação da sua validade fatorial.

Porém, considerando as especificidades da amostra (nomeadamente o facto de serem menores de idades incluídos num contexto educativo), tivemos ainda que concretizar alguns procedimentos formais prévios. Assim, a investigadora contactou, via e-mail, a Direção do Agrupamento de Escolas, com o intuito de obter a colaboração da mesma na investigação. Nesse momento, explanou os principais objetivos e etapas do projecto de investigação, solicitando autorização para realizar a recolha de dados em algumas das escolas do Agrupamento.

Após a obtenção dessa autorização decorreu uma reunião com o Diretor do Agrupamento, na qual se assegurou a confidencialidade de todos os dados a recolher e se disponibilizou um exemplar do instrumento para que este pudesse ser analisado e autorizado pelo Conselho Pedagógico. Posteriormente, foram contactados cada um dos diretores das turmas aleatoriamente selecionadas para integrarem a investigação. Nesse contacto, além de explicar os objetivos gerais da investigação, a investigadora procedeu à sensibilização face à temática e disponibilizou o Protocolo de Consentimento Informado aos Pais e Encarregados de Educação (vd. Anexo A1), para ser entregue aos pais e encarregados de educação, bem como o Protocolo de Assentimento dos Participantes (vd. Anexo A2). Só após se terem recolhido os protocolos devidamente assinados e os assentimentos

exprimidos foi agendada a aplicação do instrumento, que teve lugar num período de aulas previamente acordado com os diretores de turma e que decorreu entre os meses de janeiro e março de 2017.

Para os participantes que frequentavam a educação pré-escolar e o primeiro ano de escolaridade, a escala teve que ser levada a cabo de modo oral e individualizado, considerando que estes ainda não tinham adquirido ou cimentado as competências básicas de leitura e escrita. Para esse fim foi disponibilizada à investigadora uma sala própria, onde esta pôde realizar o preenchimento do instrumento com cada criança, fazendo a leitura e registo de cada resposta dada, o que fez um tempo total de resposta entre os quinze – vinte minutos. Para os participantes a partir do segundo ano de escolaridade, a administração foi coletiva, em contexto de sala de aula, tendo o seu preenchimento uma duração variável entre os dez e os quinze minutos, de acordo com o nível de escolaridade. Importa frisar que, aquando da utilização do instrumento, as indicações verbais dadas pela investigadora cingiram-se às descritas no início do questionário, sendo que, sempre que havia lugar a questões dos respondentes, caso a compreensão não estivesse em causa, estes eram remetidos para as indicações iniciais, com o intuito de uniformizar o mais possível as condições de administração.

Para efeitos de gestão eficiente da recolha de dados de investigação, no momento da aplicação da ESPAC, a investigadora solicitou aos participantes que efetuassem o preenchimento individual de um questionário (com três partes) no qual eram solicitados os dados sociodemográficos (parte I), dois desenhos (uma árvore e uma flor - parte II) e a resposta aos itens da ESPAC (parte III). Nas situações em que os respondentes não sabiam preencher os dados sociodemográficos respeitantes à profissão e nível habilitacional do pai ou da mãe, a investigadora recolhia, *a posteriori*, essas informações juntos do(a) diretor(a) de turma responsável.

b. Validação Fatorial da ESPAC

Para facilitar as análises relativas à adequabilidade, fiabilidade e validade da ESPAC procedeu-se, inicialmente, ao registo de todas as respostas num ficheiro *Microsoft Excel (Microsoft Office Professional Plus 2010, versão 14)* que depois se converteu para o *software IBM SPSS Statistics for Windows, versão 24*.

Os dados foram submetidos a análises preliminares para tratamento de casos omissos e extremos. De seguida, verificou-se que o tamanho da amostra cumpria os requisitos considerados adequados (N=393), com uma proporção de aproximadamente 19 casos por variável. A análise da matriz de correlações entre os itens sugeriu a possibilidade de os dados serem sujeitos a uma análise fatorial, uma vez que 20 em 21 exibiam uma correlação mínima de 0.30 com pelo menos um dos outros itens (*vd. tabela 35., Anexo H2, a.*). Para além disso, confirmou-se a adequabilidade da amostra à realização de uma AFE através da observação dos valores de assimetria e curtose para cada item

[com todos os valores entre 121 (Gravetter & Wallnau, 2014), a sugerirem a existência de normalidade na distribuição da amostra], bem como do índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO=0.87) e do teste de esfericidade de Bartlett [$\chi^2(210)=2334.42$, $p<.05$]. Também as diagonais da matriz anti-imagem eram todas superiores a 0.50 (vd. tabela 36., Anexo H2, b.), revelando que cada item partilhava alguma variância comum com outros itens e, conseqüentemente, reforçando a percepção de que a análise fatorial era um procedimento apropriado (Field, 2009; Hair, Black, Babin, & Anderson, 2014).

Em virtude de termos como objetivo primário identificar as dimensões latentes do constructo de autoeficácia criativa - sendo o modelo em análise reflexivo -, utilizamos o método de extração de fatores por análise fatorial comum (Hair et al., 2014), considerando como critério um *eigenvalue* de 1 e recorrendo a uma rotação *direct oblimin*. A escolha deste tipo de rotação suporta-se no facto de permitir que os fatores se correlacionem (Hair et al., 2014), sendo que, no caso dos fenómenos psicológicos em geral e da autoeficácia criativa em particular, parece haver evidência na literatura para a existência de diferentes fatores correlacionados com um constructo mais geral (Reise, Waller, & Comrey, 2000) (vd. capítulo um, ponto sete). Dessa análise resultaram cinco fatores com uma variância total explicada de 40.4%. A matriz padrão obtida indicava a ausência de saturação em qualquer um dos fatores dos itens 2, 3 e 4, ao passo que os itens 19 e 20 saturavam em dois fatores simultaneamente. Neste sentido, seguindo as orientações de Boateng et al. (2018), optámos por eliminar os referidos itens e efetuar uma nova AFE, para determinar se a eliminação destes itens melhorava e simplificava a estrutura fatorial. Tal foi confirmado e obtivemos, assim, uma estrutura fatorial de quatro fatores, com uma variância total explicada de 40.0% - o que é considerado aceitável na investigação em ciências sociais (Hair et al., 2014). Através desta solução alcançámos uma matriz fatorial onde cada item saturava apenas em um dos fatores, com todos os valores de saturação superiores a 0.32 (Tabachnick & Fidell, 2014), como se pode observar na tabela 5.

Embora os itens 8 e 18 apresentassem comunalidades inferiores a 0.20 (Child, 2006), decidimos mantê-los, dado o cariz exploratório do instrumento e os bons indicadores de consistência interna (vd. tabela 6). No entanto, reconhecemos que tal pode indiciar a existência de fatores adicionais, ressaltando-se a importância de serem explorados, futuramente, com recurso à medição de itens adicionais (Costello & Osborne, 2005).

Tabela 5. ESPAC: Estrutura Fatorial e Comunalidades

Item	Fator				Comunalidades
	<i>Fluência</i>	<i>Elaboração</i>	<i>Personalidade</i>	<i>Campo</i>	
10. Sou o primeiro da sala a fazer um desenho diferente.	0.77				.53
16. Sou capaz de fazer os melhores desenhos da sala.	0.71				.60
11. Invento histórias novas mais depressa do que os meus amigos.	0.61				.40
1. Quando quero desenhar tenho muitas ideias.	0.56				.45
12. Quando estamos a brincar, sou o primeiro a lembrar-me de um jogo para fazer.	0.51				.34
6. Tenho muitas ideias diferentes antes de escolher um desenho que quero fazer.	0.37				.39
9. Consigo contar histórias a partir de sonhos que tive.		0.77			.55
5. Quando tenho que inventar o final de uma história, penso em muitos finais possíveis.		0.53			.36
7. Quando quero contar uma história nova, penso nas que já ouvi.		0.43			.24
8. Os meus amigos acreditam nas histórias que eu conto.		0.41			.20
15. Aprendo sozinho a construir um LEGO.			0.62		.48
14. Consigo fazer um puzzle, mesmo quando é difícil.			0.56		.41
21. Continuo a gostar de fazer LEGO, mesmo depois de passar uma tarde a brincar com LEGO.			0.47		.35
17. Gosto de mostrar os meus desenhos aos meus pais e professor(a).				0.69	.64
13. Gosto de aprender coisas novas.				0.45	.33
18. Quando quero construir LEGO difíceis, peço ajuda aos meus colegas.				0.33	.16

Tabela 6. ESPAC: Consistência Interna

	α Cronbach	ω t McDonald
Global	.82	.83
<i>Fluência</i>	.81	.81
<i>Elaboração</i>	.64	.64
<i>Personalidade</i>	.60	.61
<i>Campo</i>	.52	.58

Denominámos o primeiro fator de *fluência*, em virtude de agregar um conjunto de seis itens que se referem à capacidade de produzir muitas ideias para uma determinada tarefa. O segundo fator designámos de *elaboração*, pois é constituído por quatro itens que abordam a capacidade individual de acrescentar detalhes a uma ideia base. O terceiro fator intitulámos de *personalidade*, por albergar três itens que se referem a características individuais conotadas com a personalidade criativa,

nomeadamente a abertura à experiência e a capacidade de enfrentar desafios com resiliência. Já o quarto e último fator foi designado de *campo*, dado ser constituído por três itens que se referiam a influências contextuais exercidas por elementos reconhecidos como “guardiões” (Csikszentmihalyi, 1999), que determinam a criatividade de um domínio. De imediato, sobressai o quanto estes fatores parecem sublinhar a multidimensionalidade de criatividade a que temos aludido, especialmente se considerarmos que os dois primeiros aparentam reportar-se a dimensões descritas como estando associadas ao pensamento criativo (Guilford, 1950, 1967; Torrance, 1975, 2008) enquanto que os restantes apontam para dimensões que enfatizam a *performance* criativa e as suas determinantes contextuais (Csikszentmihalyi, 1996, 1999).

Para efetuar a análise da consistência interna da ESPAC e dos seus fatores realizámos o cálculo do α de Cronbach, que decidimos complementar com o ωt de McDonald, em virtude deste se ter vindo a afirmar como uma medida mais robusta e fiável (Trizano-Hermosilla & Alvarado, 2016) e de haver indicação de que o primeiro tende a subestimar a verdadeira consistência interna de dados multidimensionais (Osburn, 2000), como é o caso da ESPAC. Os resultados evidenciaram uma consistência interna global da ESPAC muito boa ($\alpha=.82$ e $\omega t=.83$), bem como uma consistência interna dos fatores adequada (Watkins, 2017): *fluência* ($\alpha=.81$ $\omega t=.81$), *elaboração* ($\alpha=.64$ $\omega t=.64$), *personalidade* ($\alpha=.60$ $\omega t=.61$) e *campo* ($\alpha=.52$ $\omega t=.58$). O facto de obtermos valores de consistência interna inferiores ao global era expectável, uma vez que para além de estarmos a analisar um instrumento que se encontra numa fase exploratória de construção, por definição, as subescalas têm menor consistência interna do que a escala total. Mais ainda, encontram-se correlacionadas entre si, o que pode fazer ressaltar a consistência interna da escala global como um indicador mais adequado (Haberman, 2008; Reise, Bonifay, & Haviland, 2013).

c. Análise Fatorial Confirmatória

No sentido de validar a estrutura fatorial obtida com a AFE, decidimos testar a mesma realizando uma AFC, como descrito por Marôco (2010). Embora o mais adequado fosse que essa análise fosse realizada junto de uma nova amostra, não nos foi possível angariar, em tempo útil, mais participantes para o nosso estudo. Assim, conscientes de que tal pode implicar uma limitação às conclusões a tecer – já que uma estrutura fatorial derivada da AFE tem uma elevada probabilidade de se adequar a uma AFC produzida com base nos mesmos dados (Fokkema & Greiff, 2017) – decidimos avançar com o procedimento por considerarmos que seria útil para, no futuro, alcançar uma maior robustez e fiabilidade (Van Prooijen & Van der Kloot, 2001) da ESPAC. Na verdade, a AFC apresenta a vantagem de providenciar elementos relevantes para a aferição da validade de constructo, nomeadamente através da análise dos índices de modificação (Brown, 2006). Como benefício

acrescido, podemos ainda elencar a possibilidade de considerarmos resultados relativos à direção, magnitude e significância estatística (Ferreira, 2006) dos dados analisados, com consequências no âmbito da melhoria do ajustamento da estrutura testada. Para esse fim recorreremos ao *software Analysis of Moments Structures SPSS AMOS* (v. 24, SPSS Inc, Chicago, IL), onde testamos a adequabilidade do modelo conceptual gerado na AFE e avaliamos a validade fatorial, convergente (calculada através da variância extraída média) e discriminante. A fiabilidade do instrumento foi avaliada por intermédio do cálculo da variância extraída média por cada fator e da fiabilidade compósita (FC), medida de consistência interna que tem vindo a ser considerada particularmente apropriada à AFC (Fornell & Larcker, 1981; Marôco, 2010). Com recurso à distância quadrada de Mahalanobis (D^2) verificamos a inexistência de *outliers* que pudessem comprometer a análise. Para além disso, foi confirmado o pressuposto de normalidade multivariada, através dos coeficientes de assimetria (sk) e de curtose (ku), cujos resultados se enquadravam nos valores sugeridos por Marôco (2010) ($|sk| < 3$ e $|ku| < 10$). A qualidade de ajustamento do modelo fatorial foi calculada por meio dos índices e respetivos valores de referência descritos por diversos autores (Hair et al., 2014; Marôco, 2010; Schweizer, 2010), especificamente: χ^2/df e valor de p associado, CFI, RMSEA, $P[rmse \leq 0.05]$ e SRMR, visto que, no seu conjunto, conferem uma visão diferenciada e complementar do ajustamento global do modelo (Brown, 2006; Hair et al., 2014; Schweizer, 2010). Já a qualidade do ajustamento local foi determinada pela fiabilidade de cada item e respetivos pesos fatoriais. Foi ainda efetuado o ajustamento do modelo a partir dos índices de modificação sugeridos pelo AMOS (superiores a 11; $p < 0.001$) (Marôco, 2010) e fundamentados teoricamente.

Assim, partindo da estrutura fatorial obtida com a AFE, identificámos um modelo onde cada item pertencia a um único fator (sem saturações cruzadas) e não existiam correlações entre os erros de medida. Porém, quando o aplicámos à *Amostra Global* verificámos que este apresentava uma qualidade de ajustamento sofrível ($\chi^2/df=3.25$; CFI=0.85; RMSEA=0.076; $P[rmse \leq 0.05] < 0.001$; SRMR= 0.066). Perante estes resultados, foram analisados os índices de modificação e observámos que os dados pareciam sugerir a eliminação do item 18. Após a eliminação do mesmo, os resultados de ajustamento do modelo permaneceram sofríveis ($\chi^2/df=3.51$; CFI=0.85; RMSEA=0.080; $P[rmse \leq 0.05] < 0.001$; SRMR= 0.066), o que nos conduziu a uma reanálise dos índices de modificação, que apontavam no sentido de se retirar, também, o item 16. Quando subtraímos esse item e voltamos a realizar a AFC, verificámos que o ajustamento melhorava ($\chi^2/df=2.95$; CFI=0.88; RMSEA=0.07; $P[rmse \leq 0.05] < 0.001$; SRMR= 0.060), apesar de ainda não se poder considerar, globalmente, bom. Logo, de acordo com os índices de modificação, efetuámos a eliminação do item 17 e transferimos o 13 para o fator *personalidade*, o que resultou na supressão do fator *campo*. Tal procedimento resultou num ajustamento global adequado ($\chi^2/df=2.75$; CFI=0.90; RMSEA=0.067; $P[rmse \leq 0.05] < 0.001$; SRMR= 0.054), mas ainda com possibilidades de ser aperfeiçoado. Neste

sentido, avançamos com a derradeira análise dos índices de modificação, que revelou a possibilidade de obter um ajustamento melhor através da retirada do item 13. Obtivemos, então, um modelo final com uma estrutura de três fatores (*fluência*, *elaboração* e *personalidade*) e doze itens (vd. Figura 13), cujos indicadores de ajustamento se podem considerar adequados ($\chi^2/df=2.60$; CFI=0.92; RMSEA=0.064; $P[rmsea\leq 0.05]<0.001$; SRMR= 0.050).

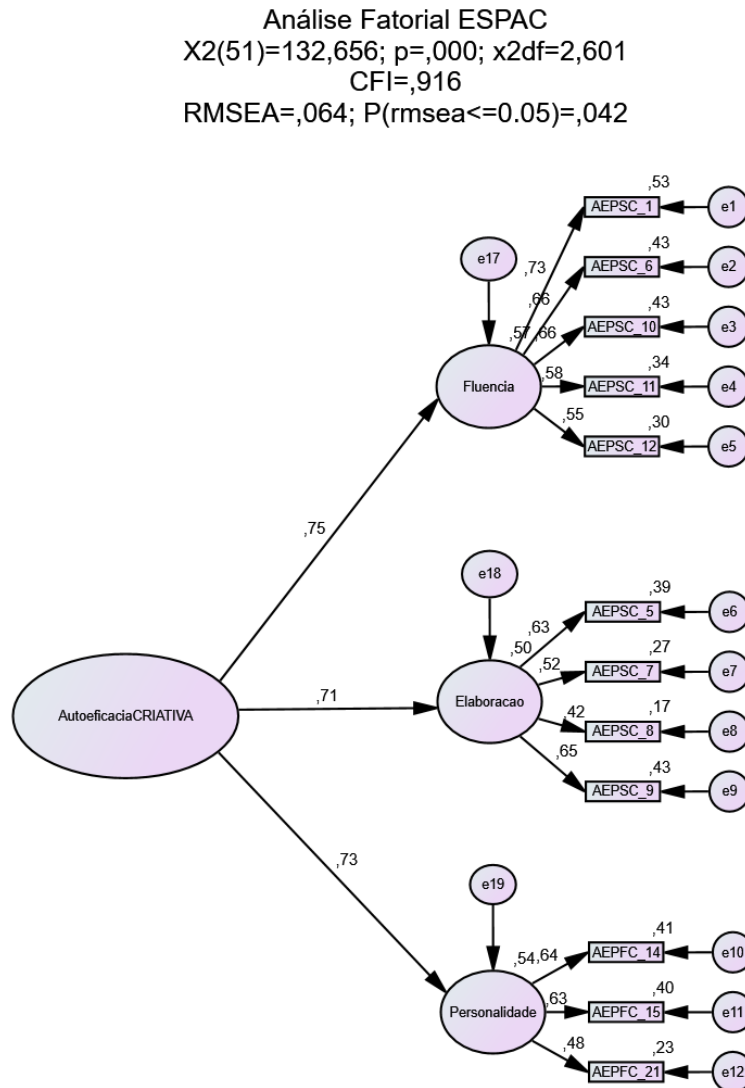


Figura 13. Modelo Revisto da Escala Portuguesa de Autoeficácia Criativa

A fiabilidade compósita (FC) da escala e dos fatores foi boa, com todos os valores acima de 0.60 (Hair, Hult, Ringle, & Sarstedt, 2017) [FC(ESPAC)=0.78; FC(*fluência*)=0.77, FC(*elaboração*)=0.64 e FC(*personalidade*)=0.61], o que indica a existência de consistência interna. A variância extraída média (VEM), indicador de validade convergente dos fatores, foi de 0.54 para a escala global, de 0.41 para o fator *fluência*, de 0.32 para o fator *elaboração* e de 0.35 para o fator *personalidade*. Embora os valores se situem abaixo de 0.50 (Hair et al., 2014), considerámo-los aceitáveis em virtude da

fiabilidade compósita ser superior a 0.60, demonstrando uma validade convergente adequada, tal como referido por Fornell e Larcker (1981), Huang, Wang, Wu, e Wang (2013) e Hair et al. (2017). A validade fatorial foi, também, demonstrada, dado que à exceção dos itens 8 e 21 (cujos pesos fatoriais estandardizados são, respetivamente, de 0.42 e de 0.48)²¹, a grande maioria dos itens apresentam pesos fatoriais estandardizados superiores a 0.50 (Marôco, 2010). A validade discriminante foi avaliada através da comparação da VEM de cada fator com os coeficientes de correlação de Pearson para cada variável latente (como se pode observar na Tabela 7.), considerando-se, de acordo com a sugestão de Hair et al. (2014), que existe validade discriminante quando o valor da VEM é superior ao da correlação. Sendo a $VEM(\text{fluência})=0.41$ e a $VEM(\text{elaboração})=0.32$ superiores ao $r^2(\text{fluência-elaboração})=0.16$, podemos afirmar que existe validade discriminante entre os dois fatores. Da mesma maneira, podemos evidenciar a validade discriminante dos fatores *fluência-personalidade* e *elaboração-personalidade*, cujas correlações ao quadrado [respetivamente, $r^2(\text{fluência-personalidade})=0.17$ e $r^2(\text{elaboração-personalidade})=0.09$] são consideravelmente menores do que os valores de VEM para cada um dos fatores.

Tabela 7. ESPAC: Matriz de Correlações Fatoriais

		<i>Fluência</i>	<i>Elaboração</i>	<i>Personalidade</i>	<i>Autoeficácia Criativa</i>
<i>Fluência</i>	Pearson	1	.394**	.412**	.776**
	Correlation				
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000
	N	393	393	393	393
<i>Elaboração</i>	Pearson	.394**	1	.305**	.742**
	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000
	N	393	393	393	393
<i>Personalidade</i>	Pearson	.412**	.305**	1	.766**
	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000
	N	393	393	393	393
<i>Autoeficácia Criativa</i>	Pearson	.776**	.742**	.766**	1
	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	
	N	393	393	393	393

** . Correlação significativa ao nível de 0.01 (2-tailed).

d. Análises Multivariadas de Variância (MANOVA)

Concluída a etapa de elaboração e validação da ESPAC, pudemos prosseguir com a sua utilização para explorar a autoeficácia criativa da *Amostra Global*.

²¹ Não obstante abaixo do valor de referência de 0.50, estes itens apresentem pesos fatoriais estandardizados que podemos considerar próximos desse indicador daí que seja sustentável a premissa de que não colocam em causa a validade convergente da escala, uma vez que a nossa amostra é superior a 300 indivíduos (Hair et al., 2014).

Em virtude de termos como objetivo compreender não apenas os efeitos das variáveis independentes (nível de escolaridade, nível socioeconômico-cultural e gênero) na autoeficácia criativa mas a potencial interação entre elas, optamos por realizar análises multivariadas de variância (MANOVA). Este procedimento estatístico define-se como uma extensão da análise de variância (ANOVA), que se caracteriza por permitir analisar, em simultâneo, as diferenças entre grupos em múltiplas variáveis dependentes (Field, 2009; Hair et al., 2014). Comparativamente com a ANOVA possui uma vantagem acrescida de diminuir a probabilidade de incorrerem em erros de Tipo I (Warne, 2014), o que, considerando a provável correlação entre as variáveis dependentes em estudo (de acordo com a revisão da literatura apresentada), poderia constituir-se como um motivo de preocupação.

17.1.2. Resultados

17.1.2.1. Autoeficácia Criativa e Nível de Escolaridade

Hipótese 2: *As crianças que frequentam a educação pré-escolar e o primeiro ciclo do ensino básico manifestarão níveis de autoeficácia criativa mais elevados do que aquelas que frequentam o segundo e terceiro ciclos do ensino básico.*

Para que os resultados da MANOVA sejam considerados válidos há que confirmar a inexistência de anomalias relevantes aos seus pressupostos (Field, 2009). Portanto, foi verificada a independência de observações, aleatoriedade da amostra, *outliers* (avaliado através da observação dos valores da distância de Mahalanobis), homogeneidade das matrizes de variância-covariância, ausência de multicolinearidade, bem como a existência de correlações adequadas entre variáveis (Grice & Iwasaki, 2007; Meyers, Gamst, & Guarino, 2006) (vd. tabela 37., Anexo H2, c.). Paralelamente, atestamos o cumprimento do pressuposto de normalidade multivariada, através do valor M de Box [que foi de 45.0, com um valor de p associado de 0.001 - o que se pode interpretar como não significativo (Hahs-Vaughn, 2016)] e dos resultados do teste de Levene (tabela 8) [consideramos satisfeito o pressuposto de igualdade de variâncias para dois dos três fatores de autoeficácia criativa: Fluência, $F(3, 398)=.66$; Elaboração, $F(3, 398)=.069$] (Field, 2009)], tendo sido fixado o valor de .05 como nível de significância.

Tabela 8. Homogeneidade de Variâncias: Teste de Levene

	<i>F</i>	<i>Graus de Liberdade 1</i>	<i>Graus de Liberdade 2</i>	<i>Sig.</i>
Fluência	,534	3	389	,659
Elaboração	2,383	3	389	,069
Personalidade	3,517	3	389	,015

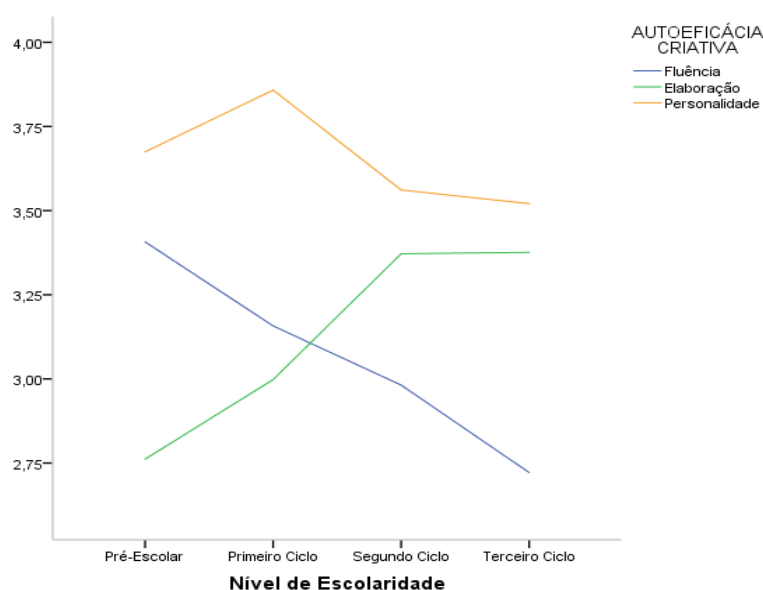
Como é possível constatar pela análise da tabela subsequente, quando exploramos os fatores que constituem a ESPAC - e que na sua globalidade refletem a autoeficácia criativa dos participantes - observa-se um decréscimo na fluência e personalidade, à medida que avançamos nos níveis de escolaridade em análise. Porém, esta tendência não se verifica no fator elaboração, que registra um crescendo do pré-escolar até ao terceiro ciclo do ensino básico.

Tabela 9. Estatísticas Descritivas MANOVA (Autoeficácia Criativa – Nível de Escolaridade)

	Nível de Escolaridade	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>N</i>
Fluência	Pré-Escolar	3.4071	.83919	85
	1.º Ciclo	3.1575	.81324	127
	2.º Ciclo	2.9816	.75837	76
	3.º Ciclo	2.7219	.77831	105
	Total	3.0611	.83381	393
Elaboração	Pré-Escolar	2.7618	.85991	85
	1.º Ciclo	2.9980	.94622	127
	2.º Ciclo	3.3717	.72858	76
	3.º Ciclo	3.3762	.80796	105
	Total	3.1202	.88515	393
Personalidade	Pré-Escolar	3.6745	.90702	85
	1.º Ciclo	3.8583	1.00486	127
	2.º Ciclo	3.5614	.98162	76
	3.º Ciclo	3.5206	.78708	105
	Total	3.6709	.93237	393

Para uma compreensão facilitada dos principais resultados obtidos relativamente à relação entre os fatores de autoeficácia criativa da ESPAC e o nível de escolaridade, incluímos abaixo o Gráfico 1.

Gráfico 1. Relação entre Autoeficácia Criativa e Nível de Escolaridade



No que concerne a MANOVA, selecionámos o teste de Rastreamento de Pillai pela evidência de maior robustez, particularmente na presença de variações no tamanho dos grupos (Field, 2009; Tabachnick & Fidell, 2014), algo que caracteriza a nossa amostra. Assim, considera-se que existe um efeito multivariado significativo da escolaridade sobre a autoeficácia criativa [$V=.29$, $F(9,1167)=14.0$, $p=.000$ (cf. tabela 10)], ou seja, existe um efeito significativo da escolaridade a nível dos resultados obtidos nos fatores que constituem a ESPAC.

Tabela 10. MANOVA: Autoeficácia Criativa – Nível de Escolaridade

	Efeito	Valor	F	Graus de Liberdade Hipótese	Graus de Liberdade Erro	Sig.	Eta Parcial Quadrado
Escolaridade	Pillai's Trace	.292	14.002	9.000	1167.000	.000	.097
	Wilks' Lambda	.714	15.564	9.000	942.007	.000	.106
	Hotelling's Trace	.393	16.837	9.000	1157.000	.000	.116
	Roy's Largest Root	.370	48.038 ^c	3.000	389.000	.000	.270

c. A estatística é um limite superior em F, que gera um limite inferior no nível de significância.

Como teste de *follow-up* da MANOVA, foram realizados testes univariados (*one-way ANOVA*), sendo que, tal como se pode constatar na tabela 11, todas as ANOVA's foram estatisticamente significativas, como efeitos parciais entre 0.23 (personalidade) e 0.88 (fluência).

Tabela 11. ANOVA: Autoeficácia Criativa – Nível de Escolaridade

Origem	Variável Dependente	Tipo III Soma dos Quadrados	Graus de Liberdade	Quadrado Médio	F	Sig.	Eta Parcial Quadrado
Escolaridade	<i>Fluência</i>	23.914	3	7.971	12.472	.000	.088
	<i>Elaboração</i>	24.504	3	8.168	11.242	.000	.080
	<i>Personalidade</i>	7.742	3	2.581	3.014	.030	.023
Erro	<i>Fluência</i>	248.620	389	.639			
	<i>Elaboração</i>	282.627	389	.727			
	<i>Personalidade</i>	333.029	389	.856			

A leitura desta tabela permite inferir que existe um efeito univariado significativo do nível de escolaridade nos fatores fluência [$F(3,389)=12.5$, $p=.000$, $\eta^2=0.088$], elaboração [$F(3,389)=11.2$, $p=.000$, $\eta^2=0.080$] e personalidade [$F(3,389)=3.01$, $p=.000$, $\eta^2=0.023$]. Considerando os valores de Eta parcial quadrado multivariado, podemos deduzir que se trata de um efeito moderado (Cohen, 1988) para os fatores fluência e elaboração e um efeito pequeno (Cohen, 1988) para o fator personalidade.

Como a variável independente (nível de escolaridade) apresenta quatro grupos (pré-escolar, primeiro ciclo, segundo ciclo e terceiro ciclo), há a necessidade de realizar uma análise *post-hoc* para conseguirmos determinar onde se situam as diferenças encontradas (Mayers, 2013). Para esse fim recorreremos ao teste de Tukey (vd. tabela 38., Anexo H2, d.) que revelou um efeito não linear nos diferentes níveis de escolaridade, uma vez que obtivemos diferenças médias significativas ($p<.05$) que variavam de acordo com o fator de autoeficácia criativa considerado.

Como se pode observar no gráfico 1, no que concerne o fator *fluência*, evidenciaram-se diferenças significativas entre o nível pré-escolar e o segundo e terceiro ciclo; ou seja, numa perspectiva evolutiva do nível de escolaridade, a crença na capacidade de produzir múltiplas ideias para uma tarefa diminui significativamente, desde o pré-escolar até ao terceiro ciclo de ensino básico. No fator *elaboração*, as diferenças estenderam-se a todos os grupos, com exceção das encontradas entre o pré-escolar/primeiro ciclo e segundo/terceiro ciclo. Quer isto dizer que, especificamente, na componente da autoeficácia criativa que contempla a crença na habilidade de acrescentar detalhes a uma ideia, situação ou tarefa, se observa um aumento desde o pré-escolar até ao terceiro ciclo. Contudo, esse aumento não é significativo quando analisamos ciclos de escolaridade mais próximos entre si. Por último, no fator *personalidade*, que se refere a traços de carácter associados à autoeficácia criativa, as diferenças médias significativas restringiram-se ao primeiro e terceiro ciclo de escolaridade, o que nos leva a constatar que, aparentemente, traços como a abertura à experiência, resiliência e gosto pelo desafio, estão significativamente menos presentes nos adolescentes que frequentam o terceiro ciclo, relativamente às crianças que se encontram no primeiro.

17.1.2.2. Autoeficácia Criativa e Nível Socioeconómico-cultural

Hipótese 5: *As crianças e adolescentes provenientes do meio socioeconómico-cultural mais favorecido apresentarão um nível mais elevado de autoeficácia criativa.*

À luz do procedimento adotado aquando da análise da hipótese anterior, confirmámos o cumprimento dos pressupostos para realização da MANOVA, sendo de destacar que, através do valor M de Box [que foi de 13.4 com um valor de p associado de 0.36 (logo não significativo) (Hahs-Vaughn, 2016)] e dos resultados do teste de Levene (*cf.* tabela 12) pudemos inferir, quanto à presença de normalidade multivariada e de homogeneidade de variâncias, quando $p=.05$.

Tabela 12. Homogeneidade de Variâncias: Teste de Levene

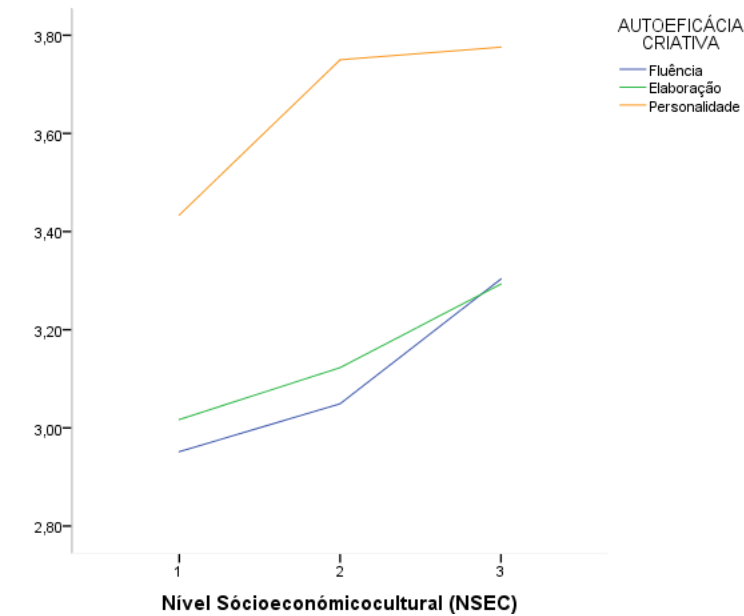
	<i>F</i>	<i>Graus de Liberdade1</i>	<i>Graus de Liberdade2</i>	<i>Sig.</i>
<i>Fluência</i>	.272	2	390	.762
<i>Elaboração</i>	1.149	2	390	.318
<i>Personalidade</i>	2.540	2	390	.080

De acordo com a análise da tabela 13 e do gráfico 2, a autoeficácia criativa parece aumentar de acordo com a subida no NSEC.

Tabela 13. Estatísticas Descritivas MANOVA (Autoeficácia Criativa – Nível Socioeconómico-cultural)

	Nível Sócioeconómico-cultural	<i>Média</i>	<i>Desvio-Padrão</i>	<i>N</i>
<i>Fluência</i>	Baixo	2.9515	.85473	103
	Médio	3.0491	.81107	232
	Alto	3.3034	.85203	58
	Total	3.0611	.83381	393
<i>Elaboração</i>	Baixo	3.0170	.82416	103
	Médio	3.1228	.89913	232
	Alto	3.2931	.92021	58
	Total	3.1202	.88515	393
<i>Personalidade</i>	Baixo	3.4337	.80553	103
	Médio	3.7500	.94217	232
	Alto	3.7759	1.03992	58
	Total	3.6709	.93237	393

Gráfico 2. Relação entre Autoeficácia Criativa e Nível Socioeconómico-cultural



Para a realização da MANOVA recorreremos ao teste de Rastreamento de Pillai – com base nos motivos explanados anteriormente –, que nos permitiu considerar que existe um efeito multivariado significativo do NSEC sobre a autoeficácia criativa [$V=.037$, $F(6, 778)=2.46$, $p=.023$ (cf. tabela 14)]; ou seja, existe um efeito significativo do NSEC nos resultados de fluência, elaboração e personalidade da ESPAC.

Tabela 14. MANOVA: Autoeficácia Criativa – Nível Socioeconómico-cultural

Efeito		Valor	F	Graus de Liberdade Hipótese	Graus de Liberdade Erro	Sig.	Eta Parcial Quadrado
Nível Socioeconómico-cultural	Pillai's Trace	.037	2.463	6.000	778.000	.023	.019
	Wilks' Lambda	.963	2.460 ^b	6.000	776.000	.023	.019
	Hotelling's Trace	.038	2.456	6.000	774.000	.023	.019
	Roy's Largest Root	.026	3.348 ^c	3.000	389.000	.019	.025

b. Estatística exata.

c. A estatística é um limite superior em F, que gera um limite inferior no nível de significância.

Seguidamente, realizámos testes univariados (*one-way ANOVA*) de *follow-up* da MANOVA, cujos resultados obtidos evidenciaram (*cf.* tabela 15) que apenas as ANOVA's para os fatores fluência e personalidade foram significativos (com efeitos parciais de 0.017 e de 0.023, respetivamente).

Tabela 15. ANOVA: Autoeficácia Criativa – Nível Socioeconómico-cultural

<i>Origem</i>	<i>Variável Dependente</i>	<i>Tipo III Soma dos Quadrados</i>	<i>Graus de Liberdade</i>	<i>Quadrado Médio</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>	<i>Eta Parcial Quadrado</i>
Nível Socioeconómico-cultural	<i>Fluência</i>	4.678	2	2.339	3.406	.034	.017
	<i>Elaboração</i>	2.833	2	1.416	1.815	.164	.009
	<i>Personalidade</i>	7.888	2	3.944	4.621	.010	.023
Erro	<i>Fluência</i>	267.856	390	.687			
	<i>Elaboração</i>	304.299	390	.780			
	<i>Personalidade</i>	332.883	390	.854			

Com base nesta tabela podemos inferir sobre a existência de um efeito univariado significativo do NSEC nos fatores fluência [$F(2, 390)=3.41, p=.034, \eta^2=0.017$] e personalidade [$F(2, 390)=3.944, p=.010, \eta^2=0.023$]. Analisando os valores de Eta parcial quadrado multivariado podemos deduzir que se tratam de efeitos de pequena magnitude (Cohen, 1988).

Em virtude de a variável independente (NSEC) ser constituída por três grupos (baixo, médio e alto) realizamos uma análise *post-hoc* para precisar onde se encontravam as diferenças acima descritas (Mayers, 2013). Mais uma vez, o teste de Tukey revelou um efeito não linear nos diferentes NSEC (*vd.* tabela 39., Anexo H2, e.), dado que, obtivemos diferenças médias significativas ($p<.05$) somente no âmbito dos fatores *fluência* e *personalidade*. No primeiro fator, evidenciaram-se diferenças significativas entre o nível baixo e alto; ou seja, crianças e adolescentes provenientes do NSEC menos favorecido manifestam acreditar significativamente menos na sua fluência, do que as que pertencem ao NSEC mais favorecido. Já no caso do fator *personalidade*, as diferenças médias significativas encontradas foram entre o nível baixo e médio, o que tende a demonstrar que os valores da dimensão personalidade do constructo de autoeficácia criativa são significativamente mais elevados nos participantes enquadrados no NSEC médio.

17.1.2.3. Autoeficácia Criativa e Género

Hipótese 7: As crianças e adolescentes do género masculino evidenciarão níveis mais elevados de autoeficácia criativa do que as do género feminino.

Seguindo o procedimento anteriormente descrito, observámos o cumprimento dos pressupostos para a realização da MANOVA, nomeadamente no que concerne a normalidade multivariada e a homogeneidade de variâncias, para um p associado de .05 [respetivamente $MBox=6.59$, $p=.37$, não significativo; e teste de Levene (*cf.* tabela 16)].

Tabela 16. Homogeneidade de Variâncias: Teste de Levene

	<i>F</i>	<i>Graus de Liberdade1</i>	<i>Graus de Liberdade2</i>	<i>Sig.</i>
<i>Fluência</i>	.002	1	391	.963
<i>Elaboração</i>	2.327	1	391	.128
<i>Personalidade</i>	3.134	1	391	.077

Sustentados nos fundamentos explanados nas hipóteses anteriores, recorremos ao teste de Rastreamento de Pillai. Considera-se que existe um efeito multivariado significativo do género sobre a autoeficácia criativa [$V=.046$, $F(3, 389)=6.24$, $p=.000$ (*cf.* Tabela 17)].

Tabela 17. MANOVA: Autoeficácia Criativa – Género

	<i>Valor</i>	<i>F</i>	<i>Graus de Liberdade Hipótes</i>	<i>Graus de Liberdade Erro</i>	<i>Sig.</i>	<i>Eta Parcial Quadrado</i>
<i>Pillai's Trace</i>	.046	6.237 ^b	3.000	389.000	.000	.046
<i>Wilks' Lambda</i>	.954	6.237 ^b	3.000	389.000	.000	.046
Género <i>Hotelling's Trace</i>	.048	6.237 ^b	3.000	389.000	.000	.046
<i>Roy's Largest Root</i>	.048	6.237 ^b	3.000	389.000	.000	.046

b. Estatística exata.

Tal justificou que avançássemos com a realização de testes univariados (*one-way ANOVA*) de *follow-up* da MANOVA. Os resultados obtidos evidenciaram (*cf.* Tabela 18) que apenas a ANOVA para o fator elaboração foi significativo (com um efeito parcial de 0.024).

Tabela 18. ANOVA: Autoeficácia Criativa – Género

Origem	Variável Dependente	Tipo III Soma dos Quadrados	Graus de Liberdade	Quadrado Médio	F	Sig.	Eta Parcial Quadrado
Género	<i>Fluência</i>	.000	1	.000	.001	.979	.000
	<i>Elaboração</i>	7.260	1	7.260	9.467	.002	.024
	<i>Personalidade</i>	3.006	1	3.006	3.479	.063	.009
Erro	<i>Fluência</i>	272.534	391	.697			
	<i>Elaboração</i>	299.871	391	.767			
	<i>Personalidade</i>	337.765	391	.864			

A análise das estatísticas descritivas revelou que, no fator elaboração, o género feminino aparenta apresentar um nível de autoeficácia criativa superior (cf. tabela 19).

Tabela 19. Estatísticas Descritivas MANOVA [Autoeficácia Criativa (*elaboração*) – Género]

	Género	Média	Desvio Padrão	N
<i>Elaboração</i>	Masculino	2.9819	.89067	193
	Feminino	3.2538	.86111	200
	Total	3.1202	.88515	393

Com base nestas tabelas podemos deprender quanto à existência de um efeito univariado significativo do género apenas no fator elaboração [$F(1, 391)=7.26$, $p=.002$, $\eta^2=0.024$], sublinhando-se que, atendendo aos valores de Eta parcial quadrado multivariado estamos na presença de um efeito pequeno (Cohen, 1988). Isto é, no que se refere à crença na capacidade de acrescentar novos detalhes a uma situação, ideia ou tarefa, o género feminino apresenta níveis significativamente mais elevados do que o género masculino. Em virtude de a variável género ser composta por apenas dois grupos não houve lugar às análises de *post-hoc* (Field, 2009; Hair et al., 2014) que efetuámos nas hipóteses anteriores.

17.2. Criatividade Artística

17.2.1. Amostra

Para obtenção de dados relativos à criatividade artística, recorreu-se à *Amostra Global* detalhada no ponto 17.1.1.1.

17.2.2. Instrumento: Desenho

Tendo em consideração o modo como o desenho pode atuar como mediador entre o desenvolvimento psicológico e a criatividade, elencamos a dimensão artística da criatividade como um dos focos do nosso estudo. Para esse efeito definimos como instrumento de avaliação do nível de criatividade artística dos participantes o desenho de dois elementos simples: uma árvore e uma flor (vd. Anexo B2), que os participantes poderiam realizar com recurso a lápis HB2, 12 lápis de cor, 12 lápis de cera, 12 marcadores (cada conjunto com as cores: branco, preto, vermelho, azul escuro, azul claro, verde escuro, verde claro, amarelo, cor-de-rosa, roxo, castanho e cor-de-laranja) ou esferográfica (azul, preta ou vermelha). Não foi estabelecido qualquer limite de tempo para a execução dos desenhos.

17.2.3. Procedimento

17.2.3.1. Consensual Assessment Technique e Fidelidade Interjuízes

No que diz respeito aos materiais disponibilizados para a realização do desenho, estes foram escolhidos com base na sua universalidade (familiaridade dos participantes com os mesmos a nível conceptual e gráfico) e acessibilidade aos participantes dos diversos níveis de escolaridade. Considerando que a qualidade dos mesmos pode interferir, em termos quantitativos e qualitativos (Malchiodi, 1998), na riqueza expressiva dos desenhos, a investigadora teve o cuidado de apresentar materiais idênticos a todos os participantes, permitindo-lhes igual oportunidade de escolha e assim eliminando uma condição que poderia funcionar como um viés à expressão criativa.

Sendo a criatividade artística o indicador que procurávamos obter com recurso ao desenho, verificámos que a CAT (Amabile, 1982) seria a técnica que melhor se enquadraria nos objetivos delimitados (vd. capítulo 2, quadro 8), havendo vários estudos que sustentam a validade da mesma, quando ancorada na análise de desenhos (Dollinger & Shafran, 2005). Neste sentido, o “painel” de avaliadores foi constituído por dois juízes independentes (um homem e uma mulher, selecionados partindo da rede de contactos da investigadora), ambos professores com formação académica na área das artes visuais (responsáveis pela disciplina de Expressões) e experiência em desenho infantil. A eleição de dois juízes decorre do nosso propósito de “mitigar [o] viés interpretativo” (Walther, Sochacka, & Kellam, 2013, p. 650), tornando os resultados da investigação mais robustos (Coimbra, 1991). Para além disso, dada a sua habilitação académica e profissional, ambos os juízes encontravam-se munidos de ferramentas de avaliação diferenciadas e de uma visão que contempla não apenas a dimensão pedagógica (que tende, frequentemente, à normalização), mas também a dimensão criativa do desenho.

Relativamente ao momento de elaboração dos desenhos, este decorria quando os participantes, aquando do preenchimento do questionário, eram confrontados, na parte II (vd. Anexo B2), com o pedido para realizarem um desenho de uma árvore e um desenho de uma flor, sendo-lhes fornecidos os materiais acima descritos para a realização da tarefa.

Após a realização dos desenhos e finda a etapa de recolha de dados, estes foram entregues em duas *tranches* (diferentes e separadas) ao referido painel de juízes – o que garante uma aceitável independência das análises –, a quem pedimos que se focassem na avaliação de um único indicador: criatividade. Este deveria ser pontuado através de uma escala tipo *Likert* de cinco pontos, qualitativamente crescente (1=nada presente, 2=pouco presente, 3=presente, 4=bastante presente, 5=totalmente presente). Salvaguardou-se a identidade dos participantes ao facultar os desenhos apenas com a identificação do número de participante. Nesse sentido, a investigadora criou uma grelha em *Excel*, que foi entregue a cada juiz antes de se iniciar o processo de cotação. Estes, por sua vez, remeteram-na, separadamente, à investigadora após cotarem a totalidade dos desenhos da amostra, sem que houvesse contactos entre si.

Importa aqui salientar que se partiu do pressuposto basilar da CAT de que a familiaridade dos juízes com o domínio da criatividade em análise se reflete no desenvolvimento de critérios implícitos de criatividade nesse domínio particular, de tal modo que “*conseguem reconhecer trabalhos criativos quando os vêem*” (Sawyer & Goldstein, 2019, p. 34). Logo, não foi realizada nenhuma sessão prévia para discutir a definição de criatividade, sendo unicamente solicitado aos juízes que cotassem os desenhos com base na sua própria conceção de quão criativos eram. No sentido de facilitar o processo de cotação e de dar continuidade à visão desenvolvimental-ecológica na qual se enquadra o presente estudo, foi somente pedido aos juízes que fizessem uma breve análise global prévia, para que pudessem ter uma noção do tipo de desenhos que iriam avaliar.

Concluída a cotação por parte do painel de juízes, calculou-se o grau de fidelidade interjuízes através da medida de alfa de Krippendorff (Krippendorff, 2011). O alfa de Krippendorff é uma medida estatística do acordo entre juízes que, pese embora a complexidade aritmética que lhe subjaz, se tem vindo a afirmar como a medida mais adequada para aferir a fidelidade interjuízes (Viera & Garrett, 2005), dada a sua flexibilidade (é passível de ser utilizada com qualquer número de respondentes, codificadores, observadores e juízes, bem como é sensível a qualquer tipo de categoria/variável) e possibilidade de utilização na presença de dados omissos (Allen, 2017). Caracteriza-se por ser um coeficiente com valores variáveis entre -1 e +1, onde +1 representa total concordância e 0 ausência de concordância (Krippendorff, 2011). Considerando que, atualmente, o SPSS ainda não possui pré-instalada a macro que possibilita o cálculo do alfa de Krippendorff, tivemos que proceder à instalação de uma macro disponibilizada através do endereço <http://www.afhayes.com/public/kalpha.sps>.

Seguidamente, procedemos ao cálculo do valor único a atribuir a cada desenho, com base no cômputo da média aritmética das cotações atribuídas pelos juízes, tendo sido esse o indicador de criatividade considerado nas análises estatísticas que se seguiram.

17.2.3.2. Análise Univariada de Variância (ANOVA)

Na presente etapa metodológica, optámos por eleger como procedimento de análise a ANOVA, em virtude de as hipóteses formuladas em torno da variável dependente criatividade artística – que se caracteriza por ser uma variável categórica contínua – terem como finalidade determinar a existência de diferenças médias significativas em três variáveis independentes: nível de escolaridade, NSEC e género. Trata-se de um procedimento estatístico que apresenta vantagens relativamente à realização de múltiplos testes t, pois, reduz-se o risco de incorrerem em erros de tipo I (Field, 2009; Hair et al., 2014), desde que sejam cumpridos os seus pressupostos de independência de observações, normalidade da distribuição e homogeneidade de variâncias.

17.2.4. Resultados

17.2.4.1. Fidelidade Interjuízes

A fidelidade interjuízes para os 393 pares de desenhos analisados revelou um valor de $\alpha=0.88$ para o desenho da árvore e de $\alpha=0.90$ para o desenho da flor (cf. Anexo H1, a.), o que indica uma elevada consistência (Krippendorff, 2011) nas avaliações realizadas pelos dois juízes.

17.2.4.2. Criatividade Artística e Nível de Escolaridade

Hipótese 1: *As crianças que frequentam a educação pré-escolar e o primeiro ciclo do ensino básico apresentarão níveis de criatividade artística mais elevados do que aquelas que frequentam o segundo e terceiro ciclos do ensino básico.*

Principiámos por estudar se os pressupostos para a realização da ANOVA se encontravam satisfeitos. Uma vez que de acordo com o nosso *design* experimental podíamos considerar haver independência de observações e as estatísticas descritivas situavam os valores de assimetria e curtose entre |2| (Field, 2009), passámos a verificar se existia homogeneidade de variâncias. A realização do teste de Levene (cf. tabela 20), permite-nos afirmar o cumprimento desse pressuposto ($p=.16$) (Hair et al., 2014).

Tabela 20. Homogeneidade de Variâncias: Teste de Levene

Estatística de Levene	Graus de Liberdade	Graus de Liberdade	Sig.
	1	2	
1.727	3	389	.161

A ANOVA efetuada produziu resultados que apontam para um efeito univariado significativo do nível de escolaridade sobre a criatividade artística ($F(3, 389)=4.799$, $p=.003$, $\eta^2=0.036$) (cf. tabela 21), sendo que a análise *post-hoc* (vd. Anexo H1, b., tabela 32.) revelou que as diferenças, embora pequenas (cf. tabela 22), se encontravam concentradas no grupo referente ao segundo ciclo de escolaridade; isto é, aparentemente, os alunos do segundo ciclo apresentavam um nível de criatividade artística significativamente superior aos alunos dos restantes ciclos analisados (vd. Gráfico 3).

Tabela 21. ANOVA (Criatividade Artística – Nível de Escolaridade)

Origem	Tipo III Soma dos Quadrados	Graus de Liberdade	Quadrado Médio	F	Sig.	Eta Parcial Quadrado
Escolaridade	16.706	3	5.569	4.799	.003	.036
Erro	451.375	389	1.160			

Tabela 22. Estatísticas Descritivas ANOVA (Criatividade Artística – Nível de Escolaridade)

Escolaridade	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de Confiança da Média 95%	
					Limite Inferior	Limite Superior
Pré-Escolar	85	2.3412	1.18010	.12800	2.0866	2.5957
Primeiro Ciclo	127	2.3898	.98684	.08757	2.2165	2.5631
Segundo Ciclo	76	2.8684	1.13246	.12990	2.6096	3.1272
Terceiro Ciclo	105	2.3143	1.05386	.10285	2.1103	2.5182
Total	393	2.4517	1.09274	.05512	2.3433	2.5600

Gráfico 3. Relação entre Criatividade Artística e Nível de Escolaridade



17.2.4.3. Criatividade Artística e Nível Socioeconómico-cultural

Hipótese 4: *As crianças e adolescentes provenientes do meio socioeconómico-cultural mais favorecido revelarão um nível mais elevado de criatividade artística.*

Asseverado o cumprimento dos pressupostos para a realização da ANOVA (vd. Anexo H1, c., tabela 33.), verificamos que não há diferenças significativas no nível de criatividade artística, de acordo com o nível socioeconómico-cultural [$F(2, 390)=0.95, p=.390, \eta^2=0.005$] (cf. tabela 23).

Tabela 23. ANOVA (Criatividade Artística – Nível Sócioeconómico-cultural)

<i>Origem</i>	<i>Tipo III Soma dos Quadrados</i>	<i>Graus de Liberdade</i>	<i>Quadrado Médio</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>	<i>Eta Parcial Quadrado</i>
NSEC	2.257	2	1.128	.945	.390	.005
Erro	465.825	390	1.194			

17.2.4.4. Criatividade Artística e Género

Hipótese 8: *As crianças e adolescentes do género feminino evidenciarão níveis mais elevados de criatividade artística do que as do género masculino.*

Garantida a observância dos pressupostos da ANOVA para um nível de significância de 0.001 (vd. Anexo H1, d., tabela 34.) (Allen & Bennett, 2008), analisamos os seus resultados e verificamos que estes sugeriam não existir uma diferença média significativa entre géneros, relativamente ao nível de criatividade artística dos participantes $F(1, 391)= 0.59, p= .442, \eta^2=0.002$. (cf. Tabela 24).

Tabela 24. ANOVA (Criatividade Artística – Género)

<i>Origem</i>	<i>Tipo III Soma dos Quadrados</i>	<i>Graus de Liberdade</i>	<i>Quadrado Médio</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>	<i>Eta Parcial Quadrado</i>
Género	.707	1	.707	.591	.442	.002
Erro	467.375	391	1.195			

17.3. **Compreensão Estética**17.3.1. **Caracterização dos Participantes da Entrevista**

Foram entrevistados 48 participantes da *Amostra Global* (24 do sexo masculino e 24 do sexo feminino), com idades entre os 3 e os 15 anos de idade ($M=8.88, DP=3.71$), aleatoriamente

selecionados para o efeito e que se mostraram disponíveis para a realização da entrevista, tendo fornecido o seu assentimento, através do protocolo elaborado para o efeito (vd. Anexo C1).

No que concerne a sua distribuição por nível de escolaridade, 33.3% das crianças e adolescentes entrevistados frequentavam o primeiro ciclo do ensino básico, 25.0% o pré-escolar, 25.0% o terceiro ciclo e 16.7% o segundo ciclo do ensino básico. Em termos de NSEC, a grande maioria incluía-se no nível médio (62.5%), 27.1% no nível baixo e 10.4% no nível alto, refletindo uma distribuição próxima da encontrada na *Amostra Global*.

17.3.2. Guião de Entrevista Semi-estruturada

Foi elaborado um guião de entrevista semi-estruturada (vd. Anexo C2) inspirado no *Aesthetic Judgment Ability Test* (AJAT) (Bamossy, Johnston, & Parsons, 1985) e na estrutura da entrevista originalmente criada por Parsons (1987/1992), cujos princípios teóricos tivemos oportunidade de explicar no capítulo um, ponto 3.1.

Embora esta opção metodológica possa suscitar algum questionamento - em virtude de, aquando da exploração teórica dos modelos de desenvolvimento da compreensão estética, termos enfatizado a visão de Housen (1983) como permitindo uma avaliação mais meticulosa dos diferentes estádios -, o facto de esta utilizar como instrumento de avaliação a entrevista de fluxo de consciência, poderia constituir-se como um sério obstáculo à obtenção de dados relevantes e passíveis de análise, junto de uma população que incluía crianças a partir dos três anos de idade. O nível de abstração subjacente à entrevista de fluxo de consciência, que pressupõe o mínimo de orientação e intervenção por parte do entrevistador, poderia traduzir-se numa dificuldade séria em conseguir obter um mínimo de respostas válidas. Neste sentido, Parsons (1987) ao propor uma abordagem mais estruturada (suportada nas oito questões do seu guião de entrevista) permitia-nos diminuir, significativamente, esse risco, daí termos acabado por privilegiar a utilização da entrevista semi-estruturada que propõe, aplicada aos três quadros constantes do AJAT (Bamossy et al., 1985).

Não obstante, atendendo ao facto de a idade dos participantes variar entre os três e os dezasseis anos, consideramos que replicar fielmente a entrevista realizada por este - que preconizava a observação de oito pinturas distintas - poderia constituir-se como um desafio demasiado exigente face à capacidade de atenção e concentração das crianças e jovens a entrevistar. Assim, como forma de evitar o potencial enviesamento dos resultados da entrevista, pensámos que o mais adequado seria recorrer a um conjunto reduzido dessa amostra de pinturas. Para tal, buscámos a validação dessa seleção no AJAT (Bamossy et al., 1985), em virtude de este ser baseado e co-criado por Parsons, com o intuito de providenciar uma medida de avaliação da capacidade de julgamento estético de diferentes pinturas (Bamossy et al., 1985). Neste sentido, representava uma simplificação - empiricamente validada pelos índices de estabilidade fortes e valores aceitáveis de consistência interna - da

entrevista realizada por ele, que se focava apenas em três das pinturas do leque inicial de Parsons. Decidimos, então, criar um guião de entrevista (contemplando as mesmas questões colocadas por Parsons) coadjuvado por essas três pinturas, a saber: “*Senécio*” de Paul Klee, “*Os Desastres da Guerra*” de Goya e “*Into the World there came a soul called Ida*” de Ivan Albright (vd. Anexo C2).

As questões colocadas aos entrevistados foram as seguintes:

- “Descreve-me este quadro.”
- “De que se trata?”
- “Que sentimentos encontras neste quadro?”;
- “E as cores? (...) São bem escolhidas?”
- “E a textura?”
- “E a forma (coisas que se repetem)?”;
- “Foi difícil fazer este quadro? (...) Quais terão sido as dificuldades?”;
- “É um bom quadro? (...) Porquê?”.

Cada uma das questões referia-se a um dos tópicos que o autor enunciou como princípio definidor das operações e produtos sociocognitivos próprios da estrutura psicológica num determinado nível de complexidade desenvolvimental da compreensão estética, descritos no seu modelo teórico de inspiração kholberguiana que já tivemos oportunidade de apresentar na revisão da literatura.

17.3.3. Procedimento

A entrevista consistiu em apresentar, como estímulo à discussão, as três pinturas referidas anteriormente, face a cada uma das quais se abordavam as questões explanadas acima.

Considerando as idiosincrasias da população em causa, todas as entrevistas foram conduzidas pela investigadora (minimizando efeitos do entrevistador sobre o resultado da entrevista), que adotou uma postura de proximidade informal e procurou criar um ambiente descontraído, antes de dar início à entrevista. De maneira a minimizar a tendência que as crianças/adolescentes revelam em ir ao encontro das expectativas do entrevistador (Breakwell, 2012), as instruções iniciais foram apresentadas de forma clara e salientou-se que o objetivo da entrevista era saber aquilo que pensavam. Foi ainda tido em conta o facto de a atenção, em participantes das faixas etárias da população-alvo, tender a dispersar-se com facilidade. Sendo que as distrações poderiam quebrar o ritmo da entrevista e interromper o fluxo de pensamento dos entrevistados, procuraram intercalar-se as questões verbais com os estímulos visuais que iam sendo apresentados, salientando os diferentes tópicos da estrutura da entrevista, sem deixar que esta excedesse os quinze a vinte minutos de duração. De modo a evitar a contaminação por fatores contextuais, as entrevistas foram realizadas

numa sala, com boas condições de iluminação e bem isolada do ruído circundante, onde apenas estavam presentes a investigadora e o(a) entrevistado(a).

Com o intuito de facilitar o registo posterior das mesmas, foi efetuada gravação áudio em formato mp3, condicional à autorização prévia pelos encarregados de educação e que constava do protocolo de consentimento informado (vd. Anexo A1).

Os resultados obtidos foram analisados com recurso a uma análise de conteúdo, a partir da qual se inferiu o nível de desenvolvimento da compreensão estética, aqui considerado como sinónimo da complexificação das estruturas psicológicas.

Foi realizada uma análise de conteúdo conceptual, também denominada de análise temática, que implicou um escrutínio do texto obtido com a transcrição de cada entrevista realizada, de maneira a verificar a presença e a frequência de conceitos/temas (Krippendorff, 2012) relacionados com os estádios de desenvolvimento da compreensão estética. Foram, então, identificados termos-chave no texto que, de acordo com a descrição de Parsons (1987/1992), se associavam, de modo implícito ou explícito, aos temas dominantes em cada estágio desenvolvimental (e.g., no primeiro estágio, a reflexão produzida pelos participantes gira à volta da manifestação de preferência em relação ao que vêem, daí ser habitual, quando questionados sobre o que pensam relativamente à pintura em causa, dizerem o quanto gostam do que observam; no segundo estágio, há uma clara valorização da capacidade do artista em reproduzir fielmente a realidade, sendo comum mencionarem o termo “realista” para qualificar positivamente a pintura observada,...) Neste sentido, pode ainda denominar-se a análise de conteúdo de dedutiva (Krippendorff, 2012), pois existiam, à partida, categorias de análise definidas, face às quais se situaram os contributos dos participantes. Embora esta tipologia de análise tenda a refletir-se numa maior estruturação e organização da informação recolhida (com conseqüente redução da subjetividade), pode aportar como *handicap* a negligência de conceitos, conteúdos ou unidades de significado que não se enquadram nas categorias pré-estabelecidas. Porém, considerando que o objetivo fundamental da realização das entrevistas semi-estruturadas era o de aceder ao nível de desenvolvimento da compreensão estética dos entrevistados, optámos por privilegiá-la.

Com a finalidade de reforçar a fiabilidade das análises de conteúdo realizadas, a codificação das entrevistas foi efetuada por dois juízes independentes (a investigadora principal e um juiz externo ao projeto de investigação), que procederam à cotação separadamente. Apesar de ambos possuírem uma formação base no domínio da Psicologia, com vasta experiência no âmbito do desenvolvimento psicológico humano, foi necessário realizar o treino do juiz externo à investigação no âmbito do modelo de desenvolvimento da compreensão estética de Michael Parsons (1987/1992). Esse treino decorreu em duas sessões separadas. A primeira sessão cumpriu o objetivo de introduzir o modelo em causa e os seus principais pressupostos teóricos, com abordagem dos temas prevalentes em cada

estádio de desenvolvimento. A segunda sessão, vocacionada para o treino prévio da cotação das entrevistas, recorreu aos exemplos práticos fornecidos pelo autor do modelo, como forma de confirmar se os conceitos-chave do mesmo haviam sido corretamente percebidos pelo juiz externo, tendo havido, por último, lugar à discussão de dúvidas.

Finda essa etapa introdutória, e uma vez que a investigadora principal havia já efetuado a cotação e análise das entrevistas realizadas, forneceram-se as transcrições ao juiz externo (bem como a tabela criada para registo das análises), para que este as pudesse examinar e posicionar-se quanto ao estágio de desenvolvimento da compreensão estética aí plasmado.

Após concluída a análise de cada entrevista, com codificação *in vivo* registaram-se as cotações atribuídas por cada juiz num ficheiro SPSS (versão 24) e procedeu-se ao cálculo da média aritmética, que permitiu identificar o estágio de desenvolvimento da compreensão estética de cada participante, de acordo com a escala seguinte:

- 1 –Preferência
- 2 –Beleza e Realismo
- 3 –Expressividade
- 4 – Estilo e Forma
- 5 –Autonomia

Finda essa etapa de classificação, realizámos o cálculo da fidelidade interjuízes recorrendo ao alfa de Krippendorff (Krippendorff, 2012) e procedemos a uma análise univariada da variância (ANOVA) para explorar as hipóteses em torno deste indicador.

17.3.4. Resultados

17.3.4.1. Fidelidade Interjuízes

A fidelidade interjuízes para as 48 entrevistas realizadas foi de $\alpha=0.94$ (cf. Anexo H3, a.), o que aponta para a existência de um acordo elevado (Krippendorff, 2011) nas avaliações realizadas pelos dois juízes.

17.3.4.2. Nível de Desenvolvimento da Compreensão Estética

Com base na análise de frequências dos estádios de compreensão estética observados na nossa amostra (cf. tabela 25) pudemos constatar que metade se situa no estágio de Preferência (50.0%), seguido do estágio Beleza e Realismo (43.8%) e do estágio Expressividade (6.30%).

Tabela 25. Frequências – Nível de Compreensão Estética

<i>Nível de Compreensão Estética</i>	<i>Frequência</i>	<i>Porcentagem</i>
Preferência	24	50.0
Beleza e Realismo	21	43.8
Expressividade	3	6.30
Total	48	100

17.3.4.3. Compreensão Estética e Nível de Escolaridade

Hipótese 3: *As crianças e adolescentes que frequentam o terceiro ciclo do ensino básico situar-se-ão em níveis superiores de desenvolvimento da compreensão estética, relativamente às que frequentam a educação pré-escolar e os primeiro e segundo ciclos do ensino básico.*

Após confirmação prévia da satisfação dos pressupostos para a realização da ANOVA (Field, 2009) (vd. tabela 44., Anexo H3, b.), observámos um provável efeito univariado significativo do nível de escolaridade sobre a compreensão estética ($F(3, 44) = 7.18, p = .001, \eta^2 = 0.33$) (cf. tabela 26). A análise *post-hoc* (vd. tabela 45., Anexo H3, b.) revelou diferenças médias significativas entre o pré-escolar, o segundo e o terceiro ciclos e entre o primeiro e o segundo ciclos. Logo, os alunos do terceiro ciclo parecem apresentar um nível de desenvolvimento da compreensão estética significativamente superior ao dos alunos do pré-escolar (cf. tabela 27), como se pode analisar visualmente no gráfico 4.

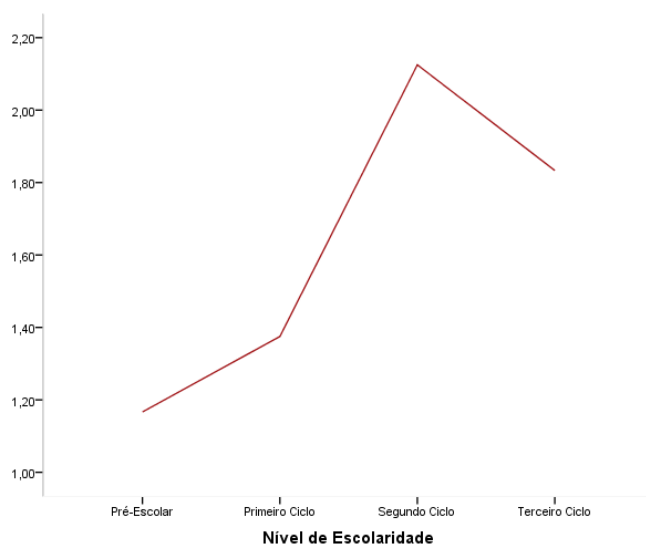
Tabela 26. ANOVA (Compreensão Estética – Nível de Escolaridade)

<i>Origem</i>	<i>Tipo III Soma dos Quadrados</i>	<i>Graus de Liberdade</i>	<i>Quadrado Médio</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>	<i>Eta Parcial Quadrado</i>
Escolaridade	5.85	3	1.95	7.18	.001	.33
Erro	11.96	44	.27			

Tabela 27. Estatísticas Descritivas ANOVA (Compreensão Estética – Nível de Escolaridade)

Escolaridade	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>
Pré-Escolar	12	1.17	.38925
Primeiro Ciclo	16	1.38	.50000
Segundo Ciclo	8	2.13	.64087
Terceiro Ciclo	12	1.83	.57735
Total	48	1.56	.61562

Gráfico 4. Relação entre Compreensão Estética e Nível de Escolaridade



17.3.4.4. Compreensão Estética e Nível Socioeconómico-cultural

Hipótese 6: *As crianças e adolescentes provenientes do meio socioeconómico-cultural mais favorecido, evidenciarão níveis de compreensão estética mais elevados.*

Recorrendo a uma ANOVA *one-way* [que efetuámos após confirmarmos os seus pressupostos prévios (vd. tabela 46., Anexo H3, c.)] para um nível de significância de 0.05, procedemos à análise de resultados que apontam para a não existência de uma diferença significativa nos níveis de compreensão estética de acordo com o NSEC dos participantes, uma vez que $F(2, 45)=1.08$, $p=.35$, $\eta^2=0.046$ (cf. tabela 28).

Tabela 28. ANOVA (Compreensão Estética – Nível Socioeconómico-cultural)

Origem	Tipo III Soma dos Quadrados	Graus de Liberdade	Quadrado Médio	F	Sig.	Eta Parcial Quadrado
NSEC	0.82	2	.41	1.08	.35	.046
Erro	17.00	45	.38			

17.3.4.5. Compreensão Estética e Género

Hipótese 9: *As crianças e adolescentes do género feminino evidenciarão níveis mais elevados de compreensão estética do que as do género masculino.*

Após confirmação do cumprimento do pressupostos da ANOVA para um nível de significância de 0.05 (vd. tabela 47., Anexo H3, d.) e análise dos resultados obtidos, verificámos que, na nossa amostra, não parecem existir diferenças médias significativas no nível de desenvolvimento da compreensão estética entre os géneros masculino e feminino [$F(1, 46)=0.49, p=.49, \eta^2 =0.011$ (cf. tabela 29).

Tabela 29. ANOVA (Compreensão Estética – Género)

<i>Origem</i>	<i>Tipo III</i> <i>Soma dos Quadrados</i>	<i>Graus de</i> <i>Liberdade</i>	<i>Quadrado</i> <i>Médio</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>	<i>Éta Parcial</i> <i>Quadrado</i>
Género	0.19	1	0.19	.49	.49	0.011
Erro	17.63	46				

17.4. Interação: Autoeficácia Criativa – Criatividade Artística – Compreensão Estética

17.4.1. Caracterização do Grupo de Participantes

Recorreu-se ao grupo de participantes da entrevista, descrito em 17.3.1., em virtude de ser aquele junto do qual havíamos recolhido dados relativos a todas as variáveis acima elencadas.

17.4.2. Procedimento

A última etapa do estudo empírico realizado procurava responder à derradeira hipótese de investigação formulada. De cariz profundamente exploratório, esta pretendia examinar uma potencial (e, atendendo à revisão da literatura efetuada, provável) interação entre as variáveis dependentes em análise. Com esse propósito, e uma vez que, tanto quanto nos é dado a conhecer, é a primeira vez que se equacionam e analisam, simultaneamente, autoeficácia criativa, criatividade artística e desenvolvimento da compreensão estética, principiámos por conduzir uma análise do coeficiente de correlação momento-produto de Pearson (cf. tabela 30).

Perante os resultados obtidos, decidimos aprofundar uma eventual relação de causalidade, explorando o efeito mediador exercido pela criatividade artística na relação entre as variáveis autoeficácia criativa e compreensão estética, de acordo com o diagrama de trajetórias infra.

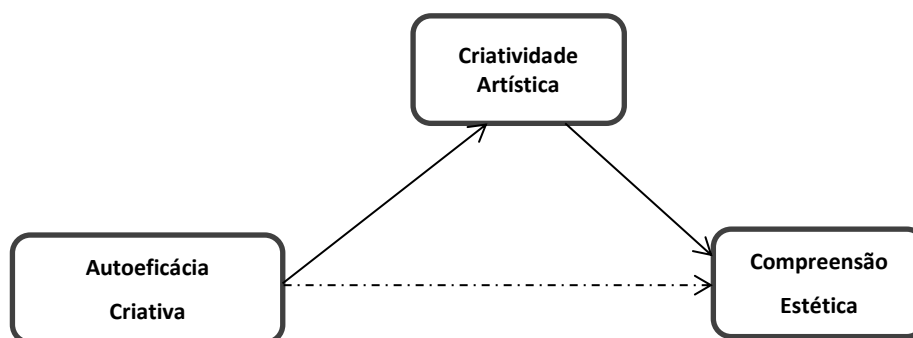


Figura 14. Diagrama de Trajetórias: Autoeficácia Criativa – Criatividade Artística – Compreensão Estética

Levamos a cabo uma análise de mediação com amostra de *bootstrapping* com correção de viés, como recomendado por Preacher e Hayes (2004). O método de *bootstrapping* tem sido validado na literatura e considerado preferível a outros métodos de análise de mediação (Hayes, 2018). Caracteriza-se por estimar efeitos indiretos, através de uma ou mais variáveis mediadoras, considerando intervalos de confiança de *bootstrap* (Preacher & Hayes, 2004). Assim, incluiu a estimativa de efeitos direto (c'), indiretos (a , b) e total (c). No nosso caso, o efeito direto, corresponde ao efeito da autoeficácia criativa na compreensão estética, sem considerar o possível efeito exercido pela criatividade artística. O efeito indireto, observa-se na trajetória que conecta a autoeficácia criativa e a compreensão estética, através da criatividade artística. O efeito total exercido pela autoeficácia criativa na compreensão estética decorre da soma dos efeitos diretos e indiretos.

Como descrito por Preacher e Hayes (2004) a mediação é demonstrada quando o efeito indireto é significativo e os intervalos de confiança não contêm zero. Para calcular as análises de mediação instalámos a macro para SPSS – PROCESS, criada por Hayes (2018), que se encontra disponível no endereço <http://processmacro.org/index.html>. De acordo com as sugestões de Hayes (2018), a presente investigação usa um intervalo de confiança de 95% e calcula 5000 amostras de *bootstrap*, sendo o modelo de mediação selecionado o de mediação simples.

17.4.3. Resultados

17.4.3.1. Análise Correlacional

Tal como se pode observar na tabela 30, a análise correlacional revelou a existência de uma correlação positiva significativa entre as três variáveis, designadamente: uma correlação positiva moderada entre autoeficácia criativa e criatividade artística [$r(48)=.34$, $p(\text{two-tailed})<.05$]; uma correlação positiva baixa entre autoeficácia criativa e compreensão estética [$r(48)=.29$, $p(\text{two-tailed})<.05$] e uma correlação positiva moderada entre a criatividade artística e a compreensão estética [$r(48)=.53$, $p(\text{two-tailed})<.01$].

Quando atentamos, especificamente, em cada um dos fatores de autoeficácia criativa que constituem a ESPAC, observamos correlações significativas apenas entre o fator elaboração e as variáveis compreensão estética e criatividade artística, a saber: uma correlação positiva moderada com a compreensão estética [$r(48)=.48$, $p(\text{two-tailed})<.01$] e uma correlação positiva moderada com a criatividade artística [$r(48)=.35$, $p(\text{two-tailed})<.05$].

Tabela 30. Matriz de Correlações (Autoeficácia Criativa – Criatividade Artística – Compreensão Estética)

		Compreensão Estética	Criatividade Artística	Autoeficacia Criativa	Fluência	Elaboração	Personalidade
Compreensão Estética	Pearson Correlation	1	,534**	,286*	-,056	,478**	,194
	Sig. (2-tailed)		,000	,049	,706	,001	,186
	N	48	48	48	48	48	48
Criatividade Artística	Pearson Correlation	,534**	1	,340*	,186	,345*	,209
	Sig. (2-tailed)	,000		,018	,206	,016	,153
	N	48	48	48	48	48	48
Autoeficácia Criativa	Pearson Correlation	,286*	,340*	1	,752**	,678**	,753**
	Sig. (2-tailed)	,049	,018		,000	,000	,000
	N	48	48	48	48	48	48
Fluência	Pearson Correlation	-,056	,186	,752**	1	,259	,402**
	Sig. (2-tailed)	,706	,206	,000		,075	,005
	N	48	48	48	48	48	48
Elaboração	Pearson Correlation	,478**	,345*	,678**	,259	1	,224
	Sig. (2-tailed)	,001	,016	,000	,075		,126
	N	48	48	48	48	48	48
Personalidade	Pearson Correlation	,194	,209	,753**	,402**	,224	1
	Sig. (2-tailed)	,186	,153	,000	,005	,126	
	N	48	48	48	48	48	48

** . A correlação é significativa ao nível de 0.01 (2-tailed).

* . A correlação é significativa ao nível de 0.05 (2-tailed).

17.4.3.2. Análise de Mediação

De acordo com o que apresentamos na figura 15 e na tabela 31., numa primeira etapa de análise do modelo de mediação verificamos que a regressão da variável autoeficácia criativa na compreensão estética, ignorando o mediador (criatividade artística) – efeito total – foi significativa

[$b=0.37$, $SE=0.18$, $p<.05$]. Seguidamente, constatámos que a regressão da autoeficácia criativa no mediador criatividade artística – efeito indireto –, também foi significativa [$b=0.74$, $SE=0.30$, $p<.05$]. A terceira etapa do processo de análise de mediação revelou que o efeito do mediador, controlando a variável independente (autoeficácia criativa) – efeito indireto –, era significativo [$b=0.30$, $SE=0.080$, $p<.001$]. Por último, a análise demonstrou que, controlando a criatividade artística (mediador) – efeito direto –, a autoeficácia criativa não era significativa [$b=0.15$, $SE=0.17$, $p=0.38$], o que suporta a existência de um efeito de mediação total, positivo e significativo, exercido pela criatividade artística na relação entre autoeficácia criativa e compreensão estética [$b=0.22$, testado com recurso a procedimentos de *bootstrapping* para 5000 amostras com correção de viés, com o intervalo de confiança de 95% a variar entre 0.046 e 0.41] (vd. Tabela 31 e Anexo H4).

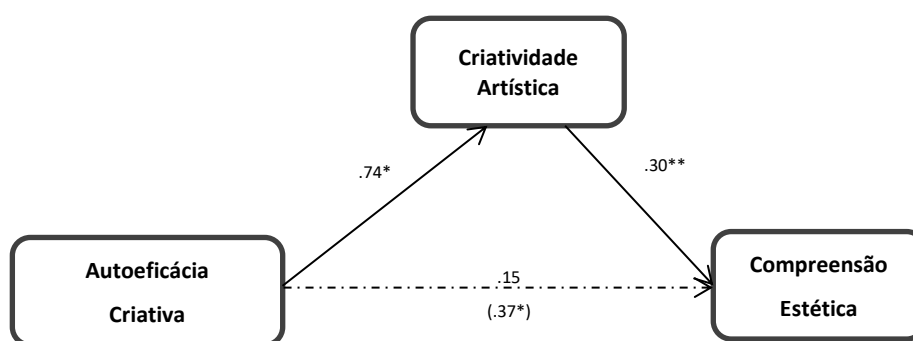


Figura 15. Diagrama de Trajetórias da Análise de Mediação

(* $p<0.05$, ** $p<0.001$)

Tabela 31. Sumarização de resultados da Análise de Mediação

Antecedente	Consequente							
	M (Criatividade Artística)			Y (Compreensão Estética)				
	Coef.	SE	p	Coef.	SE	p		
X (Autoeficácia Criativa)	a	0.74	0.30	<0.05	c'	0.15	0.17	0.38
M (Criatividade Artística)	-----	-----	-----	-----	b	0.30	0.080	<0.001
constante	iM	-0.16	1.04	0.88	iY	0.34	0.56	0.56
$R^2=0.12$				$R^2=0.30$				
$F(1,46)=6.01$, $p<0.05$				$F(2,45)=9.52$, $p<0.001$				

17.5. Discussão de Resultados

A análise do currículo adquirido consubstanciou-se no estudo empírico de três variáveis (autoeficácia criativa, criatividade artística e compreensão estética) e da sua interseção, algo que -

tanto quanto sabemos - ainda não havia sido estudado empiricamente. Para tal, tornou-se necessário perspetivar uma investigação enquadrada numa metodologia mista, que nos permitisse abarcar a diversidade de estruturas conceituais nas quais pretendíamos alicerçar a matriz de criatividade. Neste sentido, utilizaram-se não só distintos procedimentos estatísticos de análise (alguns de elevada complexidade) como se realizaram análises qualitativas, o que reflete a diversidade de amostras consideradas (*Amostra Piloto, Amostra Global, Grupo de Participantes da Entrevista*).

De modo a garantir uma estruturação que facilitasse a compreensão dos efeitos das variáveis independentes (nível de escolaridade, NSEC e género) sobre as variáveis dependentes (autoeficácia criativa, criatividade artística e compreensão estética) optámos por estudá-las individualmente, finalizando com a análise da relação estabelecida entre elas. Tal permitiu-nos uma progressão de análise de complexidade crescente, que culminou com a exploração da existência de um efeito de mediação exercido pela variável criatividade artística sobre a relação entre autoeficácia criativa e a compreensão estética.

Assim, numa primeira fase, concentrámo-nos em responder ao terceiro objetivo de investigação cujo enfoque era a multidimensionalidade da autoeficácia criativa. Para esse fim, fomos confrontados com a necessidade de desenvolvermos, de raiz, um instrumento capaz de apreender a autoeficácia criativa de crianças e jovens portugueses, o que acabou por se constituir como um elemento crucial para as análises posteriores. Este processo de construção (composto por uma etapa exploratória e por uma etapa confirmatória) revelou-se, como esperávamos, moroso mas profícuo. Culminou num instrumento original - a ESPAC (Valqauresma et al., 2017) -, adaptado à população portuguesa, que se revelou capaz de suportar uma AFC com bons resultados de ajustamento ($\chi^2/df=2.60$; CFI=0.92; RMSEA=0.064; $P[\text{rmsea} \leq 0.05] < 0.001$; SRMR=0.050) e de robustez fatorial. A multidimensionalidade da autoeficácia criativa foi confirmada, dado que obtivemos uma estrutura final constituída por três fatores (fluência, elaboração e personalidade) e indicadores de consistência interna adequados [FC(ESPAC)=0.78; FC(*fluência*)=0.77, FC(*elaboração*)=0.64 e FC(*personalidade*)=0.61], bem como evidências de validade convergente [VEM(ESPAC)=0.54; VEM(*fluência*)=0.41; VEM(*elaboração*)=0.32 e VEM(*personalidade*)=0.35], fatorial (maioria dos itens com pesos fatoriais estandardizados superiores a 0.50) e discriminante [$r^2(\textit{fluência-elaboração})=0.16$, $r^2(\textit{fluência-personalidade})=0.17$ e $r^2(\textit{elaboração-personalidade})=0.09$].

Todavia, não podemos deixar de ressaltar algumas questões que emergiram com este processo e que deixam transparecer o carácter inicial da escala. O facto de termos obtido um instrumento final com doze itens (quando a proposta original era de vinte e um), pese embora retrate uma perda importante, poderá ser considerada como uma mais-valia, atendendo às capacidades atencionais da população a que se destina, para quem uma redução de dez minutos no tempo médio de preenchimento poderá ser determinante na qualidade das respostas dadas. Sem embargo, o facto

de a estrutura final se suportar apenas em três fatores (fluência, elaboração e personalidade), pode acarretar a impossibilidade de acedermos a dados que reflitam a vertente mais explícita de determinação social da autoeficácia criativa. Isto é, ao não conseguirmos manter a dimensão campo, - que, de acordo com Csikszentmihalyi (1999), representa o contexto social no qual floresce a criatividade -, mesmo mantendo uma estrutura que não deixa dúvidas quanto à sua multidimensionalidade, é possível que não estejamos a incluir, no espectro de análise, uma componente cujo impacto se encontra teoricamente fundamentado (Abbott, 2010a; Bandura, 1997, 2001). Apesar disso, olhando aos indicadores de validade recolhidos, a ESPAC (Valqueresma et al., 2017) parece revelar-se merecedora de um investimento em análises e testagens ulteriores, que permitam consolidar os resultados obtidos com a presente investigação.

Relativamente à influência das variáveis macrossistémicas na autoeficácia criativa, criatividade artística e compreensão estética, nem todas as hipóteses formuladas foram confirmadas. Todavia, e em consonância com os pressupostos que serviram de motor a esta tese, a escolaridade sobressai como fator de influência significativa, transversal a todas essas variáveis. Denotando o impacto real que a mesma tende a surtir nas amostras por nós estudadas fomos, contudo, confrontados com resultados não lineares ao nível da autoeficácia criativa e da criatividade artística. No caso da autoeficácia criativa, essa não linearidade escora-se, fundamentalmente, no facto de os resultados em torno da dimensão elaboração registarem um sentido inverso ao do que encontrámos nas dimensões fluência e personalidade, levando-nos a considerar a segunda hipótese como confirmada apenas para estas duas dimensões. Para tentarmos compreender a causa destas diferenças há que relembrar como se distinguem cada uma delas. A fluência, refere-se à crença na capacidade de gerar ideias relevantes e interpretáveis em resposta a um estímulo (Torrance, 1968); a personalidade, relaciona-se com a crença de que se possuem características individuais associadas à personalidade criativa; e, a elaboração, à crença na capacidade individual de se focar numa tarefa ou ideia e desenvolvê-la, acrescentando-lhe múltiplos detalhes. Ora, daqui parece transparecer que, quando consideramos a dimensão de elaboração, estamos a pressupor, implicitamente, um nível de complexidade no raciocínio cognitivo que não encontramos nas restantes dimensões. Porventura, o potencial imaginativo (Archambault & Venet, 2007; Piaget, 1945/1975; Vygotsky, 1930/2004) solicitado será mais relevante do que nas restantes categorias, o que poderá implicar uma influência mais determinante do desenvolvimento cognitivo, que ocorre, de forma clara, durante o período em análise. Ou seja, talvez a influência mais emergente na dimensão de elaboração seja a do natural processo de desenvolvimento cognitivo, mascarando essa vertente específica do desenvolvimento da autoeficácia criativa. Para além disso, embora em termos de fluência se evidencie uma diminuição progressiva e sistemática à medida que avançamos nos níveis de escolaridade, também a dimensão personalidade regista (apesar da tendência global de diminuição) um ligeiro aumento nos valores apresentados pelos

nostros participantes, desde o pré-escolar até ao primeiro ciclo do ensino básico. A esse nível, talvez seja esclarecedor recordar que os itens contidos na ESPAC (Valqauresma et al., 2017) para avaliação dessa dimensão remetem para características como a resiliência perante dificuldades, o gosto por desafios e a capacidade de manter a atenção e o envolvimento em tarefas criativas. Se considerarmos que, à luz da conceção piagetiana (Piaget, 1936/1953, 1945/1975), o nível desenvolvimental associado ao pré-escolar corresponde, aproximadamente, ao estágio pré-operatório (durante o qual sobressaem, por exemplo, o egocentrismo, a irreversibilidade ou o raciocínio transdutivo) e que o primeiro ciclo abarca a transição desse estágio para o operatório-concreto (caracterizado por um declínio do egocentrismo em favor da tomada de perspectiva social, que é acompanhado por um maior desenvolvimento de capacidade atencionais e lógicas) (Piaget, 1977), observamos uma progressão na capacidade de abstração que poderá ter reflexos significativos na habilidade de resolução de problemas perante a adversidade; ou seja, na resiliência. Em paralelo, dado que o período de permanência no sistema educativo não é ainda muito longo, poderá permitir-se uma manifestação menos filtrada das características de personalidade individuais, principalmente porque, é a partir do segundo ciclo do ensino básico, que os esforços de socialização e de conformismo (com o sistema e com o grupo de pares) se exacerbam (Camp, 1994), provavelmente justificando o decréscimo, a partir desse nível de escolaridade, nos valores de autoeficácia criativa por nós encontrados. No caso da criatividade artística, esta ausência de linearidade persiste, já que, apesar de se registar uma tendência de diminuição dos valores de criatividade ao longo da escolaridade, observa-se um pico de criatividade no segundo ciclo do ensino básico²². Consequentemente, apenas podemos considerar a hipótese como parcialmente confirmada. A causa explicativa deste acréscimo no segundo ciclo poderá encontrar-se, não apenas nas questões a que acima aludimos quanto à preponderância de fatores desenvolvimentais individuais e de fatores afetos ao processo de socialização institucional e grupal, mas no facto de, sem qualquer intenção da nossa parte (já que a amostra foi aleatória), os participantes do segundo ciclo de escolaridade se encontrarem a frequentar o regime de ensino articulado, modalidade na qual o plano curricular integra as disciplinas da componente geral a par das que compõe o ensino vocacional (neste caso, da música). Pese embora o indicador de criatividade artística, por nós selecionado, ser do domínio das artes visuais - e acreditarmos que a criatividade é um constructo cuja avaliação apenas pode ser realizada partindo do pressuposto de que é específica de um determinado domínio -, parece-nos plausível considerar que, para além do impacto que as variáveis intraindividuais podem exercer nos resultados obtidos ao nível da criatividade artística, a frequência de um plano curricular em parte distinto do que é frequentado pela restante amostra, poder

²² Barraza et al. (2019) ao estudarem o desenvolvimento da criatividade em crianças do pré-escolar, primeiro e segundo ciclo no Chile reportaram, igualmente, uma fluência criativa de nível inferior em crianças do pré-escolar e primeiro ciclo, comparativamente às crianças que frequentavam o segundo ciclo.

ter consequências significativas nos resultados. Assim, ao terem acesso a um percurso educativo e pedagógico que se suporta em conteúdos e estratégias diretamente relacionadas com o ensino das artes, estes participantes podem, tal como defendem Dewey (1934/2005); Eisner (2003); Read (1943/1945), beneficiar de uma influência positiva acrescida, no âmbito do seu desenvolvimento estético (e por inerência criativo), que venha a repercutir-se no nível de criatividade manifestado. Neste sentido, estes resultados parecem, também, corroborar a noção de que as abordagens ao desenvolvimento da criatividade mais eficazes são aquelas que derivam, primordialmente, dos dados obtidos no terreno e que procuram capturar as diferenças agrupando os indivíduos de acordo com as suas trajetórias de criatividade (Fair, Bathula, Nikolas, & Nigg, 2012).

Apesar de estas trajetórias irregulares intraconstructo introduzirem níveis de complexidade explicativa acrescidos, tendem a ser consonantes com as conclusões tecidas por diversos autores (Barbot et al., 2016b; Saggat et al., 2019). Aliás, na sua essência, as conceções desenvolvimentistas propostas por Kegan (1982), Piaget (1936/1952, 1956, 1945/1975, 1977) e Vygotsky (1930/1979), e sublinham a natureza processual e circular do processo de desenvolvimento que, num movimento de sucessões e equilíbrios de assimilações e acomodações, delinea um padrão assimétrico. Esta curvilinearidade de trajetórias no desenvolvimento da criatividade é, ainda, suportada por estudos no campo das neurociências que apontam como causa externa relevante a relação entre o neurodesenvolvimento e o desenvolvimento da criatividade (Barbot & Tinio, 2015; Fink & Benedek, 2016; Gralowski, Lebeda, Gajda, Jankowska, & Wiśniewska, 2016). A organização intrínseca do cérebro durante o desenvolvimento, especialmente do córtex frontal, mostra uma maturação e reorganização rápida durante a infância (Fair et al., 2009; Grayson et al., 2014; Marek, Hwang, Foran, Hallquist, & Luna, 2015) que parece dar azo a uma elevada heterogeneidade de percursos.

Nesta ótica, torna-se mais interessante notar que, à luz do que acima descrevemos relativamente à autoeficácia criativa e à criatividade artística, também a compreensão estética primou pela não linearidade. A sua progressão gradual e contínua ao longo da escolaridade é interrompida por um pico no segundo ciclo do ensino básico, infirmando a nossa terceira hipótese. A singularidade desta evidência reside não só no facto de, tanto quanto sabemos, ser a primeira vez que essa dimensão se entrecruza, de um ponto de vista empírico, com a escolaridade, mas também no facto de, considerando o modelo de Parsons (1987/1992), podermos ser levados a pressupor uma transição linear entre estádios, que os nossos dados vêm invalidar. Tal acarreta um conjunto de questões relevantes quanto à influência das trajetórias individuais no desenvolvimento dessa capacidade de compreensão estética, do mesmo modo que parece reforçar o impacto que a escolaridade aí pode surtir. Afinal, as turmas do segundo ciclo do ensino básico, ao poderem usufruir de um plano curricular onde se complementa a educação geral com a educação artística (e onde são frequentes as experiências artísticas) parecem beneficiar, significativamente, ao nível da sua compreensão estética.

Nesta perspetiva, acreditamos que estes dados podem constituir um reforço empírico importante de uma das asserções basilares dos modelos de desenvolvimento psicológico de dimensões artísticas (Housen, 1983): a de que os fatores contextuais (particularmente as oportunidades e experiências de contacto com a arte) são a forma privilegiada de potenciar o desenvolvimento da compreensão estética. Porém, em nosso entender, tal não implica olvidar, totalmente, o efeito do processo de desenvolvimento cognitivo - que ocorre durante o período desenvolvimental que analisamos. Logo, parece-nos que os resultados enquadram um entendimento da importância de ambos os fatores quando procurámos desvelar como se desenvolve essa capacidade. Por outro lado, os resultados fizeram surgir, mesmo num grupo de 48 participantes, uma diversidade de estádios de desenvolvimento que temos que salientar. Ainda que a maioria dos indivíduos entrevistados se situe no primeiro estádio (Preferência), foi possível enquadrar uma porção relevante no estádio de Beleza e Realismo e alguns no estádio de Expressividade. De acordo com aquilo que havia sido defendido por Parsons (1987/1992), muito raramente encontrámos estilo puros. Ou seja, embora detetássemos uma predominância de determinadas características de um estádio, era frequente encontrarmos apontamentos de estádios superiores (e até inferiores, por exemplo, quando avaliávamos a componente textura), o que enfatiza a complexidade que subjaz ao processo de compreensão estética e incrementa a heterogeneidade de trajetórias já acima discutida.

Em sùmula, no que concerne a variável nível de escolaridade (apesar da não linearidade e heterogeneidade emergentes), a significância do seu impacto foi provada em todos os indicadores. Todavia, quando analisámos o NSEC e o género notámos um efeito significativo somente na autoeficácia criativa algo, aliás, anteriormente documentado por Karwowski (2011). Portanto, não conseguimos encontrar diferenças significativas, determinadas pelo NSEC ou pelo género, quer na criatividade artística quer na compreensão estética, invalidando as nossas hipóteses quatro, seis, oito e nove. No caso do NSEC, qualquer putativa explicação dos nossos resultados não pode ser alheia às características da nossa amostra que, não obstante refletir a estruturação da sociedade portuguesa na atualidade, se caracteriza por uma evidente homogeneidade, com a maioria dos participantes enquadrados no nível médio e uma reduzida representatividade do nível alto e baixo. Por conseguinte, não podemos desconsiderar o impacto que esse desequilíbrio pode ter tido ao nível das hipóteses que exploravam a interação entre o NSEC e a criatividade artística(H4) ou a compreensão estética (H6), que não foram confirmadas. Com essa ressalva em mente, temos, no entanto, que proceder a uma apreciação crítica dos dados recolhidos, apontando potenciais causas justificativas.

Principiando com a explanação da confirmação da hipótese cinco, quando analisámos, em pormenor, as dimensões de autoeficácia criativa da ESPAC (Valqauresma et al., 2017) de acordo com o NSEC de pertença, destaca-se uma influência significativa unicamente ao nível da fluência e da personalidade, com diferenças entre cada um deles. Se, no âmbito da fluência, as diferenças

significativas ocorrem entre os extremos das categorias de NSEC definidas (baixo e alto), no caso da personalidade essas diferenças encontram-se entre categorias adjacentes (especificamente NSEC baixo e médio), mas sempre em favor do NSEC mais elevado. A este nível, não podemos descurar a influência que pode resultar do facto de o conceito de NSEC por nós construído estar entrelaçado na noção de *habitus* (Bourdieu, 1999), de tal maneira que não é apenas determinante o nível económico-financeiro, mas sim todo o conjunto de atitudes, comportamentos e valores familiares. A dimensão cultural tem igual preponderância na delimitação do NSEC, permitindo equilibrar disparidades originadas em distinções puramente “economicistas” e enfatizando as atitudes e percepções sobre criatividade. Por conseguinte, na dimensão fluência, é possível que oportunidades limitadas de vivenciar experiências artísticas resultem num menor número de oportunidades de exercer o potencial criativo, com consequências no exercício do pensamento e *performance* criativos. A autoeficácia criativa, ao refletir um sentido agêntico do indivíduo sobre a sua própria criatividade, implica um exercício persistente e contextualmente diversificado das capacidades criativas individuais (Bandura, 2001; Beghetto & Karwowski, 2016; Karwowski, 2016). No NSEC mais desfavorecido, essas oportunidades de desenvolvimento são, por definição, menos frequentes e ricas, o que pode contribuir para uma maior dificuldade em produzir uma quantidade relevante de ideias significativas e interpretáveis perante um estímulo. Na antítese, um NSEC favorecido, caracterizado não apenas por condições económico-financeiras adequadas mas por uma maior familiaridade com experiências de enriquecimento cultural e/ou artístico, tenderá a potenciar um efeito positivo e relevante nessa capacidade. Já relativamente à dimensão personalidade, as diferenças significativas obtidas concernem o NSEC menos favorecido e o NSEC médio, o que nos leva a considerar, novamente, a influência das atitudes e comportamentos familiares na determinação da autoeficácia criativa dos participantes. Neste caso, os valores associados à personalidade criativa são, significativamente, mais elevados nos participantes provenientes do meio socioeconómico cultural médio; ou seja estes parecem acreditar mais na sua própria capacidade de solucionar, confiantemente, problemas inesperados, do que os participantes enquadrados num NSEC menos favorecido. Logo, o facto de nos situarmos no domínio da autoeficácia, tem aqui um papel determinante. Afinal, as condições económicas que assistem aos participantes do NSEC mais desfavorecido e às suas famílias tenderão a ser marcadas por maiores dificuldades e pela vivência de experiências menos frequentes de contacto com a arte e a cultura. Será, então, de esperar que ocorram menos oportunidades de pôr à prova essas capacidades, tal como tenderão a ser menos incentivadas e reforçadas no seio familiar, dificultando a construção de um sentido de si enquanto capaz de responder a desafios inesperados. Paralelamente, no NSEC médio, o maior conforto económico poderá traduzir-se em experiências de vida (de entre as quais artísticas e culturais) mais diversas, permitindo correr riscos e abraçar desafios, contemplando a possibilidade de falhar, algo mais difícil de enquadrar na conjuntura de um NSEC

menos favorecido. As conclusões de Kohn e Slomczynski (2006) suportam esta asserção, uma vez que referem que pais provenientes de um NSE menos favorecido tendem a concentrar a educação dos filhos em qualidades pouco associadas à criatividade - nomeadamente o conformismo -, ao passo que pais provenientes de um NSE alto tendem a promover a flexibilidade, a imaginação e o não-conformismo.

Em relação à variável género, como já mencionámos anteriormente, os resultados reportados na investigação são pautados por alguma ambivalência (Runco et al., 2010). Em Portugal, os dados que encontrámos tendem a ser inconsistentes (Almeida et al., 2015; Pomar et al., 2012). Neste sentido, e dando ênfase ao impacto de fatores contextuais na criatividade, conjecturámos quanto à existência de diferenças em todas as variáveis dependentes consideradas. Os nossos dados apontam, contudo, para uma centração das diferenças em torno da autoeficácia criativa (confirmando apenas a hipótese sete), não havendo significância de resultados quer para a criatividade artística quer para a compreensão estética (rebatendo, respetivamente as hipóteses oito e nove). Em concordância com os resultados que temos vindo a discutir, voltámos a identificar um padrão não linear na influência da variável género na autoeficácia criativa. Assim, as diferenças significativas que acima mencionámos foram encontradas, exclusivamente, na dimensão elaboração. Para compreender a origem desta diferença talvez seja relevante voltarmos a mencionar a estrutura da própria autoeficácia criativa, cujas dimensões analisadas pela ESPAC (Valqaesma et al., 2017) procuram captar a sua natureza multidimensional. Dessa matriz assomam as componentes da autoeficácia do pensamento criativo e a autoeficácia da *performance* criativa, que permitem articular o constructo num modelo de identidade criativa (Beghetto & Karwowski, 2016). Deste modo, se as dimensões fluência e personalidade se enquadram, respetiva e inequivocamente, na componente da *performance* e do pensamento, quando consideramos a dimensão da elaboração e a sua interferência nas estruturas sociocognitivas do sujeito psicológico humano, parece-nos que se poderá situar num plano de transição entre a autoeficácia criativa e a metacognição criativa. Ao apelar à capacidade de detalhar de modo coerente e interpretável uma determinada situação ou tarefa, a dimensão de elaboração, remete-nos para a capacidade de se focar em representações mentais geradas pelo *self* (Chun, Golomb, & Turk-Browne, 2011), *i. e.*, enfatiza aquilo que, no domínio da neurociência da criatividade se denomina de “*internally directed cognition*” (Benedek, 2018) e que se encontra intrinsecamente relacionada com a capacidade de imaginação e de produção de novas combinações entre conceitos (Benedek, Könen, & Neubauer, 2012). Por consequência, impele o indivíduo a considerar, em simultâneo, dimensões relativas às suas experiências passadas e projeções de futuro, que são charneira do processo de construção de mundos em que se encontra especialmente envolvido quando nos situamos no domínio da criatividade (Vygotsky, 1930/1979, 1930/2004). Podemos, então, advogar que a dimensão de elaboração se reveste de características muito próprias que, de entre as restantes dimensões de autoeficácia criativa

consideradas, a coloca num patamar de análise diferente e suscetível de experienciar influências distintas por parte da variável género. Logo, as influências determinadas pela componente de ação e experimentação direta da realidade podem não ter um pendor tão significativo nesta dimensão, permitindo que o género feminino – cujas estratégias cognitivas no domínio da criatividade tendem a privilegiar e reforçar o seu potencial criativo narrativo (Lizarraga & Baquedano, 2013) – possa beneficiar de uma vantagem na dimensão de elaboração da autoeficácia criativa. De facto, quando atentámos na estrutura final da ESPAC (Valqueresma et al., 2017) verificámos que os itens que compõe o fator elaboração se referem a situações que implicam tarefas verbais (e.g., completar histórias conhecidas, inventar histórias), sendo que, apesar de não podermos generalizar conclusões (dada a especificidade de domínio da criatividade), parece existir uma tendência para que o género feminino manifeste uma vantagem em tarefas que exigem produção verbal (Abraham, 2015), o que pode justificar os resultados que obtivemos. No caso da criatividade artística, a ausência de diferenças de género significativas vem demonstrar que, considerando o domínio específico da criatividade nas artes visuais, crianças e adolescentes da nossa amostra manifestam níveis de criatividade que não dependem do seu género de pertença. Para além de reforçar a constatação de Baer e Kaufman (2008), de um ponto de vista sociocultural, estes resultados podem ainda ser interpretados como possível reflexo de uma mudança progressiva nas conceções, atitudes e comportamentos relativos à criatividade que são socializados pelas crianças e adolescentes em Portugal, denotando uma visão mais igualitária entre géneros. A mesma justificação pode ser apontada para o caso da compreensão estética, onde, em nosso entender, pode ter lugar uma explicação baseada numa visão estrutural-cognitiva do constructo e da sua relação com a criatividade. Isto é, construindo-se a compreensão estética através das experiências artísticas, culturais e criativas vivenciadas pelas crianças e adolescentes, os seus processos de (co)construção de mundos serão, indelevelmente, fundados nas mesmas (Hanson, 2015). Logo, pressupomos que, ao não experienciarem diferenças de género no seu processo de desenvolvimento criativo, tal se possa repercutir num processo de desenvolvimento da compreensão estética onde essas diferenças também não se fazem sentir.

Toda esta constelação de dados nos conduz à última hipótese de investigação, segundo a qual encontraríamos um efeito de interação significativo e positivo entre a autoeficácia criativa, a criatividade artística e a compreensão estética. Os nossos dados confirmaram esta expectativa e conferiram-lhe uma maior solidez e profundidade ao salientarem a existência de um efeito de mediação, no qual a criatividade artística atua como elemento mediador entre a autoeficácia criativa e a criatividade artística.

A matriz de correlações entre constructos proporcionou-nos uma base interessante para o estudo desta interação, pois, registava uma correlação moderada e significativa entre autoeficácia criativa e criatividade artística [$r(48)=.34$, $p(\text{two-tailed})<.05$] e uma correlação entre autoeficácia

criativa e compreensão estética um pouco inferior [$r(48)=-.29$, $p(\text{two-tailed})<.05$]. Todavia, quando analisámos a correlação entre criatividade artística e compreensão estética esta revelava-se moderada e significativa ao nível de .01 [$r(48)=.53$, $p(\text{two-tailed})<.01$]. Pese embora se tratasse apenas de uma análise correlacional, sem fundamentos para a atribuição de causalidade, tal revelava que, um dos pressupostos no qual se funda esta tese (de que a criatividade artística pode ser considerada como um atributo de complexidade das estruturas psicológicas individuais) poderia ter alguma validade empírica. Mesmo não conhecendo nenhuma investigação prévia que tenha equacionado a relação do constructo de compreensão estética com os de autoeficácia criativa e criatividade artística, estes dados levaram-nos a considerar que poderia existir fundamento para explorar um potencial efeito de mediação. De facto, esse efeito comprovou-se, tendo sido possível identificá-lo como um efeito total, onde a criatividade artística atua como fator mediador. Confirmando a nossa última hipótese, pudemos concluir que existe um impacto positivo significativo da autoeficácia criativa na compreensão estética que resulta, na totalidade, da interferência da criatividade artística. De um ponto de vista conceptual, este resultado aporta três implicações muito relevantes. A primeira dá suporte à nossa premissa basilar de que a criatividade artística é a manifestação de um atributo de complexidade das estruturas psicológicas, uma vez que é através dela que o sujeito psicológico humano consegue integrar as experiências vividas (que contribuem e constroem o seu sentido de autoeficácia criativa) em dimensões profundas e invisíveis do seu funcionamento psicológico (que se caracteriza pela sua natureza, simultaneamente, intra e interindividual): o das ações próprias (experiências) interiorizadas de um modo formalizável como operações sociocognitivas, no quadro da conceção piagetiana de que as operações de raciocínio são ações interiorizadas e reversíveis, cujo jogo traduz as possibilidades decorrentes da complexidade da auto-organização do sujeito. A segunda, que decorre da primeira, remete-nos para o papel crucial que a criatividade artística pode desempenhar ao permitir ao indivíduo operacionalizar e internalizar, de modo palpável, linguagens cujos níveis de complexidade este (principalmente em idades mais jovens) pode apenas conseguir intuir. É a implicação que coloca no centro das atenções os sistemas simbólicos, as “gramáticas” e os “léxicos” através dos quais aquelas operações se tornam realizáveis. Se considerarmos que o nosso contexto de eleição é o educativo, tal reforça a importância de o sistema educativo proporcionar experiências capazes de amplificarem os horizontes de conhecimento dos alunos, permitindo-lhes contactarem com linguagens diferenciadas e diferenciadoras (como é o caso da arte) (Goodman, 1968/2006). Sendo a relação entre o conhecimento e a experimentação da realidade (Botella, 1995; Kelly, 1955/1991) uma relação dialética, será a qualidade, diversidade e desafio das experiências criativas que impulsionará o indivíduo para níveis de complexidade crescente, para a tomada de consciência dessa complexidade e para a confiança nela investida. Neste sentido, alcançar níveis de compreensão estética (*i. e.* de complexidade psicológica) mais elevados depende também do nível de

autoeficácia criativa que, por sua vez, condiciona os níveis de criatividade artística. Logo, de um ponto de vista empírico, parece-nos que encontramos algum suporte para as propostas conceituais de Dewey (1922/1952, 1934/2005), Eisner (2002a, 2002b), Goodman (1978/1995, 1968/2006), Piaget (1956, 1945/1975, 1977) e Read (1943/1945).

17.6. Considerações de Terceiro Nível

O nível de análise votado ao currículo adquirido concentrou uma parte significativa do estudo empírico que enforma a presente tese. Dada a quantidade e diversidade de dados obtidos - e relembrando a sinopse esquemático-conceitual apresentada na figura 10. -, procederemos a uma súmula dos principais resultados, com a finalidade de alicerçar a conclusão que se apresenta no capítulo seguinte.

Quando nos concentramos na primeira questão de investigação e nas hipóteses que lhe correspondem (a saber H1, H2 e H3) verificamos que todas foram confirmadas. Os dados obtidos com o presente estudo parecem apontar para uma influência significativa dos programas curriculares (e conseqüentemente do nível escolaridade) na criatividade artística, autoeficácia criativa e compreensão estética, embora estes pareçam produzir efeitos distintos em cada uma dessas variáveis. No caso da compreensão estética, tende a ocorrer uma progressão linear ao longo da escolaridade; ou seja, observámos um aumento do nível de compreensão estética desde a educação pré-escolar até ao terceiro ciclo do ensino básico. Todavia, aparentemente, esta linearidade não se repete quando analisámos a criatividade artística e a autoeficácia criativa. Embora os alunos do terceiro ciclo registem níveis de criatividade artística inferiores aos dos alunos do pré-escolar e primeiro ciclo do ensino básico (confirmando H1), o nível mais elevado de criatividade artística é manifestado pelos alunos do segundo ciclo de escolaridade. Ao atentarmos na autoeficácia criativa e dimensões que lhe subjazem, voltámos a deparar-nos com um provável efeito não linear, dado que, as dimensões fluência e personalidade traçam uma rota descendente ao longo da escolaridade (com um pico da variável fluência no primeiro ciclo) que não é partilhada pela dimensão elaboração – que vai aumentando, progressivamente, ao longo dos diferentes níveis de escolaridade em análise.

Já quando nos debruçamos sobre a segunda questão de investigação e as hipóteses que lhe estão associadas (H4, H5, H6, H7, H8 e H9), deparámo-nos com a não confirmação de algumas delas. Particularmente no que se refere a H4 e H6 (que exploravam a influência do NSEC na criatividade artística e na compreensão estética, respetivamente), os dados obtidos não foram significativos. Na nossa amostra não se encontraram resultados que permitam considerar que um NSEC mais favorecido se traduz em níveis mais elevados de criatividade artística ou de compreensão estética. Porém, o NSEC parece influenciar significativamente o nível de autoeficácia criativa, ainda que esse

efeito apenas se revele quando nos focamos nas dimensões de fluência e personalidade. A sétima, oitava e nona hipóteses, nas quais perspetivámos a existência de diferenças de género significativas em cada uma das variáveis dependentes analisadas, revelou um efeito significativo somente na autoeficácia criativa (H7) e na sua dimensão de elaboração. Logo, com base nos dados recolhidos junto da amostra em estudo, não encontramos diferenças de género significativas ao nível da criatividade artística (H8) e da compreensão estética (H9), sendo que, ao nível da autoeficácia criativa, essas diferenças existem apenas quando consideramos a dimensão elaboração e em favor do género feminino.

No que concerne a terceira e quarta questão de investigação – e a exploração da última hipótese apresentada –, os principais resultados a reter apontam para uma correlação significativa positiva entre autoeficácia criativa, criatividade artística e compreensão estética. Porém, se para a relação autoeficácia criativa - criatividade artística e criatividade artística - compreensão estética obtivemos correlações moderadas, no caso da autoeficácia criativa - compreensão estética a correlação obtida foi baixa. Neste sentido, prosseguimos com a análise dos dados através de uma análise de mediação, que revelou a aparente existência de um efeito de mediação total da variável criatividade artística na relação entre autoeficácia criativa e compreensão estética. Por conseguinte, parece existir uma interação significativa entre as variáveis dependentes em estudo, com a particularidade de a influência da autoeficácia criativa na compreensão estética apenas acontecer em virtude de um efeito de mediação exercido pela criatividade artística.

Estes resultados, no seu conjunto, prefiguram a importância de analisarmos o desenvolvimento da criatividade como um processo contínuo que sofre influências acentuadas do contexto no qual ocorre. Portanto, prima pela sua heterogeneidade e por aparentes descontinuidades que, na nossa perspetiva, refletem o carácter dinâmico que lhe está subjacente. Aliás, este ponto de vista não linear do desenvolvimento é discutido por Flavell, Miller, e Miller (1977/2002) quando exploram o modo como se processa o desenvolvimento cognitivo. Os autores sublinham que, nessa complexa equação, encontramos (para além das regularidades que Piaget tão bem elencou) elementos que apontam para a existência de múltiplas irregularidades que traduzem a desarmonia e a desigualdade (que denominaram de *unevenness*), o que vai ao encontro do que parece acontecer com o desenvolvimento da criatividade. Assim, mais do que o perspetivarmos numa lógica sequencial e previamente determinada, este deve ser encarado partindo da noção de que os diversos sistemas que nele influem se relacionam de modo interdependente, o que introduz uma miríade de *nuances* no seu processo evolutivo, compatíveis com o seu carácter multideterminado e multidimensional. Para além disso, ao implicar uma quebra da *homeostasis*, o desenvolvimento da criatividade pode refletir aparentes descontinuidades que, de facto, concorrem para um processo de avanços e recuos, fundamental para que se operem saltos para níveis de funcionamento psicológico de complexidade

crescente [o que, numa concepção piagetiana, podemos denominar de abstrações reflexivas (Piaget, 1977)]. Para tal, conciliar as dimensões do pensamento/competência e da *performance* da experiência criativa (espelhados na estrutura multidimensional de autoeficácia criativa que aqui explorámos) parece ser determinante para a capacidade individual de construir e operar sobre realidades com níveis de complexidade crescentes.

CAPÍTULO VII
SÍNTESE CONCLUSIVA

*" (...)we live as human beings in worlds infused
by a sense of possibility,
worlds that are open to alternatives and
to largely indeterminate futures."*

(Glăveanu, in press, p. 4)

18. Sinopse Reflexiva da Investigação

Compreender o modo como se desenvolve a criatividade e a influência que fatores pessoais e contextuais podem exercer ao longo desse processo, sintetiza o objetivo global que orientou esta investigação. Em maior rigor, procurámos entender, sob um ótica construtivista do funcionamento psicológico humano, o papel desenvolvimental desempenhado pela escola, pela autoeficácia criativa e pela compreensão estética, nesse intrincado processo. Evidentemente, tratando-se de um constructo que tem resistido a uma conceitualização compatível com a sua elevada complexidade - cuja profunda articulação com as estruturas do funcionamento psicológico o situaram (erroneamente, na nossa perspetiva) na categoria de entidade/capacidade avulsa durante longas décadas (Barbot et al., 2016b) -, aportou níveis de complexidade metodológica significativos. Foi através de uma metodologia mista de análise de dados que tentámos responder aos objetivos de investigação elencados, dos quais sobressaía a abordagem multidimensional e contextualmente situada do constructo de criatividade. Privilegiando o contexto educativo como *milieu* de investigação, tornou-se necessário sistematizar três níveis de análise, cujo ponto de sustentação era o currículo escolar, como expressão de aspetos relevantes do processo segundo o qual se organiza para fazer aprender e promover o desenvolvimento dos alunos. É, então, chegado o momento de procurar evidenciar a conexão entre os resultados obtidos nesses níveis, de modo a alcançarmos uma visão global e integrada sobre o trabalho desenvolvido.

Ao definirmos como primeiro objetivo de investigação o estudo dos efeitos do fator escolaridade no desenvolvimento da criatividade estávamos a implicar não só os que decorrem dos planos curriculares em vigor (currículo enunciado), mas também as práticas pedagógicas (currículo implementado) e os efeitos de ambos no currículo adquirido (em termos de criatividade). A análise documental realizada sugere que, não obstante o reconhecimento da importância da escola assumir um papel ativo no desenvolvimento da criatividade, o constructo é operacionalizado de um modo incoerente e superficial pelos programas curriculares, dando azo a muitas dúvidas e questões quanto à sua definição e aplicação pedagógica, que vemos confirmadas no segundo nível de análise. De facto, embora as recentes sugestões da OCDE (OECD, 2018) se foquem no desenvolvimento da capacidade agêntica do aluno - remetendo para a relevância da criatividade -, as últimas alterações aos programas curriculares parecem estar, ainda, num processo de consolidação dos seus efeitos. É neste sentido que confluem as verbalizações dos docentes que compuseram o grupo de discussão focal, no qual emergiu uma plethora de dificuldades sentidas pela classe docente quanto à inclusão da criatividade nas suas atividades pedagógicas. Consistentemente, frisam a disparidade entre os planos curriculares e aquilo que conseguem materializar em contexto de sala de aula, sublinhando a dificuldade em conciliar as exigências dos *curricula* com a implementação de estratégias que potenciem o ensinar para a criatividade. Assim, embora inesperado (dado não o termos definido como

objetivo), é particularmente interessante observarmos que a frequência de um plano curricular do regime articulado (que concilia a vertente geral com uma vertente artística vocacional), pode ter sido determinante nos níveis mais elevados de criatividade artística apresentados pelos nossos participantes do segundo ciclo do ensino básico. Ao frequentarem uma modalidade educativa que lhes permite contactar e experienciar a arte como um elemento pedagógico comum, tornando-a uma linguagem mais acessível (Goodman, 1968/2006), é-lhes permitida uma co-construção da realidade onde a criatividade desponta como capaz de potenciar o acesso a níveis de funcionamento psicológico de elevada complexidade, daí tenderem a manifestar, também, níveis mais elevados de compreensão estética. Paralelamente, a autoeficácia criativa assume-se como constructo componencial da criatividade que, sendo situacionalmente determinada, se define e entrelaça nos contextos educativos, enfatizando a dimensão performativa como algo a privilegiar na sala de aula. É na esfera da agência individual, sobre si próprio e o mundo, que a autoeficácia se constrói, daí a relevância de programas curriculares que se consubstanciem em atividades pedagógicas consequentes e intencionalmente direcionadas para esse fim. Em resumo, relativamente ao primeiro objetivo de investigação, podemos acrescentar que os dados recolhidos nos três níveis de análise curricular dão suporte à perceção de que a escola influencia, significativamente, o desenvolvimento da criatividade. Em Portugal, havendo um percurso já traçado no sentido de implementar - curricular e pedagogicamente - a criatividade como objetivo educativo cimeiro, há ainda que refletir sobre o sentido e a imprescindibilidade de se introduzirem/consolidarem inovações pedagógicas que facilitem a transposição da teoria à prática, uma vez que o presente estudo sugere suporte empírico para consequências muito relevantes ao nível do desenvolvimento da criatividade nos alunos.

É, aliás, este enfoque na perspetiva desenvolvimental da criatividade que ressalta do segundo objetivo de investigação, no qual nos propusemos explorar a influência de variáveis macrossistémicas e situacionais nesse processo. A este nível, os dados recolhidos com a presente investigação parecem enquadrar a criatividade numa matriz desenvolvimental complexa e multideterminada. A teia de interseções que estabelece com as variáveis do macrossistema elencadas, suportou uma exploração compreensiva (mas não exaustiva) desta matriz, cujas principais conclusões se concentram na natureza dinâmica e situacionalmente determinada da criatividade. O seu processo evolutivo parece, então, decorrer de modo contínuo, mas não linear, já que o seu sentido pode ser impulsionado ou inibido, de acordo com as experiências situacionais de vida, assim como o ritmo/cadência e velocidade do processo. Na verdade, todas as dimensões do desenvolvimento são sensíveis às experiências de vida e, sobretudo, à sua qualidade. Porém, quando nos focámos no desenvolvimento estético/artístico, como foi o nosso caso, notamos que as experiências estéticas significativas não são universalmente acessíveis, frequentes, nem qualitativamente equivalentes, *i.e.*, não estão igualmente garantidas para todos os indivíduos. E é neste ponto que as experiências culturais e artísticas se revelam cruciais, já

que têm a peculiar capacidade de alargar os horizontes do conhecimento, alinhando-os com a natureza intersubjetiva da realidade e do mundo e impelindo o sujeito psicológico humano a (re)situar-se, a si próprio e ao Outro. Logo, tal como nos refere Goodman (1978/1995, 1968/2006), ao não coligir essas vivências, escassearão ao indivíduo recursos determinantes para o seu “modo de fazer mundos”. Mais ainda, o facto de estas experiências não possuírem uma natureza universal [como muitas das que compõem o desenvolvimento cognitivo (Piaget, 1945/1975, 1977)] justifica que, quando olhámos à lupa o desenvolvimento da criatividade, possamos ser induzidos a crer que as quedas ou picos desenvolvimentais representam descontinuidades evolutivas quando, na realidade, nos parece refletirem o movimento constante, dinâmico e interrelacional de um constructo estrutural, partilhado e dependente de diferentes dimensões do desenvolvimento psicológico humano. Afinal, como temos defendido ao longo desta tese, a criatividade interseta e articula, de modo singular, o domínio estético com as esferas cognitiva, afetiva e motivacional do funcionamento psicológico humano. Deste segundo objetivo emana, então, uma importante conclusão quanto à natureza holística do processo desenvolvimental criativo, que trespassa todos os níveis de análise curricular considerados. Parece-nos que só podemos tentar compreender a criatividade se partirmos do pressuposto de que, apesar de reconhecermos a sua relativa dependência de conteúdo/domínio (*e.g.*, artístico, científico, social,...), dificilmente a conceberíamos como um mero produto discreto, avulso e específico. Dentro da conceção que é a desta tese, a criatividade é um atributo de uma estrutura psicológica num determinado ponto do seu processo de desenvolvimento (tal como a complexidade, flexibilidade, autonomia e autorregulação). A criatividade transformadora e edificadora de novos mundos, tem raízes em estruturas psicológicas sólidas, que amplificam os seus efeitos, transversalmente, nas dimensões do funcionamento psicológico humano. Ou seja, trata-se de um processo desenvolvimental que obriga a essa lente holística e sem a qual se torna impossível compreender que, por exemplo, a autoeficácia criativa (componente da criatividade) seja influenciada significativamente pelo género quando esse efeito não se verifica na criatividade artística (ou a compreensão estética que lhe está associada). Esta asserção é, aliás, igualmente sublinhada por Karwowski, Han, e Beghetto (2019) que, ao analisarem as crenças de confiança criativa, deixam antever a existência de uma interrelação dinâmica intra e extra-constructos, pois consideram que a autoeficácia criativa é mais dinâmica, prospetiva e situacionalmente específica do que o autoconceito criativo - que se caracteriza por representar uma avaliação holística e cognitiva mais estável e geral -, ainda que ambos sejam componentes das crenças de confiança criativa. Estamos, portanto, perante um constructo que, aparentemente, só poder ser entendido partindo desse pressuposto de complexidade (Montuori & Purser, 1997; Morin, 1986/2008). Indubitavelmente, esta proposta de análise está em sintonia com o *background* teórico-conceptual de Bandura (2001), Piaget (1956, 1945/1975, 1977) e Vygotsky (1930/1979, 1934/1991, 1917/1998, 1930/2004), de tal maneira que, sob

a égide da criatividade, nos atrevemos a esboçar uma moldura teórica na qual se intersejam e configuram, não só uma perspectiva da criatividade, mas também do modo como esta sustém e permite (a par de outras dimensões do funcionamento psicológico) ao sujeito psicológico humano projetar-se no domínio do possível. De facto, todas essas perspectivas teóricas mencionam como preponderante, no processo desenvolvimental, o contacto com estádios desenvolvimentais imediatamente acima daquele em que o indivíduo se situa (Piaget, 1945/1975, 1977) – e que Vygotsky (1930/1979, 1934/1991) cunhou de zona de desenvolvimento proximal. Inclusivamente, quando nos centrámos na componente da autoeficácia, Bandura (1977, 1982, 2001) salienta que o sentido de autoeficácia é genuinamente adaptativo (ou criativo) quando se encontra ligeiramente acima das capacidades medidas do indivíduo (*i.e.*, ele deve acreditar que é capaz de ser um pouco mais autoeficaz do que, na realidade, é). Logo, parece-nos relevante que estas conclusões façam um percurso *bottom-up*, passando a ser considerados pelos níveis curriculares respeitantes ao currículo adquirido e ao currículo implementado, através, por exemplo, do re-equacionar de objetivos e práticas capazes de refletir esta compreensão alargada, multidimensional e dinâmica da criatividade enquanto processo de desenvolvimento psicológico humano.

A multidimensionalidade foi, aliás, o enfoque do terceiro e quarto objetivos de investigação, nos quais procurámos explorar dimensões da autoeficácia criativa e a sua relevância para o desenvolvimento criativo. Esse esforço consubstanciou-se na ESPAC (Valqueresma et al., 2017), que nos permitiu demonstrar que subsiste à autoeficácia criativa uma estrutura multifatorial (neste instrumento: fluência, elaboração e personalidade) que se reveste de alguma complexidade. Afinal, observámos empiricamente que, de acordo com a situação ou tarefa em análise, cada fator pode evidenciar um padrão de funcionamento próprio. Tal sublinha o carácter mutável e contextualmente determinado do constructo de autoeficácia criativa, bem como dá azo a que a consideremos como elemento estrutural para o desenvolvimento da criatividade. Essa importância saiu reforçada quando, na abordagem do último objetivo de investigação, se evidenciou uma relação positiva e significativa entre ambas as variáveis. Esta evidência alcançou maior destaque quando, ao adicionarmos a compreensão estética como medida da complexidade cognitiva (e, por consequência, elo de ligação entre o processo de desenvolvimento da criatividade e a complexidade das estruturas psicológicas), nos deparámos com um efeito de mediação total, atuando a criatividade como elemento mediador. Termos conseguido recolher resultados empiricamente válidos deste efeito quando articularmos autoeficácia criativa, criatividade artística e compreensão estética, enfatiza o nosso pressuposto original de que a criatividade se pode considerar um atributo da complexidade das estruturas psicológicas. Consequentemente, a sua importância atravessa uma multiplicidade de dimensões, o que justifica que seja tida em conta, não apenas ao nível do currículo implementado, mas sobretudo ao nível do currículo enunciado, facilitando a sua operacionalização pelos agentes educativos.

18.1. Limitações e Sugestões para Investigação Futura

A presente investigação não está, evidentemente, desprovida de fragilidades. Algumas foram abordadas nas secções de discussão de resultados de cada nível de análise curricular. Contudo, com a intenção de providenciar uma sumarização coerente das mesmas, passaremos a sistematizar aquelas que nos parecem mais relevantes, providenciando sugestões para que possam, no futuro, ser colmatadas.

Na linha da frente dessas limitações está a natureza transversal deste estudo. Esta é, verdade seja dita, uma das debilidades mais frequentes em estudos dedicados à análise do processo de desenvolvimento da criatividade (Barbot et al., 2016b). Assim, éramos conhecedores do seu potencial impacto antes de iniciarmos o nosso estudo empírico. Todavia, os constrangimentos financeiros, humanos e cronológicos levaram-nos a manter este *design*, por ser a forma mais viável de conseguirmos dar resposta às questões de investigação formuladas. Sem embargo, reconhecemos que tal se repercute na impossibilidade de tecermos inferências causais partindo dos nossos resultados, para além de limitar a possibilidade de refutarmos interpretações de causalidade reversa dos resultados analisados (Larsson, 2013) e de tornar difícil destrinçar efeitos de coorte dos verdadeiros efeitos desenvolvimentais (Barbot et al., 2016b). Para tal, seria necessário que conduzíssemos medidas repetidas, ao longo do tempo, que apenas os estudos longitudinais conseguem contemplar. Por consequência, qualquer interpretação causal aqui sugerida deve ser situada na esfera da especulação, apesar de alguns dos resultados obtidos darem a aparência de justificar que consideremos determinadas relações causais como sendo mais plausíveis (e.g., análise de mediação, capítulo VI).

Paralelamente, o facto de nos termos debruçado sobre constructos cujo carácter dinâmico fomos reiterando e argumentando ao longo desta tese, leva-nos a considerar como pertinente que estudos futuros o possam abarcar de uma forma metodologicamente mais eficiente. Talvez possa ser proveitoso investir em desenhos de investigação situacionalmente mais sensíveis, enquadrados numa metodologia mista de cariz longitudinal ou micro-longitudinal que, ao realizar medidas repetidas (antes, durante e depois da realização de uma tarefa), permitam clarificar trajetórias de constructos (Karwowski et al., 2019) cuja raiz comum possa dificultar a sua definição e a compreensão da sua influência no processo de desenvolvimento da criatividade. Essa clarificação beneficiará, ainda, da utilização de metodologias e técnicas de análise estatística que suportem, empiricamente, a resposta a questões quanto às circunstâncias em que ocorre o processo desenvolvimental criativo, designadamente modelos multinível (Snijders & Bosker, 1999), que amplificam os tradicionais métodos de regressão, considerando a estrutura aninhada das amostras (e que, no nosso caso em particular, encontramos quando os participantes são agrupados em diferentes níveis de escolaridade). Na verdade, estudos longitudinais ou micro-longitudinais podem permitir responder a questões quanto à

existência de relação de causalidade entre conceitos, bem como de relação recíproca entre fenómenos psicológicos e sociais (Beghetto & Karwowski, 2019), o que, no âmbito de um constructo socioculturalmente determinado como a criatividade, pode revelar-se uma séria vantagem metodológica. Simultaneamente, parece-nos importante que investigações futuras continuem a percorrer o trilho que aqui traçamos, ao implementarmos uma metodologia mista de análise de dados. Encarando a investigação psicológica como uma co-construção interativa do sujeito analisado (e não como mero mapeamento de uma realidade objetiva), o enfoque exclusivo em metodologias quantitativas revela-se insuficiente, já que negligencia as abordagens qualitativas, hermenêuticas, fenomenológicas ou narrativas (Kvale, 1992), que permitem aceder a dimensões mais profundas do funcionamento psicológico humano.

É no plano das amostras e da sua caracterização que identificámos outra das limitações deste estudo. Pese embora tenham dimensões adequadas, tratam-se de amostras de conveniência - o que nos impede de generalizar os resultados obtidos à população portuguesa²³. Basearmo-nos numa *Amostra Global* ligeiramente enviesada em termos do nível socioeconómico-cultural (por comparação com a estrutura da sociedade portuguesa), pode ter tido implicações nas análises de exploração do impacto dessa variável nos constructos considerados. Logo, teria sido importante conseguir obter uma amostra cujas características nos permitissem comparar, de acordo com as hipóteses que formulámos, as diferenças entre os NSEC baixo e alto. Neste sentido, é de relevar esta situação no futuro, procurando constituir amostras totalmente aleatórias mas que sejam representativas dos diferentes NSEC observados na população em estudo. Apesar disso, um dos aspetos mais originais desta investigação reside, precisamente, nas características das amostras utilizadas, especificamente na amplitude etária que contemplam. Com efeito, não conseguimos identificar na literatura estudos que se proponham analisar a autoeficácia criativa ou a compreensão estética em crianças a partir dos três anos de idade, cujas capacidades comunicativas, de leitura e de escrita agudizam a reconhecida dificuldade em avaliar e validar constructos de natureza desenvolvimental (Ferreira, 2006). Assumir esse desafio acarretou consequências ao nível da seleção dos instrumentos utilizados, pois implicou a adoção de uma postura construtiva, criativa e exploratória cujo pináculo foi a elaboração da ESPAC (Valqueresma et al., 2017). Esta, sendo um instrumento robusto, necessita de ver testada a sua validade noutros estudos e amostras diferentes, a fim de verificar a replicabilidade das qualidades psicométricas que assinalámos.

Por outro lado, é possível que as relações entre as variáveis analisadas tenham sofrido influências espaço-temporais que interferem na possibilidade de generalização dos resultados, uma vez que recolhemos os dados apenas em um agrupamento de escolas de um concelho da área

²³ Importa, no entanto, frisar que, na investigação em Psicologia, as amostras de conveniência se encontram tão profundamente disseminadas que tendem a ser consideradas a norma (Nielsen, Haun, Kärtner, & Legare, 2017).

metropolitana do Porto, durante o ano de 2017. Logo, investigações futuras que decorram noutros agrupamentos, de outros concelhos e regiões do país, podem ser fundamentais para testar a consistência de resultados e replicabilidade do presente estudo, sendo que, voltar a recolher dados na atualidade seria, certamente, proveitoso na avaliação e análise do impacto das últimas reformas educativas. Mormente, considerando plausível que a autoeficácia criativa seja, em certa medida, influenciada pelo ambiente educativo (professores e pares) (Joët et al., 2011), seria importante que, futuramente, a interferência dessa variável fosse tida em consideração, principalmente no primeiro ciclo do ensino básico, no qual a monodocência é prática dominante.

18.2. Possíveis Implicações Políticas, Educativas e Psicológicas

Como fomos desvelando no ponto anterior, parece-nos que os resultados da presente investigação podem ter implicações relevantes, quer no plano das políticas educativas quer no das intervenções educativa e psicológica.

Assim, em termos de **políticas educativas**, um ponto de partida poderá ser tornar explícita e inequívoca a importância da criatividade para o percurso educativo atual e futuro dos alunos do sistema educativo português. Para tal, um dos caminhos a traçar pode implicar atribuir um volume mais elevado de horas direcionadas à exploração de componentes vocacionais, artísticas e culturais²⁴ dos *curricula*, que são terreno fértil para o desenvolvimento da criatividade. E porque nesta tese nos propusemos refletir sobre a temática da criatividade incidindo, especialmente, na sua vertente artística, não podemos deixar de salientar a relevância que esta pode assumir no domínio da educação. A arte transporta em si valor não apenas instrumental mas, fundamentalmente, intrínseco: vale por si própria e para si própria. Logo, potenciar o contacto dos alunos com a arte permitir-lhes-á relacionarem-se com o mundo numa dinâmica correlativa de interpretação, fruição e expressão (Finnish National Agency for Education, 2017; NACCCE, 1999; UNESCO, 2006; Parecer n.º 1/1992, de 26 de Setembro; Parecer n.º 2/1999, de 3 de Fevereiro; Recomendação n.º 1/2013, de 28 de Janeiro) capaz de induzir transformações significativas e perenes nas estruturas sociocognitivas individuais. Porém, para tal, é necessário que essas vivências se façam acompanhar de uma discussão e análise crítica, que transfigure a qualidade da experiência vivida e contribua para a internalização das mesmas nas estruturas psicológicas. Logo, para além de se proporcionar um acesso mais frequente a esse tipo de vivências, é crucial que estas possam ser trabalhadas, do ponto de vista pedagógico, por professores e educadores capazes de orientarem os seus alunos no processo de interrelação que aquelas

²⁴ É, evidentemente, intencional o alargamento do espectro de componentes curriculares para lá da educação artística. Tal como fomos argumentando ao longo deste trabalho, é crucial que pseudofronteiras entre arte e ciência sejam eliminadas e que se reconheça a pertinência da educação estética: a educação dos sentidos que alicerça a consciência, o pensamento e a ação humana (Read, 1943/1945).

fomentam entre o indivíduo e o(s) mundo(s) (interior, exterior) em que se move. A este nível, não podemos deixar de considerar que uma das implicações a reter toca, inevitavelmente, a necessidade de se refletir, reorganizar e atualizar *curricula* de formação de professores. Embora não tenha sido um dos alvos principais da nossa análise, essa necessidade assomou do contacto com os diversos agentes educativos envolvidos neste trabalho de investigação, que sublinham a falta de preparação pedagógico-conceptual dos docentes para desenvolverem estratégias que promovam a educação estética e a criatividade. Tal parece advir dos vazios existentes nos programas de formação de professores, que aparentam possuir lacunas graves neste domínio, daí as dificuldades reveladas na implementação de orientações que sobre ele incidam (e.g., Recomendação n.º 1/2013, de 28 de Janeiro). Parece-nos, então, inevitável reequacionar não só a formação inicial mas também a formação contínua de docentes e de outros agentes educativos, dado que o engajamento destes (no sentido deweyiano de comprometimento com os princípios e objetivos de educar) na educação criativa é um fator determinante nas rotas de desenvolvimento criativo dos alunos. Provavelmente, se se tornar mais consciente esta necessidade, partindo dos *curricula* que regulam a educação e formação de professores e educadores em Portugal, se possam criar espaços e tempos para que estratégias pedagógicas criativas, essencialmente de cariz construtivista, ecológico e desenvolvimentista²⁵, possam passar a fazer parte do dia a dia das salas de aula portuguesas. Ou seja, e entrando já no domínio das **implicações pedagógicas**, parece-nos fundamental que o(a) professor(a) seja educado(a) para desempenhar um papel de mentor(a) ou facilitador(a) que, tal como o(a) aluno(a), está imerso num plano intersubjetivo e verdadeiramente contextual, aberto ao desconhecido e ao imprevisível. Experimentando, desafiando-se e reconhecendo dificuldades, ambos podem construir, com base na criatividade de cada um, um percurso de descoberta, de abertura ao possível, que viabiliza o acesso a níveis mais complexos de desenvolvimento psicológico. No fundo, ao proporcionar um clima de abertura à exploração ativa do mundo de possibilidades que cada problema encerra – permitindo aos aprendentes experienciarem a segurança psicológica (Gajda, Beghetto, & Karwowski, 2017) que alicerça o seu envolvimento profundo com o processo de aprendizagem (Cremin, Burnard, & Craft, 2006) – criam-se condições para que ocorra uma aprendizagem experiencial (Kolb, 1984) e significativa [cujo impacto no desenvolvimento da criatividade é já referido por Dewey (1922/1952)]. Os *curricula* escolares (de alunos e docentes) beneficiarão se assentarem na promoção da complexidade, criatividade (Montuori, 2003) e cooperação (Craft, 2008, 2011) entre todos os elementos do processo

²⁵ De entre as estratégias que se poderão elencar nesta categoria salientámos aquelas que se manifestam capazes de orientar os alunos para uma exploração da realidade intersubjetiva, através da (re)construção de novos significados e de trajetórias de desenvolvimento mais ricas. Enquadram-se aqui, por exemplo, atividades pedagógicas que articulem a realidade circundante com os conteúdos curriculares analisados, proporcionando aos alunos, em contexto de sala de aula, a oportunidade de analisar criticamente (primeiramente, a nível individual/pares e, depois, em grande grupo) a experiência vivida, bem como de integrarem os conhecimentos adquiridos através dos sentidos nos seus próprios sistemas simbólicos, desenvolvendo perspetivas mais ricas e integradoras de si, do Outro e do mundo [*i.e.*, estratégias de ação-reflexão (vd. Coimbra, 1991)].

educativo. Por outro lado, é determinante que, no contexto educativo (e na sala de aula em particular), seja encorajada uma atitude apropriada em relação à atividade imaginativa, consciencializando e tranquilizando relativamente ao tempo necessário para que a criatividade ocorra e se desenvolva o pensamento generativo. Logo, implica um elevado grau de compromisso (dado que, preconiza um investimento significativo ao nível do tempo necessário para conceber, desenvolver ideias e para avaliar o seu grau de exequibilidade) por parte de todos os envolvidos, que deve ser incentivado por toda a comunidade escolar. Mormente, parece-nos importante que, na esfera educativa, se privilegiem as pedagogias do possível (Glăveanu, in press) que rechaçam verdades simplistas e promovem a complexidade e conseqüente resistência do indivíduo aos discursos economicistas e alienadores da singularidade que, no seu ímo, é a base da criatividade. Estas pedagogias, cimentadas em tarefas de partilha e de co-construção de realidades, fomentam não só o espírito crítico e a consciência, mas também essa capacidade fundamental à evolução social humana: a tomada de perspectiva social. Desse modo, lidar com a incerteza que nos impõe a contemporaneidade torna-se uma tarefa potenciadora da emancipação individual e social, promotora de um futuro aberto e co-construído com o Outro. Essa incerteza é, aliás, catalisadora do pensamento e ação criativa e assume no contexto de sala de aula uma particular relevância. Não só se revela promessa de abertura à criatividade, como enfatiza a necessidade de se procurarem novos modos de problematizar e construir mundos.

Daqui decorrem também importantes implicações ao nível da **intervenção psicológica**. Se educar para a criatividade for compreendido como fomentar a complexidade psicológica, tal significa que, em simultâneo, se pode promover o desenvolvimento da agência humana (Bandura, 2001), a autonomia (Jeffrey, 2006), a capacidade de resolução de problemas (Galton, 2015), a autenticidade, a abertura à novidade e às ideias pouco comuns (McKay et al., 2016; Oleynick et al., 2017), o respeito pelo outro e pelas ideias que emergem (Hawlina, Gillespie, & Zittoun, 2019), a resiliência (Yu, Li, Tsai, & Wang, 2019), a autorrealização (Neubauer & Martskvishvili, 2018),... A consideração desta teia complexa de interrelações entre a criatividade e diferentes dimensões/componentes do desenvolvimento humano – evidente no efeito mediador que a criatividade exerce na relação entre a autoeficácia criativa e a compreensão estética –, ao ser transposta para o contexto da intervenção psicológica, pode materializar-se numa atitude que, proporcionando um equilíbrio entre o clima de aceitação que transmite ao indivíduo a segurança psicológica para se arriscar a ser criativo, o desafia a construir perspectivas cada vez mais diversificadas e complexas, que o levam a analisar, criticamente, posturas monolíticas, constritoras da paleta de cores com que pinta a(s) realidade(s). Afinal, o próprio processo desenvolvimental pode ser incrementado se se compreender e estimular um dos princípios estruturantes do desenvolvimento criativo: o fluxo dinâmico, que desvela o modo como o sujeito psicológico humano se vê forçado a situar-se e ressituar-se, continuamente, ao longo de todo esse processo, num esforço para internalizar (ou acomodar), por meio de abstrações reflexivas

(Piaget, 1977), novas perspectivas de si próprio, do Outro e do mundo. Porém, graças ao caráter contextual da criatividade, há uma dimensão intersíquica inextrincável neste processo. É nessa esfera interrelacional que, ao desenvolver a criatividade, se pode incentivar a comunicação com o Outro e a aceitação de visões múltiplas do mundo, a tomada de perspectiva social, num clima de tolerância e respeito pela diferença. E desta discreta *nuance* resulta, aos nossos olhos, uma das mais pertinentes justificações para que a criatividade – a que promove a complexidade psicológica – seja, de uma vez por todas, incluída e incentivada nas sociedades contemporâneas. A criatividade (complexificadora, diversificada e dinâmica) pode representar um passo à frente na defesa da dignidade humana, principalmente perante os desafios sociais e humanos que experienciamos nesta era de modernidade líquida (Bauman, 2001) - na qual a dificuldade em se gerirem fluxos migratórios é fundamento para discursos políticos simplistas e lineares, que colocam em causa princípios democráticos e humanos medulares. Há, no entanto, uma implicação para a intervenção psicológica mais direta e à qual já aludimos, implicitamente, na introdução deste trabalho. As permanentes mutações e a conseqüente incerteza que atravessa o mundo do trabalho, numa era onde o esforço de ajustamento do sujeito psicológico humano às inovações tecnológicas é gênese de ansiedade profunda, colocam novos desafios à intervenção psicológica no âmbito da orientação vocacional. De facto, a gestão da incerteza quanto ao futuro profissional e aos projetos vocacionais e de vida, colocam a criatividade no centro das problemáticas de intervenção. Afinal, trata-se da capacidade apontada por muitos como bastião da sobrevivência humana na sociedade de pós-informação, que tem essa singular habilidade de catalisar a incerteza e potenciar uma gestão adaptativa da mesma. Assim, urge considerar a sua relevância no âmbito da intervenção psicológica, uma vez que uma orientação de carreira, por exemplo, deverá também basear-se na promoção do desenvolvimento da criatividade. Ao invés de recorrer a programas de treino de competências - cujos ténues efeitos tendem a desaparecer no tempo (pela sua descontextualização e incompreensão da verdadeira essência da criatividade) -, à luz dos resultados que aqui debatemos, é essencial que se adote uma postura séria e ética sobre os desafios da contemporaneidade, privilegiando estratégias de reflexão (re)construtivas. Ao ensaiar, refletir e problematizar modos de pensar e lidar criativamente com os reptos sucessivos que lhe são apresentados, o indivíduo, em contexto de consulta psicológica, pode desenvolver a sua criatividade enquanto capacidade transversal que impacta, potencialmente, todos os seus níveis de funcionamento psicológico. Sobretudo, ao fazê-lo segundo esta linha orientadora, o(a) psicólogo(a) pode promover a autonomia que garante ao indivíduo a capacidade de atuar, flexível e conscientemente, sobre o curso da sua própria vida.

Como corolário das implicações que poderão decorrer deste estudo, temos ainda a ESPAC, que poderá constituir-se como uma ferramenta útil no domínio da investigação científica e, sobretudo, no domínio prático dos contextos educativos e da intervenção psicológica. Ao propor uma abordagem

multidimensional do construto de autoeficácia criativa, sublinha (e consciencializa para) a importância de se articularem estratégias e práticas pedagógicas, no sentido de nutrir quer a dimensão do pensamento quer a da *performance* criativa. Mais ainda, e no decurso das possíveis implicações da análise de mediação que realizámos, pode desempenhar um papel relevante em processos de intervenção psicológica orientados para a promoção de níveis de auto-organização psicológica com elevado potencial diferenciador perante os desafios da incerteza, que caracterizam a contemporaneidade.

19. Pensamentos Finais

Num mundo que parece viver permanentemente sobressaltado por mudanças sociais profundas, o modelo socioeconómico-cultural predominante afigura-se pairando sobre o abismo – como resultado da sua inaptidão em providenciar respostas credíveis para os desafios da contemporaneidade –, lançando nova luz sobre a crucial importância da criatividade, particularmente na esfera do desenvolvimento psicológico humano. Neste sentido, o mundo da educação tem sido especialmente abalado, principalmente como consequência da exposição às fragilidades dos sistemas educativos ocidentais (Craft, 2008, 2011; National Advisory Committee on Creative and Cultural Education, 1999), urgindo uma reflexão profunda quanto ao verdadeiro lugar de uma criatividade que extrapola uma perspetiva funcionalista e de resolução de problemas para se situar numa matriz multideterminada, multidimensional, dinâmica e arreigada num sistema complexo.

Foi nesta conjuntura que nos situámos ao longo desta tese, para encetarmos uma exploração compreensiva de um constructo cuja complexidade tem tanto de apaixonante e enriquecedor como de difuso e desorientador. Assim, como marcos delimitadores do percurso a traçar escolhemos as perspetivas psicológicas, desenvolvimentistas e sócio culturais (Kegan, 1982; Kelly, 1955/1991; Piaget, 1936/1952, 1977; Vygotsky, 1930/1979, 1930/2004) que procurámos amplificar com as contribuições inestimáveis de Dewey (1922/1952, 1889/1953, 1916/1997), Eisner (2002a), Goodman (1978/1995, 1968/2006) e Read (1943/1945), com o objetivo de, assim, sustentarmos uma análise crítica do impacto da criatividade na educação.

Com efeito, fomos constando que, embora profusamente entrelaçadas, criatividade e educação tendem a partilhar uma tumultuosa relação graças à sua, por vezes aparente, natureza antitética. Na verdade, muitos dos sistemas educativos ocidentais, designadamente o português, parecem não ter ainda conseguido libertar-se de uma estruturação rígida, o que causa estranheza quando consideramos as demandas de flexibilidade que são proclamadas pelo mercado de trabalho e pela sociedade em geral. Neste sentido, uma das conclusões principais desta tese é a de que os *currícula* do sistema educativo português (principalmente no nível básico de escolaridade) ainda não conseguiram materializar o recurso a estratégias pedagógicas que potenciem, efetivamente, o pensamento crítico ou a capacidade de tomada de decisões, mesmo quando estas já provaram o seu efeito diferenciador (Hondzel & Hansen, 2015). Ao não se conseguirem libertar de premissas de estandardização e simplificação parecem traçar uma rota de normalização, condenada a instilar um sentimento inquietante de desarticulação entre a educação e o mundo real, onde a capacidade de construir criativamente mundo(s) de significado (Goodman, 1978), num futuro de difícil previsão, é uma necessidade incontestável. Portanto, em vez de retratar a criatividade e a educação como antitéticas, a contemporaneidade parece exigir uma interseção ativa das duas, sendo a estética um elo indiscutivelmente importante. Por este motivo, para além da criatividade e da autoeficácia criativa,

elegemos também como variável de análise a compreensão estética, dado que esta transporta o desenvolvimento psicológico para a equação, enquadrando a criatividade numa perspetiva multidimensional, onde tende a emergir como resultado da complexificação das estruturas psicológicas (e não como uma habilidade treinável), ampliando os horizontes do desenvolvimento e potenciando a gestão de dimensões autorreguladoras, como a autoeficácia.

A abordagem da autoeficácia criativa é, precisamente, um dos elementos que nos parecem diferenciar esta investigação no contexto português. Derivando de um dos constructos mais eminentes da psicologia moderna, configura uma perspetiva agêntica do indivíduo que, de um ponto de vista desenvolvimental, é assaz determinante. Bandura (1977) refere-se à autoeficácia como um recurso de uma estrutura psicológica dinâmica capaz de enfrentar, com confiança, desafios inesperados e definir metas e expectativas baseadas no pensamento de possibilidades (Craft, 2002), revelando a conexão entre criatividade e autoeficácia. De facto, ambas parecem estar profundamente interligadas, pois a capacidade de se motivar e perseverar na busca de objetivos difíceis é quase uma condição *sine qua none* para o sucesso, no campo da criatividade.

Da interseção desta miríade de constructos derivou um desenho experimental misto que gravitou em torno da distinção analítica de três níveis curriculares (explícito, implícito e adquirido), cuja conjugação de resultados culminou numa matriz complexa de conexões com outros conceitos de elevada densidade conceptual. De facto, se os dados da análise documental dos *curricula* da educação pré-escolar e do nível básico de escolaridade denotam uma valorização crescente da criatividade - e uma tentativa de aproximação às orientações recentes de entidades nacionais e internacionais (e.g., CNE, OCDE, UNESCO), que a colocam no topo das competências para 2030 -, quando indagámos qual o peso das áreas não curriculares (e.g., educação artística, educação física,...) essenciais para o desenvolvimento da criatividade “complexificadora”, parece-nos que estas são, ainda, muito pouco apreciadas. Nomeadamente, no caso da educação artística (que, à luz dos objetivos de investigação que definimos, foi um dos alvos da nossa atenção), parece que os pressupostos e asserções veiculadas em documentos oficiais do sistema educativo português esbarram com dificuldades de operacionalização, que tornam vazio o carácter das orientações emitidas. Denotando importantes lacunas (e até apreciações pouco capazes de fazerem jus à essência complexa e enriquecedora da criatividade), a desvalorização a que essas áreas estão votadas é sentida, não apenas no plano documental mas, igualmente, no das práticas pedagógicas. Sublinhando, de um modo que nos parece não deixar muita margem para dúvidas, a inseparável ligação entre os níveis de análise curricular elencados, encontrámos também na análise do currículo implementado, uma aparente consonância quanto à importância que essas áreas não curriculares apresentam para o desenvolvimento dos alunos. Mais ainda, os representantes da classe docente, apontam as metas curriculares como eventual elemento contraproducente na implementação de

estratégias pedagógicas que reconhecem como potenciadoras do desenvolvimento da criatividade nos alunos. E daqui podemos extrapolar um desfecho nefasto: de o contexto educativo se tornar palco para a supressão criativa (Beghetto, 2014). Ora, argumentámos, insistentemente, ao longo deste trabalho, quanto à intrínseca relação entre a criatividade e o sistema motivacional individual. Logo, se, ao invés de permitir aos alunos o tempo para a expressão, análise e (re)construção da sua criatividade - valorizando-a -, o(a) professor(a) for obrigado(a) a desconsiderar os esforços encetados pelo(a) aluno(a) porque o programa curricular delineado o(a) força a uma corrida contra o tempo (ou porque não dispõe da formação, dos recursos e/ou meios necessários para a explorar, criticamente, na sala de aula), a probabilidade de suprimir, mesmo que inadvertidamente, os esforços criativos do(a) aluno(a), enleva-se. E, se os efeitos de esta supressão criativa no sistema motivacional individual podem ser inócuos ou apenas temporários, podem também resultar num efeito mais perene e profundo, dando lugar à perda definitiva da vontade de procurar alcançar a aspiração criativa [*i.e.*, à mortificação criativa (Beghetto, 2014)]. Em qualquer dos casos, é inegável o quão intrincada, profunda e conseqüente pode ser a articulação dos três níveis de análise curricular que elencámos. Um currículo enunciado que não seja sensível às características complexas e transformadoras do constructo de criatividade, tende a refletir-se numa implementação simplista (e, provavelmente, de inspiração funcionalista) dos conteúdos e orientações nele contidas. Tal pode produzir efeitos potencialmente indesejáveis no modo como a criatividade é compreendida, desenvolvida e integrada nas estruturas sociocognitivas que alicerçam o funcionamento psicológico individual de cada aluno(a) - que nos remete para a esfera do currículo adquirido. Consequentemente, e uma vez que a dimensão agêntica é pilar da criatividade (Beghetto & Karwowski, 2019), se se castrarem as oportunidades de exercitar a *performance* criativa, estaremos, muito provavelmente, a condicionar não só a autoeficácia criativa (da qual é componente integrante) mas, de acordo com a relação de mediação que este estudo avança, a capacidade de compreensão estética de cada aluno(a). Em último grau, pode, inclusive, inibir-se o acesso a níveis de funcionamento psicológico de complexidade crescente, isto é, vedar o exercício do possível (Glaveanu, 2019) - com todas as conseqüências perniciosas que essa limitação aporta às dimensões de desenvolvimento intra e interindividual do sujeito psicológico humano.

Assim, parece-nos que podemos dizer que os principais resultados que obtivemos no terceiro nível de análise curricular corroboram as apreciações tecidas nos níveis de análise antecedentes. De facto, um dos resultados mais consistentes gira em torno da influência significativa da escola (e, conseqüentemente, do currículo enunciado e implementado), uma vez que obtivemos efeitos significativos em todos os indicadores de currículo adquirido (autoeficácia criativa, criatividade artística e compreensão estética). Mais ainda, ao nos depararmos com um efeito positivo e significativo da frequência de um plano curricular no domínio vocacional da música na criatividade artística dos

alunos, mesmo que inadvertidamente, encontramos um sustentáculo, aparentemente inequívoco, da análise crítica que havíamos efetuado do currículo enunciado, bem como das principais conclusões debatidas pelo grupo de discussão focal (currículo implementado). Esta conexão foi reforçada quando integramos os resultados decorrentes da análise do currículo adquirido. Neste nível, pudemos recolher evidências pertinentes quanto ao padrão não linear do desenvolvimento da criatividade (que parece apontar para existência de ritmos desenvolvimentais diferentes de indivíduo para indivíduo), permitindo-nos argumentar quanto à importância de esta ser analisada partindo da matriz de complexidade que fomos esboçando, desde o início. Simultaneamente, essa ausência de linearidade acentua o quão singular é o processo de desenvolvimento da criatividade, providenciando suporte empírico à nossa asserção de que estratégias pedagógicas, planos ou orientações curriculares massificados são pouco condizentes com esse processo. Neste sentido, talvez possa ser salutar se, de um ponto de vista formal, se abandonarem perspectivas estáticas, lineares ou cronologicamente determinadas, do desenvolvimento humano, abrindo portas à inclusão dessa variabilidade individual, nomeadamente, através de uma maior flexibilização curricular. Logo, parece-nos que esta investigação poderá providenciar uma base empírica consequente para haver, a montante, uma consciencialização política e, a jusante, uma operacionalização pedagógica, que reflitam a importância de se (re)considerar o lugar da criatividade no sistema educativo português.

A singularidade que subsiste ao processo criativo é, aliás, um dos pontos que temos igualmente que enfatizar. Em rigor, essa singularidade é, simultaneamente, prólogo e epílogo de uma das ideias-chave deste trabalho: a de que a criatividade deve ser enquadrada numa matriz de complexidade, de onde emana como atributo que reflete o nível de auto-organização das estruturas sociocognitivas do sistema psicológico individual. Este será, porventura, um dos contributos teórico-conceptuais mais originais que esta tese terá para oferecer e que nos permitiu desenvolver uma apreciação provavelmente inédita do conceito de criatividade e da sua relação com a autoeficácia criativa e a compreensão estética.

Bebendo na visão desenvolvimentista de Flavell et al. (1977/2002) decidimos delimitar a faixa etária da população em análise entre os três e os dezasseis anos de idade. Se os dezasseis anos serão um teto relativamente pacífico, o mesmo não se poderá dizer do limite-base dos três anos de idade. Este, embora justificado pela estruturação do sistema educativo português (que aí principia a educação pré-escolar), levanta muitas dúvidas quando partimos para a análise da autoeficácia criativa ou da compreensão estética. Reportando, tal como previamente justificámos, a estruturas sociocognitivas que pressupõem capacidade cognitivas, simbólicas e representacionais de um certo nível de complexidade, incrementámos as dificuldades ao escolher investigar constructos cujos significados são difíceis de traduzir em palavras, quanto mais de explicar ou de observar empiricamente. Facilmente poderíamos ter resvalado na interpretação clássica de que tal tarefa seria

impossível com crianças tão pequenas. Porém, tal como nos lembram Flavell et al. (1977/2002), são precisamente essas capacidades que experienciam um crescimento intenso no período da primeira infância, uma vez que as crianças em idade pré-escolar “*formam conceitos que organizam o mundo em categorias significativas (...) que refletem relações profundas, menos óbvias entre os membros de uma categoria*” (Flavell et al., 1977/2002, p. 137). Assim, ao conseguirmos englobar na nossa análise esse período desenvolvimental, conseguimos enriquecer, de um modo aparentemente original, a nossa “piscina” de dados, bem como providenciar evidências empíricas para a asserção de que as crianças em idade pré-escolar “*possuem conceitos mais avançados do que aquilo que tendemos a acreditar*” (Flavell et al., 1977/2002, p. 138). Implicitamente, parece-nos que poderemos estar ainda a providenciar argumentos para se considerar que, no domínio do desenvolvimento da criatividade, os estádios desenvolvimentais piagetianos poderão não refletir, da maneira mais precisa, os diferentes graus de desenvolvimento que são percorridos na infância e na adolescência²⁶.

Por outro lado, parece-nos que estes resultados podem ter ainda o potencial de abrir novos horizontes quanto ao modo como esses conceitos (em particular) e as estruturas sociocognitivas (em geral) podem ser intencionalmente explorados e desenvolvidos em contextos educativos, familiares e sociais, mesmo em idades tão precoces. Na verdade, os contextos informais de desenvolvimento mostram-se igualmente determinantes, visto que, muito do conhecimento adquirido por crianças em idade pré-escolar se constrói com base na compreensão intuitiva de domínios naturais de vida (onde encontrámos os objetos, eventos ou pessoas). Portanto, as eventuais repercussões do trabalho que realizámos não se cingem ao microsistema (indivíduo) ou mesossistema (escola, família,...) mas podem até espalhar-se macrossistemicamente (sociedade).

De facto, essa interação sistémica parece ser indiscutível. Inclusivamente quando apresentámos resultados que tendem a apontar para um processo não linear de desenvolvimento da criatividade, temos que perspetivar as justificações para tal sob um ponto de vista sistémico. Neste sentido, não podemos deixar de considerar as implicações resultantes da multiplicidade de discursos em torno da criatividade que, não raras vezes manifestando posições antitéticas, podem gerar uma situação de *double bind*, na qual a escola, decisores políticos, professores e educadores, pais e alunos, se vêm envolvidos. Perante a diversidade de definições e operacionalizações, confrontam-se com uma decisão impossível, onde qualquer uma das escolhas parece aportar consequências indesejáveis. Efetivamente, no reino da criatividade, a ciência parece estar nos antípodas do discurso social, no seio do qual abundam as conexões entre criatividade e inovação, competição e sucesso, pressupostos que fomos comprovando ao longo deste trabalho tenderem a assentar, psicologicamente, numa visão oca, retórica que dispensa fundamentação teórica e empírica, da

²⁶Sem, no entanto, se diminuir a genialidade e relevância da teoria piagetiana e dos estádios de desenvolvimento que propõe, que considerámos como estádios gerais de organização do funcionamento cognitivo humano.

criatividade. Decisores políticos, comunidade docente, pais e alunos são confrontados com um projeto social, político e económico implícito, uma agenda escondida, que se oculta por trás dessa retórica do indiscutível, do fácil e do competitivo. Na nossa perspetiva, talvez aí se encontre uma razão para o modo, porventura ansioso, como educadores e professores abordam o lugar da criatividade no sistema educativo português. Divididos entre aquilo que a sua cultura profissional veicula como sendo a criatividade (tendencialmente de cariz inatista, repentista e expressivo), aquilo que a sociedade apregoa como fundamental para o sucesso profissional futuro dos alunos (e que, inevitavelmente, desagua na inovação, no tacitismo das vantagens competitivas e no empreendedorismo) e o que a ciência defende como sendo um construto cuja “essência” está na complexidade (como produto) e na lentidão do tempo histórico (como processo) - um tempo que não se pode “queimar”, um desenvolvimento psicológico que não se pode acelerar, que apenas paulatinamente permite o acesso a níveis de funcionamento psicológico cada vez mais diferenciados - veêm-se perante um dilema de difícil solução. A evidência das contradições torna difícil conseguir uma visão coerente que permita compreender como podem integrar e explorar, na sala de aula, intenções plausíveis de estimular o desenvolvimento da criatividade respondendo, ao mesmo tempo, ao sucesso a todo o custo, à instrumentalidade e à competição, como principal desafio para que devem preparar-se. E, numa reação em cadeia, este potencial ansiogénico e difuso poderá ser transportado para os alunos, que o manifestam num processo desenvolvimental da criatividade não linear, com momentos de avanço e de recuo, que resumem a própria natureza do desafio que é o de acomodar, sucessivamente, todos esses discursos e todas essas transformações. De facto, parece-nos que podemos arriscar questionar se o discurso social e económico vigente em torno da criatividade não está a retirar-lhes (a eles em particular e a todos no geral) essa oportunidade vital de explorar, de construir e de se ser criativo.

Finalizámos destacando o carácter exploratório de grande parte da investigação desenvolvida. Na realidade, a opção pela exploração de caminhos ainda pouco trilhados no reino da criatividade deixa transparecer um objetivo implícito que perpassou toda esta tese: o de poder contribuir para romper com a *homeostasis* no domínio da investigação sobre o tema, principalmente (mas não só) em Portugal, ou, pelo menos, para a criação da diversidade conceptual e empírica, num objeto de estudo que parece ter sido tomado por uma forma de dogmatismo técnico-metodológico. Acima de tudo, esperámos ter contribuído para uma discussão produtiva sobre a verdadeira essência e lugar da criatividade na contemporaneidade, particularmente quando enquadrada por uma perspetiva inerentemente psicológica, abertamente desenvolvimental e profundamente ecológica, que enfatiza a inexorável relação entre criatividade e educação. Com o aporte que novos e excitantes domínios (como o das neurociências) podem trazer ao reino da criatividade, esperámos que este estudo sirva, ainda, o propósito de encorajar investigações futuras que, na senda de uma visão integrativa,

sublinhem o impacto que uma premissa de criatividade, crítica e baseada na complexidade, pode produzir em diversas e significativas áreas do funcionamento psicológico humano e da sociedade em geral.

BIBLIOGRAFIA

- Abbott, D. (2010a). *Constructing a creative self-efficacy inventory: A mixed methods inquiry*. (Doctoral Dissertation), University of Nebraska, Lincoln, Nebraska. Retrieved from <https://digitalcommons.unl.edu/cehdsdiss/68/>
- Abbott, D. (2010b). *Self-efficacy for creative thinking: A structural equations reanalysis of Gist (1989)*. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Conference, Denver, CO.
- Abra, J. C., & Valentine-French, S. (1991). Gender differences in creative achievement: A survey of explanations. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 117, 233-284.
- Abraham, A. (2015). Gender and creativity: an overview of psychological and neuroscientific literature. *Brain Imaging and Behavior*, 10(2), 609-618. doi:10.1007/s11682-015-9410-8
- Abraham, A. (2018). *The Neuroscience of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Academia das Ciências de Lisboa. (Ed.) (2001) *Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Academia de Ciências de Lisboa e Editorial Verbo.
- Affairs, Ministerial Council on Education Employment Training and Young. (2008). *National declaration on educational goals for young Australians*. Retrieved from www.mceecdya.edu.au/mceecdya/melbourne_declaration,25979.html.
- Ahmadi, N., & Besançon, M. (2017). Creativity As A Stepping Stone Towards Developing Other Competencies In Classrooms. *Hindawi Education Research International*, 27, 1-9. doi:10.1155/2017/1357456
- Ahmadi, N., Peter, L., Lubart, T., & Besançon, M. (2019). School Environments: Friend or Foe for Creativity Education and Research?: Resistive Theories, Practices, and Actions. In C. A. Mullen (Ed.), *Creativity Under Duress in Education?* Switzerland: Springer.
- Ai, X. (1999). Creativity and Academic Achievement: An Investigation of Gender Differences. *Creativity Research Journal*, 12(4), 329-337. doi:10.1207/s15326934crj1204_11
- Al-Otaibi, H. (2016). Psychometric properties of creative self-efficacy inventory among distinguished students in Saudi Arabian universities. *Psychological Reports*, 1-16.
- Allen, M. (2017). *The SAGE Encyclopedia of Communication Research Methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Allen, P., & Bennett, K. (2008). *SPSS for the Health and Behavioural Sciences*. Melbourne, Australia: Cengage Learning Australia.
- Almeida, A. N., Delicado, A., Alves, N. A., Carvalho, T., & Carvalho, D. (2015). *Infâncias Digitais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Almeida, L. (1986). *Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

- Almeida, L., & Freire, T. (2001). *Metodologia de investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, L., & Nogueira, S. I. (2010). Estudo preliminar do teste Test for Creative Thinking - Drawing Production (TCT- DP). *Psychologica*, 1(52), 193-210.
- Almeida, L., Nogueira, S. I., & Silva, J. M. (2008). Propensão para inovar e criatividade: um estudo com adultos trabalhadores portugueses. *Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 9(2), 183-196.
- Althuizen, N., Wierenga, B., & Rossiter, J. (2010). The Validity of Two Brief Measures of Creative Ability. *Creativity Research Journal*, 22(1), 53-61.
- Amabile, T. (1982). Social psychology of creativity: A consensual assessment technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 997-1013.
- Amabile, T. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag.
- Amabile, T. (1996). *Creativity in context*. Oxford: Westview Press.
- Amabile, T., Burnside, R. M., & Gyskiewicz, S.S. (1999). *User's manual for KEYS, assessing the climate for creativity: A survey from the Center for Creative Leadership*. Greensboro, N. C: Center for Creative Leadership.
- An, D., & Youn, N. (2018). The inspirational power of arts on creativity. *Journal of Business Research*, 85, 467-475. doi:10.1016/j.jbusres.2017.10.025
- Archambault, A., & Venet, M. (2007). Le développement de l'imagination selon Piaget et Vygotsky: d'un acte spontané à une activité consciente. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 5-24.
- Arendt, H. (1979). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva. (Documento original publicado em 1957)
- Arnheim, R. (1997). *Para uma psicologia da arte: Arte e entropia*. Lisboa: Dinalivro.
- Artola, T., Ancillo, I., Mosteiro, P., & Barraca, J. (2004). *PIC - Prueba de Imaginación Creativa*. Madrid: TEA Ediciones.
- Aslan, A. E., & Puccio, G. J. (2006). Developing and testing a Turkish version of Torrance's tests of creative thinking: A study of adults. *Journal of Creative Behavior*, 40, 163-177.
- Atwood-Blaine, D., Rule, A. C., & Walker, J. (2019). Creative self-efficacy of children aged 9-14 in a science center using a situated Mobile game. *Thinking Skills and Creativity*, 33, 100580. doi:10.1016/j.tsc.2019.100580
- Azevedo, I., & Morais, M. F. (2012). Avaliação da criatividade como condição para o seu desenvolvimento: um estudo português do teste de pensamento criativo de Torrance em contexto escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(2), 42-55.
- Bachelard, G. (1999). *La poétique de la rêverie*. Paris: PUF. (Documento original publicado em 1961)
- Baer, J. (1993). Why you still shouldn't trust creativity tests. *Educational Leadership*, 52(1), 80-83.

- Baer, J. (1998). The case for domain specificity of creativity. *Creativity Research Journal*, 11, 173-177.
- Baer, J. (1999). Gender Differences. In M. Runco & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of Creativity* (pp. 753-758). San Diego: Academic Press.
- Baer, J. (2003). The Impact of the Core Knowledge Curriculum on Creativity. *Creativity Research Journal*, 15(2-3), 297-300. doi:10.1080/10400419.2003.9651422
- Baer, J. (2016). Creativity and the Common Core Need Each Other. In R. Sternberg & D. Ambrose (Eds.), *Creativity Intelligence in the 21st Century* (pp. 175-190).
- Baer, J., & Kaufman, J. C. (2005). Bridging Generality and Specificity: The Amusement Park Theoretical (APT) Model of Creativity. *Roeper Review*, 27, 158-163.
- Baer, J., & Kaufman, J. C. (2008). Gender Differences in Creativity. *Journal of Creative Behavior*, 42(2), 75-105. doi:10.1002/j.2162-6057.2008.tb01289
- Baer, J., & McKool, S. (2009). Assessing Creativity Using the Consensual Assessment Technique. In C. Schreiner (Ed.), *Handbook of Research on Assessment Technologies, Methods and Applications in Higher Education* (pp. 1-13). New York: Hershey.
- Baer, M., Oldham, G. R., Jacobson, G. C., & Hollingshead, A. B. (2008). The personality composition of teams and creativity: The moderating role of team creative confidence. *Journal of Creative Behavior*, 42, 255-282
- Bamosy, G., Johnston, M., & Parsons, M. (1985). The Assessment of Aesthetic Judgment Ability. *Empirical Studies of the Arts*, 3(1), 63-79.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21-41.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.1
- Bandura, A. (2006). Guide for Constructing Self-Efficacy Scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy Beliefs of Adolescents* (Vol. 5, pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Barbot, B., Besançon, M., & Lubart, T. (2016a). The generality-specificity of creativity: Exploring the structure of creative potential with EPoC. *Learning and Individual Differences*, 52, 178-187. doi:10.1016/j.lindif.2016.06.005

- Barbot, B., Lubart, T. I., & Besançon, M. (2016b). "Peaks, Slumps, and Bumps": Individual Differences in the Development of Creativity in Children and Adolescents. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2016(151), 33-45. doi:10.1002/cad.20152
- Barbot, B., & Tinio, P. (2015). Where is the "g" in creativity? A specialization–differentiation hypothesis. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8, 1041.
- Barchana-Lorand, D. (2015). Art Conquers All? Herbert Read's *Education Through Art*. *International Journal of Art & Design Education*, 34(2), 169-179.
- Barraza, P., Preiss, D. P., & Pardo, M. (2019). The development of creativity in Chilean kindergarten and school children / Desarrollo de la creatividad en párvulos y escolares chilenos. *Estudios de Psicología*, 1-13. doi:10.1080/02109395.2019.1655220
- Bart, W., Hokanson, B., Sahin, I., & Abdelsamea, M. (2015). An investigation of the gender differences in creative thinking abilities among 8th and 11th grade students. *Thinking Skills and Creativity*, 17, 17-24. doi:10.1016/j.tsc.2015.03.003
- Bart, W. M., Hokanson, B., & Can, I. (2017). An Investigation of the Factor Structure of the Torrance Tests of Creative Thinking. *Educational Sciences-Theory & Practice*, 17(2), 515-528. doi:10.12738/estp.2017.2.0051
- Basadur, M., & Gelade, G. (2003). Using the Creative Problem Solving Profile (CPSP) for Diagnosing and Solving Real-World Problems. *Emergence*, 5(3), 22-47. doi:10.1207/s15327000em0503_5
- Basadur, M., Graen, G., & Wakabayashi, M. (1990). Identifying Individual Differences In Creative Problem Solving Style. *Journal of Creative Behavior*, 24(2), 111-131. doi:10.1002/j.2162-6057.1990.tb00533.x
- Batey, M. (2012). The measurement of creativity: From definitional consensus to the introduction of a new heuristic framework. *Creativity Research Journal*, 24, 55-65. doi:10.1080/10400419.2012.649181
- Batey, M., & Furnham, A. (2006). Creativity, intelligence and personality: A critical review of the scattered literature. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 132, 355-429.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Becker, M. A., Roazzi, A., Madeira, M. J., Arend, I., Schneider, D., Wainberg, L., & Souza, B. C. (2001). Estudo Exploratório da Conceitualização de Criatividade em estudantes Universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(3), 571-579.
- Beghetto, R. (2014). Creative Mortification: an Initial Exploration. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8(3), 266-276. doi:10.1037/a003661
- Beghetto, R. A. (2005). Does assessment kill student creativity? . *The Educational Forum*, 69, 254–263.

- Beghetto, R. A. (2006). Creative self-efficacy: Correlates in middle and secondary students. *Creativity Research Journal*, 18(4), 447-457.
- Beghetto, R. A. (2009). Correlates of intellectual risk taking in elementary school science. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(2), 210-223.
- Beghetto, R. A., & Dilley, A. E. (2016). Creative aspirations or pipe dreams? Toward understanding creative mortification in children and adolescents. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 151, 85-95.
- Beghetto, R. A., & Karwowski, M. (2016). Toward Untangling Creative Self-Beliefs. In M. Karwowski & J. C. Kaufman (Eds.), *The Creative Self* (pp. 3-22). Cambridge: Academic Press.
- Beghetto, R. A., & Karwowski, M. (2019). Unfreezing Creativity: a Dynamic Micro-longitudinal Approach. In R. Beghetto & G. Corazza (Eds.), *Dynamic Perspectives of Creativity: New Directions for Theory, Research and Practice in Education* (pp. 7-25). Switzerland: Springer.
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25(1), 53-69. doi:10.1080/13598139.2014.905247
- Benedek, M. (2018). Internally Directed Attention in Creative Cognition. In R. Jung & O. Vartanian (Eds.), *The Cambridge handbook of the neuroscience of creativity* (pp. 180-194): Cambridge University Press.
- Benedek, M., Könen, T., & Neubauer, A. C. (2012). Associative abilities underlying creativity. *Psychology of Aesthetics Creativity and the Arts*, 6, 273-281.
- Benjamin, W. (1992). A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica *Sobre arte, técnica, linguagem e política* (pp. 71-113). Lisboa: Relógio d'água. (Documento original publicado em 1916-1940)
- Besançon, M., & Lubart, T. (2008). Differences in the development of creative competencies in children schooled in diverse learning environments. *Learning and Individual Differences*, 18(4), 381-389.
- Best, D. (1996). *A racionalidade do sentimento. O papel das artes na educação*. Porto: Edições ASA.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., & Robson, K. (2001). *Focus Groups in Social Research*. London: SAGE.
- Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A., Melgar-Quinonez, H. R., & Young, S. L. (2018). Best Practices for Developing and Validating Scales for Health, Social, and Behavioral Research: A Primer. *Frontiers in public health*, 6(149). doi:10.3389/fpubh.2018.00149
- Bobic, M., Davis, E., & Cunningham, R. (1999). The Kirton Adaptation-Innovation Inventory: Validity issues, practical questions. *Review of Public Personnel Administration*, 19, 18-31.
- Boden, M. (2004). *The Creative Mind: myths and mechanisms* (Second ed.). London: Routledge. (Documento original publicado em 1990)

- Boden, M. (2008). *Mind as a Machine: A History of Cognitive Science*. New York: Oxford University Press.
- Boscolo, P., & Hidi, S. (2007). The multiple meanings of motivation to write. In S. Hidi & P. Boscolo (Eds.), *Writing and motivation* (pp. 1-14). Amsterdam: Elsevier.
- Botella, L. (1995). *Personal Construct Psychology, constructivism, and postmodern thought*. Universitat Ramon Llull. Barcelona.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.
- Bourdieu, P. (1993). *The field of cultural production*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1999). Scattered remarks. *European Journal of Social Theory*, 2, 334-341.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2014). *Os Herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Editora UFSC. (Documento original publicado em 1964)
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Breakwell, G. M. (2012). Interviewing Methods. In G. M. Breakwell, J. A. Smith, & D. B. Wright (Eds.), *Research Methods in Psychology* (pp. 232-253). Los Angeles: Sage.
- Briceno, E. D. (1998). La creatividad como un valor dentro del proceso educativo. *Psicología Escolar y Educacional*, 2, 43-51.
- Bronowski, J. (1983). *Arte e Conhecimento, ver, imaginar e criar*. São Paulo: Martins Fontes.
- Brooks, M. (2005). Drawing as a unique mental development tool for young children: Interpersonal and intrapersonal dialogues. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(1), 80-91.
- Brower, R. (2003). Constructive Repetition, Time and the Evolving Systems Approach. *Creativity Research Journal*, 15(1), 61-72.
- Brown, R. T. (1989). Creativity: What are we to measure? In J. A. Glover, R. R. Ronning, & C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of Creativity* (pp. 3-32). New York: Plenum Press.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. New York: Guilford Press.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. New York, NY: Oxford University Press.
- Burger, C., Marino, C., Ponterotto, J., & Houtz, J. (2008). Problem solving style and multicultural personality dispositions. *Creative Learning Today*, 16(1), 2-3.
- Byrnes, J. P. (2003). Factor predictive of mathematics achievement in White, Black and Hispanic 12th graders. *Journal of Educational Psychology*, 95, 316-326.
- Cachia, R., Ferrari, A., Ala-Mutka, K., & Punie, Y. (2010). *Creative Learning and Innovative Teaching: Final Report on the Study on Creativity and Innovation in Education in the EU Member States* (EUR 24675 EN).Luxembourg: Publications Office of the European Union

- Callahan, C. M. (2005). Review of the Kathena-Torrance Creative Perception Inventory. In R. Spies & B. Plake (Eds.), *The sixteenth mental measurement yearbook* (pp. 540-542). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Callahan, C. M., Hunsaker, S. L., Adams, C. M., Moore, S. D., & Bland, L. C. . (1995). *Instruments used in the identification of gifted and talented students*. Charlottesville, VA: National Research Center on the Gifted and Talented
- Camp, G. C. (1994). A longitudinal study of correlates of creativity. *Creativity Research Journal*, 7, 125-144. doi:10.1080/10400419409534519
- Candeias, A., Rosário, A., Almeida, L., & Guisande, M. A. (2007). Bateria de provas de raciocínio diferencial: Suporte à sua utilização em orientação vocacional. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(1), 143-156.
- Caprara, G. V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G. M., Barbaranelli, C., & Bandura, A. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 100, 525–534. doi:10.1037/0022-0663.100.3.525
- Caroff, X., & Besançon, M. (2008). Variability of creativity judgments. *Learning and Individual Differences*, 18(4), 367-371. doi:10.1016/j.lindif.2008.04.001
- Carson, S., Peterson, J. B., & Higgins, D. M. (2005). Reliability, Validity, and Factor Structure of the Creative Achievement Questionnaire. *Creativity Research Journal*, 17(1), 37-50.
- Castel-Branco, A. C. (1999). A Formação Estética no contexto do Sistema Educativo Português. *Revista Gepolis*, 6, 10-23.
- Castillo-Vergara, M., Galleguillos, N. B., Cuello, L. J., Alvarez-Marin, A., & Acuña-Opazo, C. (2018). Does socioeconomic status influence student creativity? *Thinking Skills and Creativity*, 29, 142-152.
- Chen-Shyuefee, A., & Michael, W. B. (1993). First-order and higher-order factors of creative social intelligence within Guilford's Structure-of-Intellect Model: A reanalysis of a Guilford data base. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 619-641.
- Chermahini, S., Hickendorff, M., & Hommel, B. (2012). Development and validity of a Dutch version of the Remote Associates Task: An item-response theory approach. *Thinking Skills and Creativity*, 7, 177-186.
- Cheung, P. C., & Lau, S. (2010). Gender differences in the creativity of Hong Kong school children: Comparison by using the new electronic Wallach-Kogan Creativity Tests. *Creativity Research Journal*, 22, 194-199.
- Child, D. (2006). *The Essentials of Factor Analysis* (3rd ed.). New York: Continuum.

- Choi, J. N. (2004). Individual and contextual predictors of creative performance: The mediating role of psychological processes. *Creativity Research Journal*, 16(2-3), 187–199.
- Chun, M. M. , Golomb, J. D., & Turk- Browne, N. B. (2011). A taxonomy of external and internal attention. *Annual Review Psychology*, 62, 73-101.
- Città, G., Gentile, M., Augello, A., Ottaviano, S., Allegra, M., & Dignum, F. (2019). Analyzing Creativity in the Light of Social Practice Theory. *Frontiers in Psychology*, 9(2752). doi:10.3389/fpsyg.2018.02752
- Clapham, M. M. . (1996). The construct validity of divergent scores in the Structure- of- Intellect Learning Abilities Test. *Educational and Psychological Measurement*, 56, 287-292.
- Clapham, M. M., Muchlinski, L., & Sedlacek, H. (2005). *External validation of the Runco Ideational Behavior Scale*. Paper presented at the Drake University Conference on Undergraduate Research in the Sciences, Olmsted Center, Drake campus.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Coimbra, J. L. (1990). Desenvolvimento Interpessoal e Moral. In B. P. Campos (Ed.), *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens* (pp. 9-49). Lisboa: Universidade Aberta.
- Coimbra, J. L. (1991). *Desenvolvimento de Estruturas Cognitivas da Compreensão e Acção Interpessoal*. (Tese de Doutoramento), Universidade do Porto, Porto.
- Colangelo, N., Kerr, B., Hollowell, K., & Gaeth, J. (1992). The Iowa Inventiveness Inventory: Toward a Measure of Mechanical Inventiveness. *Creativity Research Journal*, 5(2), 157-163.
- Cole, J. R., & Zuckerman, H. (1987). Marriage, motherhood and research performance in science. *Scientific American*, 256(2), 119-125.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D. C.: Office of Education, U. S. Department of Health, Education, and Welfare, U. S. Government Printing Office.
- Coleman, L., & Cross, T. (2001). *Being gifted in school: issues of development, guidance and teaching*. Waco, Texas: Prufrock Publisher.
- Collins, M., & Amabile, T. (1999). Motivation and creativity. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 297 – 312). New York: Cambridge University Press.
- Cooper, E. (1991). A critique of six measures for assessing creativity. *Journal of Creative Behavior*, 25, 194-204.
- Costa, H. G. (2012). *Medo, Criatividade e Desenvolvimento Humano: um Processo de Investigação*. Portugal: Instituto Internacional del Saber.

- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 10*(7), 1-9.
- Costello, T., & Houtz, J. (2004). More on the factor structure of VIEW. *Creative Learning Today, 13*(4), 5.
- Craft, A. (2002). *Creativity and Early Years Education*. London: Continuum.
- Craft, A. (2008). Creativity in the school. *Beyond Current Horizons, 18*. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.516.3765&rep=rep1&type=pdf>.
- Craft, A. (2011). *Creativity and education futures: Learning in a digital age*. England: Trentham Books.
- Cremin, T., & Barnes, J. (2015). Creativity in the curriculum. In T. Cremin & J. Arthur (Eds.), *Learning to Teach in the Primary School (3rd Edition)*. London: Routledge.
- Creswell, J. (2009). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Creswell, J. (2012). *Qualitative Inquiry and Research Design: choosing among five approaches* (4th ed.). Thousand Oaks: CA: SAGE.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Crockenberg, S. (1972). Creativity test: A boon or boondoggle for education? *Review of Educational Research, 42*, 27-45.
- Cropley, A. (1992). *More ways than one: Fostering creativity*. Norwood, NJ: Ablex.
- Cropley, A. (2000). Defining and measuring creativity: are creativity test worth using. *Roeper Review, 23*, 72-79.
- Cropley, A., & Maslany, G. (1969). Reliability and factorial validity of the Wallach-Kogan creativity tests. *British Journal of Psychology, 60*(3), 395-398.
- Cropley, D. H., & Cropley, A. (2008). Elements of a universal aesthetic of creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 2*(3), 155-161. doi:10.1037/1931-3896.2.3.155
- Cropley, D. H., Patston, T., Marrone, R. L., & Kaufman, J. C. (2019). Essential, unexceptional and universal: Teacher implicit beliefs of creativity. *Thinking Skills and Creativity, 34*, 100604. doi:10.1016/j.tsc.2019.100604
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York, NY: Harper Collins.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 313-335). New York: Cambridge University Press.

- Cummings, J. A. (1989). Review of the Structure of Intellect Learning Abilities Test. In J. C. Conoley & J. J. Kramer (Eds.), *The tenth mental measurements yearbook* (pp. 792-794). Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements.
- Dai, D. Y., Tan, X., Marathe, D., Valtcheva, A., Pruzek, R. M., & Shen, J. (2012). Influences of Social and Educational Environments on Creativity During Adolescence: Does SES Matter? *Creativity Research Journal*, 24(2-3), 191-199.
- Damarin, F. (1985). Review of creativity assessment packet. In J. Mitchell (Ed.), *The ninth mental measurement yearbook* (Vol. 1, pp. 409-411). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Damasio, A., & Damasio, H. (2006). *Brain, Art and Education*. Paper presented at the UNESCO Conference on Art and Education, Lisbon.
- Dampérat, M., Jeannot, F., Jongmans, E., & Jolibert, A. (2016). Team creativity: Creative self-efficacy, creative collective efficacy and their determinants. *Recherche et Applications en Marketing*, 31(3), 6-25.
- Darvishi, Z., & Pakdaman, S. (2012). Fourth Grade Slump in Creativity: Development of Creativity in Primary School Children. *International Journal of Law and Social Sciences*, 1(2), 40-48.
- Dayan, M., Zacca, R., & Di Benedetto, A. (2013). An exploratory study of entrepreneurial creativity: Its antecedents and mediators in the context of UAE firms. *Creativity and Innovation Management*, 22(3), 223-240.
- Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro. (2001). *Diário da República n.º 15/2001 - I Série A*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de Julho. (2018). *Diário da República n.º 129/2018 - I Série*. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros,.
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho. (2012). *Diário da República n.º 129/2012 - I Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência,.
- Decreto-Lei n.º 344/90 de 2 de Novembro. (1990). *Diário da República n.º 253/90 - I Série*. Lisboa: Ministério da Educação,.
- Deleau, M. (2002). Introduction: La fiction dans le fonctionnement et le développement mental: vers de nouvelles perspectives. *Enfance*, 54(3), 213-222.
- Denzin, N. K. . (1978). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. New York: Praeger.
- DeSantis, K., & Housen, A. (2009). *A Brief Guide to Developmental Theory and Aesthetic Development*. Unpublished Manuscript. New York.
- Despacho n.º 6478/2017 de 26 de Julho. (2017). *Diário da República n.º 143/2017 - II Série*. Lisboa: Secretaria da Estado da Educação,.

- Despacho n.º 9311/2016 de 21 de Julho. (2016). *Diário da República n.º 139/2012 - II Série*. Lisboa: Gabinete do Secretário de Estado da Educação,.
- Despacho n.º 12591/2006 de 16 de Janeiro. (2006). *Diário da República n.º 115/2006 - II Série*. Lisboa: Ministério da Educação, .
- Despacho n.º 16149/2007 de 25 de Julho. (2007). *Diário da República n.º 142/2007 - II Série*. Lisboa: Ministério da Educação,.
- Despacho n.º 19308/2008 de 21 de Julho. (2008). *Diário da República n.º 139/2008 - II Série*. Lisboa: Secretário de Estado da Educação - Ministério da Educação,.
- Despacho n.º 19575/2006 de 25 de Setembro. (2006). *Diário da República n.º 185/2006 - II Série*. Lisboa: Ministério da Educação, .
- Dewey, J. (1952). *Experience and Education*. New York: The Macmillan Company. (Documento original publicado em 1922)
- Dewey, J. (1953). *The School and Society*. Chicago: The University of Chicago Press. (Documento original publicado em 1889)
- Dewey, J. (1959). *Experience and nature*. New York: Dover Publications Inc. (Documento original publicado em 1938)
- Dewey, J. (1997). *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press. (Documento original publicado em 1916)
- Dewey, J. (2005). *Art as Experience*. New York: Penguin Books. (Documento original publicado em 1934)
- Diedrich, J., Jauk, E., Silvia, P. J., Gredlein, J. M., Neubauer, A. C., & Benedek, M. (2017). Assessment of Real-Life Creativity: The Inventory of Creative Activities and Achievements (ICAA). *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 12*(3), 304-316. doi:10.1037/aca0000137
- Direção-Geral de Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência,.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e da Ciência, & Direção de Serviços de Estatísticas da Educação. (2018). *Perfil do Docente 2016/2017*. Lisboa: DGEEC.
- Dollinger, S. J. (2003). Need for uniqueness, need for cognition, and creativity. *Journal of Creative Behavior, 37*, 99-116.
- Dollinger, S. J. (2011). "Standardized Minds" or Individuality? Admissions Tests and Creativity Revisited. *Psychology of Aesthetics Creativity and the Arts, 5*(4), 329-341.
- Dollinger, S. J., Burke, P.A., & Gump, N.W. (2007). Creativity and values. *Creativity Research Journal, 19*, 91-103.
- Dollinger, S. J., & Shafran, M. (2005). Note on Consensual Assessment Technique in Creativity Research. *Perceptual and Motor Skills, 100*(3), 592-598. doi:10.2466/pms.100.3.592-598

- Dollinger, S. J., Urban, K. K., & James, T. A. (2004). Creativity and Openness: Further Validation of Two Creative Product Measures. *Creativity Research Journal*, 16(1), 35-47. doi:10.1207/s15326934crj1601_4
- Donaldson, M. (1978). *Children's Minds*. London: Harper Collins.
- Dostál, D., Plhánková, A., & Zášková, T. (2017). Domain-Specific Creativity in Relation to the Level of Empathy and Systemizing. *The Journal of Creative Behavior*, 51(3), 225-239. doi:10.1002/jocb.103
- Du, Y., Li, P., & Zhang, L. (2018). Linking job control to employee creativity: The roles of creative self-efficacy and regulatory focus. *Asian Journal of Social Psychology*, 21(3), 187-197. doi:10.1111/ajsp.12219
- Dwinell, P. (1985). Review of Group Inventory for Finding Interests (GIFI). In J. Mitchell (Ed.), *The ninth mental measurements yearbook* (Vol. 1, pp. 362-363). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Dwyer, C., Hogan, M., & Stewart, I. (2014). An integrated critical thinking framework for the 21st century. *Thinking Skills and Creativity*, 12, 43-45.
- Ee, J., Seng, T. O., & Kwang, N. A. (2007). Styles of creativity: Adaptors and innovators in a Singapore context. *Asia Pacific Education Review*, 8(3), 364-373. doi:10.1007/bf03026466
- Eisner, E. W. (1972). *Educating artistic vision*. New York & London: Macmillan.
- Eisner, E. W. (1979). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York, NY: Macmillan.
- Eisner, E. W. (2002a). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven: Yale University Press.
- Eisner, E. W. (2002b). The Kind of Schools We Need. *Phi Delta Kappan*, 83(8), 576-583.
- Eisner, E. W. (2003). The Arts and the Creation of Mind. *Language Arts*, 80(5), 340-344.
- Eisner, E. W. (2004). What Can Education Learn from the Arts about the Practice of Education? . *International Journal of Education and the Arts*, 5(4). Retrieved from <http://ijea.asu.edu/v5n4/>
- Eysenck, H. J., & Furnham, A. (1993). Personality and the Barron-Welsh Art Scale. *Perceptual and Motor Skills*, 76(3), 837-838. doi:10.2466/pms.1993.76.3.837
- Fair, D. A., Bathula, D., Nikolas, M. A., & Nigg, J. T. (2012). *Distinct neuropsychological subgroups in typically developing youth inform heterogeneity in children with ADHD*. Paper presented at the National Academy of Sciences USA.
- Fair, D. A., Cohen, A. L., Power, J. D., Dosenbach, N. U. F., Church, J. A., Miezin, F. M., . . . Petersen, S. E. (2009). Functional Brain Networks Develop from a "Local to Distributed" Organization. *PLOS Computational Biology*, 5(5). doi:10.1371/journal.pcbi.1000381
- Fairweather, E., & Cramond, B. (2010). Infusing creative and critical thinking in the curriculum together. In R. Beghetto & J. C. Kaufman (Eds.), *Nurturing Creativity in the Classroom* (pp. 113-141). Cambridge: Cambridge University Press.

- Farmer, S., & Tierney, P. (2017). Considering creative self-efficacy: its current state and ideas for future inquiry. In M. Karwowski & J. C. Kaufman (Eds.), *The Creative Self: effects of beliefs, self-efficacy, mindset, and identity* (pp. 23-47). London: Academic Press.
- Fasko, D. (1999). Associative theory. In M. A. Runco & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of Creativity* (Vol. I, pp. 135-139). San Diego: Academic Press.
- Feist, G. J. (1998). A meta-analysis of personality in scientific and artistic creativity. *Personality and Social Psychology Review*, 2, 290-309.
- Feist, G. J., & Barron, F. (2003). Predicting creativity from early to late adulthood: Intellect, potential, and personality. *Journal of Research in Personality*, 37, 62-88.
- Feixas, G., & Saúl-Gutiérrez, L. (2004). The Multi-Center Dilemma Project: An Investigation on the Role of Cognitive Conflicts in Health. *The Spanish Journal of Psychology*, 7(1), 69-78.
- Feldman, D. H. . (1999). The Development of Creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *The Handbook of Creativity* (pp. 169-188). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferreira, P. (2006). *Concepções de Cidadania e Experiências de Participação na Sociedade Civil: uma perspectiva do desenvolvimento psicológico*. (Tese de Doutorado), Universidade do Porto, Porto.
- Ferreira, P., Azevedo, C., & Menezes, I. (2002). The developmental quality of participation experiences: Beyond the rhetoric that "participation is always good!". *Journal of Adolescence*, 35, 599-610. .
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics* (Third ed.). London: SAGE.
- Fink, A., & Benedek, M. (2016). The creative brain: brain correlates underlying the generation of original ideas. In O. Vartanian, A. Bristol, & J. C. Kaufman (Eds.), *Neuroscience of Creativity* (pp. 207-232). Cambridge, MA: MIT Press.
- Finnish National Agency for Education. (2017). *Finnish Education in a Nutshell*. Grano Oy: Ministry of Education and Culture.
- Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *REvista Portuguesa de Educação*, 14(2), 273-291.
- Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (2002). *Cognitive Development* (4 th ed.). Upper Sadle River, New Jersey: Prentice Hall. (Documento original publicado em 1977)
- Fleith, D. L., & Alencar, E. M. (2005). Percepção de alunos do ensino fundamental quanto ao clima de sala de aula para criatividade. *Psicologia em Estudo*, 11(3), 513-521.
- Fleith, D. S. (2001). Criatividade: novos conceitos e idéias, aplicabilidade à educação. *Revista de Educação Especial*, 17, 1-5. doi:10.5902/1984686X

- Fokkema, M., & Greiff, S. (2017). How performing PCA and CFA on the same data equals trouble: Overfitting in the assessment of internal structure and some editorial thoughts on it. *European Journal of Psychological Assessment*, 33(6), 399-402. doi:10.1027/1015-5759/a000460
- Fonseca, D. M. (2013). *O Processo Criativo na Nova Dança Portuguesa: contributos de quatro coreógrafos da primeira geração*. (Tese de Mestrado em Educação Artística), Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Ford, C. (1996). A theory of individual creative action in multiple social domains. *The Academy of Management Review*, 21(4), 1112-1142.
- Form, S., Schlichting, K., & Kaernbach, C. (2017). Mentoring functions: Interpersonal tensions are associated with mentees' creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 11(4), 440-450. doi:10.1037/aca0000103
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- Frederickson, N., & Petrides, K.V. (2008). Ethnic, gender and socio-economic group differences in academic performance and secondary school selection: A longitudinal analysis. *Learning and Individual Differences*, 18, 144-151.
- Friedman, R., & Rogers, K. (1998). Introduction. In R. Friedman & K. Rogers (Eds.), *Talent in Context: Historical and Social Perspectives on Giftedness* (pp. 15-24). Washington: APA.
- Frois, J. P., & Eysenck, H. J. (1995). The visual aesthetic sensitivity test applied to Portuguese children and fine art students. *Creativity Research Journal*, 8, 277-284.
- Furnham, A., Batey, M., Booth, T. M., Patel, V., & Lozinskaya, D. (2011). Individual difference predictors of creativity in Art and Science students. *Thinking Skills and Creativity*, 6(2), 114-121. doi:10.1016/j.tsc.2011.01.006
- Furnham, A., Zhang, J., & Chamorro-Premuzic, T. (2006). The relationship between psychometric and self-estimated intelligence, creativity, personality, and academic achievement. *Cognition and Personality*, 25, 119-145.
- Fürst, G., & Grin, F. (2018). A comprehensive method for the measurement of everyday creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 28, 84-97.
- Gadja, A., Beghetto, R., & Karwowski, M. (2017). Exploring Creative Learning in the Classroom: A Multi-Method Approach. *Thinking Skills and Creativity*, 24, 250-267. doi:10.1016/j.tsc.2017.04.002
- Galego, C., & Gomes, A. A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o "focus group" como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 173-184. Retrieved from www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a10.pdf,

- Galton, M. (2015). 'It's a Real Journey – A Life Changing Experience.' A Comparison Case Study of Creative Partnership and Other Primary Schools. *Education 3-31*, 43, 433-444. doi:10.1080/03004279.2015.1020657
- Garcês, S. (2014). *A Multidimensionalidade da Criatividade: a pessoa, o processo, o produto e o ambiente criativo no ensino superior*. (Tese de Doutoramento), Universidade da Madeira, Madeira.
- Garcês, S., Pocinho, M., & Jesus, S. (2012). *Inventário de comportamentos criativos: estudo preliminar de validação*. Paper presented at the II Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos", Braga, Portugal.
- Garcês, S., Pocinho, M., Jesus, S., & Viseu, J. (2016). The impact of the creative environment on the creative person, process, and product. *Análise Psicológica*, 15(2), 169-176.
- Garcês, S., Pocinho, M., Neves de Jesus, S., Viseu, J., Imaginário, S., & Muglia Wechsler, S. (2015). Estudo de Validação da Escala de Personalidade Criativa. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 2(40), 17-24.
- Gardner, H. (1980). *Artful scribbles: The significance of children's drawings* New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1988). Creative lives and creative works: a synthetic scientific approach. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 298-324). New York: Cambridge University Press.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: theory and practice*. New York: Basic.
- Gardner, H. (1996). *Mentes que criam*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gardner, H. (2002). *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: ArtMed.
- Gardner, H., Perkins, D., Boix-Mansilla, A., Fischer, K., & Dede, C. (2008). The Future of Learning Dialogs at HGSE. Retrieved from <https://www.gse.harvard.edu/>.
- Getzels, J., & Jackson, P. (1962). *Creativity and Intelligence*. New York: Wiley.
- Giritli, H., & Civan, I. (2008). Personality study of construction professionals in the Turkish construction industry. *Journal of Construction Engineering and Management-Asce*, 134(8), 630-634. doi:10.1061/(asce)0733-9364(2008)134:8(630)
- Gist, M. E. (1989). The influence of training method on self-efficacy and idea generation among managers. *Personnel Psychology*, 42(4), 787-805.
- Glăveanu, V. (2010). Paradigms in the study of creativity: introducing the perspective of cultural psychology *New ideas in psychology*, 28(1), 79-93.
- Glăveanu, V. (2011). How are we creative together? Comparing sociocognitive and sociocultural answers. *Theory & Psychology*, 21(4), 473-492.
- Glăveanu, V. (2013). Rewriting the language of creativity: The five A's framework. *Review of General Psychology*, 17(1), 69-81 doi:10.1037/a0029528

- Glăveanu, V. (2014). Theorising context in psychology: The case of creativity. *Theory and Psychology*, 24(3), 382-398. doi:10.1177/0959354314529851
- Glăveanu, V. (2015). Creativity as a sociocultural act. *Journal of Creative Behavior*, 49, 165-180.
- Glăveanu, V. (in press). *The Possible: A Theory*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Golomb, C. (1990). *The child's creation of a pictorial world*. Berkeley: University of California Press.
- Goodman, N. (1995). *Modos de fazer mundos*. Porto: Edições ASA. (Documento original publicado em 1978)
- Goodman, N. (2006). *Linguagens da Arte: uma abordagem a uma teoria dos símbolos*. Lisboa: Gradiva. (Documento original publicado em 1968)
- Gostoli, S., Cerini, V., Piolanti, A., & Rafanelli, C. (2017). Creativity, Bipolar Disorder Vulnerability and Psychological Well-Being: A Preliminary Study. *Creativity Research Journal*, 29(1), 63-70. doi:10.1080/10400419.2017.1263511
- Gough, H. G. (1979). A creative personality scale for the Adjective Check List. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(8), 1398.
- Gough, H. G., Hall, W. B., & Bradley, P. (1996). Forty years of experience with the Barron–Welsh Art Scale. In A. Montuori (Ed.), *Unusual associates: a festschrift for Frank Barron* (pp. 252-301). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Gralewski, J., & Karwowski, M. (2012). Creativity and school grades: A case from Poland. . *Thinking Skills and Creativity*, 7, 198-208.
- Gralewski, J., Lebeda, I., Gajda, A., Jankowska, D. M., & Wiśniewska, E. (2016). Slumps and jumps: Another look at developmental changes in creative abilities. *Creativity. Theories–Research-Applications*, 3(1), 152-177.
- Gravetter, F., & Wallnau, L. (2014). *Essentials of statistics for the behavioral sciences* (8th Edition ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Gray, A. (2016). The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution. Retrieved from <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/>
- Grayson, D. S., Ray, S., Carpenter, S., Iyer, S., Dias, T. G. C., Stevens, C., . . . Fair, D. A. . (2014). Structural and functional rich club organization of the brain in children and adults. *PLoS One*, 9, e88297. doi:10.1371/journal.pone.0088297
- Grice, J. W., & Iwasaki, M. (2007). A Truly Multivariate Approach to MANOVA. *Applied Multivariate Research*, 12(3), 199-226.
- Grivas, C. C. (1996). *An exploratory investigation of the relationship of the cognitive style with perceptions of creative climate*. (Master Thesis), State University College at Buffalo, Buffalo.

- Gruber, H. E. (1981). *Darwin on Man: A Psychological Study of Scientific Creativity*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gruber, H. E. (1982). On the hypothesized relation between giftedness and creativity. In D. H. Feldman (Ed.), *Developmental approaches to giftedness and creativity* (pp. 7-30). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Gruber, H. E. (1988). The evolving systems approach to creative work. *Creativity Research Journal*, 1(1), 27-51. doi:10.1080/10400418809534285
- Gruber, H. E. (1999). Evolving Systems Approach. In M. A. Runco & S. R. Spritzker (Eds.), *Encyclopedia of Creativity* (Vol. I, pp. 689-693). San Diego, CA: Academic Press.
- Gruber, H. E., & Wallace, D. B. (1999). The case study method and evolving systems approach for understanding unique creative people at work. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 93-115). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444-454. doi:10.1037/h0063487
- Guilford, J. P. (1956). The structure of intellect. *Psychological Bulletin*, 53(4), 267-293. doi:10.1037/h0040755
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Guilford, J. P. (1986). *Creative talents: their nature, uses and development*. New York: Bearly, Ltd.
- Guilford, J. P., & Hoepfner, R. (1966). Creative potential is related to measure of IQ and verbal comprehension. *Indian Journal of Psychology*, 41, 7-16.
- Haberman, S. J. (2008). When can subscores have value? *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 33, 204-229.
- Habermas, J. (1987). *The Theory of Communicative Action, Volume One: Reason and the Rationalisation of Society*. Boston: Beacon Press.
- Hahs-Vaughn, D. (2016). *Applied Multivariate Statistical Concepts*. New York: Taylor & Francis.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (6th ed.). Upper Saddle River, NY: Pearson Prentice-Hall.
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2017). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)* (2nd ed.). Los Angeles: SAGE.
- Hammershøj, L. (2014). Creativity in education as a question of cultivating sensuous forces. *Thinking Skills and Creativity*, 13, 168-182. doi:10.1016/j.tsc.2014.05.003
- Han, K., & Marvin, C. (2002). Multiple creativeness? Investigating domain-specificity of creativity in young children *Gifted Child Quarterly*, 46, 98-109.
- Hanson, M. H. (2015). *Worldmaking: Psychology and the Ideology of Creativity*. New York: Palgrave MacMillan.
- Harris, P. L. (2002). Penser à ce qui aurait pu arriver si.... *Enfance*, 54(3), 223-240.

- Hattie, J. (1980). Should creativity tests be administered under testlike conditions? An empirical study of three alternative conditions. *Journal of Educational Psychology, 78*, 193-208.
- Hawlina, H., Gillespie, A., & Zittoun, T. (2019). Difficult Differences: A Socio-cultural Analysis of How Diversity Can Enable and Inhibit Creativity. *Journal of Creative Behavior, 53*(2), 133-144. doi:10.1002/jocb.182
- Hayes, A. (2018). *Introduction to mediation, moderation and conditional process analysis: a regression based approach* (Second ed.). New York, NY: Guilford Press.
- He, W. J., & Wong, W. C. . (2011). Gender differences in creative thinking revisited: Findings from analysis of variability. *Personality and Individual Differences, 51*, 807-811.
- He, W. J. (2018). A 4-Year Longitudinal Study of the Sex-Creativity Relationship in Childhood, Adolescence, and Emerging Adulthood: Findings of Mean and Variability Analyses. *Frontiers in Psychology, 9*(2331). doi:10.3389/fpsyg.2018.02331
- He, W. J., & Wong, W. C. (2015). Creativity slump and school transition stress: A sequential study from the perspective of the cognitive-relational theory of stress. *Learning and Individual Differences, 43*, 185-190. doi:10.1016/j.lindif.2015.08.034
- He, W. J., Wong, W. C., & Hui, A. N. N. (2017). Emotional Reactions Mediate the Effect of Music Listening on Creative Thinking: Perspective of the Arousal-and-Mood Hypothesis. *Frontiers in Psychology, 8*(1680). doi:10.3389/fpsyg.2017.01680
- Heausler, N., & Thompson, B. . (1988). Structure of Torrance test of creative thinking. *Educational and Psychological Measurement, 48*, 463-468.
- Hébert, T. P., Cramond, B., Spiers- Neumeister, K. L., Millar, G., & Silvian, A. F. (2002). *E. Paul Torrance: His life, accomplishments, and legacy*. Storrs, CT: The University of Connecticut, National Research Center on the Gifted and Talented.
- Heilmann, G., & Korte, W. B. (2010). *The Role of Creativity and Innovation in School Curricula in the EU27: A content analysis of curricula documents*. Luxembourg: P. O. o. t. E. Union
- Helfand, M., Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2017). The Four C Model of Creativity: Culture and context. In V. P. Glăveanu (Ed.), *Palgrave handbook of creativity and culture research* (pp. 15-36). New York: Palgrave.
- Helson, R., & Pals, J. L. (2000). Creative potential, creative achievement and personal growth. *Journal of Personality, 68*, 1-27.
- Hendricks, T. S. (2010). Play as ascending meaning revisited: Four types of assertive play. In E. Nwokah (Ed.), *Play as engagement and communication, play and culture studies* (Vol. 10, pp. 189-216). Maryland: University Press of America.

- Hennessey, B. A. , Amabile, T. , & Mueller, J. S. (2011). Consensual Assessment. In M. A. Runco & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of Creativity* (Vol. 1, pp. 253-260). Academic Press: San Diego.
- Henriksen, D., Mishra, P., & Fisser, P. (2016). Infusing Creativity and Technology in 21st Century Education: A Systemic View for Change. *Educational Technology & Society*, 19(3), 27-37.
- Herzog, J., & Duh, M. (2011). Artistic and Creative Achievements of Primary School Students with regard to gender and stratum. *Metodički obzori*, 6, 37-48.
- Hocevar, D., & Bachelor, P. (1989). A taxonomy and critique of measures used in the study of creativity. In J. A. Glover, R. R. Ronning, & C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of Creativity* (pp. 53-76). New York: Plenum Press.
- Hon, A. H., & Chan, W. H. (2013). Team creative performance: the roles of empowering leadership, creative-related motivation, and task interdependence. *Cornell Hospitality Quarterly*, 54, 199–210.
- Hondzel, C. D., & Hansen, R. (2015). Associating creativity, context, and experiential learning. *Education Inquiry*, 6(2), 177-190. doi:10.3402/edui.v6.23403
- Hoßbach, C. (2019). *Organizational Climate for Creativity* Vol. Best Masters. doi:10.1007/978-3-658-25241-0
- Housen, A. (1983). *The eye of the beholder: measuring aesthetic development*. (Doctor of Education Doctoral Thesis), Harvard University, Harvard.
- Housen, A. (1992). Validating a measure of aesthetic development for museums and schools. *ILVS Review*, 2(2), 1-19.
- Housen, A. (2008). Art Viewing and Aesthetic Development: Designing for the Viewer. In P. Villeneuve (Ed.), *From Periphery to Center: Art Museum Education in the 21st Century*. Alexandria, VA: National Art Education Association (NAEA).
- Houtz, J. C., Selby, E. C., Esquivel, G. B., Okoye, R. A., Peters, K. M., & Treffinger, D. J. (2003). Comparison of Two Creativity Style Measures. *Perceptual and Motor Skills*, 96(1), 288-296. doi:10.2466/pms.2003.96.1.288
- Hsu, M., Hou, S., & Fan, H. (2011). Creative Self-Efficacy and Innovative Behavior in a Service Setting: Optimism as a Moderator. *Journal of Creative Behavior*, 45(4), 258-272.
- Hu, W., & Adey, P. (2002). A scientific creativity test for secondary school students. *International Journal of Science Education*, 24(4), 389-403.
- Huang, C. C., Wang, Y. M., Wu, T.S., & Wang, P. A. (2013). An Empirical Analysis of the Antecedents and Performance Consequences of Using the Moodle Platform. *International Journal of Information and Education Technology*, 3(2), 217-221. doi:10.7763/IJNET.2013.V3.267
- Instituto Nacional de Estatística. (2012). *Indicadores Sociais: 2011*. Lisboa: INE

- Irwin, R. L. (2013). The Creation of Mind Through Art Education. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 10(2), 136-139. doi:10.1080/15505170.2013.847812
- Isaksen, D. J. (2007). The Situational Outlook Questionnaire: assessing the context for change. *Psychological Reports*, 100(2), 455-466. doi:10.2466/PR0.100.2.455-466
- Isaksen, D. J., & Ekvall, G. (2015). *Conceptual and Historical Foundations of the Situational Outlook Questionnaire*. Orchard Park, NY: The Creative Problem Solving Group, Inc.
- Isaksen, S. G., Firestien, R. L., Murdock, M. C., Puccio, G. J., & Treffinger, D. J. (1994). *The assessment of creativity*. Buffalo, New York: Center for Creative Studies.
- Isaksen, S. G., & Treffinger, D. J. (1985). *Creative Problem Solving: the basic course*. Buffalo, NY: Bearly Limited.
- Isaksen, S. G., & Treffinger, D. J. (2004). Celebrating 50 years of Reflective Practice: Versions of Creative Problem Solving. *Journal of Creative Behavior*, 38(2), 75-101.
- Jarosewich, T., Pfeiffer, S., & Morris, J. (2002). Identifying gifted students using teacher rating scales: a review of existing instruments. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 20, 322-336.
- Jauk, E., Benedek, M., & Neubauer, A. C. (2014). The road to creative achievement: A latent variable model of ability and personality predictors. *European Journal of Personality*, 28(1), 95-105.
- Jauk, E., Neubauer, A. C., Dunst, B., Fink, A., & Benedek, M. (2015). Gray matter correlates of creative potential: a latent variable voxel-based morphometry study. *Neuroimage*, 111, 312-320.
- Jaussi, K.S., Randel, A.E., & Dionne, S.D. (2007). I am, I think, I can, I do: The role of personal identity, self-efficacy, and cross-application of experiences in creativity at work. *Creativity Research Journal*, 19(2&3), 247-258.
- Jeffrey, B. (2006). Creative Teaching and Learning: Towards a Common Discourse and Practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 399-414. doi:10.1080/03057640600866015
- Jesus, S., Morais, M. F., Pocinho, M., Imaginário, S., Duarte, J., Matos, F., . . . Sousa, F. (2011). *Escala de personalidade criativa: Estudo preliminar para a sua construção*. Paper presented at the Actas do VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/Evaluación Psicológica, XV Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contexto, Lisboa.
- Jin, X. T., Wang, L., & Dong, H. Z. (2016). The relationship between self-construal and creativity - Regulatory focus as moderator. *Personality and Individual Differences*, 97, 282-288. doi:10.1016/j.paid.2016.03.044
- Joët, G., Usher, E. L., & Bressoux, P. (2011). Sources of self-efficacy: An investigation of elementary school students in France. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 649-663.
- Johnson, A. S., & Fishkin, A. S. (1999). Assessment of cognitive and affective behaviors related to creativity. In A. S. Fishkin, B. Cramond, & P. Olszewski-Kubilius (Eds.), *Investigating creativity in youth: Research and methods* (pp. 265-306). Cresskill, NJ: Hampton Press.

- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. doi:10.1177/1558689806298224
- Jung, C. G. (2014). *The Spirit in Man, Art, and Literature* (Vol. Volume 15 of The Collected Works of C. G. Jung). Princeton: Princeton University Press. (Documento original publicado em 1922)
- Kaduson, H. G., & Schaefer, C. E. (1991). Concurrent Validity of the Creative Personality Scale of the Adjective Check List. *Psychological Reports*, 69(2), 601-602. doi:10.2466/pr0.1991.69.2.601
- Kamirloff-Smith, A. (1986). From Meta-processes to Conscious Access: Evidence from Children's Metalinguistic and Repair Data. *Cognition*, 23, 95-147.
- Kamirloff-Smith, A. (1990). Constraints on Representational Change: Evidence from Children's Drawing. *Cognition*, 34, 57-83.
- Karwowski, M. (2011). It Doesn't Hurt to Ask ... But Sometimes It Hurts to Believe: Polish Students' Creative Self-Efficacy and Its Predictors. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 5(2), 154-164. doi:10.1037/a0021427
- Karwowski, M. (2012). Did Curiosity Kill the Cat? Relationship Between Trait Curiosity, Creative Self-Efficacy and Creative Personal Identity. *Europe's Journal of Psychology*, 8(4), 547-558. doi:10.5964/ejop.v8i4.513
- Karwowski, M. (2014). Creative mindsets: measurement, correlates, consequences. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8(1), 62-70.
- Karwowski, M. (2015). Development of the Creative Self-Concept. *Creativity: Theories, Research, Applications*, 2(2), 165-179. doi:10.1515/ctra-2015-0019
- Karwowski, M. (2016). Dynamic of the creative self-concept: Changes and reciprocal relations between creative self-efficacy and creative personal identity. *Creativity Research Journal*, 28, 99-104.
- Karwowski, M., & Barbot, B. (2016). Creative self-beliefs: Their nature, development, and correlates. In J. C. Kaufman & J. Baer (Eds.), *Cambridge companion to reason and development* (pp. 302-326). New York: Cambridge University Press.
- Karwowski, M., Gralewski, J., & Szumski, G. (2015a). Teachers' effect on students' creative self-concept is moderated by students' gender. *Learning and Individual Differences*, 44, 1-8.
- Karwowski, M., Han, M. H., & Beghetto, R. A. (2019). Toward Dynamizing the Measurement of Creative Confidence Beliefs. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 13(2), 193-202. doi:10.1037/aca0000229
- Karwowski, M., Jankowska, D., Gralewski, J., Gajda, A., Wiśniewska, E., & Lebuda, I. (2016). Greater male variability in creativity: A latent variables approach. *Thinking Skills and Creativity*, 22, 159-166. doi:10.1016/j.tsc.2016.10.005

- Karwowski, M., Kaufman, J. C., Lebuda, I., Szumski, G., & Firkowska-Mankiewicz, A. (2017). Intelligence in childhood and creative achievements in middle-age: The necessary condition approach. *Intelligence*, 64, 36-44. doi:10.1016/j.intell.2017.07.001
- Karwowski, M., Werner, C. H., & Tang, M. (2015b). *Creative mindset measurement invariance across countries*. Unpublished Manuscript.
- Kaufman, J. C. (2012). Counting the Muses: Development of the Kaufman Domains of Creativity Scale (K-DOCS). *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(4), 298-308. doi:10.1037/a0029751
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2007). Ten years to expertise, many more to greatness: An investigation of modern writers. *Journal of Creative Behavior*, 41, 114-124.
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1-12.
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2013). In praise of Clark Kent: Creative metacognition and the importance of teaching kids when (not) to be creative. *Roeper Review*, 35, 155-165.
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2015). Promise and Pitfalls in Differentiating Amongst the C's of Creativity. *Creativity Research Journal*, 27(2), 1-2.
- Kaufman, J. C., Cole, J., & Baer, J. (2009). The construct of creativity: structural model for self-reported creativity ratings. *Journal of Creative Behavior*, 43(2), 119-132.
- Kaufman, J. C., Lee, J., Baer, J., & Lee, S. (2007). Captions, consistency, creativity, and the consensual assessment technique: New evidence of reliability. *Thinking Skills and Creativity*, 2(2), 96-106. doi:10.1016/j.tsc.2007.04.002
- Kaufman, J. C., Plucker, J. A., & Baer, J. (2008). *Essentials of Creativity Assessment*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Kegan, R. (1982). *The evolving self: problem and process in human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Keller, C. J., Lavish, L. A., & Brown, C. (2007). Creative Styles and Gender Roles in Undergraduate Students. *Creativity Research Journal*, 19(2-3), 273-280. doi:10.1080/10400410701397396
- Kelly, G. (1991). *The Psychology of Personal Constructs: theory and personality* (Vol. 1). London: Routledge. (Documento original publicado em 1955)
- Kemmelmeier, M., & Walton, A. P. . (2016). Creativity in Men and Women: Threat, Other- Interest, and Self-Assessment. *Creativity Research Journal*, 28(1), 78-88.
- Kharkhurin, A. V. (2017). Does the Eye of the Beholder Construct Beauty? Contributions of Self-Efficacy Factors to Divergent Thinking Traits. *Creativity Research Journal*, 29(4), 370-376. doi:10.1080/10400419.2017.1376493

- Khatena, J., & Torrance, E. P. (1976). *Khatena-Torrance Creative Perceptions Inventory Manual*. Chicago: Stoelting.
- Kihlstrom, J. F., Shames, V. A., & Dorfman, J. (1996). Intimations of memory and thought. In L. Reder (Ed.), *Implicit memory and metacognition* (pp. 1-23). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kim, K. H. (2006). Can We Trust Creativity Tests? A Review of the Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT). *Creativity Research Journal*, 18(1), 3-14.
- Kim, K. H., & Hull, M. F. (2012). Creative Personality and Anticreative Environment for High School Dropouts. *Creativity Research Journal*, 24(2-3), 169-176. doi:10.1080/10400419.2012.677318
- Kim, K. H., & VanTassel-Baska, J. (2010). The Relationship Between Creativity and Behavior Problems Among Underachieving Elementary and High School Students. *Creativity Research Journal*, 22(2), 185-193. doi:10.1080/10400419.2010.481518
- Kindler, A. M., & Darras, B. (1994). Artistic development in context: Emergence and development of pictorial imagery in early childhood years. *Visual Arts Research*, 20(2), 1-13.
- Kindler, A. M., & Darras, B. (1998). Culture and development of pictorial repertoires. *Studies in Art Education*, 39(2), 147-167.
- Klassen, R. M., & Usher, E. L. (2010). Self-efficacy in educational settings: Recent research and emerging directions. In T. C. Urdan & S. A. Karabenick (Eds.), *Advances in motivation and achievement. The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement* (Vol. 16A, pp. 1-33). Bingley, UK: Emerald.
- Kohn, M. L., & Slomczynski, K. M. (2006). *Social structure and selfdirection*. Warsaw: IFiS Publishers.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Krippendorff, K. (2011). Computing Krippendorff's Alpha-Reliability. Retrieved from http://repository.upenn.edu/asc_papers/43.
- Krippendorff, K. (2012). *Content Analysis: an introduction to its methodology*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research* (4th ed.). Thousand Oaks: California: SAGE.
- Krumm, G., Filippetti, V. A., Lemos, V., Koval, J., & Balabanian, C. (2016). Construct validity and factorial invariance across sex of the Torrance Test of Creative Thinking –figural Form A in Spanish-speaking children. *Thinking Skills and Creativity*, 22, 180-189. doi:10.1016/j.tsc.2016.10.003
- Krumm, G., Lemos, V., & Richaud, M. C. (2018). Personality and Creativity: a study in spanish-speaking children. *International Journal of Psychological Research*, 11(1), 33-41. doi:10.21500/20112084.2867

- Kupers, E., Van Dijk, M., & Lehmann-Wermser, A. (2018). Creativity in the Here and Now: A Generic, Micro-Developmental Measure of Creativity. *Frontiers in Psychology*, 9(2095), 1-14. doi:10.3389/fpsyg.2018.02095
- Kvale, S. (1992). *Psychology and postmodernism*. London: Sage.
- Lansing, K. (1966). The research of Jean Piaget and its implications for art education in the elementary school. *Studies in Art Education*, 7(2), 33-42.
- Larsson, M. C. L. B. S. R. (2013). *Too old for work too young for retirement: the psychosocial experience of unemployment among older adults*. Doctoral Thesis. Universidade do Porto. Porto.
- Lau, S., & Cheung, P. C. (2010). Developmental trends of creativity: What twists of turn do boys and girls take at different grades? *Creativity Research Journal*, 22(3), 329-336.
- Laws, J. . (2003). *Self-efficacy beliefs and creative performance in adults: A phenomenological investigation*. . (Doctoral Thesis), University of Ottawa.
- Leeming, F. C., Dwyer, W. O., & Bracken, B. A. (1995). Children's Environmental Attitude and Knowledge Scale: Construction and Validation. *The Journal of Environmental Education*, 26(3), 22-31. doi: 10.1080/00958964.1995.9941442
- Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. (1986). *Diário da República n.º 237/1986 - I Série*. Lisboa: Assembleia da República Portuguesa,.
- Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto. (2005). *Diário da República n.º 166/2005 - Série I-A*. Lisboa: Assembleia da República,.
- Lei n.º 85/2009 de 29 de Agosto. (2009). *Diário da República n.º 166/2009 - I Série*. Lisboa: Assembleia da República,.
- Lei n.º 115/97 de 19 de Setembro. (1997). *Diário da República n.º 217/97 - Série I -A*. Lisboa: Assembleia da República,.
- Leitner, L. M., & Faidley, A. J. (1999). Creativity in experiential personal construct psychotherapy. *Journal of Constructivist Psychology*(12), 237-286.
- Lemons, G. (2006). *A qualitative investigation of college students' creative self-efficacy*. (Doctoral Thesis), University of Northern Colorado.
- Lemons, G. (2011). Diverse perspectives of creativity testing: controversial issues when used for inclusion into gifted programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(5), 742-772.
- Lemos, A. C., Gomes, F. M., & Gouveia, L. (2018). Efeitos das Variáveis Sociodemográficas na Criatividade. In M. Pocinho & S. Garcês (Eds.), *Psicologia da Criatividade* (pp. 63-87). Madeira: Universidade da Madeira. Retrieved from <https://digituma.uma.pt/>
- Lemos, G. (2007). *Habilidades cognitivas e rendimento escolar entre os 5.º e 12.º anos de escolaridade*. (Tese de Doutoramento), Universidade do Minho, Braga.

- Levitt, H. M., Bamberg, M., Creswell, J. W., Frost, D. M., Josselson, R., & Suárez-Orozco, C. (2018). Journal article reporting standards for qualitative primary, qualitative meta-analytic, and mixed methods research in psychology: The APA Publications and Communications Board task force report. *American Psychologist*, *73*(1), 26-46. doi:10.1037/amp0000151
- Liamputtong, P. (2011). *Focus Group Methodology: principles and practice*. Los Angeles: SAGE.
- Lindauer, M. S. . (1990). Reactions to cheap art. *Empirical Studies of the Arts*(8), 95-110.
- Lindqvist, G. (2003). Vygotsky's Theory of Creativity. *Creativity Research Journal*, *15*(2-3), 245-251. doi:10.1207/S15326934CRJ152&3_14
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. . (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, *31*(3), 313-327.
- Lizarraga, M. L. S. A., & Baquedano, M. T. S. A. (2013). How creative potential is related to metacognition. *European Journal of Education and Psychology*, *6*(2), 69-81. doi:10.1989/ejep.v6i2.104
- Locke, E.A., Frederick, E., Lee, C., & Bobko, P. (1984). Effect of self-efficacy, goals, and task strategies on task performance. . *Journal of Applied Psychology*, *69*(2), 241-251.
- Lone, J. A., Bjorklund, R. A., Osterud, K. B., Anderssen, L. A., Hoff, T., & Bjorkli, C. A. (2014). Assessing knowledge-intensive work environment: General versus situation-specific instruments. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *23*(3), 469-482. doi:10.1080/1359432x.2012.750449
- Long, H. (2014). An empirical review of research methodologies and methods in creativity studies (2003-2012). *Creativity Research Journal*, *26*, 427-438. doi:10.1080/10400419.2014.96178
- Lowenfeld, V. (1947). *Creative and mental growth*. New York: Macmillan.
- Lu, C. C. (2017). Interactive effects of environmental experience and innovative cognitive style on student creativity in product design. *International Journal of Technology and Design Education*, *27*(4), 577-594. doi:10.1007/s10798-016-9368-x
- Lubart, T. (1999). Creativity across cultures. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 339-350). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lubart, T. (2016). Creativity and Educational issues. [Powerpoint Slides] Retrieved from https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/CRSN/dogodki/Todd_Lubart_8.12.2016.pdf
- Lubart, T. (2017). The 7 C's of Creativity. *The Journal of Creative Behavior*, *51*(4), 293-296. doi:10.1002/jocb.190
- Lubart, T., Mouchiroud, C., Tordjman, S., & Zenasni, F. . (2003). *Psychologie de la créativité* Paris: Armand Colin.

- Lubart, T., Pacteau, C., Jacquet, A. Y., & Caroff, X. (2010). Children's creative potential: an empirical study of measurement issues. *Learning and Individual Differences*, 20, 388-392. doi:10.1016/j.lindif.2010.02.006
- Lubart, T., Zenasni, F., & Barbot, B. (2013). Creative Potential and its Measurement. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 1(2), 41-50.
- Lucas, B., Claxton, G., & Spencer, E. . (2013). *Progression in Student Creativity in School: First Steps Towards New Forms of Formative Assessments* OECD Publishing
- Luquet, G. H. (2001). *Children's drawings*. London: Free Association Books. (Documento original publicado em 1921)
- Malchiodi, C. (1998). *Understanding children's drawings*. New York: Guilford Press.
- Malik, M., Butt, A., & Choi, J. . (2015). Rewards and employee creative performance: moderating effects of creative self-efficacy, reward importance, and locus of control. *Journal of Organizational Behavior*, 36, 59–74.
- Marek, S., Hwang, K., Foran, W., Hallquist, M.N., & Luna, B. (2015). The contribution of network organization and integration to the development of cognitive control. *PLoS Biology*, 13, e1002328. doi:10.1371/journal.pbio.1002328
- Markovic, S. (2012). Components of aesthetic experience: aesthetic fascination, aesthetic appraisal, and aesthetic emotion. *i-Perception*, 3, 1-17. Retrieved from www.perceptionweb.com/i-perception.
- Markus, H. R., & Hamedani, M. (2007). Sociocultural psychology: The dynamic interdependence among self systems and social systems. In S. Kitayama & D. Cohen (Eds.), *Handbook of cultural psychology* (pp. 3-39). New York, NY: Guilford Press.
- Marôco, J. (2010). *Análise de Equações Estruturais: Fundamentos teóricos, Software & Aplicações*. Pêro Pinheiro: Report Number.
- Mascolo, M. F. (1994). Toward a social constructivist psychology: The case of self-evaluative emotional development. *Journal of Constructivist Psychology*, 7, 87-106.
- Maslow, A. (1990). *La personalidad creadora*. Barcelona: Editorial Kairós (Documento original publicado em 1983)
- Mateus, R., Damião, M. H., Festas, M.I., & Marques, E. (2017). Educação estética e artística no currículo português do 1.º ciclo do ensino básico: uma via de concretização. In R. B. Simões, C. Serrano, S. Neto, & J. Miranda (Eds.), *Pessoas e ideias em trânsito: percursos e imaginários* (pp. 230-242). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10316.2/41800>. doi:10.14195/978-989-26-1362-8_10
- Mathisen, G. E. (2011). Organizational antecedents of creative self-efficacy. *Creativity and Innovation Management*, 20(3), 185–195.

- Mathisen, G. E., & Bronnick, K. S. (2009). Creative Self-Efficacy: An intervention study. *International Journal of Educational Research*, 48, 21-29.
- Mathisen, G. E., & Einarsen, S. (2004). A review of instruments assessing creative and innovative environments within organizations. *Creativity Research Journal*, 16, 119-140. doi:10.1207/s15326934crj1601_12
- Matud, M. P., Rodríguez, C., & Grande, J. (2007). Gender differences in creative thinking. *Personality and Individual Differences*, 43, 1137-1147.
- Mayers, A. (2013). *Introduction to Statistics and SPSS in Psychology*. Harlow:: Pearson Education Limited.
- McKay, A. S., Karwowski, M., & Kaufman, J. C. (2016). Measuring the Muses: Validating the Kaufman Domains of Creativity Scale (K-DOCS). *Psychology of Aesthetics Creativity and the Arts*, 11(2), 216-230. doi:10.1037/aca0000074
- McKinney, J., & Forman, S. (2006). Factor structure of the Wallach-Kogan tests of creativity and measures of intelligence and achievement. *Psychology in the Schools*, 14, 41-44.
- Mednick, S. A. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological Review*, 69(3), 220-232.
- Meeker, M., Meeker, R., & Roid, G. H. . (1985). *Structure- of- Intellect Learning Abilities Test (SOI-LA) manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Meeson, P. (1974a). Art or nature: a problem of art in education and teacher training. *British Journal of Educational Studies*, 22(3), 292-302.
- Meeson, P. (1974b). Herbert Read's definition of art in Education through Art. *Journal of Aesthetic Education*, 8(3), 5-18.
- Mefoh, P., Nwoke, M., Chukwuorji, J., & Chijioke, A. (2017). Effect of cognitive style and gender on adolescents' problem solving ability. *Thinking Skills and Creativity*, 25, 47-52. doi:10.1016/j.tsc.2017.03.002
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. (2006). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publishers.
- Mich, L., Anesi, C., & Berry, D. M. (2005). Applying a pragmatics-based creativity-fostering technique to requirements elicitation. *Requirements Engineering*, 10(4), 262-275. doi:10.1007/s00766-005-0008-3
- Michael, W.B., & Bachelor, P. (1992). First-order and higher-order creative ability factors in Structure-of-Intellect measures administered to sixth-grade children. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 261-273.
- Millar, G. W. (2002). *The Torrance kids at midlife*. Westport, CT: Ablex.

- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas - 1.º Ciclo do Ensino Básico (4ª edição)*. Mem-Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos para o século XXI*. Lisboa: Ministério da Educação, Ministério da Educação, & Direção Geral de Educação (DGE). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção Geral de Educação (DGE).
- Montuori, A. (2003). The complexity of improvisation and the improvisation of complexity: Social science, art and creativity. *Human Relations*, 56(2), 237-255.
- Montuori, A., & Purser, R. (1997). Social Creativity: The Challenge of Complexity. *Pluriverso*, 1(2), 78-88.
- Morais, M. F. (2001). *Definição e avaliação da criatividade: uma abordagem cognitiva*. Braga: Lusografe.
- Morais, M. F. (2003). Prova de resolução de problemas por *insight*. In M. Gonçalves, I. Simões, L. Almeida, & C. Machado (Eds.), *Avaliação psicológica: instrumentos validados para a população portuguesa* (pp. 166-177). Coimbra: Quarteto Editora.
- Morais, M. F., Viana, F. L., Fleith, D. L., & Dias, C. (2019). Climate Scale for Creativity in the Classroom: Evidence of Factorial Validity in the Portuguese Context *Trends in Psychology*, 27(4), 837-849. doi:10.9788/TP2019.4-02
- Morgan, D. L. (1997). *Focus group as qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks: California: SAGE.
- Morin, E. (2008). *O Método 3. O conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Editora Sulina. (Documento original publicado em 1986)
- Morin, E. (2010). *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. (Documento original publicado em 1982)
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38. doi:10.1037/00220167.38.1.30
- Mumford, M. D. (2003). Where have we been, where are we going? Taking stock in creativity research. *Creativity Research Journal*, 15, 107-120.
- Myszkowski, N., & Storme, M. (2017). Measuring "good taste" with the Visual Aesthetic Sensitivity Test-Revised (VAST-R). *Personality and Individual Differences*, 117, 91-100.
- Nadal, M. (2007). *Complexity and Aesthetic Preference for Diverse Visual Stimuli*. (Doctoral Thesis), Universitat de les Illes Balears, Palma de Maiorca.

- National Advisory Committee on Creative and Cultural Education. (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. London: DFEE.
- Negus, K., & Pickering, M. (2004). *Creativity, communication and cultural value*. London: Sage Publications.
- Nemiro, J. (2001). Assessing the climate for creativity in virtual teams. In M. M. Beyerlein, D. A. Johnson, & S. T. Beyerlein (Eds.), *Advances in Interdisciplinary studies of work teams* (Vol. 8 Virtual Teams, pp. 59-84). Bradford, UK: Emerald.
- Ness, I. J., & Glăveanu, V. (2019). Polyphonic Orchestration: The dialogical nature of creativity. In R. Beghetto & G. Corazza (Eds.), *Dynamic Perspectives on Creativity: New Directions for Theory, Research, and Practice in Education* (pp. 189-206). New York: Springer.
- Neubauer, A. C., & Martskvishvili, K. (2018). Creativity and intelligence: A link to different levels of human needs hierarchy? *Heliyon*, 4(5). doi:10.1016/j.heliyon.2018.e00623
- Neves, S. P., & Faria, L. (2007). Auto-eficácia académica e atribuições causais em Português e Matemática. *Análise Psicológica*, 4(25), 635-652.
- Newton, L. D., & Newton, D. P. (2014). Creativity in 21st-century education. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 44(4), 575-589.
- Nickerson, R. S. (1999). Enhancing creativity. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of Human Creativity* (pp. 392-430). New York: Cambridge University Press.
- Nielsen, M., Haun, D., Kärtner, J., & Legare, C. H. (2017). The persistent sampling bias in developmental psychology: A call to action. *Journal of Experimental Child Psychology*, 162, 31-38.
- Niu, W. (2007). Individual and environmental influences on Chinese student creativity. *Journal of Creative Behavior*, 41, 151-175.
- Noller, R. B., Parnes, S. J., & Biondi, A. M. . (1976). *Creative actionbook*. New York: Scribners.
- Nori, R., Signore, S., & Bonifacci, P. (2018). Creativity Style and Achievements: An Investigation on the Role of Emotional Competence, Individual Differences, and Psychometric Intelligence. *Frontiers in Psychology*, 9(1826). doi:10.3389/fpsyg.2018.01826
- OECD. (2016). PISA 2015 Results in Focus. *PISA in Focus*, 67. Retrieved from <https://www.oecd-ilibrary.org/content/paper/aa9237e6-en>.
- OECD. (2018). *The future of education and skills*. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/2030/oecd-education-2030-position-paper.pdf>
- Ohly, S. , Pluckthun, L., & Kissel, D. (2017). Developing Students' Creative Self-Efficacy Based on Design-Thinking: Evaluation of an Elective University Course. *Psychology Learning & Teaching*, 16(1), 125-132.

- Oleynick, V. C., DeYoung, C. G., Hyde, E., Kaufman, S. B., Beaty, R. E., & Silvia, P. J. (2017). Openness/intellect: The core of the creative personality. In G. J. Feist, R. Reiter-Palmon, & J. C. Kaufman (Eds.), *The cambridge handbook of creativity and personality research* (pp. 9-27). New York, NY: Cambridge University Press.
- Osborn, A. F. (1957). *Applied imagination*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Osburn, H. G. (2000). Coefficient alpha and related internal consistency reliability coefficients. *Psychological Methods*, 5(3), 343-355. doi:10.1037//1082-989x.5.3.343
- Pacteau, C., & Lubart, T. (2005). L'enfant et ses intelligences: Le développement de la créativité. *Sciences Humaines*(164), 1-5.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543–578.
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during Childhood and Adolescence. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 339-367). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Pajares, F., Johnson, M. J., & Usher, E. L. . (2007). Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students. *Research in the Teaching of English*, 42, 104 – 120.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. . (2005). Self-efficacy and self-concept beliefs: Jointly contributing to the quality of human life. In H. Marsh, R. Craven, & D. McInerney (Eds.), *International advances in self research* (Vol. 2, pp. 95-121). Greenwich, CT: Information Age.
- Pajares, F., & Urdan, T. (2006). *Adolescence and education: Vol. 5. Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age.
- Parada, F., Castro, M. G., & Coimbra, J. L. (1997/1998). A Orientação Vocacional como Objeto Educativo Transdisciplinar: Análise do Currículo Enunciado do Terceiro Ciclo do Ensino Básico. *Cadernos de Consulta Psicológica*(13/14), 108-130.
- Parecer n.º 1/92 de 26 de Setembro. (1992). *Diário da República n.º 223/92 - II Série*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Parecer n.º 1/2011 de 3 de Janeiro. (2011). *Diário da República n.º 1/2013 - II Série*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Parecer n.º 2/1999 de 3 de Fevereiro. (1999). *Diário da República n.º 28/29/1999 - II Série*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação,.
- Parecer n.º 2/2012 de 7 de Março. (2012). *Diário da República n.º 48/2012 - II Série*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, .
- Parecer n.º 4/2017 de 30 de Maio. (2017). *Diário da República n.º 104/2017 - II Série*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação,.

- Parecer n.º 5/2010 de 20 de Setembro. (2010). *Diário da República n.º 183/2010 - II Série*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação,.
- Parecer n.º 11/2018 de 28 de Maio. (2018). *Diário da República n.º 102/2018 - II Série*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação,.
- Pariser, D., Kindler, A. M., & Berg, A. (2008). Drawing and Aesthetic Judgments Across Cultures: Diverse Pathways to Graphic Development In C. Milbrath & H. M. Trautner (Eds.), *Children's Understanding and Production of Pictures, Drawings, and Art: theoretical and empirical approaches* (pp. 293-317). Göttingen: Hogrefe Publishing.
- Parnes, S. J. (1967). *Creative behavior guidebook*. New York: Scribners.
- Parsons, M. (1992). *Compreender a Arte*. Lisboa: Editorial Presença. (Documento original publicado em 1987)
- Patterson, R., & Thomas, K. (2007). Review of "The Creative Mind: Myths and Mechanisms". *Essays in Philosophy*, 8(1), 1-9.
- Pearce, M. (2010). *Boden and Beyond: The Creative Mind and its Reception in the Academic Community*. Unpublished Manuscript. City University. London. Retrieved from https://pdfs.semanticscholar.org/7392/d42f8bfabb635b7833edf9fa31f2d2a80bc9.pdf?_ga=2.251111622.1362102436.1578498401-530880045.1578498401
- Pelaes, M. L. (2015). A educação estética e o ensino da Arte na perspetiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte para o Ensino Fundamental. *Sala de Leitura*. Retrieved from <http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=75435>.
- Pereira, C. E. S. (2010). *Identificação de Estudantes Talentosos: uma comparação entre as perspetivas de Renzulli e Guenther*. Tese de Mestrado. Psicologia. Universidade Federal de Juíz de Fora. Juíz de Fora, Brasil.
- Perrine, N. E., & Brodersen, R. M. (2005). Artistic and scientific creative behavior: Openness and the mediating role of interests. *Journal of Creative Behavior*, 39, 217-236.
- Pfeiffer, S. (2015). *Essentials of Gifted Assessment*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Phelan, S. G. (2001). *Developing creative competence at work: The reciprocal effects of creative thinking, self-efficacy, and organizational culture on creative performance*. . (Doctoral Thesis), Alliant International University, California.
- Piaget, J. (1952). *Origins of intelligence in the child*. New York: International Universities Press, Inc. (Documento original publicado em 1936)
- Piaget, J. (1953). Art Education and Child Psychology. In E. Ziegfeld (Ed.), *Education and Art: A Symposium* (pp. 22-23). Paris: UNESCO.
- Piaget, J. (1956). *The Child's Conception of Space*. New York: Routledge and Legan Paul, Ltd.

- Piaget, J. (1975). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores. (Documento original publicado em 1945)
- Piaget, J. (1977). *The development of thought: Equilibration of cognitive structures*. Oxford, England: Viking.
- Piffer, D. (2012). Can creativity be measured? An attempt to clarify the notion of creativity and general directions for future research. *Thinking Skills and Creativity*, 7, 258-264. doi:10.1016/j.tsc.2012.04.009
- Piirto, J. (1991). Why are there so few (creative women: visual artists, mathematicians, musicians)? *Roeper Review*, 13(3), 142-147.
- Piirto, J. (2011). *How to Embed Creativity into the Curriculum*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Pimentel, A. (2001). O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cadernos de Pesquisa*, 114, 179-195.
- Plucker, J. A. (1999a). Is the proof in the pudding? Reanalyses of Torrance's 1958 to present longitudinal data-. *Creativity Research Journal*, 12, 103-114.
- Plucker, J. A. (1999b). Reanalyses of student responses to creativity checklists: Evidence of content generality. *Journal of Creative Behavior*, 33, 126- 137.
- Plucker, J. A., & Beghetto, R. A. (2004). Why creativity is domain general, why it looks domain specific, and why the distinction does not matter. In R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko, & J. L. Singer (Eds.), *Creativity: From potential to realization* (pp. 153-167). Washington DC: American Psychological Association.
- Plucker, J. A., Esping, A., Kaufman, J. C., & Avitia, M .J. (2015). Creativity and Intelligence. In S. Goldstein & J. A. Naglieri (Eds.), *Handbok of Intelligence* (pp. 283-291). New York: Springer.
- Plucker, J. A., Runco, M. A., & Lim, W. (2006). Predicting ideational behavior from divergent thinking and discretionary time on task. *Creativity Research Journal*, 18(1), 55-63. doi:10.1207/s15326934crj1801_7
- Pocinho, M., & Garcês, S. (2018). Prova de Criatividade (ProCriativ): da Ideia à Realidade. In M. Pocinho & S. Garcês (Eds.), *Psicologia da Criatividade* (pp. 103-116). Madeira: Universidade da Madeira. Retrieved from <https://digituma.uma.pt/>.
- Policastro, E., & Gardner, H. (1999). From case studies to robust generalizations: an approach to the study of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 213-225). Cambridge, UK: Cambdrige University Press.
- Pomar, C., Balça, A., Conde, A. F., García, A. M., Nogueira, C., Vieira, C., . . . Tavares, T.-C. (2012). *Guião de Educação de Género e Cidadania - 2.º Ciclo*. Lisboa: CIG.

- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers*, 36(4), 717-731. doi:10.3758/BF03206553
- Pretz, J. E., & McCollum, V. A. (2014). Self-perceptions of creativity do not always reflect actual creative performance. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8, 227-236. doi:10.1037/a0035597
- Proctor, R. M. J., & Burnett, P. C. (2004). Measuring cognitive and dispositional characteristics of creativity in elementary students. *Creativity Research Journal*, 16(4), 421-429. doi:10.1080/10400410409534553
- Prosser, J., & Schwartz, D. (1998). Photographs within the sociological research process. In J. Prosser (Ed.), *Image-based research* (pp. 115-130). London: Flamer Press.
- Rabasquinho, A. (2010). *Resolução de Problemas por Insight: Estudo Comparativo das Diferenças Individuais* (Tese de Mestrado em Psicologia), Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- Rad, I. S., Karimi, L., Ramezani, V., Ahmadi, M., Heshmati, R., & Jafar, E. (2010). Psychometric properties of Torrance test (Persian version) of creative thinking (A form). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 1429-1433. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.301>
- Raina, M. K., Kumar, Girijesh, & Raina, V. K. (1980). A cross-cultural study of parental perception of the ideal child. *Creative Child & Adult Quarterly*, 5(4), 234-241.
- Ram, A., Wills, L., Domeshek, E., Nersessian, N., & Kolodner, J. . (1995). Understanding the Creative Mind: a review of Margaret Boden's Creative Mind. *Artificial Intelligence*, 79, 111-128.
- Read, H. (1945). *Education Through Art* (Second ed.). New York: Pantheon Books. (Documento original publicado em 1943)
- Recomendação n.º 1/2013 de 28 de Janeiro. (2013). *Diário da República n.º 19/2013 - II Série*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Reise, S. P., Bonifay, W. E., & Haviland, M. G. (2013). Scoring and Modeling Psychological Measures in the Presence of Multidimensionality. *Journal of Personality Assessment*, 95(2), 129-140. doi:10.1080/00223891.2012.725437
- Reise, S. P., Waller, N. G., & Comrey, A. L. (2000). Factor analysis and scale revision. *Psychological Assessment*, 12(3), 287-297.
- Renzulli, J. S. (1999). What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. . *Journal for the Education of the Gifted*, 23(1), 3-54.
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *Phi Delta Kappan*, 42, 305-311.
- Richards, R., Kinney, D., Benet, M., & Merzel, A. (1988). Assessing Everyday Creativity: Characteristics of the Lifetime Creativity Scales and Validation With Three Large Samples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(3), 476-485.

- Ridley, D. R. (1977). Communicability and Complexity as predictors of creativity - validity of Barron-Welsh Art Scale. *Perceptual and Motor Skills*, 45(2), 399-408. doi:10.2466/pms.1977.45.2.399
- Riley, K. (1999). *Adult creative self-efficacy and intrinsic leisure motivation in recreation art and exercise environments*. (Doctoral Dissertation), University of Oregon.
- Rimm, S. B. (1984). The characteristics approach: identification and beyond. *Gifted Child Quarterly*, 28(4), 181-187.
- Robinson, J. R., Workman, J. E., & Freeburg, B. W. (2019). Creativity and tolerance of ambiguity in fashion design students. *International Journal of Fashion Design, Technology and Education*, 12(1), 96-104. doi:10.1080/17543266.2018.1516807
- Robinson, K. (2001). *Out of our minds: learning to be creative*. Bloomington: Capstone.
- Rocha, L., & Coimbra, J.L. (2006). As teorias do desenvolvimento da compreensão estética de Michael Parsons e Abigail Housen e as suas implicações educativas. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 5, 79-111.
- Rodrigues, S. (2018). *Orient'Arte: projeto psicoeducativo de construção pessoal e vocacional com recurso ao cinema*. Tese de Doutoramento. Universidade do Porto. FPCE.
- Rodrigues, S., Valqueresma, A., & Coimbra, J. L. (2016). *Inventário de Autoeficácia Criativa_JA (versão para jovens e adultos)*. FPCE. Universidade do Porto. Porto.
- Rodrigues, T. B. (2016). *Por um verdadeiro Serviço Nacional de Educação*. VISÃO.
- Rogers, C. (1986). *Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta*. Barcelona: Ediciones Paidós. (Documento original publicado em 1983)
- Rogers, W. T., Gierl, M. J., Tardif, C., Lin, J., & Rinaldi, C. . (2003). Differential validity and utility of successive and simultaneous approaches to the development of equivalent achievement tests in French and English. *Alberta Journal of Educational Research*, 49, 290-304.
- Rojas, J. P., & Tyler, K. M. (2018). Measuring the Creative Process: A Psychometric Examination of Creative Ideation and Grit. *Creativity Research Journal*, 30(1), 29-40. doi:10.1080/10400419.2018.1411546
- Rosen, C. (1985). Review of creativity assessment pack. In J. Mitchell (Ed.), *The ninth mental measurment yearbook* (Vol. 1, pp. 411-412). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Rubenstein, L., McCoach, D., & Siegle, D. (2013). Teaching for Creativity Scales: An Instrument to Examine Teachers' Perceptions of Factors That Allow for the Teaching of Creativity. *Creativity Research Journal*, 25(3), 324-334. doi:10.1080/10400419.2013.813807
- Rudowicz, E. (2004). Applicability of the Test of Creative Thinking -Drawing Production for assessing creative potentials of Hong Kong adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 48. doi: 10.1177/001698620404800305

- Runco, M. (1984). Teacher's judgments of creativity and social validity of divergent thinking tests. *Perceptual and Motor Skills*, 59, 711-717.
- Runco, M. (1993). Divergent thinking, creativity, and giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 37, 16-22.
- Runco, M. (1997). The generality of creative performance in gifted and nongifted children. *Gifted Child Quarterly*, 31, 121-125.
- Runco, M. (1999a). Appendix II: Tests of Creativity. In M. Runco & S. R. Spritzker (Eds.), *Encyclopedia of Creativity* (Vol. 2, pp. 547-551). San Diego: Academic Press.
- Runco, M. (1999b). Fourth Grade Slump. In M. Runco & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of Creativity* (Vol. 1, pp. 743-744). San Diego: Academic Press.
- Runco, M. (2003). Creativity, cognition, and their educational implications. In J. C. Houtz (Ed.), *The educational psychology of creativity* (pp. 25–56). Cresskill, NJ: Hampton.
- Runco, M. (2004). Creativity. *Annual Review Psychology*, 55, 657-687.
- Runco, M. (2007). *Creativity. Theories and themes: research, development and practice*. Burlington, MA: Elsevier Academic Press.
- Runco, M. (2008). Commentary: Divergent thinking is not synonymous with creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2(2), 93-96. doi:10.1037/1931-3896.2.2.93
- Runco, M. (2013). *Divergent thinking and creative potential*. New York: Hampton Press.
- Runco, M. (2014). "Big C, Little c" Creativity as a False Dichotomy: Reality is not Categorical. *Creativity Research Journal*, 26(1), 131-132. doi:10.1080/10400419.2014.873676
- Runco, M., & Acar, S. (2012). Divergent Thinking as an Indicator of Creative Potential. *Creativity Research Journal*, 24(1), 66-75. doi:10.1080/10400419.2012.652929
- Runco, M., Acar, S., & Cayirdag, N. (2017). A closer look at the creativity gap and why students are less creative at school than outside of school. *Thinking Skills and Creativity*, 24, 242-249. doi:10.1016/j.tsc.2017.04.003
- Runco, M., & Charles, R. (1997). Developmental trends in creative potential and creative performance. In M. Runco (Ed.), *Creativity research handbook* (Vol. 1, pp. 115-152). Cresskill, NJ: Hampton.
- Runco, M., Cramond, B., & Pagnani, A. R. (2010). Gender and creativity. In J. C. Chrisler & D. R. McCreary (Eds.), *Handbook of gender research in psychology* (pp. 343-357). New York: Springer.
- Runco, M., Plucker, J. A., & Lim, W. (2001). Development and psychometric integrity of a measure of ideational behavior. *Creativity Research Journal*, 13(3-4), 393-400. Retrieved from <https://WOS:000172930100016>
- Russ, S. (2003). Creativity research: whither thou goest. *Creativity Research Journal*, 15(2-3), 143-145. doi:10.1080/10400419.2003.9651407
- Ryser, G. R. (2007). *Profiles of Creative Abilities : Examiner's manual*. Austin, TX: Pro-Ed.

- Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D., & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 1(1), 1-15.
- Sacks, P. (1999). *Standardized Minds*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Saggar, M., Xie, H., Beaty, R. E., Stankov, A. D., Schreier, M., & Reiss, A. L. (2019). Creativity slumps and bumps: Examining the neurobehavioral basis of creativity development during middle childhood. *Neuroimage*, 196, 94-101. doi:10.1016/j.neuroimage.2019.03.080
- Said-Metwaly, S., Kyndt, E., & Van den Noortgate, W. (2017). Approaches to Measuring Creativity: A Systematic Literature Review. *Creativity: Theories, Research, Applications*, 4(2), 238-275.
- Sartre, J. P. (1940). *L'imaginaire*. Paris: Gallimard.
- Sawyer, J. E., & Goldstein, T. (2019). Can Guided Play and Storybook Reading Promote Children's Drawing Development? *Empirical Studies of the Arts*, 37(1), 32-59.
- Sawyer, R. K. (1998). The interdisciplinary study of creativity in performance. *Creativity Research Journal*, 11(1), 11-19. doi:10.1207/s15326934crj1101_2
- Schack, G. (1989). Self-efficacy as a mediator in the creative productivity of children. *Journal for the Education of the Gifted*, 12(3), 231-249.
- Schoonenboom, J., & Johnson, R. B. (2017). How to Construct a Mixed Methods Research Design. *Kolner Zeitschrift fur Soziologie und Sozialpsychologie*, 69(Suppl 2), 107-131. doi:10.1007/s11577-017-0454-1
- Schraw, G. (2005). Review of the Kathena-Torrance Perception Inventory. In R. Spies & B. Plake (Eds.), *The sixteenth mental measurements yearbook* (pp. 542-543). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Schubert, D. S. (1973). Intelligence as necessary but not sufficient to creativity. *Journal of Genetic Psychology*, 122(1), 45-47.
- Schweizer, K. (2010). Some guidelines concerning the modeling of traits and abilities in test construction. *European Journal of Psychological Assessment*, 26(1-2). doi:10.1027/1015-5759/a000001
- Selby, E. C., Treffinger, D. J., & Isaksen, D. J. (2014). *Historical Development of VIEW: A Model and Assessment of Problem Solving Style*. Orchard Park, NY: Creative Problem Solving, Inc.
- Selman, R. L. (1971). Taking Another's Perspective: Role-Taking Development in Early Childhood. *Child Development*, 42(6), 1721-1734.
- Selman, R. L. (1976). A developmental approach to interpersonal and moral awareness in young children: Some educational implications of levels of social perspective taking. In T. Henessy (Ed.), *Values and Moral Development* (pp. 142-172). New York: Paulist Press.
- Shaheen, R. (2010). Creativity and Education. *Creative Education*, 1(3), 166-169. doi:10.4236/ce.2010.13026

- Shansis, F., Fleck, M. P. A., Richards, R., Kinney, D., Izquierdo, I., Mattevi, B., . . . Berlim, M. (2003). Desenvolvimento da versão para o português das Escalas de Criatividade ao Longo da Vida (ECLV). *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, 25, 284-296. doi:10.1590/S0101-81082003000200005
- Shen, W. B., Yuan, Y., Liu, C., Yi, B. S., & Dou, K. (2016). The Development and Validity of a Chinese Version of the Compound Remote Associates Test. *American Journal of Psychology*, 129(3), 245-258. Retrieved from <https://WOS:000381451000003>
- Siegler, R. S. (2006). Microgenetic analyses of learning. In W. Damon, R. M. Lerner, D. Kuhn, & S. Siegler (Eds.), *Handbook of child psychology* (Vol. Volume 2: Cognition, perception, and language, pp. 464-510). Hoboken, NJ: Wiley.
- Siegler, R. S., & Crowley, K. (1991). The microgenetic method: A direct means of studying cognitive development. *American Psychologist*, 46, 606-620. doi:10.1037/0003-066X.46.6.606
- Silva, I. S., Veloso, A. L., & Keating, J. B. (2014). Focus Group: considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 175-189.
- Silva, J. (2013). *Entre o Teatro e a Psicologia: Processos e vivências da mudança psicológica em contexto teatral* (Tese de Doutorado), Universidade do Porto, Porto.
- Silva, J. E., Ferreira, P., Coimbra, J. L., & Menezes, I. (2017). Theater and Psychological Development: Assessing Socio-Cognitive Complexity in the Domain of Theater. *Creativity Research Journal*, 29(2), 157-166. doi:10.1080/10400419.2017.1302778
- Silva, J., & Menezes, I. (2016). Art Education for Citizenship: Augusto Boal's Theater of the Oppressed as a Method for Democratic Empowerment *Journal of Social Science Education*, 15(4), 40-49. doi:10.2390/jsse-v15-i4-1507
- Silvia, P. (2008). Creativity and Intelligence revisited: a latent variable analysis of Wallach and Kogan (1965). *Creativity Research Journal*, 20, 34-39.
- Silvia, P. J., Beaty, R. E., Nusbam, E., Eddington, K. M., Levin-Aspersen, H., & Kwapil, T. (2014). Everyday creativity in daily life: An experience-sampling study of "little c" creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8, 183-188.
- Silvia, P., & Nusbam, E. (2010). *What's your major? College majors as markers of creativity*. Unpublished Manuscript.
- Silvia, P., Wigert, B., Reiter-Palmon, R., & Kaufman, J. C. (2012). Assessing Creativity With Self-Report Scales : A Review and Empirical Evaluation. *Psychology Faculty Publications*, Paper 54. Retrieved from <http://digitalcommons.unomaha.edu/psychfacpub/54>.
- Simeonova, D. I., Chang, K. D., Strong, C., & Ketter, T. A. (2005). Creativity in familial bipolar disorder. *Journal of Psychiatric Research*, 39, 623-631.

- Simondon, G. (1989). *L'individuation psychique et collective: À la lumière des notions de forme, information, potentiel et métastabilité*. Paris, France: Aubier. (Documento original publicado em 1958)
- Simonton, D. K. (1988). *Scientific genius: a psychology of science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Simonton, D. K. (1999). Creativity from an historiometric perspective. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 116-136). New York: Cambridge University Press.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: a meta-analytic review of research. *Review of Educational Research, 75*, 417-453.
- Smith, E.V. Jr., Wakeyl, M.B., de Kruij, R.E.L., & Swartz, C.W. (2003). Optimizing rating scales for self-efficacy (and other) research. *Educational and Psychological Measurement, 63*(3), 369-391.
- Smith, S. M., & Blankenship, S. E. (1991). Incubation and the persistence of fixation in problem solving. *American Journal of Psychology, 104*, 61-87.
- Snijders, T., & Bosker, R. (1999). *Multilevel analysis: An introduction to basic and applied multi-level analysis*. London: Sage.
- Soh, K. (2017). Fostering student creativity through teacher behaviors. *Thinking Skills and Creativity, 23*(1), 58-66. doi:10.1016/j.tsc.2016.11.002
- Sowden, P. T., Clements, L., Redlich, C., & Lewis, C. (2015). Improvisation facilitates divergent thinking and creativity: Realizing a benefit of primary school arts education. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 9*(2), 128-138.
- Spiel, C., & Von Korff, C. (1998). Implicit Theories of Creativity: The Conceptions of Politicians, Scientists, Artists and School Teachers. *Journal of High Ability Studies, 9*(1), 43-58.
- Sramova, B., & Fichnova, K. (2008). Identity and Creative Personality. *Studia Psychologica, 50*(4), 357-369. Retrieved from <http://WOS:000263317100002>
- Starko, A. J. . (2010). *Creativity in the Classroom: Schools of Curious Delight*. New York: Routledge.
- Steinbüchel, N. , Meeuwssen, M., Poinstingl, H., & Kiese-Himmel, C. (2018). The Test for Creative Thinking—Drawing Production Test in Preschool Children with Predominantly Migration Background—Psychometrics of the German TCT-DP. *Creativity Research Journal, 30*(2), 195-204. doi:10.1080/10400419.2018.1446742
- Sternberg, R. J. (1988). *The nature of creativity: contemporary psychological perspectives*. New York: Cambridge Press.
- Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal, 18*(1), 87-98. doi:10.1207/s15326934crj1801_10
- Sternberg, R. J. , & Lubart, T. I. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist, 51*, 677-688.

- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2000). *Teaching for successful intelligence*. Arlington Heights, IL: Skylight.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34(1-31).
- Sternberg, R. J., & Lubart, T.I. (1995). *Defying the Crowd: Cultivating Creativity in a Culture of Conformity*. New York: Free Press.
- Sternberg, R. J., & O'Hara, L. A. (1999). Creativity and Intelligence. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 251-272). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stetsenko, A. (1995). The psychological function of children's drawing: A Vygotskian perspective. In C. Lange-Kuttner & G. V. Thomas (Eds.), *Drawing and looking: Theoretical approaches to pictorial representation in children* (pp. 147-178). New York, NY: Harvester/Wheatsheaf.
- Stiegler, B. (2005). Individuation et grammatisation: Quand la technique fait sens.... . *Documentaliste-Sciences de L'information*, 42, 354-360. doi:10.3917/docs.426.0354
- Stiegler, B. (2018). *Da Miséria Simbólica*. Lisboa: Orfeu Negro. (Documento original publicado em 2004)
- Stiegler, B., Giffard, A., & Fauré, C. (2009). *Pour en finir avec la mécroissance: Quelques réflexions d'Ars industrialis*. Paris: Flammarion.
- Storme, M., Lubart, T., Myszkowski, N., Cheung, P. C., Tong, T., & Lau, S. (2017). A Cross-Cultural Study of Task Specificity in Creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 51(3), 263-274. doi:10.1002/jocb.123
- Strickland, S., & Towler, A. (2011). Correlates of creative behaviour: the role of leadership and personal factors. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 28, 41-51.
- Sutton, J., & Austin, Z. (2015). Qualitative Research: Data Collection, Analysis, and Management. *The Canadian Journal of Hospital Pharmacy*, 68(3), 226-231.
- Tabachnick, B. G. , & Fidell, L. S. . (2014). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). Harlow: Pearson.
- Taft, R., & Rossiter, J. (1966). The Remote Associates Test: Divergent or Convergent Thinking? *Psychological Reports*, 19, 1313-1314.
- Tan, A. G. . (2007). *Development of creativity efficacy scales*. National Institute of Education. Singapore.
- Tan, A. G., Li, J., & Rotgans, J. (2011). Creativity Self-Efficacy Scale as a Predictor for Classroom Behavior in a Chinese Student Context. *The Open Education Journal*, 4, 90-94.
- Tan, A. G., & Majid, D. (2011). Teachers' perceptions of creativity and happiness: a perspective from Singapore *3rd World Conference on Educational Sciences* (Vol. 15).
- Tariq, S., & Woodman, J. (2013). Using mixed methods in health research. *JRSM short reports*, 4(6), 204-253. doi:10.1177/2042533313479197

- Taylor, W., & Ellison, R. (1968). *Alpha Biographical Inventory of Creativity*. Salt Lake City, UT: The Institute of Behavioral Research in Creativity.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2011). Mixed Methods Research: Contemporary Issues in an Emerging Field. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 285-300). Los Angeles: SAGE.
- Tierney, P., & Farmer, S. (2002). Creative self-efficacy: Its potential antecedents and relationship to creative performance. *Academy of Management Journal*, 45(8), 1137-1148.
- Tierney, P., & Farmer, S. (2011). Creative self-efficacy development and creative performance over time. *Journal of Applied Psychology*, 96, 277-293.
- Tierney, P.A., & Farmer, S.M. (2004). The Pygmalion process and employee creativity. *Journal of Management*, 30(3), 413-432.
- Tighe, E., Picariello, M. L., & Amabile, T. (2003). Environmental influences on motivation and creativity in the classroom. In J. C. Houtz (Ed.), *The educational psychology of creativity* (pp. 199–222). Cresskill, NJ: Hampton.
- Timmel, J. L. (2001). *Creativity and Acculturation: Psychological and Cultural Effects on the Divergent Thinking of Cuban Preadolescent Immigrants Entering the United States*. Doctoral Dissertation. Cornell University. Ithaca, NY.
- Toomela, A. (2016). What are Higher Psychological Functions? *Integrative Physiological and Behavioral Science*, 50(1), 91-121. doi:10.1007/s12124-015-9328-0
- Torrance, E.P. (1966). *The Torrance Tests of Creative Thinking-Norms-Technical Manual Research Edition-Verbal Tests, Forms A and B-Figural Tests, Forms A and B*. Princeton, NJ: Personnel Press.
- Torrance, E.P. (1968). A longitudinal examination of the 4th grade slump in creativity. *Gifted Child Quarterly*, 12, 195-197.
- Torrance, E.P. (1975). Assessing children, teachers and parents against the ideal child criterion. *The Gifted Child Quarterly*, 24, 10-14.
- Torrance, E.P. (2008). *Torrance Tests of Creative Thinking: Norms-technical manual, verbal forms A and B*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- Torres, A., Pinto, P. C., Costa, D., Coelho, B., Maciel, D., Reigadinha, T., & Theodoro, E. (2018). *Gênero na infância e na juventude: educação, trabalho, família e condições de vida em Portugal e na Europa*: CIEG.
- Treffinger, D. J., Isaksen, S. G., & Selby, E. C. (2014). *Evidence Supporting VIEW: An Assessment of Problem Solving Style*. Orchard Park, NY: Creative Problem Solving Group, Inc.

- Trizano-Hermosilla, I., & Alvarado, J. M. (2016). Best Alternatives to Cronbach's Alpha Reliability in Realistic Conditions: Congeneric and Asymmetrical Measurements. *Frontiers in Psychology, 7*, 769-769. doi:10.3389/fpsyg.2016.00769
- Tsang, S., Royse, C. F., & Terkawi, A. S. (2017). Guidelines for developing, translating, and validating a questionnaire in perioperative and pain medicine. *Saudi journal of anaesthesia, 11*, 80-89. doi:10.4103/sja.SJA_203_17
- Tseng, H. M., & Liu, F. C. (2011). Assessing the Climate for Creativity (KEYS): Confirmatory factor analysis and psychometric examination of a Taiwan version. *International Journal of Selection and Assessment, 19*(4), 438-441.
- UNESCO. (2006). *Roteiro para a Educação Artística. Desenvolver as Capacidade Criativas para o Século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.
- UNESCO. (2014). Global citizenship education: preparing learners for the challenges of the 21st century. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729>
- UNESCO. (2016). *Educação 2030 - Declaração de Incheon: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Retrieved from http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/aa_ppdeficiencia/Declara%C3%A7%C3%A3o%20de%20Incheon%20e%20Marco%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%202030.pdf
- Urban, K. K. (2004). Assessing creativity: the test for creative thinking – drawing production (TCT-DP). The concept, application, evaluation, and international studies. *Psychological Science, 46*, 387-397.
- Urban, K. K., & Jellen, H. G. (1995/2010). *Test for Creative Thinking Drawing Production (TCT-DP): Manual*. Frankfurt: Pearson Assessment & Information GmbH.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research, 78*, 751-796. doi:10.3102/0034654308321456
- Vally, Z., Salloum, L., AlQedra, D., El Shazly, S., Albloshi, M., Alsheraifi, S., & Alkaabi, A. (2019). Examining the effects of creativity training on creative production, creative self-efficacy, and neuro-executive functioning. *Thinking Skills and Creativity, 31*, 70-78. doi:10.1016/j.tsc.2018.11.003
- Valquesma, A., Rodrigues, S., & Coimbra, J. L. (2017). *ESPAC - Escala Portuguesa de Autoeficácia Criativa*. Porto: FPCE-UP.
- Van Prooijen, J. W., & Van der Kloot, W. (2001). Confirmatory Analysis of Exploratively Obtained Factor Structures. *Educational and Psychological Measurement, 61*, 777-791. doi:10.1177/00131640121971518

- VanTassel-Baska, J. . (2007). *Alternative assesments for identifying gifted and talented students*. Austin, TX: Prufrock Press.
- Vartanian, O. (2018) *The brain and art*. Mercartto, Mercartto Blog.
- Vartanian, O., Bristol, A., & Kaufman, J. C. (2013). *Neuroscience of Creativity*. Cambridge: The MIT Press.
- Verkerke, E., & Callanan, L. (2018). The next big thing for business? Creativity. Retrieved from <https://www.weforum.org/agenda/2018/02/great-minds-don-t-think-alike-how-creativity-and-cognitive-diversity-fuel-business-greatness>
- Vieira, D. A. (2012). *Transição do ensino superior para o trabalho: o poder da autoeficácia e dos objetivos profissionais*. Porto: Edições Politeama- Instituto Politécnico do Porto.
- Vieira, D. A., & Coimbra, J. L. (2006). Auto-eficácia na transição para o trabalho. In R. G. Azzi & S. A. J. Polydoro (Eds.), *Auto-Eficácia em Diferentes Contextos* (pp. 27-58). Campinas: Átomo & Alínea.
- Viera, A .J. , & Garrett, J.M. (2005). Understanding interobserver agreement: The Kappa statistic. *Family Medicine*, 37(5), 360-363.
- von Stumm, S., Chung, A., & Furnham, A. (2011). Creative Ability, Creative Ideation and Latent Classes of Creative Achievement: What Is the Role of Personality? *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 5(2), 107-114. doi:10.1037/a0020499
- Vong, K. (2008a). Creative learning 3-11 and how we document it. In A. Craft (Ed.), *Creative learning and new pedagogies in China* (pp. 19-26). Stoke-on-Trent; Sterling, VA: Trentham Books.
- Vong, K. (2008b). *Evolving creativity: New pedagogies for young children in China*. Stoke on Trent and Sterling, VA: Trentham Books. .
- Vygotsky, L. (1979). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachussets: Harvard University Press. (Documento original publicado em 1930)
- Vygotsky, L. (1991). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. (Documento original publicado em 1934)
- Vygotsky, L. (1998). *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes. (Documento original publicado em 1917)
- Vygotsky, L. (2004). Imagination and creativity in childhood *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7-97. (Documento original publicado em 1930)
- Walczyk, J. J., Runco, M. A., Tripp, S. M. , & Smith, C. E. (2008). The Creativity of Lying: Divergent Thinking and Ideational Correlates of the Resolution of Social Dilemmas. *Creativity Research Journal*, 20(3), 328-342.

- Wallace, D. B. (1985). Giftedness and the construction of a creative life. In F. D. Horowitz & M. O'Brien (Eds.), *The gifted and talented: Developmental perspectives* (pp. 361-385). Washington, DC: American Psychological Association.
- Wallach, M.A. (1976). Tests tell us little about talent. *American Scientist*, 57-63.
- Wallach, M.A., & Kogan, N. (1965). *Modes of thinking in young children: a study of the creativity-intelligence distinction*. New York: Holt, Rineheart & Winston.
- Wallas, G. (2014). *The art of thought*. Tunbridge Wells, UK: Solis Press. (Documento original publicado em 1926)
- Wallbrown, Fred H., Wallbrown, Jane D., & Wherry, Robert J. (1975). The Construct Validity of the Wallach-Kogan Creativity Test for Inner-City Children. *The Journal of General Psychology*, 92(1), 83-96. doi:10.1080/00221309.1975.9711330
- Walther, J., Sochacka, N. W., & Kellam, N. N. (2013). Quality in interpretive engineering education research: Reflections on an example study. *Journal of Engineering Education*, 102(4), 626-659. doi:10.1002/jee.20029
- Warne, R. T. (2014). A Primer on Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) for Behavioral Scientists *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 19(17), 1-10.
- Watkins, M. W. (2017). The reliability of multidimensional neuropsychological measures: from alpha to omega. *The Clinical Neuropsychologist*, 31(6-7), 1113-1126. doi:10.1080/13854046.2017.1317364
- Wechsler, S. (2006a). *Estilos de Pensar e Criar*. Campinas: LAMP/PUC.
- Wechsler, S. (2006b). Validity of the Torrance Tests of Creative Thinking to the Brazilian culture. *Creativity Research Journal*, 18, 15-25.
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: the truth about false belief. *Child Development*, 72, 655-684.
- Werner, C. H., Tang, M., Kruse, J., Kaufman, J. C., & Sporrle, M. (2014). The Chinese Version of the Revised Creativity Domain Questionnaire (CDQ-R): First Evidence for its Factorial Validity and Systematic Association with the Big Five. *Journal of Creative Behavior*, 48(4), 254-275.
- Werner, H. (1957). The concept of development from a comparative and organismic point of view. In D. B. Harris (Ed.), *The concept of development* (pp. 125-148). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- White, I., & Lorenzi, F. (2016). The development of a model of creative space and its potential for transfer from non-formal to formal education. *International Review of Education*, 62, 771-790. doi:10.1007/s11159-016-9603-4
- Wolf, D. (1994). Development as the growth of repertoires. In M. B. Franklin & B. Kaplan (Eds.), *Development and the arts* (pp. 59-78). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Wolf, D., & Perry, M. (1988). From endpoints to repertoires: Some new conclusions about drawing development. *Journal of Aesthetic Education*, 22(1), 17-34.
- Wolfradt, U., & Pretz, J. E. . (2001). Individual differences in creativity: Personality, story writing, and hobbies *European Journal of Personality*, 15, 297-310.
- Wood, E., & Hall, E. (2011). Drawings as spaces for intellectual play. *International Journal of Early Years Education*, 19(3-4), 267-281. doi:10.1080/09669760.2011.642253
- Wood, R. E., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*(14), 361-384.
- Wosniak, F., & Lampert, J. (2016). Arte como experiência: ensino/aprendizagem em Artes Visuais. *Revista GEARTE*, 3(2), 258-273. Retrieved from <http://seer.ufrgs.br/gearte>.
- Wyse, D. , & Ferrari, A. (2015). Creativity and Education: Comparing the national curricula of the states of the European Union with the United Kingdom. *British Educational Research Journal*, 41(1), 30-47.
- Xurui, T., Yaxu, Y., Qiangqiang, L., Yu, M., Bin, Z., & Xueming, B. (2018). Mechanisms of Creativity Differences Between Art and Non-art Majors: A Voxel-Based Morphometry Study. *Frontiers in Psychology*, 9(2319). doi:10.3389/fpsyg.2018.02319
- Yang, K. H., Jiang, Z. X., Chavez, F., Wang, L. H., & Yuan, C. R. (2019). Effectiveness of a training program based on maker education for baccalaureate nursing students: A quasi-experimental study. *International Journal of Nursing Sciences*, 6(1), 24-30. doi:10.1016/j.ijnss.2018.11.006
- Yi, X., Hu, W., Plucker, J. A., & McWilliams, J. (2013). Is there a developmental slump in creativity in China? The relationship between organizational climate and creativity development in Chinese adolescents. *Journal of Creative Behavior*, 47(1), 22-40.
- Yu, X. F., Li, D. H., Tsai, C. H., & Wang, C. H. (2019). The role of psychological capital in employee creativity. *Career Development International*, 24(5), 420-437. doi:10.1108/cdi-04-2018-0103
- Zampetakis, L. A. (2010). Unfolding the Measurement of the Creative Personality. *Journal of Creative Behavior*, 44(2), 105-123.
- Zhang, X., & Zhou, J. (2014). Empowering leadership, uncertainty avoidance, trust, and employee creativity: interaction effects and a mediating mechanism. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 124, 150–164.
- Zhou, J. (2003). When the Presence of Creative Coworkers Is Related to Creativity: Role of Supervisor Close Monitoring, Developmental Feedback, and Creative Personality. *Journal of Applied Psychology*, 88(3), 413-422.

ANEXOS



Anexo A1 –

Protocolo de Consentimento Informado aos Pais e Encarregados de Educação

Caro/a pai/mãe e/ou encarregado/a de educação

Na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto está a decorrer uma investigação de doutoramento, sob a supervisão do Prof. Doutor Joaquim Luís Coimbra, cujo objetivo é estudar o desenvolvimento da criatividade em crianças e adolescentes.

A participação nesta investigação implica um conjunto de procedimentos a terem lugar na escola do/a seu/sua filho/a que implicarão uma breve entrevista com o/a professor/a ou diretor/a de turma de modo a recolher os dados sociodemográficos do/a seu/sua filho/a (data de nascimento, idade, ano, turma, habilitação académica do pai/mãe/encarregado de educação, profissão do pai/mãe/encarregado de educação). Será, posteriormente, realizada uma entrevista audiogravada com o/a seu/sua filho/a, a partir de um estímulo visual de uma pintura, cuja duração não deverá exceder os trinta minutos. Será também pedida a colaboração deste/a num breve questionário sobre a criatividade e na realização de um desenho de uma flor e de uma árvore. Todos terão lugar na escola, durante o tempo de permanência do/a seu/sua filho/a/educando/a na mesma, pelo que não exigirá qualquer alteração de rotinas da vossa parte.

Os dados resultantes deste estudo são mantidos anónimos e confidenciais, estando os resultados globais disponíveis para consulta, mediante solicitação através do e-mail: pdpsi10041@fpce.up.pt.

Consentimento

Fui informado(a) e percebi os objetivos e procedimentos do estudo e autorizo o/a meu/minha filho/a e/ou educando/a a participar na investigação.

Local e data _____

Educando _____

O/a encarregado/a de educação _____

A investigadora _____



Anexo A2 - Protocolo de Assentimento dos Participantes

Olá!

Na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto estamos a tentar compreender como se desenvolve a criatividade nas pessoas, especialmente em crianças e jovens.

Assim, pedimos a tua colaboração através da resposta a um conjunto de perguntas e da realização de dois desenhos, que nos irão permitir analisar a criatividade artística ao longo de diversos anos de escolaridade.

Todos os dados recolhidos são anónimos e confidenciais, o que significa que não os damos a conhecer a ninguém.

Desde já agradecemos a tua colaboração nesta investigação.

A tua participação é voluntária e poderás desistir a qualquer momento.

Caso seja do teu interesse conheceres os teus resultados poderás dizê-lo à tua professora ou então enviar um e-mail para pdpsi10041@fpce.up.pt.

Eu, _____ (*nome do participante*) declaro que entendi os objetivos desta participação e decido :

- participar
- não participar

A investigadora _____



Anexo B1 – Questionário (Parte I)

Dados Biográficos

Sexo: Masculino Feminino

Idade : _____ anos

Ano de escolaridade: _____

Costumas visitar museus com os teus pais? Sim Não

Costumas ter aulas de desenho/pintura fora da escola? Sim Não

Costumas ir a concertos com os teus pais? Sim Não

Profissão da Mãe: _____

Nível de Escolaridade da Mãe: _____

Profissão do Pai: _____

Nível de Escolaridade do Pai: _____

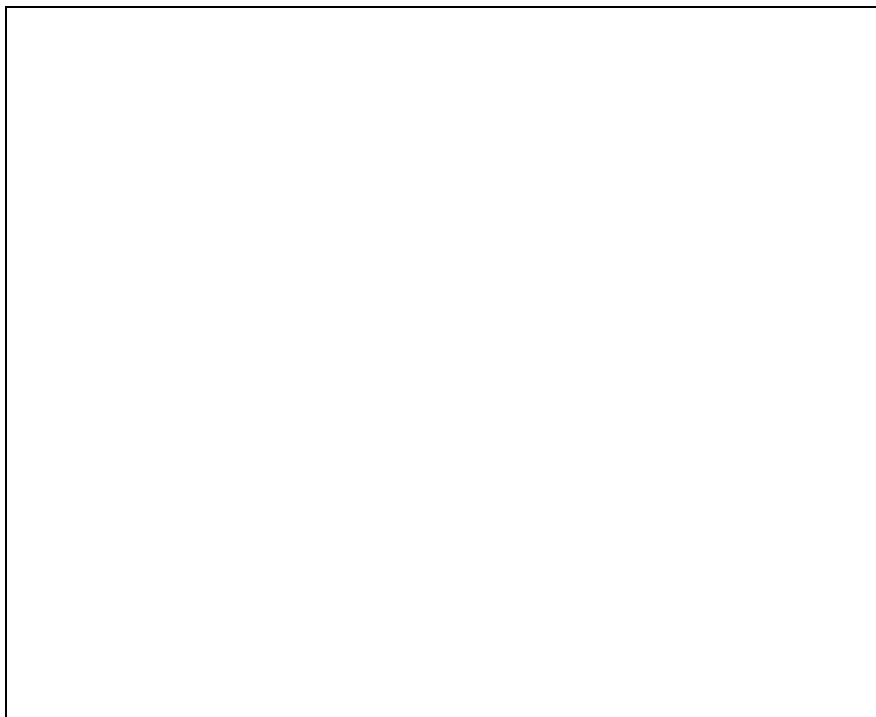
Quais? _____

Onde? _____

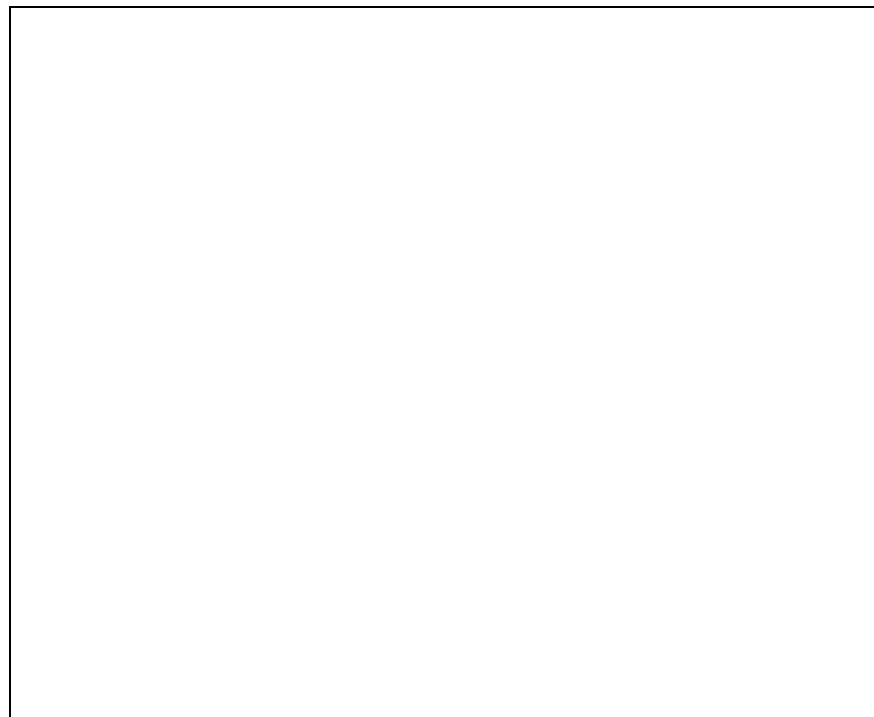
Quais? _____

Anexo B2 – Questionário (Parte II)

No espaço abaixo faz o desenho de uma árvore.

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for drawing a tree.

No espaço abaixo faz o desenho de uma flor.

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for drawing a flower.

Anexo B3 – Questionário (Parte III)

Escala Portuguesa de Autoeficácia Criativa – versão exploratória (Valqaesma et al., 2017)

De seguida encontrarás algumas frases sobre atividades variadas.

Por favor, diz se achas que te sentes: nada confiante, pouco confiante, confiante, bastante confiante ou totalmente confiante de que de que conseguirás realizá-las, assinalando com uma cruz.

. Atividades	Nada Confiante	Pouco Confiante	Confiante	Bastante Confiante	Totalmente Confiante
1. Quando quero desenhar tenho muitas ideias.					
2. Quando estou a jogar às escondidas consigo encontrar muitos sítios para me esconder.					
3. Consigo pensar em muitos jogos diferentes.					
4. Quando estou de férias, consigo encontrar muitas coisas para fazer.					
5. Quando tenho que inventar o final de uma história, penso em muitos finais possíveis.					
6. Tenho muitas ideias diferentes antes de escolher um desenho que quero fazer.					
7. Quando quero contar uma história nova, penso nas que já ouvi.					
8. Os meus amigos acreditam nas histórias que eu conto.					

Atividades	Nada Confiante	Pouco Confiante	Confiante	Bastante Confiante	Totalmente Confiante
9. Consigo contar histórias a partir de sonhos que tive.					
10. Sou o(a) primeiro(a) da sala a fazer um desenho diferente.					
11. Invento histórias novas mais depressa do que os meus amigos.					
12. Quando estamos a brincar, sou o(a) primeiro(a) a lembrar-me de um jogo para fazer.					
13. Gosto de aprender coisas novas.					
14. Consigo fazer um puzzle, mesmo quando é difícil.					
15. Aprendo sozinho(a) a construir um LEGO.					
16. Sou capaz de fazer os melhores desenhos da sala.					
17. Gosto de mostrar os meus desenhos aos meus pais e professor(a).					
18. Quando quero construir LEGO difíceis, peço ajuda aos meus colegas.					
19. Adoro inventar jogos.					
20. Divirto-me a contar histórias que aprendi, à minha maneira.					
21. Continuo a gostar de fazer LEGO, mesmo depois de passar uma tarde a brincar com LEGO.					

Anexo B4 – Escala Portuguesa de Autoeficácia Criativa – versão final (Valquesma, Rodrigues & Coimbra, 2017)

De seguida encontrarás algumas frases sobre atividades variadas.

Por favor, diz se achas que te sentes: nada confiante, pouco confiante, confiante, bastante confiante ou totalmente confiante de que de que conseguirás realizá-las, assinalando com uma cruz.

Atividades	Nada Confiante	Pouco Confiante	Confiante	Bastante Confiante	Totalmente Confiante
1. Quando quero desenhar tenho muitas ideias.					
2. Quando tenho que inventar o final de uma história, penso em muitos finais possíveis.					
3. Tenho muitas ideias diferentes antes de escolher um desenho que quero fazer.					
4. Quando quero contar uma história nova, penso nas que já ouvi.					
5. Os meus amigos acreditam nas histórias que eu conto.					
6. Consigo contar histórias a partir de sonhos que tive					
7. Sou o(a) primeiro(a) da sala a fazer um desenho diferente.					
8. Invento histórias novas mais depressa do que os meus amigos.					
9. Quando estamos a brincar, sou o(a) primeiro(a) a lembrar-me de um jogo para fazer.					
10. Consigo fazer um puzzle, mesmo quando é difícil.					
11. Aprendo sozinho(a) a construir um LEGO.					
12. Continuo a gostar de fazer LEGO, mesmo depois de passar uma tarde a brincar com LEGO.					



Anexo C1- Protocolo de Assentimento dos Participantes - Entrevista

Olá!

Na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto estamos a tentar compreender como se desenvolve a criatividade nas pessoas, especialmente em crianças e jovens.

Assim, pedimos a tua colaboração para uma entrevista cujo som será gravado e que não deverá durar mais do que 30 minutos, através da qual nos ajudarás a perceber melhor como é que a arte pode ajudar ao desenvolvimento da criatividade em crianças e adolescentes.

Todos os dados recolhidos são anónimos e confidenciais.

Desde já agradecemos a tua colaboração nesta investigação.

A tua participação é voluntária e poderás desistir a qualquer momento.

Caso seja do teu interesse conheceres os teus resultados poderás pedir à tua professora para nos dizer ou então enviar um e-mail para pdpsi10041@fpce.up.pt.

Eu, _____ (*nome do participante*) declaro que entendi os objetivos desta participação e decido :

participar

não participar

A investigadora _____



Anexo C2 - Desenvolvimento da Compreensão Estética

Dados Biográficos

Sexo: Masculino Feminino

Idade : _____ anos

Ano de escolaridade: _____

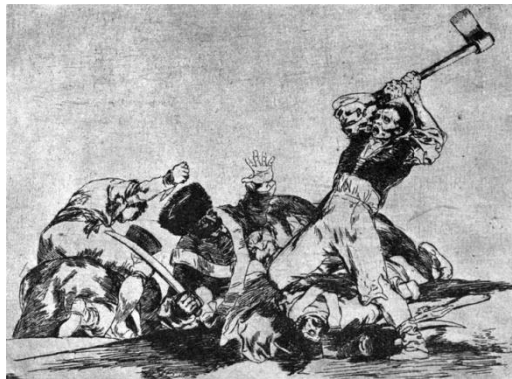
Desde já agradecemos a tua colaboração nesta entrevista.

A tua participação é voluntária e poderás desistir a qualquer momento.

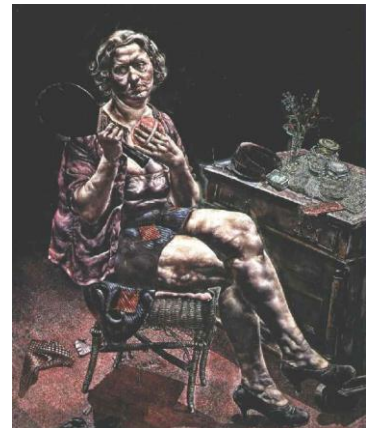
Guião de Entrevista



27



28



29

Questões colocadas relativamente a cada quadro:

1. Descreve-me este quadro.
2. De que se trata?
3. Que sentimentos encontras neste quadro?
4. E as cores?
5. São bem escolhidas?
6. E a textura?
7. E a forma (coisas que se repetem)?
8. Foi difícil fazer este quadro?
9. Quais terão sido as dificuldades?
10. É um bom quadro?
11. Porquê?

²⁷ Pintura: **Senecio**, Paul Klee(1922), Museu de Belas Artes de Basileia, Suíça.

²⁸ Pintura: *Os Desastres da Guerra: O mesmo*, Goya (1810-1815), Museu do Prado, Madrid, Espanha.

²⁹ Pintura: *Into the world there came a soul called Ida*, Ivan Albright (1940), Metropolitan Museum of Art, New York, USA.



Anexo D – Grupo de Discussão Focal

Caro(a) docente,

O presente grupo de discussão decorre de uma investigação de doutoramento em curso na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob a supervisão do Prof. Doutor Joaquim Luís Coimbra, cujo objetivo é estudar o desenvolvimento da criatividade em crianças e adolescentes, explorando o impacto do fator escolaridade no mesmo.

Para efeitos de análise e transcrição do conteúdo a discussão será audiogravada sendo, no entanto, garantido o total anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos.

Os dados resultantes deste estudo são mantidos confidenciais, estando os resultados globais disponíveis para consulta, mediante solicitação, através do e-mail pdpsi10041@fpce.up.pt.

A sua colaboração enquanto docente é fundamental!

Consentimento

Fui informado(a) e percebi os objetivos e procedimentos do estudo e concordo em participar na investigação.

Local e data _____

O Docente _____

A investigadora _____

A sua participação é voluntária. Assim, poderá desistir a qualquer momento.

Obrigada pela sua participação!

Dados Biográficos

Sexo: Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/>
Nacionalidade: _____ Idade : _____ anos
Habilitação acadêmica: _____
N.º Anos de Docência: _____
Grupo de Recrutamento: _____
Disciplina que leciona: _____
Ano de escolaridade que leciona: _____
Agrupamento/Escola onde leciona: _____

Guião de Entrevista

1. Considera que a criatividade é um elemento importante na educação? Porquê?
2. Considera que, em Portugal, as metas curriculares que enquadram o projeto de educação do pré-escolar e do ensino básico fazem com que os docentes se sintam implicados a desenvolver a criatividade?
3. Tem por hábito incluir atividades pedagógicas que apelem à criatividade no contexto de sala de aula?
4. Que tipo de atividades pedagógicas promotoras da criatividade costuma realizar nas suas aulas?
5. Considera que deveria implementar mais atividades criativas em contexto de aula?

Anexo E – Transcrição do Grupo de Discussão Focal

Data: 2018.05.04

Hora: 15:00 – 16:30

Local: Vale de Cambra

Investigadora: Antes de mais eu queria agradecer a todos por estarem aqui e pelo contributo tão importante que estão a dar para este estudo. Como já tive oportunidade de vos explicar o tema que estamos a investigar foca o estudo da criatividade e a sua relação com a escola e com a autoeficácia criativa no período da infância e da adolescência, ou seja, focaremos o pré-escolar e o primeiro, segundo e terceiro ciclo do ensino básico. Para tal realizamos uma análise do desenvolvimento da criatividade em três níveis curriculares, distintos mas articulados entre si: o currículo enunciado (que está na lei, decretos-lei e etc.), o currículo implementado (que no fundo é o que vocês fazem e que é para isso que estamos a fazer este grupo de discussão focalizada hoje que nos vais permitir perceber como é a que as coisas estão a ser feitas na prática) e o currículo adquirido (que já realizei junto das crianças e jovens que participaram no estudo e que permitirá verificar, efetivamente, o que eles retêm em termos de desenvolvimento da criatividade). Portanto, aquilo que é mais importante explorarmos hoje é percebermos o que acontece na realidade das práticas educativas dos professores, aquilo que vocês fazem no vosso dia a dia em termos de exploração da criatividade. Não há respostas certas nem erradas, o objetivo é que se discuta e se perceba qual é a vossa apreciação da realidade sobre este tema. Como já sabem (pois já viram na folha do questionário inicial), a vossa participação é anónima e confidencial, e vocês podem desistir a qualquer momento. Para além disso, gostaria de esclarecer que terá que ser feita uma gravação áudio pois é necessário efetuar a transcrição de tudo o que se passar aqui *a posteriori*, para análise de conteúdo. Se vocês tiverem alguma questão pertinente que não esteja contemplada nesse guião nós poderemos discuti-la aqui na mesma. Entretanto, para começar, eu sugeria que analisássemos a primeira questão que aí encontram sobre se vocês consideram que a criatividade é importante na educação?

(silêncio) Têm que falar, senão não vale. *(risos)*

A.: Pois, claro. Eu acho que a resposta a esta pergunta vai ser unânime.

V: Sim, pois, claro!

A: Toda a gente considera que a criatividade é muitíssimo importante

Grupo: Hum...hum...

A: E...e...esta questão até vem ao encontro daquilo que eu costumo discutir com os meus colegas que é, eu acho que os miúdos hoje em dia que estão a ser robotizadoD. E então a criatividade é uma forma de fugir e de ser mais flexível no que diz respeito a isso. Eu acho que a educação está virada para um modelo quadrado e a criatividade foge a isso na minha opinião.

(acenos e expressão verbal de concordância por parte dos outros participantes)

B.: A criatividade é sem dúvida muito importante em idades escolares e mais importante ainda no pré-escolar, pois deve ser promovida e desenvolvida o mais cedo possível nas nossas crianças.

Grupo: Sem dúvida.

B.: Para que estas possam desenvolver a imaginação, a autoestima, a confiança, a linguagem, a capacidade de raciocínio, a capacidade de criar e recriar...

F.: Pois é isso mesmo.

B.: Enfim, através da criatividade e transversalmente, as crianças, de forma lúdica e dinâmica, podem desenvolver várias competências essenciais ao seu crescimento e desenvolvimento.

E: Eu concordo totalmente. E depois também é o seguinte. Tendo em conta que nós agora fomos invadidos praticamente por duas propostas, dois decretos-leis... Foi o 54 e o 55, o 54, pronto, ao nível da educação especial e o 55 ao nível da flexibilidade que é para veres que dá praticamente azo a esta criatividade. Cada professor e cada agrupamento pode muito bem agir da melhor maneira que o entender tendo em conta também o perfil dos alunos e quanto mais as aulas forem criativas maior...os alunos estão...-maior é a sua atenção, maior é o seu interesse, não é, pelas atividades curriculares,...

A.: A sua motivação.

I: Motivação, claro...hum..hum...

E: A sua motivação e se calhar a nível de desempenho também deve ser muito melhor. E é um pouco isto aqui (*apontando para a primeira questão*), mas isto depende também daquilo que o professor é. Se o professor tem gosto naquilo que faz se calhar é mais criativo, se o professor, não gosta daquilo que é faz é aquilo que a A. estava aqui a dizer e as aulas não fogem ao padrão normal. É aquelas aulas um pouco...

I: Formatadas são sempre as mesmas independentemente dos alunos.

E: Formatadas, direcionadas num único sentido.

F.: Eu se calhar acho que a filosofia que está por detrás desses decretos-lei é extremamente positiva. Na prática eu vislumbro muito pouco, não é. Acho que não só os decretos-leis tentam mudar mas também as pessoas que trabalham com eles também têm que mudar. Portanto, não só não vejo tanta flexibilidade como também não vejo tanta criatividade como gostaria de ver.

A.: Posso só acrescentar uma coisa, que não sei se concordam comigo, mas eu acho que a idade dos professores está relacionado com isso.

F.: Sim, sim.

D.: Sim, senhora.

E.: Com certeza.

A.: E o facto de nós termos, eu não sei qual é a média de idades dos professores que estão e que têm uma carreira, mas deve ser quarentas.

F.: Ai mais.

D.: Quarenta e tal cinquentas...

(comentários simultâneos)

I.: Há uns anos atrás no pré-escolar a média era de 46 anos de idade.

E.: Pois eu acho que a média são p'raí uns 51-52.

Grupo: Deve ser, pois deve ser.

A.: Pronto...

F.: É muito difícil as pessoas já estão muito formatadas.

A: E não estão para se chatear.

F.: E depois os miúdos é que... depois é flexibilidade, flexibilidade não acontece nada disso. Criatividade, os miúdos não criam nada. Eu vejo isso como professora e vejo isso como mãe. Eu com os meus filhos... Eu tenho um filho que vai fazer 18 anos.

A.: Pois tu tens uma amostra muito grande.

(risos)

F.: Eu não vejo...tiveram no primeiro ciclo a mesma professora até hoje eu não vejo mudanças nenhuma... é tudo mais do mesmo.

I: Pois, é um excelente estudo de caso.

Grupo: É mesmo!

E.: Sim mas é...nós semanalmente temos uma reunião e depois ali a D. está sempre ali por causa da flexibilidade.

F.: É a mais crítica aqui do pedaço.

(risos)

E.: Mas isto aqui uma coisa é certa, quando a pessoa gosta mesmo do trabalho que faz eu acho que a pessoa empenha-se percebes.

I.: Claro, sem dúvida.

V: Agora se a pessoa não está motivada, aí pronto é mais do mesmo.

C.: Eu tenho uma perceção até em relação a isso da idade. Tem muito a ver se a pessoa gosta ou não do que faz. Tem mais do que propriamente a ver com a idade. Eu conheço pessoas de uma faixa etária também mais avançada e que, no entanto, têm uma capacidade de renovar, de inovar. E conheço também pessoas mais novas que se acomodam a uma forma...

E.: De estar.

C.: De estar sistemática, sempre a mesma forma de dar aulas. Pode ser e é de facto um, um aspeto importante mas não é, na minha perspetiva, não é a base.

I.: O mais determinante...

C.: Se calhar não, se calhar é mais a forma como fomos vendo a educação sempre ao longo destes anos. Que tem de se aprender determinados conteúdos, que tem que se chegar todos da mesma forma e também concordo...

A.: O caminho é o mm para todos

C.: Mas eu também concordo que se se quer chegar, quem quer concorrer à universidade, tem que se fazer um percurso semelhante. Não podemos agora fazer como agora estão a propor que quem vem de cursos profissionais...

E.: Pois.

A.: Ah, sim. Isso também não.

C.: Tem de haver uma certa coerência quanto ao caminho que se quer seguir. Mas quem vai para um curso profissional,... se calhar estamos a sair fora do tema...

I.: Não, não, estamos a falar do tema!

C.: Quem vai para um curso profissional se calhar tem outras ambições ou outra ideia do que é para eles a educação ou do que fazer. E depois quem vai para um curso científico, humanístico ou mais dessa parte em que o seguimento será a universidade, posteriormente depara-se também com uma realidade. Agora vão dar a possibilidade àqueles outros que menos...

A.: Que não tiveram que fazer tanto como eu.

C.: É uma questão de justiça também, não é.

E.: Pois.

C.: Pois, a parte da criatividade é, na minha perspetiva, fundamental. E como disse a B. é nos primeiros anos de vida que ela é fomentada. E esta formação - e a minha base é do pré- escolar e contra mim muitas vezes falo - porque se procura escolarizar o pré-escolar.

E.: Tal e qual.

C.: Que é dar, ensinar conteúdos no pré escolar. Não é...

(Comentários simultâneos)

E.: Tal e qual.

C.: E não é essa a função. Eu tirei o curso há vinte e tal anos e nunca foi essa a formação que eu aprendi.

E.: Tal e qual.

C.: A minha formação era criar oportunidades de ver as coisas de forma diferentes. Criar projetos diferentes. Foi sempre na base da metodologia dos projetos e isto já vem de há muitos anos para cá. Não era há vinte anos que foi e agora deixou de ser. Era sempre no objetivo, sempre criar projetos diferentes, criar perspetivas diferentes e nada de escolarizar. Só que isto para os pais do escolarizar é muito importante e muitas vezes os pais...

I.: Pois, isso é um elemento importante. A pressão que os pais também colocam sobre o sistema.

C.: Os pais fazem sobre o sistema. E as escolas e os agrupamentos quando se começaram a agrupar não entendiam, quem está na pirâmide, no topo da pirâmide normalmente, está ligado a outros graus.

(Comentários simultâneos)

C.: Segundo terceiro ciclo. Quase sempre é isso, não é?

Grupo: É, é.

(Comentários simultâneos)

C.: Muitas vezes o segundo ciclo nem está contabilizado quase. É mais terceiro e por aí fora.

(Comentários simultâneos)

E.: E secundário.

C.: E secundário. E então o que é que eles foram buscar? O pré-escolar tem que se igualar aos outros. Tem que avaliar, tem com itens avaliativos que muitas vezes nem sequer faz sentido estar a avaliar aos três anos uma criança faz isto ou se não faz. Ah... Quer dizer, nós estamos num processo, não estamos num fim.

I.: Claro, claro...

C.: E nos três anos, ou nos quatro ou nos cinco, não vamos estar a avaliar um fim. Estamos a avaliar um processo que é feito. E muitas vezes, tenho já lido nesta, agora nesta história da autonomia e da flexibilidade curricular uma coisa interessante. Os outros ciclos no fundo deviam ter vindo ao pré-escolar buscar aquilo que

melhor se fazia e, no entanto é ao contrário. Os educadores foram obrigados a adaptar-se àquilo que os outros faziam que era...

D.: As grelhas...

C.: Escolarizar, fazer grelhas e continuar a ir buscar coisas que estão adaptadas sim, ao segundo ciclo, ao terceiro ciclo, ao secundário e não sei quê. Mas, muito formatados nesta de testes, fichas, testes, fichas, ah...

I.: Que será um sintoma do próprio sistema? O que é nós temos para avaliar as escolas?

E.: Pois é isso.

C.: Fichas.

B.: Rankings.

D.: Exatamente.

E.: Sabes uma coisa, ó ... Isto aqui também é importante. Quem viu o filme, o clube dos poetas mortos...

Grupo: Ah!

E.: Aquele professor. É para tu veres ele era...

I.: Era um exemplo.

E.: Era um exemplo de criatividade não é? Só que por vezes o público também não percebe qual era a intenção do professor de ver as coisas. E pronto, e é assim ...

B.: E às vezes lá esta, os pais acabam por ser um elemento que vai ser contrário a este desenvolvimento.

E.: Porque foge um pouco à norma. Porque quando nós fugimos um pouco à norma nós também temos os pais atentos...

C.: Temos sim senhora.

E.: Porque este professor não ensina...

C.: Os que andam fora da caixa andam sempre mal.

Grupo: É, é isso (risos).

I.: Mas toda a gente quer ficar fora da caixa, ou não?

(Comentários simultâneos)

E.: Pois é, não é?

(Comentários simultâneos)

E.: É para tu veres isto aqui não é ... não é fácil!

F.: Não é fácil!

(Comentários simultâneos)

A.: O ser diferente em Portugal não é bem visto.

E.: Mas é um desafio. O professor que seja criativo... Ai, eu, eu, eu, eu gosto e acho que nós também devemos questionar. E pronto, isto aqui, aqui nem tanto, mas eu já disse: nós devíamos passar por determinadas escolas. E acho que a escola do X a mim ajudou-me ... a ser criativo.

I.: Por ser um desafio tão grande?

E.: Por ser um desafio. Porque é verdade, percebes. Percebes porquê? Porque eles estavam lá e eles não queriam saber de rigorosamente nada. E depois eu via assim: eu tenho que ensinar, eu tenho que mostrar que, que vale a pena aprender.

I.: Tem que ser uma aprendizagem com significado?

E.: Pois, pois tá claro! É, é porque as aprendizagens para eles têm que ser significativas.

Grupo: Exatamente.

E.: Porque senão... que isto cai num saco roto. Dar gramática. Dar gramática para quê? A gramática para eles não tem nenhum interesse, não faz sentido. Vamos então ensiná-los a escrever, a falar, a ler, quer dizer, há coisas que são importantes, não é? Que têm de ser direcionadas para este tipo de alunos. E o professor, pronto. Um professor é um professor. Por alguma coisa é que tirou o curso. E aqui é importante que o professor seja mesmo um elemento impulsionador e que, que abra as mentes de daqueles jovens que estão à nossa frente e que lhes traga alguma coisa de novo.

A.: E até porque eu acho que uma pessoa criativa que, que adquire muito mais facilmente conhecimentos do que uma pessoa que não é criativa. E considero que é fundamental.

(Comentários simultâneos)

A.: E para ser mais direta aqui a responder à pergunta eu penso que a criatividade é decisiva nisso. Mesmo no futuro, na aquisição de conteúdos mais, mais complexos, a nível do terceiro ciclo, secundário e por aí fora.

E.: É.

F.: É. Eu passei precisamente, eu tive duas turmas de CEF e eu vi-me muito mais depressa a ser, vi-me obrigada a ser muito mais criativa com eles,...

E.: É isso.

F.: Até porque eu tinha que os...

C.: Os desafios são maiores.

(Comentários simultâneos)

F.: O desafio é muito maior. Até a nível comportamental e tudo, eu fui muito mais criativa. Podia não haver um *feedback* assim tão imediato mas até acabou muito bem, mas.... Turmas difíceis acabam por ser um desafio muito maior, porque nós, nos obriga a pensar como é que vamos fazer, como é que vamos prender, como é que vamos mantê-los ali noventa minutos, ali aquele público ali, ... não é, minimamente interessado não é? E é muito mais difícil. Agora quando nós temos uma turma minimamente, não é,

(Comentários simultâneos)

A.: Facilita-se um bocadinho.

F.: Dentro do padrão, não é? Até o professor acha que é muito mais fácil dar aula. Chega ali o que é que mudou em relação ao meu tempo de estudante?

A.: É claro.

D.: Claro.

(Comentários simultâneos)

E.: É só debitar, não é. É só debitar.

D.: Métodos mais instrutivos.

F.: Nada...nada. Vamos para lá estamos em cima do estrado, apesar dele não existir estamos em cima do estrado, estamos ali a debitar.

Grupo: Pois.

(Comentários simultâneos)

F.: E os miúdos não aprendem nada.

I.: Os miúdos estão ali fisicamente mas não estão ali, não é?

F.: Não estão não! (Risos)

I.: Estão noutra sítio qualquer.

(risos)

D.: Exato. A Diretora de Turma do meu filho...

(Comentários simultâneos)

C.: Há 26 anos, não é. Vinte e seis anos, trinta anos daqui a pouco que estão lá os mesmos a dar aulas à minha filha, não é?

E.: Pois é.

C.: E eu noto que eles estão a dar aula exatamente igual como davam a mim. E às vezes eu até acho piada e digo: "Tu não digas que és minha filha, pá."

(Risos)

C.: Que é para não criar...

(Comentários simultâneos)

E.: Mas tás a ver, tás a ver...

D.: Eles sabem, eles sabem. Eles sabem.

(Risos)

A.: A tua filha é igual a ti. Ela é igualzinha.

(Risos)

(Comentários simultâneos)

E.: Mas isto...

(Comentários simultâneos)

I.: Uma coisa importante que estavas a falar há bocadinho, E., que é a formação dos professores. Tu disseste, um professor tirou o curso. Os cursos dos professores valorizam a dimensão da criatividade?

E.: Por exemplo, lá na ... por exemplo, quando nós, quando nós estagiamos, é para ver que o orientador apela um pouco, sempre à criatividade. E está sempre atento a isso. E não está...

I.: Mas antes de chegares ao estágio?

E.: Não, não.

Grupo: Não, não.

I.: Tu sentes que foste preparado?

Grupo: Não, não.

E.: Nunca, nunca.

F.: Não, na, na ,na. Agora quando os pais se queixam que os professores....

D.: Não, não.

E.: Nunca

A.: (comentário ininteligível) , didática à moda antiga.

E.: Nunca nos ensinaram, mas nós depois na prática, o exigiam. E nunca nos ensinaram, mas depois exigiam que nós. E outra coisa nem eles...

(Comentários simultâneos)

I.: Exatamente. E não é isso que está a acontecer agora com os alunos? Eles saem e depois vão para o mercado de trabalho: ai não, tu tens de ser criativo? Tens de ser...

D.: Exatamente. É das coisas mais valorizadas hoje em dia.

I.: E antes? Onde é que isso está?

E.: Mas eles próprios também não tinham nenhum receituário. É para ver, diziam: tu é que tens de ser criativo, não é? E nós, pronto, nós...

C.: Mas é curioso que no meu curso de há vinte e não sei quantos anos, não é, como quase todos os que estão aqui, só a **A.** é que é mais nova.

A.: E eu entrei há dezassete anos.

F.: A sério já?

A.: E eu já entrei para a faculdade há dezassete anos.

C.: Ai que horror. Estás a ficar velha.

(Risos)

F.: Não está nada!

A.: Ai estou, estou. Já foi há dezassete.

E.: Ainda estás novinha.

(Comentários simultâneos)

C.: É assim, há vinte anos, eu não sei, mas já nesse tempo, de facto, a formação base da educação pré-escolar era a criatividade e é puxar sempre por a parte criativa. E na altura em tirei o curso em Lisboa, na Escola Superior de Educação e tinha uma professora que era a Teresa Vasconcelos, depois na abertura...Esteve, depois foi para o Ministério também como assessora, ou uma coisa qualquer assim,...

E.: Pois esteve.

C.: E nessa altura ela tinha ido buscar um ... que era o projeto Reggio Emilia...

D.: Que era a escola...

C.: A escola moderna, e então era ali a base de tudo. E nós...

I.: A Itália tem uns programas pedagógicos interessantes.

C.: E nós apanhámos mesmo daquilo que era o projeto Reggio Emilia. Portanto, coincide o ano em que ela tinha estado lá e trouxe depois para a Escola Superior de Educação aquela nova metodologia de projetos e etc...

F.: Pois.

C.: Projetos e de etc. Foi na base disso tudo. E foi muito, e era muito giro e era daquilo que eles mais, que os professores - como ela era professora e na altura estava muito ligada à parte da organização curricular do curso e etc. Foi muito nessa base...

I.: Pois.

C.: Da criatividade.

A.: Ou seja, só o pré-escolar é que...

C.: Óh pá, estamos sempre no centro do universo e as pessoas não valorizam nada.

(Risos)

I.: Sem dúvida. (risos) São a semente....

(Comentários simultâneos)

I.: São a semente daquilo que vai...

D.: É a base...é a base.

F.: Eu tenho consciência de uma coisa é que é os miúdos são muito mais felizes...

D.: Era o que eu ia dizer.

F.: No pré-escolar.

D.: Completamente. E até os pais, até os pais...

F.: Completamente.

I.: São muito mais descontraídos.

F.: Agora primeiro ciclo, eu tenho...

C.: A minha experiência pessoal. Eu fui educadora durante, portanto, tenho vinte e três há dez estou na educação especial, portanto fui educadora durante treze anos. A minha filha nasceu precisamente nessa transição. Com dez anos, há doze anos, eu nunca fiz uma ficha em casa com ela. Nunca.

I.: Pois.

C.: Nunca levei um livro de fichas para fazer com ela.

D.: Agora até há aqueles livros de férias

C.: Agora abre-se um... Entretanto ela entrou no primeiro ciclo e a professora dela, que tinha também sido uma professora espetacular que foi a X e que nunca, não... (comentário inaudível) pronto, que nunca tinha feito, que não é fã de fichas, de fazer fichas no pré-escolar. Chegamos ao primeiro dia de aulas, no primeiro ciclo era grafismos, grafismos, grafismos....ela não sabia fazer grafismos, sabes. E eu cheguei, ela chegou a casa e trazia-me um coisa para fazer grafismos e chorava que não sabia fazer e eu: o erro aqui fui eu, se calhar. Casa de ferreiro, espeto de pau. Ah... Primeira semana foi difícil, porque ela não conseguia fazer os grafismos, mas depois olha,..

C.: Na segunda semana ela já sabia e depois começou e foi natural. E ela conseguiu estar ao nível dos outros...

I.: Claro.

C.: Se calhar, pronto, ao nível ... Portanto, não é aí.

I.: Não é isso que vai fazer a diferença?

C.: Porque é que as pessoas querem fazer tanta ficha e tanto grafismo, tanta coisa que não pertence ao pré-escolar?

F.: Mas cada vez isso é mais comum?

C.: Mais comum porque os pais exigem isso. Os pais vão lá e querem saber, vão ver as grelhas todas de avaliação onde é que está a cruz.

D.: Pois.

I.: Mas eu não sei se também são os pais que exigem. Eu falo por experiência pessoal, por exemplo o X, o ano passado teve um livro de fichas e eu nunca me posicionei em relação a isso. Ou seja, eu fui informada que isso iria ser adquirido, e que era prática normal e que eles que gostavam muito...

E.: Pois.

I.: As crianças... e portanto, e depois nós também ficamos aqui numa posição assim um bocadinho...Quer dizer, tu vais ser o único que não vai fazer o livro de fichas?

E.: Pois.

D.: Pois é. Eles querem andar na norma.

I.: Mas nós depois também temos essa pressão...

I.: E eu nunca fiz essa questão. Portanto, isso foi-me transmitido ao contrário. E dá-me a sensação que isso também é uma prática...

C.: Ao longo dos anos também tem-se formatado muito e também tem a ver com a formação base de cada um.

B.: Claro.

C.: Há determinadas escolas superiores de educação em que a base do trabalho é muito na base da ficha.

B.: Pois, pois.

C.: Nós estamos a falar que...

I.: Sim há muitos modelos, há muitos modelos.

C.: Ao nível do primeiro ciclo, segundo e terceiro ciclo também há. Quer dizer, se calhar no vosso até nem há, nem é tão díspar a forma como se aborda a questão da educação. Mas se nós formos ver no, por exemplo, na escola Paula Frassinetti tem uma forma de abordar completamente diferente.

E.: Piaget, Piaget...

C.: Piaget tem outra forma diferente. O não sei quantas tem uma forma diferente. Portanto, as escolas superiores de educação têm...

E.: A João de Deus.

C.: Era isso mesmo. Era a João de Deus que eu me tava a tentar lembrar. A João de Deus tem outra forma de trabalhar...

E.: Mais, mais...

C.: Ainda mais diferente.

B.: Sim, sim.

C.: Não é. Pronto, é muito na base da escolaridade. Agora a questão de escolarizar o pré-escolar tem a ver com a exigência em si. E que também os educadores sentiram essa necessidade e porque as direções, no fundo, exigiam que as coisas sejam, sejam quantificadas. E tem que dar quase uma nota...

D.: É.

C.: Porque têm de quantificar e tem de entrar nas médias. É ali. Se os outros graus de ensino todos fazem, então o pré-escolar também tem de fazer, porque é igual.

E.: Mas olha que há pessoas que...Pronto, eu trabalhei no CAE de pois uma das coisas, a minha colega, também da DREN que nós às vezes fazíamos umas visitas aos, na altura às escolas, e uma coisa que ela dizia, eu recordo-me era para nunca escolarizar o pré-escolar.

C.: Devia ser uma pessoa boa.

(Risos)

B.: E rara.

(Risos)

E.: Era nunca... Há vinte e dois anos, mas é para tu veres que, por acaso eu, aquilo entrou-me sempre...

D.: Mas é verdade.

E.: Na minha cabeça. Ela chegava lá e dizia assim: *-Sabes uma coisa E. lá está esta educadora a escolarizar aqui os miúdos. A ensinar o A, o E, não sei quê...as vogais, os números, não interessa.* Chegava lá e dizia assim: *-Ó educadora o que é que tem aqueles números, não sei quê? Porque é que eles não pintam, não desenham, porque é que eles não brincam ali. O cantinho da leitura, o cantinho da brincadeira, o cantinho do faz-de-conta...* Estás a ver, era sempre isso que ela dizia. Mas é para tu veres. Por acaso eu gostava dessa pessoa

E.: É uma pessoa que se chama X.

I.: E já tinha uma visão diferente.

E.: E ela tinha uma visão diferente.

D.: Ai é

E.: Eu estou-te a dizer, mas em todos os aspetos. Em todos os aspetos. É para tu veres como nós fazíamos determinadas visitas a determinados agrupamentos, por causa de determinados comportamentos e atitudes de determinados professores e ela nunca, nunca apontou um dedo aos colegas. Era sempre no sentido de olhe,...

I.: Construtivo.

E.: Este professor não está bem, olhe a melhor coisa é ele, é ele estar a acompanhado na sala de aula por, por outro professor.

B.: Pois.

E.: Percebes.

I.: Para o ajudar a ver as coisas de uma forma construtiva.

E.: Sempre. É. Nunca. Isso. Dizia sempre: *-Eu também sou professora e, por isso mesmo, eu nunca estou aqui para condenar um colega.* Percebes, é sempre esta perspetiva aqui até assertiva.

I.: Pois.

C.: É humanista!

B.: Exatamente.

E.: Pois, é humanista.

C.: É uma perspetiva humanista, porque todos nós temos fases em que andamos, ou disto ou daquilo ou não estamos bem, ou porque isto ou por aquilo.

B.: Nós somos pessoas

C.: É pá, às vezes até sai um disparate completo, não é?

E.: Mas pronto.

C.: E pronto, não é.

I.: É verdade.

C.: Não podemos deixar que a pessoa com o disparate completo esteja...quer dizer...

I.: Tem que se pensar numa forma de ajudar e de resolver a situação.

E.:De ajudar. Aqui também era importante...aqui há uns anos atrás no governo de Sócrates (risos) havia um prémio...

(Risos)

E.: Mas a sério, havia um prémio, que é o prémio... Até chegou a ir àquele programa ah... à segunda-feira dos Prós e Contras...

I.: Sim.

E.: Quer era o professor do ano. Que era um professor...

D.: Eu acho que ainda há...

F.: Isso existe, ainda existe.

I.: Ainda há.

(Risos)

E.: Ai é?

I.: Ainda existe, mas eu não sei quais são os critérios

(Comentários simultâneos)

D.: Isso existe que até foi uma professora de físico-química que ganhou. Não sei se foi o ano passado ou se foi este ano...

I.: Foi o ano passado.

D.: Era assim uma que tinha um sotaque assim lá do Norte...

I.: Era, era.

(Comentários simultâneos)

I.: Portanto, acho que a primeira questão já foi bastante explorada e muito bem. Vamos ver aqui só a segunda, só para sistematizar. Portanto, considera que em Portugal as metas curriculares que enquadram o projeto de educação do pré-escolar e do ensino básico fazem com que os docentes se sintam implicados a criatividade?

B.: Claro que temos de ter princípios orientadores,...

Grupo: Pois, claro...

(Comentários simultâneos)

B.: Mas...ah... na minha modesta opinião, não é porque está escrito nas metas curriculares que realizo atividades que possam desenvolver a criatividade nas crianças,...

E.: Pois claro, tem de vir do professor.

B.: Mas sim porque penso que é de extrema importância para o meu grupo, pois através deste tipo de atividades as crianças tornam-se seres mais autónomos e mais capazes.

A.: Eu também concordo. O pior é que essas metas às vezes, mandam-nos na direção oposta... Aliás, foi o que a C. esteve agora a dizer, não é?

I.: Hum...hum..

A.: Portanto que o Professor é, por forças e pressões externas, é obrigado muitas vezes a perder o lado criativo para enquadrá-los...

D.: Para complementar...

C.: É, pois é.

A.: No modelo e não sei quê.

D.: Cumprir os programas.

E.: Pois é.

A.: Essencialmente foi o que falamos, ainda agora.

C.: De qualquer forma continuo a achar que ainda existe aqui uma margem grande para as pessoas poderem ter, ... esta vertente da criatividade. Ah...só que também é outra coisa, ficamos acomodados num formato...a escola durante muitos anos, é, foi isto, não é? E vamos validar tudo pelas notas...e vamos validar tudo pela mesma...

I.: Sim, sim...pela mesma...bitola.

E.: Bitola... Pois o importante é que os professores. Quando os professores estão implicados eu acho que...

I.: Para ti a chave é a motivação, E.?

E.: É! A sério, acho que sim. Acho que isso aí move. E quando um professor está mesmo implicado, aí isso aí pronto...

I.: Há sempre forma de conseguir fazer as coisas.

E.: Há, há. Conseguir, conseguir fazer as coisas. Acho que sim. Mas pronto, também depende um pouco de cada um, não é verdade.

B.: Tem é que ter, se calhar, um sacrifício maior.

F.: Aí eu também acho.

E.: Sim, sim.

B.: Mas aqui o investimento é diferente.

A.: Mas aqui

E.: É a tal coisa. É preciso um investimento... e é a tal coisa. Mesmo da nossa parte todo aquele que é criativo, isso implica também... não é, de certa maneira, perder tempo, mas tem que gastar tempo...

C.: É, é, tem que gastar tempo.

E.: Na elaboração de projetos e nisto e naquilo. E nós às vezes...a tal coisa, quando... ainda por cima mais agora com este celeuma todo não é (*risos*) da contagem do tempo de serviço... Mas é verdade. Ainda ontem estávamos a ver um professor a falar no Telejornal, não sei se era na SIC Notícias ou na RTP, era um professor de Português, ele a falar, era um professor universitário, ele a falar. Bem isso para mim nem sequer. Isto para mim não me diz grande coisa, porque eu subo de escalão. Agora, os meus colegas não, percebes? E estava lá a falar um pouco sobre esta situação. E, pronto, já me perdi um pouco aqui nesta situação toda...

A.: Não, é o aspeto motivante.

E.: É isso.

I.: Estás a falar um bocadinho é do cansaço? O cansaço da classe...

E.: É isso, é o cansaço da classe. É, é. Era isso que eu queria dizer. Quando nós, quando o trabalho é reconhecido pelo público em geral, aí a motivação é completamente diferente. E pronto, a pessoa aí está mais envolvida.

I.: Sim.

E.: Quando nós vemos que o nosso trabalho... hum... mesmo que seja criativo não é reconhecido, não é valorizado, aí a motivação é completamente diferente.

I.: E como é que está a classe docente a esse nível?

E.: Ui, pois...uf... os índices estão muito baixos.

F.: Mas eu acho que colegas que eu vejo até do primeiro ciclo, que trabalham muito mais esta parte da criatividade e no pré-escolar. O que eu tenho visto é que elas fazem um excelente trabalho. Há as tais metas que elas têm que cumprir, até mensalmente, que eu fico escandalizada e depois, elas querem...vêm atividades que elas até querem desenvolver, e até querem trazer outras pessoas à escola e fazer outras coisas na escola e depois eu vejo-as: ansiosas, nervosas, não é.

E.: Pois é.

F.: Porque vão ter depois ao grande grupo e vão ver que estão atrasadas porque até nem cumpriram aquilo, não cumpriram aquilo ... Há outras colegas que não fizeram, elas fazem...

D.: Exatamente

F.: E acabam por não cumprir e isso também lhes sai do corpo. E ficam desmotivadas e é normal.

A.: Claro.

F.: E ficam nervosas e ficam ansiosas, e ficam...como elas..."eu tou cansada", é o que eu mais oiço "eu estou cansada. Elas fazem, e fazem coisas giríssimas, até tenho aprendido muito com, com os meus colegas, mas é...eu vejo quando me mandam uma planificação, há estas tais metas, é preciso não é...

Grupo: Pois, pois...

F.: Em dezembro é preciso cumprir isto, tem que se dar isto... e quando não se cumpre...

B.: Porque se esteve a trabalhar noutra coisa, não é...

F.: É, é. Então, onde é que fica a criatividade? Eu acho que não devia...É tudo muito bonito mas depois

D.: Na prática é outra história.

F.: Depois na prática acabam por dizer...desdizer aquilo que fizeram, aquilo que escreveram, não é...porque depois há aquele *timings* que é preciso cumprir.

B.: Pois, as mensagens são contraditórias...

R.: É, não é? É isso!

I.: Por um lado têm de desenvolver a criatividade mas atenção que vocês também têm que atingir isto, neste tempo... e se não atingirem...

F.: É.

D.: Um exemplo que eu dou muitas vezes e já ... ah...vamos, por exemplo, a disciplina de Português. A maioria de nós que está aqui, de certeza que, as composições que fazíamos no Português, ... como é que era? Eu digo muita, é... eu adorava quando a professora dizia que era um tema livre num tema.

I.: Pois.

D.: Porque nós púnhamos a nossa criatividade como alunos e falávamos do ... e era essas que eu gostava, porque eu podia falar sobre aquilo que eu gostava e tinha a minha criatividade e a minha experiência pessoal para eu dizer.

A.: Mas agora as composições têm temas.

D.: Agora como é que é? É aquele tema, com aquelas dicas,...

A.: Exatamente.

D.: com aquela pontuação, com aquele X de palavras.

A.: Maior número de palavras...

D.: Formatar... é uma fábrica. Tem que sair a peça exatamente igual da linha que começa, por isso a criatividade...até para os miúdos, não é...fica por ali... Os professores nem que queiram desenvolver a criatividade nos alunos, onde é que eles a vão pôr em prática? Podia ser através da escrita...

F.: Pois pode.

D.: Porque os grandes escritores, é por ser...

(Comentários simultâneos)

A.: Mas depois vão fazer um exame...

D.: Não pode.

A.: Mas depois vão fazer o exame e têm que cumprir o que...

F.: Olha eu nesse aspeto tenho que admitir que na faculdade foi uma das coisas boas. Quando eu entrei na faculdade... ah... a maior parte das coisas que eu aprendi no ensino secundário e no básico, uma professora disse-nos vocês peguem nisso e ponham-no ali, e apontou para o caixote do lixo. E então, eu inscrevi-me em várias disciplinas opcionais a nível de literatura que eu podia dar azos à imaginação. Eu olhava para um poema, ou um soneto de Camões...

B.: Interpretavas...

F.: À minha maneira e nunca estava mal. E eu tirava excelentes notas até a essas disciplinas opcionais, porque é assim, desde que a gente argumente o poema não é do Camões, é meu... Eu sou a F., tenho as minhas vivências...

(Comentários simultâneos)

F.: Porque é que há-de estar mal?

A.: Tens a tua maneira de pensar.

F.: Por isso é que fiquei muito admirada quando uma colega veio-me dizer que a filha está em Humanidades, tem duas disciplinas muito parecidas. Há um poema que é dada nesta disciplina no 12.º ou no 11.º há outro que é dado na outra disciplina. As professoras são diferentes e portanto...

(Comentários simultâneos)

F.: A miúda acaba por ter de ter uma interpretação para este porque aquela professora quer assim e outra interpretação para este porque aquela professora quer assim...

D.: Exatamente.

I.: Não pode ter a interpretação dela?

F.: Não, nada. Isto é castrar. Isto é castrar a criatividade... Não é? E eu acho que o pessoal é muito pouco flexível.

D.: Pois.

F.: Não é? Porque é muito mais fácil... Tá tudo muito mais formatado. É muito mais fácil...

(Comentários simultâneos)

A.: Até porque ela vai ter que seguir os critérios lá...

(Comentários simultâneos)

F.: Eu acho que este colega de físico-química, que ganhou o prémio, não é ... com certeza não deve fazer só testes de cruces...

Grupo: Pois!

I.: Espero que não...

(Comentários simultâneos)

E.: E quanto é que pesa a avaliação?

I.: Pois porque os professores depois não se escudam um bocadinho nisso? Eu até vou desenvolver a criatividade mas depois não sei como é que eu vou avaliar...

E.: É, é...

C.: A mim mete-me impressão, como é que os professores têm ali um aluno na sala. E o aluno não é os quarenta por cento do teste ou os oitenta...

D.: Mas é isso que vale.

C.: Mas o aluno não é...

D.: Pois não.

C.: Ele até pode tirar cem, mas ele não é cem por cento aquele aluno.

D.: Pois não.

C.: Entretanto há outro que até tira setenta mas que é um aluno espetacular. Que tem uma capacidade de argumentação, que tem uma coisa fora do...

(Comentários simultâneos)

C.: Que sabe, não sei quê, que sabe não sei quê. Que é um bom aluno.

E.: E isso não está lá plasmado na nota...

C.: Mas devia estar. Devia estar.

I.: Qual é o princípio que está na Lei de Bases? É formar quem?

D.: É cidadãos.

C.: Exatamente, exatamente.

(Comentários simultâneos)

C.: Mas continuamos ainda, mesmo depois de legislada a flexibilidade curricular, as pessoas estão muito formatadas no antigo e vão continuar, porque não sabem o que é a flexibilidade. Flexibilidade para alguns professores é entendido como fazer um...em vez de fazer um teste faz um trabalho. Ah...pronto, vamos então flexibilizar não fazemos dois testes, fazemos um teste e um trabalho. Olha e tu que és bom aluno até vais ficar com aquele que é mais fraco que é para flexibilizar. Vamos misturar aqui isto, baralhar e tornar a dar. Tu ... e depois é assim: - Mas ó, tu és capaz ... ó fulana tu conseguias fazer melhor que isto...

(Risos)

C.: - Tu eras melhor que isto.

-Pois, mas eu tava com fulano de tal e com não sei quantas e ...

-Pois, pois, mas eu pensava melhor de ti.

Prontos, isto é flexibilidade que há em muitas escolas, pelo menos alguns casos que eu conheço.

(Risos)

F.: Pois é o que uma colega me disse há muitos anos atrás, já com alguma idade: - *Oh, Rosa, eu não preciso de um teste para conhecer quanto é que um aluno vale.* Nunca mais me esqueci disto.

(Comentários simultâneos)

A.: O professor deve conhecer o aluno...

D.: A avaliação não é só...

F.: Eu não preciso de um teste...

(Comentários simultâneos)

D.: Sim, porque eles podem ter um dia, um dia mau como nós temos...ou até só um stress...

C.: Mas eu tenho uma mais engraçada. Vou contar esta porque estamos a falar de flexibilidade.

(Comentários simultâneos)

C.: Sétimo ano, flexibilidade ao rubro, ... Em vez de fazermos tantos testes vamos fazer um trabalho. Cada um escolhe um planeta e pode ser numa cartolina, uma coisa simples. Escolhe um planeta do sistema solar e fala sobre aquele planeta. Pronto. A miúda chega a casa, lá falamos, andou nos... tem esta vertente da criatividade um bocado exacerbada e falamos e vamos fazer um modelo do sistema solar em 3D. Fomos buscar, comprar bolas de esferovite, fazemos planetas todos adaptados, com cores, não sei quantos, com não sei quê ... Recolheu informações sobre todos os planetas. Chega lá e leva o trabalho e apresenta à professora. - *Não, não, não foi nada disto que foi pedido. Tens 56 no teu trabalho, porque não foi nada disto que foi pedido.* Os outros da cartolina têm oitenta, noventa e por aí fora... O trabalho da outra que fez a informação de todos os planetas e com uma forma criativa de fazer as coisas...

B.: Foi desvalorizado.

C.: Não foi nada daquilo que foi pedido...

D.: Pois.

C.: Portanto, tens cinquenta e seis. Atenção, porque estás fora da caixa...

D.: Claro.

C.: Quer dizer, tu vais acertar na caixa. Vem um trabalho de História todo não sei quantas e ela leva uma folhinha simples, com tudo lá feito. - *Ó fulana, mas tu ... eu pensei que tu eras muito mais que isto...Fazes isto assim? Vais levar para casa porque eu acho que tu és capaz de fazer mais...* Ela chega a casa, pois porque a professora disse que isto era muito pouco...Estão a ver o que é a flexibilidade? Para um saiu fora da caixa, está fora demais. Para outro...tem que se validar muito bem o que fazer, critérios muito específicos para o que estamos a fazer com isto da flexibilidade.

I.: Pois, e com o que estamos a pretender com isto da criatividade...

C.: Pois, porque temos de ser criativos, certo?

D.: E se chegar ao fim será que percebe as coisas também? Porque também eu acho que a criatividade também passa um bocadinho por aí, não é? É chegar ao fim e através da criatividade, chegar lá. Perceber, entender.

I.: Claro. E isso tem alguma coisa a ver com a complexidade?

D.: Tem, estamos a pensar de uma maneira mais complexa

C.: Do que aquela que é formatada...

B.: Mas essa dificilmente se enquadra no que é pretendido, porque é muito difícil ...

D.: De categorizar.

C.: Tu és um quatro, tu és um cinco...

I.: Isto um dos conceito que estamos aqui a analisar e que é a autoeficácia criativa. Se eu ao longo da minha vida tenho experiências em que eu até tento ser criativo mas isso não é valorizado, que sentido é que eu estou a construir?

D.: Exato...

E.: Ora nem mais....

(Comentários simultâneos)

C.: No fundo foi isso...

I.: Foi isso...

C.: Batemos noutra...Isto foi um ano de aprendizagem espetacular, que é... Até que ponto é que a flexibilidade está em alta, porque de facto...

(Comentários simultâneos)

C.: abre... Mas é assim, a flexibilidade favorece determinados alunos de facto e eu achava e até pensava que neste caso aqui ia ser benéfico, mas depois a outra parte que é a parte dos professores até nem está disponível para isso. Tem que ser... Tu és um quatro, tu és um três,...

I.: Isso é que a investigação demonstra. É que ao contrário do que se possa pensar, os professores não ambicionam ter alunos criativos...

E.: Pois não.

I.: Os professores ambicionam ter alunos que sejam normativoD.

(Comentários simultâneos)

A.: É muito mais fácil.

(Risos)

(Comentários simultâneos)

D.: Claro.

C.: Deixam-nos ficar com uma turma de sétimo ano, cada uma com...

(Comentários simultâneos)

C.: Um fazia o pino, outro fazia não sei quantas. Quer-se dizer, como é que o professor...

A.: Como é que eu vou avaliar isto?

C.: Isso é uma carga de trabalhos, tu já viste?

D.: Ah, pois é.

C.: Se cada um se lembrasse de fazer diferente. De ser criativo.

E.: Vê os sobredotados. Isto é um problema que se põe.

I.: Sim, os sobredotados.

E.: O nosso sistema é pouco recetivo. Claro, claro. Para esses alunos é necessário o professor ser criativo. O professor tem que implementar um currículo diferente.

D.: São logo apelidados é de autistas...

E.: Exatamente...

(Comentários simultâneos)

E.: Eu sei de um caso de um miúdo, o que é que o professor o manda trazer? Enciclopédias. Ele dentro da sala de aula é ler. Ler, ler, ler... enciclopédias...

(Risos)

E.: Estou-te a dizer, mas a sério. E é triste.

(Comentários simultâneos)

E.: Eu por acaso até já comentei com a D.. Aquele miúdo...

(Comentários simultâneos)

E.: Eu até me sinto mal... Eu olho para o miúdo...

D.: E o que aquela mãe sofre...

E.: Aquela mãe...

(Comentários simultâneos)

E.: Porque é a tal coisa... eu estava lá fora com o miúdo e disse assim: este miúdo é diferente dos outros, mas porquê? Por causa do tipo de linguagem, de conhecimento, mas assim...

(Comentários simultâneos)

C.: E depois o professor não o consegue acompanhar...

(Comentários simultâneos)

E.: Cá está! O professor que havia de ser criativo mas não é... E eu até tenho pena, estás a ver ... eu sofro, eu sofro com isso... Aliás eu até já falei, mas caiu em saco roto. Caiu, caiu...

(Comentários simultâneos)

E.: É isso que estás a dizer. Aqui, convém é uma pessoa ser normativa... Aqueles que saem da norma depois é rotuladas, é criticadas...

B.: Exatamente.

E.: E depois também começam a dizer. Ah, olha ele ou ela está a fazer isto que é para ser...

F.: Diferente

E.: Para se evidenciar ...

I.: Dentro da própria classe também há...

C.: Então não há.

Grupo: *Acenos*

D.: Oh, oh, se há...

E.: Depois uma pessoa quando não está para se sujeitar a isto, submete-se...

D.: Eu dou o exemplo do meu filho, quando estava no primeiro ciclo que tinha aquele projeto que havia na escola de haver...

I.: Co-docência...

D.: Um dava português e outro dava

B.: Isso ainda esteve em vigor até ao ano passado, acho eu...

A.: O X funcionava assim...

D.: E eu continuo a a dizer. O meu mais novo que andou lá, detesta português por conta da professora que apanhou e gosta de matemática por conta da professora que lá apanhou que, ao contrário do que eu ouvia por fora dizer, ah, que ela tinha a mania de fazer isto e ... e até pode ter, mas a verdade é que, eu faço pessoalmente, mas ela faz. E até já ganhou prémios.

E.: E motiva, e motiva.

D.: E motiva e fazia de maneira diferente. Porque inicialmente...

C.: Mas ela é fora da caixa mesmo.

E.: É, é...

D.: Até colegas e outras mães me diziam: *olha tu conheces fulaninha, tu já viste que ela em vez de estar a dar matemática aos nossos ela...porque ela às vezes na aula de matemática...faziam, pegavam num sabonete. Uma vez eu comprei um sabonete, ainda lá o tenho em casa e olho para ele tantas vezes. O sabonete, um simples sabonete, o trabalho que ela fez com um sabonete. Porque fez a técnica do guardanapo por cima, mas depois com o sabonete ela deu: a metade, a décima parte, um quarto, dois terços e quê, porque o sabonete foi dividido e ...*

I: Claro, eles viam...

D.: E depois no fim montado. E o sabonete está lá, numa caixinha...Mas eles primeiro pintaram, fizeram a caixa...

B.: Exploraram aquilo...

D.: E depois é aquilo. E a matéria ficou dada...

D.: De maneira diferente.

I.: Não foi da mesma maneira.

A.: Ou seja foi decisivo...

E.: os conteúdos...

(Comentários simultâneos)

A.: Para o percurso dele...

(Comentários simultâneos)

D.: E ele gosta... Mais pela criatividade...

A.: Um pela positiva e outro pela negativa. (...) Por causa da professora.

D.: E o outro era à base de berros e tem que ser assim, porque o texto tem que ser assim e dou-te zero, não era... dou-te zero porque fugiste ao tema. O tema era para tu te pores na vez do banco, tu é que eras o banco e tinha que falar do banco. E ele fez ao contrário. Disse que, em vez de meter-se no banco falou sobre o banco ... Mas não ele tinha que se meter na vez do banco...

I.: Pois.

E.: Ó D. mas olha uma coisa que eu nunca fiz. Eu, por exemplo, isto depende um pouco também da, da...

C.: Da postura de cada um

(Comentários simultâneos)

E.: E sabes que mais ó D., nós quando corrigimos as provas nacionais, nós recebemos aquelas orientações.

D.: Eu sei.

E.: E sabes que eu...Eu, eu pronto, eu às vezes, eu comentava com outros colegas que ...e pronto...e nós dizíamos assim, o que é que tu farias numa situação destas? E diziam assim, tu devias dar zero. E nós dizíamos assim, não, zero nós nunca dávamos, porquê? Porque, cá está, havia uns parágrafos e a F. está aqui...

(Comentários simultâneos)

E.: Quando foi do X ...quem corrigiu a prova estava formatada...

(Comentários simultâneos)

E.: Nunca entendeu o que ele queria, o miúdo.

D.: Exato.

E.: Porque estava bem escrito. Ela aí já devia ter dado cinco, não tinha erros, devia ter dado cinco, ela deu sete ou oito pontos na totalidade...É para tu veres...Eu nunca, nunca prejudiquei um aluno só porque fugiu do tema. Está bem escrito não tem erros...

I.: Mas é preciso flexibilidade.

(Comentários simultâneos)

E.: Mas isto depende da postura de cada um...Isto é que faz a diferença. Tu perante um professor assim, tu, apesar de ter fugido do tem ele deu-me assim.

D.: Zero é não fazer nada.

Grupo: Claro.

I.: Muito bem, então e vamos lá saber, vocês têm por hábito incluir atividades pedagógicas que apelem à criatividade no contexto da sala de aula?

(Comentários simultâneos)

I.: Agora vamos lá falar a sério.

(Risos)

B.: Pois, claro que sim.

(Comentários simultâneos)

B.: Eu tento desenvolver várias atividades... quer em grupo, quer individualmente, que apelam à criatividade...

Grupo: Pois, claro, eu também.

B.: Mas, estando no pré-escolar, principalmente na Área da Expressão e Comunicação. Claro, também no Conhecimento do Mundo e Formação Pessoal e Social. É óbvio que há atividades que suscitam mais empenho e entusiasmo por parte das crianças, mas, para dizer a verdade, eu fico sempre satisfeita com os resultados e dedicação do meu grupo.

I.: Muito bem.

E.: Pois, se há uma coisa que eu faço é isso!

I.: Muito bem!

(Risos)

E.: E digo-te, eu não me sinto bem, acredita, sem fazer. Se eu não for se eu for assim de mãos a abanar eu digo-te uma coisa, eu não me sinto bem. Principalmente, é assim... Para determinados alunos acho que é assim, é preciso mesmo ser criativo, porque se nós não fizermos rigorosamente nada acho que a aula é um insucesso. E depois nós também chegamos ao fim da aula e dizemos assim: afinal, o que é que eu estive aqui a fazer? E está aqui a A...Ainda ontem quando ela chegou eu estava com o...

A.: Com o X.

E.: Com o miúdo, e depois lá estive a dizer. Digo sempre à educadora, o que é que faço e o que é que deixo de fazer, vou fazer isto, e vou fazer aquilo...e ela diz: - *Ó Vitor, tem uma maneira...o pré-escolar tem uma maneira diferente de ver... tem uma maneira diferente da minha, mas fez isso, muito bem.* Estás a perceber? Mas digo sempre aquilo que faço e depois digo sempre os materiais que uso. Por exemplo, uma coisa que eu tenho usado, que ainda ontem usei. Foi por exemplo, o tablet. Temos o tablet lá na escola, requisito e levo e digo: agora quero que tu faças isto e ele quer sempre, agora quero fazer aquele jogo. Não, não. Primeiro fazes este e depois deixo-te fazer o outro

(Comentários simultâneos)

B.: Eu, por exemplo, uso muito coisa ligada à parte expressiva, sei lá... a ilustração de pequenos textos... desenho e reconto/invenção de histórias... Eles também fazem muito recortes e colagens, pinturas... partilha de histórias e pequenas dramatizações, arte com plasticina e massa de moldar. Não tanto tecnológico, mas mais na parte das expressões...

A.: É assim, para mim é muito diferente, porque o meu contexto de aula é diferente do vosso.

I.: Claro.

A.: O meu sendo lá fora...

(Comentários simultâneos)

A.: O contexto do ar livre, isso é completamente diferente e criativo. E como são atividades físicas, não é? É quase obrigatório elas serem feitas de forma criativa.

(Comentários simultâneos)

C.: Pois é isso...Faço sempre, por si só, sendo que a minha formação base tem muito a ver com isto e muitas vezes porque é que eu acho que encaixei tão bem na educação especial. A educação especial tem muito a ver com isto...ou se faz um bocadinho diferente

E.: Pois é, é...

C.: Não é? Ou então não se consegue lá chegar.

F.: Eu acho que toda a gente devia passar pela educação especial.

E.: Eu também acho que sim, por causa disso...

(Comentários simultâneos)

C.: E o mais caricato é...A D. gosta é dos casos difíceis, pá. Aqueles casos mais desafiantes, são os para ela.

I.: Ficam para ela?

C.: Ela era os que fossem mais assim, mais tesos...

D.: Pois...(Risos)

C.: Era com quem ela se dava melhor. *(Comentários simultâneos)*

E.: Eu também quando cheguei a X eu tive uma turma...Eles eram só 20 alunos, porque eles eram do articulado...(Comentários simultâneos)

I.: Também já é um bocadinho diferente....

E.: Eles já eram diferentes e eles tinham ... eles tinham uma capacidade de trabalho diferente da dos outros.

I.: E tu achas que o facto deles terem uma formação artística...

E.: Ai ajudava. Ajudava e, por exemplo, a minha colega, que eu tive-os no sétimo e oitavo ano, a minha colega depois teve-os no nono ano, se calhar a nota mais baixa foram oitenta e tal por cento na turma a nível de Português. Porque, cá está, eles...eles não queriam só apenas as aulas normais, o que é que eles queriam? Eles queriam as aulas diferentes...eles tinham uma coisa que gostavam...o que é que eles gostavam, era de cinema, mas principalmente a leitura. Eles tinham uma capacidade de ler que era uma coisa por demais. E então, eles o que é que faziam...Eles liam e, por exemplo, no período da interrupção letiva, logo na primeira semana: -*Oh professor, eu posso apresentar o meu livro.* E eu disse: - *Olha mas isto aqui é só mais para frente.* E eles: -*Não, mas eu já li, eu quero apresentar.* E então o que é que eu, depois eu tive que, pronto...

I.: Que deixar...

E.: Sim eu tive que deixar, mas eu não podia fazer isto sem autorização do ... neste caso da coordenadora de departamento. E disse-lhe, olha passa-se isto e ela conhecia os alunos e disse-me: -*Não, tu com esses tu podes fazer aquilo que tu quiseres.* Por isso mesmo

A.: E eu acho que há estudos até que indicam isso, não é? Que a formação artística, a música e isso que

C.: Sim, contribuem muito para...

(Comentários simultâneos)

F.: Por isso devia haver um investimento maior no pré-escolar e no primeiro ciclo.

I.: No pré-escolar?

F.: Sabes porquê? Acho que no pré-escolar devia haver mais investimento ao nível de música, até da parte, a nível da música, por exemplo e até a nível de outras expressões. Porque não é depois com as provas de aferição que nós vamos chegar, não é? Ai, não sabem saltar à corda...

A.: Ai, isso é ridículo...

F.: Depois não sabem fazer isto, não sabem fazer aquilo, não é?

(Comentários simultâneos)

A.: Depois vem a professora dizer-me: olhe, ensine-os a fazer a cambalhota

(Comentários simultâneos)

E.: Há outra coisa também que deves escrever e redigir isso é que ... pronto, há ...

C.: As artes são mal amadas,...

B.: A educação artística no geral...

E.: É. O Português, a Matemática e o Estudo do Meio tem aquelas horas que é que são essenciais. Aquelas horas de expressões, mesmo assim, mesmo agora, no nosso Agrupamento, essas horas são dadas para Português e para Matemática.

Grupo: Pois são. (Comentários simultâneos)

A.: Mas quem dá as expressões também é qualquer um...Que é que vale?

I.: Esse também é um aspeto muito importante...

(Comentários simultâneos)

B.: Parece que há esta ideia de que a educação artística pode ser dada por qualquer...

A.: Não senhor...

I.: Será que não se sentem à vontade para explorar isso?

E.: Pois é...

(Comentários simultâneos)

F.: Eu gostava de saber, eles fazem um testezinho no primeiro ano,...

A.: E há colegas que metem a dar expressões porque não são em condições de dar...

F.: Exatamente.

Grupo: Também, também.

(Comentários simultâneos)

C.: Por isso nós temos poucas individualidades na parte artística e também na parte motora. Por exemplo, há países em que tu tens miúdos a destacar-se logo assim...

D.: No desporto

C.: No desporto, ...

(Comentários simultâneos)

D.: Ganham bolsas universitárias só por serem bons,...

C.: Quem é que faz desporto de alta competição?

D.: Coitados...

(Comentários simultâneos)

C.: Porque as escolas também não promovem...

A.: E porque ninguém se pode dedicar só ao desporto porque tem de trabalhar para ganhar. E o desporto não dá dinheiro...

D.: Exato.

(Comentários simultâneos)

A.: Um atleta, um atleta de...sei lá, de atletismo, um atleta qualquer não ganha se calhar o suficiente para se auto sustentar...

(Comentários simultâneos)

C.: Não, não... mas está muito valorizado porque tem que fazer cambalhota, saltar no banco sueco, seis...

(Comentários simultâneos)

A.: Têm que fazer cinco saltos consecutivos...

(Comentários simultâneos)

F.: Mas isso até foi bom, porque a educação física não contava para nada.

C.: Por exemplo, a minha filha. Eu no sétimo ano fartava-me de saltar ao elástico...

D.: Pois, era no intervalo...

C.: Agora a minha filha chegava à escola, no sétimo ano e levava um elástico a saltar. *(Risos)*

D.: Diziam que ela era...

C.: Exatamente, o que é que os outros iam dizer...

Grupo: Pois é. *(Comentários simultâneos)*

A.: Isto que ela está a falar, eu dou o exemplo das provas de aferição... Eu acho que é um tapa olhos, porque eles na verdade dizem: ok, a atividade física é extremamente importante, termos pessoas saudáveis e ativas, e combater o sedentarismo *(Comentários simultâneos)*

A.: Mas depois pega-se na prova e aquilo é ridículo. A prova é ridícula, as horas que são dedicadas à atividade física é...é tudo ridículo. É tudo muito bonito, fizeram a prova porque é muito importante, mas a prova é ridícula e tudo o resto é ridículo. A começar por, é curricular a educação física, ...

C.: E quem fez alguma coisa, foi nas AEC's...

A.: Porque... *(Comentários simultâneos)*

A.: É assim, o professor titular não..

C.: Quem fez alguma coisa foi o professor das AEC's...

E.: Foi nas AEC's...

D.: Eles não têm formação para isso.

C.: Não querem saber...

D.: Achas que ele sabe dar ... vai correr e... olha ó

(Comentários simultâneos)

A.: Vai dizer aos miúdos, diz à professora de educação física para ensinar a fazer a cambalhota... oh pá...

(Risos)

A.: Olha, diz à professora que, porque é assim, por exemplo, o rolamento à frente na cambalhota não faz parte do programa do primeiro e do segundo ano, por exemplo...

D.: Ah, mas...

(Comentários simultâneos)

A.: E o segundo ano é avaliado a fazer o rolamento à frente... e então mandou o recado, nem sequer veio falar comigo, mandou o recado pelos meninos...

(Comentários simultâneos)

C.: Olha, eles não sabem fazer uma coisa hoje em dia, os miúdos: saltar! Saltar e correr...

A.: Mas não sabem correr...

(Comentários simultâneos)

I.: Correr também tem que se lhe diga...

(Risos)

E.: Mas também achas que fazer uma atividade pedagógica é colocar um computador à frente também é...é problemático...

(Comentários simultâneos)

I.: Então para terminar, consideram que se deveriam implementar mais atividades pedagógicas criativas em contexto de aula?

Grupo: Claro, claro...

E.: Isso era o ideal!

B.: Sim, principalmente na área da expressão plástica. Tentar utilizar mais e diferentes técnicas, bem como diferentes materiais.

D.: Só que para lá chegar temos um caminho muito longo a percorrer...

A.: Temos, temos...

C.: E as escolas que deixem a burocracia para trás, as coisas que...

D.: Papéis...

C.: Papéis, e aquelas coisas que se inventam de fazer reuniões e mais reuniões...

F.: Também acho, é muito papel, é muito papel...

(Comentários simultâneos)

C.: Sabes o que é que eu acho, depois a pessoa perde aquela coisa de chegar e fazer alguma coisa, porque tu já te cansaste... é demasiado já... a tua cabeça está cheia de disparates, porque só estás a pensar...

E.: Por exemplo,... isto também depende dos Agrupamentos...

C.: Depende muito, muito, muito...

I.: Mas há autonomia para fazer as coisas de outra forma?

E.: Sim.

D.: Há.

E.: Quando eu cheguei a X das pessoas que lá estavam, era eu e outra pessoa que éramos novas e é para veres que quando lá cheguei, eu não sabia disso, mas nós uma vez por semana, nós trabalhávamos por anos. Eu lecionava, por exemplo, o oitavo e o nono ano... No outro ano essa turma passava para o décimo eu já era obrigado a estar com eles no décimo ano, e do oitavo para o nono...então nós reuníamos ali sempre por anos, e nós tínhamos que dizer que atividades é que nós íamos, por exemplo, fazer com os alunos. E depois é assim, ai tu tens aquela ficha ou aquela atividade ai, pronto, eu vou pegar nela também e ...articulávamos.

D.: Mas aqui também já há coisas parecidas.

E.: E aquilo estava contabilizado no nosso horário...

C.: Com os testes comuns, por exemplo...

E.: E se havia um ou outro que escondia, eu digo-te uma coisa, isso aí, nós depois sabíamos e depois : - olha, tu fizeste isto, tu devias ter dito, não era? Isto ... se fosse preciso pagar, também pagávamos, (isto numa maneira de brincar) Mas fazíamos determinadas atividades...

I.: E as direções têm um papel importante?

E.: Ai, mas muito, muito...

D.: Eles é que definem como as coisas vão ser orientadas.

(Comentários simultâneos)

E.: E depois dizíamos assim, este tema, ou este autor, como é que nós vamos trabalhá-lo? E depois nós, olha procura isto, procura aquilo e fazíamos assim uma atividade.

D.: Isso fazia mais sentido, não é.

E.: Era, era...

F.: Olha sabes eu acho que...eu também tive uma experiência este ano com uma mudança de professora, assim uma professora mais velha e está doente, foi para casa. E veio uma colega, a colega mais nova que eu conheci nestes anos. Tem vinte e sete anos...

(Comentários simultâneos)

F.: Uma catraia ao pé de mim, portanto. Nestes anos todos, por isso é que eu não tenho esta visão que tu tens...

A.: Que está tudo muito envelhecido?

F.: Não, que às vezes há colegas mais novos que são por vezes, entre aspas, mais cotas que os mais velhos. Eu não tenho essa experiência porque, nestes anos, nestes últimos anos, para aí nos últimos, cinco, seis ou sete anos, a mais nova que eu encontrei foi esta, com vinte e sete anos. E portanto, quando ela chegou ah... a outra é uma pessoa mais velha, mais certinho, tudo muito direitinho, os meninos punham o dedinho no ar, falavam devagarinho...

E.: Lá está.

F.: Assim muito a medo, portanto, a coisa corria muito bem, não é? Aquilo dava sempre tudo direitinho, davam sempre as matérias todas... A colega chegou e eu acho que até os próprios miúdos estranharam...

D.: Tiveram dificuldade?

(Comentários simultâneos)

F.: Tiveram dificuldade em se adaptar a...

(Comentários simultâneos)

F.: Porque ela trazia vídeos, e eles estavam muito, podiam estar muito mais à vontade,... E eu agora chego a este final quase de ano letivo e vejo os miúdos...e é assim, há uma certa bagunça, mas é uma bagunça saudável dentro da sala de aula, porque miúdos que eu durante dois anos...

D.: Que nem abriam a boca...

F.: Nem abriam a boca e eu agora até fico assim a olhar...a falar, a por o dedo no ar...

E.: A participar...

F.: Nem por isso desceram as notas

(Comentários simultâneos)

F.: Nunca vi faltarem ao respeito à colega.

I.: É possível fazer as coisas de outra maneira, não é?

F.: É. Até os miúdos, coitados...

E.: É uma forma mais sedutora...

F.: Eles agora até estão habituados a ter aulas mais criativas...

(Comentários simultâneos)

A.: Mais próxima da realidade...Eu tenho seis anos e tenho que estar ali sentado.

D.: Pois é.

E.: É., pois é.

A.: Eu tenho que me mexer.

E.: Tal e qual...Porque é que não posso aprender a mexer-me? Pois, é isso.

A.: Eu tinha um colega no início em que ele dizia. Tinha que estar duas horas com uma turma e ele dizia que era duas horas a sentá-los.

(Comentários simultâneos)

A.: Coitadas das crianças.

D.: Então não é? Porque é que eles têm que estar sentados?

(Comentários simultâneos)

E.: Olha, por exemplo, as nossas aulas eram de cem minutos, em X. Era, eu digo-te, eu sentia uma dificuldade de estar ali cem minutos, às vezes...

(Comentários simultâneos)

E.: Sabes porquê, eu próprio... era tão cansativo, tão cansativo.... O que é que eu hei-de fazer? Eu também tinha lá dois ou três rapazes, eles também já eram cotas, tinham

(Risos)

E.: Coitados, e eles brincavam muito comigo...

(Comentários simultâneos)

E.: E eu era assim, então pronto, eu aproveitava essa deixa, então para quê? Estava ali uns cinco minutos a falar com eles que aquilo era uma maneira de...

A.: Para descomprimir...

E.: Claro, claro...

I.: E para trabalhar a relação.

E.: Cá está!

(Comentários simultâneos)

E.: Pronto! O Sporting não vale nada. Então vamos agora...

(Comentários simultâneos)

E.: Eu fazia isto aqui. Às vezes eles diziam: *-ó professor eu posso contar uma anedota...e ele contava...e eu dizia aos meus colegas e eles: -tu é que és!*

(Comentários simultâneos)

E.: Mas não era só para descomprimir, era também uma maneira de eles depois estarem atentos...E quando eu pensei, foi o que eu disse à F., isto aqui vai ser, as notas vão ser o pioro, são os piores alunos, ...

I.: Surpreenderam-te?

E.: Surpreenderam, a mim não. Surpreenderam, principalmente aos meus colegas, porque eram alunos que tinham reprovado já três vezes, com três retenções na vida deles. Alguns deles já tinham quatro, e depois chegaram a uma prova nacional do nono ano e de vinte e três, só oito é que tiveram negativa... A Diretora depois disse-me: *- Olha eu estou admiradíssima contigo, porque, como é que tu conseguiste?* E eu disse: *- Olha não é eu consegui, eles é que conseguiram...*

(Comentários simultâneos)

E.: Não, mas eu disse, não não fui eu! Porque eu também envolvi os pais, e isso se calhar é importante. Mas, cá está, eu fazia sempre essas pausas, outra coisa que eu usava também, por exemplo, era vídeos... vê essa colega também usava...eu andava às vezes, estou aqui há meia hora, para dois ou três minutos,...andava ali

meia hora, uma hora, mas não era isto...até que eu encontrava aquilo que eu queria. Bem, já sei! E via. Mostrava alguns bocados de filmes, ...

(Comentários simultâneos)

E.: Mas era isso ó D..

D.: Era ser criativo.

(Comentários simultâneos)

E.: Nos Lusíadas, eu contei uma vez uma história, e era os Lusíadas. E eles eram assim: - *Agora já percebi a sua história.* E eu: - *Estás a ver? Percebeste? Chegaste lá!*

(Comentários simultâneos)

E.: E era difícil.

D.: Eu sempre gostei de Florbela Espanca, já contei esta história, muitas vezes, que eu fui para Letras, mas eu gostava de Florbela Espanca porquê? Porque a primeira vez que me meteram em contacto com um poema de Florbela Espanca foi a professora de Português, que há coisas que nos ficam...

(Comentários simultâneos)

D.: Porquê? Porque ela era criativa...diferente...Porque ela chegou à aula, com um gravador, na altura ainda era cassete, e meteu o gravador em cima da mesa e disse vamos ouvir uma música. E meteu aquela música dos Trovante da Florbela Espanca, o ser poeta é ser mais...

(Comentários simultâneos)

D.: Nós sabíamos aquela porcaria toda de princípio a fim, com aquela professora. E a partir daí... Começamos por aquele poema, com aquela música ela deu ali aquela matéria toda, não havia ninguém que não gostasse de Florbela Espanca, que até é uma escrita pesadinha...

F.: Pesada, é, é.

D.: Isto aqui, provavelmente, terá sido no décimo... Mas mesmo assim, é um exemplo, foi diferente. Não me lembro do resto do que tive nas aulas,...

(Comentários simultâneos)

E.: Uma visita de estudo, por exemplo, ...eu estou a falar...Memorial do Convento, pronto, quem nunca foi a Mafra, indo a Mafra, percebes, a pessoa ali...é diferente, porque por exemplo...

B.: Tu podes tocar, sabes...

E.: Mas é isso, ...

(Comentários simultâneos)

E.: Tás a ver, são determinadas coisas..

B.: E que nem são assim tão complexas, porque ir lá não é assim tão difícil...

E.: Pois não! Ainda por cima tivemos a oportunidade de assistir a um teatro. Como é que uns alunos de décimo segundo ano, de um profissional, disseram assim: -*Olhe eu não vou ler isso, não sei quê.* Quando lá foram tiveram uma perspetiva diferente... Até uma colega minha que disse...porque não havia mais ninguém que fosse...Disse: -*Ó E. eu vou contigo!*, e ela depois, durante a viagem disse-me: -*Sabes uma coisa, eu estou a começar de gostar de Português!*

(Risos)

E.: Mas é verdade!

(Comentários simultâneos)

E.: Porquê, porque ela... eu levei-a a dois sítios, eu levei-a lá e levei-a a Lisboa, a Mafra e depois levei-a a Tormes, a casa do Eça de Queiroz. E quem é que lá estava, estava lá uma sobrinha do Eça, com noventa e dois ou noventa e três anos e ela deixou-os passar e reteve-me a mim. E eu disse-lhe: *-Olha ficas aqui também comigo.* Os alunos acompanharam a guia e eu fiquei com ela e ela mostrou-nos coisas pessoais do Eça.

(Comentários simultâneos)

E.: Há determinadas coisas que são... que marcam. Mesmo os alunos puderam ali visualizar... E depois diziam: *- Ó professor, isto aqui é mesmo do tempo do Eça?*

(Comentários simultâneos)

E.: São pequenas motivações que contribuem para o estudo.

F.: O que eu acho é que muitas das vezes há insucesso porque nós temos tendência para não pensar onde é que eu estou a errar? Mais depressa dizemos a culpa é dele.

Grupo: Claro. *(Comentários simultâneos)*

F.: A culpa não está neles! Até porque o adulto ali somos nós, não são eles.

B.: E este processo não é só unidirecional, não é?

E.: Pois, é isso.

F.: Eu estive a dar aulas a AEC's. Desci de ...Fui para dar AEC's e andei ali um mês e meio chorei baba e ranho, chorei literalmente,... então, o que é que é? Agora eu das quatro e meia em diante, eu queria que eles estivessem quietos e calados a aprender inglês...Tás a ver onde é que isso está (apontando para a cabeça)? Eu chorei... o que é que eu estou a fazer? Eu não consigo meter aquela canalha do segundo ano quietinhos...

A.: Olha mas tu ainda chegaste lá, porque eu tenho muitas colegas novas das AEC's que eu estou a dar aula cá fora e ouço-as aos berros lá dentro.

F.: Claro.

D.: Claro. E a pensar porque é que eles se portam mal.

F.: Olha... *(Comentários simultâneos)*

F.: Vamos lá pensar, eles saem às quatro. Às quatro e meia entram depois do intervalo, estão comigo até às cinco e meia, portanto eu tenho que mudar isto! A partir do momento em que eu me sentei,... vamos lá, vamos por umas... nunca cantei tanto, nunca arranjei tanto material que até depois até disponibilizei às outras colegas do ano a seguir. Nunca fiz coisitas assim pequenas, porque nós é que somos uns complicados! Coisitas de diálogo e tudo mais para eles fazerem...e eles acabavam por estar ali e até ao final do ano eu andava mais feliz e eles também!

Grupo: E eles também. *(Comentários simultâneos)*

F.: Mas eu pensei! Porque nós também temos de pensar. Tu percebeste, não! Estou-me a fazer entender!

(Comentários simultâneos)

F.: A culpa não está...A culpa muitas vezes está... *(Comentários simultâneos)*

C.: E no final, fica o seguinte é que no futuro, o que é que vai valer a estes miúdos? A forma criativa como vão enfrentar os desafios, porque é assim, hoje em dia para fazer as coisas as tarefas simples, tens os robôs, tens

as máquinas, tens tudo...ah...o que é que vai sobrar para eles? Nas empresas ou o que quer que seja no mundo do trabalho? É o espaço que ele tem de criatividade, de criar, e de ser diferente e de inovar e de ter ideias e... e no mundo do trabalho é assim. Cada vez mais tu tens que inovar e tens que ser diferente. E quem marca pela diferença é que tem sucesso.

D.: Pois é.

F.: Ó C., sabes uma coisa? Eu estive a falar na semana passada com um amigo meu que é engenheiro e ele costuma fazer entrevistas a pessoas que lhe apresentam currículo. E ele disse: eu olho para o currículo. A primeira coisa que eu olho no currículo é: hobbies!

D.: Exatamente.

F.: O que é que ele faz de diferente, de interessante? É por aí que eu começo. O resto é um pormenor.

C.: Que tipo de pessoa é esta que está aqui à minha frente? Ele é capaz de interagir, ele tem, tem...ele é capaz de trabalhar em grupo?

E.: Tal e qual...

C.: Tás a ver aquelas coisas que são tão desvalorizadas...

D.: Na formação global...

C.: Isso é que a gente tem que aprender. Deixá-los aprender a trabalhar em grupo. Mesmo que eles não saibam, mesmo que o outro não seja tão bom...O outro não fala bem. E? E? Vais aceitar a forma como ele fala...Ninguém vai ser prejudicado com isso. *(Comentários simultâneos)*

C.: Eles têm que aprender a trabalhar com as diferenças dos outros todos. *(Comentários simultâneos)*

C.: O que é importante, no fundo, é o processo, não é... não é o objetivo final. *(Comentários simultâneos)*

C.: Mas o resultado mede-se muito pelo resultado final...*(Comentários simultâneos)*

I.: Muito bem, vamos então terminar, vocês já transmitiram ideias muito importantes sobre o que estávamos a discutir e por isso, mais uma vez, o meu muito obrigada pela vossa colaboração.

Anexo F – Dados de Análise do Currículo Enunciado (Análise Documental)

Quadro 14. Legislação (Análise Documental)

Identificação do Documento	Artigo/ Número Alínea/ Página	Citação	Tipologia de referência à Criatividade		Categorias de Significadol	Práticas Pedagógicas Associadas							
			Explícita	Implícita		Artísticas	Lúdicas	Tecnológicas	Literárias	Matemáticas	Desportivas	Cívicas Culturais	
Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, com as alterações da Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto e Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto)	Art. 2.º, n.º 5	“A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”.	X		Criatividade e desenvolvimento social, cívico e democrático								
	Artigo 3.º, alínea f)	“f) Contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos, não só pela formação para o sistema de ocupações socialmente úteis mas ainda pela prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres”.	X		Criatividade na ocupação de tempos livres.								
	Artigo 5.º, n.º 1, alínea	“f) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa , e	X		Criatividade e expressividade. Criatividade e		X						

	n.º 26, n.º 3, alínea f)	educação extra-escolar: f) Assegurar a ocupação criativa dos tempos livres de jovens e adultos com atividades de natureza cultural.”		expressão cultural.		
	Artigo 51.º, n.º 1	“1- As atividades curriculares dos diferentes níveis de ensino devem ser complementadas por ações orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres.”	X	Criatividade como dimensão do desenvolvimento holístico do ser humano.		X
	Artigo 51.º, n.º 5	“5- O desporto escolar visa especificamente a promoção da saúde e condição física, a aquisição de hábitos e condutas motoras e o entendimento do desporto como fator de cultura, estimulando sentimentos de solidariedade, cooperação, autonomia e criatividade , devendo ser fomentada a sua gestão pelos estudantes praticantes salvaguardando-se a orientação por profissionais qualificados.”	X	Criatividade e desenvolvimento social, cívico e democrático		X
Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de Novembro	Artigo 2.º, alínea a) e alínea d)	“São objetivos da educação artística: a) Estimular e desenvolver as diferentes formas de comunicação e expressão artística, bem como a imaginação criativa , integrando-as de forma a assegurar um desenvolvimento sensorial, motor e afetivo	X	Criatividade e imaginação. Criatividade e desenvolvimento psicossocial.	X	

	equilibrado.(...)”			Criatividade e expressão artística.	
	Artigo 2.º, alínea d)	d)Fomentar práticas artísticas individuais e de grupo, visando a compreensão das suas linguagens e o estímulo à criatividade , bem como o apoio à ocupação criativa de tempos livres com atividades de natureza artística.”	X	Criatividade e expressão artística. Criatividade na ocupação dos tempos livres	
	Artigo 3.º Alínea c)	c) Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes;	X	Criatividade como dimensão do desenvolvimento holístico do ser humano.	
Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro	Artigo 3.º Alínea e)	e) Valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas, em particular, e com carácter obrigatório, no ensino das ciências, promovendo a integração das dimensões teórica e prática;	X	Criatividade e experimentação científica	X
	Artigo 5.º, Alínea	c) Formação cívica, espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a	X	Criatividade como dimensão do	X

	c)	<p>cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade.</p>		desenvolvimento holístico do ser humano.								
		<p><u>Atividades de enriquecimento do currículo</u></p> <p>As escolas, no desenvolvimento do seu projecto educativo, devem proporcionar aos alunos atividades de enriquecimento do currículo, de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação.</p>	X		X	X	X	X	X	X	X	X
	Artigo 9.º			<p>Criatividade como dimensão do desenvolvimento holístico do ser humano.</p>								
Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho	Artigo 20.º	<p>“6 -Em complemento das atividades curriculares dos ensinos básico e secundário, devem os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas</p>	X	<p>Criatividade na ocupação dos tempos livres.</p>	X	X					X	X

	<p>organizar e realizar, valorizando a participação dos alunos, ações de formação cultural e de educação artística, de educação física e de desporto escolar, de educação para a cidadania, de inserção e de participação na vida comunitária, visando especialmente a utilização criativa e formativa dos tempos livres, orientadas, em geral, para a formação integral e para a realização pessoal dos alunos.”</p>	
<p>Despacho n.º 9311/2016, de 21 de Julho</p> <p>Pág. 22564</p>	<p>“A aposta na qualificação dos portugueses constitui, assim, um meio imprescindível na valorização dos cidadãos, para uma cidadania democrática e para o desenvolvimento sustentável do País, na medida em que promove a instrução e o enriquecimento cultural dos cidadãos, a sua capacidade de iniciativa e de criatividade. (...) Nesta perspetiva, o apelo é para que a escola ensine algo mais, não no sentido de maior quantidade de conteúdos, mas tornando relevantes as aprendizagens escolares, dando -lhes significado crítico e criativo, na e para a vida.”</p>	<p>X</p> <p>Criatividade e desenvolvimento social, cívico e democrático</p> <p>Criatividade como elemento diferenciador nas aprendizagens significativas.</p>

<p>Despacho n.º 6478/2017, de 26 de Julho</p>	<p>Pág. 15484</p>	<p>“As questões relacionadas com identidade e segurança, sustentabilidade, interculturalidade, inovação e criatividade estão, de facto, no cerne do debate atual. (...) Por sua vez [a Lei de Bases do Sistema Educativo], no n.º 5, assume que ‘a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”.</p>	<p>X</p>	<p>Criatividade e inovação.</p>	<p>Criatividade como resposta aos desafios sociais e à incerteza da atualidade.</p>	<p>Criatividade e desenvolvimento social, cívico e democrático.</p>
<p>Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de Julho</p>	<p>Pág. 2928</p>	<p>“Por outro lado, a sociedade enfrenta atualmente novos desafios, decorrentes de uma globalização e desenvolvimento tecnológico em aceleração, tendo a escola de preparar os alunos, que serão jovens e adultos em 2030, para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem. (...) Nesta incerteza quanto ao futuro, onde se vislumbra uma miríade de novas oportunidades para o desenvolvimento</p>	<p>X</p>	<p>Criatividade como resposta aos desafios sociais e à incerteza da atualidade.</p>	<p>Criatividade e complexidade cognitiva.</p>	

	humano, é necessário desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos.”		
Artigo 4.º, alínea m)	“Assunção da importância da natureza transdisciplinar das aprendizagens, da mobilização de literacias diversas, de múltiplas competências, teóricas e práticas, promovendo o conhecimento científico, a curiosidade intelectual, o espírito crítico e interventivo, a criatividade e o trabalho colaborativo;”	X	Criatividade e a natureza transdisciplinar de aprendizagens e conhecimentos

Quadro 15. Orientações e Programas (Análise Documental)

Identificação do Documento	Artigo/ Número Alínea/ Página	Citação	Tipologia de referência à Criatividade		Categorias de Significado ¹	Práticas Pedagógicas Associadas								
			Explícita	Implícita		Artísticas	Lúdicas	Tecnológica	Literárias	Matemáticas	Desportivas	Cívicas	Culturais	
Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais (2001)	Pág. 15	“À saída da educação básica o aluno deverá ser capaz de: (8) Realizar atividades de forma autónoma e criativa .”	X		Criatividade e mobilização autónoma de conhecimentos diversificados.									
	Pág. 23	“(7) Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões; -Selecionar informação e organizar estratégias criativas face às questões colocadas por um problema.”	X		Criatividade e resolução de problemas.									
	Pág. 24	“(8) Realizar atividades de forma autónoma e criativa -Identificar, selecionar e aplicar métodos de trabalho, numa perspetiva crítica e criativa -Valorizar a realização de atividades	X		Criatividade e mobilização autónoma de conhecimentos diversificados.	X	X	X	X	X	X	X	X	X

	<p>intelectuais, artísticas e motoras que envolvam esforço, persistência, iniciativa e criatividade</p> <p>Acção a desenvolver por cada professor</p> <p>-Promover, intencionalmente, na sala de aula e fora dela, atividades dirigidas à experimentação de situações pelo aluno e à expressão da sua criatividade</p> <p>-Organizar atividades cooperativas de aprendizagem rentabilizadoras de autonomia, responsabilização e criatividade de cada aluno</p> <p>-Organizar o ensino com base em materiais e recursos diversificados que favoreçam a autonomia e a criatividade do aluno</p> <p>-Valorizar, na avaliação da aprendizagem do aluno, a produção de trabalhos livres e concebidos pelo próprio.”</p>		<p>Criatividade e expressão da individualidade de cada aluno.</p> <p>Criatividade e expressividade.</p> <p>Criatividade e resolução de problemas.</p>	
Pág. 31	<p><u>Língua Portuguesa</u></p> <p>“-Expressar-se oralmente e por escrito, de uma forma confiante, autónoma e criativa;”</p>	X	<p>Criatividade e expressividade.</p>	X
Pág. 44	<p>Operacionalização nas Línguas Estrangeiras</p> <p>“-Mobilizar de entre os recursos disponíveis, aqueles que, num</p>		<p>Criatividade e expressividade.</p> <p>Criatividade e resolução de</p>	X

	determinado contexto, permitem a resolução de problemas de comunicação imprevistos, a adaptação a situações novas.”		problemas.	
Pág. 52	<p><u>Línguas Estrangeiras</u></p> <p>“2.º e 3.º ciclos – competências de comunicação</p> <p>Criação de textos com características lúdico-poéticas a partir de suportes vários: um som, uma letra, uma palavra-chave.”</p>	X	Criatividade e mobilização autónoma de conhecimentos diversificados	X
Pág. 59	<p><u>Matemática</u></p> <p>“A combinação adequada do trabalho em Matemática com o trabalho em outras áreas do currículo deverá traduzir-se num crescimento dos alunos tanto do ponto de vista da autonomia, responsabilidade e criatividade como na perspetiva da cooperação e solidariedade.”</p>	X	Criatividade e a natureza transdisciplinar de aprendizagens e conhecimentos.	X
Pág. 76	<p><u>Estudo do Meio</u></p> <p>“Assim, no 1.º ciclo, o professor deve proporcionar aos alunos oportunidades de se envolverem em aprendizagens significativas – isto é, que partam do experiencialmente vivido e do conhecimento pessoalmente estruturado – que lhes permitam desenvolver</p>	X	Criatividade como elemento diferenciador nas aprendizagens significativas	

	capacidades instrumentais cada vez mais poderosas para compreender, explicar e actuar sobre o Meio de modo consciente e criativo .”						
Pág. 79	“Num projeto tem-se como objetivo criar qualquer coisa que tem uma função precisa. Neste sentido, o projeto dá-nos mais liberdade que a resolução de um problema, porque desde que o objetivo seja atingido somos livres para adotar caminhos diferentes, estilos diferentes.’	X	Criatividade e a natureza transdisciplinar de aprendizagens e conhecimentos.				
Pág. 109	<u>Geografia</u> “-Realização de atividades de forma autónoma e criativa , como trabalho de campo, simulações, jogos, estudo de situações concretas, mobilizando os conhecimentos geográficos.”	X	Criatividade e mobilização autónoma de conhecimentos diversificados.				
Pág. 133	<u>Ciências Físicas e Naturais</u> “Raciocínio Sugerem-se, sempre que possível, situações de aprendizagem centradas na resolução de problemas, com interpretação de dados, formulação de problemas e de hipóteses, planeamento de investigações, previsão e avaliação de resultados, estabelecimento de comparações, realização de inferências,	X	Criatividade e a natureza transdisciplinar de aprendizagens e	X	X	X	

	<p>generalização e dedução. Tais situações devem promover o pensamento de uma forma criativa e crítica, relacionando evidências e explicações, confrontando diferentes perspectivas de interpretação científica, construindo e ou analisando situações alternativas que exijam a proposta e a utilização de estratégias cognitivas diversificadas.”</p>		conhecimentos.	
Pág. 139	<p>“3.º ciclo -Apresentação de explicações científicas que vão para além dos dados, não emergindo simplesmente a partir deles, mas envolvem pensamento criativo.”</p>	X	Criatividade e complexidade cognitiva.	
Pág. 150	<p>“As competências artísticas contribuem para o desenvolvimento dos princípios e valores do currículo e das competências gerais, consideradas essenciais e estruturantes, porque: (...) – Usam como recurso elementos da vivência natural do ser humano (imagens, sons e movimentos) que ele organiza de forma criativa; - Proporcionam ao indivíduo, através do processo criativo, a oportunidade para desenvolver a sua personalidade de forma autónoma e crítica, numa</p>	X	<p>Criatividade como dimensão do desenvolvimento holístico do ser humano</p>	X

	permanente interação com o mundo;“			
Pág. 152	<p>“A literacia em artes implica as competências comuns a todas as disciplinas artísticas, aqui sintetizadas em quatro eixos independentes: (...) - Desenvolvimento da criatividade,”</p>	X	<p>Criatividade e a natureza transdisciplinar de aprendizagens e conhecimentos.</p>	X
Pág. 154	<p>“Desenvolvimento da Criatividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valorizar a expressão espontânea. - Procurar soluções originais, diversificadas, alternativas para os problemas. - Selecionar a informação em função do problema. - Escolher técnicas e instrumentos com intenção expressiva. - Inventar símbolos/códigos para representar material artístico. - Participar em momentos de improvisação no processo de criação artística.” 	X	<p>Criatividade e expressividade Criatividade e pensamento divergente. Criatividade e improvisação</p>	X
Pág. 155	<p>“Arte, Educação e Cultura</p> <p>A Arte como forma de apreender o Mundo permite desenvolver o pensamento crítico e criativo e a sensibilidade, explorar e transmitir novos</p>	X	<p>Criatividade e expressão cultural</p>	X

	valores, entender as diferenças culturais e constituir-se como expressão de cada cultura.”		
Pág. 156	<p>“O paradigma anterior, fundado na convicção de que a apreciação e criação artísticas eram uma questão de sentimento subjectivo, interior, direto e desligado do conhecimento da compreensão ou da razão, compartimentando o cognitivo-racional e o afetivo-criativo, teve como reflexo na prática escolar, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, o entendimento do processo criativo como manifestação espontânea e auto-expressiva, com a valorização da livre expressão, adiando, consecutivamente, a introdução de conceitos de comunicação visual, antevendo novos modos de fazer e de ver.”</p>	X	Criatividade e complexidade cognitiva.
Pág. 157	<p>“Dimensões das competências específicas Reflexão-Interpretação -Reconhecer a permanente necessidade de desenvolver a criatividade de modo a integrar novos saberes;”</p>	X	Criatividade e a natureza transdisciplinar de aprendizagens e conhecimentos.

Pág. 163	<p><u>Tecnologias da Imagem</u></p> <p>“O aluno deve ter a possibilidade de experimentar meios expressivos, ligados aos diversos processos tecnológicos – a fotografia, o cinema, o vídeo, o computador, entre outros- por si só ou integrados e ser capaz de os utilizar de forma criativa e funcional.”</p>	X	Criatividade e funcionalidade	X
Pág. 166	<p><u>Educação Artística - Música</u></p> <p>“Relação com as competências gerais</p> <p>-Consoante os períodos históricos e os diferentes estilos e géneros musicais existem códigos, convenções e vocabulários específicos de domínios culturais, científicos e tecnológicos que interagem na compreensão e resolução de determinados desafios criativos, interpretativos e estéticos. Também se estimula a criação de novas linguagens ou a improvisação sobre linguagens conhecidas(...);</p> <p>A apropriação destes conceitos através da música pode contribuir para um melhor entendimento da estrutura da língua portuguesa e, ao mesmo tempo, armam o aluno com recursos no domínio da qualidade, da eficácia e da</p>	X	<p>Criatividade e a natureza transdisciplinar de aprendizagens e conhecimentos.</p> <p>Criatividade como elemento determinante na construção de novos símbolos culturais.</p> <p>Criatividade e educação estética e artística.</p>	X

	criatividade presentes na comunicação.”				
Pág. 171	<p>“Competências específicas Criação e Experimentação</p> <p>No âmbito deste organizador, o aluno explora, compõe, arranja, improvisa e experiencia materiais sonoros e musicais, com estilos, gêneros, formas e tecnologias diferenciadas. (...) Faz gravações áudio e vídeo do trabalho criativo realizado.</p>	X	Criatividade e improvisação	X	X
Pág. 177	<p>“<u>Expressão Dramática/Teatro</u></p> <p>As práticas dramáticas desenvolvem competências criativas, estéticas, físicas, técnicas, relacionais, culturais, cognitivas, não só ao nível dos seus saberes específicos, mas também ao nível da mobilização e sistematização de saberes oriundos de outras áreas do conhecimento.”</p>	X	Criatividade e a natureza transdisciplinar de aprendizagens e conhecimentos	X	
Pág. 178	<p>“Relação com as competências gerais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analisar as situações dramáticas em jogo e ser capaz de antecipar os efeitos do seu desenvolvimento, com vista a uma resolução criativa de problemas. - Desenvolver a espontaneidade e a criatividade dramática individual.” 	X	Criatividade e resolução de problemas Criatividade e improvisação	X	

Pág. 179	<p>“Experiências de aprendizagem Nas atividades dramáticas os alunos deverão desenvolver uma série de competências, físicas, pessoais, relacionais, cognitivas, técnicas, de forma que possam expressar-se criativamente, improvisando e interpretando pela forma dramática. (...)”</p> <p>Procura-se desenvolver competências alicerçadas e sustentadas no desenvolvimento do grupo, através de atividades de:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Pesquisa activa e criativa, baseada na interação com pessoas, espaços, vivências diferenciadas que permitam o aprofundamento da criação dramática; -Pesquisa documental (bibliográfica, videográfica, sonora...) que estimule o crescimento criativo.” 	X	<p>Criatividade e a natureza transdisciplinar de aprendizagens e conhecimentos.</p> <p>Criatividade e expressão da individualidade.</p> <p>Criatividade e improvisação</p> <p>Criatividade e mobilização autónoma de conhecimentos diversificados.</p>	X	X	X	X
Pág. 180	<p>“Competências específicas da expressão dramática/teatro 2.º ciclo -Explorar criativamente formas de dizer textos.”</p>	X	<p>Criatividade e expressividade.</p>	X		X	
Pág. 181	<p>“3.º Ciclo -Exercitar a escrita dramática criativa.”</p>	X	<p>Criatividade e expressividade.</p>	X		X	

Pág. 185	<p><u>“Educação Artística – Dança</u> A condição performativa da dança implica a necessidade de tomar decisões rápidas e adequadas ao contexto artístico em causa. Na improvisação, e no imprevisto que sempre rodeia as atividades performativas, é fulcral saber analisar as situações narrativas, técnicas e estéticas em jogo e ser capaz de antecipar os efeitos da sua ação, com vista a uma resolução criativa do problema.”</p>	X	<p>Criatividade e improvisação. Criatividade e resolução de problemas.</p>	x
Pág. 186	<p>“O aluno competente em Dança, no final do ensino básico, deverá saber reconhecer e analisar estes quatro temas fundamentais, para poder produzir soluções coreográficas criativas e conducentes a um discurso coreográfico próprio”.</p>	X	<p>Criatividade e expressão da individualidade.</p>	X
Pág. 187	<p>“Assim, embora a maioria dos alunos consiga compreender, criar e interpretar curtas sequências de dança e pequenos trabalhos coreográficos, é preciso notar que alguns desenvolverão com maior mestria capacidades técnicas e performativas, outros, distinguir-se-ão pela capacidade analítica e menos pela</p>	X	<p>Criatividade e expressão da individualidade.</p>	x

	<p>performativa e, outros ainda, demonstrarão capacidades criativas que os conduzem mais facilmente à composição coreográfica.”</p>				
Pág. 200	<p>“<u>Educação Tecnológica</u> 3.º ciclo -Elaborar, explorar e selecionar ideias que podem conduzir a uma solução técnica, viável, criativa, esteticamente agradável.”</p>	X	<p>Criatividade e resolução de problemas</p>	x	
Pág. 221	<p>“<u>Educação Física</u> A realização de atividades de forma autónoma e criativa é, obviamente, valorizada e incentivada. Por este motivo, esta preocupação vem explícita nos programas de Educação Física, nomeadamente nos Objetivos Gerais comuns a todas as áreas (...)” A promoção e aceitação da iniciativa dos alunos, orientando-a para a elevação da qualidade do seu empenho e dos efeitos positivos das atividades, traduz a valorização da criatividade.”</p>	X	<p>Criatividade e a natureza transdisciplinar de aprendizagens e conhecimentos.</p> <p>Criatividade e mobilização autónoma de conhecimentos diversificados.</p>		X

Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico (2004)	Pág. 11	<p>“São objetivos do ensino básico explícitos nos artigos 7.º e 8.º da Lei n.º 46/86 — Lei de Bases do Sistema Educativo:</p> <p>a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória, espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;”</p>	X	<p>Criatividade como dimensão do desenvolvimento holístico do ser humano.</p>	
	Pág. 13	<p>“Relativamente ao primeiro objetivo geral enunciado, que poderemos considerar como a dimensão pessoal da formação, indicam-se os seguintes:</p> <p>Favorecer, no respeito pelas fases específicas de desenvolvimento dos alunos, uma construção pessoal assente nos valores da iniciativa, da criatividade e da persistência.”</p>	X	<p>Criatividade e desenvolvimento psicossocial.</p>	
	Pág. 67	<p><u>Expressão e Educação Musical</u></p> <p>“A participação em projectos pessoais ou de grupo permitirá à criança desenvolver, de forma pessoal, as suas capacidades expressivas e criativas.”</p>	X	<p>Criatividade e expressão da individualidade de cada aluno.</p>	X

	<u>Bloco1 Jogos de Exploração</u>					
Pág. 68	“Voz, corpo e instrumentos formam um todo, sendo a criança solicitada a utilizá-los de forma integrada, harmoniosa e criativa. ”	X	Criatividade e expressividade.	X		X
	<u>Expressão e Criação Musical</u>					
Pág. 72	“As atividades musicais a desenvolver devem atender à necessidade de a criança participar em projectos que façam apelo às suas capacidades expressivas e criativas. ”	X	Criatividade e expressão da individualidade de cada aluno.	X		
	<u>Expressão e Educação Plástica</u>					
Pág. 89	“A exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica não só contribui para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos, como lhes possibilita o desenvolvimento da destreza manual e a descoberta e organização progressiva de volumes e superfícies.”	X	Criatividade e expressão da individualidade de cada aluno. Criatividade e imaginação. Criatividade e a natureza transdisciplinar de aprendizagens e conhecimentos.	X		X

<p>Pág. 180</p>	<p><u>Matemática</u> <u>Bloco2 Forma e Espaço (Iniciação à Geometria)</u> “Assim, é importante que as crianças encontrem na escola ambiente, oportunidade e material para se dedicarem a jogos e a brincadeiras que concorram para o desenvolvimento de noções geométricas. As atividades de exploração do espaço e das formas fazem apelo à criatividade e sentido estético das crianças e respondem à sua natural e progressiva procura de equilíbrio e harmonia.”</p>	<p>X</p>	<p>Criatividade e a natureza transdisciplinar de aprendizagens e conhecimentos.</p>	<p>X</p>
<p>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016)</p>	<p><u>4. Construção articulada do saber</u> “Também, ao brincar, a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades. (...) Proporciona, de igual modo, outras conquistas, tais como, ter iniciativas, fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros,</p>	<p>X</p>	<p>Criatividade como dimensão do desenvolvimento holístico do ser humano.</p>	<p>X</p>

	desenvolver a criatividade , a curiosidade e o gosto por aprender, que atravessam todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem na educação de infância, constituindo condições essenciais para que a criança aprenda com sucesso, isto é, 'aprenda a aprender'."					
Pág. 26	<p><u>Organização do espaço</u></p> <p>"Esta apropriação do espaço dá-lhes a possibilidade de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa.(...) A utilização de material reutilizável (caixas de diferentes tamanhos, bocados de canos, interior de embalagens, bocados de tecidos, pedaços de madeira, fios, etc.), bem como material natural (pedras, folhas sementes, paus) podem proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica e facilitando a colaboração com os pais/famílias e a comunidade."</p>	X	<p>Criatividade e improvisação.</p> <p>Criatividade e a natureza transdisciplinar de aprendizagens e conhecimentos.</p>	X	X	X

Pág. 27	<p>“Estas múltiplas funções do espaço exterior exigem que o/a educador/a reflita sobre as suas potencialidades e que a sua organização seja cuidadosamente pensada, nomeadamente no que se refere à introdução de materiais e equipamentos que apelem à criatividade e imaginação das crianças e que atendam a critérios de qualidade, com particular atenção às questões de segurança.”</p>	X	Criatividade e imaginação.
Pág. 32	<p>“Esta forma de apresentação tem como finalidade apoiar o/a educador/a na construção e gestão do currículo, não pretendendo ser limitativa das suas opções, práticas e criatividade.”</p>	X	Criatividade e autonomia pedagógica do educador.
Pág. 34	<p>“Desenvolvimento da Criatividade Ao participar ativamente no seu processo de aprendizagem, a criança vai mobilizar e integrar um conjunto de experiências, saberes e processos, atribuindo-lhe novos significados e encontrando formas próprias de resolver os problemas, o que lhe permite desenvolver não só a autonomia, mas também a criatividade.”</p>	X	Criatividade como dimensão de mecanismos de autorregulação da aprendizagem.

Pág. 37	<p>Consciência de si como aprendiz</p> <p>“O educador promove estas aprendizagens quando, por exemplo: (...) Apoia a criatividade das crianças na procura de soluções para os problemas que se colocam na vida do grupo e nas diferentes áreas de conteúdo.”</p>	X	Criatividade e resolução de problemas.								
Pág. 39	<p>Convivência democrática e cidadania</p> <p>“É neste contexto que se desenvolve a educação para a cidadania, enquanto formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo.”</p>	X	Criatividade e desenvolvimento social, cívico e democrático.								X
Pág. 43	<p><u>Área de Expressão e Comunicação</u></p> <p>“A Área de Expressão e Comunicação é a única em que se distinguem diferentes domínios, que se incluem na mesma área por terem uma íntima relação entre si, por constituírem formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia.”</p>	X	Criatividade e expressão da individualidade de cada aluno.	X	X	X	X	X	X	X	X

Pág. 44	<p><u>Domínio da Educação Física</u></p> <p>“Articula-se assim com o Conhecimento do Mundo e também com outros domínios da Área de Expressão e Comunicação, estando relacionada com a Educação Artística, nomeadamente com a Dança e a Música, pois favorece a vivência de situações expressivas e de movimento criativo utilizando imagens, sons, palavras e acompanhamento musical.”</p>	X	<p>Criatividade e a natureza transdisciplinar de aprendizagens e conhecimentos.</p>	X	X	X	X	X	X	X
Pág. 47	<p><u>Domínio da Educação Artística – desenvolvimento da criatividade e do sentido estético</u></p> <p>“Na educação artística, a intencionalidade do/a educador/a é essencial para o desenvolvimento da criatividade das crianças, alargando e enriquecendo a sua representação simbólica e o seu sentido estético, através do contacto com diversas manifestações artísticas de diversas épocas, culturas e estilos, de modo a incentivar o seu espírito crítico perante diferentes visões do mundo.”</p>	X	<p>Criatividade e complexidade cognitiva.</p>	X						

Pág. 48	<p>“O papel da educação artística no desenvolvimento da criatividade, sentido estético e apreciação de diferentes manifestações artísticas e culturais implica uma íntima ligação com as áreas de Formação Pessoal e Social e do Conhecimento Mundo, contribuindo, nomeadamente: para a construção da identidade pessoal, social e cultural; para o conhecimento do património cultural e para a sensibilização à sua preservação; para o reconhecimento e respeito pela diversidade cultural. (...) O desenvolvimento da criatividade e do sentido estético e o contacto com diferentes formas de cultura não fazem apenas parte deste domínio, mas deverão estar presentes em todo o desenvolvimento do currículo, passando, também, pela organização do ambiente educativo, nomeadamente, no que diz respeito ao que é exposto na sala (trabalhos individuais e coletivos das crianças, instrumentos pedagógicos do grupo, informações aos pais/famílias, obras de arte, etc.). (...) A abordagem à Educação Artística</p>	X	Criatividade e a natureza transdisciplinar de aprendizagens e conhecimentos.	X	X
			Criatividade e expressão cultural.		
			Criatividade e expressão da individualidade de cada aluno.		

	<p>envolve o desenvolvimento articulado de estratégias que permitam à criança: (...)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ensaiar formas de expressividade e soluções próprias, integrando e relacionando técnicas, materiais e meios de expressão para criar, recriar ou reinventar.(...) <p>O apoio do/a educador/a passa por um diálogo aberto e construtivo, que incentiva a criança a encontrar formas criativas de representar aquilo que pretende e promove simultaneamente o desejo de aperfeiçoar e melhorar.”</p>			
Pág. 50	<p><u>Subdomínio das Artes Visuais</u></p> <p>“Aprendizagens a promover</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.” 	X	Criatividade e expressividade	X
Pág. 54	<p><u>Subdomínio Jogo Dramático/Teatro</u></p> <p>“Estas aprendizagens podem ser observadas, por exemplo, quando a criança: (...)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Expõe, discute ideias e propõe soluções para desafios criativos, em jogos dramáticos e representações dramáticas”. 	X	Criatividade e a importância do desafio estético e intelectual	X

Pág. 56	<p><u>Subdomínio da Música</u></p> <p>“O/A educador/a promove estas aprendizagens quando, por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Incentiva e apoia a elaboração de improvisações promovendo a criatividade musical das crianças.” 	X	Criatividade e improvisação.	X	
Pág. 57	<p><u>Subdomínio da Dança</u></p> <p>“A partir de temas reais ou imaginados, a experiência de movimentos dançados e a sua elaboração individual e/ou em grupo promovem, não só o desenvolvimento da criatividade, como também a aprendizagem cooperada, a partilha, o respeito pelas ideias, o espaço e o tempo do outro, e ainda, a consciência de pertença ao grupo. (...)O contacto e a observação de diferentes manifestações coreográficas contribuem para o desenvolvimento progressivo da criatividade, possibilitando ainda a fruição e compreensão da linguagem específica da dança.”</p>	X	Criatividade e a natureza transdisciplinar de aprendizagens e conhecimentos.	X	X
Pág.60	<p>“Sugestões de Reflexão</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Procura dar espaço à criatividade da criança, incentivando-a a observar diferentes manifestações artísticas, sem transmitir estereótipos?” 		Criatividade e expressividade.	X	

Pág. 74	<p><u>Domínio da Matemática</u></p> <p>“Para o desenvolvimento das várias noções matemáticas, no decurso da intervenção educativa, o/a educador/a deverá ter em consideração não só aspetos ligados a atitudes e disposições de aprendizagem (curiosidade, atenção, imaginação, criatividade, autorregulação, persistência), como também a um conjunto de processos gerais (classificação, seriação, raciocínio, resolução de problemas) que são transversais à abordagem da matemática.”</p>	X	<p>Criatividade e a natureza transdisciplinar de aprendizagens e conhecimentos.</p> <p>Criatividade e complexidade cognitiva.</p>	X
Pág. 83	<p>“O/A educador/a promove estas aprendizagens quando, por exemplo: (...) Apoia o desenvolvimento da criatividade e autonomia das crianças, criando oportunidades para que inventem, expliquem e critiquem (individualmente ou em grupo) as estratégias que utilizaram para resolver uma situação ou problema matemáticos.”</p>	X	<p>Criatividade e resolução de problemas.</p> <p>Criatividade e complexidade cognitiva.</p>	X
Pág. 105	<p>Glossário</p> <p>“Aprendizagem – Processo em que a criança, a partir do que já sabe e é capaz de fazer, constrói, organiza e relaciona</p>	X	<p>Criatividade e a natureza transdisciplinar de</p>	

Pág. 107	<p>novos sentidos sobre si própria e o mundo que a rodeia. Este processo resulta das experiências proporcionadas por contextos, por interações com pessoas, com objetos e representações, que apoiam o desenvolvimento de todas as suas potencialidades intelectuais, físicas, emocionais e criativas. Na educação de infância, a aprendizagem está intimamente interligada com o desenvolvimento.”</p>	X	<p>aprendizagens e conhecimentos.</p>
	<p>“Envolvimento/implicação – Estado mental de atividade intensa, caracterizado por forte concentração, motivação intrínseca, fascínio e entrega. Quando estão envolvidas, crianças (e adultos) funcionam no limite das suas capacidades, o que permite uma aprendizagem de nível profundo. O envolvimento das crianças pode ser reconhecido pela sua expressão facial, vocal e emocional, a energia, a atenção, persistência, e a criatividade e a complexidade da ação desenvolvida(Laevers, 1994, 2011).”</p>		<p>Criatividade e complexidade cognitiva.</p> <p>Criatividade e motivação.</p>

<p>Perfil dos Alunos para o Século XXI (2017)</p>	Pág. 6	<p>“Perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos.”</p>	X	<p>Criatividade como resposta aos desafios sociais e à incerteza da atualidade.</p>
	Pág. 10	<p><u>3. Visão</u> “Pretende-se que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão: -capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e capacidade de comunicação;”</p>	X	<p>Criatividade e mobilização autónoma de conhecimentos diversificados.</p>
	Pág. 11	<p><u>4. Valores</u> “(..)Todas as crianças e jovens devem ser encorajados a pôr em prática, nas suas atividades de aprendizagem, os valores que devem pautar a cultura de escola, mais ainda o <i>ethos</i> da escola: (...) - Curiosidade, reflexão e inovação – Querer aprender mais; desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo; procurar novas soluções e aplicações.”</p>	X	<p>Criatividade e inovação</p>

<p>Pág. 12</p>	<p><u>5. Competências-chave</u></p> <p>“A evolução social e tecnológica da sociedade do século XXI apela à necessidade de preparar os jovens para uma vida em constante e rápida mudança. Os sistemas educativos têm, por isso, vindo a mudar de paradigmas centrados exclusivamente no conhecimento para outros que se focam no desenvolvimento de competências - mobilizadoras de conhecimentos, de capacidades e de atitudes - adequadas aos exigentes desafios destes tempos, que requerem cidadãos educados e socialmente integrados: jovens adultos capazes de pensar crítica e criativamente, adaptados a uma sociedade das multiliteracias, habilitados para a ação quer autónoma quer em colaboração com os outros, num mundo global e que se quer sustentável.”</p>	<p>X</p>	<p>Criatividade como resposta aos desafios sociais e à incerteza da atualidade.</p>
<p>Pág. 14</p>	<p><u>Pensamento crítico e pensamento criativo</u></p> <p>“(…). As competências na área de pensamento criativo envolvem gerar e aplicar novas ideias em contextos específicos, abordando as situações a</p>	<p>X</p>	<p>Criatividade e imaginação</p> <p>Criatividade e inovação</p>

	<p>partir de diferentes perspectivas, identificando soluções alternativas e estabelecendo novos cenários.</p> <p>As competências associadas ao pensamento crítico e pensamento criativo implicam que os alunos sejam capazes de:</p> <p>- (...) desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem.”</p>		<p>Criatividade e a natureza transdisciplinar de aprendizagens e conhecimentos.</p>
<p>Pág. 21</p>	<p><u>Competências na área do pensamento crítico e pensamento criativo</u></p> <p>Descritores Operativos</p> <p>“Os alunos desenvolvem ideias e projetos criativos com sentido no contexto a que dizem respeito, recorrendo à imaginação, inventividade, desenvoltura e flexibilidade e estão dispostos a assumir riscos para imaginar além do conhecimento existente, com o objetivo de promover a criatividade e a inovação.”</p>	<p>X</p>	<p>Criatividade e imaginação.</p> <p>Criatividade e inovação.</p>

		<p><u>Competências na área da sensibilidade estética e artística</u></p> <p>Descritores Operativos:</p> <p>“Os alunos valorizam as manifestações culturais das comunidades e participam autonomamente em atividades artísticas e culturais, como público, criador ou intérprete, consciencializando-se das possibilidades criativas.”</p>	X	<p>Criatividade e expressão cultural.</p> <p>Criatividade e educação estética e artística</p>	X	X
	Pág. 5	<p>“Perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos.”</p>	X	<p>Criatividade como resposta aos desafios sociais e à incerteza da atualidade.</p>		
Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017)	Pág. 7	<p>“O mundo atual coloca desafios novos à educação. O conhecimento científico e tecnológico desenvolve-se a um ritmo de tal forma intenso que somos confrontados diariamente com um crescimento exponencial de informação a uma escala global. As questões relacionadas com identidade e segurança, sustentabilidade, interculturalidade, inovação e criatividade estão no cerne do debate atual.”</p>	X	<p>Criatividade e inovação.</p>		

Pág. 10	<p>“Para a elaboração do Perfil dos Alunos foi essencial a consulta de referenciais internacionais sobre ensino e aprendizagem, (...), bem como a revisão da literatura produzida no campo da investigação em educação, sobre, designadamente, as competências que as crianças e os jovens devem adquirir como ferramentas indispensáveis para o exercício de uma cidadania plena, ativa e criativa na sociedade da informação e do conhecimento em que estamos inseridos.”</p>	X	<p>Criatividade e desenvolvimento social, cívico e democrático</p>
Pág. 15	<p><u>Visão</u></p> <p>“A Visão de aluno integra designios que se complementam, se interpenetram e se reforçam num modelo de escolaridade que visa a qualificação individual e a cidadania democrática.</p> <p>Pretende-se que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão:</p> <p>(...)capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação,”</p>	X	<p>Criatividade e desenvolvimento social, cívico e democrático.</p>

<p>Pág. 17</p>	<p><u>Valores</u></p> <p>“Todas as crianças e jovens devem ser encorajados, nas atividades escolares, a desenvolver e a pôr em prática os valores por que se deve pautar a cultura de escola, a seguir enunciados.</p> <p>(...)Curiosidade, reflexão e inovação – Querer aprender mais; desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo; procurar novas soluções e aplicações.”</p>	<p>X</p>	<p>Criatividade e inovação</p>
<p>Pág. 24</p>	<p><u>Pensamento Crítico e Pensamento Criativo</u></p> <p>(...)As competências na área de Pensamento criativo envolvem gerar e aplicar novas ideias em contextos específicos, abordando as situações a partir de diferentes perspectivas, identificando soluções alternativas e estabelecendo novos cenários. As competências associadas a Pensamento crítico e pensamento criativo implicam que os alunos sejam capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a 	<p>X</p>	<p>Criatividade e a natureza transdisciplinar de aprendizagens e conhecimentos.</p> <p>Criatividade e imaginação.</p> <p>Criatividade e inovação.</p>

critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada;

- convocar diferentes conhecimentos, de matriz científica e humanística, utilizando diferentes metodologias e ferramentas para pensarem criticamente;
- prever e avaliar o impacto das suas decisões;
- desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem.

Descritores Operativos

(...) Os alunos desenvolvem ideias e projetos **criativos** com sentido no contexto a que dizem respeito, recorrendo à imaginação, inventividade, desenvoltura e flexibilidade, e estão dispostos a assumir riscos para imaginar além do conhecimento existente, com o objetivo de promover a **criatividade** e a inovação.(...).”

Pág. 28	<p><u>Sensibilidade Estética e Artística</u></p> <p><u>Descritores Operativos</u></p> <p>Os alunos valorizam as manifestações culturais das comunidades e participam autonomamente em atividades artísticas e culturais como público, criador ou intérprete, consciencializando-se das possibilidades criativas.”</p>	X	<p>Criatividade e expressão cultural.</p> <p>Criatividade e educação estética e artística</p>	X	X
---------	--	---	---	---	---

Quadro 16. Pareceres e Recomendações do Conselho Nacional de Educação (Análise Documental)

Identificação do Documento	Artigo/ Número Alínea/ Página	Citação	Tipologia de referência à Criatividade		Categorias de Significado	Práticas Pedagógicas Associadas								
			Explícita	Implícita		Artísticas	Lúdicas	Tecnológica	Literárias	Matemáticas	Desportivas	Cívicas	Culturais	
Parecer 2/1999	B.1	<u>Paradoxos e contradições da sociedade cognitiva</u> “No contexto da globalização, e face à competição dos mercados, a educação e a formação são considerados o melhor dos investimentos. Numa perspetiva economicista, o conjunto dos talentos humanos e as capacidades para imaginar, criar , inovar e correr riscos são uma mais-valia a desenvolver e a rentabilizar na sociedade tecnológica.”	X		Criatividade como resposta aos desafios sociais e à incerteza da atualidade									
	B.2	<u>A sociedade esteticista: informação e publicidade</u> “Na qualidade de vida se integra a relevância da moda e do design, como	X		Criatividade e inovação. Criatividade e									

	<p>imagem de qualidade, prestígio e garantia estética no sector das indústrias; sendo fator decisivo para a conquista de mercados, o design abriu novos campos à criatividade e tornou-se um dos símbolos da esteticização da vida na sociedade de consumo.</p> <p>A reformulação do trabalho e a sociedade do lazer impulsionaram a criação de indústrias e atividades culturais que desenvolvem as novas tecnologias e as expressões artísticas, integram a divulgação científica no quotidiano e promovem a fruição estética.”</p>		<p>educação estética e artística</p>
<p>B.3</p>	<p><u>A globalização e as novas linguagens</u></p> <p>“As tecnologias que facultam a transmissão das ideias, dos saberes e das imagens são instrumentos de comunicação, mas são, igualmente, criadores de códigos de simbolização, ou seja, de linguagens.(...)Porém, a experiência da mundialização através dos media proporciona, igualmente, o contacto com a multiculturalidade, fazendo coincidir no espaço e no tempo a pluralidade das ideias e a</p>	<p>X</p>	<p>Criatividade como elemento determinante na construção de novos símbolos culturais.</p>

	instabilidade das referências éticas e dos modelos estéticos e contribuindo, paradoxalmente, para a criação de novas culturas locais”			
C.1	<p>“A expressão estética é a exteriorização de um conhecimento que foi pessoalmente incorporado e que se recria e objectiviza através de linguagens cuja harmonia e coerência simbólica adquirem uma qualidade de comunicação intersubjetiva. As expressões estéticas mais evidentes são as linguagens artísticas que, através de múltiplas formas, se expressam no quotidiano.”</p>	X	<p>Criatividade como elemento determinante na construção de novos símbolos culturais.</p>	X
C.2	<p><u>Comunicação e Criatividade</u></p> <p>“A crescente importância concedida pela sociedade e pelas empresas à criatividade e às linguagens artísticas, científicas e tecnológicas, como mediações para a comunicação de ideias e de mensagens, ou para fabricar e promover produtos, exige maior ação educativa no desenvolvimento progressivo do sentido estético e do conhecimento prático das linguagens artísticas, científicas e tecnológicas, no</p>	X	<p>Criatividade e educação estética e artística</p>	X

	<p>ensino para todos.</p> <p>Da criação de condições básicas de formação estética, artística e cultural dependerá a competência futura dos que enveredam pelo ensino profissional, especializado ou superior nas áreas de criatividade artística, em especial daquelas que estão mais diretamente relacionadas com as indústrias.”</p>		
II.	<p><u>Objetivos da educação estética</u></p> <p>“3 - A educação estética procura desenvolver, em cada pessoa, a capacidade de relacionar o que vê, ouve e sente, desenvolvendo os conhecimentos e experiências preexistentes, facultando referências de leitura para o entendimento da realidade que percepção, de modo que possa projectar, no real, um olhar e uma compreensão crítica, criativa e relacionada.</p>	X	<p>Criatividade e educação estética e artística</p>
III.	<p><u>Âmbito da educação estética</u></p> <p>“3 - A educação estética, no âmbito do ensino formal, processa-se igualmente de forma transversal e implícita, sendo proposta de forma explícita através de disciplinas específicas, em princípio,</p>	X	<p>Criatividade e educação estética e artística.</p> <p>Criatividade e a</p>

	<p>existentes nos currículos.</p> <p>‘Entendo por estética a formação educativa que faz apelo a certas formas de valorar, de sentir, de criar, envolvidas no denominado <i>juízo estético</i> [...] em qualquer lugar ou momento da rotina escolar se exerce e educa o juízo estético’ (Rui Grácio).</p> <p>Entre os fatores que intervêm na formação estética no ensino formal destacam-se:</p> <p>(...) O tempo e o espaço atribuídos às disciplinas e às atividades que permitem a criatividade e experiência estética.”</p>		<p>natureza transdisciplinar de aprendizagens e conhecimentos.</p>	
<p>IV.</p>	<p><u>Educação estética e ensino artístico para todos</u></p> <p>“A educação estética, sendo, como se disse, abrangente e apresentando-se de diversas formas, tem no ensino artístico uma forma excelente de concretização. Neste devem ser realçados quatro aspetos diferentes e igualmente importantes:</p> <p>(...)2) O ensino artístico coloca os alunos perante a realidade das artes como realizações gratificantes</p>	<p>X</p>	<p>Criatividade e educação estética e artística.</p> <p>Criatividade e expressão da individualidade de cada aluno.</p> <p>Criatividade e expressão</p>	<p>X</p>

indispensáveis à vida, à cultura e ao equilíbrio humano, revelando-lhes, também, a possibilidade de se exprimirem através das suas linguagens. As artes são importantes em si mesmas como expressão do conhecimento e da **criatividade** humana; (...)

4) Ao promover a atividade estética e **criativa**, o ensino artístico desenvolve potencialidades cognitivas transversais que são indispensáveis à interiorização dos saberes e favoráveis à harmonização de todas as dimensões e faculdades da pessoa.

(...)

Qualquer que seja a expressão artística o respetivo ensino deve englobar as seguintes vertentes:

4.a A promoção das expressões e da **criatividade**.

As pedagogias do ensino artístico visam promover:

O exercício da liberdade e da expressão individual através da atividade **criativa**;

artística.

Criatividade e complexidade cognitiva.

V.	<p><u>Agentes de educação estética e professores do ensino artístico</u></p> <p>Formação de Professores</p> <p>“Os docentes «generalistas» devem ter uma cuidada formação estética, assim como aqueles que orientam o ensino de diferentes áreas do ensino artístico, porque, para além da formação pedagógica, devem dispor de conhecimentos técnicos específicos e de referências estéticas estimuladas através de atividades criativas.”</p>	X	<p>Criatividade e educação estética e artística.</p>
VI.	<p><u>Conclusões e Parecer</u></p> <p>“A implementação das áreas que são objecto deste parecer só poderá ser sustentada por uma vontade política que se fundamente na convicção de que a melhoria do nível do ensino e do sucesso escolar não reside em processos imediatistas ou em soluções de facilidade, mas no desenvolvimento das condições para a aprendizagem por parte dos alunos; reside ainda nas relações de professores e funcionários das escolas com as famílias e os agentes dos meios envolventes, na perspectiva de identidades de pertença</p>	X	<p>Criatividade e expressão da individualidade de cada aluno.</p>

	<p>concêntricas, referida na introdução do parecer, em ordem à promoção da criatividade individual e das capacidades de expressão e de crítica. (...) Urge ultrapassar a orientação minimalista e teórica que tem persistido no sistema de ensino, concretizando as vertentes gratificantes de desenvolvimento das capacidades sensíveis, expressivas e criativas que nele têm estado omissas, para que: (...)Se promovam as competências criativas das crianças e jovens portugueses;”</p>		
<p>VI.A</p>	<p>” 3 - A valorização e a consequente implementação da educação estética e do ensino artístico como áreas formativas personalizantes que permitam desenvolver a expressão e a criatividade individual, assim como as competências básicas e transversais de cada um e de todos, conjugando-os entre si, na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.”</p>	<p>X</p>	<p>Criatividade e expressão da individualidade de cada aluno. Criatividade e a natureza transdisciplinar de aprendizagens e conhecimentos.</p>

VI.D	<p>“18 – A abertura de novas perspectivas para os conteúdos e práticas do ensino artístico, acentuando a sua vocação específica para o desenvolvimento das capacidades perceptivas e expressivas dos alunos, para o exercício da imaginação e da criatividade a para a educação da sensibilidade e do juízo estético”.</p>	X	<p>Criatividade e educação estética e artística.</p> <p>Criatividade e imaginação.</p>			
VI.E	<p>“9 - A inclusão da via do ensino nas escolas superiores de ensino artístico que não a contemplem, permitindo a formação de artistas que, à sua competência, criatividade ou capacidade interpretativa, no campo das artes, associem uma formação pedagógica que os capacite para exercer a docência, se para esta se sentirem vocacionados.”</p>	X	<p>Criatividade na formação pedagógica de professores</p>	X		
Anexo G	<p>“4- Projeto PAIDEIA A - Dança/música - experienciar a prática destas duas atividades criativas através de exercícios práticos realizados em grupo”.</p>	X	<p>Criatividade e educação estética e artística.</p>			
Anexo G	<p><u>As pedagogias</u> “Citam-se com particular relevância pedagógica (...)”</p>	X	<p>Criatividade como elemento de relevância</p>	X	X	X

	<p>A utilização das novas tecnologias aplicadas à procura de informação (consulta) e às atividades expressivas (textos) e criativas (desenho, reprodução e transformação de imagens e elaboração de projectos). (...) Entre as metodologias dirigidas à vertente da formação e comunicação do juízo estético destacam-se:</p> <p>Atividades criativas através da escrita: jornais e concursos promovendo a qualidade da conceptualização e da comunicação;</p> <p>Atividades criativas através das linguagens e técnicas das diferentes artes; (...)</p> <p>Atividades criativas através de tecnologias: reportagens e filmes de curta-metragem em vídeo, com a elaboração prévia dos respetivos guiões;"</p>		<p>pedagógica.</p>
<p>Parecer 2/2012</p>	<p><u>Tendências Internacionais</u> Desenho Curricular IV "Além destas, são definidas áreas transversais a todo o referencial, que igualmente se aplicam a qualquer das</p>	<p>X</p>	<p>Criatividade e a natureza transdisciplinar de aprendizagens</p>

	competências referidas. São estas: pensamento crítico, criatividade , iniciativa, resolução de problemas, avaliação do risco, tomada de decisão e a gestão construtiva de sentimentos.”		e conhecimentos.					
			Criatividade e inovação.					
	<u>Apreciações e conclusões</u>							
	“Pensar o currículo nesta perspectiva significa, pois, pensar como conseguir equilibrar um tronco comum de saberes, capacidades e atitudes indispensáveis ao cidadão de hoje, mas que inclua também a criatividade , a capacidade de escolha, a capacidade de ter e exprimir uma marca pessoal. (...) Outros investigadores acentuam mesmo a importância das artes e das humanidades como forma de promover o desenvolvimento sócio-emocional e a sua relação com o desenvolvimento cognitivo e a tomada de decisões. António e Hanna Damásio, por exemplo, defendem que estas áreas no currículo são fundamentais quer como base do comportamento cívico quer como forma de desenvolver a imaginação e o pensamento Intuitivo que levam à criatividade e à inovação		Criatividade e a natureza transdisciplinar de aprendizagens e conhecimentos.					
VI		X		X		X		X
			Criatividade como dimensão do desenvolvimento holístico do ser humano.					

		(ver sua conferência «Brain, Art and Education» na abertura da Conferência da UNESCO em Lisboa).”				
		<u>Recomendações</u> <i>“Garantir uma dimensão de abertura no currículo, o equilíbrio das suas componentes e uma maior autonomia das escolas na sua gestão</i> (...) Pensar o currículo nesta perspetiva significa, também, pensar como conseguir equilibrar um tronco comum de saberes, capacidades e atitudes indispensáveis ao cidadão de hoje, mas que inclua também a criatividade , a capacidade de escolha, a capacidade de ter e exprimir uma marca pessoal. Há inclusivamente investigadores que acentuam mesmo a importância das artes e das humanidades como forma de promover o desenvolvimento sócio-emocional e a sua relação com o desenvolvimento cognitivo e a tomada de decisões”.	X	Criatividade como dimensão do desenvolvimento o holístico do ser humano.	X	X
Recomendação 1/2013	II.	<u>Princípios e orientações</u> “A arte constitui uma forma de conhecimento singular, cuja marca mais distintiva é a interrogação do sujeito e a	X	Criatividade e educação estética e artística.	X	X

	<p>convocação para a fruição e a criação.</p> <p>Ao longo das últimas décadas, a educação artística tem sido objeto de inúmeras abordagens pedagógicas, umas associando -a primordialmente à criatividade e à dimensão emotiva, outras à identidade e ao conhecimento do património nacional ou universal, outras à capacidade de reflexão, autonomia, liberdade de pensamento e de ação, outras ainda a potencialidades motivacionais, terapêuticas, de integração social e de cidadania.</p> <p>(...)</p> <p>Nesta recomendação opta -se pela designação de “educação artística” para acentuar uma visão abrangente que integre a aprendizagem das linguagens específicas (artes plásticas, música, dança, teatro, cinema, artes digitais.), numa perspetiva que valorize a criatividade, a comunicação e o conhecimento do próprio património artístico, histórico e contemporâneo.”</p>		<p>Criatividade e expressividade.</p>	
	<p><u>Tendências Internacionais</u></p> <p>III. “A UNESCO desde cedo colocou o tema da Educação Artística na sua</p>	<p>X</p>	<p>Criatividade e educação estética e</p>	<p>X</p>

agenda, tanto diretamente no âmbito da Educação (Educação para Todos, Educação de Adultos, Educação para o Desenvolvimento Humano, Educação ao Longo da Vida, Educação Inclusiva) como no contexto dos Direitos Culturais, onde o direito à **criação** e à fruição cultural e artística é contemplado e a educação artística é condição para o seu exercício.

(...)

A 1.ª Conferência Mundial sobre a Educação Artística (Education on Arts), que se realizou em Lisboa, em Março de 2006, estruturou um quadro de referência, teórico e prático, para o Programa de Educação Artística, demonstrando o 'valor da educação artística' e a necessidade de desenvolver a investigação sobre esta problemática e de difundir o conhecimento de práticas resultantes de novos instrumentos conceptuais. Aponta a 'necessidade de reforçar as capacidades **criativas** dos jovens e de promover a educação artística em todas as sociedades' e destaca a necessidade

artística.

Criatividade e a natureza transdisciplinar de aprendizagens e conhecimentos.

Criatividade e inovação.

Criatividade e desenvolvimento social, cívico e democrático.

de conceber 'programas de educação artística para as pessoas provenientes de meios mais desfavorecidos'. (...)

O Conselho da Europa enquadra a educação artística de forma integrada e transversal, nos seus programas e documentos normativos. Em 1984, a Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa abordou o tema, estabelecendo as bases da 'Recomendação sobre a Educação Cultural: promoção da cultura, da **criatividade** e da compreensão multicultural para a educação", retomada e confirmada em 2009. Em 1995, lançou Programa "Cultura, **Criatividade** e os Jovens", destinado a implementar a educação artística nas escolas dos Estados membros, implicando artistas e profissionais nas atividades extracurriculares.(...)

A União Europeia dá particular relevo ao tema da Educação Artística no âmbito da Agenda Europeia para a Cultura, onde se reconhece o valor da educação artística para a promoção da **criatividade**. Em 2009, no âmbito do

Ano Europeu da **Criatividade** e da Inovação, lançaram –se iniciativas e desenvolveram -se atividades sobre esta problemática. (...)

Na mesma data, a Resolução do Parlamento Europeu sobre os estudos artísticos exprime a importância do desenvolvimento do ensino artístico e recomenda uma melhor coordenação da educação artística a nível europeu. Também o quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação destaca a importância de competências essenciais, incluindo a sensibilidade cultural e a **criatividade**.”

	<p><u>Posições anteriores do Conselho Nacional de Educação</u></p> <p>“Salienta, entre os fatores que intervêm na formação estética no ensino formal, (...); (vi) O tempo e o espaço atribuídos às disciplinas e às atividades que permitem a criatividade e experiência estética’. (...)</p> <p>As suas ‘recomendações’ abrangem:</p> <p>a) Orientações e estratégia — onde se sublinha a necessidade de valorização</p>	<p>X</p>	<p>Criatividade e educação estética e artística.</p> <p>Criatividade e expressividade.</p> <p>Criatividade e imaginação.</p>
--	--	----------	--

da sensibilidade e dos vários tipos de inteligência; o reconhecimento da importância da educação estética na motivação para as aprendizagens; no desenvolvimento da expressão e **criatividade** individual, entre outros considerandos; (...)

c) Programas, pedagogias e boas práticas — Recomenda uma revisão profunda dos ‘cânones de formação, programas e metodologias’ por considera -los predominantemente confinados à ‘transmissão desarticulada de técnicas e gramáticas’ e que se acentue a sua ‘vocação específica para o desenvolvimento das capacidades perceptivas e expressivas dos alunos, para o exercício da imaginação e da **criatividade** e para a educação da sensibilidade e do juízo estético”.

	<u>Conclusões e recomendações</u>		Criatividade e educação estética e artística.		
VI.	Dos estudos nacionais e internacionais analisados, das audições feitas a diversas individualidades, da apreciação dos pareceres e recomendações anteriores do CNE, da análise da legislação mais recente sobre a	X	Criatividade e complexidade	X	X

educação artística no sistema educativo português, podemos concluir:

1 — Que é consensual e cada vez mais reconhecida a importância da educação artística para o desenvolvimento de cada ser humano, nas suas vertentes pessoal e social, proporcionando a todos uma cultura artística, a fruição das manifestações artísticas e a expressão da sua **criatividade**;

2 — Que a conceção de educação artística deve ultrapassar as dicotomias “conhecer” versus “fazer” e “apreciar” versus “**criar**”, entendendo os seus polos como dimensões necessárias a fomentar, numa interação que equilibradamente as contemple e promova;

(...)

Por tudo isto, o CNE recomenda:

1 — Ao nível do currículo e da organização do ensino:

1.1 — Que a educação artística integre inequivocamente o currículo nacional, possibilitando a aprendizagem de uma variedade de linguagens — das mais tradicionais às mais recentes — e de

cognitiva.

	<p>uma variedade de tónicas, salvasse uma perspectiva abrangente e integrada que valorize a fruição, a expressão, a criatividade, a comunicação e o conhecimento do património.”</p>		
<p>Parecer 11/2018</p>	<p><u>Enquadramento Internacional</u></p> <p>“Em 2009, através do Quadro Estratégico — Educação e Formação 2020, da UE, foram estabelecidos quatro objetivos comuns para enfrentar os desafios no domínio da educação e da formação: tornar realidade a mobilidade e a aprendizagem ao longo da vida; melhorar a qualidade e a eficácia da educação e da formação; promover a igualdade, a coesão social e a cidadania ativa; incentivar a criatividade e a inovação, nomeadamente o empreendedorismo, em todos os níveis da educação e da formação.</p> <p>(...)</p> <p>As conclusões do Conselho e dos Representantes dos Governos dos Estados-Membros da União Europeia realçam a importância da educação na promoção de valores, de habilidades,</p>	<p>X</p>	<p>Criatividade e inovação.</p>

de conhecimentos e de atitudes necessários à democracia, ao diálogo intercultural e ao desenvolvimento pessoal, que desempenham um papel essencial na aquisição de competências para o sucesso, para a integração na vida social e para o progresso económico (Jornal Oficial da União Europeia, C 319, de 13 de dezembro de 2008). O mesmo documento enfatiza a necessidade de as escolas fomentarem a **criatividade** e a inovação nos seus alunos, proporcionando-lhes ambientes de trabalho estimulantes, **criativos** e dinâmicos.”

Anexo G – Dados de Análise do Currículo Implementado (Grupo de Discussão Focal)

Quadro 17. Categorias de Significado (Análise de Conteúdo do Grupo de Discussão Focal)

Categoria de Significado	Excerto da transcrição/questão a que se refere (Anexo E)
<p>a.</p> <p>Reconhecimento da importância da criatividade na educação</p>	<p>PRIMEIRA QUESTÃO</p> <p>“A.: (...) os miúdos hoje em dia que estão a ser robotizados. E então a criatividade é uma forma de fugir e de ser mais flexível no que diz respeito a isso. Eu acho que a educação está virada para um modelo quadrado e a criatividade foge a isso na minha opinião.” (pág.)</p> <p>“B.: A criatividade é sem dúvida muito importante em idades escolares e mais importante ainda no pré-escolar, pois deve ser promovida e desenvolvida o mais cedo possível nas nossas crianças. (...) Para que estas possam desenvolver a imaginação, a auto-estima, a confiança, a linguagem, a capacidade de raciocínio, a capacidade de criar e recriar... (pág. 2)</p> <p>“E.: (...)o 55 ao nível da flexibilidade que é para veres que dá praticamente azo a esta criatividade. Cada professor e cada agrupamento pode muito bem agir da melhor maneira que o entender tendo em conta também o perfil dos alunos e quanto mais as aulas forem criativas maior...os alunos estão...-maior é a sua atenção, maior é o seu interesse, não é, pelas atividades curriculares,...”(pág.2)</p> <p>“C.: a parte da criatividade é, na minha perspectiva, fundamental” (pág. 5)</p> <p>“D.: (...) É das coisas mais valorizadas hoje em dia.”(pág. 10)</p> <p>QUINTA QUESTÃO</p> <p>“C.: (...) no futuro, o que é que vai valer a estes miúdos? A forma criativa como vão enfrentar os desafios, porque é assim, hoje em dia para fazer as coisas as tarefas simples, tens os robôs, tens as máquinas, tens tudo...ah...o que é que vai sobrar para eles? Nas empresas ou o que quer que seja no mundo do trabalho? É o espaço que ele tem de criatividade, de criar, e de ser diferente e de inovar e de ter ideias e... e no mundo do trabalho é assim. Cada vez mais tu tens que inovar e tens que ser diferente. E quem marca pela diferença é que tem sucesso.” (pág. 31)</p>
<p>b.</p> <p>A criatividade como dimensão do desenvolvimento holístico da criança</p>	<p>PRIMEIRA QUESTÃO</p> <p>“B.: (...) através da criatividade e transversalmente, as crianças, de forma lúdica e dinâmica, podem desenvolver várias competências essenciais ao seu crescimento e desenvolvimento.” (pág. 2)</p>
<p>c.</p> <p>Relação entre a criatividade pedagógica do(a) docente e a motivação do(a) aluno(a)</p>	<p>PRIMEIRA QUESTÃO</p> <p>“E.: (...) Cada professor e cada agrupamento pode muito bem agir da melhor maneira que o entender tendo em conta também o perfil dos alunos e quanto mais as aulas forem criativas maior...os alunos estão...-maior é a sua atenção, maior é o seu interesse, não é, pelas atividades curriculares,...” (pág.2)</p> <p>SEGUNDA QUESTÃO</p> <p>“D.: E ele gosta... Mais pela criatividade...” (Pág. 27)</p> <p>QUINTA QUESTÃO</p> <p>“E.: Surpreenderam, a mim não. Surpreenderam, principalmente aos meus colegas, porque eram alunos que tinham reprovado já três vezes, com três retenções na vida deles.” (Pág. 37=</p> <p>“E.: São pequenas motivações que contribuem para o estudo.” (Pág. 40)</p>
<p>d.</p> <p>Relação entre a satisfação profissional do(a) docente e a sua própria criatividade pedagógica</p>	<p>PRIMEIRA QUESTÃO</p> <p>“E.:Se o professor tem gosto naquilo que faz se calhar é mais criativo, se o professor, não gosta daquilo que é faz é aquilo que a A. estava aqui a dizer e as aulas não fogem ao padrão normal. É aquelas aulas um pouco...(...)Formatadas, direcionadas num único sentido.” (pág. 3)</p> <p>“E.: Mas isto aqui uma coisa é certa, quando a pessoa gosta mesmo do trabalho que faz eu acho que a pessoa empenha-se, percebes?(...) Mas isto aqui uma coisa é certa, quando a pessoa gosta mesmo do trabalho que faz eu acho que a pessoa empenha-se percebes.” (pág. 4)</p> <p>“C.: Tem muito a ver se a pessoa gosta ou não do que faz. Tem mais do que propriamente a ver com a idade. Eu conheço pessoas de uma</p>

	<p>faixa etária também mais avançada e que, no entanto, têm uma capacidade de renovar, de inovar. E conheço também pessoas mais novas que se acomodam a uma forma... De estar sistemática, sempre a mesma forma de dar aulas”(pág. 4)</p> <p>SEGUNDA QUESTÃO</p> <p>E.: Quando os professores estão implicados eu acho que...</p> <p>I.: Para ti a chave é a motivação, E.?</p> <p>E.: É! A sério, acho que sim. Acho que isso aí move. E quando um professor está mesmo implicado, aí isso aí pronto...</p> <p>I.: Há sempre forma de conseguir fazer as coisas.</p> <p>E.: Há, há.” (pág.17)</p>
e.	<p>PRIMEIRA QUESTÃO</p> <p>F.: (...) a filosofia que está por detrás desses decretos-lei é extremamente positiva. Na prática eu vislumbro muito pouco, não é. Acho que não só os decretos-leis tentam mudar mas também as pessoas que trabalham com eles também têm que mudar. Portanto, não só não vejo tanta flexibilidade como também não vejo tanta criatividade como gostaria de ver.” (pág.3)</p> <p>SEGUNDA QUESTÃO</p> <p>A.:(...) O pior é que essas metas às vezes, mandam-nos na direção oposta (...) O Professor é, por forças e pressões externas, é obrigado muitas vezes a perder o lado criativo para enquadrá-los...</p> <p>D.: Para complementar...Cumprir os programas. “ (pág.17).</p> <p>F.: Há as tais metas que elas têm que cumprir, até mensalmente, que eu fico escandalizada e depois, elas querem...vêm atividades que elas até querem desenvolver, e até querem trazer outras pessoas à escola e fazer outras coisas na escola e depois eu vejo-as: ansiosas, nervosas, não é.(...) vão ter depois ao grande grupo e vão ver que estão atrasadas porque até nem cumpriram aquilo (...)(...) E acabam por não cumprir e isso também lhes sai do corpo. E ficam desmotivadas e é normal. “ (Pág. 18)</p> <p>F.: eu vejo quando me mandam uma planificação, há estas tais metas, é preciso não é...(...) Em dezembro é preciso cumprir isto, tem que se dar isto... e quando não se cumpre...(...) Então, onde é que fica a criatividade? Eu acho que não devia...É tudo muito bonito mas depois...</p> <p>D.: Na prática é outra história.” (pág.19)</p> <p>B.: Pois, as mensagens são contraditórias...” (pág.19)</p> <p>D.: Formatar... é uma fábrica. Tem que sair a peça exatamente igual da linha que começa, por isso a criatividade...até para os miúdos, não é...fica por ali... Os professores nem que queiram desenvolver a criatividade nos alunos, onde é que eles a vão pôr em prática?” (pág. 20)</p> <p>A.: Mas depois vão fazer o exame e têm que cumprir o que...” (pág. 20)</p> <p>C.: (...) tem que se validar muito bem o que fazer, critérios muito específicos para o que estamos a fazer com isto da flexibilidade.” (pág. 23)</p>
f.	<p>PRIMEIRA QUESTÃO</p> <p>A.: (...) mas eu acho que a idade dos professores está relacionado com isso. “ (pág.3)</p> <p>F.: É muito difícil as pessoas já estão muito formatadas. (...) flexibilidade não acontece nada disso. Criatividade, os miúdos não criam nada. Eu vejo isso como professora e vejo isso como mãe.” (pág. 3)</p> <p>F.: (...) eu não vejo mudanças nenhuma... é tudo mais do mesmo.” (pág. 4)</p> <p>C.: Vinte e seis anos, trinta anos daqui a pouco que estão lá os mesmos a dar aulas à minha filha, não é?” (pág.9)</p>
g.	<p>PRIMEIRA QUESTÃO</p> <p>C.: E esta formatação (...)porque se procura escolarizar o pré-escolar.(...) E não é essa a função. Que é dar, ensinar conteúdos no pré escolar. Não é...” (pág. 5)</p> <p>C.: E então o que é que eles foram buscar? O pré-escolar tem que se igualar aos outros. Tem que avaliar, tem com itens avaliativos que muitas vezes nem sequer faz sentido estar a avaliar aos três anos uma criança faz isto ou se não faz . Ah... Quer dizer, nós estamos num processo, não estamos num fim.”(pág. 6)</p> <p>C.: Mas, muito formatados nesta de testes, fichas, testes, fichas, ah...Os outros ciclos no fundo deviam ter vindo ao pré-escolar buscar aquilo que melhor se fazia e, no entanto é ao contrário. Os educadores foram obrigados a adaptar-se àquilo que os outros faziam que era...</p> <p>D.: As grelhas...</p>

	<p>C.: <i>Escolarizar, fazer grelhas...</i> (pág. 6)</p> <p>“C.: <i>Porque é que as pessoas querem fazer tanta ficha e tanto grafismo, tanta coisa que não pertence ao pré-escolar? (...) Mais comum porque os pais exigem isso. Os pais vão lá e querem saber, vão ver as grelhas todas de avaliação onde é que está a cruz.</i>” (pág.12)</p> <p>“C.: <i>Agora a questão de escolarizar o pré-escolar tem a ver com a exigência em si. E que também os educadores sentiram essa necessidade e porque as direções, no fundo, exigiam que as coisas sejam, sejam quantificadas. E tem que dar quase uma nota...</i>” (pág.14)</p>
<p>h.</p> <p>Preconceito de outros docentes relativamente a docentes que adotem estratégias pedagógicas mais criativas</p>	<p>SEGUNDA QUESTÃO</p> <p>“E.: <i>convém é uma pessoa ser normativa...Aqueles que saem da norma depois é rotuladas, é criticadas...</i>” (pág. 25)</p> <p>“E.: <i>(...)olha ele ou ela está a fazer isto que é para ser...</i></p> <p>F.: <i>Diferente</i></p> <p>E.: <i>Para se evidenciar ...</i></p> <p>I.: <i>Dentro da própria classe também há...</i></p> <p>C.: <i>Então não há.</i>” (pág. 26)</p> <p>“D.: <i>Até colegas e outras mães me diziam: olha tu conheces fulaninha, tu já viste que ela em vez de estar a dar matemática aos nossos ela...porque ela às vezes na aula de matemática...</i>” (pág. 26)</p>
<p>i.</p> <p>Importância do elemento de desafio para o desenvolvimento da criatividade</p>	<p>PRIMEIRA QUESTÃO</p> <p>“E.: <i>E acho que a escola do X a mim ajudou-me ... a ser criativo.(...) Por ser um desafio.</i>” (pág. 7)</p> <p>“F.: <i>Dentro do padrão, não é? Até o professor acha que é muito mais fácil dar aula.</i>” (pág.9)</p> <p>“F.: <i>Turmas difíceis acabam por ser um desafio muito maior, porque nós, nos obriga a pensar como é que vamos fazer, como é que vamos prender, como é que vamos mantê-los ali noventa minutos.</i>”(pág.8)</p> <p>“E.: <i>E aqui é importante que o professor seja mesmo um elemento impulsionador e que, que abra as mentes de daqueles jovens que estão à nossa frente e que lhes traga alguma coisa de novo.</i>” (pág.8)</p> <p>QUINTA QUESTÃO</p> <p>“F.: <i>(...) Tiveram dificuldade em se adaptar a...(...) ela trazia vídeos, e eles estavam muito, podiam estar muito mais à vontade,... E eu agora chego a este final quase de ano letivo e vejo os miúdos...e é assim, há uma certa bagunça, mas é uma bagunça saudável dentro da sala de aula, porque os miúdos durante dois anos (...)Nem abriam a boca e eu agora até fico assim a olhar.</i>” (pág. 36)</p>
<p>j.</p> <p>A criatividade como importante na aquisição transdisciplinar de conhecimentos e competências</p>	<p>PRIMEIRA QUESTÃO</p> <p>“A.: <i>eu acho que uma pessoa criativa que, que adquire muito mais facilmente conhecimentos do que uma pessoa que não é criativa. (...)</i> Mesmo no futuro, na aquisição de conteúdos mais, mais complexos, a nível do terceiro ciclo, secundário e por aí fora.” (pág.8)</p>
<p>k.</p> <p>Reduzida atualização dos métodos pedagógicos utilizados pelos docentes</p>	<p>PRIMEIRA QUESTÃO</p> <p>“F.: <i>Chega ali o que é que mudou em relação ao meu tempo de estudante? (...)Vamos para lá estamos em cima do estrado, apesar dele não existir estamos em cima do estrado, estamos ali a debitar. E os miúdos não aprendem nada.</i>” (pág.9)</p> <p>“C.: <i>E eu noto que eles estão a dar aula exatamente igual como davam a mim.</i>”(pág.9)</p> <p>SEGUNDA QUESTÃO</p> <p>“C.: <i>ficamos acomodados num formato...</i>” (pág.17)</p> <p>“D.: <i>E eu acho que o pessoal é muito pouco flexível.(...) Tá tudo muito mais formatado.</i>” (pág.21)</p> <p>“C.: <i>(...) mesmo depois de legislada a flexibilidade curricular, as pessoas estão muito formatadas no antigo e vão continuar, porque não sabem o que é a flexibilidade.</i>” (pág. 22)</p> <p>“C.: <i>(...) a flexibilidade favorece determinados alunos de facto e eu achava e até pensava que neste caso aqui ia ser benéfico, mas depois a outra parte que é a parte dos professores até nem está disponível para isso</i>” (pág. 24)</p> <p>“F.: <i>E eu acho que o pessoal é muito pouco flexível.</i>”(pág. 25)</p> <p>“E.: <i>Cá está! O professor que havia de ser criativo mas não é.</i>” (pág. 25)</p>

<p>I.</p> <p>Discrepâncias na formação docente ao nível do desenvolvimento da criatividade</p>	<p>PRIMEIRA QUESTÃO</p> <p><i>“E.: quando nós, quando nós estagiamos, é para ver que o orientador apela um pouco, sempre à criatividade.”(pág.10)</i></p> <p><i>“I.: (...) sentes que foste preparado?”</i></p> <p><i>“D.: Não, não.</i></p> <p><i>Grupo: Não, não.</i></p> <p><i>E.: Nunca, nunca.</i></p> <p><i>F.: Não, na, na ,na. (...)</i></p> <p><i>E.: Nunca nos ensinaram, mas nós depois na prática, o exigiam “ (pág.10)</i></p> <p><i>“C.: (...)a formação base da educação pré-escolar era a criatividade e é puxar sempre por a parte criativa.” (pág. 11)</i></p> <p><i>“C.: Ao longo dos anos também tem-se formatado muito e também tem a ver com a formação base de cada um. (...) Há determinadas escolas superiores de educação em que a base do trabalho é muito na base da ficha.” (...) Ao nível do primeiro ciclo, segundo e terceiro ciclo também há. Quer dizer, se calhar no vosso até nem há, nem é tão díspar a forma como se aborda a questão da educação.” (pág.13)</i></p> <p>TERCEIRA QUESTÃO</p> <p><i>“A.: Mas quem dá as expressões também é qualquer um...Que é que vale?” (Pág. 31)</i></p> <p><i>“A.: E há colegas que metem a dar expressões porque não são em condições de dar...” (Pág. 32)</i></p>
<p>m.</p> <p>Importância das dimensões do investimento e do reconhecimento profissional para o desenvolvimento de atividades pedagógicas criativas por parte dos docentes</p>	<p>SEGUNDA QUESTÃO</p> <p><i>“E.: quando o trabalho é reconhecido pelo público em geral, aí a motivação é completamente diferente. E pronto, a pessoa aí está mais envolvida.</i></p> <p><i>I.: Sim.</i></p> <p><i>E.: Quando nós vemos que o nosso trabalho... hum... mesmo que seja criativo não é reconhecido, não é valorizado, aí a motivação é completamente diferente.” (Pág. 18)</i></p>
<p>n.</p> <p>Discrepâncias na exploração da criatividade nos diferentes níveis de ensino em análise</p>	<p>SEGUNDA QUESTÃO</p> <p><i>“F.: Mas eu acho que colegas que eu vejo até do primeiro ciclo, que trabalham muito mais esta parte da criatividade e no pré-escolar” (pág. 18)</i></p>
<p>o.</p> <p>Dificuldades na concretização e avaliação de atividades pedagógicas promotoras da criatividade</p>	<p>SEGUNDA QUESTÃO</p> <p><i>“C.: (...) Quer-se dizer, como é que o professor... A.: Como é que eu vou avaliar isto? C.: Isso é uma carga de trabalhos.” (pág. 24)</i></p>
<p>p.</p> <p>Relação entre o desenvolvimento da criatividade e a complexidade das estruturas psicológicas</p>	<p>SEGUNDA QUESTÃO</p> <p><i>“D.: Eu acho que a criatividade também passa um bocadinho por aí, não é? É chegar ao fim e através da criatividade, chegar lá. Perceber, entender.” (Pág. 23)</i></p> <p><i>“F.: (...) estamos a pensar de uma maneira mais complexa.” (Pág. 23)</i></p>
<p>q.</p> <p>Focalização nas atividade expressivas de cariz artístico e tecnológico para promover a criatividade</p>	<p>TERCEIRA/QUARTA QUESTÃO</p> <p><i>“E.: ainda ontem usei. Foi por exemplo, o tablet. Temos o tablet lá na escola, requisito e levo(...” (pág. 29)</i></p>

<p>r.</p> <p>Necessidade de se atribuir maior destaque nos currícula escolares a áreas educativas (artísticas, desportivas) promotoras do desenvolvimento da criatividade</p>	<p>TERCEIRA/QUARTA QUESTÃO</p> <p><i>“E.: Estudo do Meio tem aquelas horas que é que são essenciais. Aquelas horas de expressões, mesmo assim, mesmo agora, no nosso Agrupamento, essas horas são dadas para Português e para Matemática”.</i>(Pág. 31)</p> <p>QUINTA QUESTÃO</p> <p><i>“B.: (...) principalmente na área da expressão plástica.”</i> (pág. 34)</p> <p><i>“D.: Porque ela chegou à aula, com um gravador, na altura ainda era cassete, e meteu o gravador em cima da mesa e disse vamos ouvir uma música. E meteu aquela música dos Trovante da Florbela Espanca (...)Começamos por aquele poema, com aquela música ela deu ali aquela matéria toda, não havia ninguém que não gostasse de Florbela Espanca”</i> (pág. 39)</p> <p><i>“E.: Uma visita de estudo, por exemplo”</i> (pág. 39)</p>
<p>s.</p> <p>Impacto negativo da burocracia associada à atividade docente na realização de um maior número de atividades pedagógicas para desenvolvimento da criatividade.</p>	<p>QUINTA QUESTÃO</p> <p><i>“C.: E as escolas que deixem a burocracia para trás, (...) Papéis, e aquelas coisas que se inventam de fazer reuniões e mais reuniões.”</i> (pág. 34)</p>
<p>t.</p> <p>Papel dos órgãos de direção das escolas na adoção de metodologias e práticas pedagógicas criativas</p>	<p>QUINTA QUESTÃO</p> <p><i>“D.:Eles é que definem como as coisas vão ser orientadas.”</i> (Pág. 35)</p>
<p>u.</p> <p>Preconceito dos encarregados de educação relativamente a docentes que adotem estratégias pedagógicas mais criativas</p>	<p>PRIMEIRA QUESTÃO</p> <p><i>“B.: Resistência dos encarregados de educação relativamente a professores que adotem estratégias pedagógicas mais criativas.”</i>(pág.7)</p> <p><i>“E.: Porque quando nós fugimos um pouco à norma nós também temos os pais atentos...”</i>(pág. 7)</p>

Anexo H – Dados de Análise do Currículo Adquirido

H1 – *Criatividade Artística*

a. Fidelidade Interjuízes – α de Krippendorff

Árvore

Run MATRIX procedure:

Krippendorff's Alpha Reliability Estimate

	Alpha	LL95%CI	UL95%CI	Units	Observrs	Pairs
Ordinal	,8820	,8607	,9024	393,0000	2,0000	393,0000

Probability (q) of failure to achieve an alpha of at least alphamin:

alphamin	q
,9000	,9561
,8000	,0000
,7000	,0000
,6700	,0000
,6000	,0000
,5000	,0000

Number of bootstrap samples: 10000

Judges used in these computations: Juri1_A Juri2_A

Flor

Run MATRIX procedure:

Krippendorff's Alpha Reliability Estimate

	Alpha	LL95%CI	UL95%CI	Units	Observrs	Pairs
Ordinal	,8980	,8778	,9165	393,0000	2,0000	393,0000

Probability (q) of failure to achieve an alpha of at least alphamin:

alphamin	q
,9000	,5819
,8000	,0000
,7000	,0000
,6700	,0000
,6000	,0000
,5000	,0000

Number of bootstrap samples: 10000

Judges used in these computations: Juri1_F Juri2_F

----- END MATRIX -----

b. Análise Post-Hoc da ANOVA Criatividade Artística- Nível de EscolaridadeTabela 32. Teste Post-Hoc de Tukey HSD (*Criatividade Artística – Nível de Escolaridade*)

Variável Dependente	Escolaridade	Diferença Média	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%		
					Limite Inferior	Limite Superior	
Criatividade Artística	Pré-Escolar	Primeiro Ciclo	-.04859	.15096	.988	-.4381	.3409
		Segundo Ciclo	-.52724*	.17006	.011	-.9660	-.0885
		Terceiro Ciclo	.02689	.15717	.998	-.3786	.4324
	Primeiro Ciclo	Pré-Escolar	.04859	.15096	.988	-.3409	.4381
		Segundo Ciclo	-.47866*	.15622	.012	-.8817	-.0756
		Terceiro Ciclo	.07548	.14208	.951	-.2911	.4421
	Segundo Ciclo	Pré-Escolar	.52724*	.17006	.011	.0885	.9660
		Primeiro Ciclo	.47866*	.15622	.012	.0756	.8817
		Terceiro Ciclo	.55414*	.16223	.004	.1356	.9727
	Terceiro Ciclo	Pré-Escolar	-.02689	.15717	.998	-.4324	.3786
		Primeiro Ciclo	-.07548	.14208	.951	-.4421	.2911
		Segundo Ciclo	-.55414*	.16223	.004	-.9727	-.1356

*. A diferença media é significativa ao nível de 0.05.

c. ANOVA: Criatividade Artística – NSEC

Tabela 33. Homogeneidade de Variâncias: Teste de Levene

Estatística de Levene	Graus de Liberdade	Graus de Liberdade	Sig.
	1	2	
1.855	2	390	.158

d. ANOVA: Criatividade Artística - Género

Tabela 34. Homogeneidade de Variâncias: Teste de Levene

<i>Estadística de Levene</i>	<i>Graus de Liberdade 1</i>	<i>Graus de Liberdade 2</i>	<i>Sig.</i>
7.869	1	391	.005

H2 - Autoeficácia Criativa

ESPAC - Escala Portuguesa de Autoeficácia Criativa

a. Matriz de Correlações entre os itens da ESPAC (Versão Exploratória)

Tabela 35. Matriz de Correlações entre os itens da ESPAC (Versão Exploratória)

<i>Item</i>	1	5	6	7	8	9	10	11	12	14	15	21	13	16	17	18	2	3	4	19	20
1 Pearson Correlation	1	,230**	,580**	,220**	,093	,183**	,462**	,388**	,363**	,208**	,245**	,284**	,465**	,376**	,135**	,249**	,492**	,290**	,362**	,362**	,349**
Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,064	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,007	,000	,000	,000	,000	,000	,000
N	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393
5 Pearson Correlation	,230**	1	,297**	,303**	,234**	,411**	,173**	,295**	,186**	,239**	,094	,177**	,169**	,096	,075	,187**	,248**	,231**	,096	,096	,335**
Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,063	,000	,001	,056	,137	,000	,000	,000	,058	,058	,000
N	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393
6 Pearson Correlation	,580**	,297**	1	,236**	,167**	,217**	,393**	,277**	,293**	,224**	,306**	,306**	,395**	,332**	,096	,178**	,366**	,347**	,281**	,281**	,332**
Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,057	,000	,000	,000	,000	,000	,000
N	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393
7 Pearson Correlation	,220**	,303**	,236**	1	,191**	,361**	,150**	,184**	,168**	,190**	,140**	,143**	,224**	,098	,137**	,091	,248**	,214**	,113*	,113*	,285**
Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000	,003	,000	,001	,000	,005	,005	,000	,052	,006	,072	,000	,000	,025	,025	,000
N	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393
8 Pearson Correlation	,093	,234**	,167**	,191**	1	,310**	,204**	,227**	,187**	,067	,064	,209**	,165**	,061	,112*	,165**	,167**	,121*	,157**	,157**	,305**
Sig. (2-tailed)	,064	,000	,001	,000		,000	,000	,000	,000	,186	,206	,000	,001	,230	,027	,001	,001	,017	,002	,002	,000
N	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393

9	Pearson Correlation	,183**	,411**	,217**	,361**	,310**	1	,191**	,186**	,146**	,190**	,055	,121*	,041	-,009	,105*	,169**	,242**	,267**	,142**	,142**	,310**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,004	,000	,277	,016	,414	,858	,037	,001	,000	,000	,005	,005	,000
	N	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393
10	Pearson Correlation	,462**	,173**	,393**	,150**	,204**	,191**	1	,462**	,389**	,214**	,224**	,140**	,537**	,278**	,203**	,242**	,312**	,227**	,310**	,310**	,194**
	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,000	,003	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,006	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393
11	Pearson Correlation	,388**	,295**	,277**	,184**	,227**	,186**	,462**	1	,412**	,219**	,198**	,176**	,412**	,260**	,140**	,252**	,372**	,183**	,306**	,306**	,229**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,006	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393
12	Pearson Correlation	,363**	,186**	,293**	,168**	,187**	,146**	,389**	,412**	1	,226**	,294**	,246**	,443**	,275**	,132**	,299**	,415**	,268**	,435**	,435**	,326**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,001	,000	,004	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,009	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393
14	Pearson Correlation	,182**	,287**	,256**	,159**	,179**	,252**	,203**	,142**	,182**	,422**	,294**	,260**	,116*	,123*	,062	,226**	,196**	,224**	,220**	,220**	,298**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,002	,000	,000	,000	,005	,000	,000	,000	,000	,021	,015	,223	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393
15	Pearson Correlation	,208**	,239**	,224**	,190**	,067	,190**	,214**	,219**	,226**	1	,300**	,139**	,157**	,036	-,035	,162**	,157**	,193**	,248**	,248**	,188**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,186	,000	,000	,000	,000		,000	,006	,002	,481	,491	,001	,002	,000	,000	,000	,000
	N	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393
21	Pearson Correlation	,245**	,094	,306**	,140**	,064	,055	,224**	,198**	,294**	,300**	1	,296**	,243**	,322**	,093	,143**	,316**	,190**	,395**	,395**	,304**
	Sig. (2-tailed)	,000	,063	,000	,005	,206	,277	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,064	,004	,000	,000	,000	,000	,000
	N	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393
13	Pearson Correlation	,284**	,177**	,306**	,143**	,209**	,121*	,140**	,176**	,246**	,139**	,296**	1	,255**	,355**	,162**	,223**	,225**	,263**	,343**	,343**	,259**

	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,005	,000	,016	,006	,000	,000	,006	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	
16	Pearson Correlation	,465**	,169**	,395**	,224**	,165**	,041	,537**	,412**	,443**	,157**	,243**	,255**	1	,525**	,177**	,265**	,377**	,281**	,356**	,356**	,304**
	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,000	,000	,001	,414	,000	,000	,000	,002	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393
17	Pearson Correlation	,376**	,096	,332**	,098	,061	-,009	,278**	,260**	,275**	,036	,322**	,355**	,525**	1	,320**	,213**	,330**	,238**	,401**	,401**	,288**
	Sig. (2-tailed)	,000	,056	,000	,052	,230	,858	,000	,000	,000	,481	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393
18	Pearson Correlation	,135**	,075	,096	,137**	,112*	,105*	,203**	,140**	,132**	-,035	,093	,162**	,177**	,320**	1	,049	,028	,108*	,176**	,176**	,187**
	Sig. (2-tailed)	,007	,137	,057	,006	,027	,037	,000	,006	,009	,491	,064	,001	,000	,000	,000	,337	,583	,032	,000	,000	,000
	N	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393
2	Pearson Correlation	,249**	,187**	,178**	,091	,165**	,169**	,242**	,252**	,299**	,162**	,143**	,223**	,265**	,213**	,049	1	,224**	,260**	,225**	,225**	,152**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,072	,001	,001	,000	,000	,000	,001	,004	,000	,000	,000	,337	,000	,000	,000	,000	,000	,002
	N	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393
3	Pearson Correlation	,492**	,248**	,366**	,248**	,167**	,242**	,312**	,372**	,415**	,157**	,316**	,225**	,377**	,330**	,028	,224**	1	,331**	,425**	,425**	,348**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,002	,000	,000	,000	,000	,583	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393
4	Pearson Correlation	,290**	,231**	,347**	,214**	,121*	,267**	,227**	,183**	,268**	,193**	,190**	,263**	,281**	,238**	,108*	,260**	,331**	1	,270**	,270**	,348**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,017	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,032	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393
19	Pearson Correlation	,362**	,096	,281**	,113*	,157**	,142**	,310**	,306**	,435**	,248**	,395**	,343**	,356**	,401**	,176**	,225**	,425**	,270**	1	1	,396**
	Sig. (2-tailed)	,000	,058	,000	,025	,002	,005	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393

N	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393
Pearson Correlation	,349**	,335**	,332**	,285**	,305**	,310**	,194**	,229**	,326**	,188**	,304**	,259**	,304**	,288**	,187**	,152**	,348**	,348**	,396**	,396**	1
20 Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,002	,000	,000	,000	,000	
N	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393

b. **Matrizes Anti-Imagem da ESPAC (Versão Exploratória)**

Tabela 36. Matrizes Anti-Imagem da ESPAC – Versão Exploratória

	1	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	21	2	3	4	19	20	
Anti-image Covariance	1	,488	,015	-,198	-,013	,089	-,002	-,089	-,051	,000	-,048	,030	-,030	-,031	-,026	-,010	,052	-,044	-,129	,026	-,016	-,066
	5	,015	,683	-,073	-,068	-,020	-,150	,031	-,113	,002	-,031	-,072	-,062	-,003	,002	-,002	,052	-,037	-,034	-,004	,084	-,097
	6	-,198	-,073	,558	-,022	-,034	-,015	-,061	,032	,003	-,050	-,033	-,008	-,027	-,039	,044	-,075	,049	,006	-,089	,026	-,007
	7	-,013	-,068	-,022	,767	-,026	-,159	,044	-,004	,007	-,014	,019	-,063	-,085	,039	-,079	-,031	,035	-,056	-,021	,054	-,050
	8	,089	-,020	-,034	-,026	,779	-,118	-,057	-,069	-,013	-,108	-,031	,051	-,025	,054	-,023	,049	-,052	-,017	,058	-,005	-,131
	9	-,002	-,150	-,015	-,159	-,118	,654	-,065	,001	,016	,012	-,040	-,021	,096	,052	-,042	,056	-,043	-,055	-,080	-,022	-,060
	10	-,089	,031	-,061	,044	-,057	-,065	,546	-,124	-,044	,079	-,055	-,016	-,168	,041	-,089	-,031	-,015	,020	-,009	-,029	,078
	11	-,051	-,113	,032	-,004	-,069	,001	-,124	,638	-,091	,008	,044	-,054	-,043	-,014	-,022	-,003	-,040	-,067	,034	-,024	,027
	12	,000	,002	,003	,007	-,013	,016	-,044	-,091	,623	-,023	,017	-,033	-,086	,045	-,024	-,040	-,087	-,083	-,020	-,100	-,048
	13	-,048	-,031	-,050	-,014	-,108	,012	,079	,008	-,023	,725	-,085	,025	-,007	-,097	-,032	-,079	-,051	,039	-,067	-,090	,029
	14	,030	-,072	-,033	,019	-,031	-,040	-,055	,044	,017	-,085	,692	-,218	,048	-,006	-,008	-,077	-,083	-,016	-,012	,009	-,075
	15	-,030	-,062	-,008	-,063	,051	-,021	-,016	-,054	-,033	,025	-,218	,707	-,018	,075	,077	-,118	-,005	,066	-,036	-,081	,029
	16	-,031	-,003	-,027	-,085	-,025	,096	-,168	-,043	-,086	-,007	,048	-,018	,476	-,175	,034	,033	-,034	-,016	-,032	,005	-,039
	17	-,026	,002	-,039	,039	,054	,052	,041	-,014	,045	-,097	-,006	,075	-,175	,550	-,173	-,079	-,043	-,048	-,011	-,080	-,025
	18	-,010	-,002	,044	-,079	-,023	-,042	-,089	-,022	-,024	-,032	-,008	,077	,034	-,173	,819	,008	,045	,114	-,017	-,034	-,049
	21	,052	,052	-,075	-,031	,049	,056	-,031	-,003	-,040	-,079	-,077	-,118	,033	-,079	,008	,691	,010	-,075	,029	-,087	-,075
	2	-,044	-,037	,049	,035	-,052	-,043	-,015	-,040	-,087	-,051	-,083	-,005	-,034	-,043	,045	,010	,804	,009	-,100	-,014	,059
	3	-,129	-,034	,006	-,056	-,017	-,055	,020	-,067	-,083	,039	-,016	,066	-,016	-,048	,114	-,075	,009	,581	-,077	-,098	-,006
	4	,026	-,004	-,089	-,021	,058	-,080	-,009	,034	-,020	-,067	-,012	-,036	-,032	-,011	-,017	,029	-,100	-,077	,734	-,010	-,097
	19	-,016	,084	,026	,054	-,005	-,022	-,029	-,024	-,100	-,090	,009	-,081	,005	-,080	-,034	-,087	-,014	-,098	-,010	,588	-,107
20	-,066	-,097	-,007	-,050	-,131	-,060	,078	,027	-,048	,029	-,075	,029	-,039	-,025	-,049	-,075	,059	-,006	-,097	-,107	,608	
Anti-image Correlation	1	,877 ^a	,025	-,379	-,022	,145	-,003	-,173	-,091	,001	-,080	,052	-,050	-,064	-,051	-,016	,089	-,071	-,242	,043	-,029	-,121
	5	,025	,860 ^a	-,119	-,094	-,027	-,224	,050	-,171	,004	-,044	-,104	-,089	-,005	,003	-,002	,075	-,050	-,054	-,006	,132	-,151
	6	-,379	-,119	,889 ^a	-,033	-,052	-,024	-,110	,053	,005	-,079	-,054	-,012	-,052	-,071	,065	-,120	,073	,010	-,139	,045	-,011
	7	-,022	-,094	-,033	,864 ^a	-,034	-,225	,068	-,005	,010	-,018	,027	-,085	-,141	,061	-,099	-,043	,044	-,084	-,028	,081	-,073
	8	,145	-,027	-,052	-,034	,808 ^a	-,165	-,088	-,098	-,018	-,143	-,043	,069	-,042	,083	-,029	,066	-,066	-,026	,077	-,008	-,191
	9	-,003	-,224	-,024	-,225	-,165	,810 ^a	-,108	,002	,026	,018	-,059	-,030	,172	,086	-,058	,084	-,060	-,089	-,116	-,036	-,095
	10	-,173	,050	-,110	,068	-,088	-,108	,855 ^a	-,210	-,076	,126	-,090	-,026	-,329	,074	-,133	-,050	-,022	,035	-,014	-,050	,136
11	-,091	-,171	,053	-,005	-,098	,002	-,210	,912 ^a	-,145	,012	,066	-,080	-,079	-,023	-,031	-,004	-,055	-,109	,049	-,039	,043	
12	,001	,004	,005	,010	-,018	,026	-,076	-,145	,930 ^a	-,034	,026	-,050	-,158	,078	-,033	-,061	-,124	-,138	-,029	-,166	-,078	
13	-,080	-,044	-,079	-,018	-,143	,018	,126	,012	-,034	,888 ^a	-,120	,035	-,012	-,154	-,042	-,111	-,066	,060	-,092	-,137	,044	

14	,052	-,104	-,054	,027	-,043	-,059	-,090	,066	,026	-,120	,842 ^a	-,312	,084	-,010	-,010	-,112	-,112	-,025	-,016	,014	-,116
15.	-,050	-,089	-,012	-,085	,069	-,030	-,026	-,080	-,050	,035	-,312	,801 ^a	-,030	,121	,101	-,169	-,007	,103	-,050	-,125	,044
16	-,064	-,005	-,052	-,141	-,042	,172	-,329	-,079	-,158	-,012	,084	-,030	,861 ^a	-,342	,055	,057	-,055	-,031	-,053	,009	-,073
17	-,051	,003	-,071	,061	,083	,086	,074	-,023	,078	-,154	-,010	,121	-,342	,836 ^a	-,258	-,129	-,065	-,084	-,017	-,141	-,044
18	-,016	-,002	,065	-,099	-,029	-,058	-,133	-,031	-,033	-,042	-,010	,101	,055	-,258	,721 ^a	,011	,056	,165	-,021	-,049	-,069
21	,089	,075	-,120	-,043	,066	,084	-,050	-,004	-,061	-,111	-,112	-,169	,057	-,129	,011	,877 ^a	,013	-,119	,040	-,137	-,116
2	-,071	-,050	,073	,044	-,066	-,060	-,022	-,055	-,124	-,066	-,112	-,007	-,055	-,065	,056	,013	,902 ^a	,014	-,131	-,020	,085
3	-,242	-,054	,010	-,084	-,026	-,089	,035	-,109	-,138	,060	-,025	,103	-,031	-,084	,165	-,119	,014	,899 ^a	-,118	-,168	-,011
4	,043	-,006	-,139	-,028	,077	-,116	-,014	,049	-,029	-,092	-,016	-,050	-,053	-,017	-,021	,040	-,131	-,118	,917 ^a	-,016	-,144
19	-,029	,132	,045	,081	-,008	-,036	-,050	-,039	-,166	-,137	,014	-,125	,009	-,141	-,049	-,137	-,020	-,168	-,016	,903 ^a	-,180
20	-,121	-,151	-,011	-,073	-,191	-,095	,136	,043	-,078	,044	-,116	,044	-,073	-,044	-,069	-,116	,085	-,011	-,144	-,180	,888 ^a

c. **Correlações entre os itens da ESPAC (Versão Final)**

Tabela 37. Matriz de Correlações ESPAC – Versão Final

		Item 1	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 14	Item 15	Item 21
Item 1	Pearson Correlation	1	,230**	,580**	,220**	,093	,183**	,462**	,388**	,363**	,182**	,208**	,245**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,064	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Item 5	Pearson Correlation	,230**	1	,297**	,303**	,234**	,411**	,173**	,295**	,186**	,287**	,239**	,094
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,063
Item 6	Pearson Correlation	,580**	,297**	1	,236**	,167**	,217**	,393**	,277**	,293**	,256**	,224**	,306**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Item 7	Pearson Correlation	,220**	,303**	,236**	1	,191**	,361**	,150**	,184**	,168**	,159**	,190**	,140**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000	,003	,000	,001	,002	,000	,005
Item 8	Pearson Correlation	,093	,234**	,167**	,191**	1	,310**	,204**	,227**	,187**	,179**	,067	,064
	Sig. (2-tailed)	,064	,000	,001	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,186	,206
Item 9	Pearson Correlation	,183**	,411**	,217**	,361**	,310**	1	,191**	,186**	,146**	,252**	,190**	,055
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,004	,000	,000	,277
Item 10	Pearson Correlation	,462**	,173**	,393**	,150**	,204**	,191**	1	,462**	,389**	,203**	,214**	,224**
	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,000	,003	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
Item 11	Pearson Correlation	,388**	,295**	,277**	,184**	,227**	,186**	,462**	1	,412**	,142**	,219**	,198**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,005	,000	,000
Item 12	Pearson Correlation	,363**	,186**	,293**	,168**	,187**	,146**	,389**	,412**	1	,182**	,226**	,294**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,001	,000	,004	,000	,000		,000	,000	,000
Item 14	Pearson Correlation	,182**	,287**	,256**	,159**	,179**	,252**	,203**	,142**	,182**	1	,422**	,294**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,002	,000	,000	,000	,005	,000		,000	,000
Item 15	Pearson Correlation	,208**	,239**	,224**	,190**	,067	,190**	,214**	,219**	,226**	,422**	1	,300**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,186	,000	,000	,000	,000	,000		,000
Item 21	Pearson Correlation	,245**	,094	,306**	,140**	,064	,055	,224**	,198**	,294**	,294**	,300**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,063	,000	,005	,206	,277	,000	,000	,000	,000	,000	

** . A correlação é significativa ao nível de 0.01 (2-tailed).

d. Análise Post-Hoc Autoeficácia Criativa – Nível de Escolaridade

Tabela 38. Teste Post- Hoc de Tukey HSD (Autoeficácia Criativa – Nível de Escolaridade)

Variável Dependente	Nível de Escolaridade	Diferença Média	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%			
					Limite Inferior	Limite Superior		
Fluência	1 Pré-Escolar	2 Primeiro Ciclo	,2496	,11203	,118	-,0395	,5386	
		3 Segundo Ciclo	,4255*	,12621	,005	,0998	,7511	
		4 Terceiro Ciclo	,6852*	,11664	,000	,3842	,9861	
	2 Primeiro Ciclo	1 Pré-Escolar	-,2496	,11203	,118	-,5386	,0395	
		3 Segundo Ciclo	,1759	,11594	,428	-,1232	,4750	
		4 Terceiro Ciclo	,4356*	,10545	,000	,1635	,7077	
	3 Segundo Ciclo	1 Pré-Escolar	-,4255*	,12621	,005	-,7511	-,0998	
		2 Primeiro Ciclo	-,1759	,11594	,428	-,4750	,1232	
		4 Terceiro Ciclo	,2597	,12040	,137	-,0510	,5703	
	4 Terceiro Ciclo	1 Pré-Escolar	-,6852*	,11664	,000	-,9861	-,3842	
		2 Primeiro Ciclo	-,4356*	,10545	,000	-,7077	-,1635	
		3 Segundo Ciclo	-,2597	,12040	,137	-,5703	,0510	
	Elaboração	1 Pré-Escolar	2 Primeiro Ciclo	-,2363	,11945	,198	-,5445	,0719
			3 Segundo Ciclo	-,6099*	,13456	,000	-,9571	-,2627
			4 Terceiro Ciclo	-,6144*	,12437	,000	-,9353	-,2935
		2 Primeiro Ciclo	1 Pré-Escolar	,2363	,11945	,198	-,0719	,5445
3 Segundo Ciclo			-,3737*	,12362	,014	-,6926	-,0547	
4 Terceiro Ciclo			-,3782*	,11243	,005	-,6682	-,0881	
3 Segundo Ciclo		1 Pré-Escolar	,6099*	,13456	,000	,2627	,9571	
		2 Primeiro Ciclo	,3737*	,12362	,014	,0547	,6926	
		4 Terceiro Ciclo	-,0045	,12837	1,000	-,3357	,3267	
4 Terceiro Ciclo		1 Pré-Escolar	,6144*	,12437	,000	,2935	,9353	
		2 Primeiro Ciclo	,3782*	,11243	,005	,0881	,6682	
		3 Segundo Ciclo	,0045	,12837	1,000	-,3267	,3357	

		2 Primeiro Ciclo	-,1838	,12967	,489	-,5183	,1508
	1 Pré-Escolar	3 Segundo Ciclo	,1131	,14607	,866	-,2638	,4900
		4 Terceiro Ciclo	,1539	,13500	,665	-,1945	,5022
		1 Pré-Escolar	,1838	,12967	,489	-,1508	,5183
	2 Primeiro Ciclo	3 Segundo Ciclo	,2969	,13419	,122	-,0494	,6431
		4 Terceiro Ciclo	,3376*	,12204	,030	,0227	,6525
		1 Pré-Escolar	-,1131	,14607	,866	-,4900	,2638
	3 Segundo Ciclo	2 Primeiro Ciclo	-,2969	,13419	,122	-,6431	,0494
		4 Terceiro Ciclo	,0408	,13935	,991	-,3188	,4003
		1 Pré-Escolar	-,1539	,13500	,665	-,5022	,1945
	4 Terceiro Ciclo	2 Primeiro Ciclo	-,3376*	,12204	,030	-,6525	-,0227
		3 Segundo Ciclo	-,0408	,13935	,991	-,4003	,3188

Basedo nas médias observadas.

*. A diferença media é significativa ao nível de .05.

e. Análise Post-Hoc: Autoeficácia Criativa – Nível Socioeconómico-cultural

Tabela 39. Teste Post-Hoc de Tukey HSD (Autoeficácia Criativa – Nível Socioeconómico-cultural)

Variável Dependente	NSEC		Diferença Média	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite Inferior	Limite Superior
Fluência	Baixo	Médio	-,0977	,09812	,580	-,3285	,1332
		Alto	-,3520*	,13605	,027	-,6721	-,0319
	Tukey HSD	Médio	,0977	,09812	,580	-,1332	,3285
		Alto	-,2543	,12166	,093	-,5405	,0319
	Alto	Baixo	,3520*	,13605	,027	,0319	,6721
		Médio	,2543	,12166	,093	-,0319	,5405
Elaboração	Baixo	Médio	-,1059	,10459	,570	-,3519	,1402
		Alto	-,2761	,14501	,139	-,6173	,0651
	Tukey HSD	Médio	,1059	,10459	,570	-,1402	,3519
		Alto	-,1703	,12968	,389	-,4753	,1348
	Alto	Baixo	,2761	,14501	,139	-,0651	,6173
		Médio	,1703	,12968	,389	-,1348	,4753
Personalidade	Baixo	Médio	-,3163*	,10939	,011	-,5737	-,0590
		Alto	-,3422	,15167	,063	-,6990	,0146
	Tukey HSD	Médio	,3163*	,10939	,011	,0590	,5737
		Alto	-,0259	,13563	,980	-,3450	,2932
	Alto	Baixo	,3422	,15167	,063	-,0146	,6990
		Médio	,0259	,13563	,980	-,2932	,3450

Baseado nas médias observadas.

*. A diferença média é significativa ao nível de .05.

f. **Interação Autoeficácia Criativa, Idade e NSEC: Verificação de Pressupostos MANOVA**

Tabela 40. Teste M Box para a Igualdade das Matrizes de Covariância

Box's M	234.201
F	.983
df1	192
df2	7038.521
Sig.	.552

Tabela 41. Teste de Levene para a Homogeneidade de Variâncias

	F	Graus de Liberdade 1	Graus de Liberdade 2	Sig.
Fluência	1.228	38	354	.174
Elaboração	1.553	38	354	.023
Personalidade	2.577	38	354	.000

Tabela 42. Estatísticas Descritivas (Interseção Autoeficácia Criativa, Idade, NSEC)

Fator	NSEC	Idade	Média	Desvio Padrão	N		
Fluência	Baixo	3	3,1714	,40708	7		
		4	3,5800	1,07269	10		
		5	3,3143	1,07615	7		
		6	3,8000	,58310	5		
		7	3,1000	1,18322	4		
		8	3,6500	,55076	4		
		10	3,2400	,55498	5		
		11	2,7500	,71922	12		
		12	2,7000	,79315	12		
		13	2,5556	,59628	18		
		14	2,6500	,78486	16		
		15	1,7000	,70711	2		
		16	3,4000	.	1		
		Total		2,9515	,85473	103	
			Médio	3	3,7538	,84124	13
				4	3,3000	,85479	16
5	3,0545			,60061	11		
6	2,7143			,94143	21		
7	3,5037			,73248	27		

		8	3,1500	,66529	24
		9	3,0231	,62566	26
		10	3,2300	,64978	20
		11	2,8737	,75781	19
		12	2,9636	,49653	11
		13	2,8000	,86410	16
		14	2,4933	,78873	15
		15	2,6000	,89889	11
		16	1,9000	,98995	2
		Total	3,0491	,81107	232
		3	3,4333	,79415	6
		4	3,6667	,99331	6
		5	3,2000	1,27541	4
		6	2,9200	,50200	5
		7	3,6000	1,36626	4
		8	3,4667	1,28582	3
	Alto	9	2,9000	,42426	2
		10	3,5143	,86300	7
		11	3,3333	,32660	6
		12	2,7500	1,08781	4
		13	3,2222	,84525	9
		14	3,2000	,00000	2
		Total	3,3034	,85203	58
		3	3,5231	,75488	26
		4	3,4563	,93427	32
		5	3,1636	,86550	22
		6	2,9226	,91020	31
		7	3,4686	,84706	35
		8	3,2452	,71686	31
		9	3,0143	,60841	28
	Total	10	3,2938	,67582	32
		11	2,9081	,70647	37
		12	2,8148	,71667	27
		13	2,7860	,78120	43
		14	2,6121	,76802	33
		15	2,4615	,91062	13
		16	2,4000	1,11355	3
		Total	3,0611	,83381	393
		3	2,2500	,88976	7
		4	3,0750	,92833	10
		5	2,9286	1,22231	7
		6	2,9000	,84039	5
		Total	3,0611	,83381	393
Elaboração	Baixo	3	2,2500	,88976	7
		4	3,0750	,92833	10
		5	2,9286	1,22231	7
		6	2,9000	,84039	5
		Total	3,0611	,83381	393

7	3,2500	,50000	4	
8	2,5000	1,02062	4	
10	3,8000	,54199	5	
11	2,9375	,70004	12	
12	3,1250	,51676	12	
13	3,2222	,65242	18	
14	3,0156	,81378	16	
15	1,8750	,17678	2	
16	4,5000	.	1	
Total	3,0170	,82416	103	
3	2,6731	,85626	13	
4	2,7656	,99360	16	
5	2,8409	,57307	11	
6	2,4643	,98516	21	
7	3,0278	,88070	27	
8	3,1667	,97151	24	
9	3,2019	,95399	26	
Médio	10	3,4125	,60304	20
	11	3,3158	,76758	19
	12	3,5227	,74544	11
	13	3,5000	,83166	16
	14	3,4000	,94397	15
	15	3,6591	,42239	11
	16	2,1250	,53033	2
Total	3,1228	,89913	232	
3	2,9583	,79713	6	
4	2,2083	,36799	6	
5	2,9375	,31458	4	
6	2,6500	,74162	5	
7	3,3750	1,49304	4	
8	3,1667	1,18145	3	
Alto	9	3,0000	1,06066	2
	10	3,4643	,63621	7
	11	3,9583	,43060	6
	12	3,5625	1,16145	4
	13	3,8333	,70711	9
	14	4,6250	,17678	2
Total	3,2931	,92021	58	
3	2,6250	,85805	26	
4	2,7578	,91688	32	
Total	5	2,8864	,77432	22
	6	2,5645	,91735	31
	7	3,0929	,90968	35

8	3,0806	,98613	31
9	3,1875	,94189	28
10	3,4844	,59885	32
11	3,2973	,76566	37
12	3,3519	,72477	27
13	3,4535	,75446	43
14	3,2879	,92517	33
15	3,3846	,77470	13
16	2,9167	1,42156	3
Total	3,1202	,88515	393
<hr/>			
3	3,0000	,57735	7
4	3,6000	,76659	10
5	4,0476	,52453	7
6	4,3333	1,13039	5
7	3,8333	,57735	4
8	3,2500	,31914	4
10	3,6000	1,03816	5
11	3,3333	,95346	12
12	3,1111	,75656	12
13	3,2593	,71907	18
14	3,3958	,80017	16
15	3,0000	,00000	2
16	4,0000	.	1
Total	3,4337	,80553	103
<hr/>			
Personalidade			
3	3,5128	1,12723	13
4	3,6250	,76860	16
5	4,1818	,62118	11
6	3,5397	1,04603	21
7	3,9877	,98485	27
8	3,7917	,97214	24
9	4,0769	,87589	26
10	3,8167	,93330	20
11	3,1228	1,10112	19
12	4,3333	,61464	11
13	3,7917	,55611	16
14	3,6222	,85325	15
15	3,4545	,73443	11
16	2,5000	1,64992	2
Total	3,7500	,94217	232
<hr/>			
3	3,3889	,82776	6
4	3,0556	1,34026	6
5	4,4167	,56928	4
6	4,7333	,36515	5

Anexo H: Dados de Análise do Currículo Adquirido

7	3,0000	2,12568	4	
8	4,5556	,38490	3	
9	4,0000	1,41421	2	
10	4,1429	,76636	7	
11	4,0556	,49065	6	
12	3,5833	,99536	4	
13	3,4074	,90948	9	
14	3,5000	,23570	2	
Total	3,7759	1,03992	58	
<hr/>				
3	3,3462	,93562	26	
4	3,5104	,89196	32	
5	4,1818	,57022	22	
6	3,8602	1,07419	31	
7	3,8571	1,12687	35	
8	3,7957	,91764	31	
9	4,0714	,88591	28	
Total	10	3,8542	,90375	32
11	3,3423	1,01375	37	
12	3,6790	,91278	27	
13	3,4884	,73228	43	
14	3,5051	,79548	33	
15	3,3846	,69183	13	
16	3,0000	1,45297	3	
Total	3,6709	,93237	393	
<hr/>				

g. **Correlações entre Variáveis (Criatividade Artística, Nível de Escolaridade, NSEC, Gênero)**

Tabela 43. Matriz de Correlações entre Criatividade Artística, Nível de Escolaridade, NSEC e Gênero

		Nível de Escolaridade	NSEC	Criatividade Artísticat
Nível de Escolaridade	Pearson	1	-,128*	,026
	Correlation			
	Sig. (2-tailed)		,011	,610
	N	393	393	393
NSEC	Pearson	-,128*	1	,053
	Correlation			
	Sig. (2-tailed)	,011		,294
	N	393	393	393
Criatividade Artística	Pearson	,026	,053	1
	Correlation			
	Sig. (2-tailed)	,610	,294	
	N	393	393	393

*. A correlação é significativa ao nível de 0.05 (2-tailed).

H3 – *Compreensão Estética*

a. Fidelidade Interjuízes – α de Krippendorff

Run MATRIX procedure:

Krippendorff's Alpha Reliability Estimate

Alpha	LL95%CI	UL95%CI	Units	Observrs	Pairs
Ordinal	,9359	,8908	,9752	48,0000	2,0000 48,0000

Probability (q) of failure to achieve an alpha of at least alphamin:

alphamin	q
,9000	,0547
,8000	,0000
,7000	,0000
,6700	,0000
,6000	,0000
,5000	,0000

Number of bootstrap samples:
10000

Judges used in these computations:
CompESTE CompES_1

Examine output for SPSS errors and do not interpret if any are found

----- END MATRIX -----

b. ANOVA: Compreensão Estética – Nível de Escolaridade

Tabela 44. Homogeneidade de Variâncias: Teste de Levene

<i>Estadística de Levene</i>	<i>Graus de Liberdade</i>	<i>Graus de Liberdade</i>	<i>Sig.</i>
	<i>1</i>	<i>2</i>	
1.01	3	44	.397

Tabela 45. Teste Post-Hoc de Tukey HSD (Compreensão Estética - Nível de Escolaridade)

Escolaridade		Diferença Média	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
					Limite Inferior	Limite Inferior
Pré-Escolar	Primeiro Ciclo	-,2083	,19908	,723	-,7399	,3232
	Segundo Ciclo	-,9583*	,23795	,001	-1,5937	-,3230
	Terceiro Ciclo	-,6667*	,21283	,016	-1,2349	-,0984
Primeiro Ciclo	Pré-Escolar	,2083	,19908	,723	-,3232	,7399
	Segundo Ciclo	-,7500*	,22574	,009	-1,3527	-,1473
	Terceiro Ciclo	-,4583	,19908	,113	-,9899	,0732
Segundo Ciclo	Pré-Escolar	,9583*	,23795	,001	,3230	1,5937
	Primeiro Ciclo	,7500*	,22574	,009	,1473	1,3527
	Terceiro Ciclo	,2917	,23795	,614	-,3437	,9270
Terceiro Ciclo	Pré-Escolar	,6667*	,21283	,016	,0984	1,2349
	Primeiro Ciclo	,4583	,19908	,113	-,0732	,9899
	Segundo Ciclo	-,2917	,23795	,614	-,9270	,3437

c. ANOVA: Compreensão Estética- NSEC

Tabela 46. Homogeneidade de Variâncias: Teste de Levene

Estatística de Levene	Graus de Liberdade	Graus de Liberdade	Sig.
	1	2	
2.77	2	45	.073

d. ANOVA: Compreensão Estética- Género

Tabela 47. Homogeneidade de Variâncias: Teste de Levene

Estatística de Levene	Graus de Liberdade	Graus de Liberdade	Sig.
	1	2	
.20	1	46	.66

H4 – Análise de Mediação: Autoeficácia Criativa – Criatividade Artística – Compreensão Estética

Output Análise de Mediação

Run MATRIX procedure:

***** PROCESS Procedure for SPSS Version 3.4 *****
 Written by Andrew F. Hayes, Ph.D. www.afhayes.com
 Documentation available in Hayes (2018). www.guilford.com/p/hayes3

 Model : 4
 Y : CEST
 X : AEC
 M : CRIATART

Sample
 Size: 48

OUTCOME VARIABLE:
 CRIATART

Model Summary

	R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
	,3400	,1156	,9541	6,0122	1,0000	46,0000	,0181

Model

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	-,1619	1,0442	-,1551	,8775	-2,2638	1,9400
AEC	,7379	,3010	2,4520	,0181	,1321	1,3437

Standardized coefficients
 coeff
 AEC ,3400

Covariance matrix of regression parameter estimates:

	constant	AEC
constant	1,0904	-,3114
AEC	-,3114	,0906

OUTCOME VARIABLE:
 CEST

Model Summary

	R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
	,5453	,2973	,2781	9,5208	2,0000	45,0000	,0004

Model

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	,3339	,5639	,5922	,5567	-,8019	1,4698
AEC	,1529	,1728	,8850	,3809	-,1951	,5009
CRIATART	,2959	,0796	3,7176	,0006	,1356	,4563

Standardized coefficients
 coeff
 AEC ,1176
 CRIATART ,4940

Covariance matrix of regression parameter estimates:

	constant	AEC	CRIATART
constant	,3180	-,0915	,0010

AEC -,0915 ,0299 -,0047
 CRIATART ,0010 -,0047 ,0063

Test(s) of X by M interaction:

F	df1	df2	p
1,1979	1,0000	44,0000	,2797

***** TOTAL EFFECT MODEL *****

OUTCOME VARIABLE:
 CEST

Model Summary

R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
,2855	,0815	,3557	4,0833	1,0000	46,0000	,0492

Model

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	,2860	,6375	,4486	,6558	-,9973	1,5693
AEC	,3713	,1837	2,0207	,0492	,0014	,7412

Standardized coefficients

	coeff
AEC	,2855

Covariance matrix of regression parameter estimates:

	constant	AEC
constant	,4064	-,1161
AEC	-,1161	,0338

***** TOTAL, DIRECT, AND INDIRECT EFFECTS OF X ON Y *****

Total effect of X on Y

Effect	se	t	p	LLCI	ULCI	c_ps	c_cs
,3713	,1837	2,0207	,0492	,0014	,7412	,6031	,2855

Direct effect of X on Y

Effect	se	t	p	LLCI	ULCI	c'_ps	c'_cs
,1529	,1728	,8850	,3809	-,1951	,5009	,2484	,1176

Indirect effect(s) of X on Y:

	Effect	BootSE	BootLLCI	BootULCI
CRIATART	,2184	,0938	,0459	,4110

Partially standardized indirect effect(s) of X on Y:

	Effect	BootSE	BootLLCI	BootULCI
CRIATART	,3547	,1391	,0835	,6324

Completely standardized indirect effect(s) of X on Y:

	Effect	BootSE	BootLLCI	BootULCI
CRIATART	,1679	,0658	,0361	,2952

***** ANALYSIS NOTES AND ERRORS *****

Level of confidence for all confidence intervals in output:
 95,0000

Number of bootstrap samples for percentile bootstrap confidence intervals: 5000

----- END MATRIX -----