

DM

**A Avaliação do Pensamento Divergente
em Docentes e Não Docentes**
Um estudo exploratório comparativo
na Região Autónoma da Madeira

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Maria da Paz Pereira Rodrigues
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

dezembro | 2017

**A Avaliação do Pensamento Divergente
em Docentes e Não Docentes**
Um estudo exploratório comparativo
na Região Autónoma da Madeira

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Maria da Paz Pereira Rodrigues
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTADORA
Margarida Maria Ferreira Diogo Dias Pocinho

Agradecimentos

Deixo os meus sinceros agradecimentos, a todos aqueles que, diretas ou indiretamente estiveram ao meu lado durante esta jornada académica. Assim, agradeço profundamente:

À minha orientadora com quem tive o enorme privilégio de trabalhar, a Professora Doutora Margarida Dias Pocinho, pela amizade, calma, paciência, pela energia positiva, pela sabedoria, experiência e orientação e, o mais importante, pela humanidade que sempre demonstrou durante este trajeto. Foi o pilar para um bom desenrolar deste trabalho, permitindo-me percorrer com um maior à-vontade os meandros do tema que escolhi e contornar, em simultâneo, os obstáculos que foram surgindo neste percurso.

À Professora Doutora Soraia Garcês pela disponibilidade e formação que foi essencial na aplicação e cotação dos inquéritos.

Aos docentes e aos não docentes que, muito amavelmente, colaboraram nesta investigação.

À minha “menina”, Soraia Andrade, pela sua lição de humanidade com que me presenteou todos os dias.

À minha amiga, Ana Luísa Caires, companheira de tantas lutas, por me "apresentar" o mundo do autismo, pois o meu mundo mudou no dia em que conheci a tua Catarina.

Às minhas duas irmãs e às minhas sobrinhas, pelo apoio, orgulho e confiança que me transmitem apesar da distância física.

À minha irmã do coração, Ivone Nogueira, pelo apoio moral e incondicional, pela paz infinita que me transmite.

Ao meu marido que compreendeu as minhas ausências, que esteve sempre comigo e apoiou-me neste meu sonho.

Aos meus pais que, mesmos nas situações mais contraditórias, apoiaram-me e orgulham-se de mim.

Por fim, agradeço á minha filha, menina dos meus olhos, pelo amor incondicional, apesar das tantas horas que estive ausente, não só em prol dos meus sonhos mas, também, para ser um exemplo de orgulho para ela e lhe fazer ver que tudo na vida é possível, se feito com amor, perseverança, trabalho e dedicação...“gosto de ti para além do amor”.

Resumo

Atualmente, o conceito de criatividade tem sido objeto de um crescente interesse pela comunidade científica. Trata-se de um fenómeno importante para o progresso da sociedade e promove o sucesso educativo dos alunos. O papel da escola é, fundamentalmente, estimular os aspetos criativos dos alunos adotando metodologias de ensino atrativas promovendo o seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Contudo, existem poucos estudos a nível nacional e internacional que se foquem nas perceções dos docentes relativamente ao papel da criatividade na educação. A presente investigação tem como objetivo principal avaliar a criatividade verbal (pensamento divergente) em docentes e não docentes. Para o efeito, foi utilizada a *Prova de Avaliação do Pensamento Divergente (PAPD)*. A amostra foi constituída por 51 sujeitos residentes no concelho do Funchal sendo 23 docentes e 28 não docentes, com as idades compreendidas entre 17 e os 77 anos, todos do sexo feminino. Os principais resultados mostram não existirem diferenças significativas entre os docentes e não docentes nas variáveis em estudo, ligadas ao pensamento divergente (fluência, flexibilidade, elaboração e originalidade) à exceção das questões 1 e 3 da dimensão elaboração e da questão 3 da dimensão fluência. Ou seja, apenas em 3 das 12 variáveis da PAPD, os docentes pontuam acima dos não docentes. Globalmente, conclui-se que ser docente não implica um nível mais elevado de criatividade verbal (pensamento divergente) relativamente às demais ocupações profissionais.

Palavras-chave: criatividade, pensamento divergente, docentes, não docentes, avaliação.

Abstract

Nowadays, the concept of creativity has been the object of a growing interest by scientific community because it is an important phenomenon for the progress of society and promotes the educational success of the students. The role of the school is, fundamentally, to stimulate the creative aspects of the students adopting attractive teaching methodologies promoting their cognitive, social and emotional development. However, there are few national and international studies that focus on teachers' perceptions of the role of creativity in education.

The present research has as main goal to evaluate verbal creativity in teachers and non-teachers. For this purpose, the questionnaire titled *Divergent Thinking Assessment Test* (PAPD) was used. The sample consisted of 51 individuals living in the municipality of Funchal, with 23 teachers and 28 non-teachers, aged between 17 and 77 years old, all females. The main results suggest that there are no significant differences between teachers and non-teachers in the variables of verbal creativity (divergent thinking). These differences were only significant in questions 1 and 3 of the Elaboration and question 3 of Fluency. Thus, only in 3 of 12 variables of PAPD teachers were better than non-teachers. Overall, we concluded that being a teacher does not imply a higher level of verbal creativity relative to other labor occupations.

Keywords: creativity, divergent thinking, teacher, non-teacher, assessment.

Índice

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract.....	iii
Índice	iv
INTRODUÇÃO.....	1
PRIMEIRA PARTE- ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
Capítulo 1- A Criatividade	4
Contextualização histórica e teórica da criatividade	4
Facetas que influenciam a criatividade.....	12
O papel da criatividade verbal e a sua importância em contexto educacional	17
A criatividade e a qualidade do projeto educativo	20
Capítulo 2- Educação e Criatividade	23
Educação para a criatividade	23
Perceções dos docentes sobre a educação para a criatividade e o pensamento divergente	27
SEGUNDA PARTE – ESTUDO EMPÍRICO	31
Capítulo 3 - Método.....	31
Participantes.....	31
Procedimentos	35
Capítulo 4 - Resultados	37
Capítulo 5 - Discussão e Conclusão	45
Referências	48

Índice de Tabelas

Tabela 1. Distribuição da amostra por idade.	31
Tabela 2. Frequência e percentagem da amostra em função da profissão.....	31
Tabela 3. Frequência e percentagem da amostra em função das habilitações académicas.	32
Tabela 4. Distribuição da amostra em função da média académica (numa escala de 20 valores).	32
Tabela 5. Frequência e percentagem da amostra em função da situação profissional.	32
Tabela 6. Análise da consistência interna do instrumento quanto ao acordo inter-observadores.	34
Tabela 7. Estatísticas Descritivas: Perceção da Criatividade e da Inteligência.....	37
Tabela 8. Estatística Descritiva Comparação Resultados Docentes e Não Docentes.	38
Tabela 9. Teste de Amostras Independentes- Comparação entre docentes e não docentes.	39
Tabela 10. Estatística descritiva das variáveis em estudo comparativamente docentes e não docentes	39
Tabela 11. Teste t de Student para Amostras Independentes comparação docentes e não docentes	40
Tabela 12. Correlações entre perceção de inteligência, perceção de criatividade, fluência, flexibilidade, elaboração e originalidade.....	44

INTRODUÇÃO

A psicologia e a educação são áreas abordadas de forma específica, mas interligadas entre si, dado que a primeira direciona-se ao conhecimento do ser humano e dos seus comportamentos em estreita relação com os pares e sociedade, em geral. Nesta sociedade em constante mudança, a evolução e o uso de novas tecnologias são a força motora para o crescimento da criatividade. Neste sentido a criatividade surge como instrumento basilar ao sujeito contemporâneo. Tem sido um termo muito aplicado em diversos sectores da sociedade, no entanto, continua complicado definir a que se refere a criatividade.

Cada vez mais, à psicologia da educação está inerente a criatividade, uma área entre muitas outras de estudo no campo da psicologia da educação. A criatividade que muitas vezes está presente no nosso quotidiano, resulta da necessidade dos nossos dias, em que, cada vez mais, nos é exigido trabalho de excelência, que expanda todo o nosso potencial criativo, facilitando a resolução dos nossos problemas de forma criativa. A criatividade é um dos traços mais interessantes do ser humano, por tal a mesma tem sido bastante explorada pelos investigadores. Este traço é único e manifesta-se nas diversas culturas e em todas as formas de arte.

Devido à sua complexidade o conceito de criatividade tem causado ao longo dos anos certa controvérsia não existindo, portanto, uma definição consensual na literatura sendo, muitas vezes associada, a outras terminologias, tais como: imaginação, novidade, inovação, originalidade e pensamento divergente (Azevedo, 2007).

De acordo com vários autores (Cramond, 2008; Fryer, 1996) é mais fácil identificar este fenómeno do que propriamente defini-lo. A criatividade foi descrita por diversos autores e inúmeros modelos teóricos tentaram explicar a sua origem, a sua manutenção e o seu funcionamento (Jesus, Morais, Pocinho, Imaginário, Duarte, Matos, Garcês, Gil, & Sousa, 2011; Torrance, 1993). No entanto, existem aspetos comuns nas inúmeras definições do conceito: a criatividade é geralmente referida como o desenvolvimento de algo, simultaneamente, novo e apropriado, que pode ser um produto ou uma solução para um problema existente (Lubart, 2007; Runco, 2006).

Existe uma emergência de mais esclarecimentos acerca da criatividade em diversos contextos, para que conscientemente, as possam desejar e almejar o desenvolvimento de seu

potencial criativo e deixar no passado dos mitos da criatividade. A pessoa que almeja a criatividade procura novos caminhos, tais como a inovação a ousadia, curiosidade. Pode ser um trajeto com muitos fatores influenciadores e despoletadores, sendo a família, a escola, o ambiente de trabalho, o contexto sociocultural e a saúde alguns deles.

No ensino e nas suas instituições, existe a necessidade dos docentes sejam consciencializados da pertinência de estimular a criatividade nos alunos. De igual modo as empresas precisam incutir visão criativa, por uma questão de subsistência neste sector cada vez mais competitivo. Nem todos os sujeitos detêm a habilidade de feitos grandiosos, notáveis, como os grandes génios e dos vencedores dos prémios Nobel, mas indubitavelmente todas possuem um potencial criativo interior, com oportunidade de desenvolver e usar essa capacidade criadora diariamente, no seu trabalho, no seu quotidiano.

Entretanto a criatividade ainda é um assunto que urge maior investigação assim como, pesquisas sobre os fatores dominantes no aumento do potencial criativo, que são muitos e diversos. É preciso investir na criatividade das pessoas, maior consciencialização, da importância da criatividade e possam procurar meios para seu desenvolvimento, de modo que os ambientes frequentados pela maioria das pessoas possam contribuir para que sejam mais criativas. Posteriormente foi desenvolvida a teoria dos sujeitos criativos serem loucos devido ao facto da criatividade não ser mensurável, nem controlável.

Sobre a criatividade foram desenvolvidos alguns estudos científicos (King, Walker, & Broyles, 1996; Lizarraga, Baquedano, & Closas, 2014) que a visionam como estando relacionada com um traço de personalidade específico nomeadamente a abertura à experiência. Já outras investigações (Gruber, 1985) têm direcionado o seu interesse para o estudo do sujeito como um todo inserido num dado contexto sociocultural.

Em relação à educação, estudos recentes (Wechsler, 2008 citado por Garcês, Pocinho, & Jesus, 2013) sublinham a utilidade do desenvolvimento da criatividade na escola funcionando como uma base para o bom proveito académico. A criatividade pode, neste sentido, prover ao indivíduo instrumentos para prevenir desajustamentos emocionais. Em relação à avaliação da criatividade nos alunos, esta pode ter um papel importante dado que contribui para identificação de lacunas e de potencialidades nas competências criativas avaliadas, de forma a serem trabalhadas (Garcês, Pocinho, & Jesus, 2013). Em Portugal, um estudo recente realizado por Garcês (2014) preconiza a predição de comportamentos criativos tendo em conta as variáveis, como a pessoa, o processo e o ambiente criativo.

O principal objetivo da presente dissertação é avaliar e comparar a criatividade verbal em docentes e não docentes, através da aplicação de uma prova de criatividade verbal, mais propriamente, uma prova de avaliação do pensamento divergente.

A presente investigação está dividida em duas partes. A primeira parte da dissertação destina-se à revisão da literatura. O primeiro e segundo capítulos são dedicados à revisão da literatura existente sobre a criatividade numa contextualização teórica e histórica do constructo, o estado atual da literatura acerca da temática da educação para a criatividade assim como a apresentação de estudos efetuados acerca da perceção dos docentes sobre o tema. Na segunda parte, reservada ao estudo empírico, abordam-se os aspetos metodológicos do mesmo, caracterizando os participantes, instrumento e procedimentos (terceiro capítulo). No quarto capítulo, apresentamos aos resultados obtidos na presente investigação cuja discussão e conclusão será desenvolvida no quinto capítulo.

PRIMEIRA PARTE- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1- A Criatividade

Contextualização histórica e teórica da criatividade

Neste estudo sobre o pensamento divergente nos docentes e não docentes, foi realizada uma revisão da literatura existente com o objetivo de conhecermos melhor a origem da criatividade. A busca da compreensão do conceito de criatividade remete para a época da Renascença, onde todas as inovações e ideias brilhantes ocorriam através de inspirações de deuses ou de Deus. No entanto, foi Homero quem primeiro tentou encontrar definição para a criatividade. Este foi da opinião que a mente humana era constituída por duas câmaras separadas, as quais denominou de primeira câmara e segunda câmara. A primeira câmara era dominada pelos deuses, onde as pessoas pensavam que as ideias criativas eram inspirações divinas que eram transmitidas aos homens através de uma figura intermediária, como por exemplo uma musa, ainda nos dias de hoje persiste a frase "musa inspiradora" nos artistas. Deste modo, quando um indivíduo sentia os impulsos criativos, poderia invocar a musa apropriada à ocasião Na segunda câmara, chamada de mente, a inspiração era transmitida por meio de mecanismos diferentes da câmara através da escrita ou oralmente, sendo imputada responsabilidade de encargo apenas da pessoa que o transmitia sem intermediários (Dacey, 1999; Garcês, 2014; Wechsler, 2008).

Todavia, a teoria de Homero foi contrariada por Platão e Aristóteles (Dacey, 1999; Nogueira & Baía, 2009; Silva, 2011; Wechsler, 2008), pois defendiam que a câmara da criatividade mantinha uma relação estreita com a loucura, principalmente, quando o espírito de uma musa surgia dando azos à criatividade. Aristóteles valorizou a ideia de “Bicameral Mind” Dacey (1999), que apontava para a existência de “insights”, (produto do processo de pensamento a que denominou associativismo), que ocorriam pela associação de ideias com outras ideias ou objetos que se dá num tempo e lugar iguais, podendo ser contrários ou ser análogos, mas que permitem descrever o processo do pensamento.

Dacey (1999) foi da opinião que os gregos eram mais criativos, na medida em que tinham liberdade para fazer o que queriam, logo eram livres e criativos desde que a honra não fosse prejudicada. No entanto, e, apesar de alguma atribuição do processo criativo sofrer

influência de uma entidade divina, os créditos pertenciam ao indivíduo. O mesmo autor refere que no continente europeu, na idade medieval, onde era seguido o monoteísmo, a criatividade, a expressão individual e as consideradas ideias desviantes foram proibidas pela imposição da inquisição. Isto, devido à diferença de prestar homenagem a deus pelos europeus e pelos gregos. Ao contrário dos gregos, os europeus consideravam falta de respeito colocar o nome nas construções e pinturas, ou seja não assinavam as suas obras. Contrariando esta tendência, o livro de Santo Agostinho, *A Cidade de Deus*, permitiu-se discordar dos gregos e de Platão, asseverando que nem todas as ideias criativas descendiam de Deus (Dacey, 1999; Silva, 2011). Numa tentativa de perpetuar algumas obras artísticas, os monges cristãos reproduziram-nas. Foram trabalhos que estimularam diversos pensadores por muito tempo. Estes trabalhos reconstruídos, assim como os livros que os monges cristãos escreveram, atestam que a criatividade existia, era real, inspirando e despertando o interesse dos indivíduos sedentos de perceber as mentes complexas e capazes de tais conquistas.

Em meados do século XVIII, os trabalhos de Copérnico, Galileu, Hobbes, Locke e Newton foram de grande valor e consolidaram a crença no progresso científico. Foi reforçada a crença na própria habilidade para a desmistificação e resolução de diversos problemas fazendo uso dos próprios esforços mentais. Este processo ficou conhecido como humanismo e contribuiu para uma melhor aceitação dos indivíduos chegarem às suas próprias conclusões (Dacey, 1999; Garcês, 2014).

Duff afirmou que um génio que é produtivo não tinha necessariamente de criar algo novo. O mesmo autor para além de se preocupar com as influências da hereditariedade, teve em conta que os conceitos só iriam ser compreendidos, à priori, e que as influências sociais contribuem no papel da criatividade (Dacey, 1999). Ainda segundo Duff, um génio sem imaginação, sem discernimento de julgamento e sem gosto próprio não era génio, pelo menos não do calibre de um Shakespeare. Afirma, ainda, que com apenas uma das características nomeadas não seriam suficientes para serem génios (Dacey, 1999).

Como exemplo destas teorias temos Nerval Baudelaire, considerado invulgar na época pelas pessoas, pois pensavam que o mesmo estava à beira da loucura e, no entanto, produzia vários livros (Kneller, 1978, citado por Wechsler, 2008). O poeta Baudelaire realizou um excelente trabalho que serviu de base para os diversos cientistas que se propuseram à investigação sobre o pensamento humano, teoria que, mais tarde, foi confirmada como essencial à desmistificação do ato criativo (Dacey, 1999). Segundo este poeta, a imaginação era o principal impulsionador da criatividade, a mente posteriormente

organizava as imaginações em novas combinações e associações de diversas formas. Para avaliar as opções ou ideias, o poeta aponta o julgamento como a habilidade e atos como equilíbrio das influências da imaginação.

Foi no século XIX que surgiu uma grande mudança no conceito de ato criativo, por conta da renúncia à inspiração divina como motor do ato criativo. Para Dacey, (1999), a criatividade de um homem era explicada pela hereditariedade. Este conceito ganhou credibilidade à medida que a ciência médica avançava com as suas pesquisas sobre a hereditariedade de traços físicos.

Lamarck acreditava que os traços eram passados geneticamente, contrariando esta ideia Charles Darwin provou que Lamarck estava errado ao declarar que ocorriam mudanças genéticas através de mutações. Os cientistas pretendiam descobrir o que procurava a mente de um gênio, se o mesmo procurava conhecimento elementar (das partes do elemento para um todo) ou holístico (do todo para as partes) (Albert & Runco, 2009; Dacey, 1999; Nogueira & Baía, 2009; Wechsler, 2008).

A partir desta busca, foram criados dois nichos científicos, o associativismo (do ramo do Behaviorismo) e a Gestalt. Acredita-se que Galton foi quem conduziu a primeira pesquisa científica da natureza de um gênio, baseando-se na sua própria teoria sobre a teoria evolucionista, a diversidade natural e a adaptação. Contribuiu significativamente para a forma atual como consideramos a criatividade (Albert & Runco, 2009; Dacey, 1999). Galton usou como técnica de medição os seus apontamentos, tentando medir a forma como a sua própria mente funcionava, através do registo minucioso de todos os seus pensamentos, enquanto passeava pela Pall Mall de Londres.

As ideias de Galton não pareciam ser muito inovadoras para os mais distraídos, porém, conseguiu descortinar dois princípios que têm um grande impacto na forma como se pensa atualmente sobre o pensamento. O primeiro princípio compreende que a consciência da mente é como uma “reunião plenária” e que a mesma é plenificada por objetos. Assim, a mente ao ficar preenchida sucessivamente e ordeiramente por pensamentos, pela lógica, estes teriam um movimento cíclico, que nos dizeres de Galton explicaria o surgimento do pensamento lógico. Por sua vez, se esta fosse considerada a única maneira de processar informação, não daria lugar a novos pensamentos o que colocaria de parte a criatividade.

O segundo princípio e o mais importante de Galton, centrou-se na ideia do surgimento de um novo “input” na “reunião plenária” vindo de outra parte da mente. O novo

“input” viria da “cave” da mente, onde está localizado o inconsciente, podendo tornar-se consciente por meio da associação de pensamentos. De facto, Galton considerava que o génio que estava nas pessoas provinha de uma brilhante herança genética cerebral e que a influência do ambiente que o rodeia ou o valor da experiência nada contribuía para tão excepcionais qualidades (Dacey, 1999; Wechsler, 2008).

Os psicólogos da Gestalt diziam que a criatividade compreendia um processo mais complexo que a simples associação de ideias. O psicólogo, William James, afirmou que o ambiente envolvente tem maior influência que a hereditariedade na determinação da capacidade criativa. James acreditava que a base da educação, como a filosofia dos pais, era mais influenciadora que os genes, foi um conceito difícil de provar, uma vez que ele estava “sozinho” nesta ideia (Dacey, 1999). James reconheceu a relevância do elemento psicológico, o inconsciente, para o desenvolvimento da criatividade. No entanto, não reconheceu a importância para a criatividade que este conceito teria. Foi Sigmund Freud que trouxe, aquela que seria a terceira peça do conceito moderno da criatividade, o elemento psicológico (Dacey, 1999; Wechsler, 2008), dado que via a criatividade como o resultado de objetar uma experiência traumática que poderia ter ocorrido na infância. Como estas experiências encontram-se guardadas no inconsciente do indivíduo, poderiam ser reveladas através de palavras-chave ou por meio da hipnose. Estas ideias que estão no inconsciente misturam-se com as ideias do consciente como forma de alcançar a resolução de um trauma. Este ato criativo é entendido como a metamorfose de um estado físico considerado pouco saudável para um estado mais saudável (Dacey, 1999; Garcês, 2014).

Para Freud, a criatividade acontecia quase sempre de ideias originais, por surgirem sob uma forma simbólica do inconsciente. Contudo, Freud alerta para o facto de que a grande parte dos mecanismos de defesa previne uma percepção exata do mundo, interferindo com a produtividade criativa. Já Ernst Kris defende a capacidade de regressão nos indivíduos, e que estes ao regredirem a favor do seu 'ego' para um espaço mental mais infantil têm uma maior possibilidade de serem extremamente criativos, sendo, para este autor, a regressão o mecanismo de defesa mais produtivo (Dacey, 1999).

Até aos anos setenta o estudo da criatividade foi marcada por diferentes abordagens, porém prevaleceu o foco pela investigação da personalidade, tendo como base de pesquisa instrumentos psicométricos. Neste sentido, com o desenvolvimento da psicologia da cognição a investigação focou-se nos processos criativos e na resolução de problemas, bem como no processo de tomada de decisão (Sternberg, 2003, citado por Candeias, 2008). São

muitos os autores que defendem que todos os sujeitos são capazes de ser criativos, (Vygotsky 1988, citado por Bahia, 2008), tendo em conta que a criatividade surge através da dinâmica entre o meio, as oportunidades e as características (Csikszentmihalyi, 1996, citado por Candeias, 2008). Importa, ainda, realçar que o mesmo não decorre de forma igual para todos os sujeitos, não só pelas disparidades individuais como também sujeita-se as oportunidades inerentes do meio em que estão inseridos. Alguns autores como Haensly e Reynolds (1989) citados por Bahia (2008) sustentam que a criatividade e a inteligência são constructos integradores do mesmo fenómeno. Já outros defendem ser fenómenos distintos e independentes (Getzels & Jackson, 1962).

Simonton (1994), citado por Bahia (2008), é da opinião que inteligência elevada pode ser inibidora do potencial criativo dos sujeitos. A conexão entre estes dois constructos vai ao encontro da ideia da criatividade integrar um dos constructos da inteligência (Guilford, 1967) e vice-versa (Sternberg & Lubart, 1991 citados por Bahia, 2008). Sakamoto (2000) refere que em relação à pesquisa da criatividade, tema que nos apresenta compreensões acerca da natureza dos seres humanos, é possível que os sujeitos idealizem o seu mundo. Alencar (1999) sustenta que as barreiras do ato de criar podem ser de vária ordem, tal como pessoal (podem ser ligadas a barreiras emocionais, percetuais e intelectuais), e social (valores, normas e pressupostos da sociedade).

Atualmente não é difícil reconhecer algo criativo, devido às situações recorrentes com que nos deparamos e que inferem o uso da nossa aptidão criativa (Garcês, Pocinho, Jesus, Viseu, Imaginário, & Wechsler, 2015).

Para a ciência a palavra que mais se aproxima e expressa a noção de criatividade é inovação (Morais & Bahia, 2008). A procura de uma definição de criatividade, que seja consensual para todos, tem sido um verdadeiro desafio, surgindo imensas interpretações da noção de criatividade (Becker, Roazzi, Madeira, & Arend, 2001, citados por Garcês et al., 2015). Uma das dificuldades acrescidas para uma boa definição, tem a ver com a própria imagem construída da criatividade, esta altera-se com o tempo, com o lugar, contexto, experiências, valores e crenças dos indivíduos (Morais & Bahia, 2008). Vejamos Freud, para quem, a criatividade significa um regresso a infância, e uma forma encontrada pelas crianças para expressarem pensamentos não só sexuais como agressivos. Contrariamente a Freud, Rogers ou Maslow afirmavam que a criatividade era diferenciada como sendo parte de uma saúde mental equilibrada ou o oposto, então, esta poderia vir acompanhada de distúrbios mentais.

Nos dizeres de Skinner (Behaviorista), a criatividade representava a aprendizagem perante um determinado estímulo. Os cognitivistas como Weisber, afirmam que a criatividade era apenas um jeito de pensar aprendida (Morais & Bahia, 2008).

Num esforço conjunto, a comunidade científica uniu-se na certeza que o constructo de criatividade não apresentava nada de excepcional, (Getzels & Csikszentmihalyi, 1975, citado por Alencar, 1986), que a mesma era útil para melhor perceber a grande parte dos aspetos do funcionamento mental, sendo que os testes de inteligência eram suficientes para explicar qualquer processo que ocorresse na mente.

À medida que o interesse pela criatividade começou a aumentar (década de 50), todos os aspetos como as características cognitivas, as motivacionais e as de personalidade das pessoas consideradas com elevado nível criativo, passaram a ser pesquisadas e associadas também aos fatores ambientais que podem ser facilitadores ou inibidores para o bom desenvolvimento da criatividade (Getzels & Csikszentmihalyi, 1975, citados por Alencar, 1986).

Entretanto, torna-se fundamental realçar que apesar da criatividade, ao longo do tempo, passou a ser alvo de estudos, a inteligência continua a ter mais atenção e valor no sector da educação, sendo que os alunos mais criativos apresentam um melhor rendimento académico do que os restantes alunos (Jauk, Benedek, Dunst, & Neubauer, 2013; Miranda & Almeida, 2014).

Guilford (presidente da APA), em 1950, publicou “Creativity”, um artigo que abordava a criatividade como parte da inteligência, diferenciando o pensamento convergente, considerado mais conservador, do pensamento divergente, compreendido como especulador e inovador (Bucho, 2016). Foram muitas as publicações sobre criatividade, discussões e publicações produzidas por grandes referências da área da Psicologia como Freud, Maslow, entre outros. Paul Torrance destacou-se dos outros investigadores pelo facto de dar seguimento aos ideais desenvolvidos, teve como objetivo compreender a criatividade no seu todo, nomeadamente, compreender a combinação dos aspetos cognitivos com os aspetos afetivos. Torrance, sob as influências de Guilford, tentou construir instrumentos onde se podia avaliar, tanto a criatividade verbal com a criatividade figurativa relativamente à fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração (Wechsler, 1998).

Assim, a criatividade começou a ser entendida como uma característica indispensável em determinados ambientes, especificamente, em contexto educacional e empresarial (Amabile, 1996; Craft, 2005). Neste contexto, Csikszentmihalyi (1996) teve um papel crucial, pois realçou a influência do contexto social em interação com as características dos sujeitos, tanto em relação com o desenvolvimento como na maneira da expressão da criatividade. Mesmo com todas as condições internas necessárias ao desenvolvimento do pensamento criativo, de acordo com Fleith e Alencar (2006) “sem o estímulo do ambiente, a sua criatividade nunca se manifesta” (p.2).

Alencar (2002) admitiu a relevância da criatividade para o ser humano, inclusive no cotidiano. Outros pesquisadores (Fleith & Alencar, 2006) realçam o papel do estímulo no contexto educacional, no sentido da promoção do bem-estar emocional na formação profissional.

Furman (1998), com o objetivo de melhor perceber o funcionamento do estímulo da criatividade no contexto da sala de aula, através da observação do comportamento, conseguiu identificar algumas categorias comportamentais, tais como as orientações dadas pelo professor, avisos e ordens, feedback positivo, entre outras. O autor chegou à conclusão que algumas das categorias observadas estavam relacionadas com o nível de criatividade (alto) na sala de aula (Fleith & Alencar, 2006).

Segundo Benack, Basseches e Swan (1989) citados por David e Morais (2012), a criatividade está correlacionada a uma rutura com o pensamento, criando relações entre informações que parecem distantes ou contraditórias. Esta encontra-se dependente do contexto temporal, espacial, económico, social e inclusive ideológico (Runco, 2006; citado por David & Morais, 2012). Já Guilford deu importância a este conceito por ser fundamental nas múltiplas áreas do comportamento humano (Wechsler, 1998).

Neste sentido, o ato criativo pode ser pensado como impulsionador dos procedimentos do pensamento permitindo a proliferação criativa, através de pensamentos soltos, irracionais e subjetivos articulados com processos secundários que, por sua vez, têm a função de organizar o pensamento. Ser criativo contempla o domínio dos saberes aliado à motivação (Morais, 2011).

Em relação a personalidade e o “ser criativo” (Morais, 2011), estes estão interligados, no sentido que criatividade é sinónimo de autonomia, de humor e persistência, aliando-se a procedimentos cognitivos, visto que existem formas de pensar que são impulsionadoras para

a criatividade. Enquanto Winnicott foi defensor que o processo criativo foi despoletado originalmente através do autoerotismo, Freud, por sua vez, foi defensor que a sublimação podia implicar a produção de um novo objeto, tendo resultado de experiências de ligação e repetição. Em relação a emoção, os traços ligados a esta, são conhecidos pela importância na criatividade dos sujeitos.

De acordo com a teoria do intelecto de Guilford (1967, 1982), o desempenho do sujeito nos testes de inteligência pode ser traçado se compreendermos as habilidades mentais ou fatores de inteligência dos mesmos. Esta teoria reúne 180 habilidades intelectuais diferentes organizadas em três dimensões- operações, conteúdo e produtos.

O autor supracitado criou, deste modo, a perspectiva cognitivista da criatividade, na qual realizou a marcante distinção entre o pensamento convergente e divergente, considerando que estes pertencem aos processos mentais gerais. É esta a perspectiva utilizada no presente estudo.

Assim, o pensamento convergente implica uma única solução correta para um problema enquanto o pensamento divergente envolve a criação de maior número possível de soluções diferentes para um dado problema. O pensamento divergente inclui quatro características: 1) fluência (a habilidade de produzir um número elevado de ideias ou de soluções para um problema num curto período de tempo); 2) flexibilidade (a habilidade para propor, em simultâneo, uma variedade de abordagens a um problema específico); 3) originalidade (a habilidade de produzir ideias novas e originais) e; 4) elaboração (a habilidade para sistematizar e organizar os detalhes de uma ideia na cabeça e realizá-la).

Ressalva-se que o pensamento divergente acontece quando estamos perante a presença de experiências prévias na estrutura cognitiva do indivíduo que se associam às quatro características referidas anteriormente (Guilford, 1957). Na literatura, o conceito de pensamento divergente tem sido utilizado, por vezes, como sinónimo de criatividade, embora estes não possam ser considerados equivalentes. A ligação entre si advém do facto de a criatividade ser avaliada maioritariamente por testes de pensamento divergente, e do pensamento divergente ser uma das dimensões mais significativas da criatividade (Azevedo, 2007).

Facetas que influenciam a criatividade

Nos dias de hoje devido a evolução da tecnologia da ciência e da indústria e em outras áreas diversas, expõe devido a mesma evolução diversos problemas relacionados com o ambiente, no sector da saúde, de algum caos social entre outros, requerendo deste modo alguma criatividade na procura de soluções. Neste sentido emerge a inovação no mercado de trabalho através de pessoas criativas que procurem inovar, trabalhando com criatividade; competência; rapidez, não se satisfazendo apenas com a competição. Segundo Kim e Mauborgne (2001), é imperativo por parte das entidades empregadoras escapem aos limites convencionais que definem competência dos trabalhadores, ao invés olhar através deles vislumbrando territórios ainda por explorar, que representam uma área de inovação.

Através do Modelo Componencial da Criatividade, podemos entender como os fatores cognitivos, motivacionais, sociais e de personalidade podem influenciar o processo criativo. Todos nós temos capacidades criativas, segundo Runco (2007), no entanto não são todas que concretizam essas capacidades, uma das razões será pela falta de oportunidades de desenvolver a mesma. A criatividade é uma capacidade que carece de treino e persistência fazendo uso de várias técnicas e estratégias de pensamento. Essas técnicas por sua vez ajudam a desenvolver o potencial criativo que todos temos inato (Alencar, 2000; Michalko, 2002; Virgolim, Fleith & Neves-Pereira, 2006).

Desenvolver o potencial criativo segundo os autores Brandão, Alessandrini e Lima (1998) apresenta um desafio no sentido que o sujeito para evoluir precisa abandonar crenças, ideias fixas, e muitas vezes até de valores, dando assim significado as novas conquistas. Assim o sujeito ao intuir, sentir, criar e fazer, atinge a sua essência, de realização e de expressão do ser divino que habita na sua alma.

Devido a importância de desenvolver a potencialidade criativa do homem, é primordial segundo Runco (2007), atentar para os muitos fatores com influência no desenvolvimento ou no retraimento da criatividade, entre eles: família, escola, ambiente de trabalho, contexto sociocultural e saúde.

Fator família

A família é um fator primordial no bom desenvolvimento das capacidades criativas das crianças, tem sido ao longo do tempo distinguida por vários autores. Nos primeiros anos

de vida da criança é modelada através do contexto familiar. Neste sentido, a família estimula a criatividade da criança ao promover o exercício da imaginação, da curiosidade, da leitura, facultando desta maneira os meios necessários para lidar com o pensamento, divergente e o pensamento convergente. Acontece com ações simples como ouvir os pais/família a contar histórias, dar atenção aos seus desenhos entre outras sempre num contexto aberto a criatividade... "existe um critério bastante generalizado de que a infância é o repositório das maiores potencialidades criativas do indivíduo, as quais, na maioria dos casos, longe de se desenvolver, são inibidas no decorrer da vida". Neste sentido é de realçar a importância que tem estimula a imaginação/criatividade da criança, peculiarmente entre dois e seis anos de idade, pois é nesta fase do desenvolvimento que o jogo imaginativo ocorre com grande frequência; essa imaginação vai declinando à medida que se desenvolve a razão e o raciocínio. Alencar e Fleith (2003a) salientam a importância dos pais no desenvolvimento criativo através de um relacionamento não possessivo entre pais e criança, ou seja a promoção e incitamento à independência e à autoconfiança, sem descurar os interesses infantis, criando conjunturas de exploração do mundo interior da criança. As mesmas autoras corroboram como fatores inibidores da criatividade o autoritarismo e a crítica constante.

Segundo Amabile (1989), a família deverá dar liberdade e independência com regras e limites justos; respeitando a individualidade, permitir que expressem as emoções e a saber gerir as mesmas, fomentar o desenvolvimento de valores; valorizar a criatividade, tecer críticas construtivas e não destrutivas. O estudo de Domino (1979), mostrou que os pais que permitiam aos filhos mais independência tornaram-se em crianças com maior capacidade de flexibilidade e mais criativo em comparação com o grupo de crianças escolhidas ao acaso (Alencar & Fleith, 2003a). Do mesmo modo Esquivel e Hodes (2003) verificaram a influência da família no desenvolvimento da capacidade da criatividade, concluindo que os pais/família mais facilitadores da criatividade aceitavam a criança como indivíduo único, proporcionando autonomia e oportunidades criativas. No entanto, a criatividade na infância na opinião dos autores Feldman, Csikszentmihalyi e Gardner (1994), pode não equivaler à mesma na fase adulta, embora seja pouco provável um adulto criativo sem experiência criativa na infância. Em contradição, Ochse (1990), salienta que lares desestruturados podem incitar algumas crianças a serem criativas, resultado de uma forma de contrapartida às suas frustrações. Segundo o mesmo autor alguns indivíduos com relativa criatividade advém de lares com dificuldades ou famílias desfeitas. Nestes casos, a criança pode retirar dos aspetos limitadores do contexto em que estão inseridos, inspiração para fortalecer a criatividade.

Fator ambiente de trabalho

As empresas carecem ver as recentes inovações tecnológicas como um processamento criativo (Ponti & Ferraz, 2006), ao mesmo tempo que o curso tecnológico possibilita transformar grande parte dos problemas atuais e futuros da humanidade. A criatividade e a pró-atividade revelam-se como soluções para renovar os correntes de conhecimentos. Os mesmos autores lembram que sem criatividade nas empresas, periga a construção do futuro de sucesso. Também Cornella e Flores (2007) opinam que não existe inovação sem pessoas criativas, neste sentido emerge, que as empresas aproveitem essa energia, facultar recursos para produzir, visionando o futuro e valer-se do essencial do passado. Capacidade de ambientação, emancipação, flexibilidade, são fatores essenciais nas empresas, assim como respeitar a dignidade e o valor dos trabalhadores. Construir uma administração direcionada para o futuro, lidar com a diversidade, incorporar criativamente novos comportamentos, estratégias e experiências e valorizando as iniciativas inovadoras (Alencar, 1997) por isso, é indispensável um contexto que incentive os trabalhadores a serem criativos, inovadores, entusiastas e parceiros na procura dos objetivos organizacionais.

Fator contexto sociocultural

O domínio, é segundo a Perspetiva de Sistemas de Csikszentmihalyi (1996) um dos seus componentes, fazendo parte de um conjunto de preceitos e condutas ou seja, é o conhecimento adquirido ao longo do ciclo vital dos indivíduos, conduzido e partilhado nas diversas sociedades existentes. Na opinião dos autores (Alencar & Fleith, 2003a) os domínios também podem ser transformados em conformidade através de contribuições criativas, tais como; um resultado recente, criativo, distinto, e original. Com a existência de inventores, numa geração específica assim como numa sociedade, é uma predição do nível de criatividade das gerações seguintes. Para além disso, Lubart (2007) comprova que a adjacência de núcleos de trocas e atividades culturais e industriais pode funcionar como despoletador de culturas mais criativas. Continuando com Lubart (2007), uma cultura pode a saber: a) incentivo ou inibição a criatividade, b) promover mais ou menos atividades criativas; c) incentivo para homens e/ou mulheres às artes; d) designar configurações que transformar a expressão criativa de cada área; e) modificar a atividade criativa; f) possibilitar o afastamento das normas tradicionais pela expressão criativa; g) permitir que a expressão criativa apresente características daquela cultura. Atualmente com o progresso da tecnologia existe mudanças em relação à forma de discorrer as tarefas criativas, essas mudanças

catapultam visões inovadoras e criativas criando novas facetas de expressão criativa (Lubart, 2007).

Ainda com Lubart (1999), é da opinião que a cultura tem uma influência determinante sobre a definição e o processo de criatividade, através de um variado leque de características que determinam o surgimento ou inibição da mesma.

Fator saúde

A criatividade é a essência da verdadeira saúde opina Osho (1999),o mesmo autor afirma que todos os indivíduos saudáveis são criativos. A autora (Martínez, 2007, p.60) acredita na possibilidade de analisar o processo de desenvolvimento da criatividade como sendo uma fonte de promoção da saúde. Também Martínez,(2007, p. 61) é da opinião “na medida em que se associam as características subjetivas relacionadas com a saúde e à produção de estados emocionais que favorecem o bem-estar do sujeito e se opõem aos processos de doença” A autora cita Maslow que, observando pessoas sem doenças psicológicas, concluiu que o indivíduo recorre a objetivos para desenvolver-se, desenvolver e contruir o seu *self*.

Cropley (2005) afirma que o nexo entre criatividade e demência é uma das abordagens antigas na psicologia atual sendo alvo de investigações científicas com mais de cem anos atrás. De igual modo os estudos sobre criativos detentores de doenças mentais ou destruturação psicológicas, nomeadamente o escritor francês Balzac e o cientista John Forbes Nash.

Entretanto Lubart (2007) indica algumas investigações que referiram e relacionaram a criatividade à deficiência mental levanta o pressuposto de que alguns fatores que promovem a criatividade seriam os mesmos dos transtornos mentais, particularmente às psicoses maníaco-depressivas e à esquizofrenia.

No entanto e segundo Rothenberg (1990) não concorda e afirma que embora haja profissionais empenhados em descobrir valores artísticos em insanos, não é justificação para a suposta ligação entre a capacidade criadora do sujeito e as perturbações mentais. A criatividade sobrevém na presença de fatores ambientais estabilizantes e de contensão. Caso contrario quando esses mesmos fatores não transmitem confiança, podem causar

desequilíbrio. Neste contexto e segundo o mesmo autor a produção é” incompreensível e acontecem os transtornos mentais”.

Andrade, (2002), justifica que doenças e emoções, especificamente as negativas, f modificam a realidade através da alteração dos filtros pessoais sensoriais e perceptivos interferindo sobre a criatividade, o produto da interferência pode ser positiva ou negativamente, mas sempre transformando o processo e a produção criativa. Neste sentido afirma realçar que a saúde, sob o sentido de funcionamento total e integral do ser humano, é facilitadora da expressão criativa. O autor justifica a tese com o exemplo do poeta Carlos Drummond após a morte da filha Maria Julieta, perdeu a razão de viver, a vontade de escrever e de produzir.

Fator escola

O professor criativo apresenta, geralmente, as seguintes características: é um sujeito aberto a novas experiências e mudanças, é ousado e curioso, apresenta uma autoconfiança elevada, trabalha com idealismo e entusiasmo, proporciona um ambiente criativo nas aulas, permite que aluno pense, desenvolva ideias e pontos de vista e faça escolhas, valoriza o trabalho criativo, e considera os interesses e habilidades específicas dos alunos (Alencar, 2002, 2004; Alencar & Fleith, 2003a, 2003b; Antunes, 2005; Fleith, 2001; Fryer, 1996; Wechsler, 2001, 2002).

Verifica-se que, no âmbito escolar, embora exista a necessidade de estimulação dos aspetos criativos dos discentes e da importância da criatividade, são evidentes lacunas ao nível do conhecimento dos docentes ao nível das técnicas pedagógicas a serem utilizadas na sala de aula (Carvalho & Alencar, 2004; Wechsler, 2001).

Para alterar esta situação é fundamental a integração conjunta das estruturas primordiais do contexto educacional para propiciar a expansão da criatividade na escola: a)” o professor, que deve ter domínio de sua disciplina e gostar do que faz; b) o aluno, cujas habilidades, estilos de aprendizagem e interesses devem ser reconhecidos; c) o currículo, que deve ter, além da estrutura, conteúdo e metodologia, o apelo ao imaginário” (Renzulli, 1992).

Para Fleith (2007), a criatividade pode ser alvo de estimulação e aprendizagem, e, assim, o professor deve conhecer e utilizar técnicas que estimulem o desenvolvimento da mesma sendo que algumas práticas pedagógicas enumeradas na literatura (Fryer, 1996; *Qualifications and Curriculum Authority*, 2005) poderão ser úteis como estabelecer critérios

para o sucesso, questionar de forma aberta, encorajar a abertura a ideias e à reflexão crítica e rever o trabalho efetuado pelo aluno.

Algumas estratégias descritas pelo *National Advisory Committee on Creative and Cultural Education* (1999) citado por Jeffrey e Craft (2004) integram os princípios de ensino para a criatividade como, por exemplo: encorajar os alunos a acreditarem na sua identidade criativa, identificar as habilidades criativas dos alunos e incentivar a criatividade através do desenvolvimento de algumas capacidades e sensibilidades comuns da criatividade como a curiosidade, reconhecendo e tornando-se cada vez mais conhecedores dos processos criativos que apoiam o desenvolvimento da mesma e facultar aos alunos circunstâncias para expressarem a sua criatividade.

Assim, é essencial que a escola considere a criatividade como um meio através do qual a escola possa de voltar a encantar os seus alunos despertando e fortalecendo o potencial criativo que existente no interior de cada aluno eliminando as diferentes barreiras que tornam tão difícil a sua manifestação no ambiente escolar.

O mundo do século XXI obriga a uma nova imagem do professor e de sua atividade profissional, sendo necessária uma mudança na forma de encarar o ensino dado às gerações futuras passando de uma visão tradicional de aprendizagem para uma nova abordagem denominada de ensino para criatividade que torne, sobretudo, o aluno num cidadão melhor e preparado para desafios constantes (Antunes, 2005; Oliveira & Alencar, 2008).

O papel da criatividade verbal e a sua importância em contexto educacional

Skinner (1982) descreveu a criatividade verbal como um comportamento verbal que compreende, desde respostas vocais e gestos até a manipulação de objetos e sinais físicos, apreendendo os rituais das linguagens utilizados em cerimónias.

O desenvolvimento verbal da criança tem muito a ver com as interações que o meio envolvente possibilita já que a criança aprende através da imitação e de processos de modelagem que lhe possibilita obter capacidades e manter as mesmas. Este processo é mediado consequentemente pelo comportamento verbal de outras pessoas, até a criança encontrar o padrão adulto atual no grupo social em que está inserida.

Desde o momento que existe compreensão do significado do comportamento verbal, acontecem novas respostas verbais que surgem por discussão, por seleção de contingências

ou mesmo como resultado de situações novas para o indivíduo, originando, deste modo, a criatividade verbal.

Em todos os atos humanos encontram-se presente aspetos físicos, cognitivos, sociais e emocionais que são determinantes para o comportamento verbal visto os aspetos anteriormente referidos serem essenciais para a aprendizagem do comportamento verbal através do condicionamento respondente ou operante dos mesmos. Nos dizeres do mesmo autor, é através da interação social que se adquire e desenvolve a linguagem, por meio do processo contínuo, com início de discriminações verbais simples até atingir as mais complexas (Staats,1971).

Segundo Santos (1989), historicamente, a literatura indica que as pesquisas realizadas acerca da criatividade verbal assentavam sobre a eficiência de procedimentos para fomentar a frequência dessas respostas. Foi estudado o efeito de criar histórias, o uso de analogias, a livre associação, a solução de problemas, o *Brainstorm*, entre outras.

Na mesma linha de investigação, Bighetti (1995) verificou a influência do contar e ouvir histórias numa amostra de 52 alunos de terceira série do ensino fundamental de escolas públicas, com idades que variavam de 8 a 13 anos, que foram divididos em dois grupos. O grupo experimental participou de oito sessões de treino em que foram contadas histórias clássicas, previamente selecionadas, utilizando-se a “Técnica Criativa de Contar Histórias”, elaborada por Torrance (1970), que indica atividades a serem realizadas antes, durante e depois da leitura. O grupo de controlo ouviu as mesmas histórias contadas de forma assistemática. Os instrumentos utilizados para avaliar o desempenho criativo dos alunos, antes e depois do procedimento de treino, foram: redações livres, atividades selecionadas do Teste de Criatividade Verbal de Torrance e questões abertas. A análise quantitativa dos dados revelou ganhos significativos para o grupo experimental em Fluência, Flexibilidade, Elaboração e Emoção e um aumento do interesse dos alunos por ouvir e ler histórias comparado ao grupo controle.

Visando analisar o efeito de criar poesias, em sala de aula, sobre o desempenho acadêmico em Português de adolescentes de 12 a 18 anos que frequentavam a quinta série de escolas públicas em Limeira-São Paulo, Bragotto (1994) aplicou num grupo experimental um programa voltado para a criação de poesias escritas, narradas, cantadas e dramatizadas como forma de expressão e comunicação de sentimentos. Os textos produzidos durante as 12 sessões de treino eram elaborados pelos alunos, junto com a pesquisadora, e trabalhados

pela professora de Português no tocante aos aspetos sintáticos e semânticos da língua portuguesa. A professora era orientada pela pesquisadora para atuar criativamente com os alunos nestas aulas. Os resultados obtidos por questionários de opinião com os alunos, provas do Teste de Criatividade Verbal de Torrance e validação dos textos produzidos por dois juízes, revelaram ganhos gerais em relação à criatividade verbal e ao desempenho em Português.

Joly (1999) realizou um estudo com 80 alunos brasileiros do ensino básico, foram distribuídos em dois grupos, um experimental e um de controlo, correspondente a cada ano de escolaridade. O objetivo visou comparar: “o uso de programas educacionais por computador ao ensino tradicional em atividades de leitura e escrita; avaliar a influência da criatividade sobre o desempenho dos sujeitos em leitura e escrita; analisar o efeito dos programas de treino sobre o desempenho dos sujeitos e verificar a influência do nível de escolaridade sobre o desempenho em leitura e escrita criativa.” O método utilizado foi experimental. O teste foi efetuado com programas de “Leitura, Escrita e Criatividade. Para cada programa foi estabelecida uma avaliação inicial e final por meio de pré e pós-testes com provas específicas. Como resultados assinalou uma possível” interdependência entre os três programas de treino. “*O Programa de Leitura* possibilitou que 35% dos sujeitos dos grupos experimentais e 27,5% dos sujeitos do controle atingissem o nível de leitura criativa pela utilização da literatura infantil. A Técnica de Cloze, independentemente de ser utilizada no modo convencional ou por meio do computador, mostrou-se motivadora e efetiva para promover a compreensão crítica e criativa. *O Programa de Escrita* por meio do computador revelou-se significativamente superior ao convencional para incrementar a escrita criativa, o convencional mostrou-se mais efetivo para desenvolver a estrutura linguística na produção de textos.” Neste sentido a análise descritiva e estatística dos dados revelou que “o desempenho dos sujeitos dos grupos experimentais foi qualitativamente superior ao dos grupos de controlo, embora diferenças estatisticamente significantes não tenham sido registradas aquando da comparação entre os grupos, pois todos revelaram progressos significativos em todos os programas de treino” Joly, M. C. (1999, pp 128).

Os resultados apresentados pelos estudos citados revelam a possibilidade e a eficiência dos programas de treino de criatividade verbal em situação formal de aprendizagem, observando-se mudanças, não somente no desempenho relacionado a habilidades básicas de leitura e escrita, mas também ao rendimento acadêmico geral dos alunos quando têm a possibilidade de maior participação no contexto de sala de aula.

Weinstein e Mayer (1986) defendem que focar as atenções no aluno, tem sido uma prioridade nas pesquisas educacionais, como participante ativo do processo ensino-aprendizagem. Os autores sugerem que os efeitos do ensino e a aprendizagem adquirida tem muito a ver com o conhecimento que o aluno já possui, de como o mesmo desenvolve o conhecimento, de como gere as estratégias de aprendizagem, de como as usa e processa os conhecimentos recentes. Todo este processo abrange e possibilita ao aluno usar e desenvolver a sua criatividade, desde que esteja incluído num meio educacional benéfico para tal.

Perkins (1992) diz ser crucial que o ensino/aprendizagem esteja voltado para um conhecimento mais abrangente da vida prática do aluno, pois possibilita-lhe ter um papel ativo como cidadão criativo e crítico.

Nesta sequência, Monson e Monson (1994) expressam a urgência na mudança dos currículos escolares e que estes abarquem a aprendizagem interdisciplinar, recorrendo a um conjunto de estratégias que promovam a aquisição de competências e a compreensão do conhecimento. Contudo, e, para que tudo se faça de forma significativa é, pois, necessário que se tenha em conta algumas dimensões dos alunos como os atributos cognitivos, emocionais, motivacionais e sociais.

Existe, assim, a necessidade de direcionar o mundo escolar para um bom desenvolvimento da criatividade, procurando estratégias assertivas para os problemas que possam surgir no futuro e ensinando aos alunos a pensar com criatividade. O papel do professor é considerado básico para esta missão de crescimento e expansão, em relação a expressão das capacidades do aluno no que diz respeito a construção de um autoconceito positivo.

A criatividade e a qualidade do projeto educativo

Segundo Costa (1972) em relação ao quadro da autonomia escolar, a criatividade pode ser a potencialidade para aplicar, gerar ou rejeitar a inovação.

A nossa sociedade foi, em tempos, marcada pelos princípios do conservadorismo e da inércia, num ambiente em que "o homem tinha medo da espontaneidade" (Moreno, 1965).

Atualmente na sociedade ocidental, a situação já não é a mesma, a prosperidade dos povos, "a capacidade de competir nos mercados internacionais, bem como a qualidade da investigação científica, dependem do completo desenvolvimento da inteligência do 'Homem, das suas capacidades e dos seus recursos humanos'" (Oliveira, 1992). "Os cidadãos

do amanhã devem ser capazes de resolver problemas com eficácia, de fazer boas escolhas, de encontrar rapidamente soluções" (Combs, 1981). Daqui a importância do desenvolvimento da criatividade, uma vez que esta é uma qualidade humana universal, e, é olhada como um fator crucial na promoção da mudança e renovação sociocultural considerada como o funcionamento mental humano marcadamente responsável pela libertação, transformação e humanização" (Oliveira, 1992).

Tal como nos refere Csikszentmihalyi (1988), é preciso perceber que criatividade não é uma propriedade do indivíduo, e, que por isso mesmo "estudar a criatividade focalizando o indivíduo é como tentar compreender como é que uma macieira produz frutos olhando apenas a árvore e ignorando o sol e o solo que possibilitam a vida". É uma perspectiva sistémica que coloca a relação entre os níveis macro, meso e micro contextuais que determinam a emergência da criatividade.

A sociedade moderna apela a uma formação do cidadão que promova a criatividade exigindo, para tal, que educador seja possuidor de uma nova atitude e que seja motivador. O mesmo deve construir-se através do assumir "a plena consciência das características do caminho que (...) trilha; o assumir pleno do ato de ensinar, que deverá igualmente consciencializar-se da dimensão educativa de muitas das atividades, normalmente, consideradas extracurriculares e finalmente das condições atitudinais potencialmente encorajadoras (ou inibidoras) da resposta criativa". Nesta linha, o papel do agente de ensino é exatamente o de facilitar a ocorrência daquela oportunidade, isto é, de criar as condições propícias ao desenvolvimento da criatividade nos alunos (Burke, 2007; Charréu, 1998).

De facto, os educadores/ professores criativos conseguem dinamizar as suas aulas e dar-se conta das mesmas, pois aprendem a entender o que motiva os alunos, incentivam a curiosidade dos alunos, promovem nos alunos a capacidade de resolução de situações imprevistas e apresentam os temas de forma atrativa (Cabezas, 1991).

A finalidade do ensino criativo não é a de produzir soluções criativas, mas sim a de dar energia e manter os esforços criativos dos alunos, promovendo a autonomia, a autenticidade, o respeito, a abertura e a satisfação nos alunos (Jeffrey & Craft, 2004).

No contexto educacional verifica-se que os próprios docentes são muito influenciados pelas suas conceptualizações, são relativas aos professores que tiveram, sendo possível a levá-los a padrões de comportamento inflexíveis. Têm, também, de se ajustar às exigências e expectativas da hierarquia, dos colegas e dos alunos, podendo estas estarem ou

não em concordância em relação ao ensino criativo. Isto significa que o perfil de professor que promove ou não a criatividade também depende das suas interações com o seu contexto organizacional (Giménez, 2016).

Pires (2001) realça a importância da escola em proporcionar as condições para o desenvolvimento do pensamento criativo ao afirmar que: "*(...) não podemos ignorar que essa capacidade de associar, selecionar, reestruturar, organizar e transformar o adquirido em formulações novas, produções diferentes para o indivíduo ou para o seu meio, está determinada, limitada ou, pelo menos condicionada pelo sistema em que se insere. E, se admitirmos que os momentos de aprendizagem formal e, de sobremaneira, os seus resultados significativos, desempenham um papel primordial no processo criativo, atribuímos, pois, à Escola uma missão decisiva nesse domínio.*" (p. 183).

Sendo o principal objetivo da educação, o de encaminhar o estudante a tornar-se um indivíduo completamente desenvolvido nas diversas áreas intelectual, emocional e social a sua capacidade de criar e inovar a partir de situações comuns. O espírito do ensino deve ser a formação do aluno a todos os níveis, todavia são inúmeros os casos em que o educando é obrigado a reprimir os seus impulsos inovadores só por que estes não são contemplados no programa e o professor não tem, ele próprio, a abertura suficiente para os compreender e ajudar a desenvolver (Csikszentmihalyi, 2007).

Todavia, o estudante criativo nem sempre tem a oportunidade de revelar o seu potencial criativo na escola. Wechsler (1994) é da opinião que o aluno possa desenvolver-se criativamente sem a necessidade da anuência do professor. O aluno com criatividade desenvolvida usa modos de referência e avaliação internos e, portanto, torna-se difícil ser criativo na ausência de motivação interna. É neste sentido que devemos trabalhar para desenvolver a motivação interna nos nossos estudantes, ajudando-os a adquirir conceitos e julgamentos individuais, capacitando-os, assim, a tornarem-se indivíduos totalmente capazes de exercer o seu potencial criativo.

Capítulo 2- Educação e Criatividade

Educação para a criatividade

Atualmente, a criatividade tornou-se um tema de interesse para os professores de vários países na medida em que as competências criativas são essenciais na sociedade competitiva e em constante mudança do século XXI sendo que os alunos devem aprender e desenvolver estas aptidões para estarem preparados para lidar com as diferentes situações que se lhes apresentam em diferentes áreas da sua vida (Kim & Hull, 2012).

Além disso, estimular a criatividade nas crianças e adolescentes constitui uma necessidade social na presente sociedade. Isto porque ela permite-nos um nível superior de atuação na busca de soluções assim como representa um recurso importante para o indivíduo gerir os desafios e conflitos que surgem ao longo do desenvolvimento pessoal (Oliveira & Alencar, 2010; Téllez & Bargados, 2006).

Portanto, compete à escola fomentar as competências criativas nos seus alunos pois é no ambiente escolar que as crianças e adolescentes desenvolvem e aperfeiçoam os seus talentos e aptidões promovendo a flexibilidade, o interesse pela novidade e a adaptação (Alencar, 2002; Craft, 2005; Cropley, 1999a).

Face à pertinência do desenvolvimento das competências criativas nos discentes, o papel do professor no desenvolvimento de criatividade é de suma importância o que implica a adoção de novas e diferentes estratégias pedagógicas diferentes do modelo de ensino tradicional. Esta nova visão do ensino implica, necessariamente, uma alteração nos currículos escolares para que o ensino ajude a criar novas atitudes e competências nos alunos (Craft, 2005; Ferrando, Saínez, Soto, Fernandez, & Valverde, 2014; Ferrando, Saínez, Soto, Fernandez, & Valverde, 2015).

Também é essencial que passemos de um ensino em que aluno tem de adaptar-se às regras comportamentais descritas pelos docentes e em que se privilegia a classificação, seleção e certificação para uma educação voltada para a promoção dos aspetos criativos nos alunos.

Este novo modelo deve construir-se a partir de políticas educativas baseadas na experiência diária da sala de aula, optando-se por meios menos formais de avaliação

tornando-se as aulas estimulantes e prazerosas (Beghetto, 2010; Fernandes, 2007; Imaginário, 2017).

Segundo a literatura (Alencar & Fleith, 2008; Almeida & Alencar, 2010) alguns fatores não favorecem uma expansão de ensino para criatividade, tais como: a pouca variedade nos métodos de ensino, o número elevado de alunos por turma, um ensino que destaca o conteúdo e a sua reprodução, e que não permite a expressão e o desenvolvimento de novas ideias pelos alunos.

Além destes obstáculos, importa referir que a criatividade não representa ainda um valor real na escola sendo que parece existir um fraco empenho na sua promoção, desenvolvimento e expressão no contexto educativo (Alencar & Fleith, 2003; Martínez, 2002).

De igual forma, Diazgranados, Núñez, Gallego e González (2008) afirmam que a própria instituição escolar representa a principal barreira à criatividade pois apresenta um currículo rígido e inflexível que não desenvolve o pensamento divergente nos alunos. Martínez (2002) diz-nos que a simplificação e a banalização do constructo também se apresentam como obstáculos para um ensino para a criatividade.

Para colmatar a presente situação, existem diferentes métodos de ensino criativo nomeadamente, o professor deve criar uma relação positiva com os alunos, valorizar a expressão de ideias dos alunos, incutir a autonomia do aluno na realização do trabalho académico, estabelecer tempos para o debate com os alunos, promover um ambiente psicológico seguro e ainda estimular os alunos a produzirem novas ideias deixando a possibilidade de o aluno errar sem que se sinta constrangido (Cramond, 2008; Lima & Alencar, 2014; Oliveira & Alencar, 2008).

Também Runco (2007) indica-nos que a educação para a criatividade implica que os docentes criem condições para que os alunos pratiquem o pensamento criativo, valorizando e encorajando os seus esforços e que o professor seja também uma fonte de criatividade, recorrendo à utilização do pensamento pouco convencional e também à autonomia dos alunos.

As atividades da educação para a criatividade podem ser sistematizadas através de uma panóplia de estratégias previamente definidas e estruturadas. Os métodos desta perspetiva que são, geralmente, utilizados pelos docentes agrupam-se em três categorias: analógica, antitética e aleatória (Fustier, 1988 citado por Alves, 2013).

A abordagem analógica utiliza, sobretudo, as analogias para estabelecer a ligação entre a aprendizagem e o desconhecido. Esta privilegia várias técnicas como a própria analogia, a metáfora, e a cinética (Cropley, 1999b; Fustier, 1998 citado por Alves, 2013).

Segundo Alves (2013) a abordagem antitética emprega a antítese para desenvolver a criatividade no contexto escolar, prevendo a criação de conflitos de situações conhecidas para produzir novos saberes, recorrendo ao *brainstorming* ou chuva de ideias (Cropley, 1999a; Runco, 2007) e aos mapas mentais (Cropley, 1999a).

Por fim, o método aleatório entende a criatividade como um processo que surge a partir das associações entre os conhecimentos atuais e utiliza como técnicas, predominantemente, as associações forçadas (Alves, 2013), resolução de problemas (Alves, 2013; Runco, 2007) e histórias infantis (Oliveira, 2012).

Nakano (2011) refere que as ações que se dirigem para uma educação para os aspetos criativos traduzem-se, geralmente, na aplicação de programas de intervenção junto dos alunos que apresentam como objetivos o desenvolvimento do potencial criativo mas também a apresentação de recursos para o aproveitamento do mesmo, utilizando-se para o efeito técnicas de resolução de problemas e tomada de consciência sobre os fatores impeditivos da criatividade.

Apesar dos efeitos positivos destas intervenções, Morais e Azevedo (2008) afirmam que o treino para tornar os indivíduos mais criativos é um procedimento limitado uma vez que existem poucas investigações acerca dos efeitos do treino e da sua duração. Os mesmos autores salientam ainda que, apesar destas incertezas, é fundamental existir este tipo de intervenções para que haja a oportunidade da mudança.

Nakano (2011) indica que estes projetos podem revelar-se como um incremento às oportunidades de expressão criativa, o que tende a aumentar o potencial criador.

Em Portugal, enumeramos três programas de sucesso na promoção da criatividade no contexto escolar nomeadamente, o programa MORCEGOS (Nogueira, 2006), o *Future Problem Solving* (Alves, 2013) e o SuperCriativos (Oliveira, 2012).

O programa MORCEGOS Motivação, Originalidade, Raciocínio, Curiosidade, Elaboração, Generalização, Observação e Sensibilidade aos Problemas (Nogueira, 2006). Este programa foi destinado a alunos com sobredotação entre os 6 e os 14 anos de idade para o desenvolvimento de aptidões interpessoais e criativas. Seguidamente foi aplicado a um grupo de jovens com dificuldades de aprendizagem dos 12 aos 16 anos de idade. No primeiro

grupo os resultados demonstraram que existiu um aumento das competências criativas, especialmente, no domínio da fluência e originalidade não sendo estas diferenças estatisticamente significativas. Já no segundo grupo observou-se, também, um aumento da originalidade e fluência. Porém, neste caso, estas diferenças foram estatisticamente significativas.

O programa *Future Problem Solving* (Alves, 2013) consistiu em um programa de treino de várias competências criativas como a fluência, a elaboração, originalidade ou vigor criativo como também conteúdos relacionados com a motivação para a aprendizagem. Este foi administrado a 40 alunos do ensino secundário profissional no ano letivo 2011/2012. Após a aplicação do mesmo, foi possível constatar que os alunos melhoraram em vários aspetos como a originalidade, fluência, e houve também de um aumento da motivação escolar.

O programa Super Criativos (Oliveira, 2012) visava desenvolver a escrita criativa, as competências criativas, e promoção de uma autoestima positiva de 36 alunos do 3º e 4º ano de escolaridade. Neste programa, existiu um grupo de controlo composto por 40 alunos. Os resultados apontam para um efeito positivo significativo no desenvolvimento da criatividade nos discentes.

A nível internacional, destacamos um programa desenvolvido em Espanha por Garaigordobil (2006) com 86 alunos entre os 10 e os 11 anos de idade que consistiu em promover a criatividade verbal, dramática, construtiva através de atividades lúdicas sendo que o grupo de controlo foi constituído por 32 alunos. Os resultados sugerem que o grupo experimental registou um aumento na criatividade verbal (originalidade) e na criatividade gráfico-figural (elaboração, desempenho criativo, resistência à abertura precoce).

Morin, Robert, e Gabora (2015) num programa misto desenvolvido no Canadá com alunos de um curso universitário politécnico de Engenharia, chegaram à conclusão através de métodos quantitativos e qualitativos, que é possível obter um aumento da criatividade com um programa estruturado que desenvolva as habilidades cognitivas relacionadas com a criatividade.

No Brasil, Dias, Enumo e Junior (2004), investigaram os efeitos de um programa de criatividade sobre o desempenho académico e intelectual de 17 alunos com dificuldades de aprendizagem a frequentarem o ensino básico em uma escola do estado brasileiro do Espírito Santo. Os autores supracitados chegaram à conclusão que o grupo experimental apresentou

uma melhoria no seu desempenho escolar e cognitivo em comparação com o grupo de controlo.

Autores como Oliveira (2007) ou Pereira e Guimarães (2007) alertam para a dificuldade de avaliação neste tipo de programas devido às suas características peculiares, dificuldade na utilização de instrumentos psicométricos adequados, e da diversidade de métodos e amostras utilizados que dificultam a generalização dos resultados.

Perceções dos docentes sobre a educação para a criatividade e o pensamento divergente

Geralmente, o reconhecimento dos comportamentos criativos é um aspeto essencial para o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes. Desta forma, os professores desempenham um papel importantíssimo na identificação, desenvolvimento e melhoria dos comportamentos criativos (Craft, 2005; Santos & André, 2015).

Apesar da importância da facilitação da criatividade nos ambientes educacionais, tem sido dada na literatura pouca atenção às perceções, crenças, ou atitudes dos docentes relativamente à criatividade e ao pensamento divergente. Deste modo, a importância do estudo das perceções dos professores relativamente a este fenómeno é um aspeto central na educação atual já que se os professores a percecionarem como característica presente em alguns alunos dotados será apenas promovida em contextos específicos de aprendizagem. Pelo contrário, se observarem a criatividade como estando presente em todos os alunos, estarão mais predispostos a identificá-la e promovê-la no seu trabalho diário junto das crianças e adolescentes (Diakidoy & Kanari, 1999; Morais & Azevedo, 2008).

Diakidoy e Kanari (1999) sublinham que a educação dada nas escolas favorece, principalmente, a aquisição de conhecimentos e aptidões do que uma estimulação dos aspetos criativos dos alunos. Também Oliveira (2010) concorda com esta ideia referindo que, embora os professores estejam consciencializados esta problemática, a realidade na sala de aula é bem diferente talvez devido a limitações ao nível da formação dos professores ou ainda pela necessidade de cumprir um currículo extenso.

Num estudo realizado por Diakidoy e Kanari (1999) acerca das crenças dos docentes acerca da criatividade verificou-se que a criatividade foi percecionada pelos professores como sendo uma habilidade geral presente no contexto artístico.

Num estudo realizado por Morais e Azevedo (2008) com professores portugueses observou-se que o nível da conceção da criatividade não apresentou diferenças significativas em comparação com outros estudos internacionais como o de Fryer (1996). Foi possível perceber que os docentes manifestam um interesse generalizado sobre a temática embora a formação na área era reduzida bem como apresentaram uma fraca capacidade em verbalizar as experiências criativas.

Pequito (1999) realizou um estudo com 33 educadores de infância e descobriu que os educadores revelam o conhecimento de um conjunto de estratégias possíveis para o desenvolvimento da criatividade. Porém, observou-se uma desarticulação entre as opiniões dadas e as práticas pedagógicas que desenvolviam, diariamente, junto das crianças.

O estudo realizado por Santos e André (2015) com 45 educadoras de infância portuguesas permitiu perceber que os fatores potenciadores da criatividade no ambiente escolar são a adequada organização do ambiente da sala de aula, as atitudes positivas e acolhedoras das educadoras perante as ideias, os processos e os produtos propostos pelos seus alunos, e a necessidade de centramo-nos de forma ecológica sobre a questão da criatividade.

Já como fatores que impedem a expressão criativa dos alunos foram mencionados a apresentação de atitudes e práticas autoritárias, que estão presentes em práticas pedagógicas pobres e negligentes, o que podem inibir a liberdade de expressão das mesmas. Em 2008, Alencar e Fleith investigaram uma amostra de 398 professores brasileiros do ensino básico acerca da sua perceção sobre as variáveis favoráveis e desfavoráveis ao crescimento da aptidão criativa de seus alunos. Os resultados mostraram que os fatores que impediam o desenvolvimento desta habilidade eram o número elevado de alunos por turma, o baixo reconhecimento do trabalho docente assim como a existência de alunos com dificuldades de aprendizagem.

De igual forma, vários autores (Alencar & Martinez, 1998; Carvalho & Alencar, 2004; Ribeiro & Fleith, 2007), dizem-nos que os docentes apesar de reconhecerem a utilidade de desenvolver-se o potencial criativo nos alunos, deparam-se com a falta de informação acerca de estratégias criativas a serem usadas na sala de aula, com a falta de tempo, poucos recursos didáticos, e o medo da crítica. Isto significa que muitos docentes não estão preparados para lidar com o ensino para a criatividade nem para oferecem condições para que este possa desenvolver-se de forma eficaz.

Martínez (2002) refere que uma das causas para esta situação descrita anteriormente pode estar ligada aos conteúdos a que os estudantes de educação têm acesso no ensino universitário que, em muitos casos, não estão focalizados num ensino para a criatividade.

Fryer (1996), num estudo efetuado com 1000 docentes ingleses, propõe a existência de dez atitudes destes docentes acerca da criatividade, a saber: a consciência e um conhecimento profundo dos seus alunos, a autoexpressão, o pensamento intuitivo, a expressão livre dos sentimentos, encorajar os alunos a responder com empatia, considerar as contribuições dos alunos como ideias e questões tendo em vista o processo de avaliação da criatividade, e valorizar as estratégias de ensino ou as habilidades que permitam a expressão dos estudantes. Segundo o mesmo autor, os professores tendem a atribuir pouca importância às características criativas como sendo úteis na escola. Este facto pode ter implicações na forma como os docentes permitem e incentivam o desenvolvimento e expressão criativas dos seus alunos.

De acordo com Martínez (2002) estimular a criatividade significa desenvolvê-la em três direções distintas mas profundamente interligadas: o desenvolvimento da criatividade nos alunos, o desenvolvimento da criatividade nos professores e o desenvolvimento da criatividade na escola como contexto organizacional.

O desenvolvimento da criatividade nos alunos justifica-se pela necessidade de uma exigência social de pessoas cada vez mais criativas adaptando-se com facilidade aos contextos atuais em constante mudança e ser criativo pode estar ligado ao bem-estar mental e, conseqüentemente, à saúde do indivíduo.

Quanto ao encorajamento da criatividade nos docentes, esta reveste-se de grande importância visto que se possuímos docentes criativos, estes irão promover de forma natural, a criatividade nos seus alunos através de diferentes estratégias o que representa um importante objetivo do sistema educativo.

No que se refere à dimensão organizacional de estimulação da criatividade, importa referir que a escola está inserida num dado contexto social e institucional com características próprias que não têm favorecido a criatividade e a inovação. Temas como a cultura e o clima escolar deveriam mais explorados sistematicamente para que fosse possível aumentar os níveis de criatividade. Este objetivo podia ser alcançado através do reconhecimento, valorização e premiação da expressão criativa dos docentes, alunos e demais membros da

escola e favorecer a construção de um sistema de relações interpessoais de franqueza e diálogo em que se permita potenciar o melhor de cada sujeito.

Neste contexto, este estudo tem como objetivos avaliar o pensamento divergente em docentes e não docentes da Região Autónoma da Madeira, tentando responder à questão de investigação: “Será que os docentes possuem um pensamento divergente mais elevado do que os não docentes?”.

SEGUNDA PARTE – ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo 3 - Método

Participantes

Participaram 51 sujeitos sendo as idades compreendidas entre 17 anos e o máximo de 77 anos perfazendo uma média de 31.65 com o desvio padrão de 12.70 (tabela 1), todos do género feminino.

Foi realizada a discriminação entre docentes e não docentes em relação a profissão, em que a percentagem de docentes foi de 45.1% com frequência de 23 sujeitos. Os participantes não docentes totalizam 54.9% com uma frequência absoluta de 28 sujeitos, perfazendo um total de 51 indivíduos (ver tabela 2).

Tabela 1. Distribuição da amostra por idade.

Idade				
N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
51	31.65	12.696	17	77

Tabela 2. Frequência e percentagem da amostra em função da profissão.

Profissão	Frequência	Percentagem
Docentes	23	45.1
Não docentes	28	54.9
Total	51	100

No que diz respeito as habilitações académicas verificou-se que pertencente ao ensino superior uma percentagem de 54.9 com frequência de 28 sujeitos; com o secundário a percentagem de 33,3 e frequência de 17 sujeitos, e a percentagem mais baixa corresponde a 11,7 com o 2º/3º CBE (ver tabela 3), perfazendo um total de 100,0 de percentagem e 51 de frequência.

Tabela 3. Frequência e percentagem da amostra em função das habilitações académicas.

Habilitações académicas	Frequência	Percentagem
2º/3º CEB	6	11.7
Ensino Secundário	17	33.3
Ensino Superior	28	54.9
Total	51	100

As médias académicas foram recolhidas para melhor caracterizar os participantes e verificou-se que estas estão entre o mínimo de 10 e máximo de 17 valores, fazendo uma média de 13,47 com desvio padrão de 1,597 (tabela 4), o que permite concluir que os participantes, em geral, possuem médias académicas aceitáveis. Optou-se por recolher esta informação uma vez que não foi possível medir a inteligência geral que seria uma medida mais fiável, mas que por razões de logística não foi possível.

Tabela 4. Distribuição da amostra em função da média académica (numa escala de 20 valores).

Média Académica					
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Média	51	10	17	13.47	1.597

A tabela 5 diz respeito à situação profissional, sendo 45 sujeitos empregados (no “ativo”), 5 desempregados e 1 reformado, no total 51.

Tabela 5. Frequência e percentagem da amostra em função da situação profissional.

Situação profissional	Frequência	Porcentagem
Ativo	45	88.2
Desempregado	5	9.8
Reformado	1	2.8
Total	51	100

Instrumentos

O instrumento de avaliação usado neste estudo, foi a *Prova de Avaliação do Pensamento Divergente* (PAPD), de Garcês e Pocinho (in press), com a colaboração dos estudos de Pita (2015) e de Garcês, Pocinho e Pita (2016). É uma prova constituída por três questões, sendo que estas exigem um tempo limite diferente para cada questão em conformidade com a exigência da resposta.

Inicialmente a prova apresenta uma explicação ao participante do objetivo do teste, realçando a sua confidencialidade e anonimato.

Deste modo, a primeira pergunta “Diz tudo aquilo que poderias fazer com uma caixa de cartão”, na qual o participante deverá redigir uma resposta em dois minutos. Seguidamente, é apresentada a segunda pergunta “Diz tudo aquilo que te lembras com a cor verde”, com o limite de dois minutos para escrever a resposta. Por fim, a terceira e última pergunta necessita de quatro minutos para ser realizada, devido a maior complexidade e subjetividade, é mostrada ao participante uma ilustração, que retrata um balão de ar quente a sobrevoar um campo, onde se pode encontrar duas casas, num dia de céu azul. “Observa a imagem com atenção. Imagina tudo aquilo que poderia estar a acontecer nesta imagem”.

Foi verificado através da análise de fiabilidade inter-observadores através do Alfa de Cronbach (tabela 6). Segundo Maroco e Garcia-Marques (2006, p. 66), “qualquer referencia a questões de fiabilidade (reliability) de uma medida suscita referência ao índice alfa de Cronbach. A maioria dos investigadores, talvez com exceção daqueles que dedicam alguma atenção à área da psicometria, tende não apenas a considerá-lo o índice universalmente aconselhável para o estudo métrico de uma escala (qualquer que sejam as suas características) como tendem a percebê-lo como fornecendo “estimativas fiáveis” da “fiabilidade de uma escala”. que houve um bom acordo entre os inter-observadores. Este índice “estima quão uniformemente os itens contribuem para a soma não ponderada do

instrumento, variando numa escala de 0 a 1. Esta propriedade é conhecida por consistência interna da escala, e assim, o α pode ser interpretado como coeficiente médio de todas as estimativas de consistência interna que se obteriam se todas as divisões possíveis da escala fossem feitas” (Cronbach, 1951, citado por Maroco & Garcia-Marques, 2006, p. 73). Mais especificamente, a “fiabilidade de uma medida refere a capacidade desta ser consistente. Se um instrumento de medida dá sempre os mesmos resultados (dados) quando aplicado a alvos estruturalmente iguais, podemos confiar no significado da medida e dizer que a medida é fiável. Dizemo-lo porém com maior ou menor grau de certeza porque toda a medida é sujeita a erro. Assim a fiabilidade que podemos observar nos nossos dados é uma estimativa, e não um “dado” (Maroco & Garcia-Marques, 2006, p. 66). Assim, calculou-se a fiabilidade das dimensões flexibilidade e fluência e demonstram um Alfa de *Cronbach* muito bom, entre 0.85 e 0.99, à exceção da flexibilidade da Questão 3, em que a consistência interna é razoável (0.69).

Tabela 6. Análise da consistência interna do instrumento quanto ao acordo inter-observadores.

Dimensões	Alfa de <i>Cronbach</i>
Fluência 1	0.95
Flexibilidade 1	0.89
Fluência 2	0.99
Flexibilidade 2	0.87
Fluência 3	0.85
Flexibilidade 3	0.69

Cotação

No que concerne à cotação da prova, esta foca quatro dimensões fundamentais, a saber; a Fluência, a Flexibilidade, a Elaboração e a Originalidade. No que diz respeito a Fluência e a Flexibilidade, estas são cotadas para todas as questões como representação do número de ideias e categorias respetivamente.

Relativamente à elaboração e Originalidade, foram utilizados os manuais de cotação, em posse das autoras da prova (Garcês,s. & Pocinho, in press). Segundo estes manuais, considera-se as seguintes definições:

Originalidade: raridade da resposta; ideia rara; ideia fora do comum; ideia não usual; respostas pouco comuns.

Elaboração: ideias ricas, detalhadas, bem escritas, “poéticas”, “literárias” e refinadas.

A pontuação destas duas dimensões é dada ao todo da questão, variando entre 0 e 2+1. Para cada questão é atribuída a pontuação dominante, mesmo que surjam respostas que variam no valor da pontuação. A cotação é feita do mesmo modo para ambas as dimensões, sendo que e a mesma varia entre 0 e 2+1, ou seja, 0 (zero) é atribuído a uma resposta sem originalidade/sem elaboração; 1 (um) valor corresponde a uma resposta com alguma originalidade/alguma elaboração; 2 (dois) corresponde a muita originalidade/muita elaboração e 2+1 (dois mais um) diz respeito a uma extrema originalidade/extrema elaboração.

Exemplo de cotação da Elaboração: zero pontos - Questão 1 (Caixa de Cartão): “cama; comboio”; um ponto “cenário para teatro de fantoches”; dois pontos “Uma muralha para proteger do mundo” e dois mais um (2+1) “recortar em quadrados/retângulos e fazer pequenos quadros desenhados”.

Exemplo de cotação da Originalidade: zero pontos - Questão 2 (Cor verde): “sporting”; um ponto “aguarelas”; dois pontos “cebolinho” e dois mais um (2+1) “Equilíbrio entre o homem e a vida animal.

A investigadora recebeu formação específica para realizar a cotação da prova através dos autores da mesma. Como a prova ainda está em processo de validação, os manuais de cotação não podem ser anexados ao estudo. Qualquer informação sobre os manuais e procedimentos específicos de cotação devem ser contactadas as autoras Soraia Garcês e Margarida Pocinho. As questões foram cotadas pela investigadora e por uma psicóloga com experiência na cotação desta prova. Após cotação de ambas avaliou-se o acordo inter-observadores de forma cega, ou seja, sem que um tivesse conhecimento da avaliação do outro.

Procedimentos

Os 51 questionários apresentados neste estudo foram aplicados pela investigadora selecionando uma amostra por conveniência da RAM, mais especificamente, no concelho

do Funchal. Os docentes pertencem a instituição privada, com a devida autorização da gerente. O critério de inclusão dos restantes participantes foi única e exclusivamente ser “não docente”. Estes foram abordados ao acaso nas ruas do Funchal, na Universidade da Madeira, ou outros locais de acessibilidade pública (cafés, centros recreativos, instituições ou serviços comerciais) onde fosse possível aplicar a prova nas devidas condições. Foi tido em conta o local de execução, visto que o ruído e a presença de outras pessoas poderiam dificultar a concentração, e contaminar e influenciar a criatividade dos participantes. Tentou-se aplicar o mesmo número de provas a docentes e não docentes, mas por motivos de mortalidade experimental, o total de docentes foi de 23 e não 28. No entanto, esta discrepância não é despropositada uma vez que na realidade da população, os não docentes são em maior número do que os docentes.

Antes das questões foram recolhidas informações sociodemográficas, tais como idade, profissão, *hobbies*, habilitações académicas, médias académicas, entre outros aspetos para melhor caracterizar a amostra. perguntou-se ainda se se consideravam inteligentes e criativos, tendo em conta a escala de *Likert* de 5 pontos, em que 1 significa nada inteligente/criativo e 5 muito inteligente/criativo.

Note-se que as perguntas não foram reveladas ao mesmo tempo, de modo a permitir que o indivíduo dirigisse a sua atenção apenas para uma questão. Foi esclarecido que a investigadora não daria qualquer pista no que diz respeito às perguntas. Ao apresentar a prova, foi pedido individualmente aos participantes a leitura do enunciado. O passo seguinte foi desvendar e explicar a primeira questão. Durante a cronometração do teste, foi dado espaço aos participantes para que estes não se sentissem pressionados. O mesmo procedimento foi executado para as restantes perguntas, tendo em conta o tempo exigido no questionário.

A abordagem foi feita individualmente e as respostas foram manuscritas por cada participante, numa folha de respostas devidamente elaborada para tal, tendo a investigadora, deixado os mesmos à vontade, tendo apenas como função cronometrar o tempo de cada questão. A acompanhar a última questão, foi apresentada uma imagem, revelada apenas no final da aplicação da prova, para a mesma não influenciar as respostas às questões anteriores.

Capítulo 4 - Resultados

Foram comparados os resultados obtidos pelos indivíduos, em função de serem ou não docentes, nas variáveis Percepção da Inteligência, Percepção da Criatividade e variáveis da Criatividade (Pensamento Divergente): Fluência, Flexibilidade, Elaboração e Originalidade das Questões 1,2 e 3, bem como nas variáveis sociodemográficas. Usou-se o SPSS, versão 23.0, Aplicou-se o teste Kolmogorov-Smirnov e quase todas as variáveis assumiram a normalidade. Escolheu-se, assim, estatística paramétrica, testes t de Student e ANOVA para analisar diferenças entre médias para amostras independentes nas variáveis idade, habilitações literárias e média acadêmica dos participantes.

Começando pela análise das variáveis sociodemográficas, os dados mostraram que a idade, habilitações literárias, média acadêmica e percepções de inteligência e criatividade não influenciam o pensamento divergente (criatividade) em nenhuma das suas dimensões (Fluência, Flexibilidade, Elaboração e Originalidade), tanto em docentes como em não docentes; (todos os p foram superiores a .05). Devido à reduzida dimensão da amostra, complementarmente, realizou-se estatística não paramétrica com testes de Mann-Whitney e Kruskal-Wallis, mas os resultados foram também não significativos, comprovando a análise paramétrica.

No que respeita à percepção da inteligência e à percepção da criatividade, tanto docentes como não docentes consideram-se razoavelmente e/ou bastante inteligentes e criativos, com médias de 3.76 para a inteligência e 3.60 para a criatividade, não havendo diferenças estatisticamente significativas entre estes dois grupos de profissionais ($p > .05$), havendo, no entanto, alguns que ainda se percebem como nada criativos e pouco inteligentes (tabela 7).

Tabela 7. Estatísticas Descritivas: Percepção da Criatividade e da Inteligência.

	<i>N</i>	Mínimo	Máximo	<i>M</i>	Desvio Padrão
Percepção da Inteligência	51	2	5	3.76	0.80
Percepção da Criatividade	51	1	5	3.60	0.91

Assim, após proceder a uma análise descritiva dos dados e ao teste t de *Student* concluiu-se, através da análise das Tabelas 8 e 9, que apenas na variável “Elaboração” da

questão 1 e “Elaboração da questão 3” é que as diferenças entre docentes e não docentes foram significativas, sendo os docentes a possuírem valores mais elevados. Nas restantes variáveis da criatividade (pensamento divergente) e variáveis sociodemográficas não existem diferenças a assinalar.

Deste modo, verificou-se que, no que diz respeito à elaboração da questão 1, os docentes integrantes da nossa amostra obtiveram um resultado médio de 0.78 (DP=0.736), comparativamente com os sujeitos não docentes que obtiveram uma média de 0.29 (DP=0.535) pontos ($p < .05$) como se poderá constatar nas Tabelas 8 e 9. Assim, os resultados obtidos pelos indivíduos docentes na Elaboração da primeira questão foram significativamente superiores aos obtidos pelas não docentes da nossa amostra. No que respeita à Elaboração da Questão 3, os resultados obtidos pelos docentes perfazem uma média de 1.52 (DP=0.898) pontos e, pelos não docentes, uma média de 0.75 (DP=0.799; $p < .05$), como se pode constatar na informação contida nas Tabelas 8 e 9 apresentadas de seguida.

Mais se indica que a análise completa de cada uma das questões anteriormente referidas pode ser consultada nas tabelas 10 e 11. A Questão 3, na dimensão Fluência, apresenta diferenças marginais ($p=.049$, tabela 11), sendo por isso de realçar que os docentes apresentam resultados ligeiramente superiores ($M=9.83$; $D=6.96$) os não docentes $M=6.61$; $D=4.32$) (Tabelas 10 e 11).

Através da matriz de correlações (Tabela 12), verifica-se que a perceção de inteligência está associada à flexibilidade e à elaboração. A perceção de criatividade está correlacionada apenas com a Originalidade da questão 1. As dimensões Fluência e Flexibilidade estão correlacionada com todas as dimensões à exceção da Elaboração. Não existe associação entre Originalidade e Elaboração.

Tabela 8. Estatística Descritiva Comparação Resultados Docentes e Não Docentes.

	Sexo	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Elab_1	Docentes	23	.78	.74	.15
	Não docentes	28	.29	.53	.10
Elab_3	Docentes	23	1.52	.89	.19
	Não docentes	28	.75	.79	.15

Tabela 9. Teste de Amostras Independentes- Comparação entre docentes e não docentes.

			Variâncias iguais assumidas	Variâncias iguais não assumidas
Elab_1	Teste de Levene para igualdade de variâncias teste-t para Igualdade de Médias	F	3.57	
		Sig.	.065	
		t	2.79	2.70
		gl	49	39.202
		Sig. (bilateral)	.007	.010
		Diferença média	.49	.49
		Erro padrão da diferença	.18	.18
		95% Intervalo de Confiança da Diferença	Inferior Superior	.14 .86
Elab_3	Teste de Levene para igualdade de variâncias teste-t para Igualdade de Médias	F	.78	
		Sig.	.383	
		T	3.25	3.21
		Gl	49	44.57
		Sig. (bilateral)	.002	.002
		Diferença média	.77	.77
		Erro padrão da diferença	.24	.24
		95% Intervalo de Confiança da Diferença	Inferior Superior	.29 1.25

Tabela 10. Estatística descritiva das variáveis em estudo comparativamente docentes e não docentes

	Sexo	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Perceção da Inteligência	Docentes	23	3.96	.928	.194
	Não Docentes	28	4.00	.720	.136
Perceção da Criatividade	Docentes	23	3.91	.949	.198

	Não	28	3.82	.983	.186
	Docentes	23	6.65	3.903	.814
Questão 1-Fluência	Docentes	23	6.65	3.903	.814
	Não	28	5.00	2.653	.501
	Docentes	23	4.04	1.894	.395
Questão 1-Flexibilidade	Docentes	23	4.04	1.894	.395
	Não	28	3.25	1.818	.344
	Docentes	23	11.13	4.836	1.008
Questão 2-Fluência	Docentes	23	11.13	4.836	1.008
	Não	28	9.50	4.014	.759
	Docentes	23	6.70	2.476	.516
Questão 2- Flexibilidade	Docentes	23	6.70	2.476	.516
	Não	28	5.64	2.376	.449
	Docentes	23	9.83	6.965	1.452
Questão 3-Fluência	Docentes	23	9.83	6.965	1.452
	Não	28	6.61	4.323	.817
	Docentes	23	6.35	4.086	.852
Questão 3-Flexibilidade	Docentes	23	6.35	4.086	.852
	Não	28	5.14	3.229	.610
	Docentes	23	.78	.736	.153
Elab_1	Docentes	23	.78	.736	.153
	Não	28	.29	.535	.101
	Docentes	23	.17	.388	.081
Elab_2	Docentes	23	.17	.388	.081
	Não	28	.04	.189	.036
	Docentes	23	1,52	.898	.187
Elab_3	Docentes	23	1,52	.898	.187
	Não	28	.75	.799	.151
	Docentes	23	.83	.717	.149
Orig_Q1	Docentes	23	.83	.717	.149
	Não	28	.79	.568	.107
	Docentes	23	.39	.583	.122
Orig_Q2	Docentes	23	.39	.583	.122
	Não	28	.43	.690	.130
	Docentes	23	1.65	.832	.173
Orig_Q3	Docentes	23	1.65	.832	.173
	Não	28	1.36	.951	.180
	Docentes	23	1.36	.951	.180

Tabela 11. Teste t de Student para Amostras Independentes comparação docentes e não docentes

			Variâncias iguais assumidas	Variâncias iguais não assumidas
Percepção da Inteligência	Teste de Levene para igualdade de variâncias	F	1.191	
		Sig.	.280	

	teste-t para Igualdade de Médias	T Gl Sig. (bilateral) Diferença média Erro padrão da diferença 95% Intervalo de Confiança da Diferença	-188 49 .851 -.043 .231 -507 .420	-.184 40.969 .855 -.043 .237 -521 .434	
Percepção da Criatividade	Teste de Levene para igualdade de variâncias	F Sig.	.088 .768		
	teste-t para Igualdade de Médias	T Gl Sig. (bilateral) Diferença média Erro padrão da diferença 95% Intervalo de Confiança da Diferença	.336 49 .738 .092 .272 -456 .639	.337 47.686 .737 .092 .272 -454 .638	
	Teste de Levene para igualdade de variâncias	F Sig.	1.258 .268		
	teste-t para Igualdade de Médias	T Gl Sig. (bilateral) Diferença média Erro padrão da diferença 95% Intervalo de Confiança da Diferença	1.793 49 .079 1.652 .921 -199 3.504	1.728 37.465 .092 1.652 .956 -284 3.588	
	Teste de Levene para igualdade de variâncias	F Sig.	.023 .881		
	teste-t para Igualdade de Médias	T Gl Sig. (bilateral) Diferença média Erro padrão da diferença 95% Intervalo de Confiança da Diferença	1.522 49 .134 .793 .521 -254 1.841	1.516 46.292 .136 .793 .524 -260 1.847	
	Teste de Levene para igualdade de variâncias	F Sig.	2.141 .150		
Questão 1- Fluência	teste-t para Igualdade de Médias	T Gl Sig. (bilateral) Diferença média Erro padrão da diferença 95% Intervalo de Confiança da Diferença	1.316 49 .194 1.630 1.239 -859 4.120	1.292 42.779 .203 1.630 1.262 -915 4.176	
	Teste de Levene para igualdade de variâncias	F Sig.	.128 .722		
	Questão 1- Flexibilidade	Teste de Levene para igualdade de variâncias	F Sig.	.023 .881	
	teste-t para Igualdade de Médias	T Gl Sig. (bilateral) Diferença média Erro padrão da diferença 95% Intervalo de Confiança da Diferença	1.522 49 .134 .793 .521 -254 1.841	1.516 46.292 .136 .793 .524 -260 1.847	
	Teste de Levene para igualdade de variâncias	F Sig.	.023 .881		
	teste-t para Igualdade de Médias	T Gl Sig. (bilateral) Diferença média Erro padrão da diferença 95% Intervalo de Confiança da Diferença	1.522 49 .134 .793 .521 -254 1.841	1.516 46.292 .136 .793 .524 -260 1.847	
	Teste de Levene para igualdade de variâncias	F Sig.	.023 .881		
Questão 2- Fluência	teste-t para Igualdade de Médias	T Gl Sig. (bilateral) Diferença média Erro padrão da diferença 95% Intervalo de Confiança da Diferença	1.316 49 .194 1.630 1.239 -859 4.120	1.292 42.779 .203 1.630 1.262 -915 4.176	
	Teste de Levene para igualdade de variâncias	F Sig.	.128 .722		
	Questão 2- Flexibilidade	Teste de Levene para igualdade de variâncias	F Sig.	.128 .722	

	teste-t para Igualdade de Médias	T Gl Sig. (bilateral) Diferença média Erro padrão da diferença 95% Intervalo de Confiança da Diferença	1.545 49 .129 1.053 .681 -0.317 2.422	1.539 46.290 .131 1.053 .684 -0.324 2.430
Questão 3- Fluência	Teste de Levene para igualdade de variâncias	F Sig.	6.858 .012	
	teste-t para Igualdade de Médias	T Gl Sig. (bilateral) Diferença média Erro padrão da diferença 95% Intervalo de Confiança da Diferença	2.020 49 .049 3.219 1.594 0.016 6.422	1.932 35.252 .061 3.219 1.666 -0.163 6.601
Questão 3- Flexibilidade	Teste de Levene para igualdade de variâncias	F Sig.	1.359 .249	
	teste-t para Igualdade de Médias	T Gl Sig. (bilateral) Diferença média Erro padrão da diferença 95% Intervalo de Confiança da Diferença	1.177 49 .245 1.205 1.024 -0.853 3.263	1.150 41.468 .257 1.205 1.048 -0.910 3.320
Elab_1	Teste de Levene para igualdade de variâncias	F Sig.	3.573 .065	
	teste-t para Igualdade de Médias	T Gl Sig. (bilateral) Diferença média Erro padrão da diferença 95% Intervalo de Confiança da Diferença	2.790 49 .007 .497 .178 .139 .855	2.705 39.202 .010 .497 .184 .125 .868
Elab_2	Teste de Levene para igualdade de variâncias	F Sig.	13.201 .001	
	teste-t para Igualdade de Médias	T Gl Sig. (bilateral) Diferença média Erro padrão da diferença 95% Intervalo de Confiança da Diferença	1.664 49 .103 .138 .083 -0.029 .305	1.564 30.486 .128 .138 .088 -0.042 .319
Elab_3	Teste de Levene para igualdade de variâncias	F Sig.	.773 .383	

Orig_Q1	teste-t para Igualdade de Médias	T	3.245	3.208	
		Gl	49	44.572	
		Sig. (bilateral)	.002	.002	
		Diferença média	.772	.772	
		Erro padrão da diferença	.238	.241	
		95% Intervalo de	Inferior	.294	.287
		Confiança da	Superior	1.250	1.256
		Diferença			
		Teste de Levene para igualdade de variâncias	F	1.442	
		Sig.		.236	
Orig_Q2	teste-t para Igualdade de Médias	t	.224	.219	
		gl	49	41.547	
		Sig. (bilateral)	.823	.827	
		Diferença média	.040	.040	
		Erro padrão da diferença	.180	.184	
		95% Intervalo de	Inferior	-.321	-.331
		Confiança da	Superior	.402	.412
		Diferença			
		Teste de Levene para igualdade de variâncias	F	.645	
		Sig.		.426	
Orig_Q3	teste-t para Igualdade de Médias	t	-.206	-.209	
		gl	49	48.949	
		Sig. (bilateral)	.838	.835	
		Diferença média	-.037	-.037	
		Erro padrão da diferença	.181	.178	
		95% Intervalo de	Inferior	-.402	-.396
		Confiança da	Superior	.327	.321
		Diferença			
		Teste de Levene para igualdade de variâncias	F	.898	
		Sig.		.348	
Orig_Q3	teste-t para Igualdade de Médias	t	1.166	1.181	
		gl	49	48.784	
		Sig. (bilateral)	.249	.243	
		Diferença média	.295	.295	
		Erro padrão da diferença	.253	.250	
		95% Intervalo de	Inferior	-.214	-.207
		Confiança da	Superior	.804	.797
		Diferença			

Tabela 12. Correlações entre percepção de inteligência, percepção de criatividade, fluência, flexibilidade, elaboração e originalidade.

		PI	PC	Flu1_1	Flu1_2	Flu3_1	Flu3_2	Flex1_1	Flex1_2	Flex2_1	Flex2_2	Flex3_1	Flex3_2	El_1	El_2	El_3	Or_1	Or_2	Or_3
Intel.	r	1	,417**	,220	,246	,234	,073	,254	,269	,334'	,361'	,231	,081	-,151	-,354'	,000	,146	,291	-,096
Criat	r		1	,512**	,562**	,501**	,293	,460**	,502**	,365*	,344'	,494**	,182	,161	-,107	-,050	,448**	,263	,099
Flu1_1	r			1	,941**	,619**	,493**	,883**	,867**	,477**	,473**	,687**	,428**	,143	-,135	-,161	,582**	,321'	,418**
Flu1_2	r				1	,627**	,594**	,817**	,929**	,414**	,447**	,627**	,513**	,240	-,028	-,080	,562**	,288	,384'
Flu3_1	r					1	,668**	,512**	,559**	,512**	,533**	,934**	,482**	,354'	,054	,006	,393'	,338'	,464**
Flu3_2	r						1	,255	,452**	,214	,291	,530**	,903**	,233	,163	,207	,462**	,239	,213
Flex1_1	r							1	,907**	,503**	,510**	,614**	,216	,196	-,130	-,330'	,511**	,180	,445**
Flex1_2	r								1	,443**	,504**	,580**	,369'	,259	,007	-,211	,490**	,192	,441**
Flex2_1	r									1	,937**	,574**	,179	,169	-,240	-,198	,252	,314'	,113
Flex2_2	r										1	,563**	,245	,093	-,092	-,107	,277	,293	,148
Flex3_1	r											1	,413**	,321'	-,036	-,089	,364'	,426**	,504**
Flex3_2	r												1	,168	,124	,257	,463**	,193	,048
El_1	r													1	,361'	,000	-,034	,215	,238
El_2	r														1	,386'	-,074	-,069	,163
El_3	r															1	,000	-,043	-,109
Or_1	r																1	,076	,243
Or_2	r																	1	,123
Or_3	r																		1

Capítulo 5 - Discussão e Conclusão

Os resultados obtidos mostram que apenas na variável “Elaboração” da questão 1 e “Elaboração da questão 3” e de forma marginal na “Fluência da questão 3” é que as diferenças entre docentes e não docentes foram significativas, sendo os docentes a apresentar valores mais elevados relativamente aos sujeitos não docentes. Nas restantes variáveis da criatividade (pensamento divergente), percepções de inteligência e de criatividade, e variáveis sociodemográficas não existem diferenças estatisticamente significativas a assinalar.

Estes resultados vão ao encontro do estudo de Morais e Azevedo (2008) que também verificaram que o nível da conceção da criatividade não apresentou diferenças significativas entre docentes e outros profissionais, em comparação até com outros estudos internacionais. Foi possível perceber que os docentes manifestam um interesse generalizado sobre a temática embora a formação na área era reduzida bem como apresentaram uma fraca capacidade em verbalizar as experiências criativas.

Também Alencar e Martinez (1998) realizaram um estudo com 290 profissionais de educação do Brasil, Cuba e Portugal sobre quais poderiam ser os maiores obstáculos à expressão de criatividade pessoal percebidas pelos docentes através da análise de conteúdo de uma frase a completar. Os resultados indicaram que as barreiras de ordem pessoal tais como o medo de errar, do fracasso e da crítica foram as mais aludidas tanto por brasileiros como por docentes portugueses. No caso dos docentes cubanos foram as dificuldades do âmbito social as mais evidentes. No entanto a falta de tempo foi o especto mais salientado nas distintas amostras.

Segundo o autor Fryer (1996), os professores tendem a atribuir pouca importância às características criativas como sendo úteis na escola. Este facto pode ter implicações na forma como os docentes permitem e incentivam o desenvolvimento e expressão criativas dos seus alunos.

Por outro lado, segundo a literatura (Cashdan & Welsch, 1966; Martin, 2007) a pessoa com habilidades criativas não se limita a uma área específica de formação pelo que sujeitos de outras profissões utilizam várias competências ligadas à criatividade como as habilidades de resolução de problemas ou a curiosidade.

Apesar de serem diferentes, todos os indivíduos vivenciam a criatividade, uns mais, outros menos, no entanto a expressão da criatividade é demonstrada de maneiras diferentes. É incontestável a sua importância assim como do fenómeno criativo nas mais distintas formas de manifestações, na conjuntura criativa mais global, tais como no domínio das artes, nas ciências e nas grandes descobertas, para além das áreas de atuação mais análogas nas profissões e rotinas quotidianas.

Os dados parecem indicar que ser professor não implica necessariamente um nível muito mais elevado de pensamento divergente (criatividade), relativamente às demais ocupações profissionais. Apesar de ser um estudo exploratório, estes resultados fazem-nos refletir acerca da falta de formação, inicial e contínua, de professores e educadores nesta área ou formação inadequada, da falta de tempo dos docentes devido a exigências muitas vezes para além das suas obrigações, e da exigência em cumprir um currículo escolar muitas vezes demasiado extenso (Alencar & Martinez, 1998; Oliveira, 2010; Sternberg, 2015). Tendo em conta a importância da criatividade (pensamento divergente) no contexto educativo e de ensino-aprendizagem, podemos considerar os resultados do nosso estudo algo surpreendentes, visto que a profissão docente exige criatividade na adoção de várias metodologias pedagógicas na sala de aula e seria expectável que os docentes pontuassem muito acima dos não docentes.

Estes resultados denotam uma necessidade de valorização da criatividade em meio escolar o que implica formação por parte dos professores, a abertura a novas metodologias pedagógicas dirigidas ao ensino para a criatividade. Por outro lado, é necessário desenvolver um trabalho junto dos docentes para que estes possam adotar uma conceção e avaliação adequada de criatividade e da sua importância para o sucesso educativo dos seus alunos.

Em relação às limitações encontradas neste estudo foi a amostra limitada apenas ao concelho do Funchal. No que diz respeito a cotação existiu alguma dificuldade principalmente na questão 3, ou seja a observação da imagem, foi um processo moroso, sendo necessário sempre 2 observadores, e nem sempre foi fácil devido a falta de formação para cotar.

Para futuros estudos sugere-se uma amostra mais elevada, desenvolver o estudo a outros concelhos da Região Autónoma da Madeira como também em Portugal Continental e Açores. Seria também interessante comparar outras profissões e diferenças de género e tempo de serviço relativamente a este tema.

Igualmente poder-se-ia realizar entrevistas semiestruturadas para verificar se a nível oral as pessoas verbalizam mais do que na escrita, porque por vezes há dificuldades de escrita que não se observam na oralidade e também incluir outros instrumentos de avaliação para avaliar a validade concorrente, como por exemplo, testes do Tipo do Torrance, avaliação da personalidade criativa, e articular a criatividade com variáveis de bem-estar psicológico e inteligências múltiplas (Garcês, 2014; Garcês, Pocinho, & Jesus, 2013; Garcês, Pocinho, Jesus, Viseu, Imaginário, & Wechsler, 2015). As variáveis familiares e o contexto de desenvolvimento pessoal e social poderiam constituir aspetos a incluir futuros estudos pois por vezes podem bloquear ou desbloquear o pensamento divergente.

Os professores são, sem dúvida, um exemplo para os seus alunos através do seu conhecimento e da forma de relacionamento que demonstram na sala de aula atuando como agentes de mudança para um ensino para a criatividade em que as aulas sejam sinónimo de novidade, interesse e abertura a novos conhecimentos e experiências num trabalho conjunto entre o docente e os alunos. Nesta linha de pensamento e de acordo com Sternberg (2015, p. 117) “when education schools that teach teachers and the primary and secondary schools that teach students begin to take creativity seriously, and even to hire creativity specialists, then we’ll hear some musical notes!”.

Finalizamos com uma afirmação pertinente de Thomas Edison: “*a criatividade é 1% de inspiração e 99% de transpiração*”.

Referências

- Albert, R., & Runco, M. (2009). A History of Research on Creativity. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 16-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Alencar, E.M. L.S. (1986). Criatividade e ensino. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 6(1), 13-16.
- Alencar, E.M. L.S. (1997). O estímulo à criatividade no contexto universitário. *Psicologia Escolar e Educacional*, 1(2), 29-38.
- Alencar, E.M. L.S. (1999). Barreiras à criatividade pessoal. Desenvolvimento de um instrumento de medida. *Psicologia Escolar e Educacional*, 3, 123-132.
- Alencar, E.M. L.S. (2000). O perfil do professor facilitador e do professor inibidor da criatividade segundo estudantes de pós-graduação. *Boletim da Academia Paulista de Psicologia*, 19, 84-95.
- Alencar, E.M. L.S. (2002). O contexto educacional e a sua influência na criatividade. *Linhas Críticas*, 8(15), 165-178.
- Alencar, E.M. L.S. (2004). *Como desenvolver o potencial criador*. Petrópolis: Vozes
- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2003a). *Criatividade: múltiplas perspectivas* (3^a Ed.) Brasília: EdUnB.
- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2003b). Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19 (1), 1-8.
- Alencar, E.M. L.S., & Fleith, D.S. (2008). Barreiras à promoção da criatividade no ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(1), 59-65.
- Alencar, E. M. L. S., & Martinez, A. M. (1998). Barreiras à expressão da criatividade entre profissionais brasileiros, cubanos e portugueses. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2, 23-32.
- Almeida, J., & Alencar, E. (2010). Criatividade no ensino médio segundo os seus estudantes. *Paidéia*, 20(47), 325-334.

- Alves, M. (2013). *Resolução criativa de problemas de âmbito comunitário em adolescentes do ensino profissional*. Tese de mestrado em Estudos da Criança. Universidade do Minho, Braga.
- Amabile, T.M. (1989). *Growing up creative*. New York: Crown.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press.
- Andrade, C. D. (2002). *Sentimento do mundo* (2ª Ed.). Rio de Janeiro: Record.
- Antunes, C. (2005). *A criatividade em sala de aula*. Petrópolis: Vozes.
- Azevedo, M.I. (2007). *Criatividade e percurso escolar: Um estudo com jovens do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento em Educação, Universidade do Minho, Braga.
- Bahia, S. (2008). Promoção de ethos criativos. In M. F. Morais & S. Bahia (Orgs.), *Criatividade e educação: conceitos, necessidades e intervenção* (pp. 229-250). Braga: Psiquilíbrios.
- Beghetto, R. (2010). Creativity in the classroom. In J. Kaufman, & R. Sternberg (Eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 447-463). Cambridge: Cambridge University.
- Bighetti, C. A. (1995). *Efeitos de um programa para o desenvolvimento da criatividade verbal através do contar histórias*. Tese de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo.
- Bragotto, D. (1994). *Programa experimental para o desenvolvimento da expressão poética em adolescentes*. Tese de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo.
- Brandão, C. R., Alessandrini, C. D., & Lima, E. P. (1998). *Criatividade e novas metodologias*. Peirópolis: Fundação Peirópolis.
- Bucho, J. L. (2016, abril 3). *Relação entre yin-yang e a criatividade*. Retirado de www.psicologia.pt/artigos/textos/A0971.pdf.
- Burke, C. (2007). Inspiring spaces: creating creative classrooms. *Curriculum Briefing*, 5(2), 35-39.

- Cabezas, J. A. (1991, outubro). *Implicações Educativas da Criatividade*. Comunicação apresentada nas VI Jornadas de Pedagogia: Criatividade e Implicações Educativas, Guarda .
- Candeias, A. A. (2008). Criatividade: perspectiva integrativa sobre o conceito e a sua avaliação. In M.F. Morais & S. Bahia (Orgs.), *Criatividade: conceito, necessidades e intervenção* (pp.41-64). Braga, Portugal: Psiquilíbrios.
- Cashdan, S., & Welsch, G. (1966). Personality correlates of creative potential in talented high school students. *Journal of Personality*, 34(3), 445-454.
- Carvalho, O., & Alencar, E. M. L. S. (2004). Elementos favorecedores e inibidores da criatividade na prática docente, segundo professores de Geografia. *Psico*, 35, 213-22.
- Charréu, L. (1998, fevereiro). *Algumas reflexões sobre criatividade na perspectiva da prática educativa em Portugal*. Comunicação apresentada na CRIATIVA 98-II Encontro de Criatividade, Beja.
- Combs, A.W. (1981). What the future demands of education. *Phi Delta Kappan*, 62, 369-372.
- Cornella, A., & Flores, A. (2007). *La alquimia de la innovación*. Barcelona: Deusto.
- Costa, A.A. (1972). *Criatividade na Escola*. Relatório de Mesa-Redonda no âmbito do Programa de Trabalhos do CERI/OCDE. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento da Ação Educativa.
- Craft, A. (2005). *Creativity in Schools: Tensions and Dilemmas*. Abingdon: Routledge.
- Cramond, B. (2008). Creativity: An international imperative for society and the individual. In M. F. Morais & S. Bahia (Eds.), *Criatividade: conceito, necessidades e intervenção* (pp.13-40). Braga: Psiquilíbrios.
- Cropley, A. (1999a). Definitions of creativity. In M. Runco, & S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (pp. 511-524). California: Academic Press.
- Cropley, A. (1999b). Education. In M. Runco, & S. Pritzer (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (pp. 629-642). California: Academic Press.

- Cropley, A. J. (2005). *Creativity in Education & Learning*. London: Routledge.
- Csikszentmihalyi, J. A. (2007). Foreword: Developing creativity. In N. Jackson, M. Oliver, M. Shaw, & J. Wisdom (Eds.), *Developing creativity in higher education* (pp. xvii-xx). New York: Routledge.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture, person: A systems view of creativity. In R.J. Sternberg (Ed.), *The Nature of Creativity* (pp. 325–339). Cambridge: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper/Collins.
- Dacey, J. (1999). Concepts of Creativity: A History. In M. Runco, & S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of Creativity* (pp. 309-322). San Diego: Academic Press.
- David, A.P., & Morais, M.F. (2012) . Pensando a Criatividade: Apontamentos sobre o percurso criativo explicativo do conceito. *Revista RecreArte*, 12(1), 1-16.
- Diakidoy, I., & Kanari, E. (1999). Student Teachers' Beliefs about Creativity. *British Educational Research Journal*, 25(2), 225-243.
- Dias, T., Enumo, S., & Junior, R. (2004). Influências de um programa de criatividade no desempenho cognitivo e acadêmico de alunos com dificuldade de aprendizagem. *Psicologia em Estudo*, 9(3), 429-437.
- Diazgranados, F.I., Núñez, R., Gallego, J.M., & González, J.R. (2008). Concepciones de los maestros sobre la creatividad y su enseñanza. *Psicologia desde el Caribe*, 22, 84-109.
- Domino, G. (1979). Creativity and the home environment. *Gifted Child Quarterly*, 23, 818-828.
- Esquivel, G. B., & Hodes, T. G. (2003). Creativity, development and personality. In J. Houtz (Org.), *The educational psychology of creativity* (pp.135-165). Cresskill, N.J.: Haptom Press.
- Feldman, D., Csikszentmihalyi, M., & Gardner, H. (1994). *Changing the world: A framework for the study of creativity*. Westport, CT: Praeger.

- Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no sistema educativo português. *Educação e Pesquisa*, 33(3), 581-600.
- Ferrando, M., Saínez, M., Soto, G., Fernandez, M.C., & Valverde, J. (2014). Resultados de un programa de innovación educativa para mejorar la creatividad del alumnado. *Revista AMAzônica*, 14(2), 258-279.
- Ferrando, M., Saínez, M., Soto, G., Fernandez, M.C., & Valverde, J. (2015). Estratégias para incentivar a criatividade na educação infantil. In M. Morais, L. Miranda, & S. Weschler (Eds.), *Criatividade: Aplicações Práticas em Contextos Internacionais* (pp. 155-180). São Paulo: Vetor Editora.
- Fleith, D. S. (2001). Criatividade: novos conceitos e idéias, aplicabilidade à educação. *Revista Cadernos de Educação Especial*, 17, 55-61.
- Fleith, D. S. (2007). A promoção da criatividade no contexto escolar. In A. M. R. Virgolim (Org.), *Talento criativo: expressão em múltiplos contextos* (pp. 143-158). Brasília: Universidade de Brasília.
- Fleith, D.S., & Alencar, E.M. L.S. (2006). Percepção de alunos do ensino fundamental quanto ao clima de sala de aula para criatividade. *Psicologia em Estudo*, 11, 513-521.
- Fryer, M. (1996). *Creative teaching and learning*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Furman, A. (1998). Teacher and pupil characteristics in the perception of the creativity of classroom climate. *The Journal of Creative Behavior*, 32, 258-277.
- Garaigordobil, M. (2006). Intervention in Creativity with children aged 10 and 11 years: Impact of a play program on verbal and graphic-figural creativity. *Creativity Research Journal*, 18(3), 329-345.
- Garces, S.,Pocinho,m.(in press).Manuais de cotação da prova de criatividade verbal.
- Garcês, S.F. (2014). *A Multidimensionalidade da Criatividade: a pessoa, o processo, o produto e o ambiente criativo no ensino superior*. Tese de Doutoramento em Psicologia da Educação, Universidade da Madeira, Funchal.

- Garcês, S., Pocinho, M., & Jesus, S. N. (2013). Predição da criatividade e saúde mental. *Psicologia, Saúde & Doenças, 14*(2),271-279.
- Garcês, S., Pocinho, M., Jesus, S. N., Viseu, J., Imaginário, S., & Wechsler, S. (2015). Validation study of the Creative Personality Scale. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 40*(1), 17-24
- Garcês, S., Pocinho, M., & Pita, F. (2016). Avaliação e Estratégias de Promoção da Criatividade na Educação, *VII Congresso de Educação Artística / I Simpósio de Educação e Criatividade* , Funchal, Madeira Tecnopolo.
- Getzels, J.W., & Jackson, P.W. (1962). *Creativity and Intelligence*. New York: John Wiley.
- Giménez, N.P. (2016). Profile of promoters and hindering teachers creativity: Own or shared?. *Creative Education, 7*, 1436-1443.
- Gruber, H. E. (1985). From Epistemic Subject to Unique Creative Person at Work. *Archives de Psychologie, 53*, 167-185.
- Guilford, J. P. (1957). Creative abilities in arts. *Psychological Review, 64*(2), 110-118.
- Guilford, J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Guilford, J. P. (1982). Cognitive psychology's ambiguities: Some suggested remedies. *Psychological Review, 89*(1), 48-59.
- Imaginário, S. S. (2017). *Criatividade e Empreendedorismo em estudantes: Influência da motivação e das práticas docentes*. Tese de Doutoramento em Psicologia da Educação, Universidade do Algarve, Faro.
- Jauk, E., Benedek, M., Dunst, B., & Neubauer, A. (2013).The relationship between intelligence and creativity: New support for the threshold hypothesis by means of empirical breakpoint detection. *Intelligence, 41*(4), 212-221.
- Jeffrey, B., & Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational Studies, 30*(1), 77–87.
- Jesus, S., Morais, M.F., Pocinho, M., Imaginário, S., Duarte, S., Matos, F., Garcês, S. Gil, H., & Sousa, F. (2011). Escala de personalidade criativa: Estudo preliminar para a

- sua construção. In A. S. Ferreira, A. Verhaegh, S. D. R. Silva, L. S. Almeida, R. Lima & S. Fraga (Eds.), *Actas do VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/Evaluación Psicológica* (pp.1883 – 1891). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Psicologia.
- Joly, M. C. (1999). *Microcomputador e criatividade em leitura e escrita no ensino fundamental*. Tese de Doutorado em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Kim, K., & Hull, M. (2012). Creative personality and anticreative environment for high school dropouts. *Creativity Research Journal*, 24(2/3), 169-176.
- Kim, W. C., & Mauborgne, R. A. (2001). Creating new market space. In *Harvard Business Review on Innovation* (pp.1-30). Boston: Harvard Business School Publishing Corporation.
- King, L.A., Walker, L.M., & Broyles, S.J. (1996). Creativity and the five-factor model. *Journal of Research in Personality*, 30(2), 189–203.
- Lima, V., & Alencar, E. (2014). Criatividade em programas de pós-graduação em educação: Práticas pedagógicas e fatores inibidores. *Psico-USF*, 19(1), 61-72.
- Lizarraga, M. L. S. A, Baquedano, M. T. S. A, & Closas, A. H. (2014). An explanatory model regarding the relationships between psychological traits and creativity. *Anales de Psicología*, 30(1), 355-363.
- Lubart, T. (1999). Creativity across cultures. In R. J. Sternberg (Org.), *Handbook of creativity* (pp.339-350). New York: Cambridge University Press.
- Lubart, T. (2007). *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artmed.
- Martin, M. (2007). *Creativity: Ethics and Excellence in Science*. Lanham, MD: Lexington Books.
- Martínez, A. M. (2002). A criatividade na escola: três direções de trabalho. *Linhas Críticas*, 8(15), 189-206.
- Martínez, A. M. (2007). Criatividade e saúde nos indivíduos e nas organizações. In A. Virgolim (Org.), *Talento criativo: expressão em múltiplos contextos* (pp.53-64). Brasília: EdUnB.

- Michalko, M. (2002). *Los secretos de los genios de creatividad*. Barcelona: Gestión 2000.com.
- Miranda, L. C., & Almeida, L. (2014). Relações entre a criatividade e o desempenho académico: Estudo das diferenças de género num grupo de alunos do 6º ano de escolaridade. *Revista AMAzônica*, 14(2), 27-45.
- Monson, M.P., & Monson, R.J. (1994). *Literacy in then content areas. New definitions and decisions for 21st century*. Newark: IRA.
- Morais, M. F. (2011). *Criatividade: desafios ao conceito*. Actas do I Congresso Internacional de Criatividade e Inovação, Brasil. Editora CRIABRASILIS, 1-22. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/15332>
- Morais, M. F., & Azevedo, I. (2008). Criatividade em contexto escolar: Representações de professores dos Ensinos Básico e Secundário (pp. 157 –196). In M. F. Moraes & S. Bahia (Orgs.), *Criatividade: conceito, necessidades e intervenção*. Braga: Psiquilíbrios.
- Morais, M.F., & Bahia, S. (2008). *Criatividade: conceito, necessidades e intervenção*. Braga: Psiquilíbrios.
- Moreno, Z. T. (1965). Psychodramatic rules, techniques, and adjunctive methods. *Group Psychotherapy*, 18, 73-86.
- Morin, S., Robert, J. M., & Gabora, L. (2015). Creativity training for future engineers: Preliminary results of an educational intervention. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, & I. Candel Torres (Eds.), *Proceedings of the 7th International Conference on Education and New Learning Technologies* (pp. 6324-6334). Valencia, Spain: IATED Academy.
- Nakano, T. (2011). Programas de treinamento em criatividade: conhecendo as práticas e resultados. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 15(2), 311-322.
- Nogueira, S. (2006). MORCEGOS: A Portuguese enrichment program of creativity pilot study with gifted students and students with learning difficulties. *Creativity Research Journal*, 18(1), 45-54.

- Nogueira, S.I., & Baía, S. (2009). A avaliação da criatividade ou a necessária criatividade na avaliação. *Revista Lusófona de Ciências da Mente e do Comportamento*, 1(8), 45-88.
- Ochse, R. (1990). *Before the Gates of Excellence. The Determination of Creative Genius*. London: Cambridge University Press.
- Oliveira, E. P. (2007). *Alunos sobredotados: a aceleração escolar como resposta educativa*. Tese de Doutoramento em Psicologia, Universidade do Minho, Braga.
- Oliveira, M. M. (1992). *A criatividade, o pensamento crítico e o aproveitamento escolar em alunos de ciências*. Tese de Doutoramento em Psicologia, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Oliveira, R.S. (2012). *Um programa de treino da criatividade - Estudo exploratório com alunos do 1º Ciclo*. Tese de mestrado em Psicologia da Educação, Universidade da Madeira, Funchal.
- Oliveira, Z. M. (2010). Fatores influentes no desenvolvimento do potencial criativo. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 27(1), 83-92.
- Oliveira, E. L. L., & Alencar, E. M. L.S. (2010). Criatividade e escola: limites e possibilidades. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), 245-260.
- Oliveira, Z., & Alencar, E. (2008). A criatividade faz a diferença na escola: o professor e o ambiente criativos. *Contrapontos*, 8(2), 295-306.
- Osho, R. (1999). *Criatividade: liberando sua força interior*. São Paulo: Cultrix.
- Pequito, P. (1999). Representações de criatividade dos Educadores de Infância. *Saber (e) Educar*, 4, 61-77.
- Pereira, V. L. P., & Guimarães, T. G. (2007). Programas educacionais para alunos com altas habilidades. In D. S. Fleith & E. M. L. S. Alencar (Orgs.) *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores* (pp.163-176).Porto Alegre: Artmed.

- Perkins, D. (1992). *Smart schools: From training memories to educating minds*. New York: The Free Press.
- Pires, M. A. (2001). "Sonha e constrói... com os outros". In M. F. Patrício (Org.) *Escola, Aprendizagem e Criatividade* (pp. 169-183). Porto: Porto Editora.
- Pita, F. (2015). *A Criatividade no Ensino Básico: Construção de uma prova para avaliação do pensamento divergente*, Dissertação de mestrado em Psicologia da Educação, Funchal, Universidade da Madeira.
- Ponti, F., & Ferraz, X. (2006). *Pasión por innovar*. Barcelona: Granica.
- Qualifications and Curriculum Authority (QCA) (2005). *Creativity: Find it! Promote It—promoting pupils' creative thinking and behaviour across the curriculum at Key Stages 1, 2 and 3 – practical materials for schools*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Renzulli, J. S. (1992). A general theory for the development of creative productivity in young people. In F. Mönks & W. Peters (Orgs.), *Talent for the future* (pp.51-72). Maastricht: VanGorcum.
- Ribeiro, R. A., & Fleith, D. S. (2007). O estímulo à criatividade em cursos de licenciatura. *Paidéia*, 17(38), 403-416.
- Rothenberg, A. (1990). *Creativity and madness: new findings and old*. Baltimore, MD: John Hopkins University Press.
- Runco, M. A. (2006). Everyone has creative potential. In R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko, & J. L. Singer (Eds.), *Creativity: From potential to realization* (pp. 21-30). Washington, DC: APA.
- Runco, M. A. (2007). *Creativity, theories and themes: research, development, and practice*. San Diego: Elsevier.
- Sakamoto, C. K. (2000). Criatividade: uma visão integradora. *Psicologia: Teoria e Prática*, 2(1),50-58.
- Santos, A.A.A. dos (1989). *Leitura entre Universitários: diagnóstico e remediação*. Tese de Doutorado em Psicologia, Universidade de São Paulo, Brasil.

- Santos, M. T., & André, M.C. (2015). Concepções de educadores de infância sobre criatividade. *Investigar em Educação*, 2(4), 97-112.
- Silva, A.P.B.M. (2011). *Caracterização dos níveis de criatividade em crianças do pré-escolar e do 2º ano de escolaridade*. Tese de Mestrado em Psicologia, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Skinner, B.F. (1982). *Sobre o Behaviorismo*. São Paulo: Cultrix.
- Staats, A.W. (1971). *Child Learning, Intelligence and personality: principles of a behavioral interaction approach*. New York: Harper & Row Publishers.
- Sternberg, R. (2015). Teaching for Creativity: The Sounds of Silence, *Psychology of Aesthetics, Creativity*, 9(2), 115–117. Doi: [dx.doi.org/10.1037/aca0000007](https://doi.org/10.1037/aca0000007).
- Téllez, M. B., & Bargados, M.G. (2006). A criatividade e seu valor educativo. *Revista E-Curriculum*, 1(2). Retirado de <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3125/2063>
- Torrance, E.P. (1970). *Creative learning and teaching*. New York: Dodd.
- Torrance, E. P. (1993). Understanding creativity: Where to start? *Psychological Inquiry*, 4(3), 229-234.
- Virgolim, A., Fleith, D., & Neves-Pereira, M. (2006). *Toc toc...plim plim! Lidando com emoções, brincando com o pensamento através da criatividade* (8.ª Ed.) Campinas: Papirus.
- Wechsler, S. M. (1994). A educação dos alunos criativos através dos estilos de aprender. *Revista Portuguesa de Educação*, 7, 5-26.
- Wechsler, S. M. (1998). Avaliação multidimensional da criatividade: Uma realidade necessária. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2(2), 89-99.
- Wechsler, S. M. (2001). Criatividade na cultura brasileira: Uma década de estudos. *Revista Portuguesa de Psicologia: teoria, investigação e prática*, 6(1), 215-227.
- Wechsler, S. M. (2002). *Criatividade: descobrindo e encorajando. Contribuições teóricas e práticas para as mais diversas áreas*. Campinas: Livro Pleno.

Wechsler, S. M. (2008). *Criatividade: Descobrimo e Encorajando*. Campinas: LAMP/IDB.

Weinstein, C.E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3^a Ed.) (pp. 315-327). New York: Macmillan.