

DM

**Criatividade e Stress Docente  
no 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**António José Guerreiro Caetano**

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

  
UNIVERSIDADE da MADEIRA  
*A Nossa Universidade*  
www.uma.pt

setembro | 2014

**Criatividade e Stress Docente  
no 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico**

DISSERTAÇÃO DE Mestrado

**António José Guerreiro Caetano**

Mestrado em Psicologia da Educação

ORIENTADOR

Margarida Maria Ferreira Diogo Dias Pocinho

CO-ORIENTADOR

Soraia Fernandes Garcês

## Agradecimentos

O texto que agora produzo lembra-me um pouco uma moratória pessoal, pois deixei para o final estas linhas. No entanto as mesmas foram pensadas e amadurecidas ao longo do tempo, e tal como qualquer texto não se redige sem o devido suporte este contou com a ajuda de múltiplos apoios. Desejo assim, aproveitar esta oportunidade para mencionar um importante grupo de pessoas que se destacaram na importância que tiveram no decurso deste meu percurso.

Assim sendo, manifesto o meu mais sentido agradecimento:

À Professora Doutora Margarida Pocinho, que me desafiou a partir para esta aventura, a sua influência para a escolha dos temas a estudar foi determinante, o seu saber científico, a experiência, ideias e orientação partilhadas, bem como a autonomia atribuída permitiram tornar-se o reforço e motivação positivas nos momentos em que se manifestou alguma insegurança.

À Professora Doutora Soraia Garcês, pela sua perseverança e não me querendo repetir mas a sua orientação e conhecimento empírico que partilha, qual fonte de saber e criatividade que jorram de si, são deveras contagiantes e estimulantes que nos fazem aproximar ainda mais desta arte.

À Mestre Susana Gonçalves, pela sua ajuda, simpatia e inestimável cooperação e disponibilidade que transborda profissionalismo e grande sensibilidade que fazem dela o Psicólogo que eu um dia gostaria de me tornar. Um grande Bem-Haja!

Ao conselho executivo da escola na pessoa do Dr. Nuno Jardim, em que se realizou o trabalho, pela sua cooperação e disponibilidade.

Aos professores que aceitaram participar no estudo e que são grande motivo deste trabalho, fica expresso o meu enorme agradecimento.

Aos alunos que são a razão de todas as contrariedades e das nossas alegrias, mas é por eles que todos lutamos arduamente.

Ao Professor Doutor Saul Neves de Jesus, pela sua disponibilidade e prontidão.

À Universidade da Madeira, a todos os professores que com o seu conhecimento me ajudaram a crescer enquanto pessoa e profissional.

Aos colegas da Universidade da Madeira que comigo partilharam este “regresso à escola”, pelas experiências partilhadas, a entreatajuda e companheirismo.

Ao colega André Camacho, pelo seu entusiasmo, constante incentivo e amizade.

A todos os colegas que não mencionei, mas que sabem que lhes pertence um lugar cativo na minha vida, a todos vós um grande obrigado.

Aos meus amigos, por todos os momentos de bem-estar, e cumplicidades partilhadas, por toda a força que me inculcaram nesta fase e ao longo do tempo que nos conhecemos.

E sobretudo à minha família:

Aos meus pais, dos quais herdei o fundamental para nunca desistir:

Humildade e Coragem.

À Elisabete, por existir e participar na minha vida com tamanha paciência e força anímica que sobra para os momentos onde ela me falta.

Aos meus meninos Carolina e Paulo Afonso que tão estoicamente têm vivido com o “pai emigrante”, mas que representam a razão da nossa vida.

A todos vós o meu, **MUITO OBRIGADO!**

## **Criatividade e Stress Docente no 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico**

**Resumo:** A criatividade desempenha um papel importante e de elevado potencial na sociedade atual e refere-se usualmente à capacidade de realizar produções novas e originais adaptadas às limitações de uma situação ou problema. O stress é também de crucial importância. De acordo com a literatura, o stress representa um fenómeno significativo pela responsabilidade na sua afetação quer o nível do comportamento quer o nível do desenvolvimento dos profissionais e pessoas em geral, sendo que neste estudo foca-se o stress na prática docente. Nesta linha de raciocínio, a presente investigação vai ao encontro de tentar perceber e estudar estes dois construtos, a criatividade e o stress, num contexto específico: a Educação e, mais propriamente, junto de docentes. Como tal, procurou-se compreender como ambos os conceitos se relacionam. Esta investigação tem como apoio dois instrumentos: a Escala de Personalidade Criativa – EPC (Jesus, et al, 2011; Garcês, 2013) e o Questionário de Stress nos Professores — QSP (Gomes et al., 2006; Gomes, 2007). Participaram 84 indivíduos, 72.6% do sexo feminino e 27.4% do sexo masculino. Os resultados apontam para a não existência de uma relação entre a criatividade e o stress docente, assim como uma não relação significativa entre as variáveis demográficas recolhidas e a criatividade. Contudo encontrou-se significância entre o género, a classe etária, o grupo disciplinar, o tempo de serviço e os hobbies com o stress. Conclui-se com a discussão e reflexão sobre os resultados obtidos como também as limitações inerentes ao estudo e sugestões futuras.

**Palavras-chave:** Criatividade; stress; docente; educação.

## **Creativity and Stress in teachers in the 2nd and 3rd Cycle of Basic Education**

**Abstract:** The creativity play an important role with high potential in current society and refers to the ability to perform original and novel productions. Stress is also crucial variable,. According to the literature, stress is a significant phenomenon that may impact the behaviors and development of people both personal and professional. The present study focuses on the stress variable regarding teachers. In this line of reasoning, the present research tries to understand and study these two constructs, creativity and stress, in a specific context: Education and, more specifically, with the teachers As such, we try to understand how and if they relate each other. This research is supported by two instruments the Creative Personality Scale (Jesus, et al, 2011; Garcês, 2013) and the teachers Stress Questionnaire (Gomes et al., 2006; Gomes, 2007). 84 individuals, 72.6% females and 27.4% males participated. Results showed a non-existence relationship between creativity and stress in teachers and between creativity and the demographic variables. Significant results were showed between stress and gender, age class, disciplinary group, service time and hobbies. We conclude with a discussion and a reflection on the results, limitations to the study and suggestions for future researches.

**Keywords:** Creativity; stress; teacher; education.

## Índice

<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 1 – Criatividade.....</b>	<b>4</b>
Introdução histórica.....	4
Conceções e Perspetivas.....	6
Caraterísticas da pessoa criativa.....	11
Criatividade no ensino.....	18
<b>Capítulo 2 – Stress.....</b>	<b>24</b>
Origem e evolução do conceito.....	24
Perspetivas sobre stress.....	26
Stress ao nível do ensino.....	31
<b>Considerações Finais: Criatividade e Stress.....</b>	<b>34</b>
<b>Capítulo 3 – Metodologia do trabalho de investigação.....</b>	<b>37</b>
Questão de investigação.....	37
Objetivos.....	37
Procedimentos.....	38
Procedimentos estatísticos.....	38
Participantes.....	39
Descrição dos instrumentos.....	40
<b>Capítulo 4 – Apresentação dos resultados.....</b>	<b>42</b>
Correlação de Pearson entre criatividade e stress.....	42
Comparação entre médias das variáveis demográficas.....	43
Género.....	44
Classe etária.....	44
Grupo disciplinar.....	46
Tempo de serviço.....	47

Hobbies.....	48
<b>Discussão e conclusão.....</b>	<b>48</b>
<b>Referências bibliográficas.....</b>	<b>55</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>68</b>
Anexo 1 – Solicitação autorização ao Presidente do Conselho Executivo da Escola Básica do 2º e 3º Ciclos.....	68
Anexo 2 - Consentimento informado dos participantes.....	69
Anexo 3 - Dados sociodemográficos dos participantes.....	70
Anexo 4 - Escala de personalidade criativa – EPC.....	71
Anexo 5 - Questionário de Stress nos Professores – QSP.....	72

## Índice de tabelas

Tabela 1 - <i>Consistência interna nos fatores do QSP</i> .....	42
Tabela 2 - <i>Correlação de Pearson, r</i> .....	43
Tabela 3 - <i>Teste t à variável género</i> .....	44
Tabela 4 - <i>Teste t à variável classe etária</i> .....	45
Tabela 5 - <i>Teste t à variável classe grupo disciplinar</i> .....	46
Tabela 6 - <i>Teste t à variável classe tempo de serviço</i> .....	47
Tabela 7 - <i>Teste t à variável hobbies</i> .....	48

## Introdução

“ A criação jorra na ligação entre as profundezas obscuras psicoafectivas e a chama viva da consciência” (Morin, 2002, p.65).

O que cada indivíduo apresenta para fazer face a uma realidade em que necessita de utilizar instrumentos próprios e com eles estabelecer um diálogo constante com quem o rodeia parte muitas vezes do âmago do seu ser e é fruto da sua criação daquilo que ele observa e do que ele produz. Deste modo, podemos pensar que se a sua produção não está de acordo com aquilo que ele ambiciona ou idealiza ele sentir-se-á desmotivado para novas realizações. Se pelo contrário o sucesso que ele aspira atingir for mediado com utilização de instrumentos psíquicos que lhe fazem sentir prazer a produção além de eficaz torna-se prazerosa. Por esta ordem de ideias é importante falarmos daquilo que é a criatividade, como instrumento próprio potenciador de desenvolvimento pessoal e profissional.

A criatividade é considerada atualmente um fenómeno complexo, multidimensional, plurideterminado e dinâmico. Pode integrar aspetos como: as características das pessoas criativas, o processo criativo, os elementos presentes no produto criativo e os fatores ambientais, entre muitos outros (Papalia, Olds & Feldman, 2009). Este constructo está presente nas mais diversas formas e é fundamental como garante de um equilíbrio entre a pessoa e a sociedade que o rodeia. A criatividade desempenha um papel importante independentemente do contexto, não se limitando às capacidades intelectuais medidas pelo QI, referindo-se muitas vezes à capacidade de realizar produções novas e originais adaptadas às limitações de uma situação ou problema (Bahia, 2009; Lubart & Georgsdottir, 2004). Nesta linha de raciocínio o

peso que o resultado das realizações apresenta ou mesmo as dificuldades ou vicissitudes que surgem e se tornam imprevistos num quotidiano em que se exige a perfeição e rapidez para a prossecução de objetivos delineados muitas vezes em prazos reduzidos deixa na expectativa e na ansiedade quem tem de os atingir. São exigidos mecanismos que os indivíduos têm que utilizar para a articulação daquilo que se projeta para aquilo que se quer obter. A criatividade pode tornar-se num desses recursos ou mecanismos que pode favorecer uma melhor adaptação e desenvolvimento individual, contudo temos sempre de contar com o meio envolvente pois muitas vezes este poderá ser favorável à ação criativa, como por outro lado poderão surgir entraves que possam condicionar o exercício dessa mesma criatividade.

Neste contexto, a relevância que o constructo do stress apresenta nos nossos dias e o reconhecimento consensual que o mesmo tem na sociedade contemporânea a par do compromisso que representa em termos de saúde e o impacto laboral justifica a preocupação e atenção da comunidade científica para o seu estudo em todas as áreas do espectro de ação humana desde a particular, familiar ou profissional.

Se pensarmos que a nossa sociedade se apresenta em constante transformação, sofrendo sucessivas formas de organização política e social, com relações laborais em convulsão continuada, levando os profissionais a confrontarem-se diariamente com ambientes peçados de insegurança e por consequência a gerar desgaste físico e emocional, manifestando sofrimento, desmotivação, agressividade e revolta continuamente que interferem de forma negativa como se avalia e lida com os acontecimentos, evoluindo de stress pessoal a stress profissional, afetando-lhes a saúde, das suas famílias e interferindo, por sua vez, com as organizações com impacto sério na economia das organizações e dos países onde estas pessoas vivem. Estudos atuais referem de 50% a 60% dias de trabalho que se perdem têm origem no stress diretamente relacionado ao trabalho (Milczarek, Schneider & Gonzalez, 2009).

A validade de ambos os construtos reveste-se de importância crucial nos mais variados contextos e em particular no meio onde se depositam as energias que vão ser gastas em prol da manutenção e evolução da nossa sociedade que é a Educação. Neste sentido, a responsabilidade irá em parte recair sobre os integrantes que constituem uma das pedras basilares da educação que são os docentes. Estes enfrentam uma realidade no seu dia-a-dia profissional e pessoal que os obriga tácita e permanentemente a desenvolver a sua criatividade e a resolver questões que são muitas vezes responsáveis por desencadear.

Assim sendo, este trabalho procura ir ao encontro dos construtos da criatividade e do stress na prática da atividade docente. No decorrer do primeiro e segundo capítulos deste trabalho iremos realizar um enfoque sobre a revisão da literatura sobre os temas em questão: a criatividade e o stress. O terceiro capítulo apresenta a metodologia da investigação onde são descritos os objetivos e a questão de investigação, os procedimentos seguidos, a caracterização dos participantes e dos instrumentos utilizados. O quarto capítulo apresenta os resultados obtidos mediante a análise estatística. Por fim, reflete-se sobre os resultados e conclui-se o estudo mencionado as limitações inerentes ao mesmo e realizando sugestões para futuros estudos. Sintetizando, uma primeira parte pretende dar a conhecer os fundamentos teóricos e uma segunda parte, as “lentes” da investigação tentam almejar perceber como e se se relacionam a criatividade do docente e o stress sentido pelo mesmo na prática da sua atividade profissional por meio do trabalho empírico.

## Capítulo 1 - Criatividade

“Imagination is more important than knowledge. For knowledge is limited to all we know and understand, while imagination embraces the entire world, and all there ever will be to know and understand.”

Albert Einstein

### Introdução histórica

O termo criatividade é explorado em diversas áreas do conhecimento, apresentando uma multiplicidade de significados. Em termos etimológicos é proveniente do verbo *creare* que significa originar, gerar, formar. Daí, a palavra apresentar como base a dimensão de nascimento e transformação (Cavalcanti, 2006).

Ao longo dos tempos, referem os investigadores, surgem diversas explicações sobre a criatividade e uma das explicações deste conceito passa pela história bíblica da criação e que persistiu durante anos (Albert & Runco, 2009; Runco, 2008). Outra das teorias refere que a sociedade tinha a crença que os deuses controlavam os pensamentos que a mente humana continha, qual recetáculo para os deuses do Olimpo, ideia esta que veio a ser questionada por Aristóteles que defendia serem os pensamentos dos indivíduos resultantes de um processo de associação (Dacey, 1999). A criatividade, no que diz respeito à evolução do conceito em termos históricos, passa assim pela sua conotação ao espiritual com proveniência atribuída ao divino,

assim como também é amiúde associada a insanidade mental (Wechsler, 2008; Wechsler & Nakano, 2002). A este propósito diz Morin (2002, p. 65): “ O génio surgiu na fenda do incontornável, precisamente onde vagueia a loucura”.

Mais tarde, outras teorias que foram precursoras para o estudo da criatividade tiveram a contribuição de Charles Darwin e Francis Galton com especial destaque para a hereditariedade, passando pela *gestalt* e as suas respostas por insight, onde o indivíduo irá elaborar e transformar a informação recebida e a partir daí organizar os seus elementos constitutivos. Desta forma o empirismo foi tomando conta das concepções e teorias contribuindo para que o processo científico fosse “oferecendo mais e novas lentes” à sociedade. Deste modo aparece William James a defender que o ambiente é mais favorável na determinação e na responsabilidade das competências do que a própria genética, dando a origem a novas pesquisas e estudos (Dacey, 1999). A própria psicanálise, onde se assumia que a forma de resolver os conflitos era realizada de modo inconsciente deu contributos para o estudo da criatividade, assim como o humanismo e o seu focus na saúde mental indo ao encontro da autorrealização das pessoas dos quais se destacam autores como Carl Rogers e Abraham Maslow que defendiam ser crucial a presença de um ambiente favorável e a existência de liberdade de decisão e ação, promotores do desenvolvimento do potencial criativo do indivíduo (Alencar & Fleith, 2003; Wechsler & Nakano, 2002; Prieto, 2006).

O cognitivismo é incontornável como influência na investigação sobre a criatividade, tendo como principal mentor Guilford (1950), que a considerava fundamental no comportamento do ser humano. Na sua teoria do intelecto refere a presença do pensamento divergente, caracterizado pela multiplicidade de ideias, muitas vezes associado ao conceito de criatividade e releva a importância da personalidade do indivíduo tanto na produção como na expressão da criatividade dando ênfase à receptividade às novas experiências e à sua capacidade

e sensibilidade e abertura aos novos conhecimentos (Wechsler, 2008; Wechsler & Nakano, 2002).

Nesta linha surge um nome incontornável, Paul Torrance, influenciado pelo pensamento de Guilford, dedicou-se ao tema da criatividade imbuída por uma visão cognitiva e elaborou e desenvolveu testes para a avaliar, procurando medir a fluência, a flexibilidade, a originalidade e a elaboração de ideias (Wechsler & Nakano, 2002). Concomitantemente surgem então variadas perspetivas sobre a criatividade, investigadas e introduzidas por indivíduos como Amabile, Csikszentmihalyi e Sternberg e que divergem de acordo com a visão teórica de cada autor responsável (Alencar & Fleith, 2003; Prieto, 2006; García, 2006; Sternberg, 1998; Sternberg, 2006).

Ao avançarmos pela história da criatividade constatamos que na senda de novos conhecimentos sobre o fenómeno criativo tem-nos facultado novas ideias para o seu estudo, no entanto as interrogações são muitas e as dúvidas ainda persistem. Debrucemo-nos de seguida em algumas conceções e perspetivas que nos têm ajudado no campo teórico.

### **Conceções e perspetivas**

A observação da criatividade sob um ponto de vista unidimensional foi defendida durante algum tempo pela comunidade científica, nesta linha de pensamento Torrance defendia que a criatividade era um processo na qual um indivíduo manifestava uma certa sensibilidade para detetar problemas, procurando soluções para a sua resolução (Torrance & Torrance, 1974). Neste processo o indivíduo formularia hipóteses, testá-las-ia e por fim anunciava os seus resultados (Prieto, 2006; Kim, 2006). Por volta dos anos 70, esta ideia foi posta em questão, procurando-se assim obter uma visão mais completa do fenómeno, ressaltando, para tal, a existência de fatores cognitivos e emocionais (Wechsler & Nakano, 2002). Por conseguinte, a

criatividade associa-se a originalidade e progressão ou imaginação, podendo o potencial da criatividade ser aferido por testes de criatividade, pelas produções artísticas, literárias, científicas, sociais, entre outras (Lubart & Georgsdottir, 2004). Assiste-se, assim, progressiva e gradualmente a uma viragem conceptual unidimensional da criatividade para uma visão multidimensional e revelou-se em sucessivos encontros e congressos internacionais onde esta temática era debatida, onde se destaca o ocorrido na cidade de Buffalo, em 1990. Ali, o conceito de criatividade emergente, indiciava a existência da interação entre os processos cognitivos, as características da personalidade, as variáveis ambientais e os elementos inconscientes (Wechsler & Nakano, 2002). A inclusão no conceito de criatividade de outros elementos além dos cognitivos e emocionais marcou assim uma nova etapa no estudo da criatividade que, atualmente é encarada, por muitos investigadores, como multidimensional. Também Wechsler defende esta ideia, tomando a criatividade como um processo onde interagem e combinam as habilidades cognitivas, as características de personalidade e os elementos ambientais (Wechsler, 2006, 2009). Deste modo é necessário ter em linha de conta que a criatividade é um processo exigente sustentado por níveis de abstração elevados e apresenta um canal de concretização com a maior diversidade possível apresentando-se como um fenómeno multidimensional e cuja produção sofre a influência e apela à satisfação de necessidades físicas e psíquicas dos indivíduos, através dos aspetos cognitivos, afetivos, ambientais e sociais (Cavalcanti, 2006; Wechsler, 1998).

Da mesma forma Csikszentmihalyi descreve a criatividade como o resultado da interação de um sistema constituído por três elementos, a saber: uma cultura que compreende regras simbólicas; uma pessoa que apresenta novidades ao campo simbólico; um grupo de “experts” que dominam e validam a inovação. Neste contexto referem que a criatividade observa-se apenas quando se verificam interações num sistema composto por três partes principais: o campo (ou cultura que representa um conjunto de regras ou procedimentos); o

domínio (composto pelos indivíduos que acedem ao campo) e finalmente a pessoa (quando a pessoa utiliza os símbolos de um determinado domínio da arte ou das ciências e transforma-os numa ideia nova) (Morais & Bahia, 2008).

Também Amabile, numa linha concetual multidimensional, descreve a criatividade como o resultado da confluência da motivação (intrínseca: onde se refere às razões através das quais o individuo se vai dedicar à atividade e a atitude do mesmo visando a conclusão da tarefa, muitas vezes na procura de um ideal; extrínseca: onde o criar não é apenas o resultado do desejo do conhecimento, como também o próprio reconhecimento, o desejo de recompensa muitas vezes material, entre outras), das habilidades e conhecimentos relevantes para o respetivo domínio e competências criativas relevantes (Collins & Amabile, 2009; Romo, 2008; Wechsler, 2008).

Neste contexto referimos Sternberg e Lubart, que explicam o processo criativo com a sua teoria do investimento criativo, onde defendem que a criatividade emerge de seis recursos relacionados entre si, a saber: as habilidades cognitivas, o conhecimento; os estilos de pensamento; a personalidade; a motivação e o contexto (Lubart, 1999; Moraes & Bahia, 2008). Não obstante estarem estes recursos combinados para ocorrer criatividade, dependerá da pessoa e da sua atitude, bem como das capacidades e investimento que esta coloca na sua decisão para ser criativa (García, 2006; Moraes & Bahia, 2008; Sternberg, 2005) A teoria do investimento criativo refere assim que a pessoa criativa persiste em determinada ideia, elabora-a, e mesmo enfrentando obstáculos, reformula-a de tal modo que acaba por conseguir “vendê-la”, isto é, tenta que a mesma seja útil e reconhecida como inovadora, vendendo-a “cara” de seguida (Morais & Bahia, 2008). Por conseguinte, os que resolvem arriscar, põem em ação novas ideias, podem ser inicialmente encarados como lunáticos, a prazo, e após consumado o trabalho de “venda” dos seus produtos, estes tendem a ser vistos como criativos (García, 2006; Moraes & Bahia, 2008; Sternberg, 2005). Assim “O inovador criativo desafia a multidão, (...) quem é

criativo tende a ser um pouco *contra naturam*, uma tendência incômoda ou mesmo deveras ofensiva” (Sternberg, 2005, p.199).

Howard Gardner (1983) vem fazer a distinção entre o domínio (matéria ou conhecimentos que a pessoa domina) e o campo (contexto e pessoas que trabalham nesse domínio), através da sua investigação sobre indivíduos responsáveis por produções criativas da história recente como Picasso, Einstein e Freud, revelando estes, a sua criatividade como resultante da resposta às tensões do sistema ou conhecimento dominante. Ao criar a Teoria das Inteligências Múltiplas, Gardner (1983), promove uma abordagem multidimensional que ultrapassa a perspectiva psicométrica baseada nos resultados do QI o que se traduz por assumir a existência de múltiplas inteligências e habilidades distintas entre si, a saber: a linguística, a lógico-matemática, a musical, a espacial, a corporal, a interpessoal e a intrapessoal. Para Gardner (1983), a criatividade passa pela decisão pessoal que propulsiona a mudança, desta forma as linhas que constituem a base dos modelos supra referidos assentam numa hipótese cujo enfoque principal passa pelas diferenças individuais, sendo que a combinação dos vários fatores irá dar lugar à criatividade, ou ao considerar-se uma linha sistémica, os processos idiossincráticos e contextuais que balizam a inter-relação entre a pessoa, o campo e o domínio serão os responsáveis pelo facilitar ou inibir a criatividade (Morais & Bahia, 2008).

Ao pensarmos em criatividade é sinónimo de estarmos perante um constructo de grande complexidade cuja discussão não é consensual na comunidade científica, todavia o seu estudo continua a merecer destaque e representa um papel fundamental quer para a sua clarificação como para a sua compreensão.

Do atrás descrito podemos dar conta da existência de um enorme leque de formulações conceptuais que demandam a natureza da criatividade, e não obstante se encontrarem explicações fidedignas em todas, não é possível nem suficiente encontrar a explicação sobre a complexidade que envolve a criatividade em apenas cada uma delas (Morais & Bahia, 2008).

Por esta ordem de ideias, o que poderá ser consensual para inúmeros autores a propósito da criatividade permitir a construção ou elaboração de ideias ou produtos novos, fundamentais para os indivíduos e respetiva sociedade, poderá não o ser face aos constituintes que são responsáveis para além da novidade e da originalidade, uma vez que aquilo possa ser considerado criativo para umas pessoas, para outras pode não ser (Hennessey & Amabile, 2010).

A conferência que se realizou em 1990, na State College University, em Buffalo, com a responsabilidade do Center for Studies in Creativity, veio permitir reunir não só os grandes agentes de pesquisa nesta área da criatividade, como também tornou possível a discussão de três grandes temas: o processo criativo, o produto criativo e a pessoa criativa. Desta forma as conclusões obtidas permitiram assumir que o processo criativo é fruto de um processo dinâmico, que aponta para a mudança, ação ou produto. O produto assim obtido é novo e funcional e por sua vez, é influenciado pelas diversas variáveis, a saber: as biológicas, as cognitivas, as da personalidade, as motivacionais, as históricas, as do desenvolvimento e finalmente as que surgem por mero acaso. O produto criativo nasce assim, da atividade criativa e os critérios da escolha indicam a novidade, a relevância e a elegância. É de realçar que qualquer pessoa poderá ser criativa, sofrendo a influência de fatores como a motivação, a oportunidade para criar e os meios e, expressando essa criatividade de forma única e sua (Morais & Bahia; Wechsler, 2008).

Como podemos observar a imensidão de conceitos e perspetivas sobre criatividade não nos permite abordar como desejaríamos todas elas. No entanto, o enfoque atribuído não só aos autores referenciados como às suas ideias recaiu como escolha para a base do nosso estudo pela influência que as mesmas tiveram no decurso da evolução do conceito da criatividade.

## Caraterísticas da pessoa criativa

“Talent does what it can; genius does what it must”

Edward George Bulwey-Lytton

Diversos investigadores acreditam que a criatividade está presente em todas as pessoas, pelo menos enquanto potencial, podendo surgir espontaneamente desde que não seja inibida (Cropley, 1999, citado por Nakano 2011). As dimensões, motivacional, e intelectual, podem ajudar a determinar o nível de criatividade, logo, as pessoas criativas podem apresentar um notável desempenho de forma isolada ou combinada em qualquer das seguintes áreas: capacidade intelectual, aptidão académica ou específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes visuais, dramáticas e, por fim, capacidade psicomotora (Oliveira, 2007; Ourofino, Fleith & Gonçalves, 2011; Pocinho, 2009; Silva & Fleith, 2008).

Das caraterísticas que podemos encontrar na literatura a propósito da pessoa criativa destacamos aquelas que alguns autores apontam como mais significativas, a saber: a enorme motivação e curiosidade; a apetência pelas situações de risco; a confiança em si mesmo; a abertura a novas experiências e o inconformismo e também o pensamento independente quanto a julgamentos; a imaginação e fantasia; o pensamento focado na inovação e sentido de almejar meta criativa; a grande sensibilidade; o enriquecimento e elaboração de ideias; a frequência no uso de analogias e associações invulgares; a espontaneidade e impulsividade; um grande sentido de humor e por fim mas quiçá a mais abrangente- a fluência e a flexibilidade de ideias (Alencar & Fleith, 2003; Morais & Bahia; Sternberg, 2006; Wechsler, 2008).

Ao nos determos mais pormenorizadamente sobre algumas destas caraterísticas, verifica-se que a pessoa criativa alberga em si uma enorme motivação e curiosidade, deste modo

ao estar motivada e curiosa quer conhecer mais, despreocupando-se de eventuais riscos que possam advir no atingir de determinada meta. Na realidade ao verificar-se ausência de motivação e curiosidade na demanda de qualquer objetivo ou, se apenas, não existir aquela “coragem criadora”, irá “deitar por terra” toda a capacidade que se encerra em cada um de nós e o fato de querer persistir em explorar determinado caminho por muitos riscos que possa envolver é revelador de coragem, motivação e curiosidade para continuar a enfrentar o desconhecido, não cedendo ao medo do fracasso perante o risco ou ao que os outros possam pensar (Wechsler, 2008).

É usual que a pessoa criativa sinta confiança em si própria, o que a leva a avançar sem receios escudando-se nos seus valores e defendendo as suas ideias (García, 2006). Deste modo face às novas experiências, ao inconformismo e independência no julgar, a pessoa criativa segue e defende as suas convicções, alheando-se da opinião alheia, seguindo por si própria tentando perceber o mundo à sua volta, visualizando perspectivas alternativas e procurando soluções face aos problemas com que se depara (Wechsler, 2008).

A fantasia e a imaginação são também aspetos importantes, apesar de assumirmos que as mesmas são características comuns das pessoas criativas, deparamo-nos com uma realidade cada vez mais recorrente na sociedade atual, que é verificar-se a desvalorização acentuada destas duas características. É de tal forma evidente, que se observa em crianças ainda no decurso do ensino básico o estado de conformismo e carência de estímulos à imaginação, pois o sistema de ensino não estimula o desenvolvimento da criatividade (Harding, 2010; Miranda & Almeida, 2008; Morais & Bahia, 2008; Runco, 2008; Wechsler, 2008).

Outra característica que convém ressaltar é a originalidade que não pode ser confundida com criatividade, uma vez que a primeira é sim, parte integrante da segunda, contudo a originalidade permite ir mais além, fomenta o desenvolvimento de ideias fora do comum e inovadoras, permitindo soluções e quebrando barreiras, ultrapassando o que estava

convencionalmente instituído (Runco, 2008; Wechsler, 2008). A probabilidade do desenvolvimento de algo original será tanto maior quanto maior for o número de ideias que tenha surgido em “brainstorming”, assim quanto mais melhor, na medida em que mais será em termos futuros sinónimo de “melhor” (Osborn, 1953).

Apresentamos de seguida uma outra característica destes indivíduos, o sentido de almejar meta criativa. Este sentido é, no fundo, valorizar a pessoa no universo que a rodeia, pela sua contribuição positiva para o mesmo e realçar o valor das suas ideias (Wechsler, 2008). É imprescindível considerarmos que somos feitos de emoções e a nossa sensibilidade, não só interna como externa capacita-nos para a perceção sobre o nosso mundo interior (o self), a descodificação dos nossos sentimentos e emoções, do universo à nossa volta e de quem nos rodeia, esta característica também permite a descoberta de falhas em determinados momentos, e também perceber qualquer desconforto interior (Wechsler, 2008).

O enriquecimento e elaboração de ideias têm lugar cativo na pessoa criativa, de todo, quando surge uma ideia, esta apresenta-se ainda “em bruto”, há portanto, necessidade de a “lapidar” e a de a “polir” permitindo perceber a sua riqueza e torná-la atrativa de modo a ser aceite pelos mais próximos e restante público em geral (Wechsler, 2008).

A frequência no uso de analogias e associações invulgares é algo que nos apraz realçar pois a pessoa criativa tende a fazer uso de associações, amiudadamente, invulgares, de diversos elementos, sendo que esta capacidade de combinar constituintes que, provavelmente não seriam similares, revela-se fundamental no decurso do processo criativo (Wechsler, 2008).

Uma outra característica referida enfatiza que o indivíduo criativo pode manifestar-se de uma forma impulsiva e espontânea, emergindo aqui associações únicas e díspares de ideias, observando-se em simultâneo episódios de cariz humorístico, assentando aqui, momentos e brincadeiras que propiciam ambiente despoletador de novas ideias, que por sua vez são facilitadores do pensamento criativo (Wechsler, 2008).

Por fim, damos atenção à fluência e flexibilidade de ideias. A primeira remete para características responsáveis pela quantidade de ideias ou respostas que podemos produzir face a um desafio ou problema. A segunda indica a capacidade da pessoa no decurso da observação de um problema, ser capaz de alterar a sua perspectiva, ou, mesmo, de ter a capacidade de alterar categorias ou classes para as soluções que foram apresentadas como resultado (Runco, 2004; Wechsler, 2008).

A investigação científica na área da pessoa criativa tem desenvolvido estudos que procuram conhecer mais aprofundadamente quem é esta pessoa, ou seja, procurar identificar os aspetos que possam caracterizar o indivíduo criativo. Por conseguinte a originalidade, a independência, apreciar situações de risco, a independência, a própria consciência da sua criatividade, o humor, a mente aberta e a consequente tolerância à ambiguidade foram identificados por Plucker e Renzulli (2009) como elementos que se podem aglutinar ao indivíduo criativo.

Neste contexto também as investigações realizadas por Harrington (1999), mostraram que é parte integrante da pessoa criativa a existência de qualidades como a independência de pensamento, a curiosidade, uma abrangência vasta de interesses, autoconfiança na sua área de ação bem como o pensamento e julgamento independentes. Por seu lado Davis (1999), estudou e agrupou, em trabalho de investigação aprofundada, as atitudes e traços de personalidade consideradas criativas. Este estudo levou-o ao agrupamento destas em vinte e duas características que por sua vez subdividiu em quinze socialmente desejáveis e sete que considerou como não desejáveis ou incómodas. No conjunto das características socialmente desejáveis destacam-se a consciência da própria pessoa sobre a sua criatividade, a sua originalidade, a independência e apetência por situações de risco, onde se aceita o inesperado e o risco resultante. O indivíduo criativo para Davis (1999), pode ainda representar alguém que é uma pessoa com a capacidade de enfrentar as situações desafiá-las e isto de uma forma que só ele consegue. É

simultaneamente alguém que detalha pormenorizadamente as suas atividades, sendo organizado e metucioso com todas as suas produções (Davis, 1999). Como características negativas Davis (1999), aponta a intolerância, arrogância, o querer-se tornar-se amiúde o centro das atenções, bem como pode ser muito impulsivo, o que o leva a agir sem pensar nas consequências desse ato, apresentando-se muitas vezes como rebelde e provocador. Expostas algumas das características, Davis (1999), defende que nem todas se apresentam no mesmo indivíduo pois a variedade e como se demonstra a criatividade obedece a contornos complexos e multifacetados.

Por seu turno através dos estudos elaborados por McCrae (1999), constata-se que os indivíduos que são considerados muito criativos nas mais variadas áreas do saber, são descritos como reflexivos, individualistas, e não convencionais, ao passo que aqueles que se consideram como não criativos são cautelosos e conservadores. Também Feist (1998), realizou um trabalho de investigação que consistiu numa meta-análise, onde se dedicou ao estudo da personalidade e criatividade e que consistia na observação das diferenças que se observaram entre indivíduos em dois campos distintos, o das ciências e o das artes. Observou-se que os do primeiro campo são disciplinados, seguros, dominantes e convencionais ao passo que os do segundo campo apresentavam menores níveis do seu controle no registo social, evidenciando características de conflito, sendo eram mais impulsivos e independentes alheando-se de regras ou protocolos. Com os resultados deste estudo Feist (1998), concluiu que apesar da utilização de diferentes instrumentos de avaliação, verifica-se a existência de um padrão sólido face ao perfil da pessoa criativa e as características que esta detém, quer seja da área das artes quer seja das ciências.

Um outro registo baseado no trabalho de Dollinger, Urban e James (2004), nesta área relacionou a criatividade e personalidade. Como resultados os autores apontaram que apenas a dimensão que consistia na abertura à experiência se correlacionou com as medidas de criatividade.

Ainda em outra investigação sua Dollinger (2007), com uma população constituída por 278 estudantes do ensino superior, concluiu que o menor número de realizações criativas e de hobbies era efetivado por alunos que detinham características conservadoras, ao passo que as maiores realizações eram dos alunos com características mais liberais.

Outros autores como Wolfradt e Pretz (2001), verificaram existir uma relação observada entre a abertura à experiência e a criatividade. Enquanto que em outra investigação ao procurar perceber as relações existentes entre a personalidade criativa, os estilos cognitivos e a realização criativa no campo do design, apurou-se que quem detinha mais flexibilidade no influxo neuronal entre os dois hemisférios e o sistema límbico apresentava maiores médias na personalidade criativa, bem como as suas características eram preditoras de melhores resultados aquando da realização criativa da tarefa de design a desempenhar (Meneely & Portillo, 2005).

O trabalho de investigação desenvolvido por Kaufman, (2006) foi baseado no estudo das diferenças que foram autoreportadas sobre a criatividade entre a etnia e o género. Verificando-se que aqui tal como na maioria dos estudos não se encontraram diferenças de género na criatividade, e aqueles que têm encontrado diferenças, por sua vez não registaram nenhum padrão consistente de diferenças, da mesma forma que o mesmo se aplica a grupo étnicos diferentes (Kaufman, 2006; Runco, Cramond & Pagnani, 2010). Contrariamente a estes resultados outras pesquisas realizadas neste âmbito verificaram que o género, a idade, e o ano académico são fatores influenciadores da criatividade (Charyton, Hutchison, Snow, Rahman & Elliott, 2009; Palaniappan, 2000). Aqui o grupo dos homens, dos estudantes mais jovens e dos mais adiantados do curso representam os que detêm resultados mais elevados em termos das características que compreendem o indivíduo criativo (Charyton et al., 2009).

Com a apresentação das características atrás referidas, procurámos apresentar parte de um longo percurso do produto de pesquisa e investigação observada no âmbito da criatividade, é de realçar no entanto, que as pessoas criativas não são detentoras de todas essas características,

o fato de se ser criativo não significa que se assista a uma relação de correspondência causa-efeito quando se detém estas características, mas sim a necessária compreensão que as mesmas não são imutáveis, uma vez que podem sofrer alterações de acordo com ciclo vital da pessoa (Sternberg, 2006; Runco, 2008; Wechsler, 2008).

Nesta ordem de ideias pode admitir-se que é diretamente proporcional a assunção de definição consensual da criatividade à avaliação que se pode realizar sobre o constructo, ou seja são várias as opções que são utilizadas na tentativa de se aferir a criatividade no sentido de se descobrir a mais adequada, como sejam os testes de criatividade que procuram obter resultados sobre a fluência, a flexibilidade e a originalidade, que se ligam ao pensamento criativo, os testes de personalidade, de atitudes, inventários de interesses, entre outros (Fleith & Alencar, 1992). No entanto também estes meios de avaliação não se encontram isentos de críticas, uma vez que se lhes apontam por diversas vezes críticas pelas suas limitações no sentido destes não avaliarem todo o espectro de competências e estarem muitas das vezes imbuídos de subjetividade no que diz respeito aos procedimentos a efetuar (Fleith & Alencar, 1992).

Assim sendo, aliada à complexidade da criatividade, a avaliação deste constructo, também se revela complexa, muitas vezes condicionada pelo grau de subjetividade inerente à imensidão de variáveis que lhe são imputadas (Amabile, 1983; Runco, 2008). Quase como que por ironia, Besemer & Treffinger (1981) defendem que podemos no entanto, encontrar aqui o mote e o incentivo para dinamizar o estudo e assim explorar o que se pretende conhecer e realizar a análise das características da pessoa criativa, tentando perceber o seu produto criativo e desta forma chegar à compreensão do pensamento criativo.

Por conseguinte, o desenvolvimento e a aplicação de ferramentas para a sua avaliação, legitimam-se assim de extrema relevância, pois além de darem a conhecer melhor, não só a criatividade, como também permitem identificar a pessoa criativa, nas mais distintas áreas de interesse científico e social (Wechsler, 2008).

Pois tal como Arthur J. Cropley diz:

“O pensador criativo é flexível e adaptável e preparado para reorganizar seu pensamento.”

### **Criatividade no ensino**

Aliado às características da pessoa criativa Alencar (1998) salienta a necessidade de pensarmos nos fatores de ordem sociocultural, pois ao ocorrer no contexto social a criatividade irá depender de processos mentais que têm origem na nossa cultura, desta forma apesar de poder coexistir uma sólida formação isto não será garantia de estarmos em presença de criatividade, mas fato é que quanto mais importante for o seu conhecimento e experiência, maior a probabilidade da produção inovadora e de valor.

Neste momento, é lícito pensar que a realização da formação passa por mudança e tal como Torrance (1963) referia:

Uma das mudanças que prevejo mais revolucionárias na educação é a revisão dos seus objetivos. Neste momento, afirma-se que as escolas existem para aprender (...) as escolas do futuro serão pensadas não só para aprender mas para pensar (...) Este é o desafio criativo para a educação. (p.4)

Daí ser fundamental um esforço do sistema educativo no fornecimento de ferramentas, a estudantes e a todos os elementos que gravitam na área da formação docente, a fim de permitir pensar e atuar criativamente, com o apoio imprescindível das representações dos professores acerca de criatividade tornando-se estas um dos aspetos especialmente críticos para o desenvolvimento de competências criativas (Runco, Johnson & Baer, 1993). Isto porque a sociedade avança de uma forma significativamente rápida e terá de ser acompanhada pelas metodologias de ensino que devem se adaptar (Miranda & Almeida, 2008).

Assim o processo educativo ao formar pessoas tem de permitir que estas possam ter mais capacidade de imaginar, inovar e liderar para mudanças a realizar e, assim sendo, é legítimo pretender que a criatividade deverá ser integrada em termos de currículo e, mesmo, na política institucional (Miranda & Almeida, 2008; Morais & Bahia, 2008; Romo, 2008; Wechsler, 2008).

Nesta linha de pensamento Martínez (2002), refere que apesar do interesse nesta área da criatividade que se representa através de um crescimento em termos de investigação e o consequente reconhecimento da importância do desenvolvimento de estratégias para estimular a criatividade no sistema de ensino, o fato é que ela ainda não possui uma representatividade digna de relevo. Por conseguinte, assumindo que o meio escolar possui os requisitos para desempenhar um papel primordial no apoio à construção das características pessoais que munem o indivíduo para a sua aptidão criativa, será lícito também assumir que aqui sejam reivindicadas as ações educativas que possam desenvolver essas características e que fomentem o desenvolvimento da expressão criativa Martínez (2002).

Desta forma, responsáveis da educação em diversos países, que reconheceram a validade da contribuição inerente à expressão criativa para o bem estar emocional do indivíduo, têm vindo a apelar para a necessidade de ser criado nas escolas um ambiente que propicie e desenvolva a criatividade dos indivíduos (Alencar, 2002). Conforme Wechsler (2008), também salienta, os próprios alunos deverão poder ter à sua disposição em sede de ambiente escolar, a possibilidade de poder experimentar, o encorajamento para aceitar desafios, a poder expressar-se e aos seus sentimentos, e a sentir a satisfação pelo valor que atribuem às suas ideias, sendo o professor muitas vezes o facilitador deste ambiente. Na realidade o serem criadas condições ambientalmente favoráveis ao desenvolvimento da criatividade são essenciais pois promovem saúde mental, podendo prevenir-se assim, possíveis desordens do foro emocional e cognitivo,

podendo também contar com a contribuição dos estímulos para a motivação para estudo, com o conseqüente aumento do rendimento acadêmico dos alunos (Wechsler, 2008).

Ao pensar que faz parte da essência criativa o aprender a aprender, também é legítimo esperar que se transforme numa competência profissional e que é encarada cada vez mais como uma mais-valia, deste modo, cabe à educação o papel do estímulo aos alunos para as variadas facetas da expressão criativa, como sejam a curiosidade, a associação da informação, a construção do conhecimento, a aptidão para questionar, a procura de soluções inéditas e resolução de problemas (Martínez, 2002).

Não obstante o desejo e sentimento geral da necessidade de estímulos de incremento à criatividade face às necessidades que a sociedade atual apresenta, continua a verificar-se a existência de fatores adversos no meio escolar, responsáveis por dificultar e mesmo inibir o desenvolvimento da expressão criativa, como por exemplo, a autoridade, o conformismo, na indiferença sobre certas características de personalidade tais como a inventiva, a iniciativa, a fantasia, a imaginativa e a do pensamento independente, características estas imprescindíveis para o desenvolvimento da criatividade e que por sua vez irão condicionar o potencial da mesma na eventual imposição de disciplina ou em cumprir objetivos do sistema (Alencar, 1986; Alencar & Fleith, 2003; Wechsler, 2008).

Contudo, os estudos de Alencar (1986) revelam que mesmo apesar de ser comumente aceite e reconhecida o valor da criatividade e o que esta representa para a sociedade, quando são reveladas as características e o poder criativo de determinado indivíduo, e as expõe como diferentes das que são valorizadas pelos demais agentes educativos, este indivíduo acaba por não ser aceite nem estimulado. Percebe-se assim, porque a criatividade é relegada muitas vezes para um plano inferior pelos professores nas escolas, também reflexo da influência das lacunas formativas, pois não o municiam com as técnicas de estímulo à criatividade, bem como a

extensa dotação de conteúdos programáticos que fazem parte do plano curricular a cumprir (Wechsler, 2001).

Mas se na realidade “a criatividade leva a um processo de mudança e de desenvolvimento tanto pessoal quanto social” (Oliveira & Alencar, 2008, p.303). E tendo em linha de consideração o cada vez maior número de trabalhos sobre criatividade, o fato é que não tem sido criado espaço para seu estímulo em contexto escolar, pois continuam poucos os apoios para a sua promoção, desenvolvimento e maximização da sua expressão (Alencar, 1986; Alencar & Fleith, 2003; Martínez, 2002). Daí poder pensar-se que isto se deve à complexidade de chegar à sua definição, do processo em si, como também da banalização de que o conceito sofre e que acabam por dificultar as linhas de atuação para se estabelecer uma orientação de trabalho e de projetos educativos que possam promover o desenvolvimento do processo criativo (Martínez, 2002).

Nesta ordem de ideias para a estímulo à criatividade em contexto escolar, necessita-se que seja possível instalar uma relação que permita ações favoráveis para capacitar os alunos no desempenho de expressões criativas e transformadoras que abrangem três perspetivas, a saber: o aluno, o docente e a escola como instituição (Martínez, 2002).

Assim sendo, verifica-se a necessidade da tal “mudança” da forma como se vê o ensino, com alteração do ensino “convencional” para um ensino e escola criativos que promova e estabeleça preferencialmente a ação criativa dos docentes no sentido de concertarem estratégias com os alunos de molde a estes lhes ser possibilitado encarar e gerir os desafios e as situações inusitadas (Oliveira & Alencar, 2008). Como também para o apoio concertado aos alunos no seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social é imperativo o estabelecimento de ações que foquem o incentivo à iniciativa, autonomia e autoconfiança, que podem ser testadas sob as decisões e escolhas a ter na resolução de questões do quotidiano, criando e inovando com objetivo do desenvolvimento do poder criativo (Martins, 2004).

É solicitada, assim ao professor, a sua colaboração para a atribuição de atividades que possam por si só estimular e incrementar a criatividade dos alunos, sendo que a esta atribuição corresponde, por sua vez a legitimar a relevância do desenvolvimento da criatividade do docente, sendo de salientar que os docentes que no decorrer da sua atividade profissional se destacam pela sua criatividade sendo também adeptos e sensíveis de estratégias que induzem inovação e mudança. Fato este que em associação com as dificuldades que possam verificar-se para ultrapassar práticas antigas e conservadoras, justifica a necessidade do desenvolvimento da criatividade dos docentes ao abrigo de uma forma de ensino e aprendizagem onde possam experienciar os temas que mais tarde executem com os alunos (Martínez, 2002).

Nestas últimas décadas têm vindo a ser colocadas e estudadas questões por diversos autores sobre como se reveste a criatividade em contexto escolar, que tipo de características se atribuem ao docente criativo, e quais os fatores que intervêm no decurso do ensino-aprendizagem (Nakano, 2011; Alencar, 2002; Alencar & Fleith, 2003; Fleith, 2001; Wechsler, 2001, 2008). Uma vez que a criatividade pode e deve ser tanto aprendida como ser resultante dos estímulos que são veiculados através de técnicas que a potenciam, será de particular importância e indispensável que os docentes as conheçam, treinem e implementem aos seus alunos (Alencar, 2000; Alencar & Fleith 2003; Fleith, 2007). A este propósito podem apontar-se as pesquisas que mostram as mudanças ao nível do comportamento tanto de professores como de alunos depois da sua participação em programas de treino cujo objetivo é estimular o poder criativo pela aplicação de determinadas técnicas que consistem na resolução criativa de problemas e na ajuda à desmitificação de barreiras que possam obstar e inibir a criatividade, assim sendo estes programas também procuram estudar o efeito sentido após a aplicação dos mesmos nas variáveis afetivas, do tipo autoconceito e cognitivas, bem como o rendimento escolar e pensamento criativo dos alunos do ensino básico (Alencar & Fleith, 2003).

Apesar das dificuldades e dos resultados não serem muitas vezes os esperados, é fato que os programas de estímulo à criatividade são um excelente meio de estratégia pedagógica, possibilita não só aos alunos como também aos professores o desenvolvimento e motivação para as aprendizagens bem como transmite experiência e confiança nas próprias capacidades, justificado por Nakano (2011) pela importância de valorizar a criatividade e permitir a sua implementação no contexto curricular.

Em suma, para que um professor ou professora seja criativo é importante que o mesmo tenha como aliada a audácia, o arrojo, a autoconfiança, e que esteja aberto às novas experiências “rasgando” os antigos paradigmas e estigmas implantados na educação conservadora, obtendo prazer e realização naquilo que produz, não se confinando apenas às ideias próprias, mas permitindo-se dar atenção a opiniões diferentes das suas, fornecer condições aos alunos para o desenvolvimento dos projetos criados por estes, incitar os alunos ao uso de questões e enunciação de hipóteses, despertá-los para a serem curiosos, responsabilizar-se por criar e manter sereno e com ausência de tensão e hostilidade, apresentar prudência nas suas críticas e fomentar o potencial criativo que os alunos detêm para promover a criatividade à sala de aula, contribuindo assim para a melhoria do ensino (Alencar & Fleith, 2003; Naderi, Abdullah, Aizan, Sharir & Kumar, 2010; Palaniappan, 2000; Wechsler, 2001, 2008).

E tal como referia Rhodes (1961): “Now is the time for every teacher to become more creative”.

## Capítulo 2- Stress

“A maior arma contra o stress é nossa habilidade de escolher um pensamento ao invés de outro.”

William James

### Origem e evolução do conceito

Na atualidade o conceito de stress está deveras banalizado, tendo conotação negativa, e visto como algo que poderá prejudicar o desenvolvimento humano e a causa de um, número de acontecimentos da sociedade em que vivemos (Silva, Lima, Machado, Costa & Gomes, 2011).

O termo stress tem origem no latim, *stringo*, *stringere*, *strinxi*, *strictum* cujo significado é apertar, restringir, comprimir. A proveniência do conceito envia-nos para a ideia de tensão ou pressão. O termo foi inicialmente utilizado na engenharia e na física, uma vez que se traduzia o significado de quanto uma barra de metal era resistente ao stress antes de começar a sofrer deformação nítida (Bauk, 1985; Silva et al., 2011).

Nos primórdios da investigação sobre o stress, temos a teoria de Walter Cannon de 1914, denominada *Fight or Flight* (Luta ou Fuga), este autor foi também responsável por variadas experiências que se suportavam na psicofisiologia das emoções, onde defendia que os níveis de stress poderiam ser aferidos (Lazarus & Folkman, 1984).

O Dr. Hans Selye, considerado como o “pai” desta matéria na área da saúde e utilizou o termo stress, agaste ou consumição em meados dos anos 20 do século passado, depois da elaboração de diversos trabalhos clínicos, onde este pioneiro na investigação da fisiologia do stress, o caracterizou como uma reação não específica do organismo quando exposto a qualquer tipo de exigência intensa (Raich & Dolan, 2008; Silva et al., 2011). Selye descrevia dois tipos

de stress, sempre relacionados com reações hormonais na pessoa, a saber: o eustress e o distress. Enquanto que o primeiro é de cariz positivo, isto é, advém de experiências onde o stress manifesta resultados e consequências positivas, logo ao transmitir estímulos o indivíduo apresenta satisfação pelos resultados obtidos, já o segundo representa estados de insatisfação, que acaba por reprimir e levar a pessoa a experienciar situações desagradáveis, levando ao desgaste do indivíduo com consequências deletérias tanto para saúde física como psíquica (Raich & Dolan, 2008; Silva et al., 2011). A literatura referente ao tema do stress não apresenta um padrão consensual na sua definição, mas não deixa de ser comumente aceite que este resulta da resposta do organismo aos estímulos induzidos por agentes stressores que se transformam em mecanismo de defesa imprescindível para a subsistência do ser humano (Vaz-Serra, 2007). Neste respeito encontra-se na literatura referências a dois tipos de stress de acordo com as implicações que representam para a saúde, assim temos o stress positivo (Eustress), que é aquele que apresenta uma contribuição produtiva do nosso organismo face aos estímulos e que leva à melhoria do seu desempenho. Por outro lado verifica-se o stress negativo (Distress), quando se deteta que os efeitos negativos do stress promovem uma perda de energia e consequente desgaste na pessoa fazendo perigar a sua capacidade de desenvolvimento no meio em que está inserida (França & Rodrigues; Sousa, Mendonça, Zanini, & Nazareno, 2009).

Ainda com base na teoria de Selye, os investigadores Raich e Dolan (2008) referem que o processo de stress ia experimentando diversas fases: quando surgem elementos stressantes a pessoa incrementa a sua produtividade, através de ações de *coping*, tentando conseguir soluções, que sendo infrutíferas deixam-no resignado, passando a não resistir ao fatores que inicialmente funcionavam como estímulos. As teorias referidas foram, no entanto, alvo de crítica pelo fato de ambos os autores não terem dado a devida importância à interveniência dos fatores psicológicos nos indivíduos (Silva et al., 2011; Lazarus & Folkman, 1984; Vaz-Serra, 2007).

Na evolução do conceito de stress foram surgindo ao longo do tempo diversos autores e várias perspectivas sobre o mesmo. De seguida iremos debruçar-nos sobre algumas delas que contribuíram de uma forma decisiva para um maior conhecimento do tema.

### **Perspetivas sobre o stress**

A literatura refere que de um modo geral o stress pode-se concetualizar de acordo com três perspectivas a saber: a do estímulo ou de Holmes e Rahe (1967), a da resposta que teve como “pai” Hans Selye, e por fim a mediadora ou transaccional de stress.

A primeira abordagem ao tema refere a perspectiva como estímulo pois estamos perante uma abordagem que considera as condições ambientais exteriores ao sujeito como transtornantes do seu funcionamento regular. Neste domínio o stress surge como resultado de ocorrências revestidas de importância, imprevistas, novas e com intensidade relevante que irá produzir alterações súbitas e rápidas. Holmes e Rahe (1967), criaram a Escala de Reajustamento Social, onde apresentam 43 questões que refletem acontecimentos ocorridos nos 6 meses anteriores da vida dos sujeitos e que necessitam de ajuste. De acordo com os criadores da escala quanto maior for o número de situações vividas, maior será o stress observado (Custódio, 2010). Por conseguinte, salienta que as ocorrências vivenciadas pelas pessoas como resultado de fatores indutores de stress que produzem efeitos negativos são oriundos de qualquer situação verificada e que altera o padrão de vida diário, logo irá requerer ajustamentos na vida das pessoas, bem como estas ocorrências poderão ser de cariz positivo ou negativo (Custódio, 2010).

A perspectiva seguinte apresenta o stress segundo uma resposta ou variável dependente, uma vez que é definido como resultado do conjunto das reações fisiológicas ou psicológicas que o sujeito apresenta face a certos estímulos indutores de stress (França & Rodrigues, 2005;

Sacadura-Leite & Uva, 2007). É importante ainda referir a contribuição dos estudos de Hans Selye que dedicou a sua vida de trabalho a estudar o conceito de stress, investigando a reação do organismo a qualquer pressão exercida neste. Neste contexto denominou esta reação do organismo como o Síndrome Global de Adaptação. Este realiza-se em três etapas distintas, a saber: a primeira surge como resposta inicial do organismo ao evento stressante. Por exemplo, com respostas orgânicas como: aumento da frequência cardíaca, dos valores tensionais, da ansiedade, da frequência respiratória, com o regresso aos valores basais caso o indutor de stress desapareça. A segunda etapa ocorre caso o indutor de stress permaneça ativo, estabelecendo-se assim um estado de resistência, que se traduz no organismo por mudanças de humor, irritabilidade, aumento da acidez gástrica entre outras manifestações somáticas. Nesta fase irão verificar-se as tentativas de inversão dos efeitos do agente stressor numa ação de coping, caso não aconteça a inversão da situação stressora a pessoa passa para a etapa seguinte. Na terceira etapa com a sustentação da situação, o sujeito não tem mais capacidade de reação à situação de stress fica exausto, com alteração severa dos parâmetros orgânicos, entra num processo patológico grave que pode conduzir à falência do organismo e morte (França & Rodrigues, 2005). O modelo proposto por Selye permite, portanto envolver os seguintes conceitos: o agente de stress, representado pelas ocorrências e as condicionantes que fazem perigar o equilíbrio do sistema orgânico; os fatores responsáveis pela alteração do impacto do indutor de stress no organismo e a síndrome geral de adaptação; as respostas adaptativas e as não adaptativas (Custódio, 2010; Pais – Ribeiro, 2007; Sacadura-Leite & Uva, 2007).

Por fim, a perspetiva que preconiza que o stress é fruto dos procedimentos de avaliação e apreciação que são responsáveis por interferir na interação entre o que o meio exige e a capacidade de resposta da pessoa, ou seja, é uma perspetiva que se orienta para o sistema de relacionamento entre o indivíduo e o ambiente (Dolan, 2006). Nesta ordem de ideias inclui-se o Modelo Transacional de Lazarus, que assenta no conceito de que os estímulos indutores de

stress irão desencadear respostas distintas em diferentes sujeitos, com dependência direta dos seus argumentos pessoais e avaliações cognitivas próprias (Buunk et al., 1998). Por conseguinte, a avaliação cognitiva sobre qualquer assunto ou estímulo irá determinar a próxima resposta emocional, ou seja o stress é resultado da relação estabelecida entre o “peso” sentido pelos indivíduos e a resposta tanto psíquica como fisiológica que estes manifestam face àquele “peso”, e varia de acordo com a perceção que o próprio indivíduo detém daquilo que o meio lhe exige e das aptidões que tem para fazer face a tais exigências (Collie, Shapka, & Perry, 2012; Sacadura-Leite & Uva, 2007). O stress de acordo com Lazarus (1993), tem a ver com a passagem de uma condição emocional positiva para uma de pendor negativo, normalmente relacionada com a ansiedade, medo e ausência de controlo emocional e as ocorrências que sejam percecionadas pelo sujeito como stressores, podem ser divididos em três tipos: a perda, que se traduz por situações de aparecimento súbito, com os indivíduos a se deparar com danos já verificados; a ameaça, onde a pessoa se encontra perante uma situação prestes a ocorrer; o desafio, onde a pessoa sente-se capacitada para ultrapassar determinadas exigências empregando para tal estratégias de coping.

A literatura refere-se a esta última perspetiva como a que incorpora as conceptualizações referidas anteriormente, sendo aquela em que se apoia, em grande medida, a investigação de stress nos mais variados contextos profissionais, pois tal como referem Pocinho e Capelo (2009), o stress é resultado do confronto constante entre a pessoa e o mundo que a rodeia, e será com a sua avaliação que a mesma pessoa irá determinar se esse confronto vai exceder, ou não as suas capacidades, deixando assim, o seu bem-estar comprometido.

Um outro modelo foi elaborado por Simon Dolan e André Arsenault e tornou possível a realização de um diagnóstico que possibilita a redução da frequência de situações irreversíveis verificadas a longo prazo e causadas pelo stress. O modelo proposto identifica três constituintes responsáveis pelo surgimento do stress, a saber: aquele que o profissional perceciona do seu

trabalho, o que cada pessoa sente bem como as suas necessidades e os comportamentos que cada um evidencia no sentido do reforço ou da redução da percepção das fontes de stress e por fim o apoio social que tem uma ação mediadora sobre as reações ao stress (Dolan, 2006).

O stress tanto pode ter uma ação deletéria para organismo do indivíduo como por outro lado poderá produzir condições de incentivo tornando-se benéfico para a pessoa, como também se poderá verificar uma situação intermédia onde se torne o stress o responsável para alavancar decisões e solucionar problemas, pois “a vida sem stress não tem sabor, uma certa dose de stress, é útil como fonte propulsiva, que leva a procurar novos objetivos na vida e até uma realização pessoal” (Vaz-Serra, 2007, p. 799).

O indivíduo pode tirar vantagens face ao stress, uma vez que este se reveste assim, de uma função protetora e adaptativa, indicando ao indivíduo o caminho para a ação, pois com frequência os sujeitos vão deliberadamente ao encontro de acontecimentos desafiantes, uma vez que pretendem confrontar-se com os seus próprios limites e isto tanto ao nível de trabalho como nos seus tempos livres (desporto, aventura, entre outros), daí considerar-se o stress como um processo de adaptação que as pessoas utilizam quando querem atingir determinados objetivos ou no sentido de se adaptarem ao que é exigido do meio onde se inserem, permitindo-lhes desenvolver o seu potencial, garantindo-lhes a sobrevivência e facilitando-lhes os meios para o sucesso (Hung, 2011; Jennings, Frank, Snowberg, Coccia, & Greenberg, 2013; Tamayo, 2008).

O ambiente, as circunstâncias em que ocorrem e a combinação destes elementos têm responsabilidade nas consequências que o stress poderá vir a despoletar e são dependentes da forma como são avaliados pelo indivíduo e do significado que este lhe confere, uma vez que é a avaliação realizada pelo mesmo sobre a situação experienciada que este irá considerar ser ou não uma situação stressante, por exemplo: passar num exame, mudar de escola; avaliação de desempenho, ser admitido num emprego, mudança de residência (Gloria, Faulk & Steinhardt, 2013). E este evento stressante poderá ser motivo de satisfação ou de sofrimento dependendo

de pessoa para pessoa, e a manutenção da sua saúde física e mental vai depender da interpretação feita do que o rodeia, dos recursos que consegue disponibilizar, do seu autocontrolo e da já mencionada capacidade de adaptação (Dicke et al., 2014; França & Rodrigues, 2005; Lazarus, 1999; Negeliski & Lautert, 2011).

Percebe-se assim da enorme quantidade e variedade de fatores indutores de stress existentes, e estes revestem-se de uma natureza física, psicológica e social podendo potenciar o mesmo e apresentam-se tanto externos como intrínsecos ao indivíduo. Por conseguinte nos fatores externos pode considerar-se o ambiente de trabalho, os seus conflitos, as exigências familiares, os problemas económicas, enquanto nos intrínsecos ao indivíduo poderão ficar a dever-se às expetativas da própria pessoa, ao seu grau de perfeccionismo, à sua autoestima e até a própria culpabilização (Stoeber & Rennert 2008; Vaz- Serra, 2000).

Por esta ordem de ideias depreende-se que quando o stress se instala, o indivíduo irá sofrer um acumulado de consequências que abrangem todo o organismo, “ mexendo” com as suas emoções, os processos biológicos e cognitivos bem como o comportamento. Assim, estas consequências emergem e influenciam-se simultaneamente com intensidade tanto maior quanto maior for a duração do estado de stress. Também apresentam um enorme espectro de variabilidade, afetando desde as funções intelectuais, a capacidade de concentração de memória e atenção, levando também à modificação da perceção do meio envolvente o que se traduz pela quebra do rendimento pessoal, o sistema imunitário fragiliza e deixa o organismo à mercê de agressões patológicas não se conseguindo defender, o que conduz por fim à incapacidade da pessoa poder dar as respostas para solucionar os seu problemas. Contudo face à aprendizagem e prática de determinadas atitudes e comportamentos, os efeitos nefastos do stress sobre as pessoas podem ser atenuados, e passam por soluções simples como a prática regular do exercício físico, uma dieta saudável e a alteração do modo como se lidam com as situações (Vaz-Serra, 2000; Jennings, Frank, Snowberg, Coccia, & Greenberg, 2013).

## **Stress ao nível do ensino**

O trabalho e a relação com o stress desencadeado pelo mesmo têm ocupado a atenção dos investigadores sobre esta área, pois as mudanças derivadas da globalização económica, a utilização das novas tecnologias de comunicação, a necessidade frequente de deslocalização das pessoas e a multiplicidade de culturas que podem passar a interagir obrigam a alterações e mudanças constantes dos paradigmas pessoais e sociais (Collie, Shapka & Perry, 2012; Jennings et al., 2013; Klassen, Usher & Bong, 2010). Neste contexto as mudanças que podem vir a afetar o bem estar psicossocial das pessoas têm a ver com as que são oriundas do mundo laboral e representam alguns dos grandes desafios que tornam cada vez mais competitivo o mundo do mercado de trabalho (Jepson & Forrest, 2006; Santos et al., 2010).

O trabalho pode apresentar-se como gratificante ou como fonte geradora de stress sendo esta última responsável pelo desgaste que leva o indivíduo a sentir repercussões no seio da sua própria família, podendo também abranger outras pessoas dentro e fora da instituição onde trabalha, pois o indivíduo deverá ser visto como um todo, constituído pelo familiar, profissional e social (Vaz-Serra, 2007).

Por esta ordem de ideias é também observável no contexto profissional do ensino que a conceção privilegiada tem sido a perspetiva transacional, na qual se admite que o stress na profissão docente é fruto do relacionamento dinâmico existente entre os agentes indutores de stress presentes em contexto de trabalho e os recursos que o professor detém para lidar com as situações desafiadoras que emergem dos mais variados acontecimentos. (Jepson & Forrest, 2006; Jesus, 1999; Kyriacou & Sutcliffe, 1978; Lazarus & Folkman, 1984).

Assim, o stresse profissional é resultante de um conjunto de circunstâncias que interferem com o indivíduo, ou seja, representam a resposta orgânica tensional verificada face

aos agentes indutores de desequilíbrio que se tornam agentes stressores em contexto de trabalho que são percecionados como desestabilizadoras e levam ao aumento da tensão emocional dos quais se destacam: as condições do próprio local de trabalho, como sejam a dimensão das salas, a iluminação das mesmas, a temperatura e ventilação; o tipo de funções, com horários incompatíveis, turnos e trabalhos repetitivos; o relacionamento entre pares e hierarquia; o poder disciplinar ou ausência do mesmo; o papel desempenhado na instituição; a progressão na carreira, com a respetiva formação e avaliação de desempenho. E os fatores externos ao trabalho como sejam acontecimentos marcantes na vida das pessoas e a própria articulação entre trabalho e família (Jepson & Forrest, 2006; Ramos, 2001; Spilt, Koomen & Thijs, 2011).

Neste contexto destaca-se um estudo de âmbito nacional, o Estudo IPSSO 2000, onde foram identificados nove fatores como fontes indutoras de stress percecionadas pelos professores que são: o estatuto profissional, a pressão do tempo, a segurança profissional, o conteúdo do trabalho, a disciplina, a rigidez curricular do programa escolar, o controlo, a pressão do tempo, a natureza emocional do trabalho e o ritmo e estrutura do trabalho (Cardoso, Araújo, Ramos, Gonçalves & Ramos, 2002).

A literatura apresenta assim o stress como um sistema onde interage o que o meio laboral exige e os recursos que o indivíduo apresenta. Sendo assim, quando são observadas demasiadas exigências e recursos reduzidos, estará eminente uma condição psicológica negativa face ao trabalho, que se irá manifestar de variadas formas, pode se revestir por exemplo em insatisfação ou mesmo *burnout*. Por outro lado se forem disponibilizados recursos suficientes, quer pessoais quer profissionais ou organizacionais que confrontem com as demandas, a condição psicológica será positiva, transformando-se em satisfação laboral ou em *engagement*, que representa a vinculação psicológica ao trabalho (Bakker, Hakanen, Demonite e Xantopoulou, 2006; Klassen, Usher & Bong, 2010;

Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró & Grau 2000; Salanova & Schaufeli, 2002). Neste contexto, quando os fatores indutores de stress têm um surgimento coincidente com características do contexto de trabalho que se identificam como influenciadoras na satisfação e na motivação para o trabalho, ou pelo contrário, com respostas emotivas que emergem de situações stressantes como a insatisfação e a diminuição da motivação que se pode observar a incorporação das duas vertentes, a do stress e a do bem-estar nas instituições, daí a noção de stress poder ser conotada, não apenas numa perspetiva negativa mas pelo contrário articular-se num contexto de bem-estar pois podemos estar a falar de distress (stress negativo) ou em eustress (stress positivo) (Pinto & Silva, 2005; Selye, 1982).

Assim, de acordo com Pinto e Silva (2005), considerando como essencial o bem-estar do docente, particularmente tendo a sua motivação como indicador do bem-estar que conduz à satisfação e realização profissional a investigação deverá debruçar-se sobre uma perspetiva imbuída de maior otimismo, dirigindo os professores para uma maior valorização das boas experiências ao mesmo tempo que os momentos de êxito devem ser a referência da criação de um percurso profissional constituído por motivação e bem-estar. Pois é com as experiências ótimas que se acrescenta um sentimento de domínio e o sentido de participação no que se escolhe durante o percurso de vida e na determinação do conteúdo da mesma (Csikszentmihalyi, 2009).

A investigação refere o stress como multicausal e com influências variáveis de pessoa para pessoa com consequências também no registo individual, que pelo esforço dedicado pelo indivíduo em prol de situações do foro profissional, mormente o da atividade docente indo repercutir-se não só no dia a dia como também irá exercer a sua influência sobre a todas as pessoas que gravitam em torno do docente na sua esfera familiar e social (Pinto & Silva, 2005). Ao investigar que as características do trabalho como as exigências e o controlo do mesmo poderão influenciar o indivíduo Ernesto (2008), refere que estas poderão motivar o surgimento

de stress, condicionando por sua vez, o seu bem estar e o seu modo de vida. Enquanto que outros estudos também sugerem que os níveis de stress ou de bem-estar que se percebem em determinado momento poderão ter influência na avaliação que os professores realizam das características do contexto de atividade docente (De Jonge et al., 2001; Zapf et al., 1996).

No entanto surgem novas perspectivas apontadas pela investigação que têm conta a existência de fatores de nível grupal e organizativos com importância sustentada que justifica assim a presença de stress e o compromisso quanto ao bem-estar do individuo (Chambel, 2005).

### **Considerações Finais: Criatividade e Stress**

A criatividade reveste-se de maior importância nos mais variados contextos profissionais, sendo o contexto da educação um dos mais importantes, onde o papel dos docentes é sem dúvida fundamental, uma vez que além da preparação necessária para o seu dia a dia profissional, vão confrontar-se com situações que saem do âmbito previsto e a criatividade na improvisação com matérias e materiais de recurso poderá ser um aspeto facilitador no ultrapassar de problemáticas desafiantes no seu quotidiano (Gardner, 1983; Ericsson, 2005; Pocinho, 2009).

O conjunto de características lógico-associativas não será suficiente para demarcar as diferenças de atuação dos indivíduos, além da superação pela inteligência aos problemas e obstáculos, alia-se assim a criatividade para que as respetivas produções criativas contribuam para a prossecução da sua vivência diária (Sousa, 2005). Entende-se, assim, porque a criatividade está presente no dia-a-dia e tal como todos os dias realizamos seguramente exercícios envolvendo a mesma, permitindo o nosso desenvolvimento e crescimento enquanto pessoa criativa (Dias & Moura, 2007; Tang & Chang, 2010).

Apesar desta constatação, a verdade é que Alencar (2007), no seu trabalho de investigação conclui existirem ideias desvirtuadas sobre a perceção da criatividade no contexto educacional, pois apesar de parecer estar consolidada a importância da promoção da criatividade, o fato é que são inúmeras as ocasiões em que o papel da criatividade é relegado para um plano inferior face ao destaque a que deveria ter oportunidade, bem como a motivação e o empenho para contribuir para essa mesma promoção, uma vez que ideia subjacente é, muitas vezes, a de que a criatividade é apenas detida por alguns. Não é reconhecido de todo que este é um atributo de todo o ser humano, sendo que mesmo possuindo todos os requisitos para o desenvolvimento da criatividade esta não se desenvolverá se existir a ausência de suporte do meio ambiente envolvente, uma vez que esta é condicionada por este (Alencar, 2007).

Daí a importância do estudo continuado sobre a conceção que o docente possa ter sobre a criatividade a fim de poder ter repercussões positivas sobre a mesma e não deixar subsistir a ideia de que a criatividade é apenas e somente uma dádiva, exclusivo de alguns. Daí ainda a importância do reconhecimento e consciencialização para a sua dinamização de molde a ser reconhecida como forma de cativar os alunos fomentando ambiente agradável em aula e estimulando por sua vez o processo criativo dos alunos e dos próprios professores (Morais & Azevedo, 2008).

E como a investigação é por diversas vezes portadora de resultados que nos preocupam e estimulam é importante a tomada de atenção para outra variável, de crucial importância no contexto educativo, que é o stress e particularmente o que está relacionado com a prática docente. O stress profissional dos professores é tido e reconhecido desde há longas décadas, tornando esta, uma profissão de risco de esgotamento físico e mental (Pinto, Lima & Silva, 2003).

Assim perante a complexidade do exercício e das práticas da atividade docente é de sobejá importância que o bem estar e a permanência dos professores no desempenho da função

se associe à necessidade de estes conferirem sentido e motivação face ao trabalho que realizam (Paula & Naves, 2010).

Não só os resultados são variados como variáveis são as perspectivas em estudo pois o ser humano é um ser social, cuja vivência não só é influenciada como também provoca influência no meio que o envolve, sendo a sua família, o que faz como meio de subsistência e a própria sociedade os protagonistas desta influência e por consequência a instabilidade laboral, a orgânica da sua instituição de trabalho e cada vez mais a insegurança e mudanças no mercado de trabalho transformam-se em catalisadores do stress profissional.

Finaliza-se pois com a ideia de que tanto a criatividade como o stress são dois construtos de suma importância para cada indivíduo, revestindo-se igualmente de suma importância no seu contexto laboral e particularmente na atividade docente. A literatura tem tentado fornecer pistas para uma melhor compreensão dos mesmos e com esta breve resenha teórica tentou-se fornecer elementos para um melhor entendimento tanto da criatividade e stress, como pontos fundamentais na prática da atividade do professor.

### Capítulo 3- Metodologia do trabalho de investigação

Nesta fase da investigação pretende-se que fiquem explicitadas a natureza do estudo, as questões de investigação, os objetivos, os procedimentos realizados, onde se inclui ainda uma caracterização dos participantes e a descrição dos instrumentos utilizados.

#### Questão de investigação

Nesta linha de raciocínio e considerando a relevância destas duas variáveis para o contexto educacional, a presente investigação vai ao encontro de tentar perceber e estudar estes dois construtos, a criatividade e o stress, num contexto específico: a Educação.

A questão de investigação é fundamental para qualquer trabalho de pesquisa, visto orientar na definição dos objetivos do estudo. Como tal a questão que está na génese do presente investigação é : **Será que existe uma relação entre a forma como cada indivíduo se vê enquanto pessoa criativa e a perceção que detém do seu nível de stress na sua atividade profissional?**

#### Objetivos

Tendo este panorama em consideração, como objetivos para este trabalho, pretende-se tentar verificar a existência de uma relação entre a perceção que cada indivíduo tem da sua criatividade face ao seu nível de stress e aos diferentes fatores indutores de stress associados à atividade docente.

## **Procedimentos**

No início da investigação solicitou-se uma autorização ao presidente do conselho executivo no sentido de efetivar a realização do presente estudo (Anexo 1). Simultaneamente foi requerida uma autorização aos autores dos instrumentos usados na investigação e posteriormente, solicitou-se o consentimento informado (Anexo 2) aos participantes, onde se informou sobre os objetivos deste trabalho, bem como assegurou-se a confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos. Procedeu-se à entrega dos questionários (Anexo 3; Anexo 4 e Anexo 5), a toda a população docente do estabelecimento escolar. Os dados obtidos foram inseridos e analisados estatisticamente mediante o programa IBM SPSS, versão 20.0 para Windows. Após a análise refletiu-se e discutiu-se sobre os mesmos levando à respetiva conclusão do trabalho.

### **Procedimentos estatísticos**

Ao iniciar a análise estatística, procedeu-se à reorganização das variáveis sociodemográficas no sentido de auxiliar os procedimentos estatísticos e posterior interpretação dos dados obtidos. Deste modo reorganizou-se a variável idade dividindo-a em duas subcategorias: indivíduos com idade inferior a 43 anos e indivíduos com idade maior ou igual a 43 anos. A escolha da linha de corte em relação à idade deveu-se a ser este o valor médio das idades da nossa amostra. No caso da variável grupo disciplinar procedeu-se à sua divisão em não ciências e em ciências sendo que a primeira abrange áreas como: inglês; educação visual; educação; física; história; filosofia entre outras ao passo que o grupo das ciências englobou áreas como: física e química; ciências da natureza; matemática; biologia entre outras. No que diz respeito à variável tempo de serviço procedeu-se à divisão novamente tendo em

consideração a média do tempo de serviço daí este ter sido dividido em duas categorias a saber: menor que 17 anos e maior ou igual a 17 anos.

Por conseguinte procedeu-se à caracterização descritiva da amostra e verificou-se os níveis de consistência interna dos instrumentos utilizados mediante a utilização do alfa de Cronbach. Outro procedimento utilizado consistiu na correlação de Pearson,  $r$ , no sentido de averiguar a possível relação entre os constructos em estudo. Seguidamente, realizou-se a análise de comparação entre médias, mediante o teste de  $t$ - student. Para esta análise assumiu-se o pressuposto de normalidade (necessário às abordagens paramétricas) visto que a amostra foi ampla ( $n > 30$ ), sendo assim possível assumir a normalidade da mesma (Field, 2005; Pestana & Gageiro, 2008). O pressuposto da homogeneidade foi analisado de acordo com o teste de Levene. Sempre que não se verificou este pressuposto foram adotados os valores de  $t$  para a não igualdade das variâncias assumidas.

## **Participantes**

Os participantes deste estudo abrangeram a população de docentes de uma Escola Básica dos 2º e 3º ciclos da Região Autónoma da Madeira. Dos 117 docentes que compunham a população total da escola, 84 participaram no preenchimento dos instrumentos, constituindo este valor o número de sujeitos da amostra ( $n=84$ ). No que concerne à variável género temos 61 participantes do género feminino (72.6%) e 23 sujeitos do género masculino (27.4%). Ao nível das idades observou-se a idade mínima de 31 anos e máxima de 59 anos com média de 43 anos e desvio padrão de 6. Na divisão desta variável verificou-se que 41 indivíduos tinha, idade inferior a 43 anos (48.8%) e 43 indivíduos tinha idade igual ou superior a 43 anos (51.2%). Face ao grupo disciplinar, 60 sujeitos pertenciam a áreas das não ciências (71.4%) e 24 faziam parte da área ciências (28.6%). No que concerne ao tempo de serviço 45 dos

participantes tinham menos de 17 anos de serviço (53.6%) e 39 participantes detinham 17 ou mais anos de tempo de serviço (46.4%). Por fim 24 indivíduos revelaram não possuir hobbies (28.6%) e 60 indivíduos referiram praticar hobbies (71.4%).

### **Descrição dos instrumentos**

A fim de dar prossecução a este trabalho utilizou-se dois instrumentos: a Escala de personalidade criativa – EPC (Jesus, Morais et al., 2011; Garcês, 2013) (Anexo 4) e o Questionário de Stress nos Professores — QSP (Gomes et al., 2006; Gomes, 2007) (Anexo 5), bem como uma folha introdutória com o objetivo de obter uma caracterização da amostra mediante a recolha de dados sócio-demográficos (género, idade; estado civil; habilitações literárias; grupo disciplinar; tempo de serviço e hobbies).

O instrumento EPC foi desenvolvido inicialmente por Jesus, Morais et al. (2011), e posteriormente validado por Garcês (2013). A escala pretende avaliar a perceção que os indivíduos têm da sua própria criatividade e compreende 30 itens com respostas do tipo Likert de 1 a 5 pontos, entre o *Discordo Totalmente* e o *Concordo Totalmente* (Jesus, Morais, et al., 2011). O somatório de todos os itens traduz o seu resultado global. Em termos psicométricos, este revela ser um instrumento unifatorial, no seu estudo de validação Garcês (2013) obteve um valor de consistência interna de 0.92, média de 117.93 e um desvio padrão de 15.72. No presente estudo a fiabilidade foi de 0.91, média de 119.78 e desvio-padrão de 12.81.

Por sua vez, o instrumento QSP foi adaptado por Gomes et.al (2006) e Gomes (2007) partindo dos estudos de Cruz e Freitas (1988), Cruz e Mesquita (1988) e Kyriacou e Sutcliffe (1978) . O questionário utilizado é constituído por 36 itens divididos por seis fatores que são: comportamentos inadequados/ indisciplina dos alunos (CIA) que se referem à descrição dos problemas comportamentais demonstrados pelos alunos e as dificuldades que os professores

têm na gestão da indisciplina em contexto de sala de aula; pressões de tempo/ excesso de trabalho (PTET) que refere-se à descrição dos obstáculos face ao tempo que os professores sentem na preparação das aulas para o cumprimento dos planos curriculares, assim como os problemas inerentes ao trabalho excessivo que as suas funções acarretam; diferentes capacidades e motivações dos alunos (DCMA) que remetem para os contratempos que os professores sentem perante alunos com níveis de aprendizagem diferentes e as dificuldades sentidas pelos professores ao proporem metas personalizadas para cada um destes alunos; estatuto da carreira docente (ECD) que evidencia os sentimentos negativos dos professores face às diversas realidades da sua carreira profissional; trabalho burocrático /administrativo (TBA) que salienta as reações desfavoráveis que os professores manifestam sobre as obrigações burocráticas e administrativas ligadas à prática profissional que sobre eles recaem e políticas disciplinares inadequadas (PDI) que indicam as dificuldades que os professores sentem perante as políticas disciplinares que têm ao dispor, assim como o não reconhecimento da sua autoridade e poder disciplinar. O total dos valores de cada subescala é obtido através da soma dos itens de cada dimensão, sendo que de seguida se divide o valor obtido pelo número total dos itens que o constituem. Deste modo os resultados de cada um dos fatores apresentados varia entre um valor mínimo de zero e um máximo de quatro, representando desta forma os valores máximos perante o nível mais elevado de stress (Pocinho & Capelo, 2009). Quanto aos valores de fiabilidade do presente estudo foram aqueles que se encontram na tabela 1.

Tabela 1

*Consistência interna nos fatores do QSP*

Fatores	p	Número de itens
Comportamentos inadequados/ indisciplina dos alunos	.91	7
Pressões de tempo/ excesso de trabalho	.87	6
Diferentes capacidades e motivações dos alunos	.84	6
Estatuto da carreira docente	.88	6
Trabalho burocrático /administrativo	.91	5
Políticas disciplinares inadequadas	.89	6

#### Capítulo 4 - Apresentação dos resultados

Este capítulo pretende apresentar os resultados decorrentes das análises estatísticas que foram desenvolvidas, nomeadamente os resultados referentes à correlação de Pearson na análise da relação entre os conceitos em estudo e os testes *t*-student entre as variáveis demográficas recolhidas e os construtos de criatividade e stress.

##### Correlação de Pearson entre Criatividade e Stress

Apresenta-se de seguida na Tabela 2, os resultados que dizem respeito à correlação de Pearson para realizar entre os construtos criatividade e stress. Em específico foi realizada esta análise considerando o fator unidimensional da criatividade (Criat.) oriundo da EPC, o nível global de stress (NGS) e os seis fatores que compõem o questionário do stress (QSP).

Tabela 2

*Correlação de Pearson, r*

	Criat.	NGS	CIA	PTET	DCMA	ECD	TBA	PDI
Criat.	1	.04	-.05	.12	.11	.13	.06	-.02
NGS		1	.49*	.48*	.38*	.32*	.32*	.54*
CIA			1	.54*	.69*	.37*	.07	.73*
PTET				1	.67*	.34*	.45*	.53*
DCMA					1	.44*	.24*	.66*
ECD						1	.35*	.51*
TBA							1	.28*
PDI								1

\* $p < .05$ 

Como se constata na Tabela 2 não foi encontrada correlação significativa entre os construtos que se pretenderam estudar nesta investigação, ou seja não se poderá afirmar que a criatividade e o stress se relacionam significativamente. Por lado é apenas observado que há significância de resultados entre as dimensões que são responsáveis pela avaliação da variável stress.

### **Comparação entre médias das variáveis demográficas**

Seguidamente apresenta-se os resultados do estudo realizado entre as variáveis demográficas e os construtos de criatividade e stress. Foram, deste modo, efetuadas as comparações de médias entre o género, a classe etária, o grupo disciplinar, o tempo de serviço, os hobbies e as variáveis de criatividade e stress dos elementos participantes.

### **Género.**

Na Tabela 3 estão presentes os resultados respeitantes à variável género.

Tabela 3

*Teste t à variável género*

	Criat.	NGS	CIA	PTET	DCMA	ECD	TBA	PDI
<i>T</i>	.67	1.49	4.59	2.90	3.72	1.73	-.64	2.49
<i>P</i>	.51	.14	.00*	.01*	.00*	.09	.52	.02*

\* $p < .05$

Como se pode verificar na Tabela 3 encontraram-se resultados significativos entre o género e as variáveis CIA, PTET, DCMA, PDI. No caso da variável CIA é o género feminino aquele que é responsável pelas médias mais elevadas ( $M=3.19$ ;  $DP=0.62$ ) comparativamente ao género masculino ( $M=2.43$ ;  $DP=0.80$ ). Em relação à variável PTET também se verifica ser o género feminino que apresenta as médias mais altas ( $M=2.54$ ;  $DP=0.74$ ) perante o género masculino ( $M=1.98$ ;  $DP=0.93$ ). Na variável DCMA é novamente o género feminino aquele com médias mais altas ( $M=2.44$ ;  $DP=0.66$ ) comparativamente ao género masculino ( $M=1.80$ ;  $DP=0.79$ ). No caso da variável PDI é o género feminino o que tem as médias superiores ( $M=2.93$ ;  $DP=0.61$ ) face ao género masculino ( $M=2.42$ ;  $DP=0.94$ ).

### **Classe etária.**

A Tabela 4 que se observa de seguida diz respeito aos resultados das comparações entre médias considerando a variável classe etária que os participantes apresentam.

Tabela 4

*Teste t à variável classe etária*

	Criat.	NGS	CIA	PTET	DCMA	ECD	TBA	PDI
T	1.60	-2.45	-2.90	-2.53	-2.28	-.80	-1.34	-2.90
P	.12	.02*	.01*	.01*	.03*	.43	.18	.01*

\* $p < .05$ 

Como se observa na Tabela 4 encontraram-se resultados significativos entre a classe etária e as variáveis NGS, CIA, PTET, DCMA e PDI. No caso da variável NGS são os indivíduos com idade igual ou superior a 43 anos os responsáveis pelas médias mais elevadas ( $M=2.58$ ;  $DP=0.66$ ) comparativamente aos participantes com idade inferior a 43 anos ( $M=2.17$ ;  $DP=0.86$ ). Em relação à variável CIA também se verifica ser os indivíduos da classe etária igual ou superior a 43 anos que têm as médias mais altas ( $M=3.20$ ;  $DP=0.55$ ) perante a classe etária menor que 43 anos ( $M=2.74$ ;  $DP=0.86$ ). Na variável PTET são novamente os que têm idade superior ou igual a 43 anos, aqueles que apresentam médias mais altas ( $M=2.60$ ;  $DP=0.65$ ) comparativamente aos que têm idades inferiores a 43 anos ( $M=2.16$ ;  $DP=0.94$ ). No caso da variável DCMA os indivíduos com idades superiores ou iguais a 43 anos são aqueles que apresentam as médias superiores ( $M=2.44$ ;  $DP=0.61$ ) face aos indivíduos com idade inferior a 43 anos ( $M=2.08$ ;  $DP=0.83$ ). No caso da variável PDI são os sujeitos com idades superiores ou iguais a 43 anos que apresentam as médias superiores ( $M=3.01$ ;  $DP=0.48$ ) face aos indivíduos com idade abaixo de 43 anos ( $M=2.56$ ;  $DP=0.89$ ).

### Grupo disciplinar.

Apresenta-se de seguida, na Tabela 5 referente à variável grupo disciplinar.

Tabela 5

*Teste t à variável classe grupo disciplinar*

	Criat.	NGS	CIA	PTET	DCMA	ECD	TBA	PDI
T	-.59	-1.50	-2.82	-4.25	-4.56	-1.83	-.42	-1.43
P	.56	.14	.01*	.00*	.00*	.07	.68	.16

\* $p < .05$

Como se observa na Tabela 5 encontraram-se diferenças significativas entre a variável grupo disciplinar e as variáveis CIA, PTET e DCMA. No caso da variável CIA são os indivíduos de ciências os responsáveis pelas médias mais elevadas ( $M=3.23$ ;  $DP=0.54$ ) comparativamente aos participantes das não ciências ( $M=2.86$ ;  $DP=0.79$ ). No caso da variável PTET são os sujeitos de ciências quem apresenta médias mais elevadas ( $M=2.85$ ;  $DP=0.52$ ) face aos participantes das não ciências ( $M=2.20$ ;  $DP=0.56$ ). No caso da variável DCMA são os indivíduos de ciências os responsáveis por apresentar médias mais elevadas ( $M=2.71$ ;  $DP=0.46$ ) comparativamente aos participantes das não ciências ( $M=2.09$ ;  $DP=0.77$ ).

### Tempo de serviço.

Na Tabela 6 observa-se a influência do tempo de serviço sobre as variáveis em estudo

Tabela 6

*Teste t à variável classe tempo de serviço*

	Criat.	NGS	CIA	PTET	DCMA	ECD	TBA	PDI
T	1.07	-1.72	-2.61	-2.57	-1.85	-.53	-1.79	-2.93
P	.29	.09	.01*	.01*	.07	.60	.08	.00*

\* $p < .05$

Como se pode verificar na Tabela 6 encontraram-se resultados significativos entre o tempo de serviço e as variáveis CIA, PTET, PDI. No caso da variável CIA os participantes cujo tempo de serviço é maior ou igual a 17 anos é responsável pelas médias mais elevadas ( $M=3.19$ ;  $DP=0.57$ ) comparativamente aos indivíduos cujo tempo de serviço é menor que 17 anos ( $M=2.79$ ;  $DP=0.84$ ). No caso da variável PTET os participantes que possuem tempo de serviço maior ou igual a 17 anos é responsável pelas médias superiores ( $M=2.63$ ;  $DP=0.65$ ) comparativamente aos indivíduos cujo tempo de serviço é menor que 17 anos ( $M=2.18$ ;  $DP=0.91$ ). No caso da variável PDI os participantes cujo tempo de serviço é maior ou igual a 17 anos é responsável pelas médias mais altas ( $M=3.03$ ;  $DP=0.48$ ) comparativamente aos indivíduos cujo tempo de serviço é menor que 17 anos ( $M=2.59$ ;  $DP=0.87$ ).

## Hobbies.

Nesta Tabela 7 observa-se a influência dos hobbies sobre as variáveis em estudo.

Tabela 7

*Teste t à variável hobbies*

	Criat.	NGS	CIA	PTET	DCMA	ECD	TBA	PDI
T	-.22	-.04	-2.13	-1.45	-2.21	-1.55	.09	-1.51
P	.83	.97	.04*	.20	.03*	.12	.93	.13

\* $p < .05$

Observa-se na Tabela 7 resultados significativos entre o tempo de serviço e as variáveis CIA, DCMA. No caso da variável CIA os participantes que possuem hobbies é responsável pelas médias mais elevadas ( $M=3.11$ ;  $DP=0.61$ ) comparativamente aos indivíduos que não têm hobbies ( $M=2.65$ ;  $DP=0.97$ ). No caso da variável DCMA os indivíduos que têm hobbies é responsável pelas médias superiores ( $M=2.38$ ;  $DP=0.64$ ) comparativamente aos indivíduos que não têm hobbies ( $M=1.99$ ;  $DP=0.91$ ).

## Discussão e Conclusão

Ao iniciar a discussão sobre o estudo desenvolvido, não se pode deixar de referir que os temas apresentam uma abrangência gigantesca, tanto a criatividade como o stress assim como o são as suas repercussões numa esfera pessoal, familiar e mesmo profissional. O papel da investigação é fundamental uma vez que permite tirar algumas ilações num plano tão abrangente, contudo como observamos e iremos referir adiante e apesar de falarmos quantitativamente nesta investigação há sempre que contar com avanços e recuos que são

extenuantes mas simultaneamente desafiantes, mas que permitem que se perpetuem novos estudos com os novos conhecimentos assim obtidos.

Neste contexto ao tentar estudar os construtos criatividade e stress no contexto particular da educação, e em concreto no corpo docente, procedeu-se à utilização de instrumentos que nos permitissem investigar estes conceitos sobre o prisma das características da pessoa criativa e de fontes stressoras que possam exercer influência sobre condutas e exercício da atividade docente. Por conseguinte, os instrumentos indicaram valores de fiabilidade bastante favoráveis que vai ao encontro da investigação científica (Pestana & Gajairo, 2008).

Ao tentar encontrar-se uma resposta para a questão de investigação que orientou este trabalho utilizou-se a correlação de Pearson ( $r$ ) no sentido de verificar a existência ou não de uma relação entre a variável criatividade e a variável stress, mais concretamente, entre a perceção que os sujeitos têm da sua própria criatividade enquanto pessoas criativas e a perceção que os professores têm de fatores indutores de stress no exercício da sua atividade. Os resultados obtidos revelaram que as variáveis em análise não permitem concluir que haja correlação estatisticamente significativa entre as mesmas. Ou seja, não podemos afirmar com este resultado da existência de uma relação entre a criatividade e o stress na amostra estudada. Ao pensar nos resultados obtidos verifica-se que a profissão de docente, o exercício da mesma e as fontes stressoras não estão relacionadas com a forma como as pessoas se encaram enquanto criativas.

Colocamos como hipótese para este resultado o fato de os instrumentos medirem dois contextos, ou seja, se por um lado a escala de onde se obtêm os valores sobre a criatividade remete para itens do foro mais geral que se direcionam para uma perceção mais abrangente da pessoa enquanto detentora de uma personalidade criativa, por outro lado, o questionário do stress foca-se em itens exclusivos da esfera profissional nomeadamente a profissão de docente. Como tal, seria interessante num futuro próximo investigar novamente estas variáveis neste

contexto, mas utilizando, por exemplo, um questionário que avaliasse o stress não no contexto da educação, mas numa dimensão mais geral, ou então utilizar um instrumento medidor da personalidade criativa num contexto mais específico, neste caso, profissional.

Na continuação da discussão dos resultados obtidos nomeadamente na análise da comparação de médias verificou-se que no que concerne à variável género foram encontrados resultados significativos para os fatores CIA, PTET, DCMA e PDI. Isto indica que por ser do género feminino ou masculino estará a influenciar a forma como os docentes percecionam os comportamentos de indisciplina da sala de aula, a forma como gerem a mesma, os impedimentos pelo tempo limitado e dificuldades no cumprimento dos planos curriculares; a existência de níveis distintos de aprendizagem dentro da sala de aula, bem como as políticas disciplinares inadequadas. Sendo o género feminino aquele em que revela um nível superior de stress nestes quatro fatores. Coloca-se a hipótese que estes resultados se devem provavelmente ao fato do género feminino lidar de forma distinta com fatores stressores evidenciando maiores desafios na gestão da disciplina.

Discutindo agora os resultados obtidos na análise da variável classe etária observou-se que a idade está a ter uma influência significativa na Criat, NGS, PTET, DCM e PDI. Estes dados sugerem assim que os indivíduos com idades superiores ou iguais a 43 anos revelam níveis superiores de stress nos fatores acima mencionados, isto é, revelam maiores níveis de stress global, sentem uma maior dificuldade em gerirem a indisciplina na sala de aula; em cumprir atempadamente os planos curriculares em tempo útil; dificuldades em lidar com as características idiossincráticas dos alunos enfrentando diferentes níveis de aprendizagem dos mesmos e percecionam uma pouca aceitação da sua autoridade. Pensa-se, assim, na hipótese do fato dos docentes com mais idade terem tido um histórico diferente do atual no que concerne à disciplina com diferentes políticas disciplinares e não se coadunam, portanto, com a realidade disciplinar atual.

Analisando o grupo disciplinar verificou-se valores de significância na CIA, PTET e DCMA. Este resultado indica pois que o estar ligado ao grupo das ciências ou das não ciências está a ter influência sobre os fatores de stress acima indicados. Neste sentido, observou-se que os indivíduos das ciências apresentaram médias mais altas para todos os fatores. Como tal, verifica-se que os sujeitos das ciências revelam maiores dificuldades em lidar com os alunos indisciplinados, com a pressão do tempo e o excesso de trabalho e ainda dificuldades em lidar com as capacidades e motivações individuais dos alunos. A hipótese que se considera prende-se com o fato dos docentes das ciências poderem eventualmente ser provenientes de áreas que implicam uma metodologia científica, e como tal, com uma maior necessidade de disciplina (por exemplo em contexto de laboratório há necessidade de seguir passos e regras metodológicas) e como tal subsiste uma maior dificuldade na gestão de indisciplina na sala de aula.

No que concerne ao tempo de serviço verificou-se que existiram resultados significativos para os fatores CIA, PTET e PDI. Neste sentido, observou-se que foram os sujeitos com mais tempo de serviço ( $\geq 17$  anos) aqueles que apresentaram valores de médias superiores. Assim estes revelam uma das maiores dificuldades na gestão da indisciplina, no cumprimento dos planos curriculares e dificuldades no que concerne às políticas disciplinares inadequadas.

Pensa-se que se justifica a hipótese do fato dos docentes com mais idade terem tido um histórico diferente do atual no que concerne à disciplina, uma vez que as diferentes atuações disciplinares da altura não se coadunam com a realidade disciplinar atual.

Por fim, analisou-se a variável hobbies onde se verificou que as variáveis CIA e DCMA foram aqueles que revelaram valores significativos. Neste sentido, observou-se que os indivíduos que possuem hobbies demonstraram médias superiores aos que não têm hobbies, nestes fatores. Ou seja, estes revelam uma maior dificuldade em lidar com a indisciplina na sala

de aula e ainda em gerir os diferentes níveis de capacidade dos alunos. Deste modo a hipótese a ter em consideração será aquela em que os hobbies que os docentes referem praticar não terão um estímulo antistressor que lhes permita uma melhor gestão da indisciplina dos alunos.

Como podemos constatar a variável criatividade não se relacionou significativamente com nenhuma das variáveis demográficas estudadas, sendo que podemos referir que neste estudo o género, a idade, o grupo disciplinar, o tempo de serviço e os hobbies não estão a influenciar significativamente a forma como as pessoas se percebem enquanto criativas. Esta ideia vai ao encontro a diferentes estudos encontrados onde não se verificaram relações significativas com variáveis como o género (Kaufman, 2006; Naderi et al., 2010; Runco, Cramond & Pagnani, 2010). Por outro lado na pesquisa da literatura não foram encontrados dados de investigação em que fosse comparada a variável criatividade e a de stress no contexto da atividade docente, não pudemos desta forma ter dados comparativos sobre a nossa investigação.

No desenrolar deste nosso trabalho deparámo-nos com algumas limitações, no entanto estas indicam-nos o caminho para sugestões futuras de investigação e melhorias. Referimo-nos por exemplo ao fato do quantitativo da amostra poder ser superior, o que não ocorreu devido à não devolução de alguns dos instrumentos entregues aos docentes. No entanto o valor permitiu concluir que se tratava de uma amostra aceitável (Pestana & Gajero, 2008), deste modo fomos na direção das análises estatísticas.

Neste sentido, pensamos ser pertinente, numa futura investigação aumentar a dimensão da mesma por forma a atingir a população total do estabelecimento de ensino e eventualmente abranger outros estabelecimentos. Outra limitação detetada prendeu-se com o tempo que decorreu até a entrega definitiva dos instrumentos que em alguns casos se verificou muito tardiamente em relação à data de entrega. Também podemos considerar como limitação, o fato de terem sido utilizados dois instrumentos com respostas do tipo *likert* que se direcionam para

uma interpretação pessoal dos itens, logo, relevando a forma como cada indivíduo os encara. Por esta ordem de ideias, pelo decorrer dos resultados, acreditamos ser interessante numa perspectiva futura, adicionar outros instrumentos de avaliação do stress, não específico a um contexto, mas detentor de maior abrangência, como por exemplo, o questionário de vulnerabilidade ao stress Vaz Serra (2000), tendo em vista complementar o estudo.

Ainda que a presente investigação tenha sido desenvolvida no contexto educacional achamos que seria desafiante a sua realização noutros contextos como por exemplo nas organizações, em estabelecimentos de cariz privado e envolvendo outras culturas. Por outro lado, seria interessante desenvolver um estudo ainda com os construtos da criatividade e do stress mas com uma metodologia de investigação distinta, ou seja, com uma metodologia longitudinal com vista a observar diferenças entre as perceções ao longo do tempo ou mesmo procurar desenvolver um programa de prevenção ao stress e desenvolvimento da criatividade e verificar se existirão diferenças antes e após o seu término. Um fator limitativo encerra-se no fator de conhecimentos na área estatística e de manipulação do software estatístico, que possibilitaria uma melhor e mais aprofundada visão e análise dos dados.

Consideramos que foi uma experiência muito enriquecedora no sentido de termos contato com a realidade da vivência profissional no dia-a-dia e observar a atuação e interação destes agentes responsáveis pela educação dos jovens, como eles vivenciam este trabalho e como sentem a sua realidade para se tornarem melhores indivíduos na sua/ nossa comunidade.

As demais pessoas que vivem e trabalham com a instituição deixam antever uma realidade que representa o coletivo e a necessidade de se pensar sempre em prol do trabalho em equipa pois estão também presentes em todos os passos da investigação. Permitindo desta forma perceber e conhecer quais as necessidades apresentadas e a partir daí desenvolver e criar novos percursos na área da investigação em educação que possam vir a contribuir para a otimização dos recursos, quer pessoais quer profissionais.

Em jeito de conclusão, pode referir-se que os temas da criatividade e stress não se revestem, de fato de um cariz consensual na literatura, deste modo os instrumentos utilizados e a investigação realizada permitiram-nos perceber que a visão sobre a criatividade e stress não é, nem pode ser única pois existem inúmeras e variadas formas igualmente importantes e relevantes.

Tomemos como exemplo Mary Lou Cook:

“Criatividade é inventar, experimentar, crescer, correr riscos, quebrar regras, cometer erros, e se divertir.”

E o de William James:

“Qualquer coisa é importante, desde que a julgemos importante ” uma vez que “a maior arma contra o stress é nossa habilidade de escolher um pensamento ao invés de outro.”

### Referências bibliográficas

- 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. (1998). Promovendo um ambiente favorável à criatividade nas organizações. *ERA-Revista de Administração de Empresas*, 38(2), 18-25, São Paulo.
- 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 sua influência na criatividade. *Linhas Críticas*, 8(15), 165-178.
- Alencar, E. M. L. S. (2007). Criatividade no Contexto Educacional: Três Décadas de Pesquisa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23, 45-49.
- Alencar, E. M., & Fleith, D. S. (2003). Contribuições Teóricas Recentes ao Estudo da Criatividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19, 1-8. Doi: 10.1590/S0102-3772200300010002
- Amabile, T. M. (1983). *The social Psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag.
- Bahia, S. (2009). Estimular talentos na sala de aula: os múltiplos prismas da questão. In A. Candeias (Org.), *Crianças Diferentes: Múltiplos olhares sobre como avaliar e intervir*, (pp. 160 – 174), Évora: Universidade de Évora/ PRODEP.
- Bakker, A.B., Hakamen, J.J., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2006). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Manuscript submitted for publication*.

- Bauk, D. (1985). Stress. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 28-36.
- Besemer, S. P., & Treffinger, D. (1981). Analysis of Creative products: Review and synthesis. *Journal of Creative Behavior*, 15(3), 158-178.
- Buunk, B. P. Jonge, J., Yema, J. F., & Wolff, C. J. (1998). Psychosocial aspects of occupational stress. In T. Drenth & C. J. Wolff (Eds.). *Handbook of Work 102 and Organizational Psychology*, 2, 145-182. Trowbridge, Wilts: Psychology Press.
- Cardoso, R. M., Araújo, A., Ramos, R. C., Gonçalves, G., & Ramos, M. (2002). *O stress nos professores portugueses. Estudo IPSSO 2000*. Porto: Porto Editora.
- Cavalcanti, J. (2006). A criatividade no processo de humanização. *Saber(e) Educar*, 11, 89-98.
- Chambel, M. J. (2005). Stress e bem-estar nas organizações. In A. Marques Pinto & A. Lopes da Silva (Eds.). *Stress e Bem-Estar* (pp. 105-134). Lisboa: Climepsi Editores.
- Charyton, C., Hutchison, S., Snow, L., Rahman, M., & Elliott, J. (2009). Creativity as an Attribute of Positive Psychology: The impact of positive and negative affect on the creative personality. *Journal of Creativity in Mental Health*, 4, 57-66. doi: 10.1080/15401380802708791
- Collins, M., & Amabile, T. (2009). Motivation and Creativity. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 297-312). Cambridge: Cambridge University Press.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189.
- Custódio, S. M. R. (2010). *Stress, suporte social, otimismo e saúde em estudantes de enfermagem em ensino clínico*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia, Departamento de Ciências de Educação da Universidade de Aveiro. Retirado de <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1122/1/2010001689.pdf>

- Cruz, J.F., & Freitas, M. (1988). *Prevalência e fontes de stress nos professores: Um estudo comparativo*. Comunicação apresentada na “First International Conference on Counselling Psychology and Human Development”. Porto.
- Cruz, J.F., & Mesquita, A. (1988). Incidence and sources of stress in teaching. Comunicação apresentada na “13th Conference of the Association for Teacher Education in Europe”. Barcelona, Espanha, Setembro.
- Csikszentmihalyi, M. (2009). *Flow, the psychology of optimal experience*. New York: Harper Collins Publishers.
- Dacey, J. (1999). Concepts of Creativity: A History. In M. Runco, & S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of Creativity* (pp. 309-322). San Diego: Academic Press.
- Davis, G. (1999). Barriers to Creativity and Creative Attitudes. In M. Runco, & S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of Creativity* (pp. 165-174). San Diego: Academic Press.
- De Jonge, J., Dormann, C., Janssen, P. P. M., Dollard, M. F., Landeweerd, J. A., & Nijhuis, F. J. N. (2001). Testing reciprocal relationships between job characteristics and psychological well-being: A cross-lagged structural equation model. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74, 29-46.
- Dias, A., & Moura, K. (2007). Criatividade na rede: a potencialização de ideias criativas em ambientes hipertextuais de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 12, 62-71.
- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 569.
- Dolan, S. (2006). *Estresse, auto-estima, saúde e trabalho*. Qualitymark Editora Ltda.
- Dollinger, S. (2007). Creativity and conservatism. *Personality and Individual Differences*, 43, 1025-1035. doi: :10.1016/j.paid.2007.02.023

- Dollinger, S., Urban, K., & James, T. (2004). Creativity and openness: Further validation of two creative product measures. *Creativity Research Journal*, *16*, 35–47. doi: 10.1207/s15326934crj1601\_4
- Ericsson, K. A. (2005). Recent advances in the expertise research: A commentary on the contributions to the special issue. *Applied Cognitive Psychology*, *19*, 233-241.
- Ernesto, F. D. J. D. (2008). Stress e bem-estar na profissão docente: estudo longitudinal de acordo com o modelo de Karasek.
- Feist, G. (1998). A Meta-Analysis of Personality in Scientific and Artistic Creativity. *Personality and Social Psychology Review*, *2*, 290-309. doi: 10.1207/s15327957pspr0204\_5
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: SAGE Publications.
- 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. Virgolim (Org.), *Talento Criativo: expressão em múltiplos contextos* (pp. 145-157). Brasília: EdUnB.
- Fleith, D. S., & Alencar, E. M. L. S. (1992a). Medidas de criatividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *3*(8), 319-326.
- França, A. C. L. & Rodrigues, A. L. (2005). *Stresse e trabalho: Uma abordagem psicossomatica*. São Paulo: Editora Atlas.
- Garcês, S. (2013). *A Multidimensionalidade da Criatividade: A pessoa, o processo, o produto e o ambiente criativo no ensino superior* (Tese de Doutorado não publicada). Universidade da Madeira, Madeira.
- García, R. L. (2006). A qué se le denomina talento? Estado de arte acerca de su conceptualización. *Intangible Capital*, *2*(11), 72-163. Retirado de: <http://www.intangiblecapital.org/index.php/ic/article/viewFile/47/49>

- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gomes, R. (2007). *Questionário de stresse nos professores (QSP)*. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.
- Gomes, A.R., Silva, M.J., Mourisco, S., Mota, A., & Montenegro, N. (2006). Problemas e desafios no exercício da actividade docente: Um estudo sobre o stresse, “burnout”, saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação, 19*, 67-93.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist, 5*, 444-54.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill. Worth: Harcourt Brace.
- Gloria, C. T., Faulk, K. E., & Steinhardt, M. A. (2013). Positive affectivity predicts successful and unsuccessful adaptation to stress. *Motivation and Emotion, 37*(1), 185-193.
- Harding, T. (2010). Fostering Creativity for Leadership and Leading Change. *Arts Education Policy Review, 111*, 51-53. doi: 10.1080/10632910903455827
- Harrington, D. (1999). Conditions and Settings/Environment. In M. Runco, & S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of Creativity* (pp. 323--340). San Diego: Academic Press.
- Hennessey, B., & Amabile, T. (2010). Creativity. *Annual Review of Psychology, 61*, 569-598. doi: 10.1146/annurev.psych.093008.100416
- Holmes, T. H., & Rahe, R. H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of psychosomatic research, 11*(2), 213-218.
- Hung, C. L. (2011). Coping strategies of primary school teachers in Taiwan experiencing stress because of teacher surplus. *Social Behavior and Personality: an international journal, 39*(9), 1161-1173.
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience

- in Education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 374.
- Jepson, E., & Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 183-197.
- Jesus, S. N. (1999). *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?* Porto: Edições Asa.
- Jesus, S., Morais, F., Pocinho, M., Imaginário, S., Duarte, J., Matos, F., Garcês, S., Gil, H., & Sousa, F. (2011, julho). *Escala da Personalidade Criativa. Estudo preliminar para a sua construção*. Poster session presented at VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/ Evaluación Psicológica/ XV Conferência Internacional: Formas e Contextos, Lisboa.
- Kaufman, J. C. (2006). Self-reported differences in creativity by ethnicity and gender. *Applied Cognitive Psychology*, 20(8), 1065-1082.
- Kim, K. H. (2006). Is creativity unidimensional or multidimensional? Analyses of the Torrance Tests of Creative Thinking. *Creativity Research Journal*, 18(3), 251-259.
- Klassen, R. M., Usher, E. L., & Bong, M. (2010). Teachers' collective efficacy, job satisfaction, and job stress in cross-cultural context. *The Journal of Experimental Education*, 78(4), 464-486.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Lazarus, R. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of psychology*, 44, 1-21. Retirado de <http://pt.scribd.com/doc/50198586/Lazarus-1993-From-Psychological-Stress-to-the-Emotions>

- Lazarus, R. (1999) *Stress and emotion*. New York: Springer Publishing Company.
- Lazarus, R. S. Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lubart, T. (1999). Componential Models. In M. Runco, & S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of Creativity* (pp. 295-300). San Diego: Academic Press.
- Lubart, T., & Georgsdottir, A. (2004). Créativité, haut potentiel et talent. *Société française de psychologie*. 49, 277 – 291.
- Martínez, A. (2002). A criatividade na escola: três direções de trabalho. *Linhas Críticas*, 8(15), 189-206.
- Martins, V. M. (2004). A Qualidade da Criatividade como mais valia para a Educação. *Millenium–Revista do Instituto Superior Politécnico de Viseu*, 29, 295-312.
- McCrae, R. (1999). Consistency of Creativity across the Life Span. In M. Runco, & S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of Creativity* (pp. 361-366). San Diego: Academic Press.
- Meneely, J., & Portillo, M. (2005). The adaptable mind in design: relating personality, cognitive style, and creative performance. *Creativity Research Journal*, 17(2), 155-166.
- Milczarek, M., Schneider, E., & Gonzalez, E. R., (2009). OSH in figures: stress at work – facts and figures. *European Agency For Safety And Health At Work*, 9, 5-139. Retirado de <http://osha.europa.eu/en/publications/reports/T>
- Miranda, L. C., & Almeida, L. S. (2008). Estimular a criatividade: o programa de enriquecimento escolar “Odisseia”. Em M. F. Morais & S. Bahia (Orgs.), *Criatividade: conceito, necessidades e intervenção* (pp. 279-299). Braga: Psiquilíbrios.
- Morais, M. F., & Azevedo, I. (2008). Criatividade em contexto escolar: representações de professores dos Ensino Básico e Secundário. Em M. F. Morais & S. Bahia (Orgs.), *Criatividade: conceito, necessidades e intervenção* (157-196). Braga, Portugal: Psiquilíbrios Edições.

- Morais, M. F., & Bahia, S. (2008). *Criatividade: Conceito, Necessidades e Intervenção*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Naderi, H., Abdullah, R., Aizan, H. T., Sharir, J., & Kumar, V. (2010). Relationship between creativity and academic achievement: A study of gender differences. *J American Science*, 6, 181-190.
- 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.
- Negeliskii, C., & Lautert, L. (2011). Estresse ocupacional e capacidade de trabalho de enfermeiros de um grupo de hospitais. *Revistas Latino-Americana de Enfermagem*, 19(3), 606-613. doi.org/10.1590/S0104-11692011000300021
- Oliveira, E. (2007). *Alunos sobredotados: a aceleração escolar como resposta educativa* (Tese de doutoramento em Psicologia, Universidade do Minho). Retirado de [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7081/1/Tese\\_Ema%2520Patr%2520C3%25ADcia%2520de%2520Lima%2520Oliveira.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7081/1/Tese_Ema%2520Patr%2520C3%25ADcia%2520de%2520Lima%2520Oliveira.pdf)
- Oliveira, Z. M. F., & Alencar, E. M. L. S. (2008). A criatividade faz a diferença na escola: o professor e o ambiente criativos. *Contrapontos*, 8(2), 295-306.
- Osborn, A. F. (1953). *Applied Imagination*. New York: Scribner's Sons.
- Ourofino, V., Fleith, D., & Gonçalves, F. (2011). Fatores associados à baixa performance académica de alunos superdotados. *Psicologia em Pesquisa*, 5(01), 28-38.
- Pais-Ribeiro, J. L. (2007). *Introdução à Psicologia da Saúde*. Coimbra: Quarteto.
- Palaniappan, A. K. (2000). Sex differences in creative perceptions of Malaysian students. *Perceptual and Motor Skills*, 91, 970-972. doi: 10.2466/pms.2000.91.3.970
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2009). *O mundo da criança*. Lisboa: Mcgraw-Hill.

- Paula, A.C., & Naves, M. L. (2010). O estresse e o bem-estar docente. *B. Téc.Senac: a R. Educ. Prof.* 36(1), 61-71.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pinto, A. M., & Silva, A. L. (2005). *Stress e Bem-Estar*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Pinto, A. M., Lima, M. L., & Silva, A. D. (2005). Como Lidam os Professores com o Stress Profissional? Coping e Burnout profissional em professores portugueses. *Proformar on line, revista bimestral*, 7.
- Plucker, J., & Renzulli, J. (2009). Psychometric Approaches to the Study of Human Creativity. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 35-61). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pocinho, M. (2009). Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. *Revista Brasileira de educação especial*, 5(1).
- Pocinho, M., & Capelo, M. R. (2009). Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e autoeficácia em professores portugueses. *Educação e Pesquisa*, 35(2), 351-367.
- Prieto, M. F. (2006). *Creatividad e inteligência emocional: Un estudio empírico en alumnos com altas habilidades* (Dissertação de Doutoramento não publicada). Universidade de Murcia, Murcia.
- Raich, M. & Dolan, S. L. (2008). *Beyond – Negócios e Sociedade em Transformação*. Lisboa: Bnomics.
- Ramos, M. (2001). *Desafiar o desafio prevenção do stresse no trabalho*. Lisboa: Editora RH.
- Romo, M. (2008). Creatividad en los domínios artístico y científico y sus correlatos educativos. In M. F. Morais & S. Bahia (Eds.), *Criatividade: Conceito, Necessidades e Intervenção* (pp. 65-90). Braga: Psiquilíbrios Edições.

- Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657-687. doi: 10.1146/annurev.psych.55.090902.141502
- Runco, M. A. (2008). Creativity and Education. *New Horizons in Education*, 56 (1), 96- 104.
- Runco, M. A., Cramond, B., & Pagnani, A. R. (2010). Gender and creativity. In *Handbook of gender research in psychology* (pp. 343-357). Springer New York.
- Runco, M. A., Johnson, D. J., & Baear, P. K. 1993). Parent's and teacher's implicit theories of childrens creativity. *Child Study Journal*, 23, 91-113.
- Sacadura-Leite, E., & Uva, A. S. (2007). Stresse Relacionado com o Trabalho. *Revista Saúde & Trabalho – Órgão Oficial da Sociedade Portuguesa de Medicina do Trabalho*, 6, 25-42. Retirado de [http://www.ensp.unl.pt/ensp/corpo-docente/websites\\_docentes/sousa\\_uva/stress\\_relacionado\\_com\\_o\\_trabalho\\_st-6.pdf](http://www.ensp.unl.pt/ensp/corpo-docente/websites_docentes/sousa_uva/stress_relacionado_com_o_trabalho_st-6.pdf)
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Pieró, J. M., & Grau, R. (2000). Desde el “burnout” al “engagement”: Una nueva perspectiva? *Revista de Psicologia del Trabajo y las Organizaciones*, 16(2), 117-134.
- Salanova, M., Peiró, J. M., & Schaufeli, W. (2002). Self-efficacy specificity and burnout among information technology workers: An extension of job demand-control model. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11(1), 1-25.
- Santos, F. D., Cunha, M. H. F., Robazzi, M. L. C. C., Luiz J., Silva, L. A., & Terra, F. S. (2010). O estresse do enfermeiro nas unidades de terapia intensiva adulto: uma revisão da literatura. *SMAD, Revista. Eletrônica Saúde Mental Álcool e Drogas*, 6(1) 1-16. Retirado de <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/smad/v6n1/14.pdf>
- Selye, H. (1982). History and present status of the stress concept. In L. Goldberg & S. Breznitz (eds.). *Handbook of Stress*. New York: Free Press.

- Silva, P. & Fleith, D. (2008). A influência da família no desenvolvimento da superdotação. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 12 (2), 337-346.
- Silva, J. L. L., Lima, F. B., Machado, E. A., Costa, F. S., & Gomes, R. A. (2011). A relação entre stresse e a resiliência do profissional de enfermagem, *Revista de Pesquisa: Cuidado é Fundamental Online*, 3(1), 1667-1675. Retirado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3645418>
- Sousa, A. B. (2005). *Psicoterapias Activas (Arte-Terapias)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, I. F., Mendonça, H., Zanini, D. S., & Nazareno, E. (2009). Estresse ocupacional, coping e burnout. *Estudos*, 36(1/2), 57-74. Retirado de <http://seer.ucg.br/index.php/estudos/article/viewFile/1018/716>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477.
- Sternberg, R. (2005). *Inteligência de Sucesso – Como a inteligência prática e a criativa são determinantes para uma vida de sucesso*. Lisboa: Ésquilo.
- Sternberg, R. (2006). The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87- 98. Retirado de [http://people.uncw.edu/caropresoe/GiftedFoundations/SocialEmotional/Creativity-articles/Sternberg\\_Nature-of-creativity.pdf](http://people.uncw.edu/caropresoe/GiftedFoundations/SocialEmotional/Creativity-articles/Sternberg_Nature-of-creativity.pdf)
- Sternberg, R., & Lubart, T. (2009). The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 3-15). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. & William, W. (1998). *Intelligence, instruction and assessment*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Stoeber, J., & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, stress, and coping*, 21(1), 37-53.
- Tang, Y. T., & Chang, C. H. (2010). Impact of role ambiguity and role conflict on employee creativity. *African Journal of Business Management*, 4(6), 869-881.
- Taveira, M., & Silva, J. (2008). *Psicologia vocacional, perspectivas para a intervenção*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Tamayo, A. (2008). *Estresse e cultura organizacional*. João Pessoa: Editora Casa do Psicólogo.
- Torrance, E. P. (1963). Education and creative potencial. Minneapolis: University of Minneasota Press.
- Torrance, E. P., & Torrance, J. P. (1974). *Pode-se ensinar criatividade?* São Paulo: EPU.
- Wechsler, S. M. (1998). Avaliação multidimensional da criatividade: uma realidade necessária. *Psicologia escolar e educacional*, 2(2), 89-99. Retirado de <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/pee/v2n2/v2n2a03.pdf>
- 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. (2006). Validity of the Torrance Tests of Creative Thinking to the Brazilian Culture. *Creativity Research Journal*, 18, 15-25. doi: 10.1207/s15326934crj1801\_3
- Wechsler, S. M. (2008). *Criatividade: Descobrendo e Encorajando*. Campinas: LAMP/IDB.
- Wechsler, S. M. (2009). Age and gender impact on thinking and creating styles. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 37-48. Retirado de [http://www.ejep.es/index.php/journal/article/viewFile/20/pdf\\_4](http://www.ejep.es/index.php/journal/article/viewFile/20/pdf_4)
- Wechsler, S. M., & Nakano, T. C. (2002). Caminhos para a Avaliação da Criatividade: Perspectiva brasileira. In R. Primi (Ed.), *Temas em Avaliação Psicológica* (pp. 103-115). Campinas: Imprensa Digital do Brasil.
- Winner, E. (1998). Crianças sobredotadas: mitos e realidades. Porto Alegre: Artmed.

- Wolfradt, U., & Pretz, J. (2001). Individual differences in creativity: personality, story writing, and hobbies. *European journal of personality, 15*, 297-310. doi: 10.1002/per.409
- Vaz-Serra, A. (2000). A vulnerabilidade ao stress. *Psiquiatria Clínica, 21*(4): 261-278.
- Vaz-Serra, A. (2007). *O Stresse na Vida de Todos os dias* (3ª ed.). Coimbra: Gráfica de Coimbra
- Zapf, D., Dormann, C., & Frese, M. (1996). Longitudinal studies in organizational stress research: A review of the literature with reference to methodological issues. *Journal of Occupational Health Psychology, 1*, 145-169.

## **ANEXOS**

### **Anexo 1- Solicitação autorização ao Presidente do Conselho Executivo da Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos**

**Universidade da Madeira  
Centro de Competências Artes e Humanidades**

#### **Solicitação de autorização ao Presidente do Conselho Executivo da Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos**

No âmbito da unidade curricular de Investigação e Dissertação de Mestrado, do 2º Ciclo em Psicologia da Educação, da Universidade da Madeira, encontramos-nos a desenvolver um trabalho de investigação, o qual vimos por este meio solicitar a V. Ex. autorização para a realização do mesmo neste estabelecimento de ensino. O projeto de investigação que nos propomos a realizar intitula-se: “Criatividade e Stress Docente no 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico.”, e tem como objetivo estudar a relação entre a criatividade e o stress do docente diretor de turma na sua prática quotidiana.

Para a concretização do objetivo acima mencionado necessitamos de proceder à recolha de dados junto da população docente com o apoio de dois instrumentos: a Escala de Personalidade Criativa – EPC (Garcês, 2013; Jesus, Morais, et al., 2011) e o Questionário de Stress nos Professores (Gomes et al., 2006; Gomes, 2007). Comprometemo-nos a assegurar que todos os dados serão tratados estatisticamente, para efeitos da presente investigação e para eventual publicação científica, sendo que salvaguardamos o anonimato, a privacidade e a confidencialidade dos dados obtidos, bem como informações prestadas sobre qualquer aluno eventualmente referido aquando da apresentação dos resultados.

Antecipadamente grato pela atenção dispensada,  
António José Guerreiro Caetano

Apresentado o objetivo e procedimentos supracitados é concedida a autorização.

O Presidente do Conselho Executivo:

---

Funchal, 20 de dezembro de 2013

## **Anexo 2 – Consentimento informado dos participantes**

### **Universidade da Madeira Centro de Competências Artes e Humanidades**

#### **Consentimento Informado dos Docentes da Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos**

No âmbito da unidade curricular de Investigação e Dissertação de Mestrado, do 2º Ciclo em Psicologia da Educação, da Universidade da Madeira, encontramos-nos a desenvolver um trabalho de investigação, o qual vimos por este meio solicitar a colaboração de V. Ex. para a participar no mesmo. Neste sentido preenchimento dos questionários que se encontram nas páginas seguintes implicam a sua aceitação em participar no estudo, sendo que a sua participação é de carácter voluntário.

O trabalho de investigação que nos propomos a realizar intitula-se: “Criatividade e Stress Docente no 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico.”, e tem como objetivo estudar a relação entre a criatividade e o stress do docente na sua prática quotidiana.

Para a concretização do objetivo acima mencionado necessitamos de proceder à recolha de dados mediante o apoio de dois instrumentos: a Escala de Personalidade Criativa – EPC (Garcês, 2013; Jesus, Morais, et al., 2011); o Questionário de Stress nos Professores (Gomes et al., 2006; Gomes, 2007).

Comprometemo-nos a assegurar que todos os dados recolhidos serão tratados estatisticamente, para efeitos da presente investigação e para, eventual, publicação científica, sendo que salvaguardamos o anonimato, a privacidade e a confidencialidade dos dados obtidos.

Antecipadamente grato pela atenção dispensada,  
António José Guerreiro Caetano

Apresentado o objetivo e procedimentos supracitados é concedido o consentimento.

O Docente:

---

Funchal, 19 de março de 2014

**Anexo 3 - Dados sociodemográficos dos participantes****Centro de Competências Artes e Humanidades**

Nome (facultativo): \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_; Estado Civil: \_\_\_\_\_ N° de filhos: \_\_\_\_\_

Habilitações literárias: \_\_\_\_\_;

Grupo disciplinar: \_\_\_\_\_; Tempo de Serviço: \_\_\_\_\_ (anos)

Qual(is) o(s) seu(s) hobbies?

## Anexo 4 - Escala de personalidade criativa – EPC

### ESCALA DA PERSONALIDADE CRIATIVA – EPC (Jesus e col., 2011)

Indique o grau em que concorda ou discorda de cada uma das seguintes afirmações. Utilize a seguinte escala:

Discordo totalmente	Discordo um pouco	Não discordo nem concordo	Concordo moderadamente	Concordo totalmente
DT	D	ND/NC	C	CT
1	2	3	4	5

	DT	D	ND/NC	C	CT
1. Gosto de fazer algo apenas para ver o que acontece.	1	2	3	4	5
2. Concentro-me intensamente quando descubro uma ideia nova.	1	2	3	4	5
3. Sou curioso (a).	1	2	3	4	5
4. Produzo mais quando tenho em conta as emoções	1	2	3	4	5
5. Uso comparações e analogias para transmitir ideias.	1	2	3	4	5
6. Tomo decisões tendo em conta diferentes opiniões.	1	2	3	4	5
7. Aprecio novas ideias.	1	2	3	4	5
8. Gosto de questionar e dar sugestões.	1	2	3	4	5
9. Tenho abertura para receber novas ideias.	1	2	3	4	5
10. Não tenho receio de situações novas.	1	2	3	4	5
11. Descubro motivação para tudo aquilo que realizo.	1	2	3	4	5
12. Sou otimista.	1	2	3	4	5
13. Descubro problemas no meio envolvente e ocorrem-me ideias para a sua resolução.	1	2	3	4	5
14. Quando falho, não desisto e continuo a tentar novas soluções.	1	2	3	4	5
15. Agrada-me resolver problemas de forma não habitual.	1	2	3	4	5
16. Apesar do risco, sou corajoso (a) para realizar uma nova tarefa.	1	2	3	4	5
17. Creio que existe uma resposta para todos os problemas.	1	2	3	4	5
18. Aprecio atividades que possibilitem ter muitas ideias.	1	2	3	4	5
19. Agrada-me discutir as normas instituídas de pensamento e ação.	1	2	3	4	5
20. Deposito muito entusiasmo em todas as tarefas.	1	2	3	4	5
21. Sou espontâneo (a).	1	2	3	4	5
22. Deposito muita energia em todas as atividades.	1	2	3	4	5
23. Tenho sentido de humor.	1	2	3	4	5
24. Sou autoconfiante.	1	2	3	4	5
25. Aceito bem as críticas que me fazem.	1	2	3	4	5
26. Sirvo-me da imaginação para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.	1	2	3	4	5
27. Adoro aperfeiçoar as minhas ideias até que fiquem bem definidas.	1	2	3	4	5
28. Apesar de errar, creio e prezo o valor das minhas ações.	1	2	3	4	5
29. Consigo encontrar várias soluções para o mesmo problema.	1	2	3	4	5
30. Tenho facilidade em encontrar a beleza das coisas.	1	2	3	4	5

## Anexo 5 - Questionário de Stress nos Professores – QSP

### Questionário Stress Professores -QSP (Gomes, 2007)

1. Na escala que se segue, assinale com um círculo o número que melhor indicar o **nível de “stresse”** que sente **geralmente** no exercício da sua atividade profissional.

Em <b>termos gerais</b> , a minha atividade profissional provoca-me				
<b>Nenhum</b> Stresse 0	<b>Pouco</b> stresse 1	<b>Moderado</b> stresse 2	<b>Bastante</b> stresse 3	<b>Elevado</b> stresse 4

2. Apresentam-se seguidamente várias **fontes** potencialmente geradoras de **“stresse” na atividade profissional** dos professores. Por favor assinale com um círculo o número que melhor indicar o **nível de stresse/pressão** que sente no exercício da sua atividade profissional (0=Nenhum Stresse; 4=Elevado Stresse).

	NENHUM STRESSE				ELEVADO STRESSE
1. Mau comportamento dos alunos em geral	0	1	2	3	4
2. Existência de sanções disciplinares pouco adequadas	0	1	2	3	4
3. Falta de tempo para preparar as aulas	0	1	2	3	4
4. Falta de iniciativa e vontade de trabalhar pelos alunos	0	1	2	3	4
5. Trabalho administrativo	0	1	2	3	4
6. Salário inadequado	0	1	2	3	4
7. Comportamento indecente/descarado dos alunos	0	1	2	3	4
8. Falta de aceitação da autoridade do professor	0	1	2	3	4
9. Demasiado trabalho para fazer	0	1	2	3	4
10. Alunos com baixas capacidades	0	1	2	3	4
11. Obrigações burocrático-administrativas	0	1	2	3	4
12. Poucas oportunidades de promoção	0	1	2	3	4
13. Mau comportamento contínuo de alguns alunos	0	1	2	3	4
14. Falta de poder e influência nas sanções disciplinares	0	1	2	3	4
15. Falta de tempo para aprofundar o estudo de temas curriculares	0	1	2	3	4

	NENHUM		ELEVADO		
	STRESSE		STRESSE		
16. Disparidade nas capacidades dos alunos	0	1	2	3	4
17. Demasiado trabalho burocrático	0	1	2	3	4
18. Baixo estatuto sócio profissional da profissão	0	1	2	3	4
19. Alunos barulhentos	0	1	2	3	4
20. Ineficácia das sanções disciplinares existentes	0	1	2	3	4
21. Exigências ou obrigações para além do período letivo	0	1	2	3	4
22. Alunos com capacidades muito diferentes	0	1	2	3	4
23. Excesso de tarefas de carácter burocrático	0	1	2	3	4
24. Carreira pouco estruturada	0	1	2	3	4
25. Políticas disciplinares inadequadas da escola e do ensino	0	1	2	3	4
26. Ritmo demasiado rápido do período letivo	0	1	2	3	4
27. Alunos que demonstram falta de interesse	0	1	2	3	4
28. Deveres e obrigações administrativas	0	1	2	3	4
29. Falta de perspetivas de desenvolvimento e promoção na carreira	0	1	2	3	4
30. Problemas de comportamento difícil	0	1	2	3	4
31. Falta de participação nas decisões disciplinares a tomar	0	1	2	3	4
32. Falta de tempo para cumprir o programa	0	1	2	3	4
33. Nível de barulho bastante elevado nas aulas	0	1	2	3	4
34. Alunos pouco motivados	0	1	2	3	4
35. Falta de estabilidade e segurança na carreira	0	1	2	3	4
36. Turmas difíceis	0	1	2	3	4