

CRIATIVIDADE: INVESTIMENTO PESSOAL E ORGANIZACIONAL PARA O SÉC.

XXI?

Maria de Fátima Morais
(Instituto de Educação, Universidade do Minho)

Resumo:

Após serem tecidos alguns consensos acerca do que é, e não é, criatividade, serão identificados recursos essenciais para ela se manifestar. Criatividade mostrar-se-á então como uma simultaneidade de competências cognitivas, motivacionais, emocionais e sociais. Estando desenhados contornos do que se pode entender pelo conceito, importará questionar como tal conceito pode interessar à gestão de uma carreira pessoal e ao mundo organizacional. Passos como a identificação e a promoção dos recursos criativos ensaiarão a resposta de que a criatividade pode ser pensada como uma competência fundamental, e passível de ser fomentada, num século em que a necessidade de uma resolução inovadora de problemas se impõe no quotidiano

Palavras-Chave: Criatividade, educação, contexto empresarial, personalidade criativa, processos cognitivos criativos

Introdução

O título desta conferência traz-nos uma pergunta alargada, poderosa, quase pretensiosa na sua formulação. Contudo, e porque a achamos pertinente no momento actual e para os públicos potencialmente presentes neste espaço em que criatividade se cruza com carreira e com empreendedorismo, atrevemo-nos a colocá-la, embora simplificando-a em duas questões se não mais objectivas, pelo menos mais específicas. São as questões: o que entender por criatividade (o conceito chave explícito na questão) e, partindo de tal concepção, que interesse e aplicabilidade esta pode ter face aos contextos do desenvolvimento pessoal e do desenvolvimento organizacional? A primeira questão imporá ainda uma subdivisão, dados alguns percursos da investigação no domínio da criatividade, vestindo numa sua etapa inicial a formulação de “o que é criatividade” e numa posterior a de “o que criatividade requer”? Esta segunda formulação da análise do conceito de criatividade acabará por ser nuclear neste trabalho, já que servirá de substrato, mais teórico, para o exercício seguinte, mais prático, de aplicabilidade aos contextos pessoal e organizacional.

Não se tratará aqui de uma narrativa de uma investigação ou da exposição ou desenvolvimento de uma teoria, não trará este texto inovação empírica nem teórica – não foi esse o objectivo. Tentará, sim, num desafio de entendimento em rede de três

conceitos – carreira, criatividade e empreendedorismo - e dos públicos neles envolvidos, esclarecer um desses conceitos, de forma simples mas não traidora da sua riqueza, e de ensaiar pontes entre ele e os contextos em que os restantes conceitos predominam (mais o contexto educativo, e o contexto empresarial e de trabalho em geral). Tentará ser um convite, aos públicos dos dois contextos, para permitirem atenção à presença da criatividade nos seus quotidianos e a ensaiarem, também eles, a operacionalizá-la em acção tendo compreendido previamente a sua pertinência.

O que é criatividade?

Apesar de esta ser uma questão frequente e naturalmente colocada por quem se interessa por criatividade, não existe para ela uma resposta única, simples e pacífica (Torrance, 2002; Kaufman & Beghetto, 2009). Criatividade é um conceito multifacetado (Runco, 2006), partilhando fronteira, nem sempre inequívocas, com outros conceitos, como os da sobredotação (Renzulli, 1992), da inteligência (Sternberg, 2003; Kim, 2005) ou do pensamento divergente (Guilford, 1987; Runco, 2008), sendo reclamada em distintos domínios do saber como as artes, a ciência, ou a liderança, (Gardner, 1996; Cramond, 2002) e contendo muitas polémicas e definições (Morais, 2001).

Em 1988, Taylor mostrava-nos um exercício de identificação e de análise face a definições associadas a criatividade, chegando a um intervalo de 50 a 60 exibidoras todas elas de algum conteúdo diferente. Já em 2000, Aleinikov e colegas (Aleinikov, Kackmeister & Koenig, 2000) editaram um livro com o título sugestivo de “Creating creativity: 101 definitions” e Torrance (2002) conta-nos um episódio, vindo de Aleinikov, caricato e significativo desta multiplicidade de definições que rodeia o conceito de criatividade. Estava Aleinikov a assistir a uma comunicação numa Conferência sobre criatividade, falando o orador justamente da dificuldade do consenso acerca de criatividade e do seu trabalho, do qual tinham emergido 1000 definições. Acontece que, momentos a seguir, o orador comentou o que era para ele criatividade. Aleinikov riu alto na plateia. Desculpando-se face aos olhares subitamente voltados para ele, disse “você sugeriu que se devia parar depois de 1000 definições encontradas, porque nos oferece uma 1001ª?” (Torrance, 2000, p.3). Claro que Aleinikov queria chamar a atenção não só para a actual multiplicidade de definições de criatividade, mas também para a relativa inutilidade de colecionarmos definições que nunca vão agarrar o conceito na sua totalidade (Yashim-Shaw, 1994; Runco, 2004). Então, mais útil do

que esta listagem normativa daquilo que por essência caracteriza fugas à norma (Morais, 2001), parece surgir a necessidade de focalizarmos esquemas conceptuais que organizam dimensões, requisitos, para que criatividade aconteça. É o caso das teorias de confluência criadas por Amabile, (1996), Csikszcentimihalyi (1996, 1999), Sternberg e Lubart, (1995) ou do esquema já universalmente aceite (eg. El Murad & Weist, 2004) dos 4 P's inicialmente proposto por Rodhes (1961). Mais útil do que formular a questão linear e estática “o que é criatividade”, parece ser o surgimento da questão dinâmica “o que criatividade requer?”. Querer saber requisitos implica saber algo já operacionável no quotidiano e na intervenção.

Porém, antes de nos voltarmos para tal questão, para nós aqui nuclear, será pertinente esboçar duas ideias ainda neste ponto de *definição* do conceito para este ser mais clarificado nos seus limites e, também, no que *não é*. A primeira ideia é a de uma duplicidade que criatividade encerra e que frequentemente no senso comum é esquecida, ou melhor, encarada parcial ou desequilibradamente. Trata-se da simultaneidade entre originalidade e eficácia, aspecto actualmente consensual, independentemente das colecções e das divergências face às definições de criatividade (Runco, 2004; Lubart & Guinard, 2006). Criatividade, para estes e muitos outros autores, *não é* originalidade; criatividade implica tal originalidade, mas originalidade não a implica. Originalidade é simples diferença, raridade estatística, banal demais para corresponder à riqueza e à exigência que a criatividade contem. Criatividade implica então a centelha da diferença e da conseqüente surpresa, mas também o pragmatismo e a utilidade da eficácia, da lógica, do sentido dessa diferença nos contornos do produto criativo. Só porque a diferença serve sempre um sentido na criatividade – seja numa descoberta científica, no humor de uma anedota ou no prazer estético face a uma obra de arte – é que esse conceito se aproxima, nas suas fronteiras, com o de inovação ou o de empreendedorismo, os quais implicam a colocação útil na prática do que é conceptual.

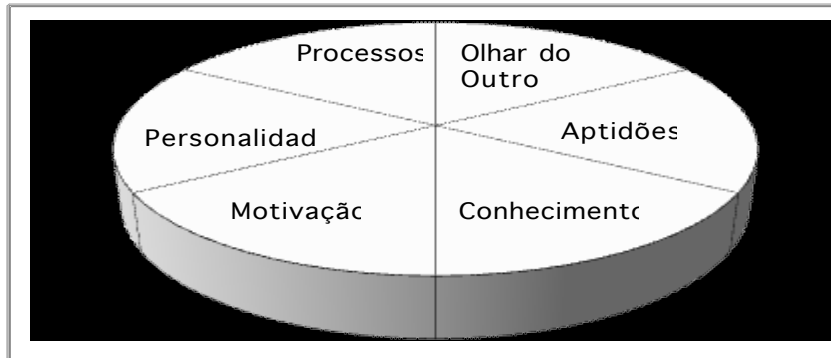
A segunda ideia que define limites no que criatividade é, e que pode ser útil sublinhar aqui, tem a ver com a polémica entre *Big C e little C* (criatividade elevada e quotidiana). A alta ou elevada criatividade refere-se àquela que rompe paradigmas num contexto e é socialmente reconhecida (Gardner, 1996); falamos, nela, de um Mozart, de um Siza Vieira ou de um Saramago. Criatividade quotidiana diz respeito à colocada nos gestos de todos nós nos mais variados contextos de vida – nas aulas que leccionamos, nas brincadeiras, na culinária, na jardinagem (Craft, 2006). Ora, há autores que

defendem serem fenómenos diferentes ambos os tipos de criatividade e, numa distribuição populacional da criatividade, teríamos uma distribuição assimétrica, havendo muitos indivíduos muito pouco criativos e muito poucos indivíduos muitíssimo criativos (Feist, 2006). Outra perspectiva acredita que o processo criativo nos dois casos não é radicalmente diferente, que as ferramentas usadas em ambos não são *essencialmente* diferentes, obviamente admitindo diferenças enormes entre os dois casos de manifestação criativa provenientes da conjugação e da intensidade dessas mesmas ferramentas cognitivas, emocionais, motivacionais e sociais (eg. Richards, 2001; Weisberg, 2006a; Zeng, Proctor & Salvendy, 2011). Neste caso, a distribuição populacional da criatividade é a de uma curva normal, afirmando todos os indivíduos como possuidores de um potencial criativo (Runco, 2006; Cropley, 2009). Então, neste espaço, sendo potencialmente lido por educadores em sentido lato, por investidores de pessoas e de relacionamentos, evidentemente que interessa a criatividade quotidiana e não a alta criatividade. E será essa criatividade acessível a todos nas oportunidades que construamos para o seu desenvolvimento e essa criatividade que é em simultâneo diferença e sentido pragmático, o conceito que iremos agora questionar nos seus requisitos para podermos trabalhá-los nos nossos contextos de vida pessoal e profissional, caso seja pertinente esta divisão.

O que criatividade requer?

Partilhando da necessidade de a concepção de criatividade ser ilustrada por esquemas organizadores dos seus requisitos ou dimensões mais importantes, surge sempre como inspiração a ideia referida por Feldman de que a criatividade é algo raro porque é exigente e é exigente porque se assemelha a um fenómeno de *co-incidência* (Feldman, 1988). Esta ideia de co-incidência, partilhada por outros autores (eg. Feist, 2006), retém a riqueza e multiplicidade, simultaneamente atractivas e difíceis, que caracterizam a criatividade: ela não ocorre se não estiverem reunidas ao mesmo tempo várias condições de um indivíduo em relação com um ambiente. Assim, se pensarmos nos requisitos mais referidos na literatura, poderemos ver a criatividade como um bolo de 6 fatias ao qual não pode faltar alguma (cf. ilustração na fig. 1)

Fig. 1 – Esquema ilustrativo de criatividade enquanto um fenómeno de co-incidência de diversos requisitos



Nesta metáfora do bolo, falar em criatividade é falar em aptidões. As aptidões espelham-se nos contornos dos produtos criativos. Se isso é facilmente ilustrado na alta criatividade (Csikszentmihalyi, 1996; Gardner, 1996), é igualmente compreensível que um cidadão comum com uma aptidão verbal elevada seja mais provavelmente criativo quando escreve ou fala e um cidadão com elevada aptidão figurativa o seja quando pinta ou faz artesanato.

Falar em criatividade é também falar em conhecimento e mesmo num conhecimento duplamente exigente. Por um lado, é requerido um conhecimento relativo à tarefa potencialmente criativa a executar (ninguém é criativo em música sem saber musica, ninguém é criativo a escrever sem ter escrito e lido muito,...). O domínio de conhecimento específico é uma das facetas mais referidas como determinantes do sucesso de um processo criativo (Boden, 2006; Kaufman & Baer, 2006; Weisberg, 2006b). Por outro lado, o conhecimento dos indivíduos criativos é multidisciplinar, é constituído por informações que pertencem a domínios longínquos e diversos para poder acontecer esse fenómeno essencial à criatividade que são as associações remotas da informação, enfatizadas desde Mednick (1962) até à sua análise posterior em modelos de funcionamento da memória associativa (eg. Gruszka & Necka, 2002; Bristol & Viskontas, 2006). Habitamo-nos, por vezes, a associar o *insight*, o surgimento de uma ideia solucionadora súbita (eg. Mayer, 1995) à criatividade e este conceito está no coração do processo criativo (cf. Sternberg & Davidson, 1995), mas – é

é isto que às vezes é esquecido - tal *insight* não é sinónimo de uma inspiração súbita, inexplicável e ocasional: só acontece após um intenso percurso de trabalho e de persistência face ao conhecimento que se integra (Weisberg, 1996; Sawyer, 2006).

Falar de criatividade é falar ainda de motivação. Não se é criativo sem elevada motivação (Sternberg & Lubart, 1995; Amabile, 1996, 2001). Se durante décadas a motivação extrínseca e a motivação intrínseca eram perspectivadas em conflito, sendo a primeira a evitar porque poderia prejudicar o processo criativo e a segunda o tipo de motivação a fomentar (Collins & Amabile, 1996), mais recentemente ambos os tipos de motivação aparecem como conciliáveis e passíveis de simultaneidade num acto criativo (Sternberg & Lubart, 1995; Camerom, 2001). Porém, se pensarmos nas características pessoais (já a seguir comentadas) e, nelas, na importância da paixão pelo que se faz para o processo criativo acontecer - repare-se no artigo de Torrance (1983) *The importance of falling in love with something* - parece então que se a motivação extrínseca *pode* estar presente em tal processo, a intrínseca *terá* de estar. Criar implica impormos no processo algo de pessoal e tal só é possível se nele estivermos comprometidos emocionalmente.

Contornos de personalidade são outro requisito neste bolo de co-incidência de fatias. Curiosamente, este é mesmo um aspecto consensual num tema nem sempre pacífico como a criatividade: desde a década de 60 que têm sido identificadas características semelhantes de personalidade típicas dos indivíduos comumente e altamente criativos (Mackinnon, 1978; Barron & Harrington, 1981; Sawyer, 2006). Trata-se de características, muitas delas, relacionáveis e não independentes e não obviamente responsáveis pelo surgimento da criatividade mesmo que estejam intensamente presentes: nenhuma fatia do bolo aqui usado metaforicamente serve por si um fenómeno de co-incidência. O inverso parece ser, sim, verdadeiro: quem demonstra ser criativo, detém tais características (Morais, 2004). Mais à frente, voltaremos a este conteúdo, mas podemos ver no Quadro 1 uma síntese das características frequentemente referidas na literatura .

Quadro 1: Características de personalidade frequentemente associadas à criatividade (cf. Morais, 2001)

Autonomia	Tomada de risco
Auto-confiança	Sensibilidade estética
Abertura à experiência	Paixão pelo que se faz
Curiosidade	Atracção pela complexidade
Sentido de humor	Persistência
Tolerância à ambiguidade	

Tal como um núcleo de características de personalidade se associa à manifestação de criatividade, também um conjunto de processos cognitivos aparece como típico, sendo estes mais facilmente executáveis, tomando pessoas criativas. Isto é, as pessoas criativas privilegiam formas de tratar, de processar a informação desde que a recebem até que a operacionalizam em respostas aos problemas, tratando-se aqui dos processos cognitivos criativos (Newell & Simon, 1972; Ward, 2001; Zeng, Protctor & Salvendy, 2011). Mais uma vez desenvolveremos posteriormente este aspecto, mas estamos a falar da flexibilidade perceptiva (Smith & Amnér, 1997), do uso da imagética (Ward, Smith & Finke, 1999; Bernstein & Bernstein, 2006), do pensamento analógico e metafórico (Sternberg & Lubart, 2003; Starko, 2010) ou da criação e da descoberta de problemas (Getzels, 1987; Dillon, 1992, Starko, 2010) e não só da resolução de problemas em geral, como é preconizado desde os anos 60 do século passado (Newell, Shaw & Simon, 1972).

Por último, falar de criatividade é falar numa dimensão irritantemente presente e inultrapassável nesse conceito – e irritantemente, dizemos, porque tradutora de subjectividade – que é a influência de um olhar de outrem (Cropley, 2009) para a assunção do que é e não é criativo. Criatividade é uma atribuição, estejamos a falar dos julgamentos do professor que avalia os trabalhos dos seus alunos, dos críticos de arte ou mesmo do próprio momento sócio-histórico ou espírito do tempo (Simonton, 1999, 2004). Além do indivíduo que produz, há uma teia de valores, interesses, atitudes e

conhecimentos que definem uma etapa selectiva do que será ou não será valorizado enquanto criativo, como nos apontam as teorias de, por exemplo, Sterberg e Lubart (1995), Gardner (1996) ou Csikzsentmihalyi (1996, 1999). Tal olhar de outrem pertence também à co-incidência exigente de requisitos para que algo possa traduzir criatividade.

Criatividade, contexto educativo e contexto das organizações e do trabalho: exemplos para a intervenção no quotidiano

Tivemos uma possibilidade de esquema para entender criatividade a partir do que ela requer para acontecer e para ser rentabilizada. A questão que se segue, e que ensaia ser a aplicação prática do conceito que expusemos, é se tal concepção de criatividade interessará aos domínios pessoal e organizacional. Sejam pragmáticos: interessará esta conjugação de requisitos a uma resolução inovadora de problemas quer a nível individual quer grupal, no percurso escolar, na reeducação, nas situações de trabalho ou de formação profissional? Interessará para acções de selecção de pessoal e de alunos, de orientação ou de reconversão de carreiras e de percursos académicos ou de facilitação de competências inovadoras? Interessará ao objectivo de se obterem alunos e professores, empregados e empregadores mais motivados, autónomos, curiosos, flexíveis no pensamento e no conhecimento (dados os requisitos vistos), mais, finalmente, preventivos de problemas?

Criatividade é vista actualmente como uma competência essencial, quase de sobrevivência, num século marcado pela imprevisibilidade, mudança, rapidez e conseqüente necessidade constante de adaptação e de inovação (Csikzsentmihalyi, 2006; Naudé, 2006; Starko, 2010). Não mais interessará a resolução de problemas simplesmente, mas também a sua prevenção e descoberta, respondendo a novos desafios (Craft, 2006). Especificamente, no contexto educativo, ser criativo é reconhecido como um dos objectivos a fomentar desde a pequena infância até à idade adulta (Cropley, 2009), tomando nomeadamente o sistema de ensino que, cada vez mais alargado e massificado, acaba por incluir a quase totalidade de cidadãos em crescimento. Paralelamente, no mundo do trabalho e das carreiras profissionais cada vez menos previsível e linear, a resolução criativa de problemas é progressivamente mais enfatizada (Tosey, 2006; Jeffrey & Craft, 2007) e mesmo traduzida em investimentos mais ou menos pontuais de formação e treino (Sawyer, 2006). Face à questão anterior, parece então que a resposta será afirmativa. Porém, como podemos operacionalizar tal

transferência da concepção exposta de criatividade para o dia-a-dia nestes contextos de vida?

Esboçaremos primeiro a pertinência de dois passos interventivos para a aplicação proposta e depois algumas pistas dentro de cada um deles. O primeiro passo diz respeito à identificação dos requisitos – das competências (negligenciando obrigatoriamente aqui o olhar de outrem) – nos contextos em causa. Assim, importará identificar aptidões, características de personalidade, motivação, conhecimentos e processos cognitivos criativos para termos a fotografia dos recursos actuais e a rentabilizar. Há que identificar tais recursos para conhecer o outro e, assim, poder encaminhar, reencaminhar e promover. Claro que estamos a falar do domínio da avaliação da criatividade, um domínio também ele abrangente de multiplicidades em metodologias, instrumentos e mesmo polémicas (cf. Azevedo, 2007; De la Torre & Violant, 2006). Importa aqui, porém, determo-nos apenas na ideia de que existem instrumentos para uma avaliação do potencial criativo (a partir de testes de pensamento divergente, questionários de interesses e de personalidade, percepções de auto-realização e da realização de outros conhecidos,...) e da realização criativa (a partir de inventários de actividades comprovadas e de produtos criativos). Importa aqui, essencialmente, transmitir o conhecimento de que existem formatos válidos e validados para identificar e conhecer a criatividade do outro em ambos os contextos referidos (cf. Morais, 2001; De la Torre & Violant, 2006) e que tais formatos devem cada vez mais servir este primeiro passo interventivo.

Após a identificação das competências, dos recursos, nomeadamente nos seus pontos frágeis e fortes, há que desenhar possibilidades de promoção dessas mesmas competências. E, mais uma vez, iremos reportar-nos aos requisitos ilustrados na metáfora do bolo acima exposta. Neste exercício de pensar a promoção no segundo passo interventivo, não tomaremos, porém, as aptidões pois talvez sejam um dos requisitos mais estável nos indivíduos; não tomaremos também o olhar do outro, já que tal nos faria aprofundar a avaliação da criatividade, nomeadamente a avaliação por juízes e a clareza e a não clareza das percepções dos outros (por exemplo professores e empregadores) sobre o que é criatividade e, por outro lado, porque se pensarmos o Outro como o sistema social mais vasto (Gardner, 1996; Csikszentmihalyi, 1996; 1999), será a faceta mais dificilmente controlável na manifestação criativa; não tomaremos, por fim, a motivação, porque nos parece ter sido suficientemente óbvia a mensagem sobre a sua importância em qualquer contexto de trabalho criativo e,

consequentemente, a do dever de serem fornecidas oportunidades, sempre que viável, a que os sujeitos saibam apreciar o que é gostar do que se faz para fazê-lo criativamente.

Abordaremos então o conhecimento na promoção da criatividade. Quer no contexto educativo, quer no organizacional e do trabalho, além do conhecimento específico que terá de ser rico e apropriado para as tarefas serem executadas criativamente, sendo mesmo a *expertise* num domínio muito enfatizada nas possibilidades criativas (Weisberg, 2006b; Boden, 2007), há que apostar na facilitação de diversidade de interesses e na facilitação intencional de *transfers* de informações para favorecer a ocorrência de associações remotas de informação (Mednick, 1962; Dineen, 2006). Desta forma, podemos pensar em tarefas explícitas de transferência entre domínios académicos (intra e interdisciplinares), entre tarefas profissionais, entre tais tarefas educativas ou profissionais e a vida pessoal e social, entre temas de formação, entre projectos, passados, actuais e futuros, próprios e de colegas, ou outros exemplos, mas não só como sendo ocorrências em acasos felizes, e sim fornecidas com intencionalidade por parte dos formadores.

No que respeita às características de personalidade mais associadas à criatividade, poderemos tomá-las globalmente (ver Quadro 1) e fazer com que no quotidiano dos contextos aqui presentes sejam fomentadas em nós, educadores no sentido lato, e no outro, aproveitando para isso as situações curriculares, profissionais e os próprios relacionamentos. Especificamente, e a título de exemplo, pode-se pensar na facilitação (ou na reconversão) de tarefas que impliquem a atribuição de responsabilidades e a tomada de decisão, promovendo a autonomia e a auto-confiança. Não há criatividade sem autonomia, pois esta permite a individualidade, a singularidade, do projecto (Eysenck, 1997; Fautley & Savage, 2007). Também as pessoas criativas normalmente acreditam mais em si mesmas, sendo a auto-confiança (Copley, 2009) um protector para os riscos que rasgos criativos podem implicar.

Pode-se pensar ainda em tarefas que não sejam lineares, tarefas ambíguas, mesmo polémicas, que impliquem vacilação do julgamento (“por um lado...por outro...”) e impliquem assim a tolerância à ambiguidade. Esta característica, nem sempre fácil, permite resistir à pressão natural e íntima para fechar tarefas e decisões que prolongam a angústia do problema aparentemente sem solução, permite manter tais problemas em aberto mais tempo e, assim, as soluções serem menos banais e potencialmente mais criativas (Eysenck, 1997; Simonton 2006). Sternberg (1988, p.143)

diz mesmo que esta característica é uma condição *sine qua non* para a realização criativa.

As tarefas, em ambos os contextos, podem ser ainda estimulantes da curiosidade, por exemplo, não contendo final, lançando implícita ou explicitamente questões e dúvidas, permitindo *suspense*. Coerentemente com a importância do conhecimento na criatividade, a curiosidade impele à busca de informações a aprofundar num tema ou a diversificar fontes (De la Torre, 2006) permitindo a *expertise* e as associações remotas (Dineen, 2006).

Também as tarefas proporcionadas nestes contextos, sempre que seja viável, poderão permitir o sentido de humor ou a sensibilidade estética, transversalmente aos conteúdos que sejam abordados. O humor, desde há décadas que aparece como muito valorizado por quem é criativo e serve a imprevisibilidade e a surpresa contidas na criatividade (Galloway, 1994; De la Torre, 2006) e a percepção e valorização do belo caracterizam os indivíduos criativos nos vários contextos de vida (Sawyer, 2006), e não só nos mais esperados como as artes ou as viagens, por exemplo, frequentemente fomentando ainda outra característica, a paixão pelo que fazem, da qual já vimos a importância aquando da motivação (Torrance, 1983).

Por fim, nestes exemplos para concretizar em quotidianos, faz-se a ênfase em tarefas que promovam a persistência. Isto porque, no mundo actual tudo por vezes é tão complexo e sofisticado e tudo por vezes é demasiadamente fácil no que respeita à finalização de uma tarefa ou à busca de uma informação. No século da globalização, o esforço não parece ser muito cultivado, havendo, se quisermos ficar por aí, o acesso imediato a respostas na web, por exemplo. Ora a persistência é uma competência fulcral para a resolução de problemas em geral e a criativa em particular (Halpern, 2003; Faultley & Savage, 2007). Dar então tarefas que incluam fases e obstáculos (e porque não reforços na ultrapassagem desses obstáculos?) obriga a não terminar o problema rapidamente, a repensar estratégias e recursos, a persistir num objectivo. Fica o convite, assim, de revestir criativamente o dia-a-dia educativo e profissional com características passíveis de transformação nos indivíduos e que facilitam a inovação.

Por último, e passando agora aos processos cognitivos criativos, encaramos as possibilidades da facilitação da flexibilidade perceptiva (Smith & Amner, 1997), das sinestésias (Bernstein & Bernstein, 2006), da imagética (Ward, Smith & Finke, 1999) dos pensamentos analógico e metafórico (Sternberg & Lubart, 2003) e da criação e descoberta de problemas ou o processo vulgarmente referido na língua inglesa como

problem-finding (Starko, 2010). Mais uma vez, seleccionaremos alguns dos processos para detalhar em exemplos, sempre que possível direccionados para os dois contextos, e públicos, aqui mais presentes. Assim, começaremos pelas sinestésias, um processo muito referido em associação à criatividade sobretudo nas décadas de 60 e 70 a partir dos trabalhos de Gordon (1961), mas que foi sempre servindo programas promocionais de criatividade que ainda actualmente são aplicados (eg. Torrance & Safter, 1990). Trata-se de provocar o cruzamento de diferentes registos sensoriais (e assim também associações remotas de informação). Então, não parece difícil, num contexto escolar, serem propostas tarefas que passem por questões como “qual a cor da Idade Média?” ou “que textura tem a Matemática?” nas respectivas aulas, ou que num contexto de trabalho ou de formação profissional se desafie com questões como “qual o paladar do desemprego?” ou “quais os sons e as imagens da liderança?”...

Continuando com exemplos a trabalhar nestes contextos, escolhe-se a relevância do pensamento metafórico, não sendo certamente apenas papel dos professores de Língua Portuguesa sensibilizar para a identificação, interpretação e criação de metáforas nos jovens. Então, e sendo este processo resultado, ele próprio, de associações remotas e eficazes (Tourangeau & Sterberg, 1982; Sternberg, 1988) pode-se esboçar situações para responder metaforicamente tais como “resolver uma equação matemática é...”, “os testes são...”, “esta formação faz-me...” ou “o grupo parece-me...”. No âmbito do mestrado em Psicologia Escolar da Universidade do Minho, muitos trabalhos saíram como comprovativos de que se pode estar num contexto profissional e, como educador, promover em simultâneo os objectivos institucionais ou curriculares e o objectivo de promover criatividade, nomeadamente através do pensamento metafórico. Assim, louvam-se aqui exemplos, já quase anónimos no seguimento dos anos em que os trabalhos se arrumam em gavetas, de como isto pode ser feito. Em trabalhos que visavam a orientação escolar e profissional de adolescentes, especificamente abordando os valores, respostas como “o risco é a corda bamba da incerteza”, “segurança é um gráfico constante” ou “ser criativo é rasgar banalidades” ilustram como tais objectivos eram conseguidos através de exercícios metafóricos. Já numa formação com adultos licenciados recém-desempregados, surgiram respostas a desafios metafóricos como “o meu auto-conceito é uma nota a envelhecer”, “ando a guiar sem mapa”, “numa entrevista de emprego-me sinto-me gelatina” ou, na avaliação da própria formação, “a formação foi o sabor de um *vintage*” ou “uma chave para um tesouro”. Provas de que os desafios deste texto são possíveis...

Finalmente, sabe-se que as pessoas criativas não só procuram respostas para problemas, como todos, mas também os descobrem e criam (Getzels, 1987; Dillon, 1992; Starko, 2010). Desta forma, a criação de problemas, estimulando criatividade, pode ser operacionalizada na produção de temas, na saturação por questões de situações expostas, nos levantamentos de situações problemáticas (“e se?...e se...?”) e de consequências de tais situações problemáticas. Por seu lado, a descoberta de problemas – quando o problema já existe, mas é necessária a sagacidade para encontrá-lo – pode ser trabalhada através de paradoxos, resolução de contradições, desafios que contêm informação a mais ou insuficiente ou quando a partir de uma solução ou resolução se pede o problema. Todas estas situações serão, como nos casos anteriores, fáceis de personificar nos contextos profissionais aqui em causa. Sublinhariamos o último tipo de tarefa na descoberta de problemas pela sua adequação às situações de avaliação: obriga a inverter o raciocínio do avaliado: não se buscam as respostas, mas sim os problemas, sendo que neste exercício o saber que se pretende avaliar estará de em causa de igual forma.

A concluir

Criatividade é algo muito reclamado pelo contexto social actual e parece ajudar a responder a desafios futuros (Runco, 2004; Starko, 2010) É também um conceito multidimensional, complexo, exigente Torrance, 2002; Kaufman & Beghetto, 2009), mas simultaneamente acessível aos contornos do quotidiano para que nele possa ser identificado (cf. De la Torre & Violant, 2006) e promovido (Crompton, 2009). Partilha dinamicamente fronteiras com outros conceitos (Kim, 2005; Runco, 2004, 2008) e em contextos variados (Sawyer, 2006), o que permite termos reunido considerações sobre carreira, criatividade e empreendedorismo no mesmo espaço, reunindo requisitos e oportunidades dos mundos educativo e do trabalho. Neste sentido, tentamos, neste texto específico, sublinhar a identidade do conceito paralelamente à ênfase na sua plasticidade para estar presente nesses mundos em que parece cada vez mais pertinente. Fornecemos, para isso, não só contornos teóricos como exemplos muito práticos e contextualizados encarnando o convite de criatividade estar intencionalmente no quotidiano. E quanto à questão inicial e eventualmente pomposa (correspondente ao título do texto), humildemente e pelo exercício feito, a resposta surge-nos como inequivocamente afirmativa.

Referências

- Aleinikov, A. G., Kackmeister, S. & Koenig, R. (Eds.) (2000). *Creating creativity: 101 definitions*. Midland, MI: Alkden B. Dow Creativity Center Press.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update the social psychology of creativity*. Boulder, CO: Westview Press.
- Amabile, T. (2001). Beyond talent: Jonh Irving and the passionate craft of creativity. *American Psychologist*, 56 (4), 333 – 336
- Azevedo. I. (2007). *Criatividade e percurso escolar: Um estudo com jovens do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho.
- Barron, F. & Harrington, D. M. (1981). Creativity, intelligence and personality. *Annual Review of Psychology*, 32, 439-476.
- Boden, M. A. (2007). Creativity and knowlwdge. In A. Craft, B. Jeffrey, & M. Leibling (Eds.), *Creativity in education* (pp. 95 – 102). London: Continuum
- Beghetto, R. A. & Plucker, J. A. (2006). The relationship among schooling, learning and creativity: “all roads lead to creativity” or “ you can’t get there from here”. In Kaufman, J. C. & Baer, J. (Eds.), *Creativity and reason in cognitive development* (pp. 315 - 332). New York: Cambridge University Press.
- Berstein, R. & Bernstein, M. R (2006). Artistic scientists and scientific artists: the link between polymathy and creativity. In R. Sternberg, E. Grigorenko & J. L. Singer (Eds.), *Creativity – from potential to realization* (pp. 127 – 152). Washington DC: APA.
- Bristol, A. S. & Viskontas, I. V. (2006). Dynamic processes within associative memory stores: Piecing together the neural basis of creative cognition. In Kaufman, J. C. & Baer, J. (Eds.), *Creativity and reason in cognitive development* (pp. 60 – 80). New York: Cambridge University Press.
- Cameron, J. (2001). Negative effects of rewards on intrinsec motivation – a limited phenomenon. Comment on Deci, Koestner and Ryan. *Review of Educational Research*, 71 (1), 29 – 42.
- Craft, A. (2006). Creativity in schools. In N. Jackson, M. Oliver, M. Shaw & J. Wisdom (Eds.), *Developing creativity in higher education* (pp. 19 – 28). New York: Routledge.
- Craft, A (2007). Little c Creativity. In A. Craft, B. Jeffrey, & M. Leibling (Eds.), *Creativity in education* (pp. 45 - 61). London: Continuum
- Cramond, B. (2002). The study of creativity in the futur. In A. Aleinikov (Ed.), *The futur of creativity* (pp. 83 – 90) Bensenville, IL: Scholastic Testing Service, Inc.
- Collins M. A. & Amabile, T. (1999). Motivation and creativity. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 297 - 312). New York; Cambrige University Press
- Cropley, A. (2009). *Creativity in education and learning – a guide for teachers nd educators*. New York: Routledge Falmer
- Csikszentmihalyi, J. A. (1996). *Creativity: the flow and the psychology of discovering and invention*. New York: Harper Collins.
- Csikszentmihalyi, J. A. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 313 – 335). New York; Cambrige University Press.
- Csikszentmihalyi, J. A. (2006). Foreword: developing creativity. In N. Jackson, M. Oliver, M. Shaw & J. Wisdom (Eds.), *Developing creativity in higher education* (pp. xvii -xx. New York: Routledge

- De la Torre, S. (2006). Características y referentes de la creatividad bajo el pensamiento complejo. In S. De la Torre & V. Violant (Eds.), *Comprender y evaluar la creatividad* (pp. 73 – 138). Málaga: Ediciones Aljibe.
- De la Torre, S. & Violant, V. (2006). *Comprender y evaluar la creatividad*. Málaga: Ediciones Aljibe
- Dillon, (1992). Problem finding and solving. In S. Parnes (Ed.), *Source book for creative problem solving*. Buffalo, NY: Creative Education Foundation.
- Dineen, R. (2006). Views from the chalk face: lecturer's and student's perspectives on the development of creativity in art and design. In N. Jackson, M. Oliver, M. Shaw & J. Wisdom (Eds.), *Developing creativity in higher education* (pp.109 – 117). New York: Routledge.
- El-Murad, J. & West, D. C. (2004). The definition and measurement of creativity: What do we know? *Journal of Advertising Research*, 44(2), 188-201.
- Eysenck, H. J. (1997). Creativity and personality. In M. Runco (Ed.). *The creativity research handbook*, vol.I (pp. 41 – 66). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Feist, G. J. (2006). The evolved fluid specificity of human creative talent. In R. Sternberg, E. Grigorenko & J. L. Singer (Eds.), *Creativity – from potential to realization* (pp. 57 - 82). Washington DC: APA
- Fautley, M. & Savage, J. (2007). *Creativity in secondary schools*. Exeter, UK: Learning Matters
- Feldman, D. H. (1988). Creativity: Dreams, insights and transformations. In R. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity*. Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Galloway, G. (1994). Psychological studies of the relationship of sense of humour to creativity and intelligence: A review. *European Journal for High Ability*, 5, 133-144.
- Gardner, H. (1996). *Mentes que criam. Uma anatomia da criatividade observada através das vidas de Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham e Gandhi*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Getzels, J. W. (1987). Creativity, intelligence and problem finding: Retrospect and prospect. In S. G. Isaksen (Ed.), *Frontiers of creativity research* (pp. 88-102). Buffalo, NY: Bearly.
- Gordon, W. J. (1961). *Synetics: The development of creative capacity*. New York: Harper.
- Gruska, A. & Necka, E. (2002). Priming and acceptance of close and remote associations by creative and less creative people. *Creativity Research Journal*, 14, 174 – 192.
- Guilford, J. P. (1987). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Barcelona: Paidós.
- Halpern, D. F. (2003). Thinking critically about creative thinking. In M. Runco (Ed.), *Critical creative processes* (pp. 189 – 208), Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Jeffrey, B. & Craft, A. (2007). Introduction: universalization of creativity. In A. Craft, B. Jeffrey, & M. Leibling (Eds.), *Creativity in education* (pp. 1- 16). London: Continuum .
- Kaufman, J. C. & Baer, J. (2006). Hawking's Haiku, Madonna's math: Why is it hard to be creative in every room of the house? . In R. Sternberg, E. Grigorenko & J. L. Singer (Eds.), *Creativity – from potential to realization* (pp. 3 - 20). Washington DC: APA.
- Kaufman, J. C. & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little : The four C model of creativity. *Review of General Psychology*, 13 (1), 1 – 12.

- Kim, K. H. (2005). Learning from each other: Creativity in East Asian and American Education. *Creativity Research Journal*, 17, 337 – 347.
- Lubart, T. & Guinard, J. H. (2006). The generality-specificity of creativity: a multivariate approach. In R. Sternberg, E. Grigorenko & J. L. Singer (Eds.), *Creativity – from potential to realization* (pp. 43 - 56). Washington DC: APA.
- MacKinnon, D. W. (1978). *In search of human effectiveness: Identifying and developing creativity*. Buffalo, NY: Creative Education Association.
- Mayer, R. E. (1995). The search for insight: Grepping wiyth gestal psychology's unanswered questions. In R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *The nature of insight* (pp.3 - 32). Cambridge, MA: MIT Press.
- Mednick, S. A. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological Review*, 69, 220-232.
- Morais, M. F. (2001). *Definição e avaliação da criatividade*. Braga: Universidade do Minho.
- Morais, M. F. (2004). O educador e a personalidade criativa: algumas considerações. *Cadernos de Criatividade*, 5, 33 – 45
- Naudé, T. (2006). *The relationship between personality and creativity: A psychometric study*. Pretoria: University of Pretoria.
- Newell, A. & Simon, H. A. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Newell, A., Shaw, J. C. & Simon, H. A. (1962). The processes of creative thinking. In H. E. Gruber, G. Terrel & M. Wertheimer (Eds.), *Contemporary approaches to creative thinking* (pp. 63-119). New York: Atherton.
- Renzulli, J. S. (1992). A general theory for the development of creativity productivity trough pursuit of ideal acts of learning. *Gifted Child Quarterly*, 36(4), 170-181.
- Richards, R. (2001). Creativity and the schizophrenia sprectum: More and more intresting. *Creativity Research Journal*, 3, 112 - 132
- Rodhes, M. (1961). An analysis of creativity. *Phi Delta Kapan*, 42, 305 – 310.
- Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657-687.
- Runco, M. (2006). Everyone has creative potential. In R. Sternberg, E. Grigorenko & J. L. Singer (Eds.), *Creativity – from potential to realization* (pp. 21 - 30). Washington DC: APA.
- Runco, M. (2008). Commentary: Divergent thinking is not synonymous with creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity and Arts*, 2 (2), 93 – 96.
- Sawyer, R. K. (2006). *Explaining creativity – The science of human innovation*. New York: Oxford University Press.
- Simonton, D. K. (1999). *Origins of genius: Darwinian perspectives on creativity*. New York: Oxford University Press
- Simonton, D. K. (2004). *Creativity in science*. New York: Cambridge University Press.
- Simonton, D. K. (2006). Creativity as a constrained stochastic process. In R. Sternberg, E. Grigorenko & J.

- L. Singer (Eds.), *Creativity – from potential to realization* (pp.83 - 102). Washington DC: APA.
- Smith, G. J. & Amnér, G. (1997). Creativity and perception. In M. Runco (Ed.), *Creativity research handbook*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Smith, S. M, Ward, T. B.,& Finke, R. A. (19995). *The creative cognition approach*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Starko, A. J. (2010). *Creativity in the classroom - schools of curious delight*. New York: Routledge.
- Sternberg, R. J. (1988). A three-facet model of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.). *The nature of creativity* (pp. 125 – 147). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence and creativity synthesized*. New York: Cambridge university Press
- Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (1995). *The nature of insight*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: The Free Press.
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. (2003). The role of intelligence in creativity. In M. Runco (Ed.) *Creative critical processes*. Cresskill, NJ: Hampton Press
- Taylor, C. (1988). Various approaches to and definitions of creativity. In R. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity*. Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Torrance, E. P. (1983). The importance of falling in love with something. *The Creative Child and Adult Quarterly*, 8(2), 72-78.
- Torrance, E. P. (2002). Future needs for creativity research, training and programs. In A. G. Aleinikov (Ed.), *The future of creativity*. Bensenville: Scholastic Testing Service, INC.
- Torrance, E. P. & Safter, H. T. (1990). *The incubation model of teaching: Getting beyond the aha*. Buffalo, NY: Creative Education Foundation.
- Tosey, P. (2006), Interfering with the interference: An emergent perspective on creativity in higher education. In N. Jackson, M. Oliver, M. Shaw & J. Wisdom (Eds.), *Developing creativity in higher education* (pp 29 - 42). New York: Routledge
- Tourangeau,R. & Sternber, R. J. (1982). Understanding an appreciating metaphors. *Cognition*, 11, 203 – 244
- Ward, T. B. (2001). Creative cognition, conceptual combination and the creative writing of StephenR. Donaldson. *American Psychologist*, 56 (4), 350 – 354.
- Ward, T. B., Smith, S. M., & Finke, R. A. (1999). Creative cognition. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 189 – 212). New York: Cambridge University Press.
- Weisberg, R. W. (1993). *Creativity: Beyond the myth of genius*. New York: Freeman.
- Weisberg, R. W. (2006a). *Creativity: Understanding innovation in problem solving, science, invention,*

and the arts. Hoboken, NJ: Wiley

Weisberg, R. W. (2006b). Expertise and reason in creative thinking: Evidence from case studies and the laboratory . In Kaufman, J. C. & Baer, J. (Eds.), *Creativity and reason in cognitive development* (pp. 60 – 80). New York: Cambridge University Press.

Yashin-Shaw, I. (1994). Cognitive structures of creativity: Implications for instructional design. *European Journal for High Ability*, 5, 24 – 38

Zeng, L., Proctor, R, & Salvendy, G. (2011). Can traditional divergent-thinking tests be trusted in measuring an predicting real-world creativity? *Creativity Research Journal*, 23 (1), 24 – 37