

Criatividade: Dilemas, Desafios e Direções Futuras para a Intervenção Psicológica

Filipa Joana Seabra Monteiro

Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde

Orientação: Prof. Doutora Maria Cristina Queiroz Costa-Lobo Miranda

Coorientação: Prof. Doutora Daniela da Costa Coimbra



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

Filipa Joana Seabra Monteiro

**Criatividade: Dilemas, Desafios e Direções Futuras para a Intervenção
Psicológica**

Dissertação apresentada na Universidade Portucalense Infante D. Henrique para obtenção do grau de Mestre em Psicologia, na área de especialização em Psicologia Clínica e da Saúde, realizada sob a orientação científica da Prof. Doutora Cristina Costa-Lobo e sob a coorientação da Prof. Doutora Daniela Costa Coimbra

Departamento de Psicologia e Educação

Outubro, 2018

Agradecimentos

Com o findar de mais uma etapa desta realização académica, não posso deixar passar o meu profundo agradecimento a quem acompanhou de perto esta jornada tão desafiante que me fez crescer e me proporcionou momentos de aprendizagem tão enriquecedores. Correndo o risco de iniquamente não mencionar algum dos contributos para a realização neste investimento.

À *Professora Doutora Cristina Costa-Lobo*, expresso um sincero e profundo agradecimento pelo apoio incondicional prestado desde o momento em que iniciei a minha formação académica, pela forma como me acolheu, pelos desafios lançados, pela orientação prestada e ensinamentos que me incutiu que guardarei como valiosos na prática da Psicologia. O meu muito obrigada pelo seu pragmatismo, metodologia e rigor.

À *Professora Doutora Daniela Costa Coimbra*, pela disponibilidade que sempre demonstrou desde o início deste percurso. Orientação, incentivo e comprometimento, o meu obrigada.

Aos meus pais, um obrigada por todo o investimento e confiança que depositaram em mim. Obrigada por todo o carinho, orgulho e oportunidades que me deram ao longo do tempo.

Ao meu irmão, que partilhou comigo os momentos de euforia e alegria, mas também momentos stressantes e de angústia. Obrigada pela tua paciência mano.

Aos meus amigos, por me motivarem e me recordarem das minhas competências e capacidades. Obrigada pelos sorrisos, conversas e por me fazerem acreditar que posso atingir todos os meus objetivos. Um obrigada em particular à *Alexandra*, ao *Tiago*, à *Stéphanie*, à *Ana*, à *Rute* e à *Filipa*, pelas palavras diárias de encorajamento e pelo incentivo constante.

A ti *Paulo*, pela amizade, dedicação, ânimo, confidências, momentos de partilha. Obrigada pelo teu amor.

Resumo

A criatividade como fenómeno multidimensional compreende diferentes construtos. A complementaridade de benefícios que a criatividade disponibiliza quer a nível pessoal quer a nível social são expressivos, contudo, ainda não é consensual uma só definição de criatividade e não há acordo quanto ao processo mais adequado para o seu desenvolvimento. O presente estudo contribui para a linha de investigação da criatividade em contextos educativos pretendendo dar resposta à principal questão de investigação: “Quais são as aplicações da criatividade na intervenção psicológica em contextos educativos?”. A análise dos 88 estudos incluídos na presente revisão sistemática qualitativa e quantitativa da literatura permitiram sinalizar três grandes categorias, sendo a categoria um dedicada a estudos relacionados com a intervenção psicológica no Ensino Superior, onde foram sinalizados dois temas de sentido, o trabalho docente e a promoção na criatividade; a categoria dois relacionou estudos sobre a arquitetura psicológica da criatividade, onde foram sinalizados três temas de sentido, avaliação psicológica, inovação e criatividade e as características psicológicas da criatividade; e a categoria três dedicada às práticas pedagógicas na promoção da criatividade, onde foram sinalizados três temas de sentido, as estratégias/metodologias pedagógicas, formação docente e a educação para a criatividade. Concluiu-se o estudo com a discussão das categorias, expondo o realce dos resultados mais relevantes, com a avaliação crítica da própria investigação, com a comparação dos resultados com a literatura pertinente e com a sinalização das implicações e das recomendações para a intervenção psicológica e para a investigação na criatividade.

Palavras-chave: criatividade, intervenção psicológica, revisão sistemática qualitativa da literatura

Abstract

Creativity as a multidimensional phenomenon comprises different constructs. The complementarity of benefits that creativity provides both personally and socially are expressive, however, it is not yet consensual a single definition of creativity and there is agreement on the most appropriate process for its development. The present study contributes to the research of creativity in educational contexts aiming to answer the main research question: "What are the applications of creativity in psychological intervention in educational contexts?". The analysis of the 88 studies included in this systematic qualitative and quantitative review of the literature allowed us to point out three broad categories, one of which is devoted to studies related to psychological intervention in Higher Education, where two themes of meaning were pointed out: teaching work and promotion in creativity; category two related studies on the psychological architecture of creativity, where three themes of meaning were signalled, psychological evaluation, innovation and creativity, and the psychological characteristics of creativity; and category three dedicated to pedagogical practices in the promotion of creativity, where three themes of meaning were signalled, pedagogical strategies / methodologies, teacher training and education for creativity. The study was concluded with the discussion of the categories, highlighting the most relevant results, the critical evaluation of the research itself, the comparison of the results with the relevant literature, and the signalling of the implications and recommendations for psychological intervention and for research into creativity.

Key words: creativity, psychological intervention, systematic qualitative review of literature

Índice

Enquadramento teórico	9
Modelos teóricos de referência no estudo da criatividade.....	11
Definindo a criatividade: assimilação de influências desenvolvimentais e de dimensões cognitivas.....	15
Potencial Criativo	18
Programas Educacionais de Promoção da Criatividade	20
Red Internacional de Escuelas Creativas (RIEC).....	25
Intervenção Psicológica na Criatividade	27
Presente Estudo	30
Método	34
Desenho de Investigação	34
Fontes de dados selecionados.....	36
Materiais.....	38
Procedimento.....	39
Resultados	43
Discussão.....	52
Referências	58
Anexos.....	67

Índice de figuras

Figura 1. Esquema de seleção de estudos por ano de publicação.....	44
Figura 2. Frequência de palavras dos 88 estudos.....	48
Figura 3. Frequência de palavras da categoria “intervenção psicológica no Ensino Superior”.....	49
Figura 4. Frequência de palavras da categoria “arquitetura psicológica da criatividade”.....	49
Figura 5. Frequência de palavras da categoria “práticas pedagógicas na promoção da criatividade”.....	50
Figura 6. Análise de clusters dos 11 estudos da intervenção psicológica no Ensino Superior.....	51
Figura 7 . Análise de clusters dos 50 estudos da arquitetura psicológica da criatividade.....	51
Figura 8. Análise de clusters dos 27 estudos das práticas pedagógicas na promoção da criatividade.....	51

Índice de quadros

Quadro 1.....	47
---------------	----

Lista de abreviaturas e siglas

CPSI: Creative Problem Solving Institute

CCE: Council for Creative Education

RIEC: Red Internacional de Escuelas Creativas

ICIE: International Center or Innovation in Education

SciELO: Scientific Electronic Library Online

APA PsycNET: American Psychology Association

UAM: Universidad Autonoma de Madrid

IJTDC: International Journal for Talent and Development of Creativity

TALINCREA: Talento, Inteligencia y Creatividad

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

BGUPT: Biblioteca Geral da Universidade Portucalense

b-on: biblioteca do conhecimento online

OIJ: Organismo Internacional para a Juventude

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Enquadramento teórico

A complementaridade dos benefícios que a criatividade proporciona tanto pessoal, como socialmente, é clara, no entanto ainda há uma falta de concordância na definição da criatividade, bem como a forma como ela pode ser medida e desenvolvida (Costa-Lobo et al., 2018). O estudo da criatividade como fenómeno complexo é proposto num sentido mais amplo do que o tradicionalmente estudado, fazendo mais sentido no campo educacional, dadas as novas tendências pedagógicas que exigem uma abordagem que integre os novos requisitos nas instituições de ensino, nas suas equipas de gestão, corpo docente, e as políticas públicas que respondem a uma pedido que não lida apenas com requisições (Costa-Lobo et al., 2018).

Ainda que a criatividade não possua uma definição consensual concebida pela literatura, o seu estudo tem compreendido diversos modelos teóricos que desejam explicar a sua proveniência, o seu desempenho e a sua permanência (Alencar, 2007). Primitivamente, a criatividade foi considerada uma característica proveniente de uma existência divina, e que apenas alguns indivíduos eram merecedores de tal particularidade.

Atualmente a criatividade é considerada uma competência fundamental para a subsistência do próprio indivíduo, que necessita de ser desenvolvida e explorada nas suas diferentes dimensões bem como os processos que a envolvem (Garcês, 2014).

Sternberg e Lubart (2009), salientam a carência de estudos sobre este construto, que apesar de importante para a sociedade, representa um dos “maiores órfãos da Psicologia”. Graças à pertinência das questões e das dúvidas crescentes sobre a criatividade, alguns investigadores criaram modelos explicativos deste mesmo construto, tais como o Modelo Cognitivo de Guilford, o Modelo Educacional de

Torrance, o Modelo Componencial de Amabile, o Modelo Sistémico de Csikszentmihalyi e o Modelo de Investimento Criativo de Sternberg e Lubart. O presente estudo pretende dar contributos na sinalização e interpretação da evolução científica incidente na criatividade, realizando uma revisão sistemática da literatura dos últimos 10 anos.

Modelos teóricos de referência no estudo da criatividade

No seu Modelo Cognitivo, Guilford apresenta um paradigma sobre a organização do intelecto, no qual explica quais são os constituintes basilares da inteligência humana. Guilford (1983) considerou como fundamentais três dimensões: as operações, os conteúdos e os produtos. As operações de Guilford referem-se a tudo aquilo que a mente é cognitivamente capaz de realizar, isto é, a memória, a avaliação e a produção convergente e divergente. Os conteúdos remetem para elementos de caráter figurativo, simbólico, semântico e/ou comportamental. Por sua vez, os produtos referenciados por Guilford são os resultados que provinham em forma de unidades, classes, relações, sistemas, transformações ou implicações. Como nos elucida Garcês (2014), apesar da teoria de Guilford recair uniformemente sobre uma perspectiva cognitiva, e centrada no estudo da inteligência, é evidenciado por este autor um dos aspetos que tem vindo a ser associado e posteriormente relacionado com o fenómeno criativo, ou seja, o pensamento divergente. Guilford defendia que a criatividade era possível de se encontrar, considerando o pensamento divergente, sendo que, este processo envolvia a procura por informação e o desenvolvimento de um estimado número de novas respostas ou soluções a determinados desafios. Desta forma, é através do pensamento divergente que o indivíduo terá sucesso na procura da solução mais adequada para o seu problema. Guilford, posteriormente desenvolveu instrumentos para avaliar a criatividade, destacando-se, nestes instrumentos de Guilford, as quatro grandes características da mesma: a fluência, a flexibilidade, a elaboração e a originalidade.

No que diz respeito ao Modelo Educacional de Torrance, é sensato inicialmente ter-se em consideração a definição que o mesmo apresenta sobre o conceito de criatividade. Para Torrance (1965), a criatividade é entendida como “o processo de deteção de problemas ou de lacunas na informação, formando ideias ou hipóteses,

testando e modificando essas hipóteses e dando, à posteriori, informações dos resultados” (idem). Perspetivando o seu Modelo, na fase inicial da produção criativa, Torrance defende ser fulcral a identificação da existência de um qualquer problema, identificando diferentes visões do mesmo e eventuais obstáculos, que poderão vir a surgir. No que concerne à formulação de hipóteses, o pensamento divergente, vai evidenciar-se, abrindo portas para um infinito número de ideias ou soluções espontâneas e originais que possam vir a dar resposta ao problema identificado. Através da testagem das hipóteses equacionadas, o pensamento convergente destaca-se, pois é dado início a uma procura de uma solução lógica e racional, que se traduza numa eficácia na resolução do problema (Torrance, 1984). Segundo Torrance, a fase final de todo o processo criativo, é das mais decisivas e centra-se na comunicação dos resultados obtidos. A comunicação desses mesmos resultados, irá permitir que o indivíduo reconheça a avaliação que os outros sujeitos fazem dos resultados que ele mesmo obteve. Irá permitir avaliar a necessidade de se voltar a refazer o processo criativo, caso se verifique a existência de falhas no produto desenvolvido. Assim como Guilford, também Torrance identificou alguns aspetos cognitivos que considerava ter importância efetiva na criatividade, mas não se cingiu unicamente aos aspetos cognitivos. Identificou, características como a fantasia, o movimento, o sentido de humor como sendo elementos construtivos da personalidade criativa, muito além dos aspetos emocionais.

É notória a ênfase dada ao carácter mais sociológico perspetivado por Amabile, sendo que, é relevante, nos contributos de Amabile, assumir-se como peça central o ambiente circundante ao falar-se de criatividade, pois para a autora não fará qualquer sentido não ter em consideração o meio social em que o indivíduo está inserido (Amabile, 1996). Amabile defende que, a sociedade e o meio podem ter consequências

no processo criativo, ou seja, o ambiente poderá estimular ou punir a produção criativa. No seu Modelo Componencial, Amabile sistematiza três componentes que considera serem peças fundamentais para a criatividade: a motivação para a tarefa, as habilidades relevantes do domínio, e os processos criativos relevantes. A motivação para a tarefa, refere-se aos motivos e razões pelas quais os indivíduos se dedicam a uma atividade e a sua atitude com vista à conclusão dessa mesma atividade. A motivação pode ser de caráter intrínseco ou extrínseco, Amabile, por sua vez, considera que o desenvolvimento da criatividade é mais vantajoso num ambiente motivado internamente do que externamente. Quanto à segunda componente do Modelo, as habilidades relevantes para o domínio, estas envolvem o conhecimento próprio, as capacidades técnicas e ainda alguns talentos especiais para a concretização da tarefa em questão. Na última componente do Modelo, no que diz respeito aos processos cognitivos relevantes, são envolvidos os estilos criativos e cognitivos, o domínio de estratégias que permitem o desenvolvimento de novas ideias e ainda os traços de personalidade, onde estão incutidas as habilidades de domínio que dizem respeito à perícia, ao talento, ao conhecimento obtido por meio da educação, à experiência e às capacidades técnicas na área específica.

A perspectiva sistémica do Modelo de Csikszentmihalyi é também multidimensional no estudo da criatividade, pois coloca a ênfase no contexto social e no contexto cultural. Csikszentmihalyi, refere que a criatividade funciona como um sistema composto por três componentes: o domínio, o campo e o indivíduo (Csikszentmihalyi, 2003). A primeira componente, o domínio, engloba um conjunto de regras e procedimentos que dizem respeito à cultura do indivíduo. A segunda componente, o campo, abrange os indivíduos que atuam como *experts* do domínio. A terceira componente, o indivíduo, refere que a criatividade tem início quando o indivíduo utiliza

os símbolos de um determinado domínio, e.g., música, matemática, e desenvolve uma nova ideia, que posteriormente a nova ideia é selecionada pelo campo, e incluída no domínio (idem). Csikszentmihalyi, elucida que só se consegue obter um produto criativo quando existe interação entre as três componentes, isto é, entre os pensamentos do indivíduo e o seu contexto social, sendo que, um ambiente social completo em recursos e oportunidades aumenta a probabilidade de ocorrer processos criativos.

O Modelo do Investimento Criativo de Sternberg e Lubart insere-se numa visão multidimensional da criatividade ao agrupar o conjunto de componentes necessárias para que a criatividade se assuma: as habilidades intelectuais, o conhecimento, os estilos de pensar, a personalidade, a motivação e o ambiente (Sternberg & Lubart, 1999). Analisando este Modelo e as suas diversas componentes, são apuradas três habilidades que se revelam predominantes, e que derivam da teoria triárquica da inteligência de Sternberg: a habilidade sintética, a habilidade analítica e a habilidade prática-contextual. A habilidade sintética, procura encontrar novas formas de encarar os problemas, através de uma forma de pensar que não o meio convencional. Por outro lado, a habilidade analítica possibilita a que o indivíduo encontre as soluções nas quais deve realmente apostar e que são mais fidedignas, sendo que, esta habilidade é colocada em causa quando se pretende avaliar as próprias ideias e em qual delas apostar para dar continuidade ao processo. Quanto à habilidade prática-contextual, resume-se na capacidade do indivíduo em convencer terceiros quanto à qualidade da sua ideia. O que Sternberg (2010, 2011, 2013) indica, é que inicialmente todas as ideias por mais criativas que sejam, serão todas recusadas. A tarefa central na criatividade, tal como defendida por Sternberg e Lubart (1999) consiste em trabalhar e melhorar a capacidade de comunicação e de persuasão para que os outros possam “comprar” a ideia.

Definindo a criatividade: assimilação de influências desenvolvimentais e de dimensões cognitivas

Garcês (2014), refere a dificuldade que existe em se encontrar uma definição da criatividade, pois, envolvem considerações sobre a pessoa, o processo, o meio e o produto. É possível obter uma visão geral da criatividade através da análise das quatro vertentes que atualmente orientam a noção da mesma e que ficaram conhecidos como os *4 Ps* da Criatividade (idem): a pessoa criativa (*Person*), que suporta informações sobre a sua personalidade, físico, traços, hábitos, valores, e emoções; o processo criativo (*Process*) que contém a percepção e o pensamento criativo; o ambiente criativo (*Press*), contém a cultura e a educação do indivíduo; e o produto criativo (*Product*), que comporta as ideias, as descobertas, a arte e as teorias. Por outro lado, é crucial considerar que a criatividade além do processo de criar algo, poderá corresponder também ao processo de recriar o passado, fazer uma interpretação do presente e elaborar uma reflexão sobre o futuro. A nova forma de conceitualizar a criatividade, possibilitou a criação de uma nova forma de encarar, mais esquematizada, a criatividade, contudo, é importante salientar que apesar de se tornar mais acessível pela possibilidade de se estudar os *4 Ps* de forma individualizada, torna-se fundamental compreender que estes elementos devem ser trabalhados em conjunto.

Ainda que alguns autores acrescentem novos *Ps*, como a Persuasão e o Potencial, Runco (2008) considera que estas vertentes não compreendem adequadamente a pesquisa realizada e que alguns elementos-chave poderão estar a ser ignorados, para tal, categorizou estas vertentes de uma nova forma, mas não descarta completamente os *4 Ps* de Rhodes (2008). Como tal, redige, agrupando um conjunto de perspetivas disciplinares sobre criatividade, como: a perspetiva cognitiva, a perspetiva comportamental, a perspetiva biológica, a perspetiva clínica, a perspetiva educacional, a

perspetiva desenvolvimental, a perspetiva económica, a perspetiva psicométrica, a perspetiva social, a perspetiva histórica e a perspetiva organizacional (Runco, 2004).

A criatividade possui claros benefícios quer a nível individual quer a nível societal como um todo. Sem margens para grandes surpresas, uma grande porção de pesquisas tem vindo a focar-se na criatividade nos últimos vinte anos (e.g., Alencar, 2005,2007; Amabile, 2003; Bloom, 2001; Cabrera-Cuevas, 2015; Csikszentmihalyi, 2003; Eysenck, 1999; Ferrando Prieto, Bermejo, Sainz, Ferrandiz, Prieto, 2012; Gardner, 1993; Guilford, 1968; Lubart, Zenasni, & Barbot, 2013; Mendelsohn, 1976; Morais, 2017; Oliveira, 2009; Runco, 2003, 2004, 2007; Simonton, 1984; Sternberg, 1981, 1991, 2005). Grandes avanços estão a ser feitos no que remete para a pesquisa sobre a criatividade, mas e tal como Runco (2017, 2018) sugere, é necessário que exista uma maior ligação entre as perspetivas. Diariamente, novas e importantes áreas de pesquisa têm vindo a ser destacadas, e vários custos e benefícios da criatividade são discutidos.

As categorias de pesquisa (pessoa, produto, processo, imprensa, e as perspetivas disciplinares sobre a criatividade) sugerem que, em muitos aspetos a pesquisa sobre criatividade ampliou o seu desígnio nos últimos 20 anos. Agora é mais um esforço interdisciplinar do que nunca, e novas técnicas, tópicos e aplicativos são aparentes na pesquisa (Runco, 2017). Runco (2018), refere a importância das várias influências desenvolvimentais e das tendências para a realização criativa como fatores implícitos no campo do pensamento divergente: comportamento criativo, motivação, imaginação, produtos criativos, processos metacognitivos, influências sociais, resolução de problemas, intuição, emoção e afeto, educação, saúde mental, personalidade, influências ambientais, sobredotação, potencial, diferenças culturais, humor, ciência,

aprimoramento, liderança, inteligência, livre arbítrio, diferenças de gênero, neurobiologia, competências para negócios / gestão e fenômenos futuristas.

Para Runco, as Teorias Evolutivas da Criatividade são muito mais comuns hoje do que há 20 anos. As Teorias Evolutivas utilizam princípios evolutivos para descrever o processo criativo e, às vezes, descrevem o papel da criatividade na evolução. As ideias criativas são muitas vezes desviantes e novas e, como tal, ampliam o leque de opções e a variação.

A maioria das investigações analisadas aludem que a criatividade facilita e melhora a resolução de problemas, adaptabilidade, autoexpressão e saúde. A associação com várias perturbações compromete isso pelo perfil de “estudantes ideais”, que enfatiza o comportamento convencional ao invés de criativo e pela loucura e excentricidade que tem sido atribuída a gênios criativos (Runco, 2004). Na verdade, e segundo Runco (2004) por estar tão fortemente ligado à originalidade e ao comportamento original é sempre contrário às normas. Desta forma, toda a criatividade é uma espécie de desvio.

Potencial Criativo

Sternberg (2012) define a criatividade como a forma de raciocínio autónomo, autêntico e produtivo, e é considerada como parte integrante do funcionamento intelectual, cuja implementação, funciona como uma prática educativa em contexto escolar. Por sua vez, Lubart (2014) refere-se ao potencial criativo como a capacidade latente em produzir um trabalho novo, original e contextualmente apropriado.

Um dos desafios que se prende em torno do contexto educativo é a formação de indivíduos autónomos, instruídos, competentes e dotados de uma atitude crítica relativamente ao meio e realidade envolventes, providos de um questionamento fundamentado e de uma procura de alternativas criativas bem como soluções inovadoras (Costa-Lobo, Sousa, Campina, Vestena, & Cuevas, 2016).

Costa-Lobo et.al (2016), enfatizam a pertinência de se desenvolver estratégias de intervenção em contexto educativo, fundamentalmente centradas na preocupação em considerar o significado e a compreensão; alternar entre a aprendizagem de competências e tarefas complexas e inovadoras; proporcionar contextos de aprendizagem, desafiar atitudes e crenças assim como competências e o conhecimento, e impedir a redundância e a repetição. Deste modo, as autoras elucidam a importância de se promover a criatividade, com o auxílio da intervenção psicológica, ampliando as capacidades cognitivas em contexto educativo, tornando a escola como um facilitador da expressão criativa.

Alguns autores interessam-se em avaliar o potencial criativo. Assim, pode-se perguntar por que a avaliação deve ser considerada uma questão emergente na literatura da criatividade. As tentativas de avaliar o potencial criativo, no entanto, basearam-se em testes de pensamento divergente suplementados por outros testes que examinam habilidades intelectuais gerais e habilidades específicas de domínio (Mumford, 2003).

A agregação do potencial criativo e de processos cognitivos tem sido defendida como necessária para a implementação de cenários pedagógicos que promovam a

aprendizagem significativa (Costa-Lobo et al., 2018). Revela-se assim importante a criação de medidas psicoeducativas que possam responder simultaneamente ao desenvolvimento do potencial criativo e ao desenvolvimento de processos cognitivos, adequado ao modelo de intervenção institucional apresentado pelo psicólogo da educação, que deverá considerar relevante o desenvolvimento de estratégias de intervenção no contexto educacional, centrando-se na preocupação em considerar o significado de compreensão, alternar entre aptidões de aprendizagem e tarefas complexas e inovadoras, fornecer contextos de aprendizagem significativos, e desafiar as crenças e atitudes, bem como as competências e conhecimento (Costa-Lobo et al., 2018).

Alguma insatisfação educacional ocorre quando a escola se concentra quase exclusivamente no desenvolvimento do pensamento convergente dos alunos, esquecendo-se da criatividade num sentido divergente e contextual (Costa-Lobo et al., 2018). A promoção de competências criativas, apesar de não ser ainda um tópico totalmente pacífico, é atualmente legitimada pela investigação. Estudos demonstram resultados positivos de programas de intervenção, enfatizando a noção de um potencial criativo inerente a todos os indivíduos e passível de ser desenvolvido de forma sistemática (Runco, 2014). Neste sentido, existe uma diversidade de estratégias e de programas de treino face a competências de resolução criativa de problemas, entendendo esta como tradutora de ideias simultaneamente eficazes e originais.

Programas Educacionais de Promoção da Criatividade

A criatividade pode ser definida numa variedade de níveis: cognitivos, intelectuais, sociais, económicos, espirituais, e da perspectiva de diferentes disciplinas dentro das artes, ciências e humanidades. Todos os estudantes, podem desenvolver as suas capacidades criativas se tiverem acesso a oportunidades de aprendizagem em ambientes que nutrem e apoiam seu desenvolvimento criativo. A integração da criatividade na educação através de programas artísticos, académicos e de práticas, pode ajudar os alunos a desenvolver as suas capacidades criativas, as habilidades e as atitudes que contribuem para o pensamento criativo e inovador. O processo criativo geralmente envolve a identificação de um problema, a exploração de várias soluções e a aceitação do risco de falha, à medida que a melhor solução surge. Uma base de conhecimento disciplinar possibilita o trabalho criativo.

Neste sentido foram criados alguns programas experienciais onde as crianças e os jovens poderão aprender um processo comprovado para criatividade e inovação deliberadas, obtendo habilidades práticas e ferramentas criativas num ambiente de aprendizagem inspirador e interdisciplinar.

O *Creative Education Foundation* oferece aos seus membros programas e workshops direcionados para a resolução criativa de problemas. Nos seus programas podemos encontrar o *Creative Problem Solving Institute* e o *Youth Education*. No que concerne ao *CPSI*, este programa concentra-se na criatividade deliberada, inovação e liderança de mudança. O *CPSI* empodera os seus participantes de competências práticas e ferramentas criativas num ambiente de aprendizagem inspiradora. O programa que terá início em junho de 2018, irá incluir um novo projeto de imersão em design, centrado no ser humano a partir do laboratório de inovação no Escritório de Administração de Pessoal dos EUA, além de muitos apresentadores como Cyndi

Burnett, Bob Eckert, Alexandre Eisenchteter, Roger Firestien, Jane Fischer, Donna Luther, Jacqueline Lloyd Smith, Joanna Mendl Shaw, Gina Paigen. Por sua vez, o *Youth Education* tem como principal objetivo desenvolver a próxima geração de inovadores e pensadores. O programa inclui treinar educadores no processo de *Creative Problem Solving* para que eles possam trazer criatividade deliberada para as suas escolas, salas de aula e alunos, bem como envolver diretamente os jovens em desafios criativos de solução de problemas.

O grupo de investigação *Cambio Educativo para la Justicia Social*, na sua linha de investigação *Creatividad para el Cambio Educativo y la Justicia Social*, coordenado por Jessica Cabrera-Cuevas está no momento presente preocupado com novas formas de organização social, desafios econômicos, educação e estilos de vida. Uma sociedade mais justa exige que as autoridades e os atores da educação tenham maior responsabilidade para guiar as megatendências em direção a resultados que fortaleçam valores e virtudes humanas. A *Creatividad para el Cambio Educativo y la Justicia Social* é uma proposta a partir de uma fundação baseada na complexidade e em novas tendências no conhecimento transdisciplinar para diferentes áreas onde a inovação é necessária. O conhecimento e o autoconhecimento da criatividade foram integrados em níveis mais elevados de consciência e complexidade, tendência que transcende às meras técnicas que estimulam o pensamento individual, com uma criatividade que propõe a pessoa como um ser multidimensional, integrando, além disso, promovem o desenvolvimento coletivo, social e sustentável. Esta linha de investigação é oferecida como uma opção para estudar e aplicar a criatividade a partir de uma ampla gama de possibilidades, onde trabalham com diferentes profissionais comprometidos com a educação e justiça social, setores envolvidos com a ação direta da tarefa educativa em todos os níveis, e também com atores envolvidos com políticas que favoreçam uma

melhoria criativa e inovadora para as necessidades e motivações das novas gerações. Neste programa fazem parte como membros investigadores, entre muitos, Verónica López Fernández e Pilar Martin-Lobo, cujos trabalhos de investigação centram-se em torno da relação existente entre a criatividade, a atenção, o rendimento escolar, a participação e o conhecimento dos alunos em idade escolar (Ávila, López Fernández, & Castro, 2017; López Fernández, Martin-Lobo, Salguero, & Montilla, 2016; Sanchez, Salguero & López Fernández, 2016).

O *International Center for Studies in Creativity* é conhecido em todo o mundo pelos seus programas transformadores de graduação, pós-graduação e ensino à distância, que cultivam competências em pensamento criativo, práticas inovadoras de liderança e capacidade de resolução de problemas. O *International Center for Studies in Creativity* é o primeiro programa do mundo a ensinar a ciência da criatividade num nível de pós-graduação. O programa de Certificado de Graduação inclui seis cursos que se concentram no processo criativo, facilitação, avaliação, treino, teoria e liderança. Nos cursos adicionais, incluindo um projeto de dissertação, os alunos podem concluir o mestrado em criatividade e liderança em mudança (Mestrado em Estudos Criativos). Os alunos de pós-graduação podem obter um diploma no campus ou através do “Programa de Ensino à Distância”, que oferece uma mistura de salas de aula presenciais e virtuais.

Por sua vez, o *Council for Creative Education*, apresenta programas de certificação em pedagogia criativa. Estes programas são destinados a professores, professores-alunos, educadores e dirigentes de várias instituições educacionais. O objetivo deste curso é conscientizar os educadores sobre o papel da educação no presente século e, ao mesmo tempo, torná-lo bem equipado para criar um ambiente de aprendizagem encorajador. Em particular nos últimos anos, o *CCE*, tem-se preocupado em temas como: o papel da imaginação na educação; a importância na tecnologia na

educação e na criatividade; a filosofia da criatividade; a acessibilidade educacional através da tecnologia; o papel da digitalização na criatividade; e os meios de comunicação, a divisão digital e a aprendizagem.

O *Creativity Culture and Education* promove programas como o *Creative Partnerships*, que permite fornecer as ferramentas para ajudar a cultivar e desenvolver as competências criativas da criança e do adulto, causando um impacto positivo na sua capacidade de aprender, crescer e continuar a aprender por toda a vida. O principal objetivo do programa é ajudar a fazer mudanças positivas na jornada educacional dos alunos e professores, seja através do trabalho direto com os jovens ou oferecendo desenvolvimento profissional para educadores, profissionais ou artistas. O *Creativity Culture and Education* tem publicado trabalhos recentes considerados bastante pertinentes para o construto em estudo, nomeadamente, *Creative Alliances for Europe* (Collard & Witte, 2015) e *Skills for the Creative Industries: Report of the UNESCO-UNEVO Virtual Conference* (Collard, 2014).

Destaca-se, igualmente, a importância e a amplitude dos *Renzulli Creativity Programs (Developing Gifted & Talent Potentials)*, promove nos participantes competências avançadas de aprendizagem e como aplicá-las de maneira criativa e investigativa. A aplicação é a marca dos *designers*, inventores, empreendedores e inovadores em todas as esferas da vida; este programa foi criado para promover entusiasmo, paixão pela aprendizagem e altos níveis de envolvimento nas áreas selecionadas de interesse dos alunos. Este programa irá combinar estudantes de todo o mundo para trabalhar juntos em equipas interdisciplinares. Os alunos resolvem os problemas da vida real relacionados às suas áreas de força académica, interesses pessoais, estilo de aprendizagem e modos preferidos de expressão. Os participantes também desenvolvem importantes aptidões de função executiva, como organização de

tempo, comprometimento de tarefas, orientação a objetivos, trabalho em equipa, capacidades de autorregulação e uma forte ética de trabalho.

Red Internacional de Escuelas Creativas (RIEC)

Fundada em 2012 através do *IV Forum Internacional sobre Innovación y Creatividad: Adversidad y escuelas creativas*, com sede na Universidade de Barcelona e com uma linha de atuação em nove países da Europa e América Latina, a *Red Internacional de Escuelas Creativas (RIEC)*, é uma “Comunidade de Ciência com consciência comprometida com o presente e o futuro da sociedade e da educação” (Suanno et al., 2014, p. 14).

A *Red Internacional de Escuelas Creativas (RIEC)* tem como principal objetivo “reconhecer os potenciais das escolas que tem uma visão transformadora, criativa e inovadora da educação e da sociedade”- desta forma a RIEC visa contribuir para a criação de um clima de mudança, transformador das instituições de ensino desde o planeamento até às práticas mais inovadoras e criativas, possibilitando a criação de redes de escolas e instituições que possam permutar entre si (Suanno et al., 2014, p.14).

A RIEC tem como principal intenção, procurar escolas criativas e contribuir para o reconhecimento e partilha de projetos e processos institucionais, construídos coletivamente e que visem a inovação, fruto de uma nova consciência e que a mesma seja nutrida através de uma cultura de mudança (Souza & Silva, 2015).

Inspirada pelos princípios da sustentabilidade, ecologia dos saberes, rutura com a lógica da fragmentação disciplinar do conhecimento, e tendo por base a teoria da transdisciplinaridade e ecoformação, a RIEC, considera a inovação como um desafio que visa superar conceções e propostas educacionais, assim como, a incessante procura por escola que possuem uma visão transformadora e criativa da educação e da sociedade (Suanno et al., 2014, p. 15). Para a RIEC, o conceito de escolas criativas, são instituições que manifestam características que superam as práticas instruídas nas

escolas, e que por isso, transcendem, pois, são instituições que recriam os seus próprios fundamentos, práticas e valores (Suanno et al., 2014, p.15).

Segundo Suanno et al. (2014), a capacidade em reconhecer escolas criativas destina-se também em estimular que outras escolas se desafiem em ser criativas, inovadoras e capazes de pensar na possibilidade de melhorar a qualidade educativa e formativa das suas instituições.

No ano de 2012, de forma a permitir que se identificassem as escolas criativas, foram definidos indicadores, tais como: ‘a) liderança estimuladora e criativa; b) professor criativo; c) cultura inovadora; d) criatividade como valor; e) espírito empreendedor; f) visão transdisciplinar e transformadora; g) currículo polivalente; h) metodologia inovadora; i) avaliação formadora e transformadora e j) valores humanos, sociais e ambientais (Suanno et al., 2014, p. 16-17).

Intervenção Psicológica na Criatividade

A prática profissional da Psicologia tem atualmente um reconhecimento que tem sido conquistado com o passar dos anos através da sistematização e clarificação do que se caracteriza por corpo científico do conhecimento acerca da ciência, mas também, através da performance dos profissionais nos diferentes contextos (Leal, Pimenta, & Marques, 2012). Desta forma, a ciência psicológica toma como objeto de estudo e posterior intervenção, o comportamento e os processos mentais implícitos nos quadros teóricos e que precisam de se alicerçar à prática. Podemos então afirmar que a Psicologia se estende, enquanto profissão, num número amplo de especialidades focadas em contextos específicos: a psicologia educacional, a psicologia do desenvolvimento, a psicologia organizacional, etc. (Leal, Pimenta, & Marques, 2012).

Do ponto de vista de Pinto, Faria, Pinto e Taveira (2016), a Psicologia, mais do que a ciência dirigida a uma população específica, descreve uma metodologia de intervenção que favorece o relacional, isto é, a relação entre o psicólogo e o seu cliente. Desta forma, “o psicólogo, seja qual for o quadro teórico que utilize e que lhe permite referenciar e decodificar o que lhe é trazido como sofrimento, mal-estar ou desadaptação, persegue delineamentos de intervenção capazes de implicar uma diminuição, desvalorização ou reequacionamento dos problemas que lhe são apresentados” (Pinto, Faria, Pinto, & Taveira, 2016). Sabe-se que a eficácia demonstrada pelos programas de desenvolvimento da criatividade tem apresentado efeitos muito satisfatórios na evolução dos participantes, no que concerne às metodologias e estratégias educativas (Costa-Lobo, Campina, & Menezes, 2017, p.11). Como é compreendida a multidimensionalidade da vivência humana, a intervenção na criatividade visa o equilíbrio do “desenvolvimento de competências verbais, matemáticas, artísticas, motivação para a realização e empenho na tarefa, bem como o

enriquecimento de aptidões pessoais como a perseverança, assunção de riscos, autonomia, confiança, e aptidões sociais” (Costa-Lobo, et al, 2017, p.12).

A supervisão é uma prática profissional distinta que emprega uma relação colaborativa e que possui componentes facilitadores e avaliativos, que se estende ao longo do tempo. Tem como objetivos melhorar a competência profissional do aprendiz, monitorização da qualidade dos serviços prestados, proteger o público, e fornecer uma função facilitadora para entrada na profissão. Deste modo, a supervisão refere-se ao controlo clínico e ao controlo dos aprendizes realizado por todos os psicólogos do serviço de saúde nas especialidades de clínica, aconselhamento e psicologia escolar (American Psychological Association, 2014, p.6). Inicialmente este conceito surgia amplamente relacionado com uma perspetiva unilateral – “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. Segundo Alarcão e Roldão (2008), a supervisão consiste numa “conceção democrática que valoriza a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto supervisão e autoaprendizagem, bem como a capacidade para gerar, gerir e partilhar o conhecimento”. É primordial que a supervisão seja capaz de acompanhar as mudanças constantes do conhecimento e dos contextos, devendo por isso tornar-se ela própria, alvo de transformação.

Como um domínio da prática profissional, a supervisão é conduzida por muitos psicólogos, mas o treino formal, bem como o padrão da supervisão, têm sido negligenciados. Tendo em vista a importância da supervisão em contextos psicológicos, o *Task Force on Supervision Guidelines*, mostrou-se surpreendido pelo fato de não terem sido estabelecidos padrões para o treino em supervisão, dado o papel crítico que a

supervisão desempenha na formação de psicólogos (American Psychological Association, 2014, p.7).

A definição de competências a desenvolver num processo de supervisão permitirá delimitar a intervenção do psicólogo, de forma dinâmica, ajudando-o a estar mais preparado para desenvolver formação e intervir com mais eficiência. A supervisão constitui uma oportunidade de fortalecimento do papel do psicólogo e dos objetivos da intervenção psicológica (American Psychological Association, 2014, p.7).

A identificação de mudanças confiáveis e clinicamente significativas obtidas através da intervenção psicológica pode ser avaliada através do Índice de Mudança Confiável (RCI). O RCI, serve para determinar se as mudanças verificadas na comparação de resultados de pré e pós intervenção, podem ser atribuídas à intervenção ou se constituem meras oscilações. O RCI, não remete diretamente para a significância clínica, mas é considerado um pré-requisito para a significância clínica, assegurando que o grau da mudança é de magnitude suficiente para exceder a margem de erro (Jacobson, Roberts, Berns & McGlinchey, 1999). O cálculo do RCI permite afirmar que de facto ocorreu uma mudança em termos de melhoria ou agravamento do cliente e que esta alteração é derivada à intervenção realizada. Enquanto que a significância clínica está relacionada com a validade externa da intervenção (e.g., o impacto da intervenção na vida do cliente), o RCI diz respeito à validade interna (e.g., grau em que os resultados podem ser atribuídos aos procedimentos utilizados e não a erros de medida (Aguiar, Del Prette, & Aguiar, 2008). Para o cálculo do RCI é utilizado o valor índice de confiabilidade do instrumento aplicado na avaliação pré e pós intervenção.

Presente Estudo

Observa-se, atualmente, que o conhecimento da criatividade ultrapassou as fronteiras das disciplinas humanistas, e também aparece ligado a outros campos disciplinares, como a química, a física, a neurociência, a biologia, e mais ainda, está relacionada a conceitos como complexidade, transcendência e evolução da consciência humana. O presente estudo considera um olhar com complexidade epistemológica, uma vez que a criatividade oferece um campo de possibilidades de estudo, que inclui observadores e transformadores do mundo e não apenas experimentos disso. Neste contexto, vale a pena perguntar: que tipo de tendências se verificam na intervenção psicológica, em particular nos contextos educativos, e que modelos foram estudados sobre a criatividade? É neste ponto que se inicia este estudo.

Em relação ao termo criatividade, alguns mitos persistem, a saber: que apenas alguns a possuem; que são atributos daqueles que possuem habilidades artísticas; que corresponde a ter ideias muito originais; que está obrigatoriamente associada a melhores espaços, recursos materiais ou tecnológicos. Visto desta maneira, a criatividade parece muito distorcida. McMillan (2005), Sternberg (1988), Landau (2002), Torre (2006), Runco (2009) e Cabrera-Cuevas (2014) categorizaram a criatividade em qualidades separadas, respondendo perguntas como o *Who*, o *How*, o *What* e o *Where*, num modelo conhecido como o modelo dos quatro 'P', a saber: a) pessoa criativa: traços de personalidade, motivação intrínseca e extrínseca, criatividade associada a certas patologias, autorrealização, pensamento criativo, b) processo criativo: envolve pesquisar informações, transformar, avaliar e executar; processos intuitivos ou analíticos, problematização, c) produto criativo: refere-se ao desenvolvimento de um objeto que tem novidade, valor distintivo, configura novas implicações, caracteriza-se pela originalidade e complexidade, d) ambiente criativo: em relação ao meio ambiente

psicossocial, didático, físico; que inclui aspetos como condições materiais, metodologias pedagógicas, objetivos de aprendizagem, comunicação, respeito, liberdade.

Além dos aspetos anteriores, autores como Amabile (1996), Csikszentmihalyi (1998) e Sternberg e Lubart (1999) incluem o contexto ou 'sistema', nos chamados modelos componenciais. No entanto, manteve-se a necessidade do relacionamento e integração do conhecimento à criatividade. Nesse sentido, outros pesquisadores da criatividade (López, 1998, Landau, 2002, Alfonso, 2006) apontam que não basta adicionar a motivação e relevância do contexto, outros indicadores dos modelos componenciais, já que isso não seria suficiente para explicar e para potenciar a criatividade. Em vista de toda essa problemática, coloca-se: existe uma relação lógica que conecta o estudar tendências sobre criatividade para novas abordagens emergentes, em particular para a intervenção psicológica em contextos educativos? Seguindo o aprofundamento nos estudos sobre criatividade, há trabalhos que a assumem como potencial e um valor humano transformador, social e ético, acompanhado de consciência (Herrán, 2008; Torre 2006) e outras áreas tão variadas como 'A natureza criativa' (Moraes, 2007) ou 'O cosmos criativo' (Laszlo, 1997). Considera-se, portanto, necessário aprofundar as novas contribuições emergentes de estudos recentes sobre criatividade, e fornecer evidências que apoiem a intervenção psicológica em contextos educativos.

O construto da criatividade tem vindo a dar um grande contributo à Psicologia da educação. Além das perspetivas bastante tradicionais sobre os benefícios da criatividade, educadores e psicólogos de diversas especialidades consideraram notórias as contribuições da criatividade em áreas tão diversas como a liderança no local de trabalho, o sucesso vocacional e da vida adulta, o funcionamento psicológico saudável,

o *coping*, o crescimento emocional, a manutenção de relacionamentos amorosos saudáveis e tratamentos terapêuticos mais eficazes (Plucker, Beghetto, & Dow, 2010). Os psicólogos educacionais e escolares, tem vindo a revelar preocupações no que concerne à problemática da violência juvenil, para tal, pediram que fosse explorado o papel que a criatividade pode desempenhar na redução da violência e na promoção da resolução de conflitos. Plucker et al defendem que a investigação na interseção da criatividade e da psicologia da educação é especialmente promissora na rentabilização da criatividade para apoiar os alunos a melhorarem a sua ligação interpessoal e intrapessoal aprendendo e incrementando o uso de estratégias de resolução de problemas. Os Psicólogos da educação desempenham um papel de interposição no que respeita à intervenção no comportamento humano em contextos educativos, bem como, de formação e desenvolvimento pessoal e social (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2017, p.4). A sua atuação é diversificada, isto é, abrange contextos pertencentes ao processo de desenvolvimento, educação e aprendizagem, seja formal ou informalmente. A forma de intervenção dos psicólogos da Educação abrange diferentes públicos, estando envolvidos os alunos, os profissionais de educação e outros técnicos especializados, as famílias e as instituições da comunidade (idem). Compete ao psicólogo da educação permitir o desenvolvimento de múltiplas funções e atividades profissionais, bem como a sua atuação junto das diversas populações e das suas problemáticas, contribuindo para a “melhoria e a qualidade dos contextos educativos e desenvolvimento em que trabalham, ou para as quais prestam serviços” (idem).

Segundo Plucker et al um exemplo específico da sobreposição entre a criatividade e a Psicologia da Educação é o caso do construtivismo. Para estes autores, as abordagens construtivistas sobre o ato de aprender e ensinar, enfatizam o papel da criação do conhecimento em oposição à transmissão do mesmo. Investigadores da

criatividade examinaram a criação, implementação e avaliação de ideias durante décadas, e grande parte dessa pesquisa é diretamente aplicável aos atuais esforços construtivistas dos psicólogos da Educação. Os modelos da criatividade fornecem quadros de análise sobre a ampla gama de influências implícitas no estudante durante a criação da compreensão. Esses modelos sugerem ainda maneiras pelas quais os papéis dos professores, estudantes e outros profissionais envolvidos podem complementar-se durante todo o processo de aprendizagem.

O sujeito, o produto e os ambientes criativos aparecem neste trabalho como variáveis associadas ao ambiente educativo criativo. Neste exercício de investigação, a opção temática recaiu, desde o primeiro momento, pela avaliação da criatividade na tentativa não só de a compreender, mas também de concretizar uma revisão da literatura que nos possibilitasse analisar a sua complexidade. A consolidação de um melhor entendimento da criatividade em contextos educativos e uma maior e melhor compreensão deste construto enquanto fenómeno multidimensional, bem como o desenvolvimento de contributos para a investigação da criatividade em contextos educativos, em particular para o campo da intervenção psicológica, são também preocupações a montante deste estudo.

Método

Desenho de Investigação

Alferes (1997), elucida a diferença existente entre a metodologia e a epistemologia no que concerne ao domínio de estudo na investigação. Refere que, os conteúdos relativos à metodologia são diferentes, pois são utilizadas estratégias empíricas que permitem a validação de hipóteses científicas, ao contrário da epistemologia, que se rege pelo conhecimento científico mais generalizado. Alferes (1997), refere ainda a importância da metodologia de investigação, definindo-a como “a tarefa de analisar e descrever os métodos empíricos das ciências, e estudar os meios para traduzir em ações as ideias dos investigadores”.

A revisão sistemática da literatura, é considerada um método científico de investigação e análise de estudos numa determinada área, dado que a sua utilização é vasta, seja nas áreas de psicologia, medicina e outras ciências sociais, uma vez que existe inúmeras quantidades de dados e fontes de informação (Esteves, Ricou, Franco, Campina, & Costa-Lobo, 2017). Por sua vez, definiram a revisão sistemática da literatura como “o processo de coletar, conhecer, compreender, analisar, sintetizar e avaliar um conjunto de estudos científicos com o propósito de criar o estado da arte sobre um determinado tópico de investigação”, a presente investigação concretiza uma síntese da produtividade científica no domínio de interseção entre a ciência psicológica e as ciências da educação, tendo sido planificada com o intuito de envolver a interpretação de dados, o agrupamento de resultados de estudos, considerando semelhanças e dissemelhanças entre as investigações, ampliando possibilidades interpretativas dos estudos (Esteves et al., 2017, p.1).

Desta forma, o processo de extração dos dados e da respetiva análise, cumpriu os requisitos éticos inerentes à investigação científica no subdomínio da Psicologia,

nomeadamente: a integridade científica; a comunicação dos resultados da investigação de forma adequada à comunidade científica e ao público em geral; o crédito autoral de ideias e trabalho nos termos devidos (e.g., apresentação de trabalhos de crédito autoral que realizaram de forma significativa); a comunicação dos resultados verdadeiros; e a responsabilidade por equipas de investigação (Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2016).

Neste processo metodológico, assegurou-se a validade teórica concernente à credibilidade dos métodos desenvolvimentais; garantiu-se a validade interpretativa respeitante à correspondência entre os conteúdos dos estudos analisados e a síntese efetuada pelos revisores; garantir-se-á a validade descritiva; que se concretizará na identificação dos estudos relevantes; e assumir-se-á como essencial alcançar a validade pragmática - transparência, aplicabilidade e utilidade do conhecimento gerado para a prática.

Fontes de dados selecionados

Considerando a produção científica internacional, foi intenção basilar a este exercício de investigação aceder aos estudos que nos últimos dez anos se centram em estudos referentes à rentabilização da criatividade em contextos educativos, estudos que foram extraídos de bases de dados de referências bibliográficas (*Web of Science*, *Scopus ELSEVIER*), bases de dados de periódicos (*Scientific Electronic Library Online – SciELO*, da *American Psychological Association PsycNet – APA PsycNet* e Periódicos Eletrónicos em Psicologia – *Pepsic*, *Portal de Revistas Eletrónicas de la Universidad Autónoma de Madrid -UAM*, *International Journal for Talent and Development of Creativity - IJTDC*, *Talento, Inteligencia y Creatividad -TALINCREA* e a *Revista SOBREDOTAÇÃO*), bases de dados de teses e dissertações (*CAPES*, *RepositoriUM* e *Biblioteca Geral da Universidade Portucalense - BGUPT*), e a Biblioteca de Conhecimento Online (*b-on*). Sinalizando o enfoque, o rigor científico e os interesses comuns aos estudos aceites para a publicação no conjunto plural das revistas *TALINCREA*, *IJTDC* e *SOBREDOTAÇÃO*, e tratando-se de linhas editoriais com sistema *peer review*, foi decisão assumida a montante deste estudo que não se iria restringir as linhas editoriais.

Na definição dos critérios de inclusão e exclusão, tendo em conta os objetivos selecionados, foram definidos para a presente investigação os seguintes critérios de inclusão: estudos publicados entre os anos de 2014 a 2018; estudos publicados que apresentem como palavras-chave o termo, “personalidade criativa”, “avaliação da criatividade”, “ambiente criativo”, “modelos preditivos da criatividade”, e “modelos preditivos de produção criativa”; estudos publicados em inglês, português e espanhol; estudos indexados nas seguintes bases de dados: *Web of Science*, *ELSEVIER Scopus*, *SciELO*, *APA PsycNet*, *Pepsic*, *CAPES*, *b-on*; estudos publicados no continente europeu,

americano e asiático; pesquisas relacionadas com as seguintes strings de pesquisa: criatividade and psicologia, criatividade and sobredotação, criatividade and talento, criatividade and potencial criativo, criatividade and intervenção psicológica. Por outro lado, foram considerados como critérios de exclusão estudos publicados que não apresentem como palavras-chave o termo, “personalidade criativa”, “avaliação da criatividade”, “ambiente criativo”, “modelos preditivos da criatividade”, e “modelos preditivos de produção criativa”.

Materiais

No seguimento da recolha dos estudos pertinentes para a presente investigação nas diferentes bases de dados, os mesmos foram alvo de um processo de refinação através do software de gestão de referências bibliográficas *Mendeley Desktop*, permitindo evitar replicações dos estudos. O *Mendeley Desktop*, é um software que permite aos investigadores um auxílio na gestão, partilha e acesso a dados relacionados com uma determinada pesquisa. Permite ainda, gerir o número de estudos encontrados, a localização geográfica, a especificação da área científica e ainda os autores que se encontram a pesquisar o mesmo tema (Yamakawa, Kubota, Beuren, Scalvenzi, & Cauchick-Miguel, 2014).

Após o procedimento de exportação dos estudos das fontes de dados, e de uma leitura extensiva e intensiva, os mesmos serão transferidos para o software de análise de dados qualitativos, o *NVivo 11*. O *NVivo 11*, é um software que possibilita a codificação digital de textos ou imagens, através da análise de conteúdo e de discurso, permitindo ao seu utilizador a sincronização de evidências e a realização de interseções com maior profundidade analítica. A escolha deste software como instrumento de análise qualitativa, tendo em consideração a grande variedade que existe atualmente, deveu-se pelo facto de ser uma ferramenta de análise de dados, reconhecida por toda a comunidade científica, e que permite ainda ao investigador a capacidade de gerir todo o material empírico que possui num único local, podendo adicionar, modificar, conectar e cruzar dados de referência, ou mesmo gravar as suas ideias em forma de anotações, de forma a nunca perder nenhuma informação enquanto visualiza os estudos (Oliveira, Bitencourt, Zanardo dos Santos, & Teixeira, 2016).

Procedimento

No desenvolvimento da revisão sistemática da literatura, Costa-Lobo, Esteves, Almeida, Franco e Ricou (2017), sinalizam três fases imprescindíveis para a realização da revisão, mapeando as etapas constituintes de cada fase da investigação, cujo procedimento será adotado para a realização deste estudo. Consideram-se assim as seguintes fases da revisão sistemática da literatura: iniciação, procedimento e saída.

A primeira fase, a iniciação, é composta por oito etapas: definição da questão de investigação, definição dos objetivos (principal e secundários), identificação das fontes primárias, construção de strings de pesquisa, definição dos critérios de inclusão e exclusão, definição das categorias de qualificação, definição do método e das ferramentas e por fim, a elaboração de um cronograma (Costa-Lobo et al., 2017).

Quanto à definição da questão de investigação, caracterizada como o elemento fundamental para dar início à revisão sistemática da literatura, procurou-se o acordo entre os investigadores orientadores e o investigador orientado. Este estudo procura obter resposta a seguinte questão de investigação: “Quais são as aplicações da criatividade na intervenção psicológica em contextos educativos?”.

Quanto à definição dos objetivos, é apresentado como objetivo principal do estudo: sinalizar e interpretar a produtividade científica sobre a criatividade nos últimos dez anos. Deste modo, pretende-se alcançar os seguintes objetivos secundários: reconhecer diferenças na avaliação da criatividade; classificar a criatividade; interpretar a criatividade em contextos educativos e em diferentes níveis etários; decodificar o passado, o presente e o futuro da criatividade; reconhecer os benefícios que a criatividade tem numa perspetiva individual e societal; sistematizar e distinguir as ênfases disciplinares que atualmente explicam a criatividade; e sinalizar as novas áreas de investigação e de intervenção psicológica em torno da criatividade.

Relativamente à identificação das fontes primárias, foi tida em consideração a produção científica nas bases de dados de referências bibliográficas, nas bases de dados de periódicos, bases de dados de teses e dissertações, e Biblioteca de Conhecimento Online.

A construção de strings de pesquisa, respeitou as etapas de definição, teste e adaptação. Nesta fase a realização do processo de “definição de strings de pesquisa” testou a combinação dos termos considerados adequados para o tema a investigar e testou os operadores booleanos (*and*, *or* e *not*) e garantiu o procedimento pelo qual estes foram usados (e.g., criatividade *and* psicologia, criatividade *and* sobredotação, criatividade *and* potencial criativo). Foi efetuada a tradução e foi feita a tradução reversa para o idioma inglês e para o idioma espanhol.

Os critérios de inclusão e exclusão, foram definidos tendo em conta os objetivos determinados para a investigação, assim como os critérios de inclusão e exclusão das fontes primárias também foram delineados.

Relativamente à definição das categorias de qualificação, provou ser útil quanto à sinalização e à sistematização das características próprias de cada estudo e dos próprios capítulos inseridos na revisão sistemática da literatura. As categorias consignadas serão: as fontes de indexação (*Web of Science*, *ELSEVIER SCOPUS*, *Scielo*, *APA PsycNet*, *Pepsic*, *CAPES e b-on*), a data do estudo, documento de publicação (livro, revista, livro de atas, dissertação/tese), perspectiva metodológica utilizada (quantitativa, qualitativa e metodologia mista), método de pesquisa adotado, nacionalidade dos autores, quantidade de citações que o estudo prévio obteve, tamanho da amostra e as filiações dos autores. Quanto às categorias perspectivas metodológicas utilizadas vão surgir as seguintes categorias: qualitativa, quantitativa e mista.

Na definição do método e das ferramentas, elegeu-se o software de gestão de

referências bibliográficas *Mendeley Desktop* e o software de análise de dados qualitativos *NVivo 11*.

Por fim, quanto à elaboração do cronograma e tendo em conta os objetivos definidos, esta revisão sistemática da literatura teve a duração de doze meses, desde o seu planeamento até à sua conclusão.

No que concerne à segunda fase do procedimento, estiveram presentes três tarefas: realização da pesquisa, leitura e análise dos resultados, e a realização da documentação dos estudos. A leitura dos estudos primários foi submetida a um, dois ou três filtros de leitura. O primeiro filtro de leitura, ao qual os estudos foram submetidos, correspondeu ao título, ao resumo e às palavras-chave. Nas circunstâncias em que existiram dúvidas quanto ao primeiro filtro, o texto foi submetido ao segundo filtro. O segundo filtro incluiu a introdução e a conclusão dos estudos. Os estudos que não atendiam aos objetivos da investigação e aos critérios de inclusão foram excluídos nesta circunstância. Justificou-se um terceiro filtro correspondente à leitura integral dos estudos, nos casos em que o segundo filtro se revelou insuficiente.

Na terceira fase desta revisão sistemática qualitativa da literatura, saída, estiveram presentes quatro etapas a considerar: inserir alertas; catalogação e armazenamento dos estudos; análise bibliométrica dos estudos; e síntese e resultados.

Na etapa inserir alertas, inseriram-se alertas nas diferentes revistas nomeadas para a execução da presente revisão sistemática da literatura, procedimento que potenciou receber, por e-mail, um alerta dos estudos publicados durante a realização da investigação. Nos casos de deteção em estudos de interesse de publicação em 2018, mediante a receção destes alertas, incluíram estes estudos na etapa dois da segunda fase da revisão sistemática da literatura, a etapa de leitura e análise dos resultados.

Quanto à catalogação e armazenamento dos estudos, os mesmos foram

introduzidos no software de gestão de referências bibliográficas *Mendeley Desktop* e no *software* de análise de dados qualitativos *NVivo11*.

No que respeita à análise bibliométrica, foram avaliados os indicadores de impacto científico dos estudos e os indicadores de impacto científico das fontes selecionadas.

Na etapa síntese e resultados, concretizou-se uma abordagem crítica da bibliografia estudada com base nas categorias de qualificação, nomeadamente a data de publicação, a tipologia do documento de publicação, a nacionalidade, a editora, a quantidade de citações do estudo primário, o fator de impacto das revistas indexadas na *CAPES*, na *SCOPUS* ou na *Web of Science*.

Resultados

A pesquisa foi efetuada nas diferentes fontes de indexação, de acordo com os critérios de inclusão referenciados anteriormente, o que permitirá fazer uma análise das seguintes informações: número de estudos incluídos por fonte de indexação e esquema de seleção dos estudos para a revisão sistemática da literatura. Após os estudos serem submetidos aos três filtros de leitura, será apresentado um esquema de seleção dos estudos, onde consta o número total de estudos a excluir, onde será identificado o número de estudos que, tendo sido selecionados, respeitam os critérios de inclusão e de exclusão. Na elaboração do esquema da seleção dos estudos, que incluirá a presente revisão, far-se-á referência às etapas de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão. Após a pesquisa nas fontes de indexação e cumprindo os critérios de inclusão previamente estabelecidos, obteve-se um total de 95 estudos. Seguidamente, cada estudo foi submetido ao primeiro filtro de leitura, isto é, leitura do título, do resumo e as palavras-chave, alcançando-se um total de 76 estudos. Contudo foram excluídos quatro dado que eram estudos duplicados. Com um total de 72 artigos, foram ainda considerados 12 *short papers*, que pela sua inovação e amostras, se tratam de estudos cuja inclusão se assumiu relevante (cf. Figura 1).

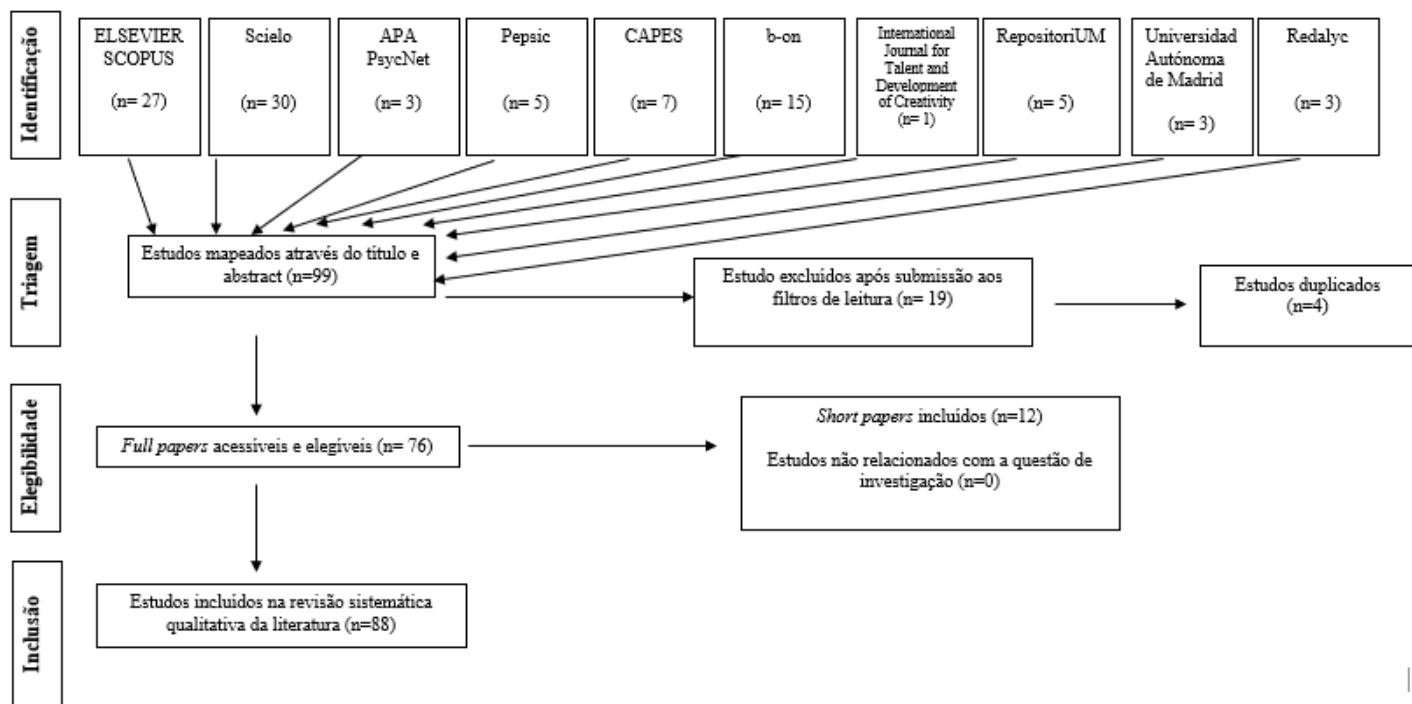


Figura 1 – Esquema de seleção de estudos por ano de publicação

No que respeita à categorização dos 88 estudos selecionados para esta investigação, foi realizada nas diferentes fontes de indexação, obtendo-se um total de 27 estudos da *ELSEVIER SCOPUS*, tal como é apresentado no trabalho de Costa-Lobo, Monteiro, Stoltz, Vázquez-Justo, & Cabrera-Cuevas (2018).

Para a realização de uma síntese crítica da bibliografia presente nos 88 estudos constituintes da revisão sistemática da literatura, foram utilizadas as seguintes categorias de qualificação: fontes de indexação, data do trabalho, revista de publicação, documento de publicação, perspetiva metodológica, nacionalidade dos autores, método de pesquisa adotado, quantidade de citações obtidas pelo estudo primário, tamanho da amostra, filiação dos autores e o fator de impacto das revistas que estão indexadas nas bases de dados (e.g., *ELSEVIER SCOPUS*, *Scielo*, *PsycNet*, *CAPES*, *UAM*, *RepositoriUM*, *Redalyc* e *b-on*).

Relativamente à data de publicação dos estudos e tendo em consideração os critérios de inclusão definidos, foram incluídos os estudos publicados entre o ano 2009

e 2018. Neste sentido, foi possível verificar que o número de publicações não seguiu um padrão linear ao longo dos anos (cf. Costa-Lobo et al, 2018).

No que concerne à tipologia do documento de publicação, dos 88 estudos analisados, 80 foram submetidos em revistas científicas, quatro em livros e outros quatro são de tipologia dissertação/tese (cf. Costa-Lobo et al, 2018)

Quanto à perspectiva metodológica, verificaram-se três metodologias distintas, sendo que para a metodologia qualitativa verificaram-se 52 estudos, para a metodologia quantitativa obtiveram-se 28 estudos e para a metodologia mista 8 estudos.

No que respeita ao método de pesquisa adotado verifica-se uma maior incidência no método transversal com um total de 74 estudos, no método longitudinal obteve-se um total de sete estudos e ainda sete estudos no método experimental.

Posteriormente à explanação dos resultados preliminares obtidos, é pertinente referir a necessidade de proceder à elaboração de uma análise de conteúdo dos estudos incluídos na presente investigação.

A análise de conteúdo comportou as etapas pré-analítica, exploratória e de tratamento e interpretação dos temas inerentes a cada estudo. Relativamente à etapa pré-analítica, implicou a observação das regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência (Esteves, 2017). Na primeira fase de análise de conteúdo e após a organização dos estudos e sistematização das ideias iniciais, foi concretizada a leitura dos resumos, da discussão e das conclusões apresentadas nos diversos estudos em análise.

De seguida, na fase de exploração do material, os dados brutos foram transformados, com o objetivo de alcançar o núcleo de compreensão e representação do conteúdo de cada estudo, para posteriormente serem realizadas a classificação e a agregação do material (Esteves, 2017). Cada estudo foi alvo de tratamento e de

interpretação qualitativa, de modo a desenvolver a categorização. Deste modo, os estudos ficaram agrupados em três categorias, sendo a categoria um, intervenção psicológica no Ensino Superior, a categoria dois, arquitetura psicológica da criatividade, e a categoria três, práticas pedagógicas na promoção da criatividade.

Os estudos incluídos na categoria um aludem a estudos cujo tema recaí sobre a intervenção psicológica no Ensino Superior, nomeadamente, o papel do docente e o seu trabalho enquanto pedagogo, e por outro lado, a forma como a criatividade pode ser promovida por estes educadores. Por sua vez, à categoria dois correspondem os artigos da arquitetura psicológica da criatividade, estudos alusivos a avaliação psicológica, inovação e criatividade, e as características psicológicas da criatividade. Por fim, os estudos incluídos na categoria três são relativos às práticas pedagógicas na promoção da criatividade, incluindo-se estudos alusivos às estratégias/ metodologias pedagógicas, formação docente, e educação para a criatividade. A frequência dos estudos foi utilizada como regra para enumeração, apresentada pelo número de vezes que uma categoria apareceu referenciada nos estudos analisados. Através da sistematização das categorias de análise surgiram os respetivos temas/ núcleos de sentido.

A seguinte explicação, incide na análise de conteúdo dos estudos quanto aos temas. Desta análise, foram identificados oito temas /núcleos de sentido, que no seu conjunto, foram associados em duas categorias (cf. Quadro 1.).

Quadro 1.
Núcleos de Sentido Inerentes às Categorias de Análise dos Estudos

Categorias	Temas / núcleos de sentido	Exemplos de unidades de análise	Número de artigos
Categoria 1 Intervenção psicológica no Ensino Superior	Trabalho docente	Educação superior (artigo 1) Percepções dos estudantes (artigos 3;4) Encorajamento a novas ideias (artigo 5) Clima para expressão de ideias (artigo 2) Interesse pela aprendizagem dos alunos (artigo 6)	6
	Promoção da criatividade	Resolução de problemas (artigo 75) Impulso criativo (artigo 71) Projeção para o futuro (artigo 72)	5
Categoria 2 Arquitetura psicológica da criatividade	Avaliação psicológica	Potencial criativo (artigo 11) Desempenho cognitivo (artigo 20) Competências criativas (artigo 15)	28
	Inovação e criatividade	Natureza adaptativa (artigo 33)	11
	Características psicológicas da criatividade	Perseverança (artigo 25) Assunção de riscos (artigos 30; 23) Autonomia (artigo 22) Confiança (artigos 21) Aptidões sociais (artigo 26) Competências sociais (artigo 29) Motivação para a realização e envolvimento na tarefa (artigo 27)	11
Categoria 3 Práticas pedagógicas na promoção da criatividade	Estratégias / metodologias pedagógicas	Estimulação do pensamento criativo (artigos 49; 55) Desenvolvimento de capacidades de resolução de problemas (artigos 51; 52) Desenvolvimento de capacidades que estimulam o pensamento criativo (artigos 47; 54) Funções executivas (artigos 50; 58)	16
	Formação docente	Experiências criativas (artigos 65;69) Transdisciplinaridade (artigo 67) Mudança institucional (artigo 66; 68) Multiculturalismo no currículo (artigo 63)	7
	Educação para a criatividade	Integração da criatividade na educação (artigo 45) Preocupações presentes (artigos 43; 46) Transformação pessoal (artigo 44)	4

Na figura 6, é apresentada a análise de clusters dos 11 estudos representativos da intervenção psicológica na Ensino Superior.



Figura 6. Análise de clusters dos 11 estudos da intervenção psicológica no Ensino Superior

Na figura 7, é apresentada a análise de clusters dos 50 estudos representativos da arquitetura psicológica da criatividade.



Figura 7. Análise de clusters dos 50 estudos da arquitetura psicológica da criatividade

Na figura 8, é apresentada a análise de clusters dos 27 estudos representativos das práticas pedagógicas na promoção da criatividade.

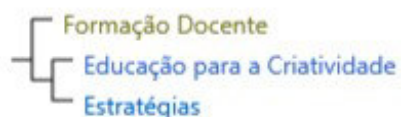


Figura 8. Análise de clusters dos 27 estudos das práticas pedagógicas na promoção da criatividade

Discussão

Este exercício de investigação contribui para o desenvolvimento de competências e princípios da solução criativa de problemas, para aprender como trazer a criatividade para a sala de aula, adquirindo ferramentas e técnicas, crescimento pessoal, tópicos atuais, pesquisa, inovação e estratégia. O sujeito, o produto e os ambientes criativos aparecem neste trabalho como variáveis associadas ao ambiente educativo criativo. Neste exercício de investigação, a opção temática recaiu, desde o primeiro momento, pela avaliação da criatividade na tentativa não só de a compreender, mas também de concretizar uma revisão da literatura que nos possibilitasse analisar a sua complexidade. Pretendeu-se contribuir para a consolidação de um melhor entendimento da criatividade em contextos educativos e uma maior e melhor compreensão deste construto enquanto fenómeno multidimensional. Pretendeu-se, com este estudo, dar contributos no desenvolvimento da investigação e da intervenção psicológica na criatividade em contextos educativos, em particular para o campo da avaliação psicológica.

Sendo a criatividade um fenómeno multidimensional e a sua definição ser ainda pouco consensual, a presente investigação representa um contributo para a interseção entre a ciência psicológica e as ciências da educação no domínio do estudo da criatividade. Deste modo, a metodologia de investigação adotada, revisão sistemática da literatura, permitiu rigor científico e ampla extensão de fontes de dados, possibilitando uma elaboração crítica e interpretativa das linhas de investigação envoltas no construto da criatividade, patenteada nos contributos dos últimos 10 anos.

Em jeito de síntese, os principais resultados obtidos dos diferentes estudos sobre a criatividade e as suas dimensões, vão ser apresentados ao longo deste tópico. A relevância e a complexidade dos dados analisados contêm, através do conjunto de

leituras, informações sobre as características psicológicas da criatividade, as estratégias/metodologias pedagógicas, bem como, outros fatores pertinentes para o desenvolvimento desse meso construto.

A totalidade dos estudos analisados nesta investigação, apoia a resposta à questão de investigação principal: “Quais são as aplicações práticas da criatividade em contextos educativos?”. Os 88 estudos integrados na presente Revisão abordam temas relacionados com o construto da criatividade e com as suas diferentes extensões aos contextos educativos. O presente estudo deu ainda a possibilidade de responder aos objetivos secundários: a) reconhecer diferenças na avaliação da criatividade; b) classificar a criatividade; c) interpretar a criatividade em contextos educativos e em diferentes níveis etários; d) decodificar o passado, o presente e o futuro da criatividade; e) reconhecer os benefícios que a criatividade tem numa perspetiva individual e societal; f) sistematizar e distinguir as ênfases disciplinares que atualmente explicam a criatividade; e g) sinalizar as novas áreas de pesquisa em torno da criatividade.

A criatividade é constituída por um conjunto de características específicas, podendo essas características diferenciar em cada domínio. A dificuldade em definir a criatividade recai essencialmente no facto de se envolverem considerações não unicamente sobre a pessoa, mas também sobre o processo em ser criativo, o meio onde está inserido e o produto obtido (Rhodes, 2008). Por outro lado, é decisivo considerar que a criatividade além de constituir o processo de criar algo, poderá significar também ao processo de recriar o passado, saber interpretar o presente e elaborar um esboço sobre o futuro. Os resultados do presente estudo indicam que as características psicológicas dos indivíduos criativos variam entre si, considerando as competências que estes apresentam como a perseverança, a autonomia, a assunção de riscos, aptidões sociais, confiança (Alves & Nakano, 2015; Kaufman & Beghetto, 2009; Liu, Pan, Luo,

Wang, & Pang, 2017).

Os resultados apontam também para a utilidade das práticas/metodologias pedagógicas adotadas pelas instituições de ensino, isto é, a forma como as instituições estimulam o pensamento criativo, se estas permitem o desenvolvimento de capacidades de resolução de problemas, se impelem aos estudantes o desenvolvimento de capacidades que estimulam o pensamento criativo, etc.(Dias & Moura, 2007; Elisondo & Donolo, 2014; Machado & Stoltz, 2017). Por sua vez, a formação docente, que implica características como o multiculturalismo no currículo, as experiências criativas dos docentes e as mudanças de instituição, são considerados fatores que correspondem a uma maior capacidade de promover a criatividade em contexto educativo (Oliveira & Alencar, 2010).

As tendências da criatividade sugerem que a relação com as implicações éticas e a melhoria da competência social, bem como a autoformação, baseiam-se principalmente em teorias cognitivas, desta forma, as teorias componenciais e as mais emergentes, como as que abordam temas como a transdisciplinaridade e complexidade da criatividade, são ainda de menor escala, e por isso que requerem uma maior atenção e estudo. Por outro lado, a compreensão da criatividade integra sistemas sociais e ecológicos (Cabrera-Cuevas,2018).

Os autores das abordagens emergentes sugerem que a criatividade, numa visão epistemológica, é em si uma emergência de um componente ético e construtivo para os indivíduos, para os sistemas em que estão inseridos. Desta forma, a criatividade oferece um campo de possibilidades de estudo, que inclui observadores e transformadores do mundo e não apenas vivências do mesmo. Nas suas diferentes aplicações, existe uma grande diversidade de áreas de contribuição profissional, disciplinar, artística, científica, entre outras, onde estão comprometidas com uma criatividade voltada para o bem

comum da humanidade e do planeta (Cuevas, 2018).

No que concerne à intervenção psicológica Ensino Superior, os estudos são concordantes no que se refere ao trabalho docente, bem como à promoção da criatividade. Existe uma necessidade em avaliar a percepção dos estudantes quando ao encorajamento e estimulação dos docentes para a criatividade em sala de aula (Bourgeois, Buisine, Vandendriessche, Glaveanu, & Lubart, 2017). A necessidade de novas ideias, bem como um clima apropriado para a expressão das mesmas, são fatores que revelam interesses dos autores, tentando perceber de que forma é que os docentes estão capacitados para promover um clima diferenciador (Chiecher, Elisondo, Paoloni, & Donolo, 2018).

O presente trabalho, apresenta uma contribuição para o Organismo Internacional de Juventud para Iberoamérica (OIJ), pois, estimulam a manutenção do enfoque na procura de respostas da intervenção psicológica e da pedagogia social que promovem a identificação de problemas, bem como a agência individual e a volição apoiada nos contextos educativos com vista a respostas apropriadas à realidade dos jovens (OIJ, 2017).

Por sua vez, também a United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), que apresenta como principal objetivo o desenvolvimento de ferramentas educacionais, que visam o auxílio dos indivíduos no que diz respeito ao acesso à educação de qualidade inclui, na sua Cátedra 812, dedicada aos pilares da Juventude, Educação e Sociedade, estudos no âmbito da criatividade (e.g., Costa-Lobo, Monteiro, Stoltz, Vázquez-Justo, Carvalho, & Cabrera-Cuevas, 2018). No decorrer do ano de 2015, foram afixados 17 objetivos de desenvolvimento sustentável, para que o planeta pudesse sofrer algumas alterações até 2030, como auxiliar os países através de uma aproximação a mais elevados níveis de bem-estar, proteção dos povos e do planeta,

etc. (UNESCO, 2012, 2014a, 2014b, 2014c, 2015). A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável é uma agenda ambiciosa que tem como objetivo máximo erradicar a pobreza através do desenvolvimento sustentável até 2030. Através da Declaração de Incheon adotada no Fórum Mundial de Educação em maio de 2015, a UNESCO, como a agência especializada e dedicada, no seio das Nações Unidas, à educação, foi encarregada de liderar a agenda da Educação 2030 com seus parceiros. A Declaração de Incheon para Educação 2030 estabelece uma nova visão para a educação, visando que em 2030, seja possível garantir que todos os estudantes adquiriram conhecimentos e habilidades necessários para promover a sustentabilidade do desenvolvimento, incluindo, entre outros, estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não-violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da cultura. A agenda 20/30, é por isso, um plano de ação para as pessoas e para o planeta, que procura fortalecer a paz universal. Nesta sequência, surge a Cátedra 812 da UNESCO, que procura a libertação da raça humana da pobreza, através do cumprimento dos direitos humanos e igualdade de gênero (UNESCO,2018).

Será pertinente que a psicologia da educação demonstre continuidade da sua atuação no estudo da criatividade, assim como a sua definição, características e o seu desenvolvimento. Este estudo contribuiu para dar unidade à produção científica já existente. Ainda assim, o presente estudo apresenta limitações que devem ser consideradas na sua análise e interpretação. Note-se que o espectro temporal definido como critério de inclusão é reduzido, nomeadamente, os últimos 10 anos, o que dificulta o conhecimento da investigação efetuada anteriormente. Da mesma forma, o facto de não terem sido contemplados mais idiomas nos critérios de inclusão das unidades de análise pode restringir a generalização das conclusões.

É oportuno, que futuramente se investigue a eficácia que a intervenção psicológica assume no desenvolvimento da criatividade, através de estudos de design experimental e quasi experimental, com recurso à avaliação da confiabilidade dos instrumentos aplicados na avaliação da criatividade pré e pós intervenção psicológica, com a rentabilização do Índice de Mudança Confiável para determinar se as mudanças verificadas, na comparação de resultados de pré e de pós-intervenção psicológica, assumem grau de magnitude suficiente para exceder a margem de erro de medição.

Referências

- Alencar, E. M. L. S. de. (2007). Criatividade no contexto educacional: três décadas de pesquisa. *Psicologia: Teoria E Pesquisa*, 23, 45–49. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722007000500008>
- Alencar, E. M. L. S. De. (2005). Desfazendo os Mitos sobre a Criatividade.
- Alferes, V. R. (1997). *Investigação científica em psicologia: Teoria e prática* (1st ed.). Coimbra: Almedina.
- Alfonso, V. (2006). Creatividad en la psicología. Creatividad como fenómeno
- Almeida, L. S., Prieto, L. P., Ferrando, M., Oliveira, E., & Ferrándiz, C. (2008). Torrance Test of Creative Thinking: The question of its construct validity. *Thinking Skills and Creativity*, 3(1), 53–58. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2008.03.003>
- Amabile, T. (1996). *The Social Psychology of Creativity*. Estados Unidos: Editor, Westview Press.
- American Psychological Association. (2014). Guidelines for Clinical Supervision in Health Service Psychology. Retrieved from <http://apa.org/about/policy/guidelines-supervision.pdf>
- Ávila, N. C., López-Fernández, V., & Arias-Castro, C. C. (2017). Análisis de la relación entre creatividad, atención y rendimiento escolar en niños y niñas de más de 9 años en Colombia. *Psicogente*, 21(39), 75-87.

- Cabrera Cuevas, J., & de la Herrán Gascón, A. (2015). Creatividad, complejidad y formación: Un enfoque transdisciplinar. *Revista Complutense de Educacion*, 26, 505–526. Doi: https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.43876
- Cabrera, J. (2010). Transdisciplinariedad en la formación universitaria. Una investigación en curso. En Torre y Pujol (Coord.): *Creatividad e Innovación. Enseñar e investigar con otra conciencia*. 177-191. Madrid, Ed. Universitas S.A.
- Costa-Lobo, C., Campina, A. & Menezes, J. (2017). Criatividade nas realidades educativas: considerações teóricas. *Revista Diálogos Possíveis*, 1, 2 – 23.
- Costa-Lobo, C., Esteves, T., Ricou, M., & Almeida, L. S. (2017). Roadmap for a systematic review of literature: the identity of psychology. In *Proceedings of 11th annual International Technology, Education and Development Conference*, Valencia Spain, 819-826.
- Costa-Lobo, C., Monteiro, F., Stoltz, T., Vázquez-Justo, E., Carvalho, T., & Cabrera, J. (2018). Development of creative potential: what has literature said in the last ten years? In L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres (Eds.), *ICERII8 Proceedings* (pp.7008-7013). Sevilla, Spain. ISBN: 978-84-09-05948-5 . ISSN: 2340-1095.
- Council for Creative Education. Disponível em: <https://www.ccefinland.org/>
- Craft, A. (2001). Towards a Definition of Creativity, 2-37.
- Creative Education Foundation. Disponível em: <http://cpsiconference.com/>
- Creative Education Foundation. *Programs & Workshops*. Disponível em: <http://www.creativeeducationfoundation.org/>

Creativity Culture & Education. *Programmes and Projects*. Disponível em:

<https://www.creativitycultureeducation.org/>

Csikszentmihalyi, M. (1998). *The Psychology of Engagement with everyday life* (1st ed.). New York, NY: Basic Books.

Davies, L. M. (2017). The New National Curriculum and Fostering Creativity. *The International Centre for Innovation in Education*.

Esteves, T. (2017). *Identidade da Psicologia: Revisão sistemática Qualitativa da Literatura*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense).

Esteves, T., Ricou, M., Franco, A., Campina, A., & Costa-Lobo, M. (2017). Identidade da psicologia: Revisão sistemática de uma década de literatura. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 4, 1-5.
Doi:<http://dx.Doi.org/10.17979/reipe.2017.0.04.2146>

Ferrando Prieto, M., Bermejo, R., Sainz, M., Ferrándiz, C., Prieto, M. D., & Soto, G. (2012). Cognitive profile in low, medium and high creative students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 967–984.

Ferreira, C. S. F. (2015). Avaliação de fornecedores – Definição de indicadores por setor de atividade. Dissertação de Mestrado em Engenharia e Gestão Industrial.

Garcês, S. F. (2014). *A Multidimensionalidade da criatividade: A pessoa, o processo, o produto e o ambiente criativo no ensino superior* (Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira). Retrieved from
<http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/546/1/DoutoramentoSoraiaGarcês.pdf>
<http://hdl.handle.net/10400.13/546>

Guilford, J. P. (1967) *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.

Guilford, J. P. (1977) *Way beyond the IQ*. Buffalo, NY: Creative Education Foundation.

Guilford, J. P. (1983) Transformation abilities or functions. *Journal of Creative Behavior*, 17(2), 75-83.

habituales del campo temático de la creatividad. Santiago de Chile: Universidad

Hajsan, B., & Zigo, M. (2017). First Experiences of Administrating the EPoC Test of Creativity in Croatia. *The International Centre for Innovation in Education*.

Herrán, A. de la (2008). Didáctica de la creatividad. En A. de la Herrán y J. Paredes (Ed.) *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (pp. 151-176), Madrid: Mc Graw Hill.

Innovation in Global Education. *Renzulli Learning System Benefits*. Disponible em: <https://lpilearning.org>

Jacobson, N., Roberts, L., Berns, S., & McGlinchey, J. (1999). Methods for defining and determining the clinical significance of treatment effects: Description, application, and alternatives. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 9(67), 300-307.

Jankowska, D. M. (2017). Supporting Development of Creative Imagery Abilities: A Meta- Analysis. *The International Centre for Innovation in Education*.

Krneta, L. (2017). Perception of Students on Innovative and Creative School *The International Centre for Innovation in Education*.

- Kuhn, T. S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions. Philosophical Review* (Vol. II). Chicago, USA: University of Chicago Press. Doi: <https://doi.org/10.1119/1.1969660>
- Lage, M. (2011). Utilização do software nvivo em pesquisa qualitativa: Uma experiência em ead. *ETD: Educação Temática Digital*, 12(1), 198-226.
- Landau, A. (2002). Peer groups and educational outcomes. Retrieved from <http://inside.bard.edu/academics/specialproj/bullying/group2/Alison.html>.
- Laszlo, E. (1997). *El cosmos creativo. Hacia una ciencia unificada de la materia, la vida y la mente*. Barcelona: Kairós.
- Loncaric, D., Arrigoni, J., Hajsan, B., & Zigo, M. (2017). Evaluating Potential Creativity of Croatian Children with EPoC Test: Preliminary Findings. *The International Centre for Innovation in Education*.
- López PÉREZ, R. (2006). *Diccionario de la creatividad. Conceptos y expresiones*
- Lubart, T., Zenasni, F., & Barbot, B. (2013). Creative Potential and its Measurement. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 1(2), 41–51.
- Majadley, H. (2017). The Development of Creative Thinking in Arabic Language Education: Practical Models of a Language Text. *The International Centre for Innovation in Education*.
- Moraes, C. (2007). Complejidad, transdisciplinariedad y educación: algunas reflexiones. *Revista Encuentros Multidisciplinares* 25(IX). 4-13.

- Moraes, M. (2015). *Transdisciplinaridade, criatividade e educação. Fundamentos ontológicos e epistemológicos*. São Paulo, Campina: Papyrus, Coleção Práxis.
- Morais, M. de F., Azevedo, I., Fleith, D. de S., Alencar, E. M. L. S. de, Almeida, L. S., & Araújo, A. M. (2017). Teaching practices for creativity at university: A study in Portugal and Brazil. *Paideia*, 27, 56–64. Doi: <https://doi.org/10.1590/1982-43272767201707>
- Neber, H. (2017). Epistemic Questions: Promoting Knowledge-Acquisition, Thinking, and Creativity of Students in Classrooms. *The International Centre for Innovation in Education*.
- Oliveira, E., Almeida, L., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sainz, M., & Prieto, M. D. (2009). Tests de pensamento criativo de Torrance (TTCT): Elementos para la validez de constructo en adolescentes portugueses. *Psicothema*, 21(4), 562–567.
- Oliveira, M., Bitencourt, C. C., Zanardo dos Santos, A. C., & Teixeira, E. K. (2016). Análise de Conteúdo Temática: Há uma diferença na utilização e nas vantagens oferecidas pelos softwares MaxQDA e NVivo? *Revista de Administração UFSM*, 9, 72–82. Doi: <https://doi.org/10.5902/19834659>
- Pereira, M., Costa, D., & Lubart, T. I. (2016). Gifted and talented children : Heterogeneity and individual differences. *Anales de Psicología*, 32, 662–671. Doi: <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.259421>
- Popper, K. R. (1984). *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge. Systematic Zoology*. Doi: <https://doi.org/10.2307/2412688>

- Runco, M. A. (2003). Education for creative potential. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47, 317-324.
- Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657-687. Doi: 10.1146/annurev.psych.55.090902.141502
- Runco, M. A. (2007). Creativity. Theories and Themes: Research, Development and Practice. Amsterdam: Elsevier.
- Runco, M. A. (2009). Simplifying theories of creativity and revisiting the criterion problem: A comment on simonton's hierarchical model of domain-specific disposition, development, and achievement. *Perspect Psychol Sci*, 4, 462-506. Doi: 0.1111/j.1745-6924.2009.01156.x.
- Sánchez, R. B., Salguero, F. L., & López Fernández, V. (2016). Relación entre creatividad y lateralidad en educación infantil. *Enseñanza & Teaching*, 34(2), 65-75.
- Sternberg, R. J. & O'Hara, L. (2005). Creatividad e inteligencia. *Cuadernos de Información y Comunicación*, 10, 113-149.
- 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.
- Suanno, M., Faria, V., Almeida, M., Suanno, J., Conti, C., Silva, A., Mesquita, D., Fernandes, F., Ferreira I., Silva, N., Lobo, P., Silva, R., Souza, S., & Santos, W. (2014). *I Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas*, Goiânia, Brasil.

- Thomas, J. R., López-Fernández, V., Llamas-Salguero, F., Martín-Lobo, P. & Pradas, S. (2016). Participation and knowledge through Plickers in high school students and its relationship to creativity. *UNESCO-UNIR ICT & Education Latam Congress*.
- Torrance, E. P. (1984). The role of creativity in identification of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 28(4), 153-156.
- Torrance, E. P., & Cramond, B. (2002). Needs of creativity programs, training, and research in the schools of the future. *Res. Sch.*, 9, 5–14.
- Torrance, P. E. (1965). Scientific views of creativity and factors affecting its growth. *Daedalus*, 3 (94), 663-681.
- UNESCO. 2014. Education for All Global Monitoring Report 2013/14. Teaching and Learning: Achieving quality for all – Gender Summary.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002266/226662E.pdf>.
- UNESCO. 2014. EFA Global Monitoring Report 2013/4, op. cit. xl UIS/EFA GMR. 2014. Wanted: Trained teachers to ensure every child's right to primary education. Policy paper 15/Fact sheet 30.
www.uis.unesco.org/Education/Documents/fs30-teachers-en.pdf.
- UNESCO. 2014. Shaping the Future We Want: UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014) – Final Report.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002303/230302e.pdf>. xxxv

UNICEF. 2012. Water, Sanitation and Hygiene: 2012 Annual Report.

[www.unicef.org/wash/files/2012_WASH_Annual_Report_14August2013_english_ion_\(1\).pdf](http://www.unicef.org/wash/files/2012_WASH_Annual_Report_14August2013_english_ion_(1).pdf)

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Disponível em

<https://en.unesco.org/>

United Nations. 2015. The Addis Ababa Action Agenda of the Third International

Conference on Financing for Development. [http://daccess-dds-](http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/232/22/PDF/N1523222.pdf?OpenElement)

[ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/232/22/PDF/N1523222.pdf?OpenElement](http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/232/22/PDF/N1523222.pdf?OpenElement).

Yamakawa, E. K., Kubota, F. I., Beuren, F. H., Scalvenzi, L., & Cauchick-Miguel, P. A.

(2014). Comparing the bibliographic management softwares: Mendeley,

EndNote and Zotero. *TransInformação, Campinas*, 26, 167–176. Doi:

<https://doi.org/10.1590/0103-37862014000200006>

Zoabi, B., Omari, A., & Masarweh, S. (2017). Evaluating Potential Creativity among

Children Aged 5-6 Years in the Arab Society in Israel: Successes and

Difficulties. *The International Centre for Innovation in Education*.

Anexos

Lista de artigos contemplados no estudo (n=88)

- Alves, R., & Nakano, T. D. C. (2015). Criatividade em indivíduos com transtornos e dificuldades de aprendizagem: Revisão de pesquisas. *Revista Quadrimestral Da Associação Brasileira de Psicologia Escolar E Educacional*, 19, 87–96. Doi: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191802> Criatividade
- Alzoubi, A., & Qudah, M. (2016). The effect of creative thinking education in enhancing creative self-efficacy and cognitive motivation. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 6, 117–130. Doi: <https://doi.org/10.5539/jedp.v6n1p117>
- Azevedo, I., & Morais, M. de F. (2012). Avaliação da criatividade como condição para o seu desenvolvimento: Um estudo português do teste de pensamento criativo de Torrance em contexto escolar. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 10, 41–55.
- Azevedo, I., Morais, M. de F., & Martins, F. (2017). Educação para a criatividade em adolescentes: Uma experiência com future problem solving program internacional. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 15, 75–87. Doi: <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.004>
- Bahia, S., & Trindade, J. P. (2013). Transformar o velho em novo: A integração da criatividade na educação. In F. H. Piske & S. Bahia (Eds.), *Criatividade na escola: o desenvolvimento de potencialidades, altas habilidades e talentos*. (pp. 15–32). Curitiba, Brasil: Juruá Editora.
- Barbosa, R., & Marinho-Araújo, C. (2010). Psicologia escolar no Brasil: Considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia*, 27, 393–402.

- Bourgeois-bougrine, S., Buisine, S., Vandendriessche, C., Glaveanu, V., & Lubart, T. (2017). Engineering students' use of creativity and development tools in conceptual product design: What, when and how? *Thinking Skills and Creativity*, 24, 104–117. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.02.016>
- Carlomagno, L., Natividade, J., Ziebell de Oliveira, M., & Hutz, C. (2014). Relações entre criatividade, esperança, otimismo e desempenho profissional. *Temas Em Psicologia*, 22, 497–508. Doi: <https://doi.org/10.9788/TP2014.2-18>
- Chiecher, A.-C., Elisondo, R., Paoloni, P., & Donolo, D. (2018). Creatividad, género y rendimiento académico en ingresantes de ingeniería. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9, 138–151.
- Correia, J. (2015). *Influência de duas metodologias distintas no potencial criativo de alunos do 1º ciclo do ensino básico*. Universidade de Lisboa.
- Costa-Lobo, C., Campina, A., & Menezes, J. (2017). Criatividade nas realidades educativas: Considerações teóricas. *Revista Diálogos Possíveis*, 1, 2–23.
- Costa-Lobo, C., Coimbra, D. C., & Almeida, L. (2017). La pertinencia de la creatividad en la escuela. In *Evaluar el potencial creativo de los alumnos* (p. 1).
- Costa-Lobo, C., Sousa, M., Campina, A., Vestena, C., & Cabrera-Cuevas, J. (2016). Potencial criativo e processos cognitivos em crianças: Da identificação precoce às intervenções futuras. *Revista Diálogos Possíveis*, 2, 65–93.
- Costa-Lobo, C., Vázquez-Justo, E., Nieto Pérez, M. Á., Castillo-Parra, G., Campina, A., Vestena, C., & Cabrera-Cuevas, J. (2016). Propuestas psicoeducativas para promover la creatividad en contextos educativos. *EduPsykhé*, 15, 111–141.

- Cuevas, J. C. (2015). Creatividad, complejidad y formación: Un enfoque transdisciplinar. *Revista Complutense de Educación*, 26, 505–526. Doi: https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.43876
- Davies, L. M. (2017). The new national curriculum and fostering creativity. *The International Centre for Innovation in Education*.
- Dewes, F., Neves, F., Jung, C., & Caten, C. (2012). Ambientes e estímulos favoráveis à criatividade aplicada a processos de inovação de produtos. *Revista Venezuelana de Gestão Tecnológica (Espacios)*, 38, 1–16.
- Dias, Â., & Moura, K. (2007). Criatividade na rede: a potencialização de idéias criativas em ambientes hipertextuais de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 12(61), 62–71.
- Elena, S. (2017). The relationship between creativity, multi-potentiality, and leadership among high ability school children. *The International Centre for Innovation in Education*.
- Elisondo, R., & Donolo, D. (2014). Interculturalidad, apertura a experiencias y creatividad. Aportes para una educación alternativa. *Revista de Educación a Distancia*, 41, 1–19.
- Esparza, J., Ferrando, M., Ferrándiz, C., & Prieto, M. D. (2015). Índice de creatividad científica (IC): Originalidad y calidad. In *I Jornadas Doctorales de la Universidad de Murcia* (pp. 1–6). Murcia, Spain.
- Fernandes, C. (2014). O sujeito-artista e seus desdobramentos: Uma análise discursiva do processo criativo do livro de imagens. *Revista Da Anpoll*, 36, 435–467.

- Ferrando, M., Bermejo, R., Sainz, M., Ferrándiz, C., Prieto, M. D., & Soto, G. (2012). Cognitive profile in low, medium and high creative students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *10*(3), 967–984.
- Ferreira, C. P., & Carvalho, F. A. H. (2017). A autopercepção como sujeito criativo de estudantes do ensino técnico e tecnológico. *Revista Brasileira Da Educação Profissional E Tecnológica*, *2*, 48–64.
- Garcês, S., Pocinho, M., Jesus, S., & Viseu, J. (2016). The impact of the creative environment on the creative person, process, and product. *Avaliação Psicológica*, *15*, 169–176. Doi: <https://doi.org/10.15689/ap.2016.1502.05>
- Glaveanu, V. (2018). Educating which creativity? *Thinking Skills and Creativity*, *27*(August 2017), 25–32. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.11.006>
- Guegan, J., Nelson, J., & Lubart, T. (2017). The relationship between contextual cues in virtual environments and creative processes. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *20*, 202–206. Doi: <https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0503>
- Hajsan, B., & Zigo, M. (2017). First experiences of administrating the EPoC test of creativity in Croatia. *The International Centre for Innovation in Education*.
- Jankowska, D. M. (2017). Supporting development of creative imagery abilities: A meta-analysis. *The International Centre for Innovation in Education*.
- Jesus, S., Morais, F., Pocinho, M., Imaginário, S., Duarte, J., Matos, F., Garcês, S., Gil, H., & Sousa, F. (2006). Escala da personalidade criativa. Estudo preliminar para a sua construção. *Sociedade Portuguesa de Psicologia*, *4*, 1–10.

- Kaufman, J., & Beghetto, R. (2009). Beyond big and little: The four C Model of creativity. *Review of General Psychology, 13*, 1–12. Doi: <https://doi.org/10.1037/a0013688>
- Krmeta, L. (2017). Perception of students on innovative and creative school. *The International Centre for Innovation in Education*.
- La Torre, S., Violant, V., Pujol, M., Lorenzo, N., Cabrera-Cuevas, J., Suanno, J., Costa, G., Carvalho, C., Zwierewicz, M., Rolim, C., Pereira, I., Lagares, R., Pinho, M., Aires, B., Pinho, E., Lima, S., Stopilha, A., Bastos, H., Santos, T., Dantas, T., Aquino, M. (2016). Escola criativa: O ser, suas aprendizagens, suas relações humanas e o desenvolvimento de valores. In G. Costa, N. Ramirez, & T. Dantas (Eds.), *Inovação e Educação: Formação docente e experiências criativas* (pp. 15–212). Ijuí, Brasil: Editora Unijuí.
- Leite, E., & Assis, F. (2016). Ensinando comportamento criativo: Uma revisão em três periódicos da análise do comportamento. *Revista Psicologia: Teoria E Prática, 18*(2), 142–158.
- Liu, W., Pan, Y., Luo, X., Wang, L., & Pang, W. (2017). Active procrastination and creative ideation: The mediating role of creative self-efficacy. *Personality and Individual Differences, 119*, 227–229. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.07.033>
- Lobo, C. C., & Cuevas, J. C. (2017). Teacher training: The relevance of creativity in school. In *3rd International Conference on Lifelong Education and Leadership for All* (pp. 1–11).

- Loncaric, D., Arrigoni, J., Hajsan, B., & Zigo, M. (2017). Evaluating potential creativity of Croatian children with EPoC test: Preliminary findings. *The International Centre for Innovation in Education*.
- Lubart, T. (2010). Models of the Creative Process: Past, Present and Future. *Creativity Research Journal*, 13, 295–308.
- Lubart, T., & Chu, D. (2016). Creative potential of chinese children in Hong Kong and French children in Paris: A cross- Cultural comparison of divergent. *Thinking Skills and Creativity*, 22, 201–211. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.09.005>
- Machado, C. L., & Stoltz, T. (2017). Arte, criatividade e desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades / superdotação (AH/SD): Considerações a partir de Vygotsky. *Revista Educação Especial*, 30, 441–454.
- Majadley, H. (2017). The development of creative thinking in Arabic language education: Practical models of a language text. *The International Centre for Innovation in Education*.
- Marques, A. (2012). Dança, criatividade e educação artística: Um cruzamento essencial e exequível. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 2, 59–72. Doi: <https://doi.org/https://doi.org/10.23828/rpea.v2i1>
- Merrotsy, P. (2013). A note on big-c creativity and little-c creativity. *Creativity Research Journal*, 25, 474–476. Doi: <https://doi.org/10.1080/10400419.2013.843921>
- Mirski, A. (2017). Neuropsychology of creativity and its role in development and education. *The International Centre for Innovation in Education*.

- Montag-smit, T., & Maertz, C. P. (2017). Searching outside the box in creative problem solving: The role of creative thinking skills and domain knowledge. *Journal of Business Research*, *81*, 1–10. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2017.07.021>
- Monteiro, A. S., Morais, M. de F., Braga, A. C., & Nakano, T. D. C. (2013). Representações sobre Criatividade: Diferenças entre docentes portugueses do Ensino Básico e Secundário. *AMAzónica - Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar E Educação*, *6*, 327–357.
- Morais, M. de F. (2011). Criatividade: Desafios ao conceito. In *Congresso Internacional Criatividade e Inovação* (pp. 1–22).
- Morais, M. de F., & Almeida, L. (2016). Perceções sobre criatividade: Estudo com estudantes do Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Educação*, *29*, 141–162. Doi: <https://doi.org/10.21814/rpe.7385>
- Morais, M. de F., & Azevedo, I. (2009). Avaliação da criatividade como um contexto delicado: Revisão de metodologias e problemáticas. *Avaliação Psicológica*, *8*, 1–15.
- Morais, M. de F., Azevedo, I., & Jesus, S. (2014). Competências criativas e motivação para a aprendizagem: Realidades distintas em adolescentes? *Revista de Psicologia*, *18*, 87–99.
- Morais, M. de F., Azevedo, I., Fleith, D. de S., Alencar, E. M. L., Almeida, L. S., & Araújo, A. M. (2017). Teaching practices for creativity at university: A study in Portugal and Brazil. *Paideia*, *27*, 56–64. Doi: <https://doi.org/10.1590/1982-43272767201707>

- Moreira, M., & Freitas, D. (2009). A criatividade como alavanca para uma melhor gestão desportiva. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, 9(2), 17–25.
- Muglia, S., Sainz, C., Rivas, S. F., Maria, C., Vendramini, M., Almeida, L. S., ... Franco, A. (2018). Creative and critical thinking: Independent or overlapping components? *Thinking Skills and Creativity*, 27, 114–122. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.12.003>
- Mumford, M. (2011). Where have we been, where we going? Taking stock in creativity research. *Creativity Research Journal*, 15, 107–120. Doi: <https://doi.org/10.1080/10400419.2003.9651403>
- Muratovski, G., Szostak, R., Ambrose, D., Klein, J., Tan, A.-G., Worwood, M., ... Vernier, F. (2017). *Creativity, design thinking and interdisciplinarity*. (F. Darbellay, Z. Moody, & T. Lubart, Eds.). Geneva, Switzerland: University of Geneva. Doi: <https://doi.org/10.1007/978-981-10-7524-7>
- Nakano, T. D. C. (2011). Programas de treinamento em criatividade: Conhecendo as práticas e resultados. *Revista Semestral Da Associação Brasileira de Psicologia Escolar E Educacional*, 15, 311–322.
- Nakano, T. D. C., Pina, T., Zaia, P., Rodrigues, L., & Silva, C. (2014). Desempenho criativo de crianças e adolescentes das cinco regiões do Brasil. *Revista Psicologia: Teoria E Prática*, 16(3), 125–142.
- Nakano, T., Wechsler, S., Campos, C., & Milian, Q. (2015). Intelligence and Creativity: Relationships and their implications for positive psychology. *Psico USF*, 20, 195–206. Doi: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712015200201>

- Neber, H. (2017). Epistemic questions: Promoting knowledge-acquisition, thinking, and creativity of students in classrooms. *The International Centre for Innovation in Education*.
- Neves, G., & Voss, R. (2010). A princesa que tudo via: Processos cognitivos e criativos na alfabetização. *Revista Internacional Interdisciplinar*, 7, 192–209. Doi: <https://doi.org/10.5007/1807-1384.2010v7n2p192>
- Neves-Pereira, M. (2017). Pre-School creativity: A sociocultural research on teacher ideas and practices. *The International Centre for Innovation in Education*.
- Neves-Pereira, M., & Branco, A. (2015). Criatividade na educação infantil: contribuições da psicologia cultural para a investigação de concepções e práticas de educadores. *Estudos de Psicologia*, 20, 161–172. Doi: <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20150018>
- Oliveira Lacerda, E. da L., & Alencar, E. (2010). Criatividade e escola: limites e possibilidades segundo gestores e orientadores educacionais. *Revista Semestral Da Associação Brasileira de Psicologia Escolar E Educacional*, 14, 245–260.
- Oliveira, Z. (2010). Fatores influentes no desenvolvimento do potencial criativo. *Estudos de Psicologia*, 27, 83–92.
- Paper, C., East, M., & East, M. (2018). From creative abilities to creative personality: Contemporary debates. In *III International Scientific-Practical Conference: Economics, finance and management in the XXI century: analysis of trends and development prospects* (pp. 86–90).

- Pereira, M. C. (2011). Sensibilização e criatividade no trabalho pedagógico. *Revista Acadêmica Eletrônica Sumaré*, 6.
- Plucker, J., Beghetto, R., & Dow, G. (2014). Why Isn't creativity more important to educational Psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39, 83–96. Doi: <https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902>
- Richard, V., Runco, M., & Alabbasi, A. (2017). Influence of skill level, experience, hours of training, and other sport participation on the creativity of elite athletes. *Journal of Genius and Eminence*, 2, 65–76. Doi: <https://doi.org/10.18536/jge.2017.04.02.01.07>
- Richardson, C., & Mishra, P. (2018). Learning environments that support student creativity: Developing the SCALE. *Thinking Skills and Creativity*, 27, 45–54. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.11.004>
- Rocha, K., & Wechsler, S. M. (2016). Criatividade nas organizações: Da concepção às formas de avaliação. *Revista de Carreiras E Pessoas*, 6, 248–261. Doi: <https://doi.org/10.20503/recape.v6i3.31066>
- Romero, J. (2010). Creatividad distribuida y otros apoyos para la educación creadora. *Pulso: Revista de Educación*, 33, 87–107.
- Runco, M. (2015). Meta-Creativity: being creative about creativity. *Creativity Research Journal*, 27, 295–298. Doi: <https://doi.org/10.1080/10400419.2015.1065134>
- Runco, M., & Jaeger, G. (2012). The Standard definition of creativity T. *Creativity Research Journal*, 24, 92–96. Doi: <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>

- Santos, M. (2010). *Criatividade e autoconceito. Um estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Shumakova, N. (2017). Young adolescents' concepts of a creative and successful person. *The International Centre for Innovation in Education*.
- Silva, M., & Nunes, A. I. (2015). O viver criativo e a adolescência: Uma experiência no espaço escolar. *Revista Eletrónica de Educação*, 9, 180–197. Doi: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14244/198271991268>
- Souza, K., & Pinho, M. J. (2016). Criatividade e inovação na escola do século XXI: uma mudança de paradigmas. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, 11, 1906–1923. Doi: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n4.6636>
- Sufrate, M. T. (2015). *Indicativos de creatividad en niños de 4 a 8 años en distintos contextos educativos*. Universidad de La Rioja.
- Summo, V., Voisin, S., & Méndez, B. (2016). Creatividad: Eje de la educación del siglo. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7, 83–98.
- Svetlana, P. (2017). The relationship between creativity, academic achievement, and anxiety among intellectually gifted adolescents. *The International Centre for Innovation in Education*.
- Tordjman, S. (2017). Family environment facilitating the development and expression of high intellectual and creative potential in French low SES children. *The International Centre for Innovation in Education*.

- Torezan, Z., & Aguiar, F. (2011). O ato criativo e o sujeito na sublimação. *Psicologia em Estudo, 16*, 593–601.
- Trevisan, P., Schwartz, G., Rodrigues, N., & Teodoro, A. (2016). Educação e formação em dança: A inserção da expressão criativa nos cursos técnicos de dança na perspectiva de professores e bailarinos. *Revista Portuguesa de Educação, 29*, 185–206. Doi: <https://doi.org/10.21814/rpe.6608>
- Tsai, C.-Y., Chang, Y., & Lo, C. (2018). Learning under time pressure: Learners who think positively achieve superior learning outcomes from creative teaching methods using picture books. *Thinking Skills and Creativity, 27*, 55–63. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.11.003>
- Ucus, S. (2018). Exploring creativity in social studies education for elementary grades: Teachers' opinions and interpretations. *Journal of Education and Learning, 7*, 111–125. Doi: <https://doi.org/10.5539/jel.v7n2p111>
- Vidal, Â. (2013). *Desenvolvimento da Criatividade nos Alunos de Artes Visuais*. Lisboa, Portugal.
- Wechsler, S. M., Nunes, M., Schelini, P., Ferreira, A., & Pereira, D. (2010). Criatividade e inteligência: Analisando semelhanças e discrepâncias no desenvolvimento. *Estudos de Psicologia, 15*(3), 243–250.
- Zoabi, B., Omari, A., & Masarweh, S. (2017). Evaluating potential creativity among children aged 5-6 years in the Arab society in Israel: Successes and difficulties. *The International Centre for Innovation in Education*.