

## **Conceções de educadores de infância sobre criatividade**

Maria Teresa Santos<sup>1</sup>  
Maria do Céu André<sup>2</sup>

**Resumo:** Uma educação para a criatividade desde a infância afigura-se-nos como determinante no desenvolvimento integral do ser humano. Os contextos formais de ensino sancionam frequentemente os rasgos de criatividade das crianças e dos adultos, o que representa um empobrecimento das oportunidades de aprendizagem. Se se entende que é preciso desenvolver competências como as do pensamento analógico, combinatório, inventivo, científico e crítico, a criatividade deve estar no cerne das preocupações dos educadores. As suas atitudes e práticas são fundamentais para uma educação que aposta na criatividade em vez da uniformidade, que visa desenvolver pessoas capazes de pensarem por si próprias. A formação dos profissionais de educação de infância tem aqui um papel preponderante, pelo que neste artigo se procura analisar as conceções, práticas e formação dos educadores de infância no domínio da criatividade como resultado da investigação levada a cabo no âmbito do projeto europeu CREANET (Criatividade na Educação Pré-escolar).

**Palavras-chave:** criatividade, educação, infância

### **Introdução**

Pensar sobre o lugar da criatividade na educação de infância impõe-se como fundamental, dadas não só as características do pensamento infantil e a riqueza do mundo imaginário das crianças em idade pré-escolar, mas também o modo como concebemos o modelo pedagógico a elas destinado. Defendemos, assim, que o desenvolvimento da criatividade deve ser nuclear e transversal à organização das situações de aprendizagem neste nível de educação (Santos & André, 2012, 2013b).

Em documentos oficiais como as orientações curriculares e as metas de aprendizagem para a educação pré-escolar (DEB, 1997; M.E., 1997) encontra-se menção explícita à criatividade no domínio das áreas artísticas, veiculando, assim, a ideia dominante de que a sua promoção só é concebível através das artes. Um tal pensamento é, aliás, traço comum no modo como a maioria dos profissionais de educação entendem poder estimular e avaliar a criatividade da criança (Bahia, 2002; Cramond, 2008; Fryer, 1996; Romo, 2008).

---

<sup>1</sup> Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja. E-mail: msantos@ipbeja.pt

<sup>2</sup> Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja. E-mail: mandre@ipbeja.pt

Não negamos a importância que o papel das artes tem neste domínio, mas como em qualquer outra área do conhecimento o seu ensino e aprendizagem podem processar-se de forma mecânica e estereotipada, não contribuindo, desse modo, para o desenvolvimento da criatividade (Pavitola & Jautkyte, 2013).

A dificuldade em concetualizar a criatividade numa perspetiva mais alargada e independente do constructo de inteligência, pode ser um fator explicativo para a ainda escassa reflexão sobre o tema, particularmente quando o associamos ao campo da educação, numa época em que parece haver, nas políticas dominantes, um retorno a abordagens positivistas do ensino com um enfoque particular na aquisição do conhecimento mensurável como indicador da eficiência do sistema educativo.

As pressões para a conformidade são persistentes e impregnam atitudes e práticas educativas quotidianas. Fácil será de ver que estas representam fortes constrangimentos ao desenvolvimento do pensamento criativo e crítico, absolutamente fundamentais ao devir individual e coletivo.

Estes pressupostos e preocupações levaram-nos a integrar o projeto Europeu CREANET – *Network on Creativity in Pre-School Education*<sup>3</sup> com vista ao estudo da criatividade na educação pré-escolar, numa perspetiva europeia.

Neste artigo apresentam-se alguns dos resultados da investigação junto de um grupo de 425 educadores europeus e, em mais detalhe, os dados apurados na amostra portuguesa de 45 educadoras inquiridas a propósito das suas conceções sobre criatividade na educação pré-escolar. Acrescentamos igualmente um resumo do trabalho de investigação-ação levado a cabo no *focus group* (8 educadoras, não integrantes do grupo de 45 acima referido) ao longo dos três anos do projeto.

## O pensar e o agir criativos

São inúmeros os autores que desde a década de 50 do século XX tentam apresentar definições para o conceito de criatividade e o mesmo é, na opinião de alguns, mais fácil de reconhecer do que definir (Cramond, 2008; Fryer, 1996; Romo, 1997).

A atividade criativa manifesta-se precocemente no ser humano e acompanha-o ao longo de toda a vida, em maior ou menor grau, dependendo

<sup>3</sup> Inserido no programa Europeu Comenius – Redes Multilaterais, que decorreu de 2010 a 2013 - *Lifelong Learning Programme 510473-LLP-1-2010-1-IT-ComeniusCNW*. Para mais informação consultar: [www.creativityinpreschool.eu](http://www.creativityinpreschool.eu).

de fatores pessoais e contextuais, sendo que as experiências traduzidas em conhecimento conduzem à reelaboração que o ato criador pressupõe e que se constrói através de elementos da realidade que conhecemos, como o refere Vygotsky num texto de 1930, editado em 2009.

Parece ser consensual que a complexidade e multidimensionalidade do conceito se joga nesta relação entre as características pessoais, o contexto, os processos e os produtos dos atos criativos (Bahia & Nogueira, 2005; Morais, 2001, 2003).

Falar de criatividade numa idade pré-escolar é, porém, menos consensual, pois vários autores argumentam que falta às crianças destas idades, a experiência, o conhecimento, as capacidades de abstração e pensamento lógico, considerando inadequado tratar o assunto antes dos 10 anos (Fernando & Ferrandiz, 2013).

Não se pretende afirmar que a criatividade das crianças é igual ou comparável à dos adultos, mas a prática fornece-nos evidências das possibilidades criadoras na infância, de formas não convencionais de pensar, por vezes acidentais, é certo, mas a não intencionalidade inicial do ato e a não consciência do potencial do mesmo não bastam como argumento para impedir o seu estudo. Ainda que os resultados dessas atividades não tenham um efeito relevante para a sociedade, têm-no para as próprias crianças e para os que com ela se relacionam.

Em muitas investigações é dado um particular realce aos ambientes educativos e às atitudes positivas dos adultos como fatores determinantes na promoção da criatividade na infância e o seu contributo para o desenvolvimento de crianças confiantes, autónomas e psicologicamente saudáveis.

Educar para a criatividade exige uma abordagem centrada no aprendiz e no reconhecimento do seu papel ativo no processo de aprendizagem e requer que se perceba como, mesmo as crianças em idade pré-escolar, são capazes de um sentido de auto direção, de correr riscos e encontrar soluções para os problemas de forma imaginativa e inventiva (Cardarello, 2013; Cardarello & Gariboldi, 2013).

As investigações de Craft e colaboradores a propósito do que designaram por “*possibility thinking*” - um tipo de pensamento que se desenvolve a partir de questões abertas e divergentes (*e.g., e se? - what if?*) são reveladoras dessas competências das crianças pequenas quando encontram ambientes educativos em que os adultos tomam a criança como um parceiro de aprendizagem com quem também podem aprender (*learner inclusive pedagogy*) e sabem estabelecer um equilíbrio entre atividades estruturadas e orientadas por si e as que permitem a liberdade de exploração e experimentação por parte da criança (Burnard et al., 2006; Craft et al., 2007; Craft et al., 2012; Cremin, Craft & Burnard, 2006).

## **As conceções dos educadores sobre a criatividade**

A investigação sobre as teorias implícitas de profissionais de educação a propósito da criatividade tem sido um campo de estudo bastante profícuo (em particular ao nível do ensino básico, secundário e superior), uma vez que se considera terem as mesmas um forte impacto nas práticas educativas e na forma como os docentes de vários níveis de ensino interpretam o currículo escolar (Diakidoy & Kanari, 1999; Fryer, 1996; Morais & Azevedo, 2008).

O estudo de Morais e Azevedo (2008) envolvendo 576 docentes do ensino básico e secundário demonstrou que ao nível da conceção da criatividade não se encontraram diferenças significativas relativas aos resultados obtidos noutros estudos internacionais (Fryer, 1996; Cheung, Tse & Tsang, 2003, citado por em Morais & Azevedo, 2008). Verificou-se, no entanto, que apesar do interesse pelo tema, a in(formação) sobre o mesmo era diminuta e difícil a tarefa de relatar experiências neste domínio.

Já no que se refere ao estudo das conceções dos educadores de infância, tanto a nível internacional como nacional, a sua escassez é evidente (Pequito, 1999; Pugnaghi, 2013). O grupo de educadores inquirido por Pequito (1999) mostrou conhecer metodologias e condições para o desenvolvimento da criatividade, mas a observação feita pela autora a algumas das práticas revelou uma certa discrepância entre o pensamento e a ação.

Um maior interesse e conhecimento sobre o tema poderão ter sido provocados por iniciativas como as ligadas ao ano europeu para a criatividade em 2009, que conduziram a um discurso abundante sobre a relação entre criatividade, inovação e desenvolvimento económico.

Em todo o caso, aquilo que perseguimos não é tanto o bem-estar económico de uma sociedade, mas o bem-estar na dimensão psicológica individual e coletiva que advém da liberdade para nos expressarmos em diferentes linguagens e suportes, que nos “abre a mente” para resolver problemas pessoais e sociais buscando soluções alternativas e transformadoras.

## **Estudo Empírico**

A investigação que apresentamos decorre da nossa participação no projeto CREANET em que estiveram envolvidos 12 parceiros (7 dos quais ins-

tituições do Ensino Superior) de 10 países, que agregaram 41 instituições de educação pré-escolar.

Os objetivos definidos visavam: 1) identificar, comparar e partilhar metodologias, estratégias e ambientes educativos facilitadores do desenvolvimento da criatividade das crianças e educadores dos países envolvidos; 2) aumentar a qualidade da oferta educativa através da promoção das competências dos educadores no âmbito da criatividade; 3) contribuir para a criação de um *forum* europeu de discussão do tema da criatividade no contexto pré-escolar; 4) desenvolver a criatividade de forma a favorecer a inclusão educacional e social das crianças e famílias pertencentes a grupos minoritários e/ou em situações de vulnerabilidade.

Para atingir tais objetivos, definiram-se duas linhas de investigação, uma focada na *Criatividade e os Contextos* (materiais, espaços, relações interpessoais) e outra na *Criatividade e as Linguagens Expressivas* (verbal, corporal, artísticas). Assim, foram desenvolvidas diversas atividades, nomeadamente: a investigação no âmbito da criatividade na educação pré-escolar; o trabalho conjunto dos investigadores com os educadores de infância e respetivas instituições; a partilha de boas práticas entre os educadores dos vários países, em reuniões anuais; a realização de ações de divulgação em conferências anuais a nível nacional e transnacional e a publicação dos resultados da investigação e de exemplos de práticas (Gariboldi & Cattellani, 2013; SERN, 2013; VVAA, 2013).

## **Metodologia**

Para compreender as conceções sobre o conceito de criatividade dos educadores dos vários países, bem como conhecer a sua opinião a propósito da natureza das atividades, estratégias e atitudes promotoras ou inibidoras da criatividade nos contextos de educação pré-escolar e ainda refletir sobre os processos e produtos da criação infantil, várias foram as abordagens metodológicas, sendo umas mais de cariz quantitativo e outras de cariz qualitativo.

Estas últimas tiveram como suporte o modelo de investigação-ação que enquadrou o trabalho desenvolvido com 8 educadoras de 4 instituições do Distrito de Beja, num processo de construção participativa e evoluindo em espiral com enfoque sobre: *os aspetos situacionais* (identificação de problemas/temas em contextos naturais); *as práticas colaborativas* (trabalho conjunto de investigadores e educadores); *as atividades participativas* (partilha de experiências entre investigadores, educadores, crianças e pais); *os métodos de autoavaliação* (envolvimento ao longo do processo com perspe-

tivas de melhoria para todos) (Cohen, & Manion, 1985). Visou-se não apenas descrever e interpretar, mas também introduzir mudanças em contextos e práticas educativas e contribuir para a formação/reflexão dos educadores.

Tais dados serão relatados resumidamente, uma vez que o foco deste artigo incide particularmente sobre as conceções de 45 educadores de infância a exercerem atividade profissional no referido distrito.

## Técnicas de recolha de dados

Os instrumentos utilizados foram o questionário, entrevista, *focus group* e observação. Alguns dos parceiros usaram apenas um método, enquanto outros usaram uma combinação de vários o que se revelou muito positivo para o cruzamento de dados e uma reflexão mais abrangente e multifacetada (Nousianen, 2013).

No nosso caso recorreu-se ao questionário e *focus group*, técnicas que a seguir evidenciaremos.

**O questionário** comum foi traduzido para as diferentes línguas nacionais e a estrutura do mesmo elaborada tendo em atenção os objetivos gerais do projeto e outros instrumentos desenhados por investigadores com propósitos semelhantes (e.g., Diakidoy & Kanari, 1999). Integrou 3 dimensões principais, a saber: *Prática educativa*, *Natureza da criatividade*, *Formação no domínio da criatividade* e contemplou questões fechadas e abertas, permitindo um tratamento quantitativo e qualitativo. Neste caso, recorreu-se à técnica de análise de conteúdo, cuja grelha de categorização foi construída a partir do discurso dos inquiridos e aferida entre parceiros para permitir uma maior comparabilidade (Bardin, 1991; Ghiglione & Matalon, 1992).

Este instrumento foi aplicado a 425 educadores de infância (Alemanha: 24; Croácia: 42; Espanha: 29; Finlândia: 57; Letónia: 51; Lituânia: 75; Portugal: 45; Suécia: 102).

**O Focus Group** foi usado pelas equipas de Portugal, Dinamarca e Itália de modo diferenciado e adaptado aos contextos, embora tenham tido alguns aspectos em comum como o de compreender as conceções dos educadores sobre criatividade e os fatores facilitadores e inibidores do desenvolvimento da criatividade na educação de infância (Nousianen, 2013).

O uso deste método mostrou-se particularmente útil no âmbito do modelo de investigação-ação que suportou o trabalho colaborativo que

desenvolvemos com oito educadoras de quatro instituições de educação pré-escolar.

## **Análise e discussão dos resultados**

### *Opiniões dos participantes europeus*

A análise dos resultados, numa síntese apresentada por Nousianen, Mussini e Santa Eufémia (2013), revelou uma grande concordância no modo como os educadores dos diferentes países identificavam formas de expressão da criatividade nas atividades e produções desenvolvidas pelas crianças no contexto de educação pré-escolar.

Relativamente aos fatores promotores ou inibidores da criatividade foi elevado o nível de concordância e o que consideraram como tendo um impacto mais positivo sobre a criatividade foram as atitudes positivas que reforçam e apoiam as iniciativas da criança num ambiente securizante (46% dos educadores).

Uma percentagem considerável dos educadores (45%) atribuiu um grande significado aos materiais, em particular os que são abertos, não estruturados, reciclados e não construídos formalmente para este contexto educacional, mas que fornecem infinitas possibilidades de expressão, exploração, transformação e invenção.

Ambientes educativos diversificados e flexíveis (interior e exterior) foram igualmente valorizados (40% dos educadores) e tidos como um forte estímulo ao pensamento e ação da criança, especialmente quando se facilita um tempo alargado para o seu envolvimento, autonomia, liberdade, descoberta e criação.

De um modo geral os dados apresentaram-se bastante consistentes com os relatados outros estudos (Diakidoy & Kanari, 1999; Fryer, 1996, 2008; Morais & Azevedo, 2008; Pequito, 1999; Pugnaghi, 2013).

### *Opiniões das participantes portuguesas*

Focando-nos agora sobre o grupo de 45 educadoras portuguesas inquiridas, apresentam-se os dados com maior detalhe e uma análise mais aprofundada, dado o destaque que lhe queremos fazer no âmbito deste artigo.

### Concretualização da criatividade

O conceito de criatividade foi expresso pela maioria das educadoras através de asserções do tipo: “criatividade é um boom de ideias que emergem através de uma palavra que a criança diz e que pode despoletar várias ideias”; “é a capacidade de expressar ideias, emoções, sentimentos através das expressões estéticas”; “é o momento em que a criança se envolve numa atividade com imaginação e é respeitada na sua individualidade”.

As características fundamentais para uma pessoa ser considerada criativa são na opinião destas inquiridas: a *Imaginação* (100%) seguida da *Autoconfiança* (93,3%), *Autonomia* (91,1%), *Capacidade de solucionar problemas* (91,1%), *Pensamento crítico* (84,4%), *Pensamento divergente* (84,4%) e *Capacidade de estabelecer os seus próprios objetivos* (84,4%). Estes resultados corroboram os que foram obtidos nos estudos levados a cabo por Fryer (1996) ou Diakidoy e Kanari (1999).

Quanto às características de um trabalho criativo, o discurso destas educadoras remete para aquilo que vai além do “normal”, do expectável e que é original: “é algo diferente, algo que expressa uma ideia, mas é representado através de diferentes técnicas, formatos e materiais”; “a capacidade de criar, fazer mais do que nos foi dado, ir mais longe”; “é ultrapassar barreiras, inovar, explorar e aprender”.

Solicitadas a atribuir uma certa percentagem a vários fatores/qualidades necessários à criatividade (até um total de 100%) como: *Personalidade*, *Meio Envoltório*, *Inteligência*, *Conhecimento da área de estudo*, *Conhecimento prévio*, *Tarefa/Atividade* e outras, os resultados demonstraram uma certa dispersão e a média evidenciou um maior peso para: *Meio Envoltório* (18,78%), *Personalidade* (18,20%), *Inteligência* (13,22%). Nos estudos reportados por Fryer (1996), Diakidoy e Kanari (1999), Morais e Azevedo (2008), a relevância atribuída à *Personalidade* supera a dos outros fatores.

A criatividade é vista como algo possível de estimular através de atitudes e práticas, realçando-se a importância do educador, como o ilustram as seguintes unidades de registo: “podemos incentivar comportamentos, formas de interação com o mundo que permitam o desenvolvimento de novos padrões cognitivos”; “a originalidade das nossas propostas irá refletir-se nos trabalhos elaborados pelas crianças”.

### Crianças criativas

A maioria dos educadores descreveu a criança criativa como a que apresenta ideias, produtos, soluções fora do comum, originais e com uma grande capacidade de imaginação e expressividade: “o trabalho produzido

não é estereotipado”; “não é influenciado e pensa por ela própria”; “tem uma visão diferente”; “quando tenta ser mais expressiva, cria com prazer”; “reve-la imaginação, associada ao pensamento divergente”

Foram ainda referidos aspectos como o entusiasmo e motivação perante uma determinada atividade de forma independente e flexível, fluente e elaborada (e.g., “transformar uma atividade simples noutra mais complexa”).

Esta definição da criança criativa é muito semelhante à da pessoa criativa em geral e as educadoras evidenciaram valorizar a criança em idade pré-escolar como um ser igualmente criativo, contrariando alguns estudos referidos anteriormente.

Quando solicitadas a classificar (numa escala com 3 níveis – 1=baixo; 2=médio e 3=elevado) os domínios em que uma criança e um adulto poderiam mais facilmente mostrar a sua capacidade criadora, referiram que as crianças atingiriam níveis mais elevados em: *Invenções* (N=36) *Jogo simbólico* (N=35) *Procurar explicações* (N=31) *Drama e expressão corporal* (N=30) *Construir coisas* (N=30). Já para os adultos, consideraram como mais provável esse nível máximo ser alcançado em: *Contar histórias e poesia* (N=29), *Producir música* (N=27), *Construir coisas* (N=26), *Drama e expressão corporal* (N=25), *Produções artísticas e figurativas* (N=23). O valor médio mais elevado de cada domínio foi para as crianças o relativo ao *Jogo simbólico* (2,78) e nos adultos o de *Construir coisas* (2,53). Apesar das diferenças evidenciadas encontraram-se muitos domínios em que se reconhece a ambos os grupos - crianças e adultos - a possibilidade de terem bons desempenhos.

### *Produtos Criativos*

A avaliação de produtos criativos tem sido objeto de estudo de diversos autores e é considerada uma tarefa difícil (Bahia & Nogueira, 2005; Dikidoy & Kanari, 1999; Fryer, 1996; Morais 2001, 2003). Contudo, este grupo de inquiridas não pareceu desconfortável com a situação e apontou como critérios predominantes a originalidade/invulgaridade das produções (30 opiniões emitidas) expressas nos seguintes exemplos: “fazer algo diferente das outras crianças, não copiando algo elogiado pelo adulto, mas fazendo novas combinações de cores, palavras, conceitos”; “trabalhos fora do vulgar, bonitos, genuíños”; “produtos imaginativos em que não obedece a regras, expandindo-se de forma ‘diferente’ (...) muitas vezes não seguem a lógica, nem aquilo que seria esperado”.

O caráter único, invulgar dos produtos vai ao encontro do que a maioria dos autores considera como a característica de *novidade* inerente aos resultados dos atos de criação. Besemer e Treffinger (1981, citados por Fryer,

1996) listaram mais de cem critérios que agruparam nas categorias de *novidade, resolução, elaboração e síntese*.

Outros critérios como o do envolvimento das crianças são igualmente realçados (10 opiniões): “trabalhos nos quais a criança coloca todo o cuidado na execução e explica o processo e significado”; “pela maneira como executa e explica o que fez e como (...) o produto final é o menos importante, [o relevante] é o processo que a criança atravessa e como se sente”.

A referência ao envolvimento das crianças na entrega aos seus projetos é um fator considerado como fundamental nos processos criativos, pelo que a necessidade de um tempo alargado para algumas dessas realizações não é compaginável com rotinas rígidas (Cardarello & Gariboldi, 2013).

### *Análise da própria prática*

Quando questionadas sobre se já tinham desenvolvido alguma atividade promotora da criatividade, 39 (86,7%) participantes responderam positivamente e só 6 (13,3%) se pronunciaram negativamente. Porém, ao solicitar-se que dessem exemplos dessas atividades ou projetos, foram apenas 7 as referências a projetos específicos que se enquadravam fundamentalmente nas áreas ambiental e artes visuais. Curioso é o facto de 8 inquiridas afirmarem que todas as atividades realizadas no Jardim de Infância promovem a criatividade. Pensamos que tal opinião decorrerá de uma situação ideal, mas a nossa experiência de observação no âmbito das práticas profissionais da formação inicial dos educadores, revela-nos como muitos dos contextos de educação pré-escolar podem não favorecer o desenvolvimento da criatividade das crianças e dos adultos.

A análise que as próprias educadoras fizeram da sua prática educativa evidencia uma confiança nas suas atitudes e no saber construir um ambiente educativo conducente ao desenvolvimento da criatividade das crianças, embora a ênfase tenha sido colocada na linguagem artística como meio privilegiado, revelando a tendência para a dificuldade em entender a criatividade associada a um modo de pensar que atravessa o quotidiano e que, como afirma Cardarello (2013), se pode expressar em muitos outros domínios, combinando diferentes códigos e sistemas simbólicos.

### *Fatores promotores da criatividade*

Estas educadoras consideraram como fatores facilitadores da criatividade as suas próprias atitudes, que devem ser acolhedoras das ideias, processos e produtos das crianças, como o exemplificam as seguintes afirmações: “devemos valorizar as ideias das crianças porque quando se sentem

seguras, a sua criatividade desponta” ou “as crianças são naturalmente criativas, apenas temos que combater a normalização”.

Mostraram-se igualmente atentas à organização de um ambiente educativo favorável à expressão individual e coletiva, em que os espaços e materiais desempenham um papel fulcral no desenvolvimento da curiosidade e da experimentação, como realçam os seguintes elementos discursivos: “o acesso a múltiplos materiais pode dar asas à imaginação” ou “o que mais ajuda é a exploração livre de diferentes materiais”.

Verifica-se, assim, uma abordagem que não se centra apenas em eventuais características da criança, mas na importância dos fatores contextuais como elementos que permitem expandir as possibilidades do ser criativo.

Contudo, como o demonstram Cardarello e Gariboldi (2013), não basta deixar as crianças explorar livremente os materiais, sem que outras ferramentas sejam introduzidas e que permitam criar desafios intelectuais, inventar novas soluções para problemas conhecidos ou desconhecidos, pois para se ir além dos limites é preciso mais conhecimento e este tem que ser construído na interação com adultos que encaram a criança como um ser competente e que com ela enveredam por vários caminhos possíveis, geradores de um grande número e diversidade de ideias, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da fluência, da flexibilidade, bem como do pensamento analógico, combinatório, da imaginação e da originalidade.

### *Fatores inibidores da criatividade*

Sendo as atitudes dos educadores e a organização do ambiente educativo considerados fatores essenciais ao despoletar da criatividade é nos mesmos que também se encontram os obstáculos a esse desenvolvimento como o afirmou a maioria das educadoras inquiridas e o expressou nas seguintes asserções: “desvalorizar tudo o que a criança faz, não ouvindo o que ela tem a dizer”; “limitar a criatividade (...) usando expressões como - o sol não é azul, é amarelo”; “forçar a criança a fazer o que o adulto quer”; “não deixar a criança explorar, observar, descobrir e experimentar”; “propor atividades iguais para todos de forma a chegarem a um produto estandardizado”.

As educadoras reconhecem que atitudes e práticas autoritárias e demasiado intrusivas, limitando a liberdade de expressão das crianças e a sua capacidade de escolha, consubstanciam abordagens pedagógicas “pobres e negligentes”, que não têm em conta a inteligência e sensibilidade das crianças.

### *Formação no domínio da criatividade*

No que se refere à formação obtida neste domínio, a maioria afirma ter sido efetuada de forma autodidata através de leituras (34 opiniões), mas também durante o curso (30 opiniões). Os momentos formativos em criatividade que classificam como mais significativos estão relacionados com as expressões artísticas integradas (15 opiniões). As leituras foram consideradas uma importante fonte de inspiração, bem como as oficinas de contos, a partilha de práticas com outros colegas ou a participação em encontros e conferências sobre o tema.

Questionadas sobre as necessidades de formação neste campo, houve alguma dificuldade em especificá-las e, mais uma vez, são apontadas a falta de formação nas áreas artísticas (12 opiniões) e nove participantes referem o tema concreto da criatividade no plano teórico e prático, com um enfoque particular na compreensão das evidências da criatividade nas criações da criança e em propostas práticas.

### *Focus group: breve síntese*

A necessidade de uma maior reflexão sobre a prática é, em nosso entender, um dos aspectos fundamentais a desenvolver em situações de formação inicial ou contínua como o demonstrou o trabalho de colaboração/reflexão com um grupo de oito educadoras de infância (não integrante da amostra de 45, cujos dados referimos anteriormente).

Partindo de uma primeira abordagem ao conceito de criatividade e caracterização de práticas promotoras do seu desenvolvimento, os vários encontros (bimensais ao longo de 3 anos) permitiram, através das experiências partilhadas, aprofundar a reflexão sobre as atitudes e práticas dos membros do grupo, bem como incrementar o conhecimento teórico e prático sobre as infinitas possibilidades de uma educação para e pela criatividade.

A comparação e cooperação internacionais promoveram o alargamento do relatório inicial destas educadoras e mostraram como era possível introduzir alterações em práticas que sendo de boa qualidade, não tinham como núcleo central a criatividade.

Quando se mudou o foco, passaram a estar mais atentas ao potencial criativo da atividade espontânea da criança, dos incidentes e rotinas do quotidiano, do uso de uma maior diversidade de espaços e materiais e a compreender quando deviam intervir ou afastar-se e dar espaço e tempo para o envolvimento das crianças.

Estes adultos foram estimulados pelos ganhos em autonomia, auto-confiança das próprias crianças que diziam querer “fazer coisas diferentes” e que apresentavam progressivamente um número maior e diversificado de ideias e soluções para os problemas do dia a dia.

Por conseguinte, uma formação alicerçada na reflexão sobre a prática ofereceu um maior potencial para a mudança e um maior sentido crítico do que se fazia (Santos & André, 2013a).

## **Considerações finais**

Imaginar, fantasiar, combinar, criar são funções de grande relevância para se estabelecer a conexão entre cognição e emoção, essenciais ao equilíbrio mental (Santos, 1982, 1983).

Apostar numa educação para a criatividade, desde a infância, é contribuir para sociedades mais abertas, flexíveis, questionadoras e estimulantes à realização humana.

Os educadores europeus e os portugueses inquiridos no âmbito deste projeto revelaram conceções sobre vários aspectos da criatividade consonantes com as identificadas por outros autores. A descrição que fizeram de situações práticas evidenciou uma compreensão dos elementos essenciais para a construção de ambientes educativos favoráveis à ação criativa.

O trabalho colaborativo com os elementos do *focus group* conduziu a uma análise mais aprofundada sobre a relação entre o pensamento e a ação na prática educativa, a uma maior consciencialização da importância da formação em criatividade e da necessidade da mesma espelhar de forma explícita o seu conteúdo, com vista à desconstrução de ideias pré concebidas e ao aumento da literacia nesta área.

## **Referências**

- Bahia, Sara. (2002). Da educação à arte e à criatividade. *Sobredotação*, 3 (2), 101-126. Acessível em <http://hdl.handle.net/10451/2730>
- Bahia, Sara, & Nogueira, Sara Ibérico. (2005). Entre a teoria e a prática da criatividade. In G. L. Miranda & S. Bahia (Org.), *Psicologia da Educação: Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* (pp. 332-363). Lisboa: Relógio d’Água Editores.

- Bardin, Laurence. (1991). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Burnard, Pamela; Craft, Anna; Cremin, Teresa; Duffy, Bernadette; Hanson, Ruth; Keene, Jean; Haynes, Lindsay & Burns, Dawn. (2006). Documenting 'possibility thinking': a journey of collaborative enquiry. *International Journal of Early Years Education*, 14(3), 243–262.
- Cardarello, Roberta. (2013). Creativity and scientific thinking. In A. Gariboldi, & N. Catellani (Eds.), *Creativity in pre-school education* (pp. 59-69). Italy: SERN.
- Cardarello, Roberta, & Gariboldi, Antonio. (2013). Providing creative contexts. In A. Gariboldi, & N. Catellani (Eds.), *Creativity in pre-school education* (pp. 165-174). Italy: SERN.
- Cohen, Louis, & Manion, Lawrence. (1985). *Research Methods in Education* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Croom Helm.
- Craft, Anna, Cremin, Teresa, Burnard, Palmela, & Chappell, Kerry. (2007). Developing creative learning through possibility thinking with children aged 3-7. In A. Craft, T. Cremin, & P. Burnard (Eds.), *Creative Learning 3-11 and How We Document It*. London, UK: Trentham. Acessível em <http://oro.open.ac.uk/12952/2/6F6D71D8.pdf>
- Craft, Anna, Cremin, Teresa, Burnard, Pamela, Dragovic, Tatjana, & Chappell, Kerry. (2012). Possibility thinking: culminating studies of an evidence-based concept driving creativity? *Education 3-13*, 41(5), 538–556.
- Cramond, Bonnie. (2008). Creativity: An international imperative for society and the individual. In S. Bahia, & M.F. Morais (Coord.), *Criatividade: Conceito, necessidades e intervenção* (pp.14-40). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Cremin, Teresa, Burnard, Pamela, & Craft, Anna. (2006). Pedagogy and Possibility Thinking in the Early Years. *Thinking Skills and Creativity*, 1(2), 108–119.
- D.E.B. - Departamento da Educação Básica. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Diakidoy, Irene-Anna N., & Kanari, Elpida. (1999). Student teachers' beliefs about creativity. *British Educational Journal*, 25(2), 225-243. doi: 10.1080/0141192990250206.

- Ferrando, Mercedes, & Ferrandiz, Carmen. (2013). Early years' creativity. In A. Gariboldi, & N. Catellani (Eds.), *Creativity in pre-school education* (pp. 70-78). Italy: SERN.
- Fryer, Marilyn. (1996). *Creative teaching and learning*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Fryer, Marilyn. (2008). Creative teaching and learning in the UK: Early research and some subsequent developments. In S. Bahia, & M.F. Morais (Coord.), *Criatividade: Conceito, necessidades e intervenção* (pp. 136-156). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Gariboldi, Antonio, & Catellani, Nicola. (Eds.). (2013). *Creativity in pre-school education*. Italy: SERN.
- Ghiglione, Rodolphe, & Matalon, Benjamin. (1992). *O Inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- M.E. - Ministério da Educação. (s.d.). *Metas de Aprendizagem Pré-escolar*. Acessível em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/>
- Morais, Maria de Fátima. (2001). *Definição e avaliação da criatividade*. Braga: Universidade do Minho.
- Morais, Maria de Fátima. (2003). Os produtos criativos: Introdução a uma alternativa de avaliação no contexto educativo. *Sobredotação*, 4(2), 9-24.
- Morais, Maria de Fátima, & Azevedo, Ivete. (2008). Criatividade em contexto escolar: representações de professores dos Ensinos Básico e Secundário. In S. Bahia & M. F. Morais (Coord.). *Criatividade: Conceito, necessidades e intervenção* (pp. 157-196). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Nousianen, Tuula. (2013). About the methodologies employed. In A. Gariboldi, & N. Catellani (Eds.), *Creativity in pre-school education* (pp.123-127). Italy: SERN.
- Nousianen, Tuula, Mussini, Ilaria, & Santa Eufémia, Nelson. (2013). Results of the European survey. In A. Gariboldi, & N. Catellani (Eds.), *Creativity in pre-school education* (pp. 128-148). Italy: SERN.
- Pavitola, Linda, & Jautakyte, Rasa. (2013). Creativity and arts in pre-school education. In A. Gariboldi, & N. Catellani (Eds.), *Creativity in pre-school education* (pp.59-69). Italy: SERN.
- Pequito, Paula. (1999). Representações de criatividade dos Educadores de Infância. *Saber (e) Educar*, 4, 61-77. Acessível em <http://purl.net/esepf/handle/10000/218>

- Pugnaghi, Antonella. (2013). Teachers' implicit theories of creativity. In A. Gariboldi, & N. Catellani (Eds.), *Creativity in pre-school education* (pp.106-121). Italy: SERN.
- Romo, Manuela. (1997). *Psicología de la creatividad*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- Romo, Manuela. (2008). Creatividad en los dominios artístico y científico y sus correlatos educativos. In S. Bahia, & M.F. Morais (Coord.), *Criatividade: Conceito, necessidades e intervenção* (pp. 66-90). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Santos, João dos. (1982). *Ensaios sobre Educação I – a criança quem é?* Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, João dos. (1983). *Ensaios sobre Educação II – o falar das letras*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, Maria Teresa, & André, Maria do Céu. (2012). Criatividade na Educação de Infância: algumas reflexões. *Cadernos de Educação de Infância*, 96, 43-46.
- Santos, Maria Teresa, & André, Maria do Céu. (2013a). Creativity in pre-school teachers' education. In A. Gariboldi, & N. Catellani (Eds.), *Creativity in pre-school education* (pp. 95-105). Italy: SERN.
- Santos, Maria Teresa, & André, Maria do Céu. (2013b). Creativity and education in Portugal: the particular case of pre-school. In VV AA, *Exploring European literature on creativity in pre-school education and beyond* (pp. 43-55). Italy: SERN. Acessível em <http://www.creativityinpreschool.eu/creanet/docs/Research%20activities/National%20literature%20review.pdf>
- SERN. (Ed.). (2013). *Promovendo Contextos Criativos – práticas educacionais criativas em instituições europeias de educação pré-escolar*. Italy: SERN. Acessível em [http://www.creativityinpreschool.eu/creanet/docs/Publications/provcrea\\_PT.pdf](http://www.creativityinpreschool.eu/creanet/docs/Publications/provcrea_PT.pdf)
- VV AA. (2013). *Exploring European literature on creativity in pre-school education and beyond*. Italy: SERN.
- Vygotsky, Lev. (2009). A imaginação e a arte na infância. Lisboa: Relógio D'Água Editores.