

---

# CRIATIVIDADE E EDUCAÇÃO

## A educação artística como o caminho do futuro?

---

Andreia Valqueresma\* & Joaquim Luís Coimbra\*

---

**Resumo:** A criatividade constitui-se como uma das funções basilares do funcionamento humano, sendo que dela dependerá a ampliação do leque de experiências e conhecimento a que o sujeito psicológico humano tem acesso durante o seu processo de «fazer mundo». Assim se compreende a relação entre criatividade e educação, uma vez que, durante os períodos mais críticos do seu desenvolvimento, esta se encontra plenamente comprometida com o sistema educativo. Partindo das influências de Vygotsky (1917/1998, 1930/2004), Piaget (1945/1975), Kegan (1982), Housen (1983), Parsons (1987), Goodman (1968/2006, 1978/1995), Gardner (1996), Amabile (1983), Sternberg e Lubart (1991) e Csikszentmihalyi (1999), a discussão teórica apresentada explora criticamente o potencial da educação artística no desenvolvimento da criatividade, considerando a sua inclusão nos currícula educativos como fundamental, uma vez que a arte introduz uma diferenciação qualitativa única, que promove o acesso a uma visão singular da realidade e potencia o processo de complexificação das estruturas cognitivas.

**Palavras-chave:** criatividade, educação artística, arte, sujeito psicológico humano

### CREATIVITY AND EDUCATION: ARTISTIC EDUCATION AS A PATH TO THE FUTURE?

**Abstract:** Creativity is one of the fundamental functions of human functioning being responsible for the expansion of the range of experiences and knowledge accessible to the human psychological subject during the process of world making. In this sense we understand the relationship creativity-education, once during the most critical periods of development, creativity is fully embedded in the education system. Starting from the influences of authors such as Vygotsky (1917/1998, 1930/2004), Piaget (1945/1975), Kegan (1982), Housen (1983), Parsons (1987), Goodman (1968/2006, 1978/1995), Gardner (1996), Amabile (1983), Sternberg and Lubart (1991), and Csikszentmihalyi (1999), the theoretical discussion presented critically explores the potential of art education in the

---

\* Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto (Porto/Portugal).

development of creativity, considering its inclusion in the educational curricula as mandatory, since through art is introduced a qualitative differentiation that promotes access to a distinctive vision of reality and enhances the process of complexification of the individual's psychological structures.

**Keywords:** creativity, art education, art, human psychological subject

### **CREATIVITÉ ET ÉDUCATION: L'ÉDUCATION ARTISTIQUE COMME UN CHEMIN VERS L'AVENIR?**

**Resumé:** La créativité se constitue comme une des fonctions fondamentales du fonctionnement humain. De la créativité dépendra l'expansion de l'éventail d'expériences et de connaissances accessibles au sujet psychologique humain au cours de son processus de « production du monde ». En ce sens, nous comprenons la relation créativité-éducation, puisque pendant les périodes les plus critiques du développement, la créativité est totalement intégrée dans le système d'éducation. A partir des influences d'auteurs tels que Vygotsky (1917/1998, 1930/2004), Piaget (1945 /1975), Kegan (1982), Housen (1983), Parsons (1987), Goodman (1968/2006, 1978/1995), Gardner (1996), Amabile (1983), Sternberg et Lubart (1991) et Csikszentmihalyi (1999), la discussion théorique présentée explore de manière critique le potentiel de l'éducation artistique dans le développement de la créativité, compte tenu de son inclusion dans les programmes scolaires comme fondamentale, puisque l'Art introduit une différenciation qualitative unique, qui favorise l'accès à une vision singulière de la réalité et qui potentialise le processus de complexification des structures cognitives individuelles.

**Mots-clés:** créativité, éducation artistique, art, sujet psychologique humain

## **1. Introdução**

Numa sociedade que sofre mudanças constantes e onde o desenvolvimento e aplicação de novas tecnologias são a força motriz da evolução, a criatividade surge como «ferramenta» fundamental ao indivíduo contemporâneo. Constituindo-se como um termo amplamente difundido em diferentes sectores da sociedade, persiste a dificuldade em balizar a que se refere a criatividade, o que permitiu a criação de um hiato conceptual capaz de abarcar utilizações economicistas e lineares de um constructo deveras complexo.

Fazendo uma retrospectiva histórica e etimológica, podemos observar que o conceito de criatividade, derivado do latim *creare* (que significa dar existência), se encontrava inicialmente vinculado à figura divina, o que justificou que, durante séculos, tivesse sido substituído pelo termo imaginação, fomentando a ambiguidade que, ainda hoje, tende a estar associada ao conceito. Além do mais, esta perspectiva alimentava, ao mesmo tempo que legitimava, uma

conceção de criatividade como algo que surge a partir do nada, sendo que, como apreciaremos nas páginas que se seguem, a criatividade se encontra submergida nos contextos, emergindo de criações humanas precedentes. *Ex nihilo nihil fit* (Lucrécio, séc. I, De rerum natura).

Neste sentido, importará ressaltar as diferenças com os conceitos de inteligência, imaginação e inovação, com o intuito de ensaiar a explicitação da perspetiva que preside à conceptualização de criatividade aqui assumida. No primeiro caso, assistimos, no dealbar da abordagem psicológica deste constructo, à sua delimitação a uma relação direta e exponencial entre inteligência e criatividade, quase como se esta estivesse reservada aos poucos privilegiados que atingiriam níveis de excelência nos seus domínios de ação, nos quais a inteligência fosse considerada um atributo determinante. Todavia, embora o ato criativo tenda a envolver elevada capacidade intelectual, não são conceitos confundíveis. Tal distinção remete-nos para a consideração da instrumentalidade da conceção hegemónica de inteligência *versus* a expressividade, quase consensualmente associada à criatividade, de tal modo que denotamos nas nossas comunidades educativas uma valorização excessiva daquilo que denominaremos de criatividade repentista. Emergindo esta de modo *quasi* imediato é questionável a durabilidade dos seus efeitos para a mudança psicológica dado que, na rota da liberdade expressiva, esquece que a criatividade se define enquanto exercício contínuo de transformação, que rompe os limites habitualmente impostos ao estímulo à criatividade em contextos de educação. Logo, embora sejam similares e até mesmo interdependentes, inteligência e criatividade não são confundíveis.

Paralelamente, a origem da relação entre criatividade e imaginação perde-se no tempo. Porém, ainda na atualidade muitas dúvidas persistem em associar-se a estes dois constructos que primam, em primeiro lugar, pela assinalável celeuma em torno das suas definições. Trata-se, de facto, de uma relação tão intrincada que facilmente se confundem.

Todavia, quando a Psicologia se começa a afirmar como ciência, torna-se evidente a forma como o constructo de imaginação, entrelaçado com o mundo filosófico, passa a ser explorado sob a égide da criatividade, porventura refletindo a urgência de atribuir ao constructo de imaginação um carácter tecnicista e desambiguador.

Na perspetiva aqui adotada, o conceito de criatividade procura superar a assunção comum de que esta se resume à mera manifestação da imaginação, sublinhando-se a diversidade de atores e fatores que têm de se conjugar para que criatividade se manifeste. Do ponto de vista psicológico e no contexto teórico de uma conceção ecológico-desenvolvimentista e construtivista forte, concluímos que o constructo de imaginação acumula dimensões cognitivas, afetivas e contextuais, sendo basilar para o processo criativo. Na expressão da criatividade influem processos dissociativos e associativos, buscando a manifestação criativa o contributo da experiência adquirida e sendo exponenciada pela imaginação humana.

No que concerne à distinção entre criatividade e inovação, esta assume particular relevo no momento atual, dado que ambos os conceitos tendem a ser utilizados enquanto sinónimos – no contexto de formações discursivas que procuram impor regimes de legitimidade, ilegítimas de outro modo que não o da redução de uma categoria à outra –, fomentando interpretações erróneas e até, porventura, abusivas. Tal implica abandonar a perspetiva tradicionalista e de pendor assumidamente cognitivista e funcionalista, que contempla a criatividade como mais uma *soft skill* passível de treino intensivo e que dependerá, predominantemente, de fatores intraindividuais.

Nos últimos anos, o conceito de criatividade tem vindo a posicionar-se, aos olhos de muitos, como um último reduto de sobrevivência. Depois das cruzadas dos defensores da teoria do capital humano, da aposta na formação ao longo da vida, das pressões para a produtividade e competitividade, a criatividade e a inovação parecem ser uma última esperança para a retórica dos discursos economicistas atuais. Quase como se fosse a única ferramenta capaz de garantir a vitória perante as adversidades do mundo competitivo em que vivemos, a criatividade corrompe-se como valor, degrada-se como conceito e tende a dissociar-se de dinâmicas psicológicas intra e interpessoais teoricamente fundadas e metodologicamente fiscalizadas. O seu uso reduz-se a um efeito retórico, vazio de processos, conteúdos e condições que deem conta, de modo rigoroso, do constructo criatividade. Isto é, prevalece uma conceção empobrecida, uma vez que, desse prisma, ela apenas pode ser detetada *a posteriori*, pelos resultados cuja ligação com antecedentes não se procura indagar. Acima de tudo, assistimos a profundas mutações sociais que podem estar a empurrar o atual modelo económico-sociocultural para o abismo, como reflexo da sua incapacidade de continuar a providenciar respostas credíveis para os desafios do mundo moderno. É neste âmbito que se força o antagonismo educação/formação *vs.* criatividade/inovação, na expectativa de que esta última diade se constitua como a derradeira esperança para elevar as sociedades em crise. Por estes motivos, o constructo de criatividade tem vindo a ser insistentemente associado com o termo imediatista de inovação que, a nosso ver, espelha uma apreciação retórica da criatividade que pouco se relaciona com o carácter psicológico – embora socialmente contextualizado – em que a queremos cunhar.

Deste modo se podem resumir as principais dificuldades subjacentes à definição e delimitação conceptual do conceito de criatividade. Trata-se de um constructo caracteristicamente complexo e relacional «que se condiciona segundo o âmbito de aplicação e que pode ser abordado a partir de inúmeras perspetivas diferentes» (Becker et al., 2001: 572). A celeuma que persiste em associar-se à sua definição será, porventura, uma das justificações para o facto de, durante longas décadas, a criatividade ter sido votada a um segundo plano da investigação científica, no domínio da Psicologia. Foi Guilford (1950) quem instigou a comunidade

científica a atentar na importância da criatividade, elevando-a à categoria de processo cognitivo fundamental ao funcionamento psicológico humano. Da década de 1950 até aos dias de hoje foram sendo propostos diversos modelos explicativos e compreensivos, que se destringem pelo pendor teórico assumido, e cuja evolução parece espelhar a jornada de um conceito em busca de uma conotação contextual, abrindo-se à complexidade intra e interindividual do sujeito psicológico humano.

Em sùmula, percebe-se como vital refletir sobre criatividade e educação por se assumir que a criatividade resulta num exercício contínuo do sujeito psicológico humano em direção ao futuro. Numa era em que a educação se depara com a necessidade de reformulação de paradigmas e de práticas pedagógicas, perante a dificuldade em responder às exigências de uma sociedade, também ela, num processo de mutação profunda, a criatividade não pode deixar de ser considerada um elemento fundamental na equação do desenvolvimento humano.

## **2. Uma visão psicológica sobre a criatividade**

Após a abordagem das principais dificuldades subjacentes à definição e delimitação do conceito de criatividade, é necessária a exploração do lugar da mesma no domínio da Psicologia. Para tal, recorreremos às perspetivas do desenvolvimento psicológico humano, personificadas por Vygotsky (1917/1998, 1930/2004), Piaget (1945/1975), Kegan (1982), Housen (1983), Parsons (1987), Goodman (1968/2006, 1978/1995), Gardner (1996), Amabile (1983), Sternberg e Lubart (1991) e Csikszentmihalyi (1999), porque cremos serem autores de relevo para alcançarmos o entendimento da relação entre criatividade e educação.

Partindo da noção de criatividade enquanto reflexo de qualquer ato humano que origine algo novo, independentemente do que é criado ser um objeto físico ou um constructo emocional ou mental que vive dentro da pessoa que o criou, e que é conhecido apenas por ela, Vygotsky (1930/2004) avança para a assunção da criatividade como responsável por tornar o ser humano numa «criatura orientada para o futuro, capaz de criar o futuro e assim alterando o seu próprio presente» (Vygotsky, 1930/2004: 9).

Encara, assim, a criatividade como um processo psicológico superior que se destaca pela sua complexidade e pela singular potencialidade de conduzir o sujeito psicológico humano à elaboração de novas e intrincadas estruturas, partindo da combinação de elementos existentes.

Em harmonia com outros teóricos do desenvolvimento, Vygotsky (1930/2004) conceptualiza o desenvolvimento da criatividade em estádios, de complexidade crescente e cuja evolução se faz de forma lenta e gradual. Para esta evolução, em muito contribui a imaginação, encarada como elemento de novidade e originalidade, que através da combinatória de ele-

mentos reais produz uma manifestação criativa. O sujeito psicológico humano traça, assim, um percurso desenvolvimental dinamizado pela comunicação entre o pensamento lógico e o pensamento imaginário, evoluindo em direção a organizações de pensamento progressivamente diferenciadas. Neste sentido, será na juventude e idade adulta que a criatividade atingirá o seu potencial máximo de desenvolvimento, fruto da complexificação das estruturas cognitivas e da consequente possibilidade de o sujeito conotar a informação exterior de múltiplos significados e interpretações.

Coerentemente com a sua postura vanguardista, Vygotsky (1930/2004) aludia já à influência do contexto na criatividade, sublinhando que a existência de um meio desafiante é imprescindível para impelir o indivíduo à ação e reflexão, justificando a necessidade de se ser criativo ou imaginativo. Argumentava que qualquer indivíduo criativo é fruto do seu tempo e do seu contexto e ressaltava a necessidade de estarem reunidas, previamente, as condições psicológicas e materiais para que qualquer invenção ou descoberta científica se manifestasse.

Além disso, Vygotsky (1917/1998) explora a relação da arte com o desenvolvimento do sujeito psicológico humano no seu potencial máximo, o que nos permite equacionar a relação entre a criatividade e a aprendizagem fomentada com base na zona de desenvolvimento proximal. Esta noção do desenvolvimento, basilar e diferenciadora das perspectivas teóricas até então formuladas, possibilita esboçar significativas conclusões quanto à inter-relação entre criatividade e educação. Será através da interação social com outros sujeitos, na posse de uma experiência mais vasta e diversificada e, no decurso das ilações supra-apresentadas, com maior potencial criativo, que decorrerá o processo de aprendizagem. Tal como verificámos no caso do desenvolvimento da criatividade, também a aprendizagem advém da assintonia entre o nível de desenvolvimento atual e potencial e funciona de modo prospetivo, dado que permite delinear o futuro da criança e o seu estado dinâmico de desenvolvimento. Portanto, para que as janelas de aprendizagem se convertam em oportunidades reais de crescimento e aprendizagem, a criança – e o sujeito psicológico, em geral – terá de apelar, incontornavelmente à criatividade. Só assim conseguirá atingir o controlo metacognitivo que lhe permitirá operar, autonomamente, sobre o mundo que o rodeia. Neste sentido, serão de equacionar todas as potencialidades inerentes à conjugação da arte com a educação, dada a relevância destas para a introdução de uma diferenciação qualitativa no desenvolvimento do sujeito psicológico humano, permitindo-lhe aceder a uma visão única da realidade.

Com Piaget (1945/1975), assistimos à atribuição do domínio do impossível à imaginação e à criatividade, considerando o autor que ambas são fundamentais para atingir um funcionamento psicológico e cognitivo superior. No fundo, será através da imaginação que o leque de possibilidades se abre perante o indivíduo, sendo essa capacidade diretamente proporcional ao nível de inteligência formal alcançado. Porém, de forma a constituir-se como elemento

determinante do desenvolvimento a imaginação terá, forçosamente, de expressar uma libertação progressiva do simbolismo e integrar-se na inteligência individual. Neste sentido, a escola pode desempenhar um papel fundamental para o desenvolvimento da criatividade, já que a frequência da escola é um momento chave do desenvolvimento, crucial para a livre expressão do pensamento criativo.

Nos últimos anos, a investigação tem demonstrado que a imaginação intervém de forma inegável na construção de uma representação da realidade (Harris, 2002). Deleau (2002) sustenta, inclusive, que existe uma implicação direta da imaginação no funcionamento e desenvolvimento mental, desempenhando um papel de destaque na construção do real. Verificamos que só ela permite ao sujeito psicológico humano equacionar o mundo das possibilidades que permitirão um crescimento e complexificação cognitivos sem paralelo. Afinal, e como refere Vygotsky (1930/2004), a imaginação enquanto ato consciente e socialmente construído vai permitir ao sujeito psicológico humano relacionar-se com o objeto de forma objetiva, superando a barreira da compreensão subjetiva e adensando a sua matriz cognitiva de funcionamento.

Partindo da epistemologia genética de Piaget, Kegan (1982) apresenta uma teoria construtivo-desenvolvimental onde é possível apreciar uma perspetiva do sujeito psicológico humano como um ser ativo e plenamente envolvido na construção de significados, que vai aprofundando a sua relação com o objeto.

A evolução do indivíduo ao longo de seis equilíbrios/níveis desenvolvimentais é condicionada pelo efeito do contexto, uma vez que, para o autor, a tónica será colocada na construção psicológica da realidade, feita a partir da significação que este atribui às suas experiências. A este nível, o autor delimita uma *culture of embeddedness*, cujas funções parecem tocar as influências contextuais. Será o contexto que determinará grande parte das manifestações e potencial criativo, pois nele recai o poder de tornar visível a criatividade e de lhe ser atribuído o reconhecimento que funcionará como um fator motivacional determinante para o seu crescimento.

Na sua visão do desenvolvimento enquanto relação dialética entre independência e dependência, vai sustentar a complexificação das estruturas sociocognitivas como essenciais para ampliar os horizontes do sujeito psicológico humano, sendo que a criatividade, pelas suas idiosincrasias, se vai assumir como um dos processos cognitivos que mais se enriquecerá à medida que percorremos a espiral do desenvolvimento. Mormente, o autor formula uma conceção do *self* que integra cognição e emoção e que clarifica a relação entre o individual e o social. Terá sido aqui que se despoletaram novas perspetivas sobre o fenómeno da criatividade, marcando o afastamento das teorias funcionalistas em busca de uma explicação do constructo que contemplasse as variáveis estruturais, emocionais e contextuais que lhe estavam, inequivocamente, associadas.

Reconhecendo a arte, nomeadamente através da criatividade que lhe está associada, como palco privilegiado de construção de uma teoria do funcionamento psicológico, impõe-se escrutinar os contributos de Housen (1983) e de Parsons (1987). Partindo das interpretações do cidadão comum, os autores procuraram desenvolver modelos teóricos capazes de refletir o modo como as crenças individuais moldam a sua relação com a arte, numa perspectiva diacrónica.

Uma análise comparativa dos dois modelos conceptuais (Rocha & Coimbra, 2006) revela algumas similitudes, nomeadamente no que se refere à consideração, sob uma ótica neo-piagetiana, de cinco estádios de desenvolvimento de cariz integrativo, tendo ambos concluído que a compreensão estética é um processo que se torna qualitativamente diferente ao longo do ciclo de vida.

Nestes modelos podemos apreciar um entendimento da complexidade a que se subsume o fenómeno da compreensão estética e, implicitamente, de todos os processos envolvidos na apreciação de atividades de cariz criativo, designadamente aquelas que se desenvolvem no âmbito da educação artística.

No seguimento da exploração das teorias de compreensão estética, impõe-se a análise da proposta de Nelson Goodman (1968/2006) que apresenta uma abordagem construtivista dos sistemas de símbolos, centrada na teoria da arte, no seio da qual desenvolve uma perspetiva sensível às dimensões psicológicas do fenómeno artístico. Adotando uma postura construtivista realista, Goodman (1968/2006, 1978/1995) concluiu, quanto à existência de vários «mundos», que, não sendo descobertos, são sim o resultado de um processo contínuo de construção individual e social. É nesse espaço de construção que a criatividade assumirá capital relevância, pois dela dependerá a riqueza e diversidade de construção de mundo(s). No fundo, o autor apelava a uma nova compreensão do mundo como fruto não apenas das nossas características congénitas mas também da prática e da formação, enfatizando o papel do contexto e da educação na forma como o indivíduo é capaz de se reorganizar e construir novos mundos. Podemos, assim, olhar o processo criativo como algo que implica tomar, desfazer, refazer e retomar mundos familiares, remodelando-os de modos admiráveis e por vezes recônditos, mas finalmente reconhecíveis (*idem*, 1978/1995). Não só descobrimos o mundo com recurso aos nossos símbolos como «compreendemos e reavaliámos os nossos símbolos progressivamente à luz da nossa experiência crescente» (*idem*, 1968/2006: 272).

Daqui se conclui quanto à inevitável e duradoura relação entre arte, criatividade e educação, pois a nossa construção de mundos depende, acima de tudo, dos nossos recursos – experiências e conhecimentos – *a priori*.

Revelando um pouco mais das teorias psicológicas relacionadas com a criatividade e que maior impacto tiveram na educação, há que destacar o ponto de vista funcional, que encontrou em Guilford (1967) e Torrance (1975) os seus expoentes máximos. Fundamentalmente,

estes autores refletem uma valorização excessiva da quantidade sobre a qualidade da produção criativa o que, a nosso ver, se constitui como algo demasiado determinante para ser relegado para segundo plano. Contudo, estas perspectivas quebram na capacidade de produzir efeitos concretos, nas comunidades educativa e científica, que não a delimitação de programas de resolução criativa de problemas, que confinam a criatividade à espartilhante roupagem de *soft skill*.

Apesar de terem contribuído de forma indelével para que se passasse a considerar a criatividade como um fenómeno de natureza cognoscível, na nossa opinião trata-se de modelos que implicam a redução do domínio da criatividade à esfera das habilidades, esquecendo influências contextuais, além do seu carácter expressivo.

No âmbito das perspectivas cognitivistas, Gardner (2002) sublinha a relação dialética entre criatividade e inteligência, assinalando que

uma competência intelectual humana deve apresentar um conjunto de habilidades de resolução de problemas – capacitando o indivíduo a resolver problemas ou dificuldades genuínas que ele encontra e, quando adequado, a *criar* um produto eficaz – e deve também apresentar o potencial para encontrar ou criar problemas – por meio disso propiciando o lastro para a aquisição de conhecimento novo. (p. 46)

Deste modo, Gardner (1988: 305) promove uma sistematização da leitura do fenómeno criativo que assenta na afirmação de que «a criatividade extrapola as fronteiras cognitivo-psicológicas», de tal modo que a sua compreensão só poderá ser alcançada partindo do reconhecimento de que nela influem fatores de personalidade, motivação, estilo individual, mas também do contexto social e cultural em que se manifesta.

Importará também aludir à relação criatividade-motivação, explorada por Amabile (1983), que considerava a criatividade como fruto da interação entre o domínio de realização, competências criativamente relevantes e a motivação para a tarefa. Destrinçando motivação extrínseca e motivação intrínseca, a autora defende que a segunda se observa no investimento que o indivíduo faz movido pelo puro prazer e interesse suscitado pela atividade criativa. Por contraste, a motivação extrínseca surge quando o esforço criativo individual é desenvolvido com o intuito de alcançar qualquer objetivo externo à tarefa em si mesma, podendo ter efeitos contraproducentes na criatividade. Como *rational* explicativo desse efeito, sugere que a motivação extrínseca potencia o dispersar da atenção individual, levada a dividir-se entre os objetivos extrínsecos e a tarefa que tem em mãos (Collins & Amabile, 1999). Todavia, a motivação extrínseca reveste-se também de atributos positivos, pois «a motivação intrínseca conduz à criatividade; a motivação extrínseca controladora é pernicioso para a criatividade, mas a motivação extrínseca informacional e permissiva pode ser conducente [da criatividade], particularmente, se os níveis iniciais de motivação intrínseca forem elevados» (Amabile, 1996: 119).

No âmbito das interpretações cognitivistas da criatividade, Sternberg e Lubart (1991) apresentam um modelo componencial que conceptualiza quatro níveis de produção criativa: recursos, domínios, projetos criativos e avaliação. Sustentando o seu modelo teórico na diferenciação entre inteligência e criatividade, defendem que a criatividade se relaciona com fatores como a falta de convencionalidade, a integração e intelectualidade, o sentido estético e imaginação, a flexibilidade, a orientação para a realização e o reconhecimento, ao passo que a inteligência se associa à capacidade prática de resolução de problemas, à capacidade verbal, à orientação para metas e realização e à fluência de pensamento.

Deste modo, estabelecem uma conexão entre as perspetivas cognitivistas e a influência de fatores contextuais, apelando ao potencial da relação criatividade-escola e, assim, corroborando a nossa perspetiva de que um meio escolar demasiado focalizado na aquisição de conhecimentos poderá constranger a liberdade criativa individual, levando os sujeitos a ficarem demasiado entrincheirados na visão convencional da realidade e tornando-se incapazes de ir para além dos paradigmas e pontos de vista existentes (Sternberg, 1988). Mais do que estar arreigada no contexto, a criatividade parece associar-se fortemente com a capacidade dos sujeitos «moldarem o seu campo de intervenção de acordo com as suas conceções de como aquele campo deveria ser» (*ibidem*: 138).

Também Csikszentmihalyi (1999) sublinhou as dimensões contextuais e relacionais no estudo da criatividade. Neste sentido, formula uma perspetiva de sistemas que se caracteriza por abarcar, além do indivíduo, os sistemas sociais. O autor considera a criatividade como um evento social e cultural e não como um fenómeno, exclusivamente, psicológico.

A representação esquemático-conceptual deste modelo revela que, partindo do *background* pessoal, a criatividade é diretamente influenciada pela cultura (designada de domínio) e pela sociedade (denominada de campo), sendo da interação entre estas três componentes que resultam manifestações mais ou menos evidentes da criatividade. Assim, é quando os sujeitos operam modificações no domínio que a criatividade se torna visível, sendo que, quanto maior for o acesso ao domínio e quanto melhores forem as condições oferecidas pelo contexto na experimentação do mesmo, mais evidente se tornará a criatividade. Quanto ao campo (*ibidem*), assegura que este sistema experiencia algumas limitações que poderão determinar a qualidade e a quantidade de criatividade que gravita em seu torno, nomeadamente ao nível da autonomia e à forma como pode sofrer pressões políticas e sociais. O terceiro sistema elencado por este autor é o sistema individual, que abarca todos os elementos contidos no *background* do indivíduo e que congrega o seu capital cultural, as experiências e conhecimentos colecionados ao longo de toda a sua existência. Neste âmbito, destaca-se a relevância da componente motivacional na criatividade, bem como indicadores de autoeficácia, sistema de valores, características de personalidade e a capacidade de convencer o campo acerca da qualidade, originalidade e inovação introduzidas.

Logo, o funcionamento ótimo do sistema criativo será alcançado quando o indivíduo, conciliando todas as divergências entre sistemas e internalizando-os nos seus mecanismos e estruturas de funcionamento, é capaz de transpor as barreiras do funcionamento cognitivo intraindividual para o meio social, obtendo reconhecimento e apoio de pares. Deste prisma, a criatividade, enquanto fenômeno multidimensional e complexo, suplanta os limites do talento e da capacidade individual, afigurando-se como produto da convergência de fatores como o acesso aos diversos sistemas simbólicos e a responsividade do sistema social a novas ideias. Até porque, em última análise, «é a comunidade e não o indivíduo que fazem a criatividade manifestar-se» (Csikszentmihalyi, 1999: 333).

Em síntese, principiando com o contributo de Vygotsky (1917/1998, 1930/2004), a educação artística pode surtir um poderoso efeito na consciência social do indivíduo, em virtude de a arte estar provida de uma lógica interna muito própria, capaz de aceder a dimensões do funcionamento psicológico inacessíveis de outro modo.

Piaget (1945/1975), por seu turno, ressalta a relação entre criatividade e imaginação, assinalando que ambas se constituem como instrumentos fundamentais para a criança conseguir compreender os elementos do meio que a rodeia e que não consegue explicar. Será neste espaço que a educação artística poderá ocupar um lugar de destaque, permitindo à criança o exercício da criatividade e da imaginação como forma de alcançar uma compreensão mais clara da realidade. É neste sentido que Kegan (1982) nos propõe olhar a criatividade partindo de uma matriz conceptual capaz de integrar as especificidades do desenvolvimento da criatividade no percurso do desenvolvimento humano, sem perder a sua consistência e coerência interna.

Paralelamente, Gardner (1996) apresenta-nos uma perspetiva holística do fenómeno criativo, reconhecendo que a compreensão plena do mesmo apenas se alcançará através da conjugação de múltiplas disciplinas e perspetivas científicas. Aplicando esta visão à educação, compreende-se a importância de providenciar às crianças programas educativos que contemplem esta multidisciplinaridade, valorizando igualmente a educação técnica, científica e artística.

As perspetivas trazidas por Amabile (1983) e por Csikszentmihalyi (1999) podem, igualmente, traduzir-se em aplicações concretas nos contextos educativos e de trabalho. Reconhecendo a ascendência da motivação e do *background* de cada um na criatividade consideramos ser possível desenvolver estratégias de discussão reflexiva junto de crianças e jovens, por exemplo, quanto à gratificação subjacente ao processo de aprendizagem, aproximando pais e professores daquelas que são as reais perceções dos seus alunos ou educandos.

Em paralelo, observamos com Goodman (1968/2006, 1978/1995), Parsons (1987) e Housen (1983) o acentuar da complexidade a que se subsume o fenómeno da compreensão estética, e, implicitamente, da criatividade, particularmente através da influência dos fatores

contextuais na criatividade. Esta perspectiva é aliás corroborada por Sternberg e Lubart (1991), para quem as condições ambientais desempenham um papel mediador, que poderá modificar radicalmente o curso do desenvolvimento e da performance criativa. Logo, a possibilidade de acesso a uma educação artística contribui para uma riqueza de experiências que interfere positivamente com o desenvolvimento da criatividade.

Em súpula, todas as diferentes concepções teóricas acima explanadas sublinham a dificuldade em alcançar uma visão coerente e única de criatividade, um conceito complexo e multi-dimensional.

No entanto, o papel do contexto na criatividade parece ser consensual. Portanto, educação e criatividade partilham uma relação profunda e complexa que não pode ser olvidada.

Como resultado da abordagem deste tema, somos levados a questionar-nos de que forma é que poderemos conjugar educação e criatividade para promover o desenvolvimento psicológico dos indivíduos a um nível máximo?

Do nosso ponto de vista, é aqui que a educação artística se afirma como resposta viável e verdadeiramente conciliadora de uma visão sobre a criatividade que concilia a preponderância dos fatores individuais e contextuais.

### 3. Conclusão

Numa era em que o termo criatividade sofre os efeitos de uma utilização indiscriminada e muitas das vezes descontextualizada, são de relevo os obstáculos que se colocam à reflexão do seu lugar numa sociedade instrumentalizada pelos discursos economicistas atuais.

Na nossa perspectiva, a criatividade apenas poderá ser plenamente compreendida à luz de uma matriz conceptual que abarque, com igual pendor, fatores genéticos e contextuais, e a interação entre ambos. Assumindo, assim, que qualquer indivíduo criativo é sempre um ser do seu tempo e da sua época, sustentamos que a cultura determina substancialmente a orientação e produção criativas, sendo crucial que se reúnam, em paralelo, condições psicológicas e materiais para que qualquer invenção ou descoberta se manifeste.

Desta plêiade de fatores, ressalta o posicionamento da dimensão cultural num plano de relevo, em virtude de no domínio da criatividade se tenderem a destacar os indivíduos cujos recursos lhes permitam conhecer novos mundos, mais alargados e diferenciados. Tal implica aceitar a perceção de que a criatividade se constitui como uma experiência rica, única e profunda, na qual o sujeito psicológico humano pode exercer plenamente a sua individualidade, elevando a sua vivência intrapsicológica a um patamar raramente alcançado noutros domínios da sua existência. Neste sentido, a criatividade surge como reflexo da complexificação das

estruturas sociocognitivas, ampliando os horizontes do sujeito psicológico humano e enriquecendo-se à medida que percorremos a espiral de desenvolvimento e evolução do *self*.

Não obstante a singular capacidade da criatividade para promover a criação e a construção de mundo(s) – de acordo com a visão ecológica que defendemos acima –, na feitura do mundo o nosso ponto de partida são sempre outros mundos já existentes. Ora, constituindo-se a arte como modalidade central de construção de mundos ou versões deles, esta apenas pode ser contemplada enquanto reflexo, contextualmente situado, da saturação de significados e da sua subsequente complexidade. Não obstante, continuamos a assistir à dificuldade em operacionalizar estratégias que contribuam para promover a criatividade complexificadora das estruturas psicológicas e que busca, em rasgos de inconformidade, impulsionar o desenvolvimento psicológico humano. Torna-se então legítimo questionar qual será o rumo a seguir para atingir esse fim?

Recorrendo à discussão teórica acima apresentada, é nossa convicção de que a educação e arte podem desempenhar um papel crucial para atingirmos esse objetivo. Para este fim, será necessário que o sujeito psicológico humano seja capaz de mobilizar recursos internos – de entre os quais se salientam a imaginação, a inteligência, bem como dimensões psicológicas como o autoconhecimento e a autoeficácia –, mas também que lhe seja providenciado um contexto cujo potencial de desafio seja suficiente para despoletar a manifestação criativa.

Tal implica, a nosso ver, abandonar as concepções economicistas vigentes em busca de uma nova matriz societal, capaz de potenciar um desenvolvimento qualitativamente superior do sujeito psicológico humano.

Resumindo, na busca incessante da clarificação e afirmação do constructo de criatividade, ciência e arte, indivíduo e contexto devem capacitar-se da inexorabilidade da sua relação.

Acreditando que a criatividade se tem vindo a transformar no pivô de um sistema de crenças educativas que reivindica a espontaneidade e que denota a ação esclerosante e asfixiante da escola (Hameline, 1973), percebemos como vital refletir sobre criatividade e educação por assumirmos que a criatividade resulta num exercício contínuo do sujeito psicológico humano em direção ao futuro, numa era em que a educação se depara com a necessidade de reformulação de paradigmas e de práticas pedagógicas, perante a dificuldade em responder às exigências de uma sociedade, também ela, num processo de mutação profunda.

Neste sentido, consideramos ser vital direcionar o nosso foco de atenção para a educação artística, que partilha com o constructo de criatividade a complexidade e multidimensionalidade, já que abrange as dimensões da educação e da arte, mas também a da cultura. Não obstante, a tendência a conotá-la, exclusivamente, como uma vertente qualitativa da educação, levou a que fosse muitas vezes relegada para segundo plano no campo da educação que, à mercê das orientações economicistas e quantitativas da sociedade ocidental, elegeu

como mais determinante a aprendizagem da ciência. Do nosso ponto de vista, forçar a dissociação entre arte e ciência traduziu-se numa visão empobrecida da educação. Ambas contribuem, indelevelmente, para a formação do indivíduo e, sem ambas, a complexificação do sujeito psicológico humano ficará certamente limitada. Na senda das orientações do *Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver as Capacidades Criativas Para o Século XXI*, produzido pela Comissão Nacional da UNESCO (2006) – que coloca a tónica na importância do acesso, desde tenra idade, à educação artística como forma de incrementar a participação cultural, desenvolver capacidades individuais, melhorar a qualidade da educação e promover a expressão da diversidade cultural –, somos levados a equacionar a educação artística como uma possibilidade real e exequível de conjugar educação e criatividade, com o intuito de promover o desenvolvimento psicológico dos indivíduos a um nível máximo.

É desta matriz que, em nosso entender, emana a compreensão da relevância que a educação artística pode assumir no nosso panorama educativo atual.

Esta afigura-se, a nosso ver, como uma alternativa verdadeiramente promotora da diversidade e da complexificação do sujeito psicológico humano, que se desenvolve em contexto.

Logo, a educação artística possui o potencial de se constituir como um caminho de futuro na educação, pois pode promover aspetos tão cruciais do desenvolvimento humano como a compreensão estética, a imaginação e, principalmente, a criatividade. As atividades inerentes à prática pedagógica no contexto da educação artística podem revestir-se de uma intencionalidade psicológica raramente alcançada de outro modo. Afinal, a arte pode surtir um poderoso efeito na consciência social do indivíduo, em virtude de estar provida de uma lógica interna muito própria, capaz de aceder a dimensões do funcionamento psicológico inacessíveis de outro modo. Conscientes destas potencialidades, torna-se impossível dissociar criatividade, educação e educação artística, pois todas concorrem para uma compreensão da complexidade individual. Neste sentido, defendemos que fomentar o desenvolvimento da criatividade na infância através da educação artística é crucial, uma vez que «todo o futuro da humanidade depende da imaginação criativa» (Vygotsky, 1930/2004: 88).

**Correspondência:** Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto, Portugal  
E-mail: [pdpsi10041@fpce.up.pt](mailto:pdpsi10041@fpce.up.pt)

## Referências bibliográficas

- Amabile, Teresa (1983). *The social psychology of creativity*. Nova Iorque: Springer-Verlag.  
Amabile, Teresa (1996). *Creativity in context*. Oxford: Westview Press.

- Becker, Maria Alice, Roazzi, Antonio, Madeira, Milton, Arend, Isabel, Schneider, Daniela, Wainberg, Lina, & Souza, Bruno C. (2001). Estudo exploratório da conceitualização de criatividade em estudantes universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(3), 571-579.
- Collins, Mary Ann, & Amabile, Teresa (1999). Motivation and creativity. In Robert J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 297-312). Nova Iorque: Cambridge University Press.
- Comissão Nacional da UNESCO (2006). *Roteiro para a educação artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO. Retirado em junho 12, 2011, de <http://www.clubeunescoedart.pt/files/livros/roteiro.pdf>
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. In Robert J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 313-335). Nova Iorque: Cambridge University Press.
- Deleau, Michel (2002). Introduction: La fiction dans le fonctionnement et le développement mental: Vers de nouvelles perspectives. *Enfance*, 54(3), 213-222.
- Gardner, Howard (1988). Creative lives and creative works: A synthetic scientific approach. In Robert J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 298-324). Nova Iorque: Cambridge University Press.
- Gardner, Howard (1996). *Mentes que criam*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gardner, Howard (2002). *Estruturas da mente: A teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Goodman, Nelson (1995). *Modos de fazer mundos*. Porto: Edições ASA. (Trabalho original publicado em 1978)
- Goodman, Nelson (2006). *Linguagens da arte: Uma abordagem a uma teoria dos símbolos*. Lisboa: Gradiva. (Trabalho original publicado em 1968)
- Guilford, Joy (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Guilford, Joy (1967). *The nature of human intelligence*. Nova Iorque: McGraw-Hill.
- Hameline, Daniel (1973). La créativité: Fortune d'un concept ou concept de fortune?. *Orientations*, 47, 3-23.
- Harris, Paul (2002). Penser à ce qui aurait pu arriver si... *Enfance*, 54(3), 223-240.
- Housen, Abigail (1983). *The eye of the beholder: Measuring aesthetic development*. Doctoral Dissertation, Harvard Graduate School of Education, Harvard University, EUA.
- Kegan, Robert (1982). *The evolving self: Problem and process in human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Parsons, Michael (1987). *How we understand art*. Nova Iorque: Cambridge University.
- Piaget, Jean (1975). *A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores. (Trabalho original publicado em 1945)
- Rocha, Luís, & Coimbra, Joaquim Luís (2006). As teorias do desenvolvimento da compreensão estética de Michael Parsons e Abigail Housen e as suas implicações educativas. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 5, 79-111.
- Sternberg, Robert (Ed.). (1988). *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives*. Nova Iorque: Cambridge Press.
- Sternberg, Robert, & Lubart, Tod (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34, 1-31.

Torrance, Ellis (1975). Assessing children, teachers and parents against the ideal child criterion. *The Gifted Child Quarterly*, 24, 10-14.

Vygostky, Lev (1998). *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1917)

Vygostky, Lev (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7-97. (Trabalho original publicado em 1930)