

Contemplar a “Teoria e Prática da Criatividade” no Ensino Superior

Filipa Burgo

Escola Superior de Educação de Lisboa

filipa.burgo@gmail.com

Resumo

A “Teoria e Prática da Criatividade” é uma Unidade Curricular (UC) que faz parte da oferta formativa da ESELx e que faz jus ao seu nome. De carácter teórico-prático, esta disciplina é direccionada para alunos da licenciatura de Artes Visuais e Tecnologias, em resposta a uma necessidade educativa sentida na contemporaneidade.

Consciente que a criatividade é uma competência fundamental para o desenvolvimento optimizado do indivíduo e para a cidadania do séc. XXI, esta comunicação visa apresentar uma disciplina criada para explorar o que é a criatividade e para estimular o potencial criativo dos alunos no ensino superior. Com a apresentação da UC pretende-se refletir sobre a importância de implementação de exercícios práticos para a resolução criativa de problemas em sala de aula, e aferir o seu impacto em turmas de licenciatura, com incidência nos benefícios que a promoção da criatividade traz no processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Criatividade, Avaliação, Ensino Superior

Abstract

The "Theory and Practice of Creativity" is a course that is part of the training offer of ESELx. This theoretical and practical Curricular Unit (CU) is directed for students of the "Visual Arts and Technologies" degree course, in response to an educational need felt in the schools and workplaces.

Aware that creativity is a key skill for the optimal development of the individual and for citizenship of the XXI century, this communication aims at presenting a course designed to explore what is creativity and to stimulate creative potential of students in higher education. With the presentation of this curricular unit, we intended to reflect on the importance of implementation of practical exercises for creative problem solving in the classroom, and assess their impact on undergraduate courses, with a focus on benefits that creativity promotion brings to the teaching-learning process.

Keywords: Creativity, Evaluation, Higher Education

Introdução

Este artigo incidirá numa breve explanação dos procedimentos da UC de “Teoria e Prática da Criatividade”, assim como os benefícios verificados no desenvolvimento da UC, presente no 2.º ano da Licenciatura de Artes Visuais e Tecnologias, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (ESELx).

Em primeiro lugar será abordado o estado da arte que levou à concepção desta UC inserida no 1.º ciclo de estudos do ensino superior. Aqui serão apresentados alguns documentos que sustentam a importância do ensino e promoção da criatividade no aluno. Seguidamente, será apresentada a UC dedicada à promoção da criatividade no ensino superior artístico, mais especificamente no campo das artes visuais, à qual este artigo se dedica. Aqui serão explorados os objetivos, os conteúdos, as metodologias, as estratégias, as componentes criativas, os métodos, as técnicas, as estratégias e a avaliação.

Por último, serão apresentadas as considerações finais, que fazem o balanço com incidência na avaliação e feedback da UC.

Contemplar a “Teoria e Prática da Criatividade” no Ensino Superior

“O principal objetivo da educação é criar indivíduos que são capazes de fazer coisas novas, não repetir simplesmente o que outras gerações fizeram – indivíduos que são criativos, inventivos e descobridores. O segundo objetivo da educação é formar mentes que conseguem ser críticas, que podem avaliar, e não aceitar tudo o que lhes é oferecido” (Jean Piaget in Persky, 1991. p.97)

É certo que a criatividade é uma palavra que tem merecido um palco aceso de discussão tanto no campo educativo como no meio laboral. Vocábulo altamente em voga, este polémico conceito é ainda alvo de permanente investigação, uma ciência viva e aberta, equacionada à lupa dos diferentes campos do saber humano. As raízes da sua investigação no campo da psicologia, remontam porém à segunda metade do séc. XX, mas os limites para a sua definição nas suas múltiplas dimensões continuam por descobrir. A maioria dos investigadores encontra um território comum na definição de criatividade enquanto capacidade de realizar uma produção que seja nova e adaptada ao contexto na qual se manifesta (Lubart, 2003), ou como o processo de ter ideias originais que tem valor (Robinson, em NACCCE, 1999). Todavia, a visão retrógrada da criatividade como talento inato divino e exclusivo persiste no grande público, o que leva a que as ações educativas sobre a mesma sejam pouco eficazes e desinformadas. A importância da promoção da criatividade no ensino artístico como competência essencial para o desenvolvimento global do sujeito face às preocupações educativas e laborais para o séc. XXI é no entanto reconhecida e sustentada em diversos relatórios. No ensino superior as diretrizes são poucas, sendo a maioria destes relatórios dirigidos a níveis de ensino obrigatório, definidos por instituições como N.A.C.C.C.E. (1999), a UNESCO (2006), EURYDICE (2009), KEA e European Affairs (2009). Nestes documentos é evidente que a criatividade é um objetivo expressamente definido na maioria dos currículos

de educação artística internacionais (embora não lhes seja exclusiva) e ressalva-se ainda a necessidade de formação especializada de professores para potencializar uma aprendizagem criativa na escola. No entanto, não é aprofundada a forma como as disciplinas artísticas podem contribuir neste processo: de modo geral, estes estudos apontam a educação artística e a participação ativa em atividades culturais como modo de desenvolver a criatividade e também a inovação. O trabalho colaborativo entre os professores de diversas áreas para promover a integração de conteúdos de modo transversal, assim como a presença de artistas no processo ensino-aprendizagem, a visita a espaços diferentes da sala de aula comum, são outras estratégias frequentemente apontadas para ajudar a desenvolver a criatividade e sedimentar aprendizagens. Contudo, estas diretrizes são demasiado genéricas e incompletas no que toca ao desenvolvimento das diversas componentes que integram a criatividade com o seu real conhecimento. Sabendo-se hoje que todo o indivíduo tem potencial criativo, para o promover é necessário articular os currículos com o trabalho de desenvolvimento do mesmo. A criatividade surge diversas vezes como parâmetro de avaliação do aluno mas não é entendida como um conteúdo a trabalhar na sala de aula, pois não se aplicam exercícios de modo a potenciá-la especificamente e há uma extrema dificuldade em selecionar critérios adequados para a sua avaliação. Esta conjuntura reflete o grande desconhecimento deste conceito, e o seu entendimento como um dom divino natural e como tal inalterável. Sem dúvida que a criatividade tem sido assunto de constantes generalizações insustentáveis, o que torna a sua compreensão e correta circunscrição complexa. É ainda requisito frequente no mercado laboral volátil e competitivo, sedento de indivíduos criativos e inovadores, mas o que está a ser feito no ensino superior para dar resposta a esta necessidade atual? Na formação de professores de artes visuais não houve nenhuma aprendizagem concreta neste âmbito. A maioria das formações académicas não possui UC dedicadas ao estudo ou à prática da criatividade, com a exploração de métodos e técnicas de agilização do pensamento criativo. Esta falha é sentida posteriormente pelos recém-formados na entrada do mercado de trabalho e na sua atividade profissional, como professores ou artistas.

Torna-se assim vital que seja feita a sistematização do que é a criatividade à luz do séc. XXI e promover ações pedagógicas com ferramentas específicas que dotem os alunos de competências criativas para estes construírem as suas respostas de modo único e inovador. Estas preocupações, parecem estar lentamente a conquistar terreno no ensino superior no que concerne ao ensino dos mediáticos conceitos de criatividade e inovação. Estas palavras, encontram-se cada vez mais associadas a licenciaturas e mestrados a nível de marketing, gestão, estratégia empresarial, indústrias criativas e liderança, cujo foco é seguramente diferente de criatividade aplicada na resolução de problemas do universo artístico. No caso do design e das artes visuais, começam também a implementar-se nos currículos UC dedicadas ao estudo da criatividade, sendo esta tendência mais notória a nível de cursos de design (gráfico, produto, moda), articulado com metodologia de projeto. Se parece existir alguma tentativa de mudança nas outras áreas de ensino superior, mesmo que de um modo superficial, porque é que no mundo das artes visuais, que subsiste do sucesso do processo criativo, essa necessidade não se firmou realmente e de um modo mais abrangente? Para dar resposta a esta conjuntura, a UC semestral de “Teoria e Prática da Criatividade” foi criada pela professora Doutora Ana Bela Mendes, em 2010, para o 2.º ano da licenciatura de Artes

Visuais e Tecnologias da ESELX¹⁰. De carácter teórico-prático, como o próprio nome indica, esta assume como objetivos, a aquisição de conhecimentos sobre o conceito de criatividade nas suas várias dimensões, a realização de exercícios práticos de aplicação de técnicas de estimulação do pensamento criativo e aplicação de modo transversal de conhecimentos sobre métodos e técnicas de estimulação do potencial criativo.

A nível de conteúdos, a definição holística do conceito de criatividade pode ser fragmentada em diversos modelos, autores, teorias, métodos e técnicas. Para o estudo desta complexa capacidade de geração de ideias novas de valor e articuladas com as necessidades de determinado contexto, podemos dedicarmo-nos à sua abordagem multidimensional, sistémica, psicossocial e multivariada, ao processo criativo, e traços da personalidade criativa. São também estudados os seus fatores conativos de motivação, estilo cognitivo e personalidade, assim como fatores cognitivos: fluidez, flexibilidade, originalidade e elaboração, e os métodos e técnicas de exploração associativa, aleatória, analógica e antitética. Para além do quadro teórico que enforma o conceito de criatividade, existe uma componente prática, relativa ao treino das aptidões criativas com exercícios de estimulação das mesmas. Para o desenvolvimento da UC está contemplada a utilização de metodologias expositivas, interrogativas e ativas, nomeadamente, a exposição oral documentada de informação teórica, e diversos exercícios práticos de aplicação de técnicas de estimulação dos fatores cognitivos da criatividade.

A definição integral do conceito visa assim a compreensão do mesmo em diversas dimensões, e permite o desenho estratégico de propostas práticas para a estimulação do potencial criativo em vários níveis. A componente prática apoia-se em diversos métodos e técnicas de exploração associativa e aleatória, e em de exercícios de estimulação de flexibilidade, fluidez, originalidade e elaboração. Ao aliar a teoria e a prática, reforçam-se as aprendizagens de modo estruturado e otimizado para o pleno desenvolvimento das competências dos alunos.

Quanto à relação entre metodologias e os objetivos, a exposição teórica de conteúdos, realizada através de recursos audiovisuais, bibliográficos e multimédia, sintetiza os contributos teóricos de uma seleção de autores e as suas propostas científicas de referência, e permite o enquadramento global do conceito de criatividade. De modo complementar, articulam-se exercícios de exploração prática de diversas técnicas e métodos para estimular a criatividade e as suas dimensões, de modo individual ou em grupo. Os desafios são planificados com complexidade crescente, visando o desenvolvimento das diversas competências criativas. O resultado pretendido é a agilização de uma pluralidade de respostas, mais ricas, a um dado problema.

É certo que a criatividade abrange diversos territórios, a todas as áreas da ação humana e não é exclusiva à esfera artística. Esta possui vários fatores integrantes e componentes que são interativos, e como tal, pode ser estimulada com o devido treino apoiado em técnicas e métodos específicos. Segundo Guy Aznar (2005), desde meados do séc. XX tem sido

¹⁰ Digno de menção é também a implementação pela mesma docente de UC semelhantes no Mestrado de Educação Artística da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa (2004) e da ESELx (2011), direcionados para alunos com formação académica mais abrangente (artistas visuais, professores, atores, cenógrafos, entre outros).

desenvolvidas diversas técnicas específicas para a agilização do pensamento criativo, de escolas americana, francesa, inglesa e russa, numa discussão e análise que ainda hoje se mantém atual.

Foi sobretudo a escola americana, sobre o comando pioneiro de Guilford (1956) que impulsionou os estudos da criatividade, entendendo-a como elemento da inteligência total na sua proposta de estrutura do intelecto. Dignos de nota são também os estudos de Torrance (1962), no âmbito da avaliação da criatividade para demonstrar que todo o indivíduo tem um potencial criativo e que este é mensurável, através de testes específicos de criatividade. Juntam-se ainda os contributos de Gordon (1961) responsável pela *synética*, e de Osborn (1953), auxiliado por Parnes, responsáveis pela criação de um processo sistemático de pensamento (C.P.S.) e dos grupos *Creative Problem Solving* e *Creative Education Foundation*. Foi no entanto Guilford (1956) que abriu caminho para a decomposição da criatividade nas suas componentes, identificando diversas aptidões criativas, como a originalidade, flexibilidade, fluidez, e elaboração. A originalidade, apresenta-se como a capacidade de gerar algo novo, de delinear ideias inéditas e respostas únicas diferenciadas das anteriores. Em relação à flexibilidade, podemos referi-la como a capacidade de equacionar novas direções no tratamento de problemas, abandonando velhos trilhos de pensamento, através da ação continua de processos pré-conscientes. Esta competência em particular, relaciona-se com processos cognitivos de ordem complexa, responsáveis pela reorganização de elementos de problemas e por organização de novas configurações. É sabido que uma pessoa criativa consegue facilmente adaptar-se a uma estrutura de pensamento diferente, e passar de uma ideia para outra, tendo várias perspectivas possíveis de uma questão. A flexibilidade será uma competência extremamente importante para analisar o mesmo problema sobre diferentes pontos de vista e reorganizar elementos de uma situação, de modo a resolvê-lo de modo global e optimizado. A fluência ou fluidez, afigura-se como a capacidade da produção abundante de ideias encontradas para um determinado problema, seja de modo individual ou em grupo. A elaboração por sua vez, define-se como a capacidade responsável pela especificação dos detalhes na comunicação que contribuem para uma ideia geral, delimitando-a de modo a transformá-la em algo concreto e operacional. Esta é a descoberta de caminhos novos para a comunicação de uma nova ideia.

Estes quatro factores estão normalmente presentes em elevado grau em sujeitos criativos, embora também exista predominância de alguns destes factores. A estas aptidões, Guilford (1956) acrescenta ainda a capacidade de análise, síntese, abertura mental, sensibilidade aos problemas e a redefinição. A capacidade de análise é relativa à decomposição da realidade nas suas diversas partes, ou seja, visa a fragmentação do problema de modo a entender as suas componentes. A competência de síntese, função mental presente em todos os sujeitos em maior ou menor grau, assume-se como meio de compreender o essencial de um dado problema. A abertura mental, congénere da flexibilidade, instiga o indivíduo para a busca e para o questionamento. A sensibilidade aos problemas torna possível a identificação de falhas e carências, essenciais para a solução de um problema. Para Guilford (1971), esta aptidão permite ao indivíduo detectar inúmeros problemas na sua realidade envolvente. É neste âmbito que a frase “*o acaso só favorece as mentes preparadas*” (atribuída a Louis Pasteur) faz o mais completo sentido, pois será este estado de alerta que permitirá ao sujeito ser criativo na sua ação. Segundo Koestler (1964), para a resolução do problema há que inicialmente fragmentá-lo para compreender as diversas partes de um problema (tais como tema,

elementos físicos, funções, contexto, entre outras). Isto permitirá o entendimento de diversos pontos de vista e submeter diversas alterações ao produto.

Por definição, o pensamento criativo procurará novos caminhos e terá dois obstáculos a esta tarefa: a persistência da memória que impede a divergência livre, e a tendência a seguir ideias pré-concebidas. Uma nova ideia será um novo caminho, esquecido dos passos de outros percursos e de outras estruturas que perduraram. Uma vez que existem estas barreiras, será imprescindível a seleção de técnicas específicas de modo a reorganizar os circuitos pré-existentes e a conceber novas estruturas. Para a agilização do potencial criativo, pode-se recorrer a diversos métodos, que correspondem a procedimentos mentais para solucionar problemas ou gerar ideias. Aos métodos, estão associadas técnicas, que implicam a sucessão de diversas etapas para um determinado objetivo, assumindo-se como facilitadoras do processo criativo. O método aleatório serve-se de técnicas onde os conceitos são combinados ao acaso. Uma importante técnica utilizada em aula é a das Relações Forçadas, promovida por Gordon (1961), que transforma analogias espontâneas em soluções plausíveis. Esta técnica usa imagens ou objetos não relacionados com o problema para impor uma relação entre os mesmos e a tarefa a resolver. De acordo com Isaken, Dorval, e Treffinger (1994), esta ferramenta recorre a extremos para a combinação de soluções improváveis, com estímulos invulgares escolhidos ao acaso, úteis para o aperfeiçoamento de determinado objeto, pelo potenciar de novas perspectivas. Através das imagens ou objetos, o grupo distancia-se temporariamente da tarefa e tenta obter uma nova perspectiva sobre o problema. Todos os membros colaboram no processo da procura de uma solução inovadora e adequada, anotando as reações que tem ao objecto/imagem (memória, emoção, etc.) e como este pode relacionar-se com o problema. A partilha das relações encontradas será importante para encontrar novas possibilidades a desenvolver, cuja relação extremada do tópico a tratar, permitirá uma maior ruptura com o vulgar.

Com o método analógico, procura-se a articulação de conceitos que se assemelham nos seus aspectos, quer de modo parcial ou total. Para promover o pensamento analógico, enquanto capacidade de descobrir relações insólitas, o treino e análise da metáfora são técnicas eficazes. De acordo com Koestler (1964), criador das técnicas de bissociação, estas permitem equiparar soluções de dois domínios referenciais absolutamente distintos e podem ser feitas pelo acaso ou através da analogia. Com a analogia, procuram-se situações previamente existentes que possam ser transpostas para outros contextos, considerando-se uma nova possibilidade entre o novo e o familiar. Este processo pode ser dividido em três etapas: a primeira é a procura das analogias, a segunda é a escolha e categorização, e por fim a exploração das analogias. Na primeira fase, a questão que se coloca é “*O que se parece com isto?*”, procurando-se a relação estrutural ou funcional – e não formal – de um dado objeto / problema. Este é assim desconstruído através de comparações com dados familiares e conhecidos. A dificuldade sentida pelos alunos neste exercício em particular é a confusão entre a analogia com a associação de ideias, que é a tendência natural. Requer também tempo de aquecimento para se mudar o ponto de vista e responder adequadamente ao problema. Na segunda fase, relativa à seleção e categorização, refere-se ao tratamento dos dados gerados anteriormente. Aqui, eliminam-se as associações de ideias e as analogias fracas. O material sobranete é então organizado em categorias, e os grandes conceitos são isolados. Na fase relativa à exploração das analogias, realizada em grupo, os elementos desenvolvem o tema a tratar.

Com o método associativo, explora-se a combinação de ideias por associação. Neste campo, o *Brainstorming* é talvez o instrumento criativo mais conhecido pelo grande público, e assume-se como uma ferramenta de produção de ideias em grupo, onde este atua como motor de produção de criatividade e na mecânica de associação de ideias. Para a procura de ideias originais, o *brainstorming* pode ser feito de modo verbal, figurativo ou escrito, relacionando palavras ou imagens. Para a sua agilização, devemos suspender o juízo crítico, e ter em conta que a quantidade de respostas aumentará a qualidade, que a combinação de ideias será essencial e que a imaginação deve fluir solta. Com a modalidade de *Brainwriting*, o fluxo de ideias é organizado sobre uma grelha que é preenchida pelos membros do grupo, dando-se um maior tempo de reflexão individual e maior respeito pelo ritmo do grupo. No final, é feita a seleção das ideias mais promissoras. Outra técnica utilizada em sala de aula, digna de referência é a do Mapa Mental, também conhecida por Mapa de Conceitos, ou Árvore de Ideias. Creditada a Buzan (1996), esta técnica ilustra a relação detalhada entre conceitos / informações segmentadas, e demonstra o contexto onde estas se inserem, reforçando a relação causa-efeito, ou semelhanças existentes para a seleção da melhor estratégia para a resolução criativa de um dado problema. Recorrendo a palavras ou imagens, esta permitirá cartografar o fluxo de ideias de um determinado problema, sendo o resultado final um esquema do processo de geração de ideias. Para potenciar o poder de associação, utilizam-se também a procura de sinónimos, analogias e metáforas.

Um importante contributo da escola inglesa, é o método de pensamento lateral de Edward de Bono (1998), explorado na técnica “Os Seis Chapéus”, que organiza de forma metódica e consciente a transição de vários pontos de vista para o mesmo problema. Com esta técnica, o grupo ou o indivíduo usa figurativamente seis chapéus coloridos que refletem seis tipos de atitudes a tomar na desconstrução de um problema. Neste processo, ao usar diferentes chapéus tomaremos distintas perspectivas que nos permitirão escolher as melhores estratégias, atacando o problema de modo sequencial. O chapéu azul encarrega-se a liderança da discussão, assumindo um papel de meta-cognição sobre o processo, com a mediação dos tempos de debate, e a organização e síntese de informação gerada. O chapéu branco evoca neutralidade e objetividade, começando por enumerar toda a informação sobre o tema a tratar. Por sua vez o chapéu vermelho pede o fulgor da emoção livre, do sentimento e da intuição irracional. O chapéu preto vislumbra a perspectiva negativa de um problema – *porque não podemos fazer isto?* – mantendo-se lógico na sua análise, apontando o que é falso ou incorreto, e os riscos de determinado problema. O chapéu amarelo será o contrário, será a perspectiva optimista, que descobrirá as vantagens e as oportunidades para fazer acontecer algo. O chapéu verde dará tempo para a emergência criativa, pois o seu estado de alerta permitirá gerar ideias novas e novas possibilidades, e propor ideias para além do óbvio e do expectável. Este exercício é bastante interessante de fazer em sala de aula, e os alunos personificam o papel atribuído, tentando abandonar os seus próprios padrões de pensamento.

Há que ter em conta a complexidade do conceito de criatividade e compreender que as aptidões operam em conjunto e que as técnicas trabalham primordialmente uma competência mas desenvolvem outras em simultâneo. As selecionadas para o leque de exercícios práticos nesta UC referem-se essencialmente à promoção das competências de originalidade, flexibilidade, fluência, elaboração e sensibilidade aos problemas.

Para o desenvolvimento da originalidade, para além do já mencionado *brainstorming*, respostas que vão de encontro com a experiência pessoal, também promovem esta competência. A narração de histórias com pendor humorístico que partem da experiência própria do narrador, também é um bom exercício para estimular a originalidade.

Para a trabalhar a flexibilidade, exercícios que visam a mudança de ponto de vista e perspectiva são os indicados. Podemos referir neste ponto uma série de exercícios que evocam um novo olhar sobre o mundo: a filosofia dos porquês (Fustier, 2001).

Em termos de exercícios para a agilização da fluidez, estes recaem essencialmente na relação entre factos, como listas com quotas e tempo limitado. Os exercícios mais populares dentro da área são listar possíveis novos usos para um determinado objeto num intervalo de tempo reduzido como as listas de usos (Michalko, 2002).

Para apurar a sensibilidade aos problemas, as técnicas que visam a melhoria do produto, a modificação dos seus aspectos, ou a análise de consequências, são bastante eficazes. Podemos citar a lista de atributos (Crawford, 1954) que é bastante útil para a optimização de um produto, ao discriminar as propriedades existentes (cor, tamanho, forma, etc.) e simplificar os componentes passíveis de serem alterados. Além da lista de atributos, podemos referir também a Matriz Morfológica, concebida por Zwicky (1969), e aplicada por Allen (1961) na resolução criativa de problemas. Esta ferramenta cruza diversas componentes de um problema, propondo diferentes soluções possíveis cuja combinação permitirá uma nova associação de ideias. Este potencia assim a melhoria de um produto, com uma rápida multiplicação de respostas e a exploração de novas combinações. Outra importante técnica utilizada é do SCAMPER, também conhecida por SCAMDER em português. A autoria desta ferramenta é atribuída a Eberle (1971), ligado à educação e publicação, que organizou um conjunto de diversas questões inicialmente desenvolvidas por Osborn (1953). Esta técnica, cujo nome se baseia numa mnemónica, é usada para promover uma lista de sete ações e interrogações para estimular o pensamento criativo, para otimizar produtos que já existem, ou para gerar novas ideias para os novos produtos. As ações propostas são as seguintes: substituir (processos, materiais, contextos, etc.), combinar (misturar unidades, conjuntos, objetivos, etc.), adaptar (a algo semelhante, ao que pode sugerir), modificar (aumentar, diminuir, novo sentido, ordem, forma), dar outro uso (à forma, estrutura, peso, etc.), eliminar (menos, condensar, mais pequeno, mais leve, etc.) e ainda reorganizar (ao contrário, o oposto, etc.).

Para a implementação destes métodos e técnicas distintas, há no entanto algumas diretrizes comuns e princípios fundamentais para as desenvolver que proporcionam um processo criativo mais rico. Para a promoção de uma atmosfera aberta à produção criativa é essencial a suspensão do juízo crítico, ou juízo de valor, de modo a facilitar a livre expressão. De acordo com Osborn (1953), a suspensão do julgamento é vital para promover o pensamento divergente. Esta atitude permitirá o fluir das ideias que podem ser associadas e combinadas em novas ideias. É também reforçada a importância do conhecimento para a mestria de um dado campo; há que conhecê-lo bem para poder romper limites e agir de modo inovador. Para que se possa pensar “fora da caixa”, há que primeiro enchê-la de conhecimento, e assim será mais simples partir para uma solução criativa. Há também que produzir muito, pois uma grande quantidade de respostas abrirá caminho para a qualidade das mesmas. Estas devem

depois ser associadas, individualmente ou em grupo, permitindo encontrar uma resposta mais inovadora. Finalizado o processo divergente, teremos que convergir na avaliação das ideias e na seleção da ideia mais adequada a determinado problema. Outras estratégias a ter em conta para o bom funcionamento das sessões foi o ajustar o ritmo e diferentes compassos de aprendizagem às necessidades e vicissitudes da turma em questão. Para motivar os alunos para a aprendizagem, é importante integrar os alunos em trabalhos de equipa, e investir na qualidade das aprendizagens com tarefas diversificadas e recursos pedagógicos diferenciados, de forma a permitir o desenvolvimento de diversas competências. A articulação do método expositivo de conteúdos, com recurso a apresentações audiovisuais, síntese final dos conceitos-chave, com exercícios práticos, fichas de trabalho, momentos de debate e tarefas em grupo fortaleceu em muito a sedimentação das aprendizagens. O convite a uma participação ativa, serve como ferramenta para promover uma atmosfera aberta e comunicativa transversal a todas as sessões e para reforçar uma boa relação pedagógica.

Para a avaliação da UC é solicitada uma produção criativa (plástica, performativa, audiovisual, literária ou outro género) de um conceito gerado por exercício realizado previamente em grupo. Através de técnicas auxiliares do pensamento criativo, tais como relações visuais forçadas, seleção de hits (sistema de avaliação de ideias) e SCAMPER, o aluno tem a oportunidade de conceber algo para transmitir o conceito que selecionou. Esta apresentação aos colegas do trabalho realizado é acompanhada por uma reflexão escrita. Esta compõe uma análise sobre o trabalho realizado ao longo das aulas e incide em três questões. A primeira pondera em que medida é que as técnicas experimentadas auxiliaram ou não, o desenvolvimento do potencial criativo, ou se seria necessário mais tempo de agilização para que se notasse a melhoria. A segunda pergunta, dedica-se à análise se o trabalho de grupo foi estímulo positivo ou negativo da criatividade do aluno. Por último, a reflexão considera se o resultado do exercício final seria o mesmo, se tivesse mantido a metodologia regular de trabalho ou se esta foi alterada, de modo positivo ou negativo, pela metodologia assente nas técnicas auxiliares de produção criativa de ideias. Os critérios de avaliação são a originalidade das soluções, a elaboração, a fantasia (para a produção criativa), a coerência na articulação de ideias, a fluência na expressão escrita (na reflexão escrita), e o empenho nas tarefas, participação e assiduidade.

A unidade conta ainda com dois exercícios diagnósticos. O primeiro é um inquérito anónimo sobre o que o aluno entende por criatividade, se esta foi trabalhada e avaliada particularmente em outras UC e se sim de que modo, se a formação na área da criatividade é uma mais-valia no mercado de trabalho e se teve alguma formação extracurricular na área. Com este inquérito é possível extrair as percepções e preconceitos existentes na turma sobre a criatividade e orientar a componente teórica em função das mesmas. O outro exercício diagnóstico consiste em desenhar livremente a partir de um conjunto de estímulos inorganizados, sendo o exercício repetido no final do semestre, de modo a aferir comparativamente a evolução a nível de originalidade.

Considerações Finais

Para balanço da disciplina, para além da gestão de sala de aula e o conhecimento empírico inerente, são também recolhidas reflexões de autoavaliação e inquéritos de feedback anónimos no final do semestre. Com estes, verifica-se uma grande desambiguação do conceito de criatividade, e a assimilação da mesma como competência passível de ser melhorada. As reflexões, demonstram que o trabalho de grupo foi essencialmente um grande motor do potencial criativo individual, quando ultrapassadas divergências de opinião e personalidade, que destabilizam o normal funcionamento da resolução da tarefa. O trabalho coletivo permitiu assim o enriquecimento de soluções com novos pontos de vista em ângulos que individualmente o aluno teria mais dificuldade em atingir.

Relativamente às técnicas experimentadas, estas auxiliaram os alunos no seu processo criativo global e em problemas para esta e outras UC com respostas mais criativas. A transversalidade dos recursos para o fortalecimento dos projetos de trabalho e a melhoria das metodologias individuais é uma vantagem assinalável. A compreensão integral do conceito de criatividade, permite também um maior controlo do processo criativo, um sentido crítico mais apurado, a identificação de bloqueios e a possibilidade de arranjar soluções para o sucesso dos projetos de trabalho. O conhecimento alargado do conceito e dos meios para promover o pensamento criativo, permitem assim uma postura simultaneamente adaptada mas inovadora aos problemas colocados, a afinação das heurísticas e estratégias pessoais para a resolução criativa de problemas. As técnicas foram fundamentais para promover uma maior autonomia no desenvolvimento individual do processo criativo dos alunos.

A complexidade crescente dos exercícios explorados, permitiu também o fortalecer das competências criativas, e a assimilação das aprendizagens anteriores.

Outro dado importante de mencionar é relativo ao tempo do plano de agilização e dos exercícios: a maioria dos alunos refere que seria vantajoso aumentar o número de exercícios e o tempo associado a cada um para sentirem um maior efeito a longo prazo, embora existissem outros discentes que referiram que os benefícios da formação já eram notórios e que utilizaram algumas das técnicas experimentadas noutras UC do curso. Ainda que um plano teórico-prático de agilização das aptidões criativas, de três horas semanais durante um semestre, já tenha manifestado benefícios, estes seriam certamente mais notórios com o aumento do tempo de treino. Autores como Davis e Scout (1992) reforçam também a importância de refrescar as aprendizagens e manter presentes os exercícios de facilitação criativa durante a vida. Enquanto ciência aberta, sabemos que novos métodos e técnicas poderão ser incorporados para um plano de agilização mais atualizado e que estas ferramentas devem ser utilizadas numa aprendizagem constante. Com estas indicações, seria interessante reestruturar a carga horária da UC e passar de disciplina semestral para anual, reforçando assim o tempo de agilização e promovendo uma futura maior autonomia na agilização do processo criativo, e um maior reforço das aprendizagens a nível interdisciplinar.

É importante referir também que, desde a criação da UC (2010) até à atualidade, a taxa de aproveitamento de alunos aprovados em avaliação contínua e época de exame, é de 100%.

Podemos concluir que a UC de “Teoria e Prática da Criatividade”, que nasceu da necessidade de dar resposta a uma necessidade educativa do séc. XXI, se assume como importante meio estratégico de apoiar os alunos numa construção informada e crítica do seu processo de trabalho, extremamente importante para a promoção direta do potencial criativo, e de respostas mais ricas e originais. Inserida no 1.º ciclo de estudos de ensino superior, particularmente na licenciatura de Artes Visuais e Tecnologias, esta UC é inovadora a nível curricular pois investe diretamente na formação criativa de futuros profissionais das artes – artistas, designers, professores – mais empreendedores, capazes de otimizar recursos e habilitados a propor soluções originais e inovadoras aos desafios e educativos e laborais de modo diferenciado. É certo que a promoção sustentada da criatividade é fundamental para o potenciar das aptidões criativas e do imaginário, que contribui bastante para o desenvolvimento pessoal do sujeito, e que o treino na geração de ideias auxilia no desenvolvimento de uma atitude positiva em relação ao contexto envolvente, possibilitando ultrapassar com sucesso as dificuldades com que o indivíduo se depare, alargando em muito o seu campo de ação.

Referências

- Allen, M. S. (1961). *An Introduction to Morphological Creativity*. Long Beach, CA: Institute of Applied Creativity.
- Aznar, G. (2005). *Idées, 100 Techniques De Créativité Pour Les Produire Et Les Gérer*. Paris. Ed. Organization.
- Bernadette, F. & Fustier, M. (2001). *Exercices Pratiques de Créativité*. Paris Ed. Organisation.
- Bono, E. (1998). *El Pensamiento Lateral*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Buzan, T. (1996). *The Mind Map Book: How to Use Radiant Thinking to Maximize Your Brain's Untapped Potential*. New York: Penguin Group USA.
- Davis, G. & Scout, J. (1992). *Estratégias para la creatividad*. Barcelona. Paidós Educador.
- Crawford, R. (1954). *The Techniques of Creative Thinking: How to Use Your Ideas to Achieve Success*. New York. Hawthorn Books.
- Eberle, R. F. (1971). *Scamper Games For Imagination Development*. Buffalo, New York: DOK Publishers.
- EURYDICE (2009). *Educação Artística e Cultural nas Escolas da Europa*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Guilford, J.P. (1956). *Fourteen Dimensions of Temperament*. American Psychological Association.

- Guilford, J.P. (1971). *Analysis of Intelligence*. USA: McGraw-Hill Education.
- Gordon, W. J.J. (1961). *Synectics: The Development of Creative Capacity*. New York: Harper & Row Publishers.
- Isaken, S. G., Dorval, K. B. & Treffinger, D. J. (1994). *Creative Approaches to Problem Solving*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing.
- KEA European Affairs. (2009). *Impacto da Cultura na Criatividade*. Direção-Geral de Educação e Cultura da Comissão Europeia (DGECAC).
- Koestler, A. (1964). *Le crié d'Archimède*. Paris: Calmann-Lévy.
- Lubart, T. (2003). *Psychologie de la Créativité*. Paris: Armand Colin.
- Michalko, M. (2002). *Los Secretos de los Genios de Creatividad*. Barcelona: Ediciones Gestión
- National Advisory Committee On Creative And Cultural Education (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. London: DFEE.
- Osborn, A. F. (1953). *Applied Imagination (Principles and Procedures of Creative Problem-Solving)*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Persky, B. (1991). *Early Childhood Education*. U.S.A.: University Press of America
- Torrance, E. P. (1962). *Guiding Creative Talent*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Torre, S. (2007). *Creatividad Aplicada: Recursos Para Una Formación Creativa*. Buenos Aires. Magistério del rio de la Plata.
- UNESCO (2006). *Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da Unesco.
- Zwicky, F (1969). *Discovery, Invention, Research Through The Morphological Approach*. New York: MacMillan.