



Criatividade e motivação: um estudo exploratório em docentes

Creativity and motivation: an exploratory study with teachers

Lúcia C. Miranda *, Maria de Fátima Morais **

*Universidade da Madeira, **Universidade do Minho


Resumo

A criatividade envolve características de personalidade e vários estudos reforçam a motivação intrínseca como necessária a uma personalidade criativa. É importante também um clima estimulante em sala de aula, o qual não será alheio ao professor e suas características criativas, incluindo a motivação. Há ainda que considerar, para a prática criativa, a motivação do docente face ao trabalho. Neste estudo exploratório, analisa-se a relação entre personalidade criativa e motivação para o trabalho em docentes e, particularmente, se os docentes mais e menos criativos assumem diferentes perfis motivacionais no trabalho. Foram avaliadas as perceções de 120 professores do Norte de Portugal. A motivação para o trabalho foi avaliada pela Escala Multi-Fatorial no Trabalho e para as características criativas usou-se a Escala de Personalidade Criativa. Os resultados mostram correlações baixas e positivas, mas estatisticamente significativas entre as dimensões da motivação para o trabalho e a personalidade criativa. Constituídos quatro grupos de docentes, em função das classificações na personalidade criativa, uma análise de variância aponta diferenças estatisticamente significativas em três das quatro dimensões da motivação de acordo com a criatividade dos docentes. Tendencialmente, a motivação para o trabalho aumenta à medida que os docentes se consideram mais criativos. Este estudo permite reflexões, nomeadamente enfatizando criatividade e motivação na formação de docentes e de outros agentes do contexto escolar.

Palavras-chave: criatividade, personalidade criativa, motivação para o trabalho, professores

Abstract

Creativity involves personality traits and several studies reinforce intrinsic motivation as necessary to a creative personality. For its part, a stimulating classroom climate is important, which will not be alien to the teacher and his creative characteristics, including his motivation. For creative practices is also important to consider the motivation that teachers put into their work. In this exploratory study, the relationship between the creative personality and the motivation for work in teachers is analyzed, particularly if more and less creative teachers assume different motivational profiles at work. The study focused on 120 teachers from Northern Portugal. The

Lúcia C. Miranda  orcid.org/0000-0002-0652-0811: Departamento de Psicologia, Universidade da Madeira, Campus Universitário da Pentecada, 9020-105 Funchal, Madeira, Portugal.

Maria de Fátima Morais  orcid.org/0000-0001-8180-6687: Departamento de Psicologia e de Educação Especial, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710-057 Braga, Portugal

Correspondência relativa a este artigo: Lúcia C. Miranda – lucia.miranda@staff.uma.pt e Maria de Fátima Morais – famorais@ie.uminho.pt

motivation for the work was evaluated by the Multi-Factorial Scale in the Work and for the creative characteristics was used the Creative Personality Scale. The results show low and positive correlations but with statistical significance between the dimensions of motivation for work and creative personality. Since four groups of teachers, were constituted according to the ranks of the creative personality, an analysis of variance points out statistically significant differences in three of the four dimensions of the motivation according to the creativity of the teachers. The motivation for the work tends to increase as teachers consider themselves more creative. This study, about a subject little discussed, allows reflections in particular emphasizing the role of creativity and motivation in the training of teachers and other agents of the school context.

Keywords: creativity, creative personality, motivation for work, teachers

O que entender por criatividade? Atualmente são muito valorizadas as capacidades inovadoras nos diferentes contextos, promovendo-se o seu desenvolvimento (Miller & Dumford, 2014; Williams, Runco, & Berlow, 2016). Alguns autores (e.g. Amabile, 1983; 1996; Sternberg & Lubart, 1995) têm afirmado a criatividade como um fenómeno complexo e multifacetado, envolvendo uma interação dinâmica entre elementos da pessoa (como características de personalidade e habilidades de pensamento) e do ambiente (como o clima psicológico em que se está inserido ou a cultura). Para esses autores, os modelos explicativos para a realização criativa passam, então, por um paradigma integrador do indivíduo e dos seus contextos. Reúne também consenso a ideia, entre múltiplas definições de criatividade, de que uma resposta criativa envolve simultaneidade da originalidade, ou raridade, e a eficácia, ou em que medida se resolve um problema ou se expressa um sentido num momento sociocultural (Kaufman, 2016; Runco & Jager, 2012).

Assumindo-se que a educação é a raiz do desenvolvimento humano (ONU, 2015) e, sendo a criatividade um potencial disponível em todos os indivíduos (Runco 2014), o desenvolvimento de competências criativas assume um papel preponderante no contexto escolar, o qual interage com o indivíduo durante o seu percurso de vida (Alencar, 2015). O papel do professor emerge, assim, como essencial como modelo de atitudes e de comportamentos (Glaveanu, 2018; Omdal & Graefe, 2017). Se o papel do professor é relevante na promoção da criatividade, há que ponderar as características do contexto (neste caso, sala de aula) que podem dificultar ou facilitar tal promoção (Cropley, 2015).

Há várias referências a obstáculos à expressão criativa e estas barreiras são encaradas numa coincidência dinâmica de fatores individuais e contextuais (Nehardani, Mormoosavi, Tabarraei, & Ghodrati, 2013). Algumas características que ilustram a interação negativa das influências social e pessoal na expressão criativa em contexto educativo, nomeadamente escolar, são as pressões sociais sobre quem diverge da norma ou face a comportamentos que implicam riscos, a ênfase no conformismo ou na dependência (Alencar & Sobrinho, 2017). Autores como Starko (2014) ou Cropley (2015) indicam ainda a intolerância ao erro ou a tendência para fechar prematuramente problemas. Procedimentos estandardizados, metodologias e conteúdos de ensino que não contemplam diferenças individuais e que se orientam para padrões de resposta única, são ainda bloqueadores de criatividade. Também um ensino-aprendizagem centrado na transmissão do saber, sublinhando passividade e desmotivação no aluno, é apontado pelos autores anteriores. Num foco individual, surgem associados ao bloqueio da expressão criativa a falta de autoconfiança, o medo de questionar, de errar, de ser criticado ou a internalização de críticas acerca da divergência (Alencar & Sobrinho, 2017, Fleith & Morais, 2017). Como condições facilitadoras de um clima criativo pode-se referir a garantia de segurança psicológica, por sua vez permissora de riscos e de erros, tal como de formulação de situações novas e de questionamento. Esse clima de segurança promove ainda autonomia, crítica e participação em geral. Os conteúdos e estratégias a trabalhar evitam a rotina, havendo diversidade e a articulação com interesses pessoais. O estímulo às respostas criativas deve também ser explícito e as realizações devem

receber feedback construtivo. É então compreensível que esse clima suscite compromisso e empenho dos seus participantes (Sierra, Escobedo, Cuervo, & Rosal (2015).

Porém, não são apenas os contextos que podem facilitar ou inibir a criatividade, mas também as características do indivíduo (na permanente interação com o ambiente), ou seja, uma personalidade mais ou menos criativa (Chávez – Eakle, Eakle, & Cruz-Fontes, 2012; Feist, 2017), esteja em causa o aluno alvo de eventual promoção da criatividade ou o professor que dinamiza as aulas. Assim, no caso do docente, tais características, apesar de não definirem um professor criativo – este é o que Craft (2005) distinguiu como quem, independentemente da sua criatividade promove a criatividade dos seus alunos – são compreensivelmente necessárias para a garantia do clima criativo acima apontado no processo de ensino-aprendizagem.

Que características estão então em causa numa personalidade criativa e que facilitam comportamentos pautados por criatividade? Desde a década de 60 que estão identificadas características de personalidade típicas das pessoas criativas (Barron, 1969; MacKinnon, 1978). Claro que ter personalidade criativa não garante ser criativo, mas o contrário afirma-se como verdadeiro: ser criativo implica ter características como, por exemplo, autonomia, autoconfiança, abertura à experiência, tolerância à ambiguidade, facilidade em arriscar, elevada energia, paixão pelo que se faz ou a persistência (Barbot, Besançon, & Lubart, 2015; Costa, Páez, Sánchez, Garaigordobil, & Gondim, 2015). Estas características não são independentes. Por exemplo, Grohman e Snyder (2017) afirmam a autonomia como facilitadora de elevada energia e motivação intrínseca, enquanto Moeller, Keiner e Grassinger (2015) associam paixão pelo que se faz à motivação intrínseca, assim como à persistência, compromisso e tempo colocados nas tarefas. Ryan e Deci (2017) aliam também a autonomia à motivação intrínseca, já que quanto maior controlo existe sobre uma tarefa, maior prazer se coloca na sua realização.

Especificando um pouco mais a relevância de algumas destas características criativas, não pode haver criatividade sem autonomia ou autoconfiança, pois estas ajudam na originalidade da ideia, assim como na capacidade para resistir a incompreensões de outrem face ao que se cria (Cropley, 2015). A abertura à experiência continua a ser das características de personalidade mais associadas à criatividade, permitindo a novidade, a mudança e a diversidade, nomeadamente ajudando na tentativa de experiências novas, na absorção e no relacionamento de mais e de distantes ideias e na flexibilidade ao serem consideradas diferentes perspetivas (Batey & Hughes, 2017). Por sua vez, a tolerância à ambiguidade permite resistir à pressão para fechar tarefas de problemas aparentemente sem solução ou demasiado prolongados na resolução; pode-se manter tais problemas em aberto mais tempo, podendo as soluções serem potencialmente mais criativas (Robinson, Workman, & Freeburg, 2018). A persistência aparece ainda como competência fulcral na resolução de problemas em geral e na criativa em particular, mantendo o processo criativo em profundidade e mais prolongado no tempo (Starko, 2014). Estas são assim características que o aluno deverá aplicar nas tarefas a realizar, mas que também não serão alheias ao docente que deseja conceber, monitorizar e avaliar um ambiente criativo que, por sua vez, as proporciona no quotidiano escolar.

O estudo a apresentar foca-se numa das características da pessoa criativa essencial na efetivação do processo criativo: a motivação. Como afirmam Grohman e Snyder (2017), suportando-se nos trabalhos clássicos de Amabile (1983; 1996) e de Ryan e Deci (2000), é a elevada motivação que faz a diferença entre o que se pode e o que se faz numa tarefa criativa.

Apesar das diferentes definições e modelos teóricos que explicam o processo motivacional, existe atualmente um consenso alargado sobre motivação. Assim, este constructo refere-se a um processo interno que pode ser desencadeado por um estímulo interno ou externo e que faz com que o sujeito inicie, dirija e mantenha as ações para determinado objetivo (Bzuneck, Boruchovitch, Miranda, & Almeida, 2014).

Ryan e Deci (2000, 2017) consideram que a motivação é multidimensional, sendo muito redutor quando se classificam as pessoas, apenas, em motivadas ou desmotivadas. Sugerem que as diferenças motivacionais podem

ser equacionadas num *continuum* em que numa das extremidades se encontra a condição de desmotivação e, na outra, a motivação intrínseca. São também consideradas neste contínuo diversas possibilidades de motivação extrínseca, a qual se exprime em quatro níveis qualitativamente distintos em decorrência do grau de interiorização ou regulação. Assim, existe a motivação extrínseca por regulação externa, em que o indivíduo age em função de controladores externos, como as recompensas ou punições. A segunda forma de comportamento motivado extrinsecamente é por regulação introjetada, em que o comportamento ainda continua influenciado por controlo externo, porém já está mesclado com motivos internos, como não passar vergonha, não sentir culpa, agradar a alguém. Já na terceira forma de motivação extrínseca, por regulação identificada e mais interiorizada, reconhece-se o valor de uma atividade e, conseqüentemente, o comportamento resultante dessa regulação é mais autorregulado. A motivação extrínseca por regulação integrada, última forma do comportamento motivado extrinsecamente, caracteriza-se por maior autonomia ou autorregulação, pelo facto das pessoas terem integrado plenamente os comportamentos a outros aspetos dos seus valores e à própria identidade.

A última categoria constante deste *continuum* é a motivação intrínseca. Neste caso, os comportamentos são realizados por interesse, prazer, satisfação inerente e livres de quaisquer pressões, mesmo que internas, sendo completamente autorregulados, colocando essa modalidade motivacional na categoria de protótipo da motivação autodeterminada (Bzuneck et al., 2014; Han & Yin, 2016).

Retomando a relação entre motivação e criatividade, já em 1983, Torrance escreveu um artigo intitulado “*The importance of falling in love with something*”, enfatizando esta característica para o processo criativo. A paixão pelo que se faz, assim como uma elevada energia, são características pertencentes a uma personalidade criativa (Csíkszentmihályi, 2014; Kaufman & Gregoire, 2015) e, coerentemente com essa pertença, há já aproximadamente duas décadas os estudos de Amabile (1983; 1996) sugeriram o papel da motivação intrínseca na rentabilização da criatividade. Este não é ainda um tema pacífico (Steele, McIntosh, & Higgs, 2017), podendo a motivação extrínseca ser também participante no ato criativo em circunstâncias específicas (Amabile, 2011). Contudo, continua a encontrar-se na atualidade grande convergência de trabalhos empíricos no sentido originário de Amabile (Ceci & Kumar, 2016; Muñoz-Pascual & Galende, 2017). Há mesmo estudos de meta-análise (e.g. Jesus, Rus, Lens, & Imaginário, 2013) que sistematizam este papel da motivação intrínseca como desencadeador de comportamentos criativos. Por seu lado, modelos explicativos de criatividade inserem a motivação intrínseca como sua componente. Sternberg e Lubart (1995), na Teoria do Investimento, afirmam este tipo de motivação como um dos preditores da realização criativa. Amabile (1983; Amabile & Pratt, 2016) aponta três componentes que interagem no processo criativo individual, sendo uma delas a motivação para a tarefa. Esta componente motivacional é de índole particularmente intrínseca e é assumida neste modelo como a responsável por iniciar e por manter todo o processo que conduz à resposta criativa. Atualmente, esta autora (Amabile & Pratt, 2016) reflete diferenças entre o processo criativo individual e organizacional, implicando este último diferentes tipos de motivação; porém, continua a considerar, mesmo no nível organizacional, a relevância da dimensão intrínseca da motivação - motivação para inovar.

Se emerge vasta literatura entre a motivação como constructo global e sobre a relação entre este e a realização criativa, observou-se grande escassez de estudos sobre a motivação para o trabalho (Han & Yin, 2016) particularmente relacionada com características criativas em trabalhadores docentes (Viseu, Jesus, Quevedo-Blasco, Rus, & Canavarró, 2014). Por exemplo, partindo da literatura na área, podemos referir que a motivação para o trabalho se caracteriza como um conjunto de forças energéticas que não só têm origem no ambiente, mas também no indivíduo e nas relações com os significativos, que influenciam o seu comportamento e a sua produtividade. Pode-se, então, falar de um processo pelo qual os esforços são energizados, sustentados e direcionados para um objetivo ou meta relacionado com o trabalho (Latham & Pinder, 2005). De forma sintética, este processo é suportado pelos motivos que energizam ou ativam o comportamento e, que de acordo com os

diferentes modelos teóricos, assumem designações e importância diversa (Bzuneck, et al, 2014; Han & Yin, 2016).

Por exemplo, tomando o trabalho de sistematização da literatura de Latham e Pinder (2005), diferentes modelos teóricos vão distinguindo diferentes determinantes motivacionais, uns relacionados com a pessoa (e.g. necessidades, traços de personalidade, valores, emoções, cognições, e percepções), outros com as características dos contextos (e.g. cultura e clima, normas organizacionais, os recursos ou a falta deles, carga de trabalho), outros ainda com a tarefa (e.g. a estruturação e características da tarefa) e, por último, os relacionados com as interações ou vínculos que se estabelecem entre pares e com os superiores hierárquicos.

Especificamente em relação aos docentes, por exemplo Han e Yin (2016), Nientied e Toska, (2019), Rasheed, Humayan, Awan e Ahmed (2016) ou Sajid, Rana e Thir (2018), referem uma diversidade de fatores na motivação para o trabalho, mais uma vez estando em causa influências do contexto, mas também características de personalidade e a capacidade do docente ir ao encontro das suas expectativas. Um estudo com docentes em 16 países em desenvolvimento - América Central, África e Ásia - de Guajardo (2011), identificou como fatores motivacionais: remuneração e incentivos, carga de trabalho, reconhecimento e prestígio, responsabilidade, desenvolvimento da carreira, ambiente institucional, participação nas decisões, materiais e instalações.

Pode-se, então, referir que a motivação dos docentes para o seu desempenho profissional assume importância fundamental (Devoglio, Spagnolo, & Santos, 2017; Han & Yin, 2016, Guajardo, 2011; Patti, Montiel, Costa, Murgo Silva, Bartholomeu, & Campos, 2017) e que professores motivados são mais produtivos, podendo também influenciar a motivação e o sucesso dos estudantes (Guajardo, 2011; Han e Yin, 2016; Nientied & Toska, 2019; Sajid, Rana, & Thir, 2018).

A partir do exposto quer-se perceber como os contornos de uma pessoa criativa, incluindo neles, necessariamente, maior ou menor motivação intrínseca (a motivação em causa neste trabalho), se projetam na motivação para o trabalho de um professor. Um docente que estimula a autonomia ou o risco nos alunos, cria alternativas em sala de aula, mantém um clima de compromisso e de prazer? Uma elevada ou baixa motivação intrínseca, inerente a uma personalidade mais ou menos criativa, é independente de uma maior ou menor motivação que se coloca no quotidiano docente? Essa curiosidade operacionaliza-se, então, nas duas questões do presente estudo (i) existe uma associação entre características criativas e a motivação para o trabalho em docentes? (ii) a motivação para o trabalho dos docentes varia em função das suas características criativas?

Método

Participantes

Participaram neste estudo 120 professores que lecionavam entre o 5º e o 12º anos de escolaridade em duas escolas do Norte de Portugal. Maioritariamente eram professoras (94,2%) e 79% apresentavam idades compreendidas entre os 41 e os 60 anos. O tempo de serviço como docentes variou entre 4 (1 professor) e 42 anos (1 professor), com média de 20 anos e desvio padrão de 8,1. Tratou-se de uma amostra de conveniência.

Instrumentos

Escala multi-factorial de motivação no trabalho (EMMT, Ferreira, Diogo, Ferreira & Valente, 2006)

A motivação para o trabalho foi avaliada por um questionário construído e validado por Ferreira e colegas (2006). O questionário é constituído por 28 itens que avaliam quatro dimensões. A dimensão organização no trabalho (Alpha de Cronbach 0,84) avalia a forma como o trabalho se encontra estruturado, relaciona-se com as características e com a importância atribuídas às tarefas e à satisfação no trabalho (e.g. “Esta organização tem condições de trabalho satisfatórias”). A motivação para o desempenho (Alpha de Cronbach de 0,77) avalia o estabelecimento de metas orientadas para a ação (eg: “Gostaria de ser avaliado(a) no meu desempenho periodicamente”). Já a dimensão realização e poder (Alpha de Cronbach de 0,77) relaciona-se com a necessidade

de realização e de ser bem-sucedido em situações de competição e poder (eg: “ Se existissem prémios atribuídos aos melhores docentes, percebia-os como fator de motivação profissional”). Por último, são avaliados aspetos da motivação ligados ao envolvimento com o trabalho (Alpha de Cronbach de 0,72); esta dimensão mede o comprometimento do sujeito e a sua disponibilidade em desenvolver um esforço considerável na organização (eg: “Sinto-me envolvido(a) emocionalmente com a organização”). As respostas estão associadas a uma escala de Likert com cinco tipos de respostas (de 1 - discordo totalmente a 5 - concordo totalmente). A partir da média de cada dimensão são encontrados os scores que indicam a motivação dos indivíduos. Quanto mais próximo de cinco é o valor, maior é a motivação relacionada com as atividades no trabalho.

Escala personalidade criativa (EPC, Garcês, Pocinho, Jesus, Viseu, Imaginário, & Wechsler, 2015)

As perceções de características criativas foram avaliadas pela Escala de Personalidade Criativa (EPC) que é constituída por 30 itens, avaliados numa escala de Likert de 5 pontos (de 1- discordo totalmente a 5 – concordo totalmente). Quanto mais próximo de 5 é o valor atribuído, maior é a partilha de características de uma personalidade criativa que o respondente avalia ter. Trata-se de uma escala unidimensional com um Alpha de Cronbach de 0,92. Como exemplos de itens pode-se mencionar “sou uma pessoa curiosa”, “encontro motivação em tudo o que faço”, “sou uma pessoa aberta a novas ideias”.

Procedimentos

Procedeu-se a pequenas adaptações dos itens da Escala Multi-factorial de Motivação no Trabalho (EMMT) de forma a adaptá-la ao contexto escolar, como por exemplo substituindo “organização” por “escola”, “funcionários” por “professores”. Previamente ao preenchimento dos questionários todos os docentes foram informados acerca dos objetivos da investigação. O anonimato e o voluntariado foram ainda garantidos. A distribuição dos questionários e o seu preenchimento foi individual.

As análises estatísticas foram realizadas com recurso ao programa IBM SPSS (versão 24.0 para Windows). Em primeiro lugar realizou-se um estudo descritivo e apreciou-se a interação entre as variáveis, de seguida a análise da variância e contrastes múltiplos.

Resultados

Tomando em consideração o primeiro objetivo: verificar se existe uma associação entre personalidade criativa e motivação para o trabalho dos docentes, na Tabela 1 são apresentados os resultados das análises estatísticas descritivas, mais concretamente a média e o desvio-padrão das variáveis em questão. São também integrados nesta tabela os valores das correlações (*produto x momento de Pearson*) entre a motivação para o trabalho e a personalidade criativa dos professores.

Tabela 1

Resultados descritivos e correlacionais entre as dimensões da Motivação para o trabalho e a Personalidade criativa.

Motivación para o trabalho	M	DP	PC r
Envolvimento	24.8	3.10	.27**
Desempenho	24.7	3.58	.32**
Organização	23.5	3.63	.20*
Realização e Poder	24.5	3.63	.28**

Nota: PC = Personalidade criativa: M = 123.18, DP = 11.95.

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

A partir dos dados da Tabela 1, pode-se dizer que existe uma tendência dos docentes para valorizarem as diferentes dimensões da motivação para o trabalho. Importa, contudo, referir o ligeiro decréscimo nos valores médios obtidos na dimensão organização face às restantes dimensões. O valor médio na personalidade criativa indica uma elevada perceção de si como criativo. Relativamente às correlações entre personalidade criativa e dimensões da motivação pode-se referir que,

embora assumindo um significado estatístico, estas correlações são moderadas-baixas, sendo a mais baixa com a dimensão Organização ($r = .20$).

Com o objetivo de averiguar se a motivação dos docentes variava em função das suas características mais e menos criativas procedeu-se, previamente, à divisão dos docentes em 4 grupos (Quartis), tomando a variável personalidade criativa. Na Tabela 2, apresentam-se os resultados descritivos das dimensões da motivação, considerando esta divisão dos docentes pelos respetivos quartis.

Tabela 2

Resultados descritivos da motivação de acordo com o quartil a que pertence o docente

		Desempenho	Organização	Realização e Poder	Envolvimento
1º Quartil ($n = 26$)	$M(DP)$	23.5 (3.59)	20.9 (3.94)	23.4 (4.04)	23.1 (2.22)
2º Quartil ($n = 31$)	$M(DP)$	23.8 (2.42)	24.0 (3.04)	24.0 (2.93)	25.1 (2.66)
3º Quartil ($n = 32$)	$M(DP)$	25.0 (3.22)	24.7 (4.24)	25.2 (3.06)	25.3 (3.42)
4º Quartil ($n = 31$)	$M(DP)$	26.1 (4.40)	23.3 (6.03)	25.4 (4.22)	25.5 (3.42)

Como se pode observar (c.f. Tabela 2), tendencialmente, a motivação aumenta à medida que aumenta a perceção de características criativas. A exceção verifica-se na dimensão organização, na qual os professores mais criativos (4º quartil) apresentam valores médios inferiores aos dos colegas do 2º e 3º quartis.

A partir destas variações nas médias, na Tabela 3 apresentam-se os resultados da análise de variância multivariada. Pode-se constatar que os resultados apontam para diferenças estatisticamente significativas em todas as variáveis, exceto na dimensão realização e poder ($F = 1,982$; $p = 0,121$, $\eta^2 = .049$). É de referir, ainda, que o tamanho do efeito (ser mais e menos criativo) nas variáveis dependentes motivacionais é pequeno, podendo essa variabilidade ser atribuída a algumas especificidades desta amostra, nomeadamente por ser uma amostra de conveniência e pelo seu tamanho reduzido.

Tabela 3

Resultados da análise da variância (MANOVA, 1 fator)

	F	p	η^2	Post-hoc
Desempenho	3.478	.018	.083	$Q1 < Q4$, $p = .03$
Organização	3.854	.011	.091	$Q1 < Q2$; $p = .04$; $Q1 < Q3$; $p = .09$
Realização e poder	1.982	.121	.049	
Envolvimento	3.619	.015	.086	$Q1 < Q3$, $p = .04$; $Q1 < Q4$, $p = .02$

Para analisar os contrastes múltiplos, optou-se pelo teste de Tukey (1949). Relacionando os resultados da Tabela 3 com a representação gráfica (Figura 1), verifica-se que, relativamente à variável desempenho no trabalho, os docentes do quartil 1 contrastam com os que se situam no quartil 4 ($Q1 < Q4$).

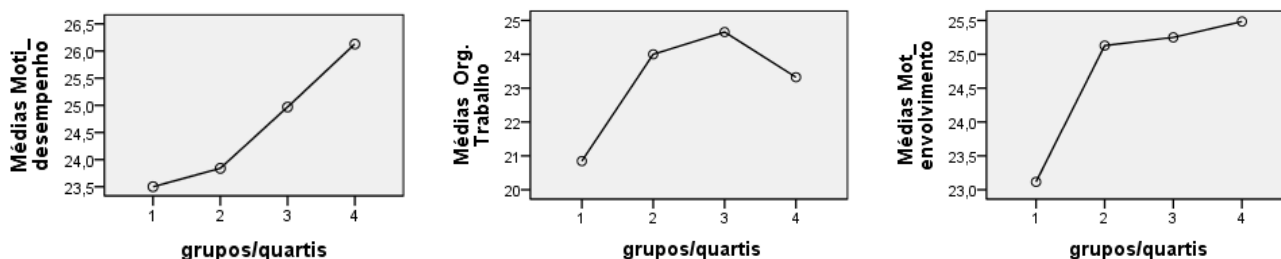


Figura 1. Representação gráfica dos contrastes de acordo com o quartil a que pertence o docente

Na variável organização estes contrastes são verificados entre os docentes no quartil 1 e quartil 2 ($Q1 < Q2$) e entre os docentes que se situam no quartil 1 e os do quartil 3 ($Q1 < Q3$). Relativamente à variável envolvimento, os contrastes são entre os docentes do quartil 1 e os do quartil 3 e ainda entre os do quartil 1 com os do quartil 4 ($Q1 < Q3$; $Q1 < Q4$).

Discussão

A partir da revisão da literatura constata-se que a criatividade é um potencial disponível em todos os indivíduos e pode ser desenvolvida no contexto educativo (Alencar, 2015; Runco 2014). O professor emerge, naturalmente, como essencial neste contexto enquanto modelo de atitudes e de comportamentos para a promoção dessa criatividade (Glaveanu, 2018). Neste caso, há que ponderar sobre as características de personalidade potencialmente promotoras de tais comportamentos ou atitudes criativas (Barbot, et al., 2015, Costa, et al., 2015; Grohaman & Snyder, 2017) e sobre a sua motivação. Esta, orienta as suas ações, escolhas e define a persistência na execução da tarefa (Lathan & Pinder, 2005; Ryan & Deci, 2017). A partir daqui, podem emergir indagações, nomeadamente sobre qual o perfil motivacional para o trabalho dos docentes quando se avaliam como mais e menos criativos. Particularmente, neste trabalho interessou saber se (i) existe associação entre as características criativas e a motivação para o trabalho docente e (ii) se a motivação para o trabalho destes docentes variava com as suas características mais e menos criativas.

Relativamente ao primeiro objetivo foi possível verificar que os professores se orientavam por diferentes motivos. Neste caso, os docentes, tendem a atribuir igual valor aos diferentes motivos, nomeadamente, ao envolvimento, ao desempenho e, à realização e poder, sendo portanto, a sua motivação para o trabalho multideterminada. Estes resultados encontram fundamentação por exemplo nos trabalhos de Devoglio e colegas (2017); Guajardo (2011); Han & Yin (2016); Nientied e Toska (2019), ou de Sajid e colegas (2018), que sugerem que a motivação dos docentes é influenciada por fatores pessoais (e.g. motivos, interesses e necessidades), contextuais (e.g. programas, condições de trabalho, salário, programas) ou relacionais (e.g. apoio recebido, liderança, relação pedagógica).

Contudo, estas dimensões relacionam-se de forma variável com as características criativas dos docentes (Auger & Woodman, 2016; Luria & Kaufman, 2018). Assim, estar motivado no quotidiano docente relacionar-se-á com múltiplas variáveis, podendo a personalidade do docente ser uma delas. Por outro lado, ser-se criativo implica elevada energia face às tarefas, implica elevada motivação, particularmente a intrínseca (Kaufman & Gregoire, 2015; Ceci & Kumar, 2016; Ryan & Deci, 2000; 2017). Neste caso, pode-se referir que as dimensões da organização do trabalho e de realização e poder aproximam-se mais de aspetos extrínsecos ao indivíduo, institucionais e mesmo implicativos de reconhecimento externo. Já o envolvimento que o docente coloca no trabalho e ser motivado pelo seu próprio desempenho podem ser mais associáveis à motivação intrínseca e a outras variáveis da personalidade criativa, como se viu na exposição teórica (Grohaman & Snyder, 2017; Ryan & Deci, 2017). Esta última reflexão parece ser corroborada no objetivo a analisar de seguida.

Relativamente ao segundo objetivo deste trabalho, apurou-se que a motivação para o trabalho dos docentes varia significativamente com a avaliação de mais e menos características criativas, exceto numa dimensão—realização e poder. O facto dos docentes mais criativos também demonstrarem maiores níveis motivacionais, vai ao encontro de estudos como os já clássicos de Amabile (1985) e pode reforçar a perspetiva de uma motivação elevada, associada a outras características como a autonomia ou persistência (Ryan & Deci, 2000; 2017), constituírem uma personalidade criativa que projeta a motivação também no seu trabalho. Não surpreende que o contraste entre os grupos mais extremos dos docentes a nível de personalidade criativa (neste caso 1 e 3; 1 e 4) aconteça nas dimensões motivacionais de desempenho e de envolvimento. Mais uma vez se reforça a ideia de que, sendo dimensões que apelam a características mais individuais e que requerem o estabelecimento de compromisso

com as tarefas, mais facilmente se associam a indivíduos com as características de personalidade criativa atrás comentadas. A dimensão realização e poder, a qual não se associa significativamente a qualquer contraste de grupos, e a de organização no trabalho (na qual os contrastes não envolvem os mais criativos, isto é, grupo 4) farão apelo a variáveis mais contextuais e não tanto controladas pelo indivíduo.

Tendo esta investigação um carácter meramente exploratório, trazendo um modesto contributo para uma área não muito estudada, assinalam-se algumas limitações. Em primeiro lugar, é de referir a amostra não ser probabilística e a grande disparidade entre o número de homens e mulheres, o que poderá ter exercido influência nos resultados. É de comentar ainda que esta pesquisa contou com autorrelatos dos professores e, portanto, apenas com a capacidade de reconhecer as suas motivações e características criativas; tal facto também pode ter influenciado os resultados. Relativamente aos instrumentos de recolha de informação, não se conhecem estudos de validação específica com docentes. Por outro lado, importa lembrar que o tipo de pesquisa é desafiada por questões metodológicas associadas aos desenhos transversais e à variância do método comum. Em pesquisas futuras, haverá então a necessidade de aumentar o tamanho e a diversidade da amostra (por exemplo, considerando anos de leccionação) a tipologia probabilística e considerar, além das perceções, a realização criativa do docente a avaliar.

Contudo, este estudo de cariz exploratório afirma uma perspetiva a ser explorada: docentes que se consideram pouco e muito criativos emergem com diferentes perfis motivacionais no seu trabalho e, tendencialmente, os mais criativos são mais motivados neste contexto. Por seu lado, parece sair reforçada a ideia de que ser criativo implica estar motivado, particularmente de forma intrínseca (Grohaman & Snyder, 2017; Jesus et al., 2013), mobilizando, neste caso o docente, recursos afetivos e cognitivos e projetando tal motivação em dimensões motivacionais do seu trabalho que requerem compromisso com o desempenho e grande envolvimento. Uma maior motivação nestas dimensões pode então ser facilitada pela criatividade que o docente possui. Estes dados e sua reflexão trazem a necessidade de reforçar a presença do tema e o treino da criatividade nos docentes. Um docente criativo (Craft, 2005) não se esgota na personalidade criativa que possui, mas também necessita de rentabilizar recursos externos para promover criatividade nos seus alunos. Porém, um conjunto de características como motivação intrínseca, autonomia, persistência ou tolerância à ambiguidade parecem aqui ter impacto na qualidade do ensino que o docente operacionaliza no seu quotidiano profissional, estando nele mais motivado. Ora, as competências criativas podem ser desenvolvidas e os docentes são um grupo privilegiado para esta aposta acontecer.

Referências

- Alencar, E. M. (2015). Promoção da criatividade em distintos contextos: Entraves e desafios. In M. F. Morais, L. C. Miranda, & S. M. Wechsler (Orgs.), *Criatividade. Aplicações práticas em contextos internacionais*, (pp. 59-136). São Paulo: Vetor.
- Alencar, E. M. L. S., & Sobrinho, A. B. F. (2017). *A gestão da criatividade*. Curitiba, PR: Editora Prismas.
- Amabile, T. (1985). Motivation and creativity: Effects of motivational orientation on creative writers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 393–399
- Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: update the social psychology of creativity*. Boulder, CO: Westview Press.
- Amabile, T. M. (2015). Entrepreneurial creativity through motivational synergy. *Journal of Creative Behaviour*, 31(1), 18-26. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1997.tb00778.x>
- Amabile, T., & Pratt, M. G. (2016). The dynamic componential model of creativity and innovation in organizations: making progress, making meaning, *Research in Organizational Behavior*, 36, 157-183. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2016.10.001>

- Auger P, & Woodman R.W. (2016) Creativity and intrinsic motivation: exploring a complex relationship. *Journal of Applied Behavioral Science*, 52(3): 342–366. <https://doi.org/10.1177/0021886316656973>
- Barbot, B., Besançon, M., & Lubart, T. (2015). Creative potential in educational settings: Its nature, measure, and nurture. *International Journal of Primary and Early Years* 43 (4), 371-381. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.1020643>
- Barron, F. (1969). *Creative person and the creative process*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Batey, M., & Hughes, D. J. (2017). Individual difference correlates of self-perceptions of creativity. In M. Karwowski & J. Kaufman (Eds.). *The creative self* (pp. 184-217). London: Academic Press.
- Bzuneck, J. A., Boruchovitch, E., Miranda, L., & Almeida, L. (2014). Motivação académica dos alunos. In L. Almeida & A. Araújo (Eds.). *Aprendizagem e sucesso escolar: variáveis pessoais dos alunos*, (pp.173-213). Braga: ADIPSIEDUC.
- Ceci, M. W., & Kumar, V. K. (2016). A correlational study of creativity, happiness, motivation, and stress from creative pursuits. *Journal of Happiness Studies*, 15(6) 609-626. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9615-y>
- Chávez-Eakle, R. A., Eakle, A. J., & Cruz-Fuentes, C. (2012). The multiple relations between creativity and personality. *Creativity Research Journal*, 24(1), 76-82. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.649233>
- Costa, S., Páez, D., Sánchez, F., Garaigordobil, M., & Gondim, S. (2015). Personal factors of creativity: A second order meta-analysis. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 31, 165-173. <https://doi.org/10.1016/j.rpto.2015.06.002>
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. London, UK: Routledge.
- Cropley, A. (2015). *Creativity in education and learning. A guide for teachers and educators*. New York: Routledge.
- Csíkszentmihályi, M. (2014). *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*. New York, NY: Harper Perennial.
- Devoglio, T. R., Spagnolo, C., & Santos, B. S. (2017). Motivação para permanência na profissão a percepção dos docentes universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21 (2), 175-182. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121099>
- Feist, G. J. (2017). The creative personality-current understandings and debates. In J. A. Plucker (Ed.), *Creativity and innovation - theory, research and practice* (pp.181-199). Waco, TX: Prufrock Press.
- Ferreira, A., Diogo, C., Ferreira, M., & Valente, A. (2006). Construção e validação de uma escala multi-factorial de motivação no trabalho (Multi-Moti). *Comportamento Organizacional e Gestão*, 12, 187-198.
- Fleith, D. S., & Morais, M. F. (2017). Desenvolvimento e promoção da criatividade. In L. S. Almeida (Ed.), *Criatividade e pensamento crítico: conceito, avaliação e desenvolvimento* (pp. 45-73). Porto, PT: CERPSI.
- Garcês, S., Pocinho, M., Jesus, S., Viseu, J., Imaginário, S., & Wechsler, S. M. (2015). Estudo de validação da escala de personalidade criativa. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 2(40), 17-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459645432003>
- Glaveanu, V. P. (2018). Educating which creativity? *Thinking Skills and Creativity*, 27(1), 25-32. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.11.006>
- Grohman, M. G., & Snyder, H. T. (2017). “Why do we create? The roles of motivation, mindset, and passion in human creativity. In: J. A. Plucker (Ed.), *Creativity and innovation: Theory, research, and practice* (pp. 165-180). TX: Waco, Prufrock Press.
- Guajardo, J. (2011). *Teacher motivation: theoretical framework, situation analysis of save the children country offices, and recommended Strategies*. Save the Children Basic Education Intern. Acedido a partir de <http://www.teachersforefa.unesco.org/tmwg/blog2/wp-content/uploads/2015/03/Save-the-Children-Teacher-Motivation-Report.pdf>

- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), 1217819. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
- Kaufman, B., & Gregoire, C., (2015). *Wired to create: unraveling the mysteries of the creative mind*. New York: Perigee.
- Kaufman, J. C. (2016). *Creativity 101*. New York: Singer Publishing Company.
- Jesus, S. N., Rus, C. L., Lens, W., & Imaginário, S. (2013) Intrinsic motivation and creativity related to product: A meta-analysis of the studies published between 1990-2010. *Creativity Research Journal*, 25(1), 80-84. <https://doi.org/10.1080/10400419.2013.752235>
- Latham, G., & Pinder, C. (2005). Work motivation theory and research at the dawn of the twenty-first century. *Annual Review of Psychology*, 56, 485-516. <http://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.142105>
- Luria, S. R., & Kaufman, J.C. (2018). The dynamic force before intrinsic motivation: exploring creative needs. In M. Karwowski & J.C. Kaufman (Eds.), *The creative self* (pp. 318–325). London: Academic Press.
- MacKinnon, D. W. (1978). *In search of human effectiveness: identifying and developing creativity*. Buffalo, NY: Creative Education Association.
- Miller, A. L., & Dumford, A. D. (2014). Creative cognitive processes in higher education. *The Journal of Creative Behaviour*, 48, 1-17. <https://doi.org/10.1002/jocb.77>
- Moeller, J., Keiner, M., & Grassinger, R. (2015). Two side of the same coin: do the dual” types” of passion describe districts’ subgroups of individuals? *Journal for Person-Oriented Research*, 1, 131-150. <https://doi.org/10.17505/jpor.2015.15>
- Muñoz-Pascual, L. & Galende, J. (2017). The impact of knowledge and motivation management on creativity: employees of innovative Spanish companies, *Employee Relations*, 39 (5), 732-752. <https://doi.org/10.1108/ER-05-2016-0096>
- Nehardani, H., Mormoosavi, S. Sani, A., Tabarraei, Y., & Ghodrati (2013). Studying the personal creativity barriers in the students of Sabzevar Medical Sciences University. *International Journal of Advanced Studies in Humanities and Social Science*, 1(10), 1566-1572. http://www.ijashss.com/article_83941.html
- Nientied, P., & Toska, M. (2019). Motivation of knowledge workers the case of Albania. *Organizacija*, 52, 33-44. <https://doi.org/10.2478/orga-2019-0004>
- Omdal, S., & Graefe, A. K. (2017). Investing in creativity in students: the long and short (term) of it. In J. A. Plucker (Ed.), *Creativity & innovation. Theory, research, and practice* (pp. 205-221). Waco, TX: Prufrock Press.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2015). *Educação para todos 2000-2015: progressos e desafios*. ONU.
- Patti, Y. A., Montiel, J. M., Costa, K., Murgo, C. S., Silva, M.C.R., Bartholomeu, D., & Campos, N. R. (2017). Percepção de professores de ensino médio acerca da motivação docente. *Revista Psicopedagogia*, 34 (103), 53-64. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000100006
- Rasheed, M. I., Humayon, A. A., Awan, U., & Ahmed, A. Din (2016). Factors affecting teacher`s motivation. *International Journal of Educational Management*, 30(1), 101-114. <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2014-0057>
- Robinson, J. C., Workman, J., & Freeburg, B. W. (2018). Creativity and tolerance of ambiguity in fashion design students. *International Journal of Fashion Design Technology and Education*, 12(1), 1-9. <https://doi.org/10.1080/17543266.2018.1516807>
- Runco, M. A. (2014). *Creativity: Theories and themes: Research, development and practice*. San Diego, CA: Academic Press.
- Runco, M., & Jager, G. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publishing.
- Sajid, M, Rana, R. A., & Tahir, S., N. (2018). Development of teacher motivation scale at secondary level. *Journal of Research and Reflections in Education*, 12(2), 286-295. <https://www.ue.edu.pk/beta/jrre/articles/article12.pdf>
- Sierra, M. D., Escobedo, P. S., Cuervo, A. A. V., & Rosal, A. B. (2015). Estratégias e programas para o desenvolvimento da criatividade nas escolas do México. In M. F. Morais, L. C. Miranda, & S. M. Wechsler (Orgs.), *Criatividade. Aplicações práticas em contextos internacionais* (pp. 257-268). São Paulo, SP: Vetor.
- Starko, A. J. (2014). *Creativity in the classroom - schools of curious delight*. New York: Routledge.
- Steele, L., M., McIntosh, T., & Higgs, C. (2017). Intrinsic motivation and creativity: opening up a black box. In M. D. Mumford & S. Hemlin (Eds.), *Handbook of Research on Leadership and Creativity* (Cap. 6, pp. 100-130). <https://doi.org/10.4337/9781784715465>
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: The Free Press.
- Torrance, E. P. (1983). The importance of falling in love with "something." *Creative Child & Adult Quarterly*, 8, 72-78.
- Tukey, J.W. (1949). Comparing individual means in the analysis of variance. *Biometrics*, 5, 99-114.
- Viseu, J. N., Jesus, S. N., Quevedo-Blasco, R., Rus, C. L., & Canavarró, J. M. (2014). Motivação docente: estudo bibliométrico da relação das variáveis individuais, organizacionais e atitudes laborais. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(1), 58-65. [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(15\)30007-8](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(15)30007-8)
- Williams, R., Runco, M., & Berlow, E. (2016). Mapping the theme, impact, and cohesion of creativity research over the last 25 years. *Creativity Research Journal*, 28(4), 385-394. <https://doi.org/10.1080/10400419.2016.1230358>

Fecha de recepción: 23 de mayo de 2019.

Fecha de revisión: 7 de octubre de 2019.

Fecha de aceptación: 14 de octubre de 2019.

Fecha de publicación: 1 de diciembre de 2019.