UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE DE
RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES

MARCELO SILVEIRA BORGES DE OLIVEIRA

Os efeitos do programa *Mindful Creative Thinking* (MCT) no nível de criatividade verbal de
estudantes de uma escola de negócios

ORIENTADOR: PROF. DR. ROGÉRIO CERÁVOLO CALIA

RIBEIRÃO PRETO

2018

Prof. Dr. Vahan Agopyan
Reitor da Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Dante Pinheiro Martinelli
Diretor da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto

Prof. Dr. Marcio Mattos Borges de Oliveira
Chefe do Departamento de Administração

Prof. Dr. Alexandre Pereira Salgado Junior
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Administração

MARCELO SILVEIRA BORGES DE OLIVEIRA

Os efeitos do programa *Mindful Creative Thinking* (MCT) no nível de criatividade verbal de estudantes de uma escola de negócios

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração – Área: Administração de Organizações da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Administração. “Versão Corrigida. A original encontra-se disponível no Serviço de Pós-Graduação da FEA-RP/USP”.

ORIENTADOR: PROF. DR. ROGÉRIO CERÁVOLO CALIA.

RIBEIRÃO PRETO

2018

Autorizo a reprodução e divulgação total deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Oliveira, Marcelo Silveira Borges de

Os efeitos do programa *Mindful Creative Thinking* (MCT) no nível de criatividade verbal de estudantes de uma escola de negócios. Ribeirão Preto, 2018.

138 p. : il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Área de concentração: Administração de Organizações.

Orientador: Calia, Rogério Cerávolo.

1. Criatividade verbal 2. *Mindfulness*. 3. Psicologia Positiva. 4. Criatividade. 5. Educação.

Nome: OLIVEIRA, Marcelo Silveira Borges de

Título: Os efeitos do programa *Mindful Creative Thinking* (MCT) no nível de criatividade verbal de estudantes de uma escola de negócios

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração de Organizações da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Administração.

Aprovado em 14/06/2018

Banca Examinadora

Prof. Dr. Marcelo Marcos Piva Demarzo

Instituição: Escola Paulista de Medicina (UNIFESP)

Profa. Dra. Adriana Caldana

Instituição: FEA-RP Universidade de São Paulo

Profa. Dra. Solange Wechsler

Instituição: Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC)

Orientador

Prof. Dr. Rogério Ceravola Calia

Instituição: FEA-RP Universidade de São Paulo

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero agradecer à sincronicidade da vida que, com a sua sabedoria natural, influenciou o meu pensar, o meu sentir e o meu querer ao longo da minha jornada na Terra. Especialmente, o ano de 2011, que foi o ano que iniciei de forma consciente a minha jornada do Autoconhecimento. Foi neste ano que conheci a meditação por um vídeo no youtube e, desde então, a minha relação com o mundo tem sido totalmente diferente. Gosto de dizer que adquiri uma nova visão de mundo, mais compassiva, amorosa e atenta comigo mesmo, com todos ao meu redor e com o Todo.

Ao longo desta jornada conheci pessoas incríveis que quero destacar aqui, em forma de GRATIDÃO:

Gratidão aos meus pais, Silvia e Geraldo, por terem me dado a vida. E também por terem me inspirado enxergar a vida com amorosidade e me dado todo o aparato emocional/espiritual/técnico/financeiro para o meu desenvolvimento pessoal, profissional e espiritual.

Gratidão ao meu irmão, Rodrigo Borges, por ter sido tão paciente ao longo da minha trajetória e por sempre ter confiado em mim. Você sempre foi e será o meu ídolo e minha inspiração.

Gratidão, Jair Leite, por ter me apoiado tanto ao longo do meu mestrado e por todo o seu carinho e amor.

Gratidão, meu querido amigo/irmão Daniel Belissimo, por todo o seu carinho, atenção e paciência. Você foi e é peça fundamental do meu crescimento profissional

Gratidão, Cecília Odo, por me inspirar a voltar a estudar e por todo o seu apoio emocional, escuta empática e paciência ao longo do meu mestrado. Você foi uma das peças mais importantes desse processo.

Gratidão, Profa. Adriana Caldana, por me acolher desde o primeiro momento que cheguei na FEA-RP. Lembro-me dos nossos primeiros encontros na sua sala e o que mais me marcou foi o seu carinho e paciência ao me escutar.

Gratidão, Prof Rogério Calia, meu orientador, por acreditar em mim e no nosso projeto. Fomos os pioneiros com os estudos de *mindfulness* aqui na FEA-RP e muitas sementinhas foram plantadas e já colhidas com uma intenção genuína de contribuir com o desenvolvimento humano dos estudantes.

Gratidão minhas queridas amigas e parceiras do mestrado, Nayele, Luciana e Cárita. Sem vocês não teria sido possível realizar os grupos de *mindfulness* na FEA-RP. Vocês estarão sempre no meu coração.

Gratidão ao meu querido irmão Lucas Battistetti, por você simplesmente fazer parte da minha vida e por todo o seu apoio ao longo do meu mestrado. Sua amizade é muito importante para mim.

Gratidão ao meu querido amigo/irmão Halley por ter me dado tanto apoio ao longo da minha vida. Altas conversas, risadas e compartilhamentos ao longo desta jornada que contribuíram muito com a formação do meu “Eu”.

Gratidão especial a Mariana Fernandez por ter me apresentado as práticas de *mindfulness* e por todo o apoio ao longo do mestrado. Serei eternamente grato.

Gratidão a todos os colaboradores da FEA-RP, especialmente Fernando da TI, Sr. Ary, da portaria, Silvio, Matheus, Thiago e Erika, da secretária. Todos vocês me ajudaram muito ao longo desta jornada.

Gratidão aos meus colegas de mestrado, especialmente meus queridos amigos Júlio, João e Marlon. Vocês são peças fundamentais nesse processo.

Gratidão ao Prof Cláudio que me ajudou nas análises estatísticas; à professora Valéria e à professora Mariangela por todo o apoio. A minha professora de oratória Ludmila Puntel por todo o apoio antes da qualificação e da defesa. E também à minha prima Mariana (psicóloga) pela ajuda na aplicação dos testes psicológicos. Todos vocês foram muito importantes.

Gratidão a todos os alunos da FEA-RP/USP que participaram da minha pesquisa. Sem vocês nada seria possível.

No final, mas não menos importante, agradeço a todos os meus mestres, professores, doutores, ídolos e pessoas que cruzaram o meu caminho ao longo desta jornada chamada “vida”. Sigo aberto com a minha mente, coração e vontade para aprender cada vez mais de momento a momento. Simples assim!

RESUMO

OLIVEIRA, Marcelo Silveira Borges de. **Os efeitos do programa *Mindful Creative Thinking* (MCT) no nível de criatividade verbal de estudantes de uma escola de negócios**. 2018. 138 p. Dissertação (Mestrado em Administração de Organizações)—Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018.

O objetivo deste estudo foi avaliar os efeitos do programa intitulado *Mindful Creative Thinking* (MCT) sobre o nível da criatividade verbal de estudantes universitários de uma escola de negócios. Evidências científicas apontam efeitos positivos das práticas de *mindfulness* e das forças de caráter cognitivas no desenvolvimento da criatividade verbal. O programa MCT, desenvolvido no presente estudo e de autoria do próprio pesquisador, combina práticas de *mindfulness* e práticas das forças de caráter, integradas com práticas de treinamento do pensamento criativo. As variáveis estudadas foram fluência (número de ideias), flexibilidade (número de categorias) e originalidade (novidade estatística das respostas). O estudo exploratório utilizou métodos quanti-qualitativos e abordagem analítica de ensaio controlado antes-e-depois (*before and after study*) com amostra randomizada. O programa MCT foi realizado com 51 graduandos da Faculdade de Administração, Economia e Contabilidade (FEA-RP/USP) de Ribeirão Preto. Os estudantes foram divididos em dois grupos: Experimental (26 participantes) e Controle (25 participantes). Os dados foram coletados por meio da aplicação do Teste de Torrance, Questionário das Cinco Facetas de *Mindfulness* e de questionário com questões abertas (Questionário MCT), elaborado pelo pesquisador. O resultado da pesquisa demonstrou que o programa *Mindful Creative Thinking* contribuiu para o desenvolvimento das habilidades criativas e influenciou positivamente no nível de atenção plena dos graduandos.

Palavras-Chave: Criatividade verbal. *Mindfulness*. Psicologia Positiva. Criatividade. Educação.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Marcelo Silveira Borges de. **The effects of Mindful Creative Thinking (MCT) on the level of verbal creativity of students in a business school.** 2018.138 p. Dissertação (Mestrado em Administração de Organizações)–Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018.

The objective of this study was to evaluate the effects of the Mindful Creative Thinking (MCT) program on the level of verbal creativity of university students in a business school. Scientific evidence points to the positive effects of mindfulness practices and cognitive character forces in the development of verbal creativity. The MCT program, developed in the present study and authored by the researcher himself, combines practices of mindfulness and practices of character forces, integrated with practices of training of creative thinking. The variables studied were fluency (number of ideas), flexibility (number of categories) and originality (statistical novelty of the answers). The exploratory study used quantitative-qualitative methods and analytical approach of a randomized sample before and after study. The MCT program was carried out with 51 graduates from the Faculty of Administration, Economics and Accounting (FEA-RP / USP) of Ribeirão Preto. The students were divided into two groups: Experimental (26 participants) and Control (25 participants). The data were collected through the application of the Torrance Test, Questionnaire of Five Facets of Mindfulness and a questionnaire with open questions (Questionnaire MCT), prepared by the researcher. The result of the research demonstrated that the Mindful Creative Thinking program contributed to the development of creative skills and had a positive influence on the level of attention of undergraduates.

Keywords: Verbal creativity. *Mindfulness*. Positive Psychology. Creativity. Education.

RESUMEN

OLIVEIRA, Marcelo Silveira Borges de. **Los efectos del programa Mindful Creative Thinking (MCT) en el nivel de creatividad verbal de los estudiantes de una escuela de negocios**. 2018. 138 p. Dissertação (Mestrado em Administração de Organizações)—Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018.

El objetivo de este estudio fue evaluar los efectos del programa titulado Mindful Creative Thinking (MCT) sobre el nivel de la creatividad verbal de estudiantes universitarios de una escuela de negocios. Evidencias científicas apuntan efectos positivos de las prácticas de mindfulness y de las fuerzas de carácter cognitivas en el desarrollo de la creatividad verbal. El programa MCT, desarrollado en el presente estudio y de autoría del propio investigador, combina prácticas de mindfulness y prácticas de las fuerzas de carácter, integradas con prácticas de entrenamiento del pensamiento creativo. Las variables estudiadas fueron fluencia (número de ideas), flexibilidad (número de categorías) y originalidad (novedad estadística de las respuestas). El estudio exploratorio utilizó métodos cuantitativos y el método analítico de ensayo controlado antes y después (antes y después del estudio) con una muestra aleatorizada. El programa MCT fue realizado con 51 graduados de la Facultad de Administración, Economía y Contabilidad (FEA-RP / USP) de Ribeirão Preto. Los estudiantes fueron divididos en dos grupos: Experimental (26 participantes) y Control (25 participantes). Los datos fueron recolectados a través de la aplicación de la Prueba de Torrance, Cuestionario de las Cinco Facetas de Mindfulness y de cuestionario con preguntas abiertas (Cuestionario MCT), elaborado por el investigador. El resultado de la investigación demostró que el programa Mindful Creative Thinking contribuyó al desarrollo de las habilidades creativas e influyó positivamente en el nivel de atención plena de los graduados.

Palabras clave: Creatividad verbal. *Mindfulness*. Psicología Positiva. Creatividad. Educación.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Número de artigos com <i>mindfulness</i> no título (1980-2017).....	36
Figura 2 - Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.....	60
Figura 3 - Fluxo do estudo.....	69

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Diferença no pré-teste e pós-teste nas variáveis fluência, flexibilidade, elaboração e originalidade - grupo Experimental.....	81
Gráfico 2 - Diferença no pré-teste e pós-teste nas variáveis expressão/emoção, fantasia, perspectiva incomum e analogias - grupo Experimental.....	81
Gráfico 3 - Diferença no pré-teste e pós-teste nas variáveis Índice Criativo 1 e 2 - grupo Experimental.....	82
Gráfico 4 - Diferença nas variáveis fluência, flexibilidade, elaboração e originalidade - grupo Controle (antes e depois).....	84
Gráfico 5 - Diferença nas variáveis expressão/emoção, fantasia, perspectiva incomum e analogias - grupo Controle (antes e depois).....	84
Gráfico 6 - Diferença nas variáveis Índice Criativo Verbal 1 e 2 – grupo Controle (antes e depois).....	85
Gráfico 7 - Diferença no pré-teste nas médias das variáveis fluência, flexibilidade, elaboração e originalidade - grupos Controle e Experimental.....	87
Gráfico 8 - Diferença no pré-teste nas médias das variáveis expressão/emoção, fantasia, perspectiva incomum e analogias - grupos Controle e Experimental.....	87
Gráfico 9 - Diferença no pré-teste nas médias das variáveis Índice Criativo Verbal 1 e 2 - grupos Controle e Experimental.....	88
Gráfico 10 - Comparação no pós-teste das variáveis fluência, flexibilidade, elaboração e originalidade - grupos Controle e Experimental.....	90
Gráfico 11 - Comparação no pós-teste das variáveis expressão/emoção, fantasia, perspectiva incomum e analogias - grupos Controle e Experimental.....	90
Gráfico 12 - Comparação no pós-teste das variáveis Índice Criativo 1 e 2 - grupos Controle e Experimental.....	91
Gráfico 13 - Diferença agregada do pré-teste para pós-teste nas variáveis fluência, flexibilidade, elaboração e originalidade – grupos Controle e Experimental.....	93
Gráfico 14 - Diferença agregada do pré-teste para pós-teste nas variáveis expressão/emoção, fantasia, perspectiva incomum e analogias – grupos Controle e Experimental.....	93
Gráfico 15 - Diferença agregada do pré-teste para pós-teste nas variáveis Índice Criativo 1 e 2 - grupos Controle e Experimental.....	94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Técnicas para a prática de <i>mindfulness</i>	35
Tabela 2 - Classificação das forças de caráter - <i>Values in Action (VIA)</i>	44
Tabela 3 - Estágios da prática das forças de caráter.....	46
Tabela 4 - Forças de caráter da virtude sabedoria e descrição dos seus aspectos positivos.....	47
Tabela 5 - Estágios do processo criativo individual.....	56
Tabela 6 - Componentes do processo criativo.....	57
Tabela 7 - Práticas de <i>mindfulness</i> utilizadas pelo currículo MCT.....	58
Tabela 8 - Práticas das forças de caráter utilizadas pelo currículo MCT.....	59
Tabela 9 - Distribuição dos estudantes por faixa etária - grupos Experimental e Controle.....	63
Tabela 10 - Distribuição dos estudantes por sexo - grupos Experimental e Controle.....	63
Tabela 11 - Distribuição dos estudantes por curso - grupos Experimental e Controle.....	64
Tabela 12 - Distribuição por semestre em curso - grupos Experimental e Controle.....	64
Tabela 13 - Distribuição por período/horário - grupos Experimental e Controle.....	64
Tabela 14 - Distribuição por participação em entidade estudantil - grupos Experimental e Controle.....	65
Tabela 15 - Protocolo semanal do programa <i>Mindful Creative Thinking (MCT)</i>	73
Tabela 16 - Medidas descritivas dos dados analisados no programa MCT.....	78
Tabela 17 - Valor do coeficiente de variação antes-e-depois - grupos Experimental e Controle.....	79
Tabela 18 - Comparação das variáveis de criatividade dentro do grupo Experimental.....	80
Tabela 19 - Comparação das variáveis de criatividade dentro do grupo Controle.....	83
Tabela 20 - Comparação da diferença entre as variáveis de criatividade no pré-teste - grupos Controle e Experimental.....	86
Tabela 21 - Comparação da diferença entre as variáveis de criatividade no pós-teste - grupos Controle e Experimental.....	89
Tabela 22 - Comparativo da diferença agregada antes-e-depois - grupos Controle e Experimental.....	92
Tabela 23 - Medidas descritivas das facetas de <i>mindfulness</i> - programa MCT.....	97
Tabela 24 - Comparativo de diferença estatística no pré-teste e no pós-teste das facetas de <i>mindfulness</i> - grupo Controle.....	98
Tabela 25 - Comparativo de diferença estatística no pré-teste e no pós-teste das facetas de <i>mindfulness</i> - grupo Experimental.....	99

Tabela 26 - Comparativo de diferença estatística das facetas de <i>mindfulness</i> no pré-teste - grupos Controle e Experimental.....	100
Tabela 27 - Comparativo de diferença estatística das facetas de <i>mindfulness</i> no pós-teste - grupos Controle e Experimental.....	101

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 Objetivo geral.....	20
1.2 Objetivos específicos.....	20
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	21
2.1 A criatividade e o processo criativo.....	21
2.1.1 Pessoa criativa: características e habilidades.....	25
2.1.2 Criatividade nas organizações e escolas de negócios.....	28
2.2 Mindfulness: conceitos e práticas.....	31
2.2.1 Criatividade e meditação.....	40
2.2.2 Forças de caráter.....	43
2.2.3 Força de caráter e criatividade.....	47
2.2.4 Integração de <i>mindfulness</i> e forças de caráter.....	50
2.3 Programa <i>Mindful Creative Thinking</i> (MCT).....	52
2.3.1 Caracterização do currículo MCT.....	54
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	60
3.1 Contexto do estudo.....	62
3.1.1 Local e período de aplicação da pesquisa.....	62
3.1.2 Tamanho amostral e participantes.....	62
3.1.3 Recrutamento dos participantes.....	65
3.1.4 Coleta de dados.....	66
3.1.5 Protocolo de coleta de dados.....	67
3.1.6 Fonte de dados.....	69
3.1.7 Protocolo do Programa MCT.....	71
3.1.8 Estratégias para minimizar fontes de viés.....	75
3.1.9 Aspectos éticos.....	75
3.2 Resultados.....	75
3.2.1 Efeitos do programa MCT na criatividade verbal.....	76
3.2.2 Efeitos do programa MCT nas facetas de <i>mindfulness</i>	94
3.2.3 Discussão.....	102
3.2.4 Limitações.....	109
4 CONCLUSÃO.....	110
REFERÊNCIAS.....	112

ANEXO A - QUESTIONÁRIO DAS FACETAS DE MINDFULNESS (FFMQ-BR).....	129
APÊNDICE A - FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO GERAL (PROGRAMA MCT).....	133
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	135
APÊNDICE C - GRUPO FOCAL (PROGRAMA MCT).....	137
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO MCT.....	138

1 INTRODUÇÃO

A criatividade está presente nas grandes invenções e descobertas que mudaram o rumo da humanidade. Os indivíduos que tiveram a capacidade de quebrar paradigmas para assumir novas formas de ver e interpretar o mundo e seus fenômenos, bem como, estabelecer novas formas de relação entre os fenômenos e formular questões e respostas úteis, originais e inovadoras, de alguma forma estavam envolvidos em processos criativos.

A concorrência global aumentou a demanda por inovações em produtos, serviços e tecnologias, e cresceu o interesse por funcionários talentosos e criativos que tragam soluções inovadoras para problemas organizacionais. O pensamento criativo é um diferencial, com importância social e pessoal (OLIVEIRA; NAKANO; WECHSLER, 2016).

Considerada uma competência do século XXI (MILLER; DUMFORD, 2014) e fator essencial de competitividade (EGAN, 2005), a criatividade exerce um papel central no desenvolvimento de inovações, inclusive na busca de respostas às demandas sociais (SMITH-BINGHAM, 2007; SAHLBERG, 2011). A criatividade é uma característica natural e primordial da mente humana, presente de forma potencial em todos os seres humanos (SIMONTON, 2000; MENCHÉN BELLÓN, 2010). O potencial criativo pode ser desenvolvido por todos os indivíduos (RUNCO, 2014) e cada indivíduo tem uma maneira diferente de expressar sua criatividade (WECHSLER, 2008).

Para Torrance (1965, p. 8), “a criatividade é o processo de tornar-se sensível a problemas, deficiências, lacunas e elementos ausentes ou desarmonias [...]”. Para este autor, a criatividade é capaz de identificar dificuldades ou elementos faltantes nas informações e formular hipóteses, a partir das deficiências encontradas. É, assim, capaz de “[...] testar e retestar estas hipóteses, possivelmente modificá-las e retestá-las novamente; e finalmente, comunicar os resultados encontrados”.

Neste estudo, criatividade é concebida como capacidade de gerar ideias, *insights* ou soluções para problemas, de forma nova, original e apropriada (AMABILE, 1996). De acordo com esta autora, a criatividade possui duas etapas distintas: da geração de ideias e da viabilidade dessas ideias. A etapa da ideação (por exemplo, realizado por meio de um exercício de *brainstorming*), foco do presente estudo, pode ser mais crítica para resultados bem-sucedidos (AVEY et al., 2012).

Ao relacionar criatividade e educação, as universidades emergem como espaços privilegiados para o seu desenvolvimento. As instituições de ensino superior (IES) são responsáveis pela formação dos estudantes, futuros profissionais de organizações dinâmicas e

complexas, e é essencial que desenvolvam em seus alunos o potencial criativo (ALENCAR; FLEITH, 2010).

As IES são consideradas por alguns estudiosos a principal fonte de modelagem e liberação de criatividade (MIHAI-YIANNAKI; SAVVIDES, 2012). Para Torrance (1974) é necessário estimular a criatividade dos alunos, promovendo habilidades que lhes permitam aprender a usar as informações, identificar problemas, desenvolver planejamentos a partir da identificação dos problemas e implementar soluções.

Apesar disso, o desenvolvimento de habilidades criativas nos estudantes não recebe a atenção devida das IES, principalmente no Brasil (ALENCAR; FLEICH, 2010). O pensamento lógico e racional ainda é preponderante (JACKSON et al., 2006) e dificilmente a criatividade é explicitamente incluída nos planos das disciplinas como algo para ser desenvolvido ao longo do curso. Assim, tem-se dado prioridade à educação formal, que privilegia a memorização e o desenvolvimento do pensamento lógico (DAVID; NAKANO; MORAIS, 2011) e com isso a criatividade não integra a formação profissional em diferentes áreas do conhecimento (RIBEIRO; FLEICH, 2007).

Esta pesquisa propõe o *Mindful Creative Thinking (MCT)*, um programa de treinamento educacional e comportamental de oito semanas. Desenvolvido pelo autor desta dissertação, o programa MCT utiliza práticas baseadas em *mindfulness* dos programas *Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR)* e *Mindfulness-Based Health Promotion (MBHP)*; práticas das forças de caráter (*character strengths*), adaptadas do programa *Mindfulness-based strenghts practices (MBSP)*, e práticas utilizadas em programas de treinamento da criatividade (por exemplo, FLEITH; ALENCAR, 1992; CLAPHAM; SCHUSTER, 1992; CLAPHAM, 1997; MILLER; DUMFORD, 2014).

A palavra *mindfulness* é normalmente traduzida para o português como atenção plena ou consciência plena. Enquanto conceito, *mindfulness* é o estado mental ou consciência que surge ao se prestar atenção à experiência, de forma intencional, sem julgá-la, criticá-la ou mesmo reagir a ela (KABAT-ZINN, 1990). Para Simón (2013) *mindfulness* é algo muito comum, algo que todos os seres humanos experimentam várias vezes na vida cotidiana, ou seja, pratica-se *mindfulness* no dia a dia quando o indivíduo está consciente do que está fazendo, pensando e sentindo.

O conceito de forças de caráter é um dos pilares do campo da Psicologia Positiva. Segundo Peterson e Seligman (2004), esse conceito propõe a identificação e o desenvolvimento das potencialidades humanas a partir de um sistema de classificação dos aspectos positivos do ser humano. Essas potencialidades são chamadas forças de caráter,

descritas no manual Valores em Ação - Manual de Classificação das Forças de Caráter e Virtudes (*Values in Action - VIA - Classification of Strengths and Virtues Manual*). De acordo com esta classificação, as pessoas possuem seis virtudes (sabedoria, coragem, humanidade, justiça, temperança e transcendência), cada uma composta de forças de caráter correspondentes, totalizando 24 forças. As forças de caráter são capacidades básicas e positivas que influenciam os pensamentos, sentimentos e comportamentos e ajudam o indivíduo a alcançar o seu melhor potencial (NIEMIEC; LISSING, 2016).

Este estudo priorizou as forças de caráter cognitivas da virtude sabedoria (originalidade, perspectiva, amor à aprendizagem, pensamento crítico e curiosidade), que abrangem traços positivos relacionados à aquisição e ao uso da informação a serviço da “vida boa”. Constitui-se um meio para obter resultados cognitivos desejados, como o desempenho criativo (PETERSON; SELIGMAN, 2004).

O objetivo do *Mindful Creative Thinking* é promover a criatividade verbal no estágio da geração de ideias, por meio de práticas de *mindfulness*, em especial, como também das forças de caráter cognitivas, e do treinamento prático e teórico de técnicas do pensamento criativo. O programa MCT baseia-se, em grande parte:

a) nos estudos que mostram a ligação entre as práticas de *mindfulness* e a criatividade, como a meta-análise de Lebuda, Zabelina e Karwowski (2015), em que criatividade e *mindfulness* estão significativamente relacionadas e

b) nos estudos que mostram a ligação entre as forças de caráter (especialmente as forças de caráter cognitivas) e a criatividade, por exemplo, de Avey et al. (2012), em que as forças de caráter da curiosidade, originalidade, perspectiva e do amor ao aprendizado (forças cognitivas) estão positivamente relacionadas à criatividade.

A questão que moveu este estudo foi: quais são os efeitos do programa *Mindful Creative Thinking* (MCT) no nível de criatividade verbal de estudantes de uma escola de negócios?

Três hipóteses foram levantadas:

a) Hipótese 1: alunos que participaram do programa MCT adquiriram um aumento significativo no nível de criatividade verbal (fluência, flexibilidade e originalidade), em comparação com o grupo de controle;

b) Hipótese 2: alunos que participaram do programa MCT adquiriram um aumento significativo no nível de criatividade verbal (fluência, flexibilidade e originalidade) após as oito semanas de treinamento, em comparação com os seus próprios resultados mensurados antes do início do programa e

c) Hipótese 3: o MCT foi capaz de aumentar o índice total de *mindfulness* após a intervenção.

As variáveis estudadas foram fluência, flexibilidade e originalidade. O estudo exploratório utilizou métodos quantitativos e qualitativos e abordagem analítica de ensaio controlado antes-e-depois (*before and after study*), com amostra randomizada. O programa MCT foi aplicado em 2017, com 51 graduandos da Faculdade de Administração, Economia e Contabilidade (FEA-RP/USP) de Ribeirão Preto, São Paulo.

O programa MCT traz uma nova abordagem para o desenvolvimento da criatividade verbal, pois reúne práticas de *mindfulness*, práticas das forças de caráter e exercícios de criatividade. O programa contém ferramentas para o desenvolvimento da atenção plena e para o reconhecimento das forças de caráter cognitivas, dinâmica que estimula o pensando divergente e, conseqüentemente, aumenta a capacidade de fluência, flexibilidade e originalidade na geração de ideias.

Durante a revisão de estudos para esta pesquisa não foram identificadas propostas semelhantes de intervenção, o que indica que esta abordagem não foi testada em outros estudos.

1.1 Objetivo geral

Avaliar os efeitos do programa *Mindful Creative Thinking* (MCT) no nível de criatividade verbal de estudantes de uma escola de negócios.

1.2 Objetivos específicos

a) Desenvolver o programa *Mindful Creative Thinking* (MCT) a partir de práticas de *mindfulness* baseadas nos programas MBSR e MBHP; práticas das forças de caráter, adaptadas do programa MBSP, e práticas utilizadas em programas de treinamento da criatividade.

b) Avaliar se o programa MCT é capaz de contribuir para a melhora dos níveis de atenção plena de maneira multidimensional, considerando as seguintes habilidades relacionadas: observar as experiências internas e externas; agir com atenção/consciência plena; não reagir, permitindo que pensamentos e sentimentos fluam naturalmente; não julgar, assumindo uma postura não avaliativa em relação às cognições e emoções.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A revisão da literatura apresenta de forma breve os principais tópicos necessários para o desenvolvimento da pesquisa. Primeiro, o presente estudo fez uma explanação a respeito da criatividade. Depois, discorreu sobre o conceito de *mindfulness* e sua relação com a criatividade. Na sequência, apresentou o conceito de forças de caráter, sua relação com a criatividade e a integração entre elas e *mindfulness*. A trajetória dos programas baseados em *mindfulness* e o currículo do programa MCT encerrou a revisão, seguindo-se à descrição da pesquisa-ação realizada.

2.1 A criatividade e o processo criativo

Trabalhos criativos sempre estiveram a serviço da humanidade (MÚRCIA, 2003). Entretanto, por muito tempo a criatividade foi vista como uma inspiração divina, algo destinado a poucos e impossível de ser medido (KNELLER, 1978).

Toda pessoa tem capacidade de ser criativa e cada pessoa tem uma maneira diferente de expressar sua criatividade (WECHSLER, 2008). Estudos sobre pessoas criativas incluem pesquisas sobre traços de personalidade, habilidades cognitivas, motivação, estilos de aprendizagem e criatividade (ALENCAR, BRUNO-FARIA; FLEITH, 2010), atitudes pessoais, hábitos, valores, atitudes emocionais e processos mentais (KNELLER, 1978). As competências criativas são modificáveis (MA, 2006), alterando-se o nível ou mesmo a intensidade de sua expressão (BEGHETTO; KAUFMAN, 2007; KAUFMAN; BEGHETTO; POURJALALI, 2011), e isso faz com que a influência da criatividade seja investigada nos mais diversos âmbitos da ciência (OLIVEIRA; NAKANO; WECHSLER, 2016).

O processo criativo é complexo, composto de características que envolvem o domínio mais amplo da ativação do conhecimento (EYSENCK, 1995); o pensamento divergente (GUILFORD, 1967); a capacidade de percepção, entendida como a capacidade de obter *insights* por meio da reestruturação da representação de um problema (MAYER, 1995); e a associação remota (MEDNICK, 1962), que é a capacidade de gerar combinações e associações de ideias anteriormente não relacionadas para produzir algo que seja novo ou original (NASSIF, 2004), adequado, plausível e que atenda a algum propósito (AMABILE, 1996; NEWTON, 2010).

A importância da pesquisa em criatividade veio à tona com os estudos do psicólogo norte-americano Joy Paul Guilford, que destacou a relevância deste constructo para diversas

áreas do comportamento humano e defendeu uma abordagem cognitivista, pois dizia que a criatividade era uma forma de operação do pensamento divergente.

De acordo com Guilford (1950, 1967) a atividade criativa possui dois componentes. O primeiro é o pensamento divergente, que representa um estilo de pensamento que permite que muitas ideias sejam geradas, em um contexto em que mais de uma solução está correta. O pensamento divergente é um processo de formação e comunicação de conexões que permite ao indivíduo pensar em muitas possibilidades e alternativas, de diferentes perspectivas (ISAKSEN; DORVAL; TREFFINGER, 2010). Inclui descobrir formas de aumentar o valor potencial de uma ideia ou oportunidade e evitar a dependência de métodos de pensamento convencionais (o que já é conhecido), com o objetivo de alcançar soluções inesperadas (GUNDRY; OFSTEIN; KICKUL, 2014).

O segundo componente é o pensamento convergente, considerado um processo de refinação de ideias. Nesse caso, são aplicados alguns critérios para seleção e escolha das ideias (GUNDRY; OFSTEIN; KICKUL, 2014) com o objetivo de gerar uma solução possível para um problema particular (GUILFORD, 1950, 1967).

Conforme Isaksen, Dorval e Treffinger (2010) o pensamento convergente é um processo no qual os participantes comparam, analisam e avaliam as ideias geradas, com base em critérios predeterminados, nos primeiros passos do processo criativo. Nesse processo, a tomada de decisão é o pensamento crítico.

Com o aprofundamento de seus trabalhos, Guilford apresentou o modelo tridimensional do intelecto e criou testes para avaliar a criatividade em quatro dimensões: fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração. Torrance (1966), baseado na abordagem cognitivista de Guilford, elaborou testes para avaliar a criatividade figurativa e verbal, nessas mesmas dimensões.

Assim, a visão unidimensional da criatividade das décadas de 1950 e 1960 deu lugar à visão multidimensional dos anos de 1970 (WECHSLER, 1998) e a visão do fenômeno da criatividade, antes individual, passou a ser percebido como sistêmico (FELDMAN; CSIKSZENTMIHALYI; GARDNER, 1994). Desde então, muitos estudos vêm sendo empreendidos com o objetivo de estudar métodos e criar programas para desenvolver a criatividade (por exemplo, TORRANCE, 1974; SCOTT; LERITZ; MUMFORD, 2004; MA, 2006; LEBUDA; ZABELINA; KARWOWSKI, 2016; AMABILE; PRATT, 2016).

Torrance e Ball (1980) contribuíram para o alargamento do conceito de criatividade, incluindo, além dos aspectos cognitivos, aspectos como combinação de ideias, humor, movimento, fantasia, perspectiva interna, perspectiva incomum, presença de emoção, riqueza

de imagens, colorido da imagem, títulos expressivos e resistência ao fechamento.

Amabile (1983, 1987) destacou três componentes importantes do processo criativo: as habilidades de domínio (*expertise*), os processos criativos relevantes e a motivação intrínseca. O componente habilidades de domínio inclui elementos relacionados ao nível de *expertise* em um domínio, como o conhecimento e a proficiência técnica, elementos que podem ser melhorados ao longo do tempo, e também o talento, relacionado à personalidade individual. Os processos criativos relevantes incluem estilo cognitivo, estilo de trabalho, domínio de estratégias que favorecem a produção de novas ideias e traços de personalidade. A motivação intrínseca está relacionada ao envolvimento e à satisfação que o indivíduo tem pela tarefa, independentemente de fatores externos, e abrange competência, autodeterminação e interesse. Contudo, a produção criativa não pode ser atribuída somente a um conjunto de habilidades e traços da personalidade do criador, mas também deve considerar a influência do ambiente (HENNESSEY; AMABILE, 2010).

Para Sternberg e Lubart (1991, 1993ab, 1995) o comportamento criativo é resultado da convergência de seis fatores distintos e interrelacionados, considerados pré-requisitos para a expressão criativa: inteligência, conhecimento, personalidade, motivação, estilos cognitivos e contexto ambiental. Desse modo, as pessoas mais abertas às ideias e opiniões dos outros são mais propensas a ter um bom desempenho no pensamento divergente (ISAKSEN; DORVAL; TREFFINGER, 2010), bem como as pessoas que possuem atitudes e valores relacionados à originalidade são mais propensas a pensar de maneira divergente (ACAR; RUNCO, 2015).

O pensamento divergente é fator-chave do desempenho criativo (KIM, 2008) e um dos métodos mais populares para avaliar a criatividade (CROPLEY, 2001; PLUCKER; RUNCO, 1999).

A criatividade, enquanto capacidade de produzir novas e apropriadas ideias, pode ser medida por testes de pensamento divergente (JUNG et. al. 2013). Testes com essa finalidade levam os participantes a listar a maior quantidade possível de usos para um determinado objeto (p. ex., uma caneta), em uma quantidade limitada de tempo. As respostas são pontuadas em termos de fluência (número de ideias), flexibilidade (número de categorias), originalidade (novidade estatística das respostas) e elaboração (nível de detalhes) (GUILFORD, 1967). Outro exemplo é uma sessão de chuva de ideias, conhecida também como “tempestade de ideias”, que tem o objetivo de gerar a maior quantidade possível de ideias sobre um assunto ou situação (HARRISON et al., 2006).

Para Amabile e Pratt (2016) o processo criativo individual possui cinco estágios. O primeiro estágio é chamado de apresentação de tarefas e envolve a identificação da meta ou

problema. O segundo envolve a preparação para o processo e inclui o tempo necessário para construir conhecimentos, habilidades e informações específicas sobre a meta e/ou problema. O terceiro envolve a geração de ideias, com uma ou mais possibilidades de resolver um problema ou atingir uma meta. O quarto envolve a avaliação das ideias por meio da validação das mesmas, garantindo a utilidade das ideias que foram geradas no terceiro estágio. O quinto estágio envolve a avaliação dos resultados a partir das decisões tomadas no quarto estágio. Esse processo é dinâmico, pois os indivíduos ou grupos podem ir e voltar entre os estágios.

Os autores passaram a considerar a emoção nos diferentes estágios do processo criativo. A emoção positiva influencia a criatividade individual, especialmente no primeiro (formulação do problema) e terceiro estágios (geração de ideias novas), por meio de seus efeitos na motivação intrínseca e nos processos criativos relevantes (por exemplo, pensar amplamente e fazer associações incomuns). Para Fredrickson (1998, 2011) as emoções positivas ampliam o escopo das cognições e permite associações cognitivas incomuns.

A emoção negativa influencia a criatividade individual, especialmente no segundo (reunir as informações e os recursos corretos) e no quarto estágio (verificar ideias geradas contra os critérios da tarefa), uma vez que pode motivar o indivíduo a se envolver no pensamento crítico, mais detalhado e analítico, melhorando a utilidade ou adequação no resultado final (AMABILE; PRATT, 2016). Nos estudos de George e Zhou (2002) a emoção negativa tem efeito positivo na criatividade quando o indivíduo tem clareza dos seus sentimentos e percebe a recompensa e o reconhecimento alto pela criatividade.

A emoção ambivalente, ou seja, a "associação forte tanto de emoções positivas e negativas com algum alvo" (PRATT; DOUCET, 2000, p 205), tem sido associada à flexibilidade cognitiva (PRATT; PRADIES, 2011) e pode ser útil na terceira fase do processo criativo individual (AMABILE; PRATT, 2016). Amabile e Pratt (2016) consideram que um trabalho significativo, percebido como positivo de alguma forma, tende a ser intrinsecamente mais motivador para aumentar tanto a persistência na realização de um empreendimento criativo como a própria criatividade.

De acordo com Martinez (2000) e Nakano, Zaia e Oliveira (2016) existem aspectos frequentes associados à criatividade. Para efeitos didáticos, a criatividade pode ser abordada sob quatro ângulos: da pessoa criativa, da influência ambiental, dos processos criativos e do produto criativo, destacando-se, no presente estudo, o papel da pessoa criativa.

2.1.1 Pessoa criativa: características e habilidades

Segundo Wechsler (2008), a realização do potencial criativo depende dos seguintes elementos: motivo - desejo de ser criativo e acreditar que se pode ser criativo; meios - habilidades necessárias e conhecimentos apropriados; e oportunidade - consciência de oportunidade em potencial, criar oportunidades e lidar com as pressões contra a criatividade. Assim, as pessoas criativas se destacam por sua capacidade de adaptação às situações e pelo esforço em realizar os seus objetivos, como também pela sua abertura a críticas (FELDMAN; CSIKSZENTMIHALYI, GARDNER, 1994).

Para Martinsen (2011) os traços de personalidade mais relacionados ao desenvolvimento criativo são flexibilidade, abertura a novas experiências, vontade de assumir riscos, independência de julgamento, abertura aos estímulos, intuição, perseverança, neuroticismo.

Dentre as várias características das pessoas criativas destacam-se, de forma bastante consensual entre os autores pesquisados, a fluência, flexibilidade, originalidade, disponibilidade de correr riscos, independência de pensamento e julgamento, abertura a novas experiências (WECHSLER, 2008; GUILFORD, 1967; TORRANCE, 1966; TORRANCE; BALL, 1980, TORRANCE; SAFTER, 1999).

Assim, são variáveis importantes para a avaliação da criatividade:

a) Fluência: capacidade de gerar um grande número de ideias e soluções para um problema. Osborn (1953), desenvolvedor da metodologia tempestade de ideias (*brainstorming*), diz que quanto mais ideias geradas no processo criativo, maiores são as chances de encontrar soluções inovadoras para determinada situação. Segundo Wechsler (2004) as primeiras ideias que vêm à mente são aquelas mais comuns, somente depois de se soltar no pensamento divergente é que aparecem novas ideias. Nessa fase do processo criativo muitas vezes o processo criativo é interrompido precocemente devido ao raciocínio crítico que diz “isso não vai dar certo”, “isso é ridículo” (WESCHLER, 2008);

b) Flexibilidade: habilidade de olhar o problema de diferentes ângulos e mudar os tipos de propostas para solucioná-lo. A flexibilidade foi apontada por Guilford (1967) como sinônimo de adaptabilidade, ao revelar a liberdade diante da inércia, a reinterpretação da informação e a transformação, oposta à rigidez perceptual e comportamental. Segundo Wechsler (2004) a flexibilidade demonstra uma atitude otimista do indivíduo criativo que acredita na solução dos problemas, basta que sejam buscadas diferentes ideias para enfrentá-los;

c) Originalidade: a originalidade pode ser entendida como novidade, quebra de padrões habituais de pensar, capacidade para produzir ideias raras ou incomuns, uso de situações ou conceitos de modo não costumeiro, habilidade para estabelecer conexões distantes e indiretas ou resposta infrequente dentro de um determinado grupo de pessoas (TORRANCE, 1979). Segundo Wechsler (2008), a originalidade é um salto mental, de ir além do óbvio, e deve ser avaliada quanto ao seu potencial de adaptação à realidade, ou seja, de que maneira a resposta consegue resolver um problema ou alcançar um objetivo, a fim de que se possa distinguir uma resposta criativa daquela feita ao acaso;

d) Elaboração: capacidade de embelezar uma ideia por meio do acréscimo de detalhes e enriquecimento de informações, procurando gerar um sentido de harmonia e elegância estética;

e) Expressão de emoções: influência de ordem não racional ou supra racional na produção; os fatores de origem emocional são facilitadores no processo de descoberta de uma nova ideia ou inspiração;

f) Fantasia: habilidade de ir além do real para o reino da imaginação e dos sonhos e tornar possível o impossível, transformando o mundo com a imaginação;

g) Perspectiva incomum: capacidade de resistir às pressões da sociedade e de ter uma atitude inconformista diante de fatos considerados inquestionáveis;

h) Uso de analogias e metáforas: busca de semelhanças entre coisas que nunca foram percebidas como parecidas.

Algumas destas características são avaliadas pelo Teste de Torrance, utilizado no presente estudo, com destaque para as variáveis fluência, flexibilidade e originalidade, consideradas mais relevantes por Wechsler (2004).

De acordo com Wechsler (2008), a pessoa criativa reúne uma série de características comuns, como alta sensibilidade externa e interna, inconformismo, independência de julgamentos, abertura a novas experiências, uso de combinações incomuns, ideias elaboradas e enriquecidas, preferência por situações de risco, alta motivação e curiosidade, elevado senso de humor, impulsividade e espontaneidade, confiança em si mesmo ou autoconceito positivo e sentido de destino criativo.

Existem várias técnicas utilizadas em treinamentos da criatividade que compõem o pensamento e o comportamento criativo. Wechsler (2008) traz alguns exemplos dessas técnicas:

a) *Brainstorming*: técnica que consiste em gerar a maior quantidade de ideias sobre uma situação ou um problema. Segundo Osborn (1953), o *brainstorming* contribui para o

desenvolvimento da fluência, mas para que isso ocorra existem atitudes básicas (não critique: a crítica assassina as ideias e desmerece o seu potencial criativo; suspenda julgamentos: os julgamentos e as avaliações interrompem o fluxo de ideias na fase de geração de ideias; quanto mais ideias melhor: quantidade traz qualidade; pegue carona nas ideias dos outros: muitas vezes as ideias boas aparecem combinando e melhorando o que já existe; crie um ambiente de humor livre de punições: as boas ideias só aparecem em um clima livre de restrições;

b) Teia de aranha com criatividade: técnica que consiste em estruturar e reestruturar ideias por meio da utilização de diagramas, mapas e esquemas para fomentar ideias novas que surjam naturalmente dos mais diversos tipos de combinações;

c) Produção de ideias: técnica chamada scamper, que serve para orientar o pensamento em direção a uma nova forma de procurar ideias (EBERLE, 1984 *apud* WECHSLER, 2008). Essa técnica pode contribuir com o desenvolvimento da flexibilidade;

d) Pensando no futuro: técnica utilizada para resolução de problemas futuros, que auxilia no desenvolvimento da criatividade;

e) Situações improváveis: uma das grandes barreiras à criatividade é sempre esperar pelo conhecido, pelo normal, assim, preparar-se para o desconhecido ou imaginar situações improváveis liberta a fantasia e coloca o indivíduo em condições de criar frente ao inesperado;

f) Questionando informações: técnica relacionada ao processo de encontrar ou redefinir o verdadeiro problema, pois muitas vezes a procura de soluções para um determinado problema se sobrepõe à tentativa de definir e redefinir os problemas de diferentes pontos de vista;

g) Imagens e fantasia: o pensamento visual, através de imagens, é de grande importância para a criatividade, pois permite ao indivíduo imaginar, com vividez e detalhamento, uma solução para seus problemas e

h) Técnica criativa de resolução de problemas: essa técnica traz a concepção de que todo problema pode ser resolvido, basta que se tenha uma atitude criativa para resolvê-lo. A grande contribuição dessa técnica é mostrar a importância do pensamento divergente (explorar possibilidades, procurar múltiplas respostas, não buscar soluções certas, evitar julgamentos, aceitar todas as ideias) e do pensamento convergente (procurar a melhor solução, usar critérios avaliadores, buscar a objetividade, examinar prós e contras e julgar e criticar as respostas).

2.1.2 Criatividade nas organizações e escolas de negócios

O pensamento criativo é considerado um diferencial importante nas relações sociais e pessoais (OLIVEIRA; NAKANO; WECHSLER, 2016) e desempenha um papel crucial na vida cultural (HENNESSEY; AMABILE, 2010). Para De La Torre (2005) a criatividade é um bem social e é nesse contexto que cresce a necessidade de estudos que se dediquem a alcançar a consciência sobre suas potencialidades, sua autonomia e liberdade pessoal (SAKAMOTO, 2000).

Nas organizações, a criatividade é parte essencial da inovação (AMABILE; KHAIRE, 2008; LUBART; ZENASNI, 2010), uma vez que a inovação é o processo que transforma ideias em produtos, serviços ou processos novos ou melhorados, com o objetivo de diferenciação e competitividade (BAREGHEH; ROWLEY; SAMBROOK, 2009). A criatividade e a inovação estão se tornando processos importantes para ajudar as organizações a sobreviver, crescer e prosperar no mercado do século XXI (SHALLEY; GILSON; BLUM, 2009; AMERICAN MANAGEMENT ASSOCIATION, 2010).

Conforme já exposto na introdução deste trabalho, a criatividade é um indicador de competitividade (EGAN, 2005) e exerce um papel central no desenvolvimento de produtos, serviços e tecnologias inovadoras (MCMULLEN; SHEPHERD, 2006; SMITH-BINGHAM, 2007; SAHLBERG, 2011).

Embora as organizações reconheçam e valorizem o profissional criativo, pois necessitam de produtos e serviços inovadores, o estímulo ao desenvolvimento da criatividade na formação dos futuros profissionais é baixo para suprir as demandas das organizações. No âmbito da educação superior, autores consideram que as universidades brasileiras são omissas quanto à aplicação de programas de treinamento em criatividade de seus alunos (ALENCAR, 2007; NAKANO, 2011; WECHSLER; NAKANO, 2011).

Muitos programas e métodos foram criados para desenvolver a criatividade, de diferentes formas e em diversos contextos (por exemplo, ALENCAR; FLEIT; RODRIGUES, 1987; AMABILE, 1983; GARAIGORDOBIL; PÉREZ, 2001; ANTONIETTI, 2010; FRANCO JUSTO, 2006, 2008a, 2008b; KOPPEL; STORM, 2013; LEWIS; LOVATT, 2013; NUSBAUM; SILVIA; BEATY, 2014; OPPEZZO; SCHWARTZ, 2014).

A criatividade tem um papel importante na educação, pois é capaz de produzir novos conhecimentos (VIRGOLIM, 2007). Para Bahia e Nogueira (2005) é necessário criar um ambiente escolar que incentive o interesse pela aprendizagem por meio de uma reflexão crítica e flexível, que gere a sensação de autoeficácia, que propicie o aparecimento de atitudes

ativas e transformadoras da realidade e encorajem a originalidade. Gonzáles-Fontao e Martínez-Suárez (2008) destacam a importância do professor, e descrevem o professor criativo como aquele indivíduo que tem flexibilidade, não tem medo do ridículo, é confiante em si mesmo e mostra interesse pela aprendizagem e capacidade criativa de seus alunos. Para James e Lederman (2004) os professores precisam oferecer *feedback* para incentivar a curiosidade e confiança e apoio positivo para o avanço do estudante, condições favoráveis ao desenvolvimento da criatividade.

No contexto da educação superior, estudos de criatividade em universitários são ilustrativos dos efeitos positivos das práticas criativas. Fadel e Wechsler (2011) realizaram uma pesquisa com 30 docentes e 210 universitários dos cursos de Psicologia e Administração para discutir o conceito de criatividade, os obstáculos e os aspectos facilitadores para o seu desenvolvimento em classe. Foi aplicado coletivamente em classe o Teste de Torrance. Os resultados mostraram que o programa influenciou positivamente na expressão da criatividade em estudantes universitários, além de influenciar os docentes e os estudantes na percepção do ambiente criativo.

Chiu (2014) realizou um experimento para analisar os efeitos do exercício de autocontrole sobre a criatividade, com 66 estudantes universitários, idade média de 20/28 anos. O resultado do experimento mostrou que o foco dos participantes aumentou após os exercícios de autocontrole, assim como o desempenho na resolução de problemas (*insights*), na fluência, na flexibilidade e na originalidade. O foco também foi um importante mediador na relação entre o exercício de autocontrole e o desempenho na fluência e na flexibilidade.

Outro estudo de Chiu (2012), com 83 estudantes do curso de Administração de Empresas, sendo 33 homens e 50 mulheres com idade média de 19 anos, analisou o pensamento futuro e a orientação futura com a imaginação criativa. O experimento foi realizado em duas etapas: a primeira, uma tarefa de imaginação do futuro; a segunda, a administração de uma tarefa de imagens criativas.

Os participantes foram divididos aleatoriamente em três grupos. Na primeira etapa, eles precisavam pensar e escrever em seis minutos como seria o mundo em diferentes escalas de tempo (50 anos, cinco anos e momento presente; primeiro, segundo e terceiro grupos, respectivamente). Na segunda etapa, na tarefa de imagens criativas, os participantes escolheram três objetos e utilizaram a imaginação para montar imagens imaginárias, anotando o número e o nome dos objetos e suas respectivas funções. O resultado da primeira etapa mostrou que, quanto mais distante o pensamento sobre o futuro, mais forte o efeito positivo sobre o pensamento criativo. O resultado da segunda etapa mostrou que o ajuste entre os

traços de pensamentos futuros e a situação pode melhorar o desempenho do pensamento criativo.

Fleith e Alencar (1992) realizaram um programa de treinamento em criatividade com 38 estudantes mulheres, sendo 17 do grupo experimental e 21 do grupo de controle. Foram 16 sessões de 150 minutos, totalizando 40 horas, com atividades teóricas e práticas, ambas realizadas no formato de mini-aulas expositivas, discussão em grupo, leitura e discussão de textos, relato de experiências, exercícios práticos e elaboração de miniprojetos. O treinamento abordou tópicos como etapas do processo criador, habilidades cognitivas relacionadas à criatividade, traços de personalidades associados à criatividade, exercícios de imaginação, imagens sensoriais, leitura, escrita criativa.

O Teste de Torrance foi aplicado antes e imediatamente após o término do programa, para avaliar a fluência, flexibilidade e originalidade. Os resultados demonstraram que os estudantes do grupo experimental obtiveram escores significativamente superiores aos do grupo de controle após o término do programa.

Em estudo posterior, Alencar e Fleith (2008) buscaram verificar como estudantes de engenharia percebiam os fatores facilitadores e inibidores na forma de expressão da criatividade pessoal. Os fatores inibidores mais citados na pesquisa foram falta de flexibilidade, incentivo e motivação, e medo de errar. Os fatores facilitadores foram autoconfiança, incentivo, inteligência e preparação.

A avaliação da criatividade no meio universitário é um aspecto importante a ser considerado (MUNDIM et al., 2014). De acordo com Kim (2011), apesar de a criatividade ser um constructo multidimensional, é importante utilizar instrumentos que avaliem a criatividade dos universitários, permitindo o desenvolvimento de habilidades de pensamento criativo.

Wechsler (2004, 2006) traduziu e validou o principal instrumento utilizado no mundo para medir o nível criatividade verbal, os Testes de Pensamento Criativo de Torrance (TTCT). Os TTCT são frequentemente utilizados no campo educacional em diversos países (KIM, 2006).

O TTCT teve sua validade preditiva confirmada a partir da constatação de que existem relações altamente significativas entre a medida por ele obtida e a produção criativa dos indivíduos, reconhecida por meio de premiações e distinções, ou seja, o TTCT conseguiu distinguir as pessoas reconhecidas como altamente criativas em seu meio social, comunitário e pessoal.

2.2 *Mindfulness*: conceitos e práticas

A palavra *mindfulness* é normalmente traduzida para a língua portuguesa como atenção plena ou consciência plena e tem origem no budismo, que é a tradução da palavra sati, que vem da língua páli, na qual os ensinamentos de Buddha foram originalmente escritos. Sati é uma palavra com diversas facetas que incluem não só o controle da atenção e consciência (*awareness*), como também envolve fatores éticos e cognitivos (MARTÍ; CAMPAYO; DEMARZO, 2016; SIEGEL; GERMER; OLENDZKI, 2008).

Existem várias definições de *mindfulness* no universo acadêmico. Para este estudo, utilizou-se dos conceitos apresentados neste item. Segundo Kabat-Zinn (2005), *mindfulness* é um estado mental e se refere à capacidade de estar atento ao que está presente, com abertura e aceitação. Em 1990, o autor definia *mindfulness* como o estado mental ou consciência que surge ao se prestar atenção de forma intencional à experiência, sem julgá-la, criticá-la, ou mesmo reagir a ela (KABAT-ZINN, 1990).

Para Símon (2013) *mindfulness* é uma capacidade humana básica, que consiste na possibilidade de cada indivíduo estar consciente dos conteúdos da mente de momento a momento. De forma mais simples, Simón define *mindfulness* como algo muito comum, algo que todos os seres humanos experimentam várias vezes na vida cotidiana, ou seja, pratica-se *mindfulness* no dia a dia, quando o indivíduo está consciente do que está fazendo, pensando e sentindo, embora habitualmente a mente divague sem nenhuma orientação, mudando de pensamento em pensamento sem que isso seja percebido.

De acordo com Germer, Siegel e Fulton (2016), o estado de atenção plena se estabelece quando o indivíduo focaliza a atenção no momento presente, sem se enredar no passado ou no futuro, de forma intencional, incondicional e sem julgamento, gerando clareza mental. Para Hanh (1976, p. 11) *mindfulness* é "manter nossa consciência viva para a realidade presente".

O conceito de *mindfulness* elaborado pela pesquisadora Ellen Langer é um pouco diferente dos conceitos apresentados anteriormente, embora seu estudo tenha se originado nas tradições de pensamento de Jon Kabat-Zin, que inicialmente introduziu a meditação budista na prática clínica (VANDENBERGHE; ASSUNÇÃO, 2009). Para Langer (1989), cujas pesquisas emergiram inicialmente da psicologia experimental, *mindfulness* é a negação das características de *mindlessness*. A autora define *mindlessness* como um modo de funcionar em que o indivíduo vive como se fosse guiado por um piloto automático, pois pensa e age de acordo com categorias previamente estabelecidas, o que faz com que tenha um olhar sobre o

mundo a partir de uma única visão.

De acordo com Vandenberghe e Assunção (2009, p. 127), *mindfulness* é “caracterizado, em primeiro momento, pela criação contínua de novas categorias para interpretação das vivências, prestando atenção plena à situação e ao contexto. É também resultado de uma abertura a informações novas e de um foco sobre os processos complexos”.

Germer, Siegel, e Fulton (2016) sugerem *mindfulness* como consciência do momento presente, com aceitação. Nesse contexto, aceitação (*awareness*) é estar experimentalmente aberto à realidade do momento presente (ROEMER; ORSILLO, 2002), um processo ativo em que o praticante escolhe lidar com tudo o que ocorrer, seja internamente (pensamentos, sensações e sentimentos), seja externamente, em qualquer evento da vida, com uma atitude de abertura e receptividade (MARTÍ; CAMPAYO; DEMARZO, 2016). Trata-se de uma decisão consciente para abandonar o controle e ter uma experiência que permita o surgimento de pensamentos, sentimentos e sensações, naturalmente, de momento a momento (HAYES; STROSAHL; WILSON, 1999). Nesse sentido, *mindfulness* é um processo de se relacionar abertamente com a experiência.

A aceitação está relacionada com a capacidade de trabalhar eficazmente e de forma sábia com as situações presentes no aqui e agora, como pensamentos, emoções, sentimentos e situações externas do dia a dia, para reorientar ou mudar aquelas situações que podem ser mudadas. Assim, aceitação é diferente de resignação (KABAT-ZINN, 2003).

Para Bishop et al. (2004) *mindfulness* é um estado da mente no qual os pensamentos e sentimentos são observados como eventos da mente, ou seja, o indivíduo não reage a um estímulo presente de forma automática. O estado de auto-observação proporciona um espaço entre a percepção do estímulo e a reação, permitindo ao indivíduo a possibilidade de responder às situações de forma mais consciente.

Conforme Baer et al. (2006), *mindfulness* é um fenômeno complexo, composto por habilidades diferentes, como capacidade de focar com plena consciência (agindo com consciência), capacidade de prestar atenção em vários estímulos (observação), capacidade de evitar a avaliação imediata e capacidade de dar uma descrição verbal não-avaliativa dos fenômenos observados (descrição).

O treinamento de *mindfulness* ajuda o indivíduo a observar seu próprio processo perceptivo com mais consciência, de modo que consiga enxergar as próprias respostas diante dos estímulos diários, com mais calma e equanimidade (GUNARATANA, 2002).

Embora as técnicas mais utilizadas para treinar o estado de atenção sejam as práticas meditativas, *mindfulness*, não é sinônimo de meditação, pois existem outras formas de atingir

o estado de *mindfulness*, como, por exemplo, a prática do exercício físico com atenção plena (MARTÍ; CAMPAYO; DEMARZO, 2016).

Segundo Germer, Siegel e Fulton (2016) o termo *mindfulness* pode ser utilizado para descrever três conceitos. O primeiro é um constructo teórico que fundamenta uma epistemologia, um objeto de estudo e um método, como também um campo de aplicação. A epistemologia subjacente a *mindfulness* é "uma epistemologia construtivista com base na fenomenologia, em que cada sujeito percebe e experimenta sua própria experiência" (MOÑIVAS; GÁRCIA-DIEX; DE SILVA, 2012, p. 86). O segundo é a prática para cultivar a atenção plena como, por exemplo, as práticas meditativas. O terceiro são processos psicológicos (mecanismos de ação na mente e no cérebro).

Martí, Campayo e Demarzo (2016) propõem um modelo teórico que distingue dois componentes fundamentais de *mindfulness*. O primeiro é a autorregulação da atenção no momento presente e na experiência vivenciada, componente que permite que o praticante mantenha-se concentrado no momento presente a fim de aumentar o reconhecimento dos fenômenos corporais, sensoriais, emocionais e mentais (MARTÍ; CAMPAYO; DEMARZO, 2016).

A prática de atenção plena com foco na respiração ilustra o componente da autorregulação da atenção. Nela, o praticante procura uma postura ereta e confortável para fazer sua prática, sentado em uma cadeira ou de pernas cruzadas no chão, com o objetivo de tentar manter a atenção em um foco particular, nesse caso na respiração. Quando a atenção desconcentra da respiração por algum motivo, por exemplo, capturada por algum pensamento, o praticante percebe esse pensamento, deixa que ele vá embora, retornando a atenção para a respiração. Este procedimento é repetido cada vez que a atenção sai do foco central (KABAT-ZINN, 1990; SEGAL; WILLIAMS; TEASDALE, 2002). Assim, a prática de atenção plena é uma tentativa consciente de retornar, repetidamente, ao momento presente, com percepção generosa e sem julgamentos (GERMER, SIEGEL; FULTON, 2016).

A autorregulação da atenção promove a consciência em relação aos pensamentos, sentimentos e às sensações, à medida que surgem. Ao invés de se envolver com fluxos de pensamentos tentando elaborar algum significado sobre a própria experiência, suas origens, implicações e associações, a atenção plena envolve uma experiência direta com os eventos da mente e do corpo (TEASDALE; SEGAL; WILLIAMS, 1995). Tal disposição, no entanto, requer esforço repetitivo, geralmente através da prática regular, que permite ao praticante avançar em direção à regulação mais saudável dos sentimentos e ações (KABAT-ZINN, 1990) e à aceitação e apreciação genuínas (CHAMBERS; GULLONE; ALLEN, 2009).

O segundo componente em *mindfulness* de Martí, Campayo e Demarzo (2016) é a orientação aberta à própria experiência, que se caracteriza pela curiosidade, pela abertura e pela aceitação, o que implica a capacidade de reconhecer a realidade dos fenômenos, sem filtros cognitivos ou regras culturais. Caracteriza-se pela observação direta dos objetos como se fosse a primeira vez, uma qualidade que é muitas vezes referida como mente do iniciante, diferente daquele que observa a experiência através do filtro de crenças, suposições, expectativas e desejos (BISHOP et al., 2004).

Dentro do modelo teórico de Martí, Campayo e Demarzo (2016) existem duas modalidades de práticas de *mindfulness*. A primeira são as práticas formais, técnicas que tem como objetivo o treinamento da atenção por meio de uma ancoragem. As práticas formais mais comuns são *mindfulness* baseado na respiração, *mindfulness* caminhando e *mindfulness* nos movimentos corporais.

O escaneamento corporal (*body scan*), prática de prestar atenção nas partes do corpo e nas sensações corporais gradualmente, da ponta dos pés até a cabeça, pode ser incluída nas práticas formais (SHARMA; RUSH, 2014). Na meditação sentada, o primeiro foco (âncora) de atenção plena é a respiração, o abdominal inflando e desinflando, como também outras percepções que possam ocorrer nessa experiência, sem julgamento. As práticas dos movimentos são baseadas no Hatha Yoga e tem como foco o movimento do corpo em várias posturas para melhorar a flexibilidade, o equilíbrio, o alongamento e a consciência corporal. Em todos os exercícios, quando os pensamentos chegam e ocorre distração, o praticante é convidado a voltar sua atenção para o foco ou âncora inicial.

A segunda modalidade são as práticas informais que tem como objetivo levar o estado mental de atenção plena para as atividades da vida diária, de forma contínua. Nas práticas informais os participantes são orientados a prestar atenção nas emoções, nos pensamentos e nas sensações que surgem no dia a dia quando estão andando, comendo, andando, trabalhando, conversando, ou em outras atividades cotidianas (MARTIN-ASUERO; GARCIA-BANDA, 2010).

As principais práticas formais e informais do modelo desenvolvido por Martí, Campayo e Demarzo (2016), bem como suas respectivas instruções e seus objetivos, encontram-se na Tabela 1.

Tabela 1 - Técnicas para a prática de *mindfulness*

PRÁTICA	INSTRUÇÃO	OBJETIVO
Comer em atenção plena	<ul style="list-style-type: none"> - Concentrar a atenção somente na experiência de comer - Focar a atenção nas sensações e sentidos enquanto come 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Mindfulness</i> em contraposição aos pensamentos automáticos - Atenção plena como transformadora de experiências
Atenção plena nas atividades cotidianas	<ul style="list-style-type: none"> - Centrar a atenção em atividades cotidianas que normalmente são feitas automaticamente (tomar banho, dirigir etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender quão difusa e dispersa é a mente - Aprender como iniciar uma nova maneira de se relacionar com as próprias experiências
Atenção plena na respiração	<ul style="list-style-type: none"> - Usar a respiração como foco ou âncora de atenção 	<ul style="list-style-type: none"> - Treinar a capacidade de manter a atenção no presente
Movimentos corporais com atenção plena (<i>mindful movements</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - Focar a atenção nos movimentos do corpo enquanto realiza alongamentos 	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentar a consciência corporal - Repetir a prática de se dar conta, observar e voltar ao corpo
<i>Mindfulness</i> caminhando	<ul style="list-style-type: none"> - Focar a atenção no processo de caminhar, tomando consciência de todos os músculos e movimentos envolvidos neste processo 	<ul style="list-style-type: none"> - Praticar <i>mindfulness</i> em movimento

Fonte: Martí, Campayo e Demarzo (2016, p. 26-27).

Como pode ser observado, as práticas oferecidas utilizam um foco de atenção, ou âncora de atenção, e cada prática tem um objetivo. Por exemplo, as práticas de atenção plena na respiração têm como âncora de atenção a própria respiração e têm como objetivo manter e treinar a capacidade de manter a atenção no presente.

Outros métodos e práticas são abordados no estudo de *mindfulness*. Salzberg (2011), por exemplo, cita três formas de meditação, normalmente ensinadas no Ocidente, sob o título de meditação *mindfulness*.

A primeira é a atenção focada ou meditação de concentração. Nela, o praticante dirige sua atenção para um ponto específico - um som, uma imagem, algo fixo no chão. Essa prática ajuda no cultivo de uma mente calma, imperturbável, pois atrai a atenção para um ponto fixo, repetidamente, desviando o praticante das preocupações (reais e imaginárias) presentes no dia a dia.

A segunda é meditação de monitoramento aberto. Nela, o praticante dirige sua atenção para uma variedade maior de objetos na medida em que eles surgem na consciência, mas um

de cada vez. Pode-se usar o monitoramento aberto para perceber as intenções, as sensações, os pensamentos e/ou comportamentos. Esta prática desenvolve a capacidade para a percepção relaxada, pois a atenção consciente se move naturalmente entre os elementos variáveis da experiência.

A terceira é a meditação amor-bondade. Nela, o amor, a bondade e a compaixão aquecem a experiência da meditação, trazendo as qualidades da calma, do conforto, da ternura, do alívio, do cuidado e da conexão. O propósito de uma meditação de amor-bondade é colocar a intenção da benevolência para si mesmo e para os outros, repetidas vezes, para que favoreça pensamentos, emoções e comportamentos positivos.

Desde os anos 2000 houve um crescimento significativo nas pesquisas sobre *mindfulness*. Conforme mostra a Figura 1, de 2000 a 2010, por exemplo, o crescimento no número de publicações com o termo *mindfulness* no título foi de 10 para 143 por ano, mas o crescimento maior ocorreu a partir de 2012. Neste ano foram 249 publicações, passando para 692 em 2017, maior do período analisado (1980-2017).

Figura 1 - Número de artigos com *mindfulness* no título (1980-2017)

Fonte: American Mindfulness Research Association (2017)

Esses dados demonstram o interesse crescente em *mindfulness* e refletem também o crescimento no número de estudos que buscam comprovar a eficácia das intervenções baseadas em *mindfulness*.

Na área da saúde, as práticas de *mindfulness* foram relacionadas com a aceitação da dor (CEBOLLA et al., 2013), com o tratamento da depressão e ansiedade (TEJEDOR et al., 2014), da insônia (YOOK et al., 2008), do estresse (LAUCHE et al., 2013) e também para a melhora do processo de recuperação (KABAT-ZINN et al., 1998).

No campo da neurociência, Lazar (2005) realizou um estudo com meditadores experientes e demonstrou, por meio da realização do exame de ressonância magnética com os integrantes do grupo, que a prática de meditação produziu mudanças estruturais no cérebro. Outra pesquisa, de Davidson et al. (2003), mostrou que após a participação em um programa MBSR os participantes obtiveram uma atividade cerebral significativamente superior relacionada com as emoções positivas.

Na Psicologia, as técnicas de *mindfulness* são utilizadas nas chamadas terapias da terceira geração, classificação de Hayes et al. (2004). O autor propõe a existência de três ondas sucessivas de Terapia Comportamental. As terapias da terceira geração se baseiam no modelo de aceitação, ou seja, se algo não pode ser mudado na vida do indivíduo, o mais útil é que ele aprenda a conviver com aquilo, com aceitação (MOÑIVAS, 2012).

Tais terapias foram criadas para aliviar o sofrimento dos indivíduos por meio de abordagens que utilizam estratégias de aceitação e *mindfulness* (SPIEGLER; GUEVREMONT, 2010). A atenção plena na psicologia contemporânea tem sido adotada para aumentar a consciência de forma que permita ao indivíduo responder habilmente aos processos mentais que importam em angústia emocional e comportamento não adequado (BISHOP et al., 2004). Nesta geração o importante é a qualidade da relação que o indivíduo tem com os pensamentos e emoções que influenciam a sua experiência (MOÑIVAS, 2012).

Os benefícios das práticas de *mindfulness* para o bem-estar psicológico (BAER et al., 2008), para as emoções positivas (FREDRICKSON et al., 2008) e para a satisfação na vida (KONG; WANG; ZHAO, 2014) também vêm sendo objeto de estudos.

Nas organizações, pesquisas têm demonstrado que práticas de *mindfulness* geram efeitos positivos na criatividade (HORAN, 2009; COLZATO; OZTURK; HOMMEL, 2012), na diminuição de aflição psicológica em colaboradores (GREGORIE; LACHANCE, 2015) e na tomada de decisão (FIOL; O'CONNOR, 2003).

Existem estudos que mostram a inclusão de práticas de *mindfulness* no universo empresarial (Goldman Sachs, British Airways, General Mills, Apple, Procter & Gamble). A empresa Google, por exemplo, construiu um programa baseado em *mindfulness*, chamado busque dentro de você. O programa tem como objetivo ensinar técnicas para o treinamento da atenção e da concentração, técnicas para desenvolver o autoconhecimento e o autocontrole e

métodos para criar hábitos mentais positivos. Segundo Tan (2012), os funcionários obtiveram benefícios relacionados à criatividade, produtividade e ao contentamento no trabalho.

Na educação, contexto desta pesquisa, estudos foram realizados com intervenções baseadas em *mindfulness*. Franco Justo, De La Fuente Arias e Salvador Granados (2011) realizaram um experimento com 84 estudantes universitários, divididos em dois grupos, 42 do grupo experimental (69% mulheres e 31% homens) e 42 do grupo controle (75% mulheres e 25% homens). O resultado mostrou que os participantes do grupo experimental obtiveram melhoras significativas nas medidas de crescimento e autorrealização pessoal após a intervenção, em comparação com os sujeitos do grupo de controle.

Em estudo de De La Fuente Arias, Franco Justo e Salvador Granados (2010) com 46 estudantes da Universidade de Almería, sendo 24 do grupo experimental (quatro homens e 20 mulheres) e 22 do grupo controle (três homens e 19 mulheres), os participantes do grupo experimental obtiveram redução significativa na variável alexitimia (falta de habilidade de descrever suas emoções, sentimentos e sensações corporais) e aumento significativo em habilidades sociais.

Também realizado na Universidade de Almería, pesquisa de De La Fuente Arias, Franco Justo e Mañas-Mañas (2010), com 38 estudantes, 19 do grupo experimental (dois homens e 17 mulheres) e 19 do grupo controle (três homens e 16 mulheres), mostrou que os participantes do grupo experimental obtiveram redução significativa na variável cansaço emocional e esgotamento, ao mesmo tempo em que obtiveram um aumento significativo na absorção, em comparação com os participantes do grupo controle.

Estudo realizado por Franco Justo, Soriano Ayala e Justo Martinez (2010) com 49 estudantes universitários, trouxe evidências de que um programa psicoeducativo de *mindfulness* para o desenvolvimento da atenção plena produz melhoras significativas nas variáveis rendimento acadêmico e autoconceito acadêmico, social, emocional e familiar.

De Bruin, Meppelink e Bogels (2015) realizaram pesquisa com estudantes da Universidade de Michigan. Os resultados apontaram benefícios da prática de *mindfulness* no modo como os estudantes lidam com os próprios pensamentos, sentimentos e emoções em relação aos outros e a si mesmos, tornando-os menos reativos e julgadores.

Importante considerar a análise de Langer (1997) sobre as implicações cognitivas do estado de atenção plena no processo de aprendizagem. Quando em estado de atenção plena é possível observar implicitamente e explicitamente uma situação de várias perspectivas e enxergar as situações presentes como novas, dentro do contexto em que se recebe a informação, ou seja, são geradas novas categorias através do próprio entendimento daquela

informação. Para Langer (1989) a meditação promove um processo de desautomatização cognitiva.

As práticas de *mindfulness* vêm sendo difundidas no ensino superior (MARTÍ; CAMPAYO; DEMARZO, 2016). Segundo Zajonc (2010), é importante que o ensino superior não só treine os seus alunos para uma vocação técnica, mas também ofereça experiências para que os estudantes saiam da universidade com orientação ética, disposição intelectual, orientação para a formação do seu caráter e formação do seu interior.

As práticas contemplativas se tornaram importantes na educação, pois várias pesquisas acadêmicas tem mostrado que os métodos contemplativos podem ser eficientes no cultivo da atenção e no balanceamento emocional (ROESER, 2014).

Segundo Sarath (2003) as práticas contemplativas são métodos sistemáticos que buscam o aumento do estado de consciência (*awareness*). As práticas contemplativas mais comuns são a meditação sentada, a meditação em movimento e Hatha Yoga, mas existem outros métodos que complementam essas práticas como a leitura contemplativa, visualização criativa e música.

As práticas contemplativas de *mindfulness* na educação fazem parte da terceira onda da educação contemplativa, discutida inicialmente em 1995, com o estabelecimento do *Centre for Contemplative Mind in Society* (CCMIS), em Massachusetts. A primeira onda coincide com a introdução do budismo nos Estados Unidos, em 1840, pelos imigrantes chineses, solidificada pela influência da Nova Era e em face do surgimento dos institutos e das escolas budistas e hindus. A segunda onda iniciou-se em 1968, em São Francisco, no *California Institute of Integral Studies* (CIIS) (MORGAN, 2015). Em comum, a influência das práticas ritualísticas de aprendizagem, que incorporaram práticas contemplativas da Grécia antiga (STOCK, 2006) e das histórias contemplativas do cristianismo, budismo, judaísmo, sufismo e hinduísmo (HART, 2004).

Segundo Morgan (2015) a educação contemplativa contemporânea recebeu influência da filosofia hindu e budista, e da psicologia transpessoal e cognitiva. A introdução do yoga no Ocidente e as pesquisas em neurociência e em meditação nas áreas de medicina, psicologia e negócios (que incluem as práticas de *mindfulness*) também foram importantes nesse processo.

Existem algumas iniciativas que incluem a educação contemplativa na área de negócios. Exemplos desta associação podem ser encontrados nos estudos de Sadler-Smith e Burke (2009) sobre a intuição na educação gerencial e de La Forge (2004), que estudou a introdução da imaginação moral na tomada de decisão nos negócios, incluindo as questões éticas.

Em 1997, o *American Council of Learned Societies* criou o programa *Contemplative Practice Fellowship* com o propósito de utilizar a meditação e algumas práticas contemplativas em algumas disciplinas. Essas disciplinas foram consideradas importantes ferramentas para cultivar a criatividade, a calma, o bem-estar, a compaixão, *insights* e outras qualidades pessoais. Este programa possibilitou a integração de práticas contemplativas em 75 escolas e universidades dos Estados Unidos em diferentes áreas de estudo, como nos negócios, na medicina e na psicologia (SARATH, 2003).

As práticas de *mindfulness* contam com décadas de publicações científicas em diversas áreas. No âmbito da educação superior, foco deste estudo, o objetivo tem sido desenvolver a capacidade criativa dos estudantes universitários.

2.2.1 Criatividade e meditação

A criatividade é a capacidade de gerar ideias, *insights* ou soluções de problemas de forma original, nova e apropriada (AMABILE, 1996). A criatividade pode ser considerada uma característica natural e primordial da mente humana, presente de forma potencial em todos os seres humanos (SIMONTON, 2000; MENCHEN BELLÓN, 2010).

Mindfulness, por sua vez, é um estado mental, é a capacidade de concentrar a atenção no presente, com abertura e aceitação, uma capacidade universal do ser humano de promover a clareza de pensamentos (KABAT-ZINN, 2005). As práticas de *mindfulness* ajudam o indivíduo a lidar com os pensamentos e emoções (SHAPIRO et al., 2006), melhora o funcionamento cognitivo e emocional (CARSON; LANGER, 2006), bem como melhora a habilidade de concentração (SEDLMEIER et al., 2012).

Travis (1979) foi um dos pioneiros no estudo da relação entre as práticas meditativas e o processo criativo. Em seus estudos, aplicou um programa de meditação durante cinco meses e obteve resultados que demonstraram melhoras significativas em componentes da criatividade, como nos níveis de flexibilidade e originalidade verbal. Com isso, Travis comprovou que as práticas de meditação afetam a função cerebral e influenciam os diferentes níveis de consciência, que por sua vez podem afetar a percepção da realidade.

De acordo com Franco (2005) as práticas de meditação contribuem para a criação e o desenvolvimento da consciência plena. Esse pesquisador demonstrou que a prática de meditação favorece a melhora nos níveis de criatividade verbal, fluidez, flexibilidade e originalidade. Isso ocorre porque o fluxo constante, desordenado e caótico dos pensamentos, dificulta a capacidade de atenção e concentração, e a meditação cessa esse processo.

Para Langer e Moldoveanu (2000) as práticas de meditação tornam os indivíduos mais conscientes do contexto e das perspectivas de suas ações, pois geram maior sensibilidade em relação ao ambiente, maior abertura a novas informações, fomentam a criação de novas categorias para estruturar a percepção e aumentam a consciência sobre diferentes perspectivas para solucionar problemas.

Aguilar e Musso (2008) mostraram que as práticas de meditação desenvolvem a consciência introspectiva, que é responsável pela promoção da consciência sobre os processos e hábitos psicológicos. Desse modo, as práticas meditativas tornam os indivíduos mais perceptíveis aos detalhes mais sutis da consciência e dos processos mentais. De acordo com De Bono (1994), nas habilidades cognitivas a função básica que se intervém é a consciência, pois há mudança de percepção. Nesse sentido, a prática de meditação é uma técnica que permite a sensibilização da introspecção e da percepção, que por sua vez desenvolve a consciência e influencia o processo criativo (AGUILAR; MUSSO, 2008).

O aprimoramento de *mindfulness* por meio da prática de meditação (LUTZ; DUNNE; DAVIDSON, 2007) e algumas habilidades associadas à *mindfulness* (DE DREU et al., 2012) foram relacionados a processos importantes da criatividade - capacidade de responder de uma forma não habitual (MOORE; MALINOWSKI, 2009), maior capacidade de mudar de perspectiva (CARSON; LANGER, 2006; FELDMAN et al., 2007) e melhora da memória de trabalho desenvolvida por treinamentos de *mindfulness* (CHIESA; CALATI; SERRETTI, 2011).

Praticar *mindfulness* aumenta o nível de autoconsciência, que por sua vez está associado à criatividade (COLZATO, OZTURK; HOMMEL, 2012) e à redução do medo de ser julgado (CARSON; LANGER, 2006), o que também interfere na criatividade. Segundo De Dreu et al. (2012), a criatividade relaciona-se com uma série de habilidades, que por sua vez estão associadas a *mindfulness* ou facilitada pelo seu treinamento.

Como visto anteriormente, *mindfulness* é um processo ativo em que o praticante escolhe lidar com tudo o que ocorrer, com uma atitude de abertura e receptividade (MARTÍ; CAMPAYO; DEMARZO, 2016). Essa abertura a diferentes alternativas importa em um comportamento ativo mais pleno e criativo, evitando que o indivíduo se deixe levar pelos automatismos (FRANCO, 2005). Assim, ao introduzir a meditação na vida diária, de forma aberta ao que acontece e a qualquer pensamento que surgir, sem censura, o indivíduo aflora a sua criatividade (GARCÍA, 2004).

O estudo realizado por Hayes et al. (2006) mostrou que a flexibilidade psicológica é beneficiada pelas práticas meditativas, que por sua vez favorecem os processos cognitivos

que fazem parte do pensamento criativo (FRANCO, 2005). Essa flexibilidade psicológica é possível, pois na meditação os praticantes adotam uma postura de aceitação em relação aos componentes negativos e positivos dos pensamentos e emoções que surgem durante a prática, sem o desejo de querer mudá-los ou modificá-los. Dessa forma, *mindfulness* pode estar tanto diretamente como indiretamente relacionado ao pensamento criativo (DAVIS, 2009; DE DREU; BAAS; NIJSTAD, 2008) e à realização criativa (LANGER, 2014).

Conforme já exposto, a atividade criativa possui dois componentes: o pensamento divergente e o pensamento convergente (GUILFORD, 1950, 1967). Colzato, Ozturk e Hommel (2012) investigaram como ambos são impactados em tarefas de criatividade pela meditação de atenção focalizada (*focused-attention meditation*) e meditação de monitoramento aberto (*open-monitoring meditation*). Como resultado relevante, os pesquisadores perceberam que as práticas de monitoramento aberto facilitaram o pensamento divergente. Concluíram que a prática de meditação aberta, na qual o praticante está aberto a perceber e observar qualquer sensação, emoção ou pensamento, sem se concentrar em um ponto fixo, leva o indivíduo a um estado de controle cognitivo que é menos focado e exclusivo, o que facilita o salto de um pensamento para o outro, como é exigido no pensamento divergente.

Entretanto, neste mesmo estudo, Colzato, Ozturk e Hommel (2012) concluíram que a meditação com atenção focalizada (*focused-attention meditation*), na qual o praticante se concentra em um determinado item, pensamento ou objeto, pode não estar relacionada com a criatividade, ou, segundo Baer et al. (2006), pode até mesmo impedir o desempenho em tarefas de criatividade.

Por sua vez, Slagter et al. (2007) consideram que a meditação aberta leva a um melhor desempenho em uma tarefa de atenção distribuída e reforçam a visão de que a prática de meditação pode ter um impacto duradouro e generalizável na cognição humana (LUTZ et al., 2008).

Há outros estudos que mostram inconsistência entre as práticas de meditação e a criatividade, como de Franco (2005), que demonstrou que a meditação melhora a fluência, flexibilidade e originalidade; e de Travis (1979), com os grupos que praticaram a meditação transcendental e obtiveram uma melhora significativa somente na flexibilidade e originalidade.

Essa inconsistência pode ser atribuída a um número de moderadores, entre eles o tipo de meditação (COLZATO et al., 2014) e o caráter multidimensional da mente (BAAS, NEVICKA; TEN VELDEN, 2014; BAER et al., 2006). Além disso, pode ser devida à

complexidade do fenômeno da atenção plena, composto de um conjunto de habilidades diferentes, como a capacidade de focar com consciência plena (agir com consciência), capacidade de evitar a avaliação imediata, capacidade de dar uma descrição verbal não avaliativa dos fenômenos observados (descrição) e capacidade de prestar atenção a vários estímulos (observação) (BAER et al., 2006).

Além disso, estudos mostram que alguns fenômenos contrários à atenção plena, como a divagação mental e a desinibição, levam ao pensamento criativo e à realização criativa (CARSON; PETERSON; HIGGINS, 2003; EYSENCK, 1995; BAIRD et al., 2012; SCHOOLER; REICHLE; HALPERN, 2004; ZEDELIOUS; SCHOOLER, 2015; ZABELINA et al., 2015).

Apesar das inconsistências, Langer (2014) faz uma associação positiva entre *mindfulness* e criatividade, tanto no padrão geral dos resultados empíricos como nos argumentos teóricos. Um estudo de meta-análise que avaliou a relação entre *mindfulness* e criatividade também mostrou que ambos estão significativamente relacionados (LEBUDA; ZABELINA; KARWOWSKI, 2015).

2.2.2 Forças de caráter

O conceito de força de caráter (*character strengths*) é um dos pilares da Psicologia Positiva, uma vez que propõe a identificação e o desenvolvimento de potencialidades humanas. Segundo Gable e Haidt (2005) o campo da Psicologia Positiva emergiu por volta dos anos 2000, como uma ciência que focaliza potencialidades e qualidades humanas e estuda os processos e as condições que contribuem para o florescimento do ser humano para viver uma vida boa.

Segundo Harzer e Ruch (2012) este campo de estudo interessa-se por temas bastante variados, como a felicidade e o bem-estar subjetivo, as emoções positivas e a inteligência emocional, a gratidão, o crescimento pessoal, a resiliência, a gestão positiva do tempo, o humor, a capacidade de fluir ou de manter o fluxo da consciência, o sentido da vida, a conquista de objetivos e metas, o envelhecer positivo e o morrer positivo.

Da mesma forma, os temas deste campo de estudo possuem uma abordagem muito ampla. Tal característica levou Seligman e Csikszentmihalyi (2000) a considerar a Psicologia Positiva como um termo guarda-chuva para teorias e pesquisas sobre o que faz com que a vida valha a pena ser vivida.

Peterson e Seligman (2004) desenvolveram um sistema de classificação das

potencialidades humanas, as chamadas forças de caráter, que constam do *Values in Action (VIA) - Classification of Strengths and Virtues Manual*, elaborado com a colaboração de 55 cientistas e conteúdo revisado de 200 trabalhos de conhecidos filósofos, teólogos e estudiosos.

De acordo com esse sistema de classificação, as pessoas possuem seis virtudes (sabedoria, coragem, humanidade, justiça, temperança e transcendência), cada uma composta de forças de caráter subjacentes, totalizando 24 forças. A Tabela 2 traz as virtudes do VIA e suas correspondentes forças.

Tabela 2 - Classificação das forças de caráter - *Values in Action (VIA)*

VIRTUDE	FORÇAS DE CARÁTER
Sabedoria e conhecimento: forças cognitivas relacionadas à aquisição e ao uso da informação	Originalidade: pensar em novas formas de fazer as coisas. Não estar satisfeito em fazer algo da forma convencional se é possível um modo melhor
	Curiosidade e interesse no mundo: ser curioso. Fazer questões e achar os assuntos fascinantes. Gostar de explorar e descobrir
	Juízo, pensamento crítico e abertura a novas ideias: pensar sobre as coisas e examiná-las de todos os ângulos. Não se precipitar em conclusões e se basear apenas em evidências sólidas para tomar decisões. Ser capaz de mudar de opinião
	Amor pela aprendizagem: gostar de aprender coisas novas, tanto em aula quanto por si próprio. Gostar de ir à escola, de ler, em qualquer lugar que haja oportunidade de aprendizado
	Perspectiva: apesar de não se considerar sábio, ser considerado por amigos. Ser levado em conta por sua perspectiva e para aconselhamentos. Ter visão de mundo que faça sentido para os outros e para si mesmo
Coragem: forças emocionais que envolvem o exercício da vontade para atingir objetivos em face da oposição, externa e interna	Coragem e bravura: ser corajoso, não recuar diante de uma ameaça, desafio, dificuldade ou dor. Agir de acordo com as próprias convicções
	Honestidade, autenticidade e sinceridade: ser honesto, não apenas por falar a verdade, mas por viver de forma genuína e autêntica
	Perseverança, assiduidade e diligência: trabalhar duro para terminar o que começa. Terminar projetos no tempo estipulado
	Deleite, entusiasmo e energia: independente do que fazer, fazer com empolgação e energia. Não fazer pela metade ou sem entusiasmo. Ver a vida como uma aventura
Humanidade: forças interpessoais que influenciam a relação com os outros	Capacidade de amar e ser amado: valorizar relações próximas com outras pessoas, especialmente aquelas nas quais compartilhar e cuidar são recíprocos
	Bondade e generosidade: ser bom e generoso para os outros
	Inteligência social: estar consciente dos motivos e sentimentos das outras pessoas. Saber o que fazer para se adequar a diferentes situações sociais e para deixar as pessoas à vontade

Continua

Conclusão

VIRTUDE	FORÇAS
Justiça: forças cívicas que influenciam uma vida saudável em comunidade	Cidadania, trabalho em equipe e lealdade: sobressair-se como membro do grupo. Ser leal e dedicado, fazer sua parte e trabalhar duro pelo sucesso do grupo
	Liderança: sobressair-se em tarefas de liderança: encorajar o grupo a realizar coisas e preservar a harmonia entre o grupo fazendo com que todos se sintam incluídos. Fazer um bom trabalho, organizando e realizando atividades
	Integridade, igualdade e justiça: tratar todas as pessoas imparcialmente. Não permitir que sentimentos pessoais tendenciem decisões sobre os outros
Temperança: forças que protegem contra excessos	Perdão e misericórdia: perdoar aqueles que erraram com você. Dar aos outros uma segunda chance. Prezar pela misericórdia, e não pela vingança
	Modéstia e humildade: não procurar pelos holofotes, preferindo que realizações falem por elas mesmas. Não se considerar especial, ver que os outros reconhecem e valorizam a sua modéstia
	Autorregulação e autocontrole: regular conscientemente o que sente e o que faz. Ser disciplinado. Estar no controle de seus desejos e emoções, não o contrário
	Prudência, cuidado e discrição: ser cuidadoso e fazer escolhas consistentemente prudentes. Não dizer ou fazer algo que possa se arrepender depois
Transcendência: forças relacionadas com a conexão com o universo e que criam significados	Apreciação da beleza: Perceber e apreciar a beleza, a excelência e/ou o bom desempenho em todos os domínios da vida, da natureza à arte, da matemática à ciência, nas experiências cotidianas
	Gratidão: ser consciente das coisas boas que acontecem sem considerá-las garantidas. Ser reconhecido como uma pessoa grata por expressar seus agradecimentos
	Esperança, otimismo e visão de futuro: esperar o melhor do futuro e trabalhar para alcançar esse melhor
	Bom humor e diversão: gostar de rir. Provocar sorrisos nas outras pessoas
	Espiritualidade, senso de propósito e fé: ter crenças fortes e coerentes sobre um propósito maior e sobre o sentido do universo. Saber onde se encaixa nesta grande engrenagem. Ter crenças que modelem as ações e sirvam de recurso para confortá-las

Fonte: Peterson e Seligman (2004).

Como pode ser observado na Tabela 2, a cada virtude correspondem forças, que uma vez presentes resultam na exteriorização da virtude correspondente. As forças de caráter são capacidades básicas e positivas que repercutem em pensamentos, sentimentos e comportamentos para ajudar o indivíduo a alcançar seu melhor potencial e buscar o melhor nos outros (NIEMIEC e LISSING, 2016). Essas forças tem relação com outros aspectos positivos, como o bem-estar (SELIGMAN; CSIKSZENTMIHALYI, 2000), apresentam níveis distintos para cada indivíduo e podem ser mensuradas (PARK, PETERSON; SELIGMAN, 2004).

As forças de caráter podem ser compreendidas como capacidades do comportamento, da cognição, das emoções e da conação, aspectos psicologicamente essenciais para manifestar virtudes ou bondade (NIEMIEC; RASHID; SPINELLA, 2012).

As 24 forças de caráter são utilizadas como condutor principal dos estudos sobre o que é positivo nas pessoas e ocupa uma posição central nos estudos da Psicologia Positiva (SELIGMAN, 2002; PARK; PETERSON; SELIGMAN, 2004). Vistas como parte da identidade central do indivíduo e das características positivas de sua personalidade, as forças exercem influência mútua, ou seja, não ocorrem isoladamente (PETERSON; SELIGMAN, 2004), e variam dependendo do contexto - escola, local de moradia, amigos, relacionamentos e família (MCGRATH et al., 2010).

Embora sejam vistas como relativamente estáveis ao longo da vida, a intervenção intencional é uma das maneiras pelas quais as forças de caráter podem ser afetadas (BORGHANS et al., 2008).

Peterson e Seligman (2004, p. 10) estabeleceram uma abordagem para definir as forças de caráter "[...] no espírito da psicologia da personalidade, e na teoria dos traços de personalidade". Sendo assim, segundo Avey et al. (2012) as forças "[...] são diferenças individuais que, como traços, servem como *locus* ou condutores de pensamentos e comportamentos, mas são separados desses pensamentos e comportamentos".

Para Niemiec e Lissing (2016) as forças de caráter são meios que possibilitam um caminho para o desenvolvimento de outros tipos de forças: habilidades pessoais, talentos (o que se faz bem), interesses (o que se gosta de fazer) ou recursos (suporte de algo externo). Por exemplo, uma pessoa talvez use a perseverança para desenvolver um talento musical, outra para jogar futebol. Segundo Niemiec (2014) a prática das forças de caráter possui três estágios, conforme mostra a Tabela 3.

Tabela 3 - Estágios da prática das forças de caráter

1º passo - tomar consciência: esse estágio consiste em tomar consciência (<i>awareness</i>) da existência das forças de caráter
2º passo - explorar: esse estágio consiste em explorar e investigar como e quando as forças de caráter são expressadas no dia a dia. Essa etapa envolve reflexão, investigação e diálogo sobre quando as forças foram utilizadas no passado, quais forças são utilizadas nas situações cotidianas no presente e como as forças poderiam ser utilizadas no futuro
3º passo - aplicar: esse estágio consiste em incorporar as forças de caráter nas atividades cotidianas

Fonte: Niemiec (2014).

Os três momentos distintos (tomar consciência, explorar e aplicar), completam o processo. As práticas mais comuns para este tipo de abordagem são *strenghts-spotting*, uso das forças de caráter, força de caráter 360, *strenghts branding*, entrevista das forças, valorizando as forças nos outros, melhor *self* possível, mapa das atividades das forças.

2.2.3 Força de caráter e criatividade

A manifestação da criatividade pode ser avaliada no primeiro estágio, no nível de geração de ideias; e no segundo estágio, de viabilidade dessas ideias (AMABILE, 1996).

Segundo Peterson e Seligman (2004) a virtude da sabedoria, foco deste estudo, é composta de cinco forças de caráter cognitivas e engloba traços positivos relacionados à aquisição e ao uso da informação a serviço da vida boa. A Tabela 4 descreve as virtudes correspondentes à sabedoria.

Tabela 4 - Forças de caráter da virtude sabedoria e descrição dos seus aspectos positivos

Virtude	Forças	Correlação positiva com as forças
Sabedoria	Originalidade: pensar em novas formas de fazer as coisas. Não estar satisfeito em fazer algo da forma convencional se é possível um modo melhor	Abertura a novas experiências; flexibilidade cognitiva
	Curiosidade e interesse no mundo: ser curioso. Fazer questões e achar os assuntos fascinantes. Gostar de explorar e descobrir	Abertura para desafiar estereótipos; criatividade; desejo por desafios no trabalho; perseverança em atingir seus objetivos; adepto na tomada de decisões complexas; atenção; envolvimento, engajado e realizado no ambiente acadêmico
	Juízo, pensamento crítico e abertura a novas ideias: pensar sobre as coisas e examiná-las de todos os lados. Não se precipitar em conclusões e se basear apenas em evidências sólidas para tomar decisões. Ser capaz de mudar de opinião	Adepto na resolução de problemas; aumento de habilidades cognitivas; mais resistente diante manipulações; mais efetivo em lidar com estresse
	Amor pela aprendizagem: gostar de aprender coisas novas, tanto em aula quanto por si próprio. Gostar de ir à escola, de ler, em qualquer lugar que haja oportunidade de aprendizado	Mais adepto para lidar com obstáculos e desafios; autonomia; maior desenvoltura; aumento do senso de possibilidades; autoeficácia; mais propício a buscar e aceitar desafios; menor nível de estresse
	Perspectiva: ser levado em conta por sua perspectiva e para aconselhamentos. Ter visão de mundo que faça sentido para os outros e para si mesmo	Satisfação na vida; maturidade; cabeça aberta (<i>open-mindedness</i>); sociabilidade; inteligência social

Fonte: Peterson e Seligman (2004, p. 29-30). Adaptado.

Avey et al. (2012) mostraram a relação entre as forças de caráter da virtude sabedoria e o processo criativo no estágio de geração de ideias. Segundo os autores, a manifestação da criatividade, que está relacionada ao desempenho comportamental real em um exercício de tarefa criativa que requer a geração de ideias, é conceitualmente diferente da força de caráter nomeada "criatividade" por Peterson e Seligman (2004). A criatividade em Peterson e Seligman está relacionada a uma parte da identidade central do indivíduo, ou seja, às características positivas de sua personalidade.

Neste estudo, para que não haja confusão, para a força de caráter "criatividade" será utilizado o termo "originalidade".

De acordo com Peterson e Seligman (2004), a formação da virtude sabedoria é influenciada por meio da interação das cinco forças de caráter subjacentes. Essa interação é fundamentada por modelos dinâmicos de personalidade, que sugerem que as disposições de personalidade se manifestam nas várias facetas de categorias de codificação, valores, metas, expectativas, emoções e planos de autorregulação que são ativadas para guiar os pensamentos e comportamentos dos indivíduos (MISCHEL; SHODA, 1998). Partindo dessa visão dinâmica da personalidade, indivíduos com maiores níveis de sabedoria são mais propensos a ativar as disposições da personalidade, manifestadas nas várias facetas das categorias citadas que, combinadas, promovem o pensamento e o desempenho criativo (AVEY et al., 2012).

O estudo de Phillips e Gully (1997) mostrou a influência da personalidade tanto na eficácia como na definição de metas; o estudo de Locke e Latham (1990) mostrou que os objetivos determinam a direção, a intensidade e a duração dos esforços; o estudo de Schmidt e Ford (2003) mostrou que a regulação dirigida a metas tem sido associada à habilidade metacognitiva e à aprendizagem. Assim, segundo Avey et al. (2012), a sabedoria promove um maior envolvimento dos recursos intelectuais, resultando em maior desempenho em uma tarefa criativa.

Segundo Lord e Brown (2004) e Hannah e Luthans (2008), a forma como o indivíduo se autoconceitua em relação ao seu nível de um determinado traço de caráter ou virtude (no caso do presente estudo, na sabedoria), determina diretamente o seu comportamento.

Avey et al. (2012) consideram que maiores níveis da virtude sabedoria, por meio de processos cognitivos, como a ativação de estruturas de eficácia e meta, por exemplo, promovem e regulam os esforços cognitivos. Isso por sua vez traz melhora na realização de atividades criativas. Este mesmo estudo avaliou a forma como as forças de caráter da virtude sabedoria influenciam individualmente o processo criativo:

- a) Curiosidade: relacionada a gostar de explorar e descobrir, envolve o desejo de

perseguir experiências, ser curioso (PETERSON; SELIGMAN, 2004). No estudo de Avey et al. (2012), a originalidade foi significativamente relacionada ao desempenho de uma tarefa criativa, ou seja, indivíduos curiosos funcionam melhor em tarefas criativas. Isso pode ter ocorrido, pois há aspectos da curiosidade ligados à criatividade, por exemplo, a curiosidade está positivamente associada com a inteligência e capacidade de resolução de problemas (PETERSON; SELIGMAN, 2004). A motivação intrínseca é um antecedente da criatividade (SHALLEY; ZHOU; OLDHAM, 2004) e existe uma relação entre a abertura à experiência e o desempenho criativo nos contextos que apoiam a criatividade;

b) Originalidade: relacionada a ser considerado original (PETERSON; SELIGMAN, 2004). No estudo de Avey et al. (2012), a originalidade foi significativamente relacionada ao desempenho de uma tarefa criativa, ou seja, indivíduos que tem maior nível de originalidade funcionam melhor em tarefas criativas. Isso pode ter ocorrido, pois indivíduos com altos níveis de originalidade parecem gerar altos níveis de criatividade (PERRY-SMITH, 2006);

c) Amor pela aprendizagem: relacionada a gostar de aprender coisas novas para interagir de forma competente com o mundo, tanto em sala de aula quanto fora dela. Pessoas com amor pela aprendizagem tem mais senso de possibilidade (PETERSON; SELIGMAN, 2004). No estudo de Avey et al. (2012), o amor pela aprendizagem foi significativamente relacionado ao desempenho de uma tarefa criativa, ou seja, indivíduos que tem maior amor pela aprendizagem funcionam melhor em tarefas criativas. Isso pode ter ocorrido, pois os indivíduos se tornam mais flexíveis para absorver novas informações e buscar novas experiências quando interagem e compreendem o mundo de forma mais plena, o que influi positivamente na criatividade (SHALLEY, ZHOU; OLDHAM, 2004);

d) Juízo, pensamento crítico e abertura a novas ideias: relacionados a pensar sobre as coisas e examiná-las de todos os ângulos. Envolve a capacidade de usar uma mentalidade mais equilibrada e objetiva frente a problemas complexos (PETERSON; SELIGMAN, 2004). No estudo de Avey et al. (2012) essa força foi significativamente relacionada ao desempenho de uma tarefa criativa, ou seja, indivíduos que têm mais juízo, pensamento crítico e estão abertos a novas ideias funcionam melhor em atividades criativas. Isso pode ter ocorrido, pois os indivíduos estão mais abertos para a mudança e com pensamentos que consideram mais possibilidades (GEORGE; ZHOU, 2001) e

e) Perspectiva: esta última força de caráter foi traduzida para o português por Seibel, Desousa e Koller (2015) como "sabedoria". Entretanto, para que não haja confusão deste termo com a virtude "sabedoria", o termo utilizado neste estudo para essa força de caráter foi "perspectiva". A perspectiva está relacionada a ter uma visão de mundo que faça sentido para

si mesmo e para os outros. O indivíduo com perspectiva é capaz de fazer um balanço de sua vida em termos amplos, o que resulta na melhora do seu bem-estar. Nos estudos de Avey et al. (2012) a perspectiva foi a única força que não foi significativamente relacionada ao desempenho de uma tarefa criativa, embora essa força esteja associada à criatividade, pois envolve a avaliação de uma ideia por meio de diferentes formas e visões (SHALLEY, ZHOU; OLDDHAM; 2004) e habilidades introspectivas que permitem ampliar a visão sobre uma determinada situação para gerar ideias e produzir mais possibilidades.

2.2.4 Integração de *mindfulness* e forças de caráter

Mindfulness e forças de caráter são processos ou procedimentos que podem ser utilizados para trabalhar com pessoas, intencionalmente desenvolvidos (NIEMIC; RASHID; SPINELLA, 2012; KABAT-ZINN, 1990; PETERSON, 2006).

Alguns pontos em comum podem ser encontrados explorando a definição de *mindfulness*. Martí, Campayo e Demarzo (2016) definem *mindfulness* por meio de dois componentes. O primeiro descreve o foco da prática de atenção plena, com base na força de caráter da autorregulação. O segundo componente é o não julgamento, baseado na força de caráter curiosidade, que permite uma atitude de abertura e aceitação. Segundo Coffey, Hartman e Fredrickson (2010), essas duas forças de caráter, autorregulação e curiosidade, são comuns a quase todas as definições de *mindfulness*.

Niemiec (2012a) examinou os treinamentos de Hanh (NHAT HANH, 1993; NHAT HANH; GHEUNG, 2010) e a partir desse estudo demonstrou que as forças de caráter podem promover uma vida com mais atenção plena. No treinamento *True Love*, por exemplo, a utilização da força de caráter perspectiva permitiu que os participantes tivessem uma visão mais ampla da vida e do que realmente importa. Hanh é um mestre do zen-budismo, ativista da paz e dos direitos humanos. Segundo Kabat-Zinn (2005) este mestre zen-budista tem inspirado muitas pessoas com os seus ensinamentos sobre *mindfulness*, compaixão e paz.

Alguns estudos mostram a relação entre *mindfulness* e as forças de caráter. Jarden et al. (2012) concluíram que pessoas que gastam mais tempo usando os pontos fortes das forças de caráter tem um nível maior de *mindfulness*. Outro estudo mostrou que as forças de caráter esperança e otimismo aumentam com a prática de atenção plena (CARSON et al., 2004). Outro ainda propõe que o cultivo das forças e o aumento do bem-estar podem ser cultivados por meio da prática de *mindfulness* (BAER, 2009).

Mindfulness também se relaciona positivamente com a autenticidade, uma dimensão

da força da honestidade (LAKEY et al., 2008), e com a espiritualidade, uma das forças da transcendência (CARMODY et al., 2008). Sugiura (2004) mostrou que *mindfulness* tem relação com a força de caráter originalidade.

As práticas de *mindfulness* podem gerar forças interpessoais conectadas com as virtudes da humanidade e da justiça (BOYATZIS; MCKEE, 2005). Algumas forças interpessoais (por exemplo, a bondade) são particularmente importantes para o processo de *mindfulness* e para a manutenção de uma prática regular. Por sua vez, Evans, Baer e Segerstron (2009) mostraram que *mindfulness* estimulou a persistência durante um teste laboratorial difícil.

Mindfulness é uma das características principais das forças cognitivas subjacentes à virtude sabedoria - curiosidade, originalidade, amor ao aprendizado, perspectiva e pensamento crítico (NIEMIEC; RASHID; SPINELLA, 2012). Para esses pesquisadores, algumas forças de caráter são características principais do núcleo de *mindfulness*, outras podem aumentar a prática de *mindfulness* e outras são resultados da prática de *mindfulness*. Eles descrevem algumas práticas de *mindfulness* e identificam as forças de caráter que promovem e são aprimoradas pela prática de *mindfulness*. O escaneamento corporal (*body scan*), por exemplo, requer prestar atenção nas partes do próprio corpo e nas sensações corporais, gradualmente, da ponta dos pés até a cabeça (SHARMA; RUSH, 2014), aceitando-o em suas belezas e limitações, como também requer gentileza e compassividade para com ele durante a prática (NIEMIEC; RASHID; SPINELLA, 2012), o que envolve as forças bondade e generosidade (BRAHM, 2006).

A prática dos 3 minutos, que requer sintonizar-se com o momento presente, concentrando-se na respiração para em seguida expandir a atenção com o intuito de sentir todo o corpo, envolve três forças de caráter, em diferentes momentos: no primeiro momento, a curiosidade, na fase de conscientização; no segundo momento, a autorregulação, na fase de concentração; no último momento, a perspectiva, na fase de conscientização expandida (NIEMIEC; RASHID; SPINELLA, 2012).

Os exercícios de atenção plena nos movimentos, que compõem os programas de *mindfulness*, são baseados no Hatha Yoga e tem como foco o movimento do corpo em várias posturas para melhorar a flexibilidade, o equilíbrio, o alongamento e a consciência corporal (SHARMA; RUSH, 2014). Essa prática envolve as forças do entusiasmo - vitalidade e energia (NIEMIEC, RASHID; SPINELLA, 2012).

Segundo Niemiec, Rashid e Spinella (2012) a interação de *mindfulness* e forças de caráter oferece benefícios distintos para aqueles que praticam a atenção plena e para os que

praticam as forças de caráter. O praticante pode utilizar as forças de caráter (por exemplo, a bravura) para enfrentar, gerenciar ou superar obstáculos que surgem durante a prática de *mindfulness* (p. ex., ao surgir algum desconforto ou inquietação); pode utilizar as forças (p. ex., a perseverança) durante a prática de *mindfulness* para aprofundar a sua prática; pode utilizar a linguagem das forças para capturar estados e traços positivos durante a prática de *mindfulness*; pode utilizar as forças de caráter para aumentar a autoconsciência e o potencial para a mudança por meio da observação mais clara de seus pontos fortes. De todo modo, essa interação fortalece tanto *mindfulness* como as forças de caráter, criando um círculo virtuoso e positivo.

2.3 Programa *Mindful Creative Thinking* (MCT)

O médico Jon Kabat-Zinn foi um dos primeiros cientistas a pesquisar *mindfulness*. Suas pesquisas começaram na década de 1970, ainda na área da saúde para uso clínico. Kabat-Zinn criou, em 1979, o *Mindfulness-Based Stress Reduction* (MBSR), originalmente desenvolvido para o paciente lidar com a dor crônica (KABAT-ZINN, 1982; KABAT-ZINN et al, 1987) e com o sofrimento associado ao estresse emocional e psicológico (KABAT-ZINN, 2013).

Devido ao crescimento do interesse na implementação de programas baseados em *mindfulness* (MBP), foram criados outros programas, com estrutura e abordagem do MBSR, para utilização em diferentes contextos - saúde, justiça, educação, trabalho (CRANE et al., 2017).

O *Mindfulness-Based Cognitive Therapy* (MBCT) foi um dos primeiros MBP desenvolvido com o objetivo de ensinar habilidades para pessoas com alto risco de depressão (KUYKEN et al., 2016). Segundo Crane et al. (2017), o MBSR e o MBCT fazem parte da primeira onda de MBP e representam uma forte evidência científica neste campo de estudo.

Outro programa importante para o presente estudo foi o *Mindfulness-Based Health Promotion* (MBHP) desenvolvido pelo Mente Aberta - Centro Brasileiro de *Mindfulness* e promoção da saúde da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Este programa foi uma adaptação do programa MBSR. Tem um foco grande nas práticas informais (andar, comer, falar com atenção plena), assim como aborda conceitos como a aceitação, a clarificação de valores, a psicologia positiva e técnicas de compaixão (TROMBKA, 2018)

Além desses, outros programas baseados em *mindfulness* podem ser mencionados: *Mindful Self Compassion* (NEFF; GERMER, 2013), *Acceptance and Commitment Therapy*

(HAYES, STROSAHL; WILSON, 2011), *Compassion Focused Therapy* (GILBERT, 2009) e *Dialectical Behavioral Therapy* (LINEHAN, 1993). Tais programas fazem parte de uma abordagem mais recente de MBP e trazem temas como aceitação, metacognição e formas de lidar com a própria experiência (CRANE et al., 2017).

Em 2012, Niemiec (2012b) criou o *Mindfulness-Based Strengths Practice* (MBSP), um programa que integra *mindfulness* e forças de caráter, unindo as práticas de cada campo de estudo. O programa, de oito semanas, inclui meditações, exercícios e discussões, estimulando o indivíduo a descobrir sinergias para melhorar o seu envolvimento com a vida, os relacionamentos, a forma de lidar com desafios.

De acordo com Niemiec (2014) o MBSP procura valorizar o que há de melhor nas pessoas, ou seja, nas forças de caráter, pois muitas vezes as pessoas não enxergam essas forças em sua existência (estão *mindless*). O MBSP parte de suposições básicas sobre os seres humanos. São elas:

- a) As pessoas podem construir suas forças de caráter e aumentar a consciência plena (*mindful awareness*);
- b) As pessoas podem usar *mindfulness* e as forças de caráter para aumentar a autoconsciência (*self-awareness*), promover *insights*, fortalecer os relacionamentos, atingir objetivos e construir uma vida com significado e propósito;
- c) Se as pessoas se concentrarem em trazer *mindfulness* para quem elas são, identificando as suas melhores e essenciais qualidades, as forças de caráter serão utilizadas de forma mais equilibrada e
- d) Se as pessoas conscientemente trouxerem as forças de caráter para as práticas de *mindfulness* e para uma vida atenta (*mindful living*) encontrarão maneiras de se tornarem mais consistentes de suas práticas para colher os benefícios da prática regular de *mindfulness*.

Destarte, a interação entre *mindfulness* e as forças de caráter fortalece ambos, criando um círculo virtuoso e positivo (NIEMIEC, RASHID; SPINELLA, 2012). Contudo, “[...] não existe perfeição a ser alcançada” (NIEMIEC, 2014, p. 104). Para Kabat-Zinn (1990), nessa mesma perspectiva, o propósito da *mindfulness* não é apontar o que está errado, e sim ajudar o indivíduo a encontrar o que está certo.

Um exemplo de estudo recente que integrou *mindfulness* e forças de caráter foi de Ivztan, Niemiec e Briscoe (2016). Estes autores realizaram o programa *Mindfulness-based strengths practice* (MBSP), de oito semanas, com 39 pessoas maiores de 18 anos, 19 do grupo experimental (63% mulheres, 37% homens) e 20 do grupo de controle (55% mulheres, 45% homens), com o objetivo de estudar o efeito dessa integração no bem-estar. Os resultados

mostraram que os participantes do grupo experimental obtiveram melhoras significativas nesse quesito após a intervenção, em comparação com os sujeitos do grupo controle.

Com a grande expansão nas pesquisas e no aparecimento dos MBP com aplicações em diferentes áreas, Crane et al. (2017) relacionaram os componentes essenciais que compõem os MBP, inspirados no MBSR e MBCT:

- a) conter teorias e práticas que derivam do contraste das tradições contemplativas, da ciência (pesquisas científicas) e das principais disciplinas da medicina, psicologia e educação;
- b) desenvolver uma nova relação com a experiência (pensamentos, sentimentos, sensações e situações do dia a dia, vivenciadas no momento presente);
- c) apoiar o desenvolvimento de uma maior autorregulação atencional, emocional e comportamental, e de qualidades positivas como compaixão, sabedoria e equanimidade;
- d) envolver o participante em treinamentos intensivos com práticas de meditação *mindfulness* (práticas formais e informais), em um processo de aprendizagem baseado em investigação e exercícios, com o objetivo de despertar *insights* e entendimento e
- e) ser apoiado por um modelo de experiência que aborde as causas da angústia humana e os caminhos para aliviá-la.

Esses componentes essenciais precisam ser integrados e adaptados ao contexto em que se dará a prática para que se determine a estrutura, a duração e o formato do programa aplicado. Os processos pedagógicos empregados nos MBP são baseados em princípios educacionais experimentais, interativos, participativos, centrados no aluno e nos relacionamentos (SANTORELLI, 2000).

2.3.1 Caracterização do programa MCT

A partir do referencial sobre os programas baseados em *mindfulness* mais relevantes da literatura científica, a proposta deste estudo é o programa *Mindful Creative Thinking* (MCT), baseado no modelo e estrutura do programa tradicional de *mindfulness* de Jon Kabat-Zinn (MBSR), do programa do Mente Aberta (MBHP) e em algumas práticas do programa *Mindfulness-based Strengths Practice* (MBSP) de Niemiec (2014).

O programa, desenvolvido pelo autor da presente dissertação, inclui atividades realizadas em programas de desenvolvimento do pensamento criativo que tenham como finalidade desenvolver o nível de criatividade verbal na fluência (número de ideias), na flexibilidade (número de categorias) e na originalidade (novidade estatística das respostas) e

também exercícios no formato de discussão em grupo de questões relativas à criatividade, relato de experiências, exercícios de *brainstorming* e exercícios de imaginação, entre outros (WECHSLER, 2008; FLEITH; ALENCAR, 1992; CLAPHAM; SCHUSTER, 1992; CLAPHAM, 1997; MILLER; DUMFORD, 2014; GLOVER, 2012; PAULUS; KOHN; ARDITTI, 2011).

As práticas do MBSR (SANTORELLI, 2000), do MBHP (TROMBKA, 2018) e algumas práticas do programa MBSP (NIEMIEC, 2014), incluídas nas sessões do programa MCT, empregam a “pedagogia construtivista com base na fenomenologia, em que cada sujeito percebe e experimenta sua própria experiência” (MOÑIVAS, GARCÍA-DIEX; DE SILVA, 2012, p. 86).

As práticas formais de *mindfulness* dos programas MBSR e MBHP incorporadas no programa MCT incluem: prática da uva-passa, escaneamento corporal, atenção plena na respiração, falar e ouvir com atenção plena, caminhada meditativa, movimentos corporais com atenção plena, práticas do monitoramento aberto e práticas informais que integram *mindfulness* nas atividades da vida diária (p. ex., comer com atenção plena, escovar os dentes com atenção plena). Essas práticas envolvem temas como consciência do pensamento, observar comportamentos habituais, observar a reatividade, reflexão consciente, contemplação, não esforço e aceitação.

As principais práticas das forças de caráter do programa MBSP incorporadas no programa MCT incluem: *strenghts-spotting*, uso das forças de caráter, melhor *self* possível, mapa das atividades das forças (NIEMIEC, 2014).

Os tópicos abordados no desenvolvimento do pensamento criativo incluem etapas do processo criador, ideias errôneas sobre criatividade, habilidades cognitivas relacionadas à criatividade, barreiras ao desenvolvimento e à expressão da criatividade, influência do ambiente sobre a criatividade e características de uma atmosfera favorável à criatividade.

Exercícios de estimulação das habilidades criativas também foram incluídos: *brainstorming*, listagem de atributos, pensando no futuro, situações improváveis, fazendo combinações, guia para melhoramento de produtos, adivinhando a partir de pistas, exercícios de imaginação e geração de ideias para resolução de problemas (FLEITH; ALENCAR, 1992; WECHSLER, 2008; CLAPHAM; SCHUSTER, 1992; CLAPHAM, 1997; MILLER; DUMFORD, 2014; GLOVER, 2012; PAULUS; KOHN; ARDITTI, 2011; TORRANCE, 1966; ALENCAR; FLEITH; RODRIGUES, 1987).

O programa MCT focalizou o terceiro estágio do processo criativo individual, em conformidade com a proposta de classificação de Amabile e Pratt (2016). A Tabela 5 traz os

cinco estágios do processo criativo individual.

Tabela 5 - Estágios do processo criativo individual

PROCESSO CRIATIVO INDIVIDUAL	
1º Estágio	– O primeiro estágio é chamado de apresentação de tarefas e envolve a identificação da situação, da meta ou do problema. A motivação intrínseca individual para resolver um problema particular ou enfrentar uma oportunidade intrigante pode dar início ao processo, ou pode ser iniciado por uma fonte externa, como uma atribuição do grupo no qual o indivíduo faz parte
2º Estágio	– O segundo estágio envolve a preparação para o processo e envolve um tempo para construir o conhecimento, as habilidades e adquirir informações específicas para enfrentar o problema
3º Estágio	– O terceiro estágio envolve a geração de uma ou mais ideias e possibilidades para resolver um problema ou atingir uma meta. A geração de ideias depende principalmente de dois componentes individuais da criatividade: os “processos criativos relevantes” e a “motivação intrínseca”.
4º Estágio	– O quarto estágio envolve a avaliação das ideias geradas por meio da validação das mesmas, a partir de critérios, com o objetivo de garantir a utilidade das ideias que foram geradas no terceiro estágio. Esta fase depende mais fortemente das habilidades do indivíduo no domínio da tarefa
5º Estágio	– O quinto estágio envolve a avaliação dos resultados, sendo que as decisões são tomadas com base nos resultados do quarto estágio
*Conforme Amabile e Pratt, 2016, o como o processo criativo é dinâmico e os indivíduos podem ir e voltar entre os estágios	

Fonte: Amabile e Pratt (2016).

Conforme mostra a Tabela 5, o terceiro estágio envolve a geração de uma ou mais ideias e possibilidades para resolver um problema ou atingir uma meta. A geração de ideias depende de processos criativos relevantes e motivação intrínseca. Tal ocorre “na medida em que o indivíduo tem processos bem desenvolvidos de criatividade (habilidades no pensamento criativo) e forte motivação intrínseca para a tarefa, o número e a novidade das ideias geradas devem ser maior” (AMABILE; PRATT, 2016, p. 164). A Tabela 6 traz três componentes importantes do processo criativo na visão de Amabile (1983) e Amabile e Pratt (2016).

Tabela 6 - Componentes do processo criativo

Habilidades de domínio (<i>expertise</i>): inclui vários elementos relacionados ao nível de <i>expertise</i> em um domínio, como o conhecimento e a proficiência técnica, que são elementos que podem ser melhorados ao longo do tempo, e também o talento que é considerado algo mais da personalidade individual (AMABILE, 1997)
Motivação intrínseca: que está relacionado ao envolvimento e satisfação que o indivíduo tem pela tarefa, independentemente dos fatores externos, e abrange competência, autodeterminação e interesse (AMABILE, 1983)
Processos criativos relevantes: incluem estilo cognitivo, estilo de trabalho, estilos de percepção, habilidades de pensamento que são propícias a tomar novas perspectivas sobre problemas, pensamento divergente, fazer associações incomuns, características que levam o indivíduo a correr riscos e evitar a conformidade, processos de personalidade, características que levam ao domínio de estratégias que favorecem a produção de novas ideias e traços de personalidade

Fonte: Amabile (1983); Amabile e Pratt (2016).

O programa MCT focalizou alguns itens do componente processos criativos relevantes listados na Tabela 6: estilo cognitivo, pensamento divergente e fazer associações incomuns, neste caso, com o objetivo de desenvolver o nível de criatividade verbal na fluência (número de ideias), na flexibilidade (número de categorias) e na originalidade (novidade estatística das respostas).

Em relação ao formato do treinamento, o programa MCT prevê reuniões em grupo para sessões de 2h15, uma vez por semana, durante oito semanas. Em todas as sessões constam atividades focadas no treinamento de *mindfulness* e no desenvolvimento de habilidades do pensamento criativo, como também, atividades focadas na identificação, no fortalecimento e na utilização das forças de caráter, principalmente as forças de caráter cognitivas. Práticas como tarefa de casa também constam do treinamento, para o período entre as sessões.

O programa MCT utiliza diferentes recursos para o desenvolvimento da criatividade verbal no estágio da geração de ideias, no que se refere à fluência (número de ideias), flexibilidade (número de categorias) e originalidade (novidade estatística das respostas). Os recursos utilizados são:

a) abordagens para desenvolver o pensamento criativo: discussões em grupo sobre etapas do processo criador, ideias errôneas sobre criatividade, habilidades cognitivas relacionadas à criatividade, barreiras ao desenvolvimento e à expressão da criatividade, influência do ambiente sobre a criatividade, características de uma atmosfera que favoreça a criatividade, relatos individuais sobre experiências criativas vivenciadas, exercícios de *brainstorming*, listagem de atributos, imaginação e geração de ideias para a resolução de problemas;

b) práticas de *mindfulness* direta/indiretamente relacionadas com o pensamento criativo e

c) práticas das forças de caráter cognitivas que podem estar relacionadas com o pensamento criativo.

A Tabela 7 traz uma relação de práticas de *mindfulness* utilizadas pelo programa MCT, associada às análises de pesquisadores que identificam os benefícios dessas práticas para o desenvolvimento de aspectos importantes da criatividade.

Tabela 7 - Práticas de *mindfulness* utilizadas pelo programa MCT

Variável	Relação positiva com a criatividade	Práticas de <i>mindfulness</i> utilizadas pelo programa MCT
Atenção plena (<i>mindfulness</i>)	Sensibilização da introspecção e da percepção que desenvolve a consciência (AGUILAR; MUSSO, 2008)	Prática da uva-passa Escaneamento corporal Atenção plena na respiração Falar e ouvir com atenção plena Meditação da compaixão Caminhada meditativa Movimentos corporais com atenção plena Práticas informais que integram a atenção plena nas atividades da vida diária (comer com atenção plena, escovar os dentes com atenção plena, entre outras).
	Maior capacidade de resposta de uma forma não habitual (MOORE; MALINOWSKI, 2009)	
	Maior capacidade de mudar de perspectiva (CARSON; LANGER, 2006; FELDMAN et al., 2007)	
	Aumento do nível de autoconsciência (COLZATO; OZTURK; HOMMEL, 2012)	
	Redução do medo de ser julgado (CARSON; LANGER, 2006)	
	Aberto ao que acontece e a qualquer pensamento que surgir, sem censura (GARCIA, 2004)	
	Flexibilidade psicológica gerada pela postura de "aceitação" (HAYES et al., 2006)	
	Positivamente relacionado com Criatividade (LEBUDA; ZABELINA; KARWOWSKI, 2016)	
	Práticas de monitoramento aberto facilitam o pensamento divergente que, por sua vez, está relacionado a pensamentos criativos (COLZATO; OZTURK; HOMMEL, 2012)	
	Melhora nos níveis de criatividade verbal (fluidez, flexibilidade e originalidade) (FRANCO, 2005)	

Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

A Tabela 8 traz práticas das forças de caráter utilizadas pelo programa MCT, associada às análises de pesquisadores que identificam os benefícios dessas práticas para o desenvolvimento de aspectos importantes da criatividade.

Tabela 8 - Práticas das forças de caráter utilizadas pelo currículo MCT

Variável	Relação com a criatividade	Práticas das forças de caráter incluídas no programa MCT
Forças de caráter da originalidade	Positivamente relacionado com a criatividade (AVEY et al., 2012)	<i>Strenghts-spotting</i> Uso das forças de caráter cognitivas Melhor self possível Mapa das atividades das forças cognitivas
	Indivíduos com altos níveis de originalidade parecem gerar altos níveis de criatividade (PERRY-SMITH, 2006)	
Forças de caráter da curiosidade	Positivamente relacionado com a criatividade (AVEY et al., 2012)	
	Aspectos da curiosidade associado a capacidade de resolução de problemas (PERTERSON; SELIGMAN, 2004)	
	Motivação intrínseca (SHALLEY; GILSON; BLUM, 2009)	
	Abertura à experiência (AVEY et al., 2012)	
Forças de caráter do juízo, pensamento crítico e abertura a novas ideias	Positivamente relacionado com a criatividade (AVEY et al., 2012)	
	Mais abertos a mudanças combinamos com estilos de pensamentos que consideram mais possibilidades (GEORGE; ZHOU, 2001)	
Forças de caráter do amor pela aprendizagem	Positivamente relacionado com a criatividade (AVEY et al., 2012).	
	Flexibilidade na absorção de novas informações (SHALLEY; GILSON; BLUM, 2009)	
	Busca de novas experiências (SHALLEY et al., 2009)	
Forças de caráter da perspectiva	Avaliação de uma ideia por meio de diferentes formas e visões (SHALLEY; GILSON; BLUM, 2009)	
	Ampliar a visão sobre determinada situação e, assim gerar ideias e produzir mais possibilidades (AVEY et al., 2012)	

Fonte: elaborada pelo autor (2018).

Ante o exposto, o programa MCT tem como proposta oportunizar ao participante vivenciar técnicas simples de *mindfulness* nos encontros presenciais com os facilitadores, aprender técnicas para desenvolver a atenção plena e identificar, fortalecer e utilizar as forças de caráter, especialmente as forças de caráter cognitivas. Em relação à avaliação dos resultados, o programa MCT prevê medições antes-e-depois (*before and after study*), tema abordado na seção seguinte deste trabalho.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo realizou uma intervenção seguindo o protocolo do programa *Mindful Creative Thinking* (MCT), medido antes e depois (*before and after study*), com amostra randomizada.

Trata-se de um estudo exploratório, pois consiste em uma visão geral e avaliação inicial sobre o tema proposto, não existindo quantidade significativa de outros estudos com aplicação em ambientes semelhantes (RICHARDSON, 1999).

Utilizou-se de métodos mistos, uma vez que a abordagem quantitativa é capaz de proporcionar uma compreensão da problemática pelo uso da quantificação, aplicando técnicas estatísticas desde as mais simples até as mais complexas (RICHARDSON, 1989); e a abordagem qualitativa, por outro lado, que é capaz de proporcionar uma melhor compreensão e visão no contexto da problemática (MALHOTRA, 2012), buscando o significado dos dados, a partir da percepção do fenômeno dentro do seu conjunto.

Quanto aos meios, optou-se pela pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986; FRANCO, 2005), “um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (TRIPP, 445-6). A Figura 2 traz o ciclo básico de investigação da pesquisa-ação.

Figura 2 - Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação

Fonte: TRIP (2005 p. 446).

A Figura 2 mostra que a pesquisa-ação é um processo cíclico e dinâmico, pois permite que os participantes da realidade investigada possam atuar de modo cooperativo. No que se refere ao trabalho do pesquisador, a ele cabe planejar, implementar, descrever e avaliar uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. Para Brown e Dowling (2001, p. 152 apud TRIPP, 2005) a pesquisa-ação “é um termo que se aplica a projetos em que os práticos buscam efetuar transformações em suas próprias práticas [...]”.

De acordo com Franco (2005), na dimensão ontológica da pesquisa-ação o objetivo é conhecer a realidade social para transformá-la; na dimensão epistemológica, a pesquisa-ação assume uma postura diferenciada diante do conhecimento, uma vez que busca, ao mesmo tempo, conhecer e intervir na realidade que pesquisa. Não menos importante, sua metodologia tem uma dinâmica de princípios e práticas dialógicas, participativas e transformadoras, que permite ajustes a partir das necessidades do grupo. Outro aspecto positivo é sua realização no ambiente natural da realidade a ser pesquisada e a flexibilidade do procedimento.

Conforme Tripp (2005) a pesquisa-ação possui 11 características, dentre elas as mais relevantes no presente estudo:

- a) é limitada pelo contexto e pela ética da prática;
- b) é participativa, na medida em que inclui todos os que estão nela envolvidos;
- c) é colaborativa, na medida em que se baseia em assuntos de interesse mútuo e em compromisso compartilhado de realização da pesquisa, permitindo que todos os envolvidos participem ativamente do processo;
- d) é experimental, pois não utiliza variáveis controladas comuns à pesquisa científica (ocorre em cenários sociais não manipulados);
- e) é sempre deliberativa, pois quando se intervém na prática rotineira, aventura-se no desconhecido, de modo que é preciso fazer julgamentos competentes, por exemplo, daquilo que mais provavelmente aperfeiçoará a situação e de maneira mais eficaz e
- f) tende a documentar seu progresso, muitas vezes por meio da compilação de um *portfolio*, do tipo de informações regularmente produzidas pela prática rotineira.

Tripp (2005) identifica cinco modalidades de pesquisa-ação: política - mudança da cultura institucional e/ou de suas limitações, nela o pesquisador trabalha exercendo o seu poder com ou contra os outros para mudar o sistema; socialmente crítica - mudança de alguma situação social com o objetivo de justiça social, nesse caso, a pesquisa existe quando o pesquisador entende como injusto o modo de ver e agir dominante do sistema; emancipatória - mudança do *status quo* não só para si e para seus pares, mas do grupo social como um todo;

técnica - abordagem pontual, na qual o pesquisador se apropria de uma prática existente para implementá-la em sua própria esfera de prática com o intuito de realizar uma melhoria e prática - abordagem pontual, na qual o pesquisador escolhe ou projeta as mudanças.

A modalidade que classifica o presente estudo é a pesquisa-ação prática, pois essa abordagem permite que as decisões do pesquisador sobre “[...] o quê, como e quando fazer são informadas pelas concepções profissionais que tem sobre o que será melhor para seu grupo” (TRIPP, 2005, p. 457), além de se constituir uma abordagem adequada para intervenções na área de educação, normalmente voltadas para o desenvolvimento e/ou implementação de mudanças para melhorar a aprendizagem, o interesse, a autonomia, a cooperação de estudantes.

3.1 Contexto do estudo

3.1.1 Local e período de aplicação da pesquisa

Este estudo foi realizado na Faculdade de Administração, Economia e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEARP-USP), na cidade de Ribeirão Preto, São Paulo, devido à facilidade de acesso do pesquisador deste estudo aos alunos FEARP-USP. O experimento (programa MCT) ocorreu entre os meses de abril e junho de 2017.

3.1.2 Tamanho amostral e participantes

A amostra do estudo foi composta de 51 estudantes da Faculdade de Administração, Economia e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FEA-RP/USP). O grupo Experimental contou com 26 participantes e o grupo Controle, 25. Os estudantes não haviam participado anteriormente de qualquer programa de desenvolvimento de criatividade e/ou *mindfulness*.

Em relação à distribuição, foram 36 participantes do sexo masculino (70,6%) e 15 do sexo feminino (29,4%), com idade média de 20 anos. Destes, 29 cursavam Administração de Empresas, Economia (11), Economia Empresarial e Controladoria (oito) e Contabilidade (três). Quanto ao semestre, por ocasião da aplicação da pesquisa, 23 estudantes cursavam o 1º semestre, 3º semestre (11), 5º semestre (seis), 7º semestre (seis), 9º semestre (três) e dois estavam no 10º semestre. Em relação ao período de estudo, 24 estudavam no diurno e 27 no noturno. Quanto à participação em atividades internas da FEARP-USP, 30 faziam parte de

alguma entidade estudantil e 21 não participavam de atividade extraclasse na universidade. Quanto à religião, 16 se declararam católicos, espíritas (sete), evangélicos (quatro), pagão e budista, um cada, e 21 disseram não seguir religião.

Conforme mostra a Tabela 9, a faixa etária de maior incidência, tanto no grupo Experimental como no grupo Controle, foi de 18 a 20 anos, 72% e 50%, respectivamente.

Tabela 9 - Distribuição dos estudantes por faixa etária - grupos Experimental e Controle

Faixa etária	Grupo Experimental		Grupo Controle	
	F	%	F	%
18 aos 20 anos	18	72	13	50
21 as 24 anos	5	20	10	38
Acima de 25	2	8	3	12
Total	25	100	26	100

Fonte: elaborada pelo autor (2018).

A maioria dos participantes era do sexo masculino: 84% no grupo Experimental e 58% no Grupo Controle, conforme mostra a Tabela 10.

Tabela 10 - Distribuição dos estudantes por sexo - grupos Experimental e Controle

Sexo	Grupo Experimental		Grupo Controle	
	F	%	F	%
Masculino	21	84	15	58
Feminino	4	16	11	42
Total	25	100	26	100

Fonte: elaborada pelo autor (2018).

Quanto à distribuição dos estudantes por curso, tanto no grupo Experimental como no grupo Controle, a maioria cursava Administração de Empresas, 60% e 54%, respectivamente. Na sequência, estudantes dos cursos de Economia (24%), Economia Empresarial e Controladoria (12%) e Contabilidade (4%), no grupo Experimental. No Grupo Controle, na sequência, estudantes dos cursos de Economia e Economia Empresarial e Controladoria (ambos com 19%) e Contabilidade (8%). A Tabela 11 traz a distribuição por curso em andamento quando o programa MCT foi aplicado.

Tabela 11 - Distribuição dos estudantes por curso - grupos Experimental e Controle

Curso	Grupo Experimental		Grupo Controle	
	F	%	F	%
Administração	15	60	14	54
Economia	6	24	5	19
Contabilidade	1	4	2	8
Economia Empresarial e Controladoria	3	12	5	19
Total	25	100	26	100

Fonte: elaborada pelo autor (2018).

Em relação ao semestre cursado pelos estudantes, no grupo Experimental 32% cursavam o 3º semestre e 28% cursavam o 1º semestre; no grupo Controle, 62% cursavam o 1º semestre e 15% cursavam o 7º semestre. A Tabela 12 traz a distribuição completa por semestre.

Tabela 12 - Distribuição por semestre em curso - grupos Experimental e Controle

Semestre	Grupo Experimental		Grupo Controle	
	F	%	F	%
1º	7	28	16	62
3º	8	32	3	12
5º	4	16	2	8
7º	2	8	4	15
9º	2	8	1	4
10º	2	8	0	0
Total	25	100	26	100

Fonte: elaborada pelo autor (2018).

Conforme Tabela 13, a maioria dos participantes do grupo Experimental estudava durante o dia (56%). No grupo Controle, 38% eram estudantes do diurno e 62% do noturno.

Tabela 13 - Distribuição por período/horário - grupos Experimental e Controle

Período	Grupo Experimental		Grupo Controle	
	F	%	F	%
Diurno	14	56	10	38
Noturno	11	44	16	62
Total	25	100	26	100

Fonte: elaborada pelo autor (2018).

A maior parte dos estudantes dos grupos Experimental e Controle declarou engajamento em alguma atividade extraclasse, 60% e 54%, respectivamente (Tabela 4). Nesse item foram incluídas atividades no Centro Acadêmico, AIESEC, Iteam, Enactus, Núcleo de Empreendedores, dentre outros.

Tabela 14 - Distribuição por participação em entidade estudantil - grupos Experimental e Controle

Participação em entidade estudantil	Grupo Experimental		Grupo Controle	
	F	%	F	%
Sim	15	60	14	54
Não	10	40	12	46
Total	25	100	26	100

Fonte: elaborada pelo autor (2018).

3.1.3 Recrutamento dos participantes

O programa MCT foi divulgado no campus da FEA-RP por meio de colocação de cartazes nos murais, *posts* em redes sociais internas e notícias divulgadas no site da FEA-RP. A divulgação continha informações sobre o programa, seus benefícios, funcionamento, público-alvo, forma de contato com a equipe de pesquisa e o período de recebimento das manifestações de interesse. O período de recrutamento dos participantes ocorreu no mês de março de 2017.

Os alunos interessados em participar do programa MCT foram orientados a preencher o formulário de manifestação de interesse disponível *online* no site da FEA-RP, informando o nome, a idade, meio para contato (telefone/celular) e o curso.

Os candidatos que enviaram a manifestação de interesse foram convidados pelo pesquisador, por telefone, celular ou e-mail, para assistir à palestra de apresentação do programa MCT. O instrumento de avaliação geral para ser respondido até a data da palestra foi enviado por e-mail. O objetivo dessa avaliação foi coletar dados sociodemográficos (incluindo a idade e o curso), características pessoais e comportamentais, bem como dados relacionados às condições clínicas, incluindo as psiquiátricas, e antecedentes de alterações psicopatológicas (APÊNDICE A).

A palestra foi realizada em uma sala da FEA-RP. Compareceram 79 estudantes do

total de 85 inscritos, que foram orientados quanto aos detalhes do programa: objetivos da pesquisa, formato do treinamento (dias e horários das sessões) e procedimento de randomização para formação do grupo participante da intervenção e do grupo de controle. Durante a palestra foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para leitura e assinatura (APÊNDICE B). Os instrumentos de avaliação geral e os TCLE foram devidamente guardados.

As respostas contidas no instrumento de avaliação geral foram avaliadas pelo pesquisador para fins de inclusão e exclusão:

a) critérios de inclusão: possuir mais de 18 anos de idade, ter desejo de participar do programa MCT e ser aluno da graduação da FEA-RP/USP e

b) critérios de exclusão: estar em fase aguda de qualquer condição clínica, incluindo as psiquiátricas, ter antecedentes de alterações psicopatológicas, ter experiência prévia com meditação (ter realizado nos últimos 12 meses qualquer tipo de atividade que remetesse a práticas meditativas adotadas por tradições religiosas e espirituais) e ter participado de qualquer treinamento de criatividade nos últimos 12 meses.

Nessa fase, 73 estudantes atenderam aos pré-requisitos e sete foram excluídos. Os candidatos elegíveis passaram por um processo de randomização, que determinou a participação no grupo Experimental ou no grupo Controle. A randomização foi realizada pelo pesquisador, com uso da ferramenta EXCEL. Dos 73 estudantes, 35 foram escolhidos para o grupo Experimental e 38 para o grupo Controle.

Os participantes foram informados por e-mail pelo pesquisador sobre o grupo a que pertenceriam e receberam informações sobre os próximos passos da pesquisa. Como forma de agradecimento pela cooperação na pesquisa, os estudantes do grupo Controle foram convidados a participar de um programa intensivo de *mindfulness* após a conclusão da pesquisa.

3.1.4 Coleta de dados

A coleta de dados ocorreu em três etapas. O grupo Experimental participou de todas as etapas, já o grupo Controle participou somente da primeira e segunda, uma vez que se optou pelo aprofundamento da pesquisa qualitativa somente com o grupo Experimental.

A primeira etapa ocorreu antes do início do programa, na palestra de apresentação do programa MCT, com o recolhimento do formulário de dados sociodemográficos e de características/informações pessoais e comportamentais e do TCLE, entregue durante a

palestra de apresentação.

Ainda na primeira etapa, uma semana antes do início do programa MCT, foram aplicados o Questionário das Cinco Facetas de *Mindfulness* (*Five Facet Mindfulness Questionnaire* - FFMQ-BR) (ANEXO A) e o Teste de Torrance. Participaram 62 estudantes nessa fase da pesquisa.

A segunda etapa da coleta de dados ocorreu após o final do programa MCT, com nova aplicação do questionário FFMQ-BR e do Teste de Torrance. Participaram 51 estudantes nessa fase, pois 11 desistiram de participar da pesquisa no decorrer do programa.

A terceira e última etapa também ocorreu após o programa MCT, somente com os participantes do grupo Experimental, com a realização do Grupo Focal (APÊNDICE C) e a aplicação do Questionário MCT, um questionário em forma de autorrelato, com questões abertas (APÊNDICE D). Participaram do Grupo Focal 25 participantes e 25 responderam ao Questionário MCT.

3.1.5 Protocolo de coleta de dados

A primeira coleta de dados aconteceu na palestra de apresentação do programa MCT. Os inscritos que compareceram obtiveram informações sobre a pesquisa, puderam confirmar o interesse na participação e receberam o TCLE para leitura. O pesquisador perguntou aos inscritos, se caso fossem elegíveis, se estariam de acordo com a participação na pesquisa. Sendo afirmativa a resposta, o pesquisador solicitava a assinatura das duas vias do TCLE e o preenchimento do instrumento de avaliação geral para obtenção de dados sociodemográficos, características pessoais e comportamentais, condições clínicas, experiência prévia com meditação, forças de caráter e/ou treinamento de criatividade.

As informações foram inseridas em um banco de dados do software Excel, mantidas sob sigilo. As respostas foram avaliadas para verificar se o candidato preenchia os critérios exigidos pelo estudo. Após essa avaliação, o pesquisador executou o processo de randomização no Excel com os candidatos elegíveis, para então dividi-los em dois grupos, Experimental e Controle.

Os participantes foram informados por e-mail sobre a composição dos grupos e sobre a data do encontro para a aplicação do FFMQ-BR e Teste de Torrance. Esse encontro ocorreu no Laboratório de Informática da FEA-RP/USP. A via do TCLE, assinada pelo pesquisador, foi enviada por e-mail para os participantes.

Na semana seguinte ao final do programa MCT, os participantes dos grupos

Experimental e Controle responderam ao FFMQ-BR e realizaram o Teste de Torrance pela última vez. Somente o grupo Experimental participou do Grupo Focal e respondeu ao Questionário MCT, destinado a investigar o impacto antes-e-depois do programa MCT.

Desse modo, o programa fez análises quantitativas e qualitativas a partir da coleta de dados, sistematizadas da seguinte maneira:

a) Análise quantitativa: o instrumento de avaliação geral foi empregado para obter dados sociodemográfico e de características/ informações pessoais e comportamentais dos participantes; o FFMQ-BR foi empregado para mensurar o nível de atenção plena de maneira multidimensional; o Teste de Torrance foi empregado para mensurar o nível de criatividade verbal e

b) Análise qualitativa: o Grupo Focal e o Questionário MCT foram empregados com a finalidade de coletar informações mais aprofundadas, na forma discursiva (escrita), focalizando reflexões, considerações e atitudes em relação à participação no programa MCT e os efeitos desta participação nas variáveis avaliadas na pesquisa.

A Figura 3 apresenta o diagrama do fluxo do estudo.

Figura 3 - Fluxo do estudo

Fonte: elaborada pelo autor (2018).

3.1.6 Fonte de dados

Cada instrumento utilizado na pesquisa teve como finalidade obter informações específicas e foi utilizado em momentos distintos da pesquisa:

a) Formulário sociodemográfico e de características/informações pessoais e comportamentais: este instrumento avaliou as seguintes variáveis de interesse: idade do participante, em anos; gênero; curso em andamento - Administração, Economia, Contabilidade ou Economia Empresarial e Controladoria; semestre, do 1º ao 10º; religião; comorbidades; uso de psicotrópicos; participação em entidade estudantil; carga horária/estágio; *hobbies* (práticas de esportes e atividades artísticas e participação em grupos religiosos, psicoterapêuticos, artísticos ou musicais);

b) Teste de Torrance: aplicado individualmente, este questionário mensurou o nível de criatividade verbal nas variáveis fluência (número de ideias), flexibilidade (número de categorias), originalidade (novidade estatística das respostas) e elaboração (detalhamento das ideias), que compõem o Índice Criativo Verbal I;

Importante destacar que o Teste de Torrance é aprovado para uso profissional no Brasil pelo Conselho Federal de Psicologia e foi aplicado neste estudo por uma psicóloga credenciada. É composto de seis atividades que avaliam dez características verbais. Há um tempo estabelecido para sua execução (40 min). Na primeira atividade é apresentada uma figura e o participante é instruído a fazer perguntas sobre a figura. Na segunda deve adivinhar causas para explicar as ações da figura. Na terceira descreve as consequências relacionadas à figura. Na quarta é apresentado o desenho de um elefante e o participante deve listar coisas para que o elefante se torne mais divertido de brincar. Na quinta atividade o participante escreve usos diferentes para uma caixa de papelão vazia. Na sexta e última é apresentada uma figura sobre uma situação improvável, em que as nuvens do céu teriam barbantes que chegariam até a terra, e o participante deve fazer suposições do que aconteceria, escrevendo as consequências dessa situação inusitada (MUNDIM et al., 2014).

Esse teste é frequentemente utilizado no campo educacional em diversos países (KIM, 2006). Para Fadel (2010, p. 114) “a avaliação de um programa de criatividade é sempre polêmica, por causa da dificuldade de encontrar consenso em relação à definição e à medição da criatividade”. Entretanto, este mesmo autor, Lubart e Zenasni (2010), e também é o ponto de vista do pesquisador do presente estudo, consideram que é necessário avaliar iniciativas que promovam a criatividade. Kim (2011) ressaltou que, apesar de a criatividade ser um constructo multidimensional, é importante utilizar instrumentos para identificá-la.

Wechsler (2004) realizou um estudo relacionando desempenho no Teste de Torrance/ produção criativa na vida real, com um grupo de pessoas reconhecidas como criativas e que tinham recebido premiações em suas áreas de destaque (n=59), e com outro grupo considerado não criativo ou regular, grupo controle (n=69). Os resultados apontaram que seis das oito características obtiveram correlações significativas com a produção reconhecida do indivíduo (com exceção de fantasia e analogias), todas relacionadas com a produção total (considerando-se produção reconhecida e não reconhecida).

Cumprir enfatizar que o presente estudo focalizou somente três componentes da criatividade verbal, mas este instrumento também mensura emoção (expressão de sentimentos), perspectiva incomum (perguntas fora do estímulo), fantasia (menção a entidades imaginárias) e analogias (uso de comparações);

c) Questionário FFMQ-BR: aplicado individualmente, esse questionário mensurou os níveis de atenção plena de forma multidimensional e foi utilizado com esta finalidade de avaliação no presente estudo, priorizando habilidades relacionadas à atenção plena: observar experiências internas e externas, descrever em palavras as experiências observadas, agir com atenção/consciência plena, não reagir, permitindo que pensamentos e sentimentos fluam naturalmente, e não julgar, assumir uma postura não avaliativa em relação a cognições e emoções;

d) Grupo Focal: duas pesquisadoras (uma delas psicóloga) que não participaram do programa de intervenção conduziram um grupo focal com os participantes do programa para coletar informações adicionais: reflexões, considerações e atitudes frente a alguns questionamentos relacionados à mudança no dia a dia após participação no programa MCT; impressão pessoal quanto ao nível de contribuição do programa no potencial criativo; impressão quanto ao nível de atenção plena (observação de experiências internas/externas, capacidade de descrever em palavras as experiências observadas; agir com atenção/consciência plena; não reagir: permitir que pensamentos e sentimentos fluam naturalmente; não julgar: assumir uma postura não avaliativa em relação a cognições e emoções); impressão quanto à relação entre as práticas de *mindfulness* e a melhora na criatividade durante e após o programa; impressão quanto ao nível de criatividade verbal (fluência, originalidade e flexibilidade) e satisfação com o programa e com as práticas desenvolvidas.

As respostas não foram avaliadas como certas ou erradas, pois o intuito dos questionamentos foi encorajar os participantes a expressar suas opiniões. Os moderadores conduziram a discussão para assegurar que todos os tópicos fossem respondidos. O grupo focal foi gravado em áudio e vídeo durante a sessão de 1h30. As gravações foram transcritas, compiladas e analisadas pelo pesquisador principal (ELLIOT&ASSOCIATES, 2005) e

e) Questionário MCT: aplicado individualmente apenas com participantes do grupo Experimental, foi desenvolvido pelo pesquisador do presente estudo com o objetivo de aprofundar a investigação sobre os efeitos do programa MCT nas principais medidas de desfecho.

3.1.7 Protocolo do Programa MCT

O contato presencial com as práticas do programa MCT contabilizou 18 horas, além do acréscimo temporal proporcionado pelas práticas realizadas em casa. A prática diária formal de *mindfulness* em casa foi guiada por gravações de áudio e incluíram escaneamento

corporal, atenção plena na respiração, meditações sentadas. Também foram propostas como práticas informais de *mindfulness* em casa, comer com atenção plena, tomar banho com atenção plena, escovar os dentes com atenção plena, entre outras.

A prática diária das forças de caráter em casa foi guiada por instruções passadas detalhadamente a cada sessão pelo facilitador, incluindo *strenghts-spotting*, uso das forças de caráter, valorizando as forças nos outros, melhor *self* possível.

As práticas diárias das habilidades de pensamento criativo em casa incluíram *brainstorming*, listagem de atributos e exercícios de imaginação. Os participantes foram convidados a praticá-las por cinco ou seis dias da semana, escolhendo o tempo de prática, local e momento mais adequado.

Em geral, cada encontro foi aberto com uma prática de *mindfulness*, seguida da revisão das práticas de *mindfulness*, forças de caráter e criatividade da sessão anterior, permitindo a discussão das dificuldades que os participantes pudessem ter experimentado. Na sequência eram introduzidas atividades novas de *mindfulness* e/ ou forças de caráter, empregando práticas/experiências diretas com novas técnicas ou habilidades, acompanhadas ao final de uma discussão (*debriefing or virtue circle*). Após essa dinâmica, seguia-se uma atividade nova (teórica e/ou prática) para o desenvolvimento de habilidades do pensamento criativo, empregando prática/experiência direta com novas técnicas ou habilidades. Ao final da sessão eram sugeridos exercícios em casa, para retomada na sessão seguinte. Uma prática, normalmente de *mindfulness*, encerrou cada encontro.

A Tabela 15 traz as práticas semanais do programa MCT, com os conteúdos e exercícios de *mindfulness*, das forças de caráter e de criatividade, e os respectivos objetivos de cada módulo.

Tabela 15 – Práticas semanais do programa *Mindful Creative Thinking (MCT)*

MBSR/ MBHP/ MBSP Conteúdo	Práticas aprendidas	Conteúdo semanal	Objetivo específico
1ª semana			
Aprender a partir da prática o conceito de <i>mindfulness</i> - <i>mindfulness</i> em contraposição aos pensamentos automáticos Praticar conscientemente, focar e desfocar a atenção Aumentar a consciência corporal Prática de se dar conta, observar e voltar ao corpo Atenção plena em como as sensações são geradas no corpo, agradáveis ou desagradáveis	Escuta e fala consciente (<i>Mindful Listening e Speaking</i>) Prática da uva-passa Escaneamento corporal	Aprender a partir da prática (exercício de <i>brainstorming</i>) os princípios básicos da criatividade e do processo criativo O que é criatividade? Qual é a importância da criatividade?	Realizar o processo criativo individual e em grupo com atenção plena em contraposição a forma automática
2ª semana			
Treinar a capacidade de manter a atenção no presente Os cinco desafios da prática de <i>mindfulness</i> (aversão, desejos ou vontade e, inquietação ou agitação, sonolência e dúvida) Recomendações sobre as posturas de meditação Conceito das forças de caráter (ênfase nas forças de caráter cognitivas)	Explorando a respiração (abordagem didática) Atenção plena na respiração	Influências internas e externas que determinam o processo criativo individual	Trazar consciência para as forças de caráter e o estado de atenção no processo criativo individual - como as forças de caráter e o estado de atenção se relacionam com as influências internas e externas no processo criativo
3ª semana			
Aprender a diferença entre a prática de atenção focada e a prática de monitoramento aberto	Prática de atenção plena na respiração (atenção focada) Prática de <i>mindfulness</i> de monitoramento aberto	Aprender na prática os "5 passos do processo criativo" para a resolução de problemas	Potencializar os 5 passos do processo criativo utilizando as práticas de <i>mindfulness</i> (atenção focada e monitoramento aberto)
4ª semana			
Aprender a lidar com os pensamentos Praticar <i>mindfulness</i> em movimento - Aumentar a consciência corporal Repetir a prática de se dar conta, observar e voltar ao corpo	Dinâmica do "Oi, Obrigado e Tchau" Caminhada com atenção plena Prática dos movimentos em pares	Aprender a lidar com os pensamentos no processo criativo Realização de uma atividade criativa (<i>brainstorming</i>) em silêncio	Trazar consciência para o fluxo dos pensamentos no processo criativo

Continua

Conclusão

MBSR/ MBHP / MBSP Conteúdo	Práticas aprendidas	Conteúdo semanal	Objetivo específico
5ª semana			
Aprender a "etiquetar" os pensamentos A importância de <i>mindfulness</i> para lidar com o "teatro mental". Perceber que os pensamentos são apenas pensamentos.	3 minutos em pares Dinâmica do 1º e 2º sofrimento <i>Mindfulness</i> dos pensamentos (metáforas e/ou etiquetagem) Exercício dos 9 pontos	Etiquetando os pensamentos no processo criativo - importância da imaginação no processo criativo. Exercício de " <i>brainstorming</i> com imaginação"	Nomear os pensamentos no processo criativo Desenvolver o pensamento criativo através da imaginação
6ª semana			
Dia do silêncio - todas as práticas são realizadas em silêncio	Caminhada com atenção plena em grupo e individual Movimentos com atenção plena Escaneamento corporal - prática dos três minutos	Desenvolver o pensamento criativo através do exercício de "situações improváveis" (exercício da bolha), de " <i>brainstorming</i> com visualização" (exercício do elefante), de " <i>brainstorming</i> com condições" (exercício do naufrágio), de " <i>brainstorming</i> com o corpo" e "expressando emoções de forma criativa com o corpo"	Potencializar as práticas de <i>mindfulness</i> e o pensar criativo com o silêncio
7ª semana			
<i>Mindfulness</i> e compaixão	Prática da compaixão Atenção plena na respiração	Desenvolver o pensamento criativo através dos exercícios "planejamento o futuro" (férias do futuro) e "criatividade e sentimentos"	Perceber a importância da compaixão no processo criativo
8ª semana			
<i>Mindfulness</i> para a vida toda	Prática de monitoramento aberto <i>Mindful Listening e Speaking</i>	Expressar de forma criativa "o que é <i>mindfulness</i> ?" (de forma teatral, um texto, uma música, um poema, uma fala, uma interpretação) Realização de um <i>brainstorming</i> sobre estratégias para realizações de objetivos e metas nos próximos seis meses, um ano e 5 anos (pessoal e profissional), bem como estratégias para manutenção das práticas de <i>mindfulness</i>	Resgate dos aprendizados adquiridos e dos pontos-chaves do programa MCT

Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

Para auxiliar na documentação do programa MCT, os encontros foram fotografados com autorização dos participantes. As imagens foram retratadas informalmente pelos próprios

graduandos e facilitadores, com a formalização quanto a cessão de direitos autorais. Tais imagens foram arquivadas pelo pesquisador.

3.1.8 Estratégias para minimizar fontes de viés

As estratégias para minimizar fontes de viés consistiram na exclusão dos inscritos que relataram experiência prévia com meditação e/ou treinamento em criatividade; identificação de características que pudessem prejudicar a análise do estudo; utilização de instrumentos de avaliação validados; escolha de facilitador com treinamento específico para executar um programa de intervenções baseado em *mindfulness*; execução e reprodução de um programa de intervenções baseado em *mindfulness*, contemplando as recomendações e diretrizes britânicas para a boa prática de *mindfulness* (UK NETWORK FOR MINDFULNESS-BASED TEACHER TRAINING ORGANIZATIONS, 2015) e escolha de facilitador do Grupo Focal não envolvido com a intervenção (programa *mindfulness*).

3.1.9 Aspectos éticos

O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Foi entregue para cada participante duas vias do TCLE, documento com informações sobre o estudo e dados da equipe responsável pela pesquisa. O TCLE foi lido individualmente e assinado, com o consentimento dos participantes. Uma das vias ficou com o pesquisador e a outra entregue ao participante.

É importante ressaltar que o estudo preservou a identidade e privacidade de todos os participantes e não ofereceu riscos à saúde dos mesmos. Os dados coletados durante o estudo foram obtidos exclusivamente com a finalidade de pesquisa.

3.2 Resultados

Os dados coletados do Teste de Torrance e do FFMQ utilizados na fase quantitativa foram divididos em grupo Controle e grupo Experimental, compostos por populações independentes. Houve uma subdivisão dentro de cada um dos grupos de acordo com o momento da pesquisa, pois os sujeitos foram avaliados antes-e-depois, configurando-se uma situação pareada, ou seja, o mesmo sujeito foi analisado duas vezes.

O total da amostra foi de 51 sujeitos, 26 do grupo Controle e 25 do grupo Experimental. O volume de informação alcançou 52 dados para o grupo Controle e 50 dados para o grupo Experimental, totalizando 102 informações na soma do pré-teste e pós-teste.

3.2.1 Efeitos do programa MCT na criatividade verbal

Para verificar a eficácia do programa MCT foram utilizados indicadores qualitativos e quantitativos. Os dados quantitativos foram coletados do Teste de Torrance, traduzido e validado no Brasil por Wechsler (2004), principal instrumento utilizado no mundo para medir o nível de criatividade verbal, frequentemente utilizado no campo educacional (KIM, 2006). A análise validou a normalidade dos dados, com verificação positiva.

A escolha dos procedimentos envolveu as hipóteses de interesse que visavam à comparação dentro de cada grupo e entre os grupos, da seguinte forma:

- 1) Comparação dentro do grupo Experimental, verificando a existência de diferença estatística entre os sujeitos no pré-teste e pós-teste do programa MCT;
- 2) Comparação dentro do grupo Controle, verificando a existência de diferença estatística entre os sujeitos no pré-teste e pós-teste do programa MCT;
- 3) Comparação para a situação pré-teste, verificando a existência de diferença estatística entre os grupos Controle e Experimental;
- 4) Comparação para a situação pós-teste, verificando a existência de diferença estatística entre os grupos Controle e Experimental e
- 5) Comparação entre os grupos Controle e Experimental, levando-se em consideração a diferença entre as medições pré-teste e pós-teste.

Para as análises 1 e 2, por serem populações pareadas, com aproximação normal validada, optou-se por um teste paramétrico para dados pareados, o teste-t pareado. Para as análises 3, 4 e 5, por serem populações independentes, com aproximação normal validada, optou-se por um teste paramétrico para comparação de médias em populações independentes, o teste de análise de variância, ANOVA *one way* (TRIOLA, 2005).

Todos os testes foram realizados utilizando o software SPSS, em sua versão de número 17, adotando-se nível de significância de 5%. As hipóteses básicas testadas foram:

H0: não existe diferença entre as duas médias testadas

H1: existe diferença entre as duas médias testadas

O nível de significância da estatística do teste menor que 5% (fixado) indica a rejeição da hipótese inicial H0, ou seja, houve diferença entre as médias testadas. O nível de

significância da estatística do teste maior ou igual a 5% (fixado) indica a não rejeição da hipótese inicial H_0 , ou seja, não houve rejeição da hipótese de igualdade das médias testadas.

A partir dos resultados com o teste de criatividade foram analisadas dez variáveis, oito primárias e duas secundárias. As variáveis primárias foram as seguintes:

- a) Fluência: capacidade de gerar um grande número de ideias e soluções para um problema;
- b) Flexibilidade: habilidade de olhar um problema de diferentes ângulos e mudar os tipos de propostas para solucioná-lo;
- c) Originalidade: capacidade de produzir ideias raras e incomuns, quebrando padrões habituais na forma de pensar;
- d) Elaboração: capacidade de embelezar uma ideia por meio do acréscimo de detalhes e enriquecimento de informações para gerar harmonia e elegância estética;
- e) Expressão de emoções: influência de ordem não racional ou supra racional na produção de ideias, uma vez que os fatores de origem emocional são facilitadores do processo de descoberta de uma nova ideia ou inspiração;
- f) Fantasia: habilidade de ir além do real para o reino da imaginação e dos sonhos e tornar possível o impossível, transformando o mundo com a imaginação;
- g) Perspectiva incomum: capacidade de resistir às pressões da sociedade e ter uma atitude inconformista diante de fatos considerados inquestionáveis e
- h) Uso de analogias e metáforas: busca de semelhanças entre coisas que nunca foram percebidas como parecidas.

As variáveis secundárias foram as seguintes:

- a) Índice Criativo Verbal I: soma das características criativas FLUÊNCIA, FLEXIBILIDADE, ELABORAÇÃO E ORIGINALIDADE, que são indicadores do pensamento divergente, que por sua vez permite entender a criatividade do ponto de vista do funcionamento cognitivo do indivíduo e
- b) Índice Criativo Verbal II: soma das oito características criativas, tanto as relacionadas à cognição quanto às relacionadas ao afetivo.

As variáveis de interesse no presente estudo foram FLUÊNCIA, FLEXIBILIDADE e ORIGINALIDADE, que fazem parte do Índice Criativo Verbal I.

A Tabela 16 traz a média, o desvio padrão e o erro padrão de cada grupo ou subgrupo, que resumem as informações utilizadas nas análises subsequentes. Nas análises específicas, os resultados serão apresentados em forma tabular, com a indicação da variável testada, bem como o número de graus de liberdade, o valor da estatística de teste e o nível de significância

da estatística calculada. Onde ocorreu a rejeição da hipótese inicial H0 os dados da tabela estão em vermelho, caso contrário, em preto.

Tabela 16 - Medidas descritivas dos dados analisados no programa MCT

Variável	Medida	Controle Pré-teste	Controle pós-teste	Experimental Pré-teste	Experimental Pós-teste
Fluência	Média	63,9615	66,7692	62,12	82,64
	D. Padrão	25,4236	24,515	16,2771	23,2162
	E. Padrão	4,986	4,8078	3,2554	4,6432
Flexibilidade	Média	28,8462	29,7308	27,72	33,56
	D. Padrão	8,2979	8,374	6,5544	6,3579
	E. Padrão	1,6274	1,6423	1,3109	1,2716
Elaboração	Média	8,3846	7	6,88	6,32
	D. Padrão	6,859	5,1303	4,3139	4,5343
	E. Padrão	1,3452	1,0061	0,8628	0,9069
Originalidade	Média	23,7308	26,3846	20,92	35,76
	D. Padrão	15,8759	13,9315	10,5353	14,7006
	E. Padrão	3,1135	2,7322	2,1071	2,9401
Expressão Emoção	Média	3,3846	2,9231	3,4	3,24
	D. Padrão	2,3165	3,4862	3,1491	2,99
	E. Padrão	0,4543	0,6837	0,6298	0,598
Fantasia	Média	2,8846	2,4231	3,24	2,68
	D. Padrão	3,1283	2,5483	3,5506	3,4607
	E. Padrão	0,6135	0,4998	0,7101	0,6921
Perspectiva Incomum	Média	1,4231	2,2308	1,2	2,16
	D. Padrão	1,9834	2,026	1,5275	2,6249
	E. Padrão	0,389	0,3973	0,3055	0,525
Analogias	Média	1,2308	1,3462	0,68	1,96
	D. Padrão	2,1224	1,8318	0,7483	2,7761
	E. Padrão	0,4162	0,3592	0,1497	0,5552
Índice Criativo Verbal 1	Média	124,9231	128,3077	117,64	158,28
	D. Padrão	50,6375	43,0291	30,126	40,6771
	E. Padrão	9,9308	8,4387	6,0252	8,1354
Índice Criativo Verbal 2	Média	133,8462	138,8077	126,16	168,32
	D. Padrão	54,5701	48,212	33,0425	45,8746
	E. Padrão	10,7021	9,4552	6,6085	9,1749

Fonte: elaborada pelo autor (2018).

Registra-se que para alguns casos das variáveis primárias, mesmo admitindo-se a normalidade dos dados, o nível de variabilidade foi muito alto, em especial nos casos em que o desvio padrão foi maior do que a média. A Tabela 17 apresenta o valor do coeficiente de variação (CV) em cada caso. Em destaque, os casos onde a variabilidade foi mais alta.

Tabela 17 - Valor do coeficiente de variação antes-e-depois - grupos Experimental e Controle

Variável	Controle Pré-teste	Controle Pós-teste	Experimental Pré-teste	Experimental Pós-teste
Fluência	39,70%	36,70%	26,20%	28,10%
Flexibilidade	28,80%	28,20%	23,60%	18,90%
Elaboração	81,80%	73,30%	62,70%	71,70%
Originalidade	66,90%	52,80%	50,40%	41,10%
Expressão, Emoção	68,40%	119,30%	92,60%	92,30%
Fantasia	108,40%	105,20%	109,60%	129,10%
Perspectiva incomum	139,40%	90,80%	127,30%	121,50%
Analogias	172,40%	136,10%	110,00%	141,60%
Índice Criativo Verbal 1	40,50%	33,50%	25,60%	25,70%
Índice Criativo Verbal 2	40,80%	34,70%	26,20%	27,30%

Fonte: elaborada pelo autor (2018).

Assim, para as variáveis primárias ELABORAÇÃO, EXPRESSÃO EMOÇÃO, FANTASIA, PERSPECTIVA INCOMUM e ANALOGIAS, recomenda-se uma discussão pontual das análises, pois o excesso de variabilidade pode mascarar conclusões posteriores. Contudo, para as variáveis primárias FLUÊNCIA, FLEXIBILIDADE E ORIGINALIDADE, e para as duas variáveis secundárias ÍNDICE CRIATIVO 1 e ÍNDICE CRIATIVO 2, o CV indicou que a variabilidade não constituiu um problema.

a) Comparação dentro do grupo Experimental, verificando a existência de diferença estatística entre os sujeitos no pré-teste e no pós-teste

Nessa análise o interesse foi observar se os sujeitos do grupo Experimental apresentaram diferença estatística nas respostas das variáveis pesquisadas, quando avaliados no pré-teste e no pós-teste. A rejeição da hipótese inicial H_0 significa que houve diferença significativa entre os resultados obtidos no pré-teste e no pós-teste, ou seja, a prática causou efeitos nos participantes. A não rejeição da hipótese inicial H_0 significa que as respostas

obtidas no pré-teste e no pós-teste foram estatisticamente iguais, ou seja, a prática não causou nenhuma diferença significativa.

A Tabela 18 traz os resultados obtidos com a adoção do teste-t pareado, com 5% de significância.

Tabela 18 - Comparação das variáveis de criatividade dentro do grupo Experimental

Variável	Graus/Liberdade	Estatística t	Nível de significância (%)
Fluência*	24	-5,205	0,00%
Flexibilidade*	24	-3,656	0,00%
Elaboração	24	0,657	51,80%
Originalidade*	24	-5,313	0,00%
Expressão, Emoção	24	0,217	83,00%
Fantasia	24	0,639	52,90%
Perspectiva Incomum	24	-1,473	15,40%
Analogias*	24	-2,551	1,80%
Índice Criativo Verbal 1*	24	-5,63	0,00%

Fonte: elaborada pelo autor (2018).

Analisando os resultados da Tabela 18, para o caso das variáveis FLUÊNCIA, FLEXIBILIDADE, ORIGINALIDADE, ANALOGIAS, ÍNDICE CRIATIVO 1 E ÍNDICE CRIATIVO 2, com níveis de significância abaixo de 5% (fixado), a hipótese de igualdade entre as médias foi rejeitada, ou seja, houve diferença estatística a 5% entre as respostas do grupo Experimental no pré-teste e no pós-teste para essas variáveis, sendo que a resposta média no pós-teste foi maior do que a resposta média no pré-teste.

A hipótese H0 não foi rejeitada em todos os outros casos, ou seja, não houve diferença estatística a 5% no pré-teste e no pós-teste, pois a resposta média no pré-teste foi igual à resposta média no pós-teste, lembrando que são os casos onde o grau de variabilidade foi excessivo.

Os Gráficos 1, 2 e 3 trazem as médias de cada caso (pré-teste e pós-teste).

Gráfico 1 - Diferença no pré-teste e pós-teste nas variáveis fluência, flexibilidade, elaboração e originalidade - grupo Experimental

Fonte: elaborado pelo autor (2018).

Gráfico 2 - Diferença no pré-teste e pós-teste nas variáveis expressão/emoção, fantasia, perspectiva incomum e analogias - grupo Experimental

Fonte: elaborada pelo autor (2018).

Gráfico 3 - Diferença no pré-teste e pós-teste nas variáveis Índice Criativo 1 e 2 - grupo Experimental

Fonte: elaborado pelo autor (2018).

Os Gráficos 1, 2 e 3 apresentam o diagrama de caixas com as diferenças pós-teste e pré-teste. As barras de erro facilitam a visualização dos casos onde foi confirmada a diferença entre as médias com 5% de significância. É visualmente perceptível o aumento das variáveis FLUÊNCIA, FLEXIBILIDADE, ORIGINALIDADE, ANALOGIAS, PERSPECTIVA INCOMUM, ÍNDICE CRIATIVO 1 E ÍNDICE CRIATIVO 2.

b) Comparação dentro do grupo Controle, verificando a existência de diferença estatística entre os sujeitos no pré-teste e no pós-teste

Nessa análise o interesse foi observar se os sujeitos do grupo Controle apresentaram diferença estatística nas respostas das variáveis pesquisadas, quando avaliados no pré-teste e no pós-teste. A rejeição da hipótese inicial H_0 significa dizer que houve diferença significativa entre os resultados obtidos no pré-teste e no pós-teste. A não rejeição da hipótese inicial H_0 significa que as respostas obtidas foram estatisticamente iguais, ou seja, não houve diferença significativa nas respostas obtidas no pré-teste e no pós-teste.

A Tabela 19 apresenta os resultados obtidos, adotando-se o teste-t pareado, com 5% de significância.

Tabela 19 - Comparação das variáveis de criatividade dentro do grupo Controle

Variável	Graus/Liberdade	Estatística t	Nível de significância (%)
Fluência	25	-0,782	44,20%
Flexibilidade	25	-0,678	50,40%
Elaboração	25	1,045	30,60%
Originalidade	25	-1,022	31,70%
Expressão, Emoção	25	0,627	53,60%
Fantasia	25	0,732	47,10%
Perspectiva Incomum*	25	-2,08	4,80%
Analogias	25	-0,25	80,50%
Índice Criativo Verbal 1	25	-0,446	65,90%
Índice Criativo Verbal 2	25	-0,643	52,60%

Fonte: elaborada pelo autor (2018).

Conforme mostra a Tabela 19, apenas para o caso da variável PERSPECTIVA INCOMUM, com nível de significância igual a 4,8%, (fixado), houve rejeição da hipótese H_0 , ou seja, a hipótese de igualdade entre as médias foi rejeitada, o que significa que houve diferença estatística entre as respostas do grupo Controle no pré-teste e pós-teste para essa variável, sendo que a resposta média no pós-teste foi maior que a resposta média no pré-teste.

A hipótese H_0 não foi rejeitada em todos os outros casos, ou seja, não ocorreu diferença estatística a 5% no pré-teste e no pós-teste do grupo Controle. A resposta média no pré-teste foi igual à resposta média no pós-teste. Os gráficos 4, 5 e 6 trazem as médias de cada caso no pré-teste e pós-teste do grupo Controle.

Gráfico 4 - Diferença nas variáveis fluência, flexibilidade, elaboração e originalidade - grupo Controle (antes e depois)

Fonte: elaborado pelo autor (2018).

Gráfico 5 - Diferença nas variáveis expressão/emoção, fantasia, perspectiva incomum e analogias - grupo Controle (antes e depois)

Fonte: elaborado pelo autor (2018).

Gráfico 6 - Diferença nas variáveis Índice Criativo Verbal 1 e 2 – grupo Controle (antes e depois)

Fonte: elaborado pelo autor (2018).

Como mostram os Gráficos 4, 5 e 6, com exceção de PERSPECTIVA INCOMUM, os intervalos gerados pelas barras de erro possuem intersecção, caracterizando a igualdade entre as médias. No caso de PERSPECTIVA INCOMUM os intervalos quase se encontram, o que explica o nível de significância limítrofe (4,8% comparado a 5%).

Importante esclarecer que a separação em gráficos distintos ocorreu apenas por uma questão prática, para melhor visualização das escalas, pois existe uma diferença grande entre as variáveis e a colocação de todas em um mesmo gráfico causaria o desaparecimento de algumas delas. Além das médias, foram colocadas as barras de erro, considerando o erro padrão de cada caso.

c) Comparação para a situação pré-teste, verificando a existência de diferença estatística entre os grupos Controle e Experimental

Nessa análise o interesse foi observar se os sujeitos dos grupos Controle e Experimental apresentaram diferença estatística nas respostas das variáveis pesquisadas, quando avaliados antes. A rejeição da hipótese inicial H_0 significa que houve diferença entre as respostas do grupo Controle para o grupo Experimental na condição pré-teste, ou seja, os dois grupos possuíam perfis diferentes mesmo antes do programa MCT. A não rejeição da

hipótese inicial H0 significa que as respostas dos grupos Controle e Experimental na condição pré-teste foram estatisticamente iguais, o que significa que a grupos possuíam sujeitos semelhantes.

A Tabela 20 traz a comparação para a situação pré-teste, verificando a existência de diferença estatística entre os grupos Controle e Experimental, adotando-se o teste de análise de variância ANOVA *one-way*, com 5% de significância.

Tabela 20 - Comparação da diferença entre as variáveis de criatividade no pré-teste - grupos Controle e Experimental

Variável	Graus/Liberdade	Estatística F	Nível de significância (%)
Fluência	1 e 49	0,094	76,00%
Flexibilidade	1 e 49	0,288	59,40%
Elaboração	1 e 49	0,871	35,50%
Originalidade	1 e 49	0,55	46,20%
Expressão, Emoção	1 e 49	0	98,40%
Fantasia	1 e 49	0,144	70,60%
Perspectiva Incomum	1 e 49	0,201	65,60%
Analogias	1 e 49	1,503	22,60%
Índice Criativo Verbal 1	1 e 49	0,386	53,70%
Índice Criativo Verbal 2	1 e 49	0,367	54,80%

Fonte: elaborada pelo autor (2018).

Em todos os casos analisados a hipótese H0 não foi rejeitada, ou seja, não houve diferença estatística a 5% entre os grupos Controle e Experimental para a situação pré-teste, ou seja, a resposta média obtida na situação pré-teste foi estatisticamente igual para o grupo Controle e para o grupo Experimental.

Esse resultado é bastante relevante para efeito da análise dos efeitos das práticas aplicadas. O fato do pré-teste ter apresentado igualdade entre os grupos significa que qualquer diferença observada no momento pós-teste pode ser resultado exclusivo do efeito da prática realizada e não de uma diferença pré-existente.

Os Gráficos 7, 8 e 9 trazem as médias dos grupos Controle e Experimental (antes). As barras de erro foram inseridas para facilitar a visualização dos casos onde foi confirmada a diferença entre as médias com 5% de significância.

Gráfico 7 - Diferença no pré-teste nas médias das variáveis fluência, flexibilidade, elaboração e originalidade - grupos Controle e Experimental

Fonte: elaborado pelo autor (2018).

Gráfico 8 - Diferença no pré-teste nas médias das variáveis expressão/emoção, fantasia, perspectiva incomum e analogias - grupos Controle e Experimental

Fonte: elaborado pelo autor (2018).

Gráfico 9 - Diferença no pré-teste nas médias das variáveis Índice Criativo Verbal 1 e 2 - grupos Controle e Experimental

Fonte: elaborado pelo autor (2018).

d) Comparação para a situação pós-teste, verificando a existência de diferença estatística entre os grupos Controle e Experimental

Nessa análise o interesse foi observar se os sujeitos dos grupos Controle e Experimental apresentaram diferença estatística nas respostas das variáveis pesquisadas, quando avaliados no pós-teste. A rejeição da hipótese inicial H_0 significa que houve diferença significativa entre as respostas dos grupos Controle e Experimental na condição pós-teste, ou seja, os dois grupos apresentaram médias diferentes após participarem do programa MCT. A não rejeição da hipótese inicial H_0 significa que as respostas dos grupos Controle e Experimental na condição pós-teste foram estatisticamente iguais, o que pode significar que não houve efeito do programa MCT na criatividade verbal do grupo Experimental.

A Tabela 21 traz a comparação para a situação pós-teste, verificando a existência de diferença estatística entre os grupos Controle e Experimental, adotando-se o teste de análise de variância ANOVA *one-way*, com 5% de significância.

Tabela 21 - Comparação da diferença entre as variáveis de criatividade no pós-teste - grupos Controle e Experimental

Variável	Graus/Liberdade	Estatística F	Nível de significância (%)
Fluência*	1 e 49	5,626	2,20%
Flexibilidade	1 e 49	3,363	7,30%
Elaboração	1 e 49	0,251	61,90%
Originalidade*	1 e 49	5,468	2,30%
Expressão Emoção	1 e 49	0,121	72,90%
Fantasia	1 e 49	0,092	76,30%
Perspectiva Incomum	1 e 49	0,012	91,40%
Analogias	1 e 49	0,875	35,40%
Índice Criativo Verbal 1*	1 e 49	6,524	1,40%
Índice Criativo Verbal 2*	1 e 49	5,008	3,00%

Fonte: elaborado pelo autor (2018).

Analisando os resultados da Tabela 21, para o caso das variáveis FLUÊNCIA, ORIGINALIDADE, ÍNDICE CRIATIVO 1 E ÍNDICE CRIATIVO 2, com níveis de significância abaixo de 5% (fixado), a hipótese de igualdade entre as médias foi rejeitada, o que significa que houve diferença estatística entre as respostas dessas variáveis na condição pós-teste. A resposta média do grupo Experimental foi maior do que a resposta média no grupo Controle. Como na análise para a situação pré-teste, houve igualdade entre os grupos. Isso significa que essas diferenças foram o resultado direto da prática realizada no programa MCT pelo grupo Experimental.

A hipótese H0 não foi rejeitada em todos os outros casos, ou seja, não houve diferença estatística a 5% entre os grupos Controle e Experimental na condição pós-teste, o que significa que para esses casos a prática no programa MCT não teve efeito significativo.

Os Gráficos 10, 11 e 12 trazem as médias de cada caso dos grupos Controle e Experimental. As barras de erro foram inseridas para facilitar a visualização dos casos onde foi confirmada a diferença entre as médias com 5% de significância.

Gráfico 10 - Comparação no pós-teste das variáveis fluência, flexibilidade, elaboração e originalidade - grupos Controle e Experimental

Fonte: elaborado pelo autor (2018).

Gráfico 11 - Comparação no pós-teste das variáveis expressão/emoção, fantasia, perspectiva incomum e analogias - grupos Controle e Experimental

Fonte: elaborado pelo autor (2018).

Gráfico 12 - Comparação no pós-teste das variáveis Índice Criativo 1 e 2 - grupos Controle e Experimental

Fonte: elaborado pelo autor (2018).

e) Comparação entre os grupos Controle e Experimental da diferença agregada da situação pré-teste para a situação pós-teste

Nessa análise o interesse foi observar se os sujeitos dos grupos Controle e Experimental apresentaram diferença estatística na diferença agregada da situação pré-teste para a situação pós-teste, ou seja, se o que foi agregado aos sujeitos após o período do programa MCT foi igual ou não entre os dois grupos. A rejeição da hipótese inicial H_0 significa que houve diferença e a não rejeição da hipótese inicial H_0 significa que o valor agregado foi o mesmo para os dois grupos, independentemente da participação no programa MCT.

Não foram utilizados os dados descritivos apresentados, mas uma transformação dos mesmos. Para cada caso foi calculada a diferença entre a informação pré-teste e pós-teste, chamada Delta, sendo Delta o resultado obtido da diferença observada após o programa MCT:

$$\text{Delta} = \text{Depois} - \text{Antes}$$

A Tabela 22 mostra essa diferença entre os grupos, adotando-se o teste de análise de variância ANOVA *one-way* com 5% de significância.

Tabela 22 - Comparativo da diferença agregada antes-e-depois - grupos Controle e Experimental

Variável	Graus Liberdade	Estatística F	Nível de Significância (%)
Fluência*	1 e 49	11,06	0,20%
Flexibilidade*	1 e 49	5,813	2,00%
Elaboração	1 e 49	0,269	60,60%
Originalidade*	1 e 49	10,23	0,20%
Expressão Emoção	1 e 49	0,084	77,40%
Fantasia	1 e 49	0,008	92,70%
Perspectiva Incomum	1 e 49	0,041	84,00%
Analogias	1 e 49	2,924	9,40%
Índice Criativo Verbal 1*	1 e 49	12,616	0,10%
Índice Criativo Verbal 2*	1 e 49	10,694	0,20%

Fonte: elaborada pelo autor (2018).

Analisando os resultados da Tabela 22, para o caso das variáveis FLUÊNCIA, FLEXIBILIDADE, ORIGINALIDADE, ÍNDICE CRIATIVO 1 E ÍNDICE CRIATIVO 2, com níveis de significância abaixo de 5% (fixado), a hipótese de igualdade entre as médias foi rejeitada, ou seja, houve diferença estatística entre as respostas dessas variáveis para os grupos Controle e Experimental, considerando-se a diferença nas respostas do pré-teste e pós-teste (Delta), sendo que a resposta média do grupo Experimental foi maior do que a resposta média do grupo Controle.

A hipótese H0 não foi rejeitada em todos os outros casos, ou seja, não houve diferença estatística a 5% entre os grupos Controle e Experimental com relação ao valor do Delta.

Os Gráficos 13, 14 e 15 trazem as médias de cada caso.

Gráfico 13 - Diferença agregada do pré-teste para pós-teste nas variáveis fluência, flexibilidade, elaboração e originalidade – grupos Controle e Experimental

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Gráfico 14 - Diferença agregada do pré-teste para pós-teste nas variáveis expressão/emoção, fantasia, perspectiva incomum e analogias – grupos Controle e Experimental

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Gráfico 15 - Diferença agregada do pré-teste para pós-teste nas variáveis Índice Criativo 1 e 2
- grupos Controle e Experimental

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Conforme pode ser observado, para algumas das variáveis primárias dos gráficos 13 e 14 as colunas estão desenhadas abaixo do eixo horizontal. Isso significa que o Delta calculado foi negativo, ou seja, as informações obtidas no momento pré-teste foram maiores do que as obtidas no momento pós-teste. Em todos os outros casos, onde as colunas estão acima do eixo horizontal, as informações pré-teste foram menores do que as informações no momento pós-teste.

3.2.2 Efeitos do programa MCT nas facetas de *mindfulness*

O FFMQ, traduzido e validado no Brasil por Barros (2014), é um dos principais instrumentos utilizados no mundo para medir o nível de atenção plena de forma multidimensional. Após as análises dos dados do FFMQ-BR, a escolha dos procedimentos envolveu as hipóteses de interesse para a comparação dentro de cada grupo e entre os grupos, da seguinte forma:

- 1) Comparação dentro do grupo Controle, para verificar a existência de diferença

estatística entre os sujeitos no pré-teste e pós-teste do programa MCT;

2) Comparação dentro do grupo Experimental, para verificar a existência de diferença estatística entre os sujeitos no pré-teste e pós-teste do programa MCT;

3) Comparação para a situação pré-teste, para verificar a existência de diferença estatística entre os grupos Controle e Experimental;

4) Comparação para a situação pós-teste, para verificar a existência de diferença estatística entre os grupos Controle e Experimental;

Para as análises 1 e 2, pelo fato dos dados serem escalas do tipo Likert e populações pareadas, optou-se por um teste não paramétrico para dados pareados, o teste de Wilcoxon. Para as análises 3 e 4, pelo fato dos dados serem escalas do tipo Likert e populações independentes, optou-se por um teste não paramétrico para comparação de populações independentes, o teste de Kruskal-Wallis (TRIOLA, 2005).

Todos os testes foram realizados com a utilização do software SPSS, em sua versão de número 17, adotando-se nível de significância de 5%. As hipóteses básicas testadas foram as seguintes:

H0: Não existe diferença entre as duas medianas testadas

H1: Existe diferença entre as duas medianas testadas

O nível de significância da estatística menor que 5% (fixado) indica a rejeição da hipótese inicial H0, ou seja, houve diferença entre as médias testadas. O nível de significância maior ou igual a 5% (fixado) indica não rejeição, ou seja, a hipótese de igualdade das médias testadas não foi rejeitada.

Foram analisadas oito variáveis, sete secundárias e uma terciária, obtida pela soma total das variáveis secundárias. Para facilitar a montagem das tabelas houve alteração no nome de parte das variáveis. Também foi incluída a pontuação máxima e mínima de *mindfulness* para cada variável.

As variáveis secundárias estudadas e suas respectivas nomenclaturas (entre parênteses) foram as seguintes:

a) Não julgar a experiência interna (NÃO JULGAR): não adotar uma postura de avaliação e julgamento em relação aos pensamentos e sentimentos. Pontuação máxima: 40; pontuação mínima, 8;

b) Agir com consciência (AGIR): estar atento às atividades do momento; contraposto ao comportamento mecânico, conhecido como piloto automático, quando a atenção está

focada em outra coisa. Pontuação máxima: 25; pontuação mínima, 5;

c) Observação (OBSERVAÇÃO): notar ou estar atento às experiências internas e externas, tais como, sensações, cognições, emoções, visões, sons e cheiros. Pontuação máxima: 35; pontuação mínima, 7;

d) Descrever: caracterizar as experiências internas por meio de palavras. Para essa variável os itens foram divididos:

- itens com formulação positiva foram chamados de DESCREVER+ (pontuação máxima: 25; pontuação mínima, 5);

- itens com formulação negativa foram chamados de DESCREVER- (pontuação máxima: 15; pontuação mínima, 3);

e) Não reagir à experiência interna (NÃO REAGIR): permitir que os pensamentos e sentimentos fluam sem se deixar afetar ou ser tomado por eles. Pontuação máxima: 40; pontuação mínima, 8 e

f) Agir com consciência (NÃO DISTRAÇÃO): estar atento às atividades do momento presente; oposto de agir distraidamente. Pontuação máxima: 15; pontuação mínima, 3.

A variável terciária estudada foi a TOTAL, mantida esta nomenclatura no presente estudo. Trata-se da soma dos escores de todas as facetas secundárias, exceto OBSERVAÇÃO.

No escore total do FFMQ-BR a pontuação máxima e mínima que os participantes puderam alcançar foi de 195 e 39 pontos, respectivamente, indicando o nível máximo e mínimo de *mindfulness*, respectivamente.

Inicialmente são apresentados os dados descritivos que resumem as informações utilizadas na análise. Por tratar-se de escalas, a descrição foi feita com base em medidas de posição ou de ordem, incluindo o primeiro, segundo e terceiro quartis, sendo que o segundo quartil coincide com a mediana dos dados.

Nas partes específicas das análises, os resultados são apresentados em forma tabular, com a indicação da variável testada, bem como o número de graus de liberdade, o valor da estatística de teste e o nível de significância da estatística calculada. Em todos os casos onde ocorreu a rejeição da hipótese inicial H_0 os dados da tabela aparecem em vermelho, caso contrário, em preto.

A Tabela 23 traz as medidas descritivas as facetas da atenção plena incluídas no programa MCT.

Tabela 23 - Medidas descritivas das facetas de *mindfulness* - programa MCT

Variável	Medida	Controle Pré-teste	Controle Pós-teste	Experimental Pré-teste	Experimental Pós-teste
Não Julgar	Quartil 1	17,25	16,25	22	29
	Mediana	23	24,5	27	31
	Quartil 3	30	27,75	29	32
Agir	Quartil 1	10,25	11	12	17
	Mediana	14	15	15	20
	Quartil 3	18,75	18	19	21
Observação	Quartil 1	21,25	22	20	22
	Mediana	26,5	24,5	25	25
	Quartil 3	30,75	29,75	30	33
¹ Descrever+	Quartil 1	10,5	11	13	12
	Mediana	13	13,5	15	17
	Quartil 3	18	17,75	17	20
² Descrever-	Quartil 1	8	7,25	8	10
	Mediana	9,5	10	12	12
	Quartil 3	11	11	13	14
Não Reagir	Quartil 1	15	16,25	17	20
	Mediana	17,5	18	19	22
	Quartil 3	20,75	22	23	25
Não Distração	Quartil 1	5	4	6	8
	Mediana	6	6,5	8	10
	Quartil 3	8	10	10	12
³ Total	Quartil 1	94,5	96,25	104	119
	Mediana	110,5	115	120	134
	Quartil 3	122,75	128	129	144
¹ Nomenclatura para variável DESCRIÇÃO, de itens com formulação positiva					
² Nomenclatura para variável DESCRIÇÃO, de itens com formulação negativa					
³ Soma dos escores de todas as facetas secundárias, exceto Observação					

Fonte: elaborada pelo autor (2018).

a) Comparação dentro do grupo Controle, verificando a existência de diferença estatística entre os sujeitos no pré-teste e pós-teste

Nessa análise o interesse foi observar se os sujeitos do grupo Controle apresentaram diferença estatística nas respostas das variáveis pesquisadas, quando avaliados no pré-teste e no pós-teste. A rejeição da hipótese inicial H0 significa que houve diferença entre as respostas

no pré-teste e no pós-teste. A não rejeição da hipótese inicial H_0 significa que as respostas no pré-teste e pós-teste foram estatisticamente iguais.

A Tabela 24 traz a comparação dentro do grupo Controle, a partir da existência de diferença estatística entre os sujeitos no pré-teste e pós-teste. Adotou-se o teste de Wilcoxon, com 5% de significância.

Tabela 24 - Comparativo de diferença estatística no pré-teste e no pós-teste das facetas de *mindfulness* - grupo Controle

Variável	Ranks (N/P)	Estatística Teste	Nível de significância (%)
Não Julgar	15/11	-0,675	50,00%
Agir	10/14	-0,593	55,30%
Observação	9/14	-0,153	87,90%
Descrever+	11/13	-0,502	61,60%
Descrever-	12/11	-0,46	64,50%
Não Reagir*	6/15	-2,234	2,50%
Não Distração	9/11	-0,813	41,60%
Total	13/13	-0,928	35,30%

¹ Nomenclatura para variável DESCRIÇÃO, de itens com formulação positiva

² Nomenclatura para variável DESCRIÇÃO, de itens com formulação negativa

³ Soma dos escores de todas as facetas secundárias, exceto Observação

Fonte: elaborada pelo autor (2018).

Analisando os resultados da Tabela 24, houve rejeição da hipótese H_0 apenas para o caso da variável NÃO REAGIR, com nível de significância igual a 2,5%, menor que 5% (fixado), ou seja, a hipótese de igualdade entre as médias foi rejeitada, o que significa que houve diferença estatística a 5% entre as respostas do grupo Controle no pré-teste e no pós-teste para essa variável.

A hipótese H_0 não foi rejeitada em todos os outros casos, ou seja, não houve diferença estatística a 5% entre o Grupo Controle no pré-teste e no pós-teste.

b) Comparação dentro do grupo Experimental, verificando a existência de diferença estatística entre os sujeitos no pré-teste e no pós-teste do programa MCT

Nessa análise o interesse foi observar se os sujeitos do grupo Experimental apresentaram diferença estatística nas respostas das variáveis pesquisadas, quando avaliados no pré-teste e no pós-teste. A rejeição da hipótese inicial H_0 significa que houve diferença

entre as respostas no pré-teste e no pós-teste, ou seja, a participação no programa MCT causou efeitos nos sujeitos. A não rejeição da hipótese inicial H_0 significa que as respostas no pré-teste e no pós-teste foram estatisticamente iguais, ou seja, a participação no programa MCT não causou nenhuma diferença significativa..

A Tabela 25 traz a comparação dentro do grupo Experimental, a partir da existência de diferença estatística entre os sujeitos no pré-teste e no pós-teste. Adotou-se o teste de Wilcoxon, com 5% de significância.

Tabela 25 - Comparativo de diferença estatística no pré-teste e no pós-teste das facetas de *mindfulness* - grupo Experimental

Variável	Ranks (N/P)	Estatística Teste	Nível de significância (%)
Não Julgar*	5/18	-2,285	2,20%
Agir*	4/19	-3,211	0,10%
Observação	8/15	-1,265	20,60%
Descrever+	8/16	-1,118	26,30%
Descrever-	9/13	-1,273	20,30%
Não Reagir*	8/15	-2,058	4,00%
Não Distração*	0/16	-3,546	0,00%
Total	8/17	-2,866	0,40%

¹ Nomenclatura para variável DESCRIÇÃO, de itens com formulação positiva

² Nomenclatura para variável DESCRIÇÃO, de itens com formulação negativa

³ Soma dos escores de todas as facetas secundárias, exceto Observação

Fonte: elaborada pelo autor (2018).

Analisando os resultados da Tabela 25, para o caso das variáveis NÃO JULGAR, AGIR, NÃO REAGIR, NÃO DISTRAÇÃO E TOTAL, com níveis de significância abaixo de 5% (fixado), a hipótese H_0 foi rejeitada, ou seja, a hipótese de igualdade entre as medianas foi rejeitada, o que significa que houve diferença estatística a 5% entre as respostas do grupo Experimental no pré-teste e no pós-teste para essas variáveis.

A hipótese H_0 não foi rejeitada em todos os outros casos, ou seja, não houve diferença estatística a 5% entre o Grupo Experimental no pré-teste e no pós-teste.

c) Comparação para a situação pré-teste, verificando a existência de diferença estatística entre os grupos Controle e Experimental

Nessa análise o interesse foi observar se os sujeitos dos grupos Controle e Experimental apresentaram diferença estatística nas respostas das variáveis pesquisadas,

quando avaliados no pré-teste. A rejeição da hipótese inicial H_0 significa que houve diferença entre as respostas do grupo Controle para o grupo Experimental na condição pré-teste, ou seja, os dois grupos possuíam perfis diferentes mesmo antes da execução da prática. A não rejeição da hipótese inicial H_0 significa que as respostas dos grupos Controle e Experimental na condição pré-teste foram estatisticamente iguais, ou seja, os grupos possuíam sujeitos semelhantes.

A Tabela 26 traz a comparação para a situação pré-teste, verificando a existência de diferença estatística entre os grupos Controle e Experimental. Adotou-se o teste de Kruskal-Wallis com 5% de significância.

Tabela 26 - Comparativo de diferença estatística das facetas de *mindfulness* no pré-teste - grupos Controle e Experimental

Variável	Graus/Liberdade	Estatística Teste	Nível de significância (%)
Não Julgar	1	1,117	29,10%
Agir	1	0,311	57,70%
Observação	1	0,02	88,70%
Descrever+	1	0,587	44,40%
Descrever-	1	1,866	17,20%
Não Reagir	1	2,702	10,00%
Não Distração	1	1,691	19,40%
Total	1	2,189	13,90%

¹ Nomenclatura para variável DESCRIÇÃO, de itens com formulação positiva

² Nomenclatura para variável DESCRIÇÃO, de itens com formulação negativa

³ Soma dos escores de todas as facetas secundárias, exceto Observação

Fonte: elaborada pelo autor (2018).

Analisando o resultado da Tabela 26, não houve rejeição da hipótese H_0 , ou seja, não houve diferença estatística a 5% entre os grupos Controle e Experimental para a situação pré-teste. Esse resultado é bastante relevante para analisar as práticas das facetas de *mindfulness* realizadas pelo programa MCT. O fato do pré-teste ter apresentado igualdade entre os grupos significa que as diferenças observadas no momento pós-teste foram resultado exclusivo do efeito da prática realizada e não de uma diferença pré-existente.

d) Comparação para a situação pós-teste, verificando a existência de diferença estatística entre os grupos Controle e Experimental.

Nessa análise o interesse foi observar se os sujeitos dos grupos Controle e

Experimental apresentaram diferença estatística nas respostas das variáveis, quando avaliados no pós-teste. A rejeição da hipótese inicial H_0 significa que houve diferença entre as respostas do grupo Controle para o grupo Experimental na condição pós-teste, ou seja, os dois grupos apresentaram perfis diferentes após a execução da prática. A não rejeição da hipótese inicial H_0 significa que as respostas dos grupos Controle e Experimental na condição pós-teste foram estatisticamente iguais, ou seja, os grupos possuíam sujeitos semelhantes.

A Tabela 27 apresenta a comparação para a situação pós-teste, verificando a existência de diferença estatística entre os grupos. Adotou-se o teste de Kruskal-Wallis, com 5% de significância.

Tabela 27 - Comparativo de diferença estatística das facetas de *mindfulness* no pós-teste - grupos Controle e Experimental

Variável	Graus/Liberdade	Estatística Teste	Nível de significância (%)
Não Julgar*	1	9,47	0,20%
Agir*	1	7,36	0,70%
Observação	1	0,474	49,10%
Descrever+	1	2,016	15,60%
Descrever-	1	4,334	3,70%
Não Reagir	1	3,361	6,70%
Não Distração*	1	9,101	0,30%
Total	1	8,648	0,30%

¹ Nomenclatura para variável DESCRIÇÃO, de itens com formulação positiva

² Nomenclatura para variável DESCRIÇÃO, de itens com formulação negativa

³ Soma dos escores de todas as facetas secundárias, exceto Observação

Fonte: elaborada pelo autor (2018).

Analisando os resultados da Tabela 27, para o caso das variáveis NÃO JULGAR, AGIR, DESCREVER- (descrever itens com formulação negativa), NÃO DISTRAÇÃO E TOTAL, com níveis de significância abaixo de 5% (fixado), a hipótese de igualdade entre as médias foi rejeitada, ou seja, houve diferença estatística a 5% entre as respostas dos grupos Controle e Experimental na condição pós-teste para essas variáveis.

É importante ressaltar que para esses casos a diferença registrada no momento pós-teste pode ser atribuída à prática desenvolvida no programa MCT, uma vez que no momento pré-teste houve igualdade em todos os casos.

A hipótese H_0 não foi rejeitada em todos os outros casos, ou seja, não houve diferença estatística a 5% entre os grupos Controle e Experimental.

3.2.3 Discussão

O objetivo principal deste estudo foi avaliar os efeitos do programa MCT no nível de criatividade verbal de estudantes de uma escola de negócios. O objetivo específico foi avaliar os efeitos do programa MCT no nível de atenção plena de estudantes de uma escola de negócios.

O programa MCT utilizou metodologia experimental, o que permitiu a mensuração de dados quantitativos e qualitativos expressivos.

Para avaliar os efeitos na criatividade verbal foram utilizados o Teste de Torrance, na fase quantitativa, e o Questionário MCT, na fase qualitativa. Na análise dos dados foram utilizados o teste T de Student e o teste de análise de variância, ANOVA *one way*.

Para avaliar os efeitos na atenção plena foram utilizados o questionário FFMQ, na fase quantitativa, e algumas questões abertas do Questionário MCT, na fase qualitativa. Na análise dos dados do questionário FFMQ foram utilizados os testes de Wilcoxon e de Kruskal-Wallis.

O programa MCT traz uma nova abordagem para o desenvolvimento da criatividade verbal, uma vez que utiliza conjuntamente as práticas de *mindfulness*, as práticas das forças de caráter e exercícios de criatividade. O programa oferece ferramentas para o desenvolvimento da atenção plena e para o reconhecimento das forças de caráter cognitivas. Isso, por sua vez, influencia os processos cognitivos do processo criativo no estágio da geração de ideias, estimulando o pensamento divergente, consequentemente, aumenta a capacidade de fluência, flexibilidade e originalidade na geração de ideias.

Verificou-se diferenças significativas em seis das dez medidas de criatividade do Grupo Experimental no pré-teste e pós-teste, sendo quatro primárias (FLUÊNCIA, FLEXIBILIDADE, ORIGINALIDADE, ANALOGIAS) e duas secundárias (ÍNDICE CRIATIVO 1 E ÍNDICE CRIATIVO 2). Tal resultado evidencia que, para o primeiro grupo de quatro variáveis e para os dois índices, o conjunto de atividades realizadas durante os oito encontros geraram uma mudança significativa nos sujeitos do grupo Experimental.

De acordo com Wechsler (2004), o ÍNDICE CRIATIVO 1 relaciona-se com o funcionamento cognitivo e é composto pela soma das características FLUÊNCIA, FLEXIBILIDADE, ORIGINALIDADE e ELABORAÇÃO. As três primeiras características são tradicionalmente consideradas indicadores de pensamento divergente, desde a obra de Guilford (1960), e foram as primeiras usadas por Torrance (1965, 1996) no início dos seus trabalhos com o teste de criatividade verbal.

FLUÊNCIA é a capacidade de gerar um grande número de ideias e soluções para um

problema (WECHSLER, 2004). Segundo Nakano, Zaia e Oliveira (2016) a fluência determina se as demais características criativas serão avaliadas, uma vez que considera a adequação ou não da resposta, ou seja, caso não seja considerada fluente, a resposta é descartada de qualquer pontuação posterior. Foi possível perceber a melhora da FLUÊNCIA no depoimento dos participantes do grupo Experimental:

Houve um aumento no número de ideias geradas, como se tivesse aberto minha mente para novas possibilidades de pensamentos. O programa me ensinou que nenhuma ideia deve ser descartada no início do processo criativo, mesmo que seja absurda. Isso foi importante para me ensinar a pensar por diferentes pontos de vistas na hora de ter ideias, ou seja, houve um aumento no número de ideias geradas. As ideias têm fluído muito mais. Percebo que estou melhor em fazer conexões para gerar ideias e estou colocando menos barreiras para criá-las. (ENTREVISTADO 1, 2017).

FLEXIBILIDADE é a habilidade de olhar um problema de diferentes ângulos e de mudar as propostas para solucioná-lo (WECHSLER, 2004). Para Guilford (1960; 1967), FLEXIBILIDADE é sinônimo de adaptabilidade, é a liberdade diante da inércia, reinterpretção de informação e transformação. A rigidez perceptual e comportamental é o seu contrário. Foi possível perceber a melhora na FLEXIBILIDADE na fala dos participantes do grupo Experimental.

Quando à flexibilidade, creio que ela tenha aumentado, pois aprendi a não deixar um só pensamento se fixar. Agora crio espaço para surgir novas ideias. [...] Em geral, estou vendo os problemas (situações) de maneiras diferentes, ou seja, tendo ideias de diferentes categorias. [...] Tento ser menos julgador e mais flexível, estando aberto às mais diversas categorias de ideias que surgir nos meus pensamentos. (ENTREVISTADO 2, 2017).

ORIGINALIDADE é a capacidade de produzir ideias raras ou incomuns e de quebrar padrões habituais de pensar, ou ainda, habilidade para estabelecer conexões distantes e indiretas ou resposta infrequente dentro de um determinado grupo de pessoas e usar situações ou conceitos de modo não costumeiro (TORRANCE, 1979). Pode ser entendida como novidade. Indivíduos que possuem atitudes e valores relacionados à originalidade apresentam maior propensão a pensar de maneira divergente (ACAR; RUNCO, 2015). Foi possível perceber a melhora na ORIGINALIDADE na fala dos participantes do grupo Experimental.

Creio que a originalidade das minhas ideias aumentou. Penso que por causa da percepção de coisas antes rotineiras. Ver o mundo de novas formas nos faz abrimos para novos pensamentos. [...] Também houve um aumento significativo por praticar o não julgamento das ideias e deixá-las fluírem, trazendo ideias diferentes (originais). [...] Também consegui notar avanço nesse ponto. Além de novas ideias, percebo uma elevação na qualidade das mesmas. (ENTREVISTADO 3, 2017).

A resposta dos participantes do grupo Experimental foi positiva quando questionados se haviam observado alguma alteração na autopercepção em relação à criatividade (potencial criativo) após o programa MCT.

O programa MCT me possibilitou ter menos restrições quanto aos meus pensamentos e à manifestação destes na forma de ideias. A teoria apresentada e as práticas meditativas mudaram a minha percepção sobre a criatividade, que agora vejo não como algo inato, mas um processo a ser pensado e exercitado.

Percebo que a minha criatividade aumentou, já que agora consigo organizar melhor meus pensamentos e não deixar que uma ideia se fixe. (ENTREVISTADO 4, 2017).

Sim, as minhas observações em relação a diversas situações tornaram-se mais amplas, com isso é possível perceber que meu potencial criativo tenha se desenvolvido (pelo menos é o que eu sinto). (ENTREVISTADO 5, 2017).

Importante destacar que não houve diferença estatística na condição pré-teste dos grupos Experimental e Controle, o que evidencia que os sujeitos naquele momento não se distinguiram, ou seja, não havia diferenças pré-existentes, o que era desejado.

Para a condição pós-teste, verificou-se diferenças significativas em quatro das dez medidas de criatividade, sendo duas primárias (FLUÊNCIA, ORIGINALIDADE) e duas secundárias (ÍNDICE CRIATIVO 1 E ÍNDICE CRIATIVO 2).

Esse resultado demonstra que as atividades realizadas durante os oito encontros do programa MCT geraram uma mudança significativa nos sujeitos do grupo Experimental em relação aos sujeitos do grupo Controle, para o primeiro grupo de duas variáveis e para os dois índices.

Em relação à diferença entre o pré-teste e pós teste (Delta) dos grupos Experimental e Controle, houve diferenças significativas em cinco das dez medidas de criatividade, sendo três primárias (FLUÊNCIA, FLEXIBILIDADE, ORIGINALIDADE) e duas secundárias (ÍNDICE CRIATIVO 1 E ÍNDICE CRIATIVO 2).

Esse resultado evidencia que o conjunto de atividades realizadas durante o programa MCT gerou uma mudança significativa no Delta (diferença entre pré-teste e pós-teste) dos sujeitos do grupo Experimental em comparação com os resultados do Delta dos sujeitos do grupo Controle, para o primeiro grupo de três variáveis e para os dois índices.

Esses ganhos significativos do grupo Experimental nas medidas de criatividade FLUÊNCIA, FLEXIBILIDADE e ORIGINALIDADE, considerados indicadores do pensamento divergente, podem ser atribuídos a alguns exercícios utilizados no programa MCT para o desenvolvimento do pensamento divergente, tais como: tempestade de ideias (*brainstorming*), teia de aranha com criatividade, produção de ideias, questionando informações, pensando no

futuro, imagens e fantasia, técnica criativa de resolução de problemas, situações improváveis. Segundo Wechsler (2008), essas técnicas básicas são utilizadas em treinamentos de criatividade e compõem o pensamento criativo.

É importante destacar que o programa MCT focaliza o terceiro estágio do processo criativo individual proposto por Amabile e Pratt (2016), que consiste na geração de uma ou mais ideias para resolver um problema ou atingir uma meta. Para Guilford (1950) um dos principais componentes da atividade criativa é o pensamento divergente, que representa um estilo de pensamento que permite que muitas ideias sejam geradas, em um contexto onde mais de uma solução está correta. É um dos métodos mais populares para aumentar a criatividade (CROPLEY, 2001; PLUCKER; RUNCO, 1999).

Desse modo, os ganhos em FLUÊNCIA, FLEXIBILIDADE e ORIGINALIDADE podem estar relacionados com a melhora do desempenho dos estudantes no terceiro estágio do processo criativo individual.

Os ganhos significativos do grupo Experimental em FLUÊNCIA, FLEXIBILIDADE e ORIGINALIDADE também podem ser atribuídos às práticas de *mindfulness* do programa MCT. Estes resultados ratificam o estudo de Franco (2005), que demonstrou o efeito positivo do treinamento de meditação para o desenvolvimento da criatividade verbal nas variáveis fluência, flexibilidade e originalidade, e corrobora o estudo de meta-análise de Lebeda, Zabelina e Karwowski (2016) sobre a relação intrínseca entre *mindfulness* e criatividade.

Como exposto, o programa MCT foi concebido e testado com a finalidade de se colocar como mais uma opção de treinamento da criatividade verbal e também para desenvolver o estado de atenção plena de estudantes universitários. Os resultados obtidos indicam o aumento de algumas facetas da atenção plena nos sujeitos do Grupo Experimental.

Na comparação dos resultados das medianas do Grupo Experimental no pré-teste e no pós-teste do teste FFMQ-BR, em cinco das oito medidas da atenção plena, sendo quatro secundárias (NÃO JULGAR, AGIR, NÃO REAGIR, NÃO DISTRAÇÃO) e uma terciária (ÍNDICE TOTAL), foram obtidas diferenças significativas.

Esses resultados evidenciam que o conjunto de atividades realizadas durante os oito encontros do programa MCT geraram uma mudança significativa nos sujeitos do grupo Experimental para essas quatro facetas e para o índice total.

A melhora da faceta NÃO JULGAR (não tomar uma postura de avaliação e julgamento em relação aos pensamentos e sentimentos) está presente em depoimentos dos participantes do grupo Experimental.

O não julgar foi um dos aspectos que eu mais senti melhora. Eu me julgava muito, antes do programa, pelas coisas que tinha feito e não achava “certo, e também impunha muitas barreiras que limitavam minha expressão, coisas que não sinto mais tão intensamente. [...] Após o curso, percebo que julgo menos minhas emoções, apenas observo-as. (ENTREVISTADO 6, 2017).

Em uma das falas dos participantes do Grupo Experimental é possível observar a relação entre NÃO JULGAR e a CRIATIVIDADE: “uma das maiores mudanças após o programa é que me sinto menos julgador de meus pensamentos e isso trouxe uma grande abertura para as ideias” (ENTREVISTADO 7, 2017). Da mesma forma, é possível perceber a melhora da faceta AGIR (estar atento as atividades do momento).

O programa me ajudou a incorporar a meta-atenção ao meu cotidiano e ter mais intenção de agir atentamente no meu cotidiano [...] Melhorou o meu agir com consciência, passei a prestar mais atenção nos momentos em que estou meio desligado, comecei a ter consciência desses momentos. (ENTREVISTADO 8, 2017).

A melhora da faceta NÃO DISTRAÇÃO (estar atento às atividades do momento presente) também é evidenciada na fala de um dos participantes do grupo Experimental: “o ‘policiamento’ em relação a agir com consciência/atenção plena com certeza cresceu, a exigência natural por sair um pouco do piloto automático se faz presente no meu dia a dia” (ENTREVISTADO 9, 2017).

A melhora da faceta NÃO REAGIR (tendência a permitir que os pensamentos e sentimentos fluam sem se deixar afetar ou ser tomado por eles) também foi observada nos depoimentos.

Após o programa, percebo que sou menos reativa em relação aos pensamentos e sentimentos: percebo-os e examino-os com atenção e deixo que vão embora com maior facilidade que antes. [...] Grande melhora nesse quesito, em entender certos pensamentos como natural e não deixar que eles me influenciem. (ENTREVISTADO 10, 2017).

Um dos participantes do Grupo Experimental destacou a faceta NÃO REAGIR como fator importante para tornar o processo criativo mais original: “Acredito que o ‘não reagir à experiência interna’ foi a segunda principal melhora proporcionada pelo programa, permitindo aceitação dos pensamentos e sentimentos e tornando, assim, o processo criativo muito mais original” (ENTREVISTADO 11, 2017).

Não se observou diferença estatística para a condição pré-teste dos grupos Experimental e Controle no teste FFMQ, o que evidencia que não havia diferenças pré-existentes.

Para a condição pós-teste foram obtidas diferenças significativas em cinco das oito medidas da atenção plena, sendo quatro secundárias (NÃO JULGAR, AGIR, DESCRIÇÃO- e NÃO DISTRAÇÃO) e uma terciária (ÍNDICE TOTAL).

Esse resultado evidenciou que o conjunto de atividades realizadas durante o programa MCT geraram uma mudança significativa nos sujeitos do grupo Experimental em relação os sujeitos do grupo Controle, para o primeiro grupo de quatro variáveis primárias e para o ÍNDICE TOTAL.

A melhora da faceta DESCRIÇÃO- (caracterizar experiências internas por meio de palavras) pode ser observada em depoimentos de participantes do grupo Experimental: “essa capacidade aumentou até pela percepção e maior absorção dos momentos de cada experiência, como o pensamento (a mente) se comporta perante a tais experiências” (ENTREVISTADO 12, 2017).

Quando os sujeitos do grupo Experimental foram questionados em “como a meditação *mindfulness* pode impactar na sua criatividade (o seu potencial criativo)” a relação entre *mindfulness* e criatividade fica evidenciada.

Vi muito impacto da meditação combinada com os exercícios de criatividade. Quando paramos no meio da prática de criatividade para meditar um pouco, sinto que após essa pausa no fluxo de pensamentos conseguimos olhar para a situação por uma perspectiva diferente e as ideias fluem melhor, com mais originalidade e flexibilidade. (ENTREVISTADO 13, 2017).

Em relação aos benefícios das práticas de *mindfulness* é importante destacar os trabalhos de Franco (2005) e Langer e Moldoveanu (2000). Esses pesquisadores fazem referência à percepção do indivíduo - quando ele desenvolve a consciência plena por meio da meditação - como sugestão para desenvolver mais consciência do contexto e das perspectivas de suas ações, gerando maior sensibilidade em relação ao ambiente, maior abertura a novas informações, criação de novas categorias para estruturar a percepção, aumento da consciência sobre diferentes perspectivas para a solução de problemas. De Bono (1994) considera que nas habilidades cognitivas (criatividade) a função básica que se intervém é a consciência, pois há mudança de percepção. Neste sentido, e em consonância com Aguilar e Musso (2008), a prática de meditação é uma técnica que permite a sensibilização da percepção, que por sua vez desenvolve a consciência, influenciando, assim, o processo criativo.

Em resposta à questão “como a meditação *mindfulness* pode impactar na sua criatividade (o seu potencial criativo)”, depoimentos são sugestivos dos benefícios dessa interação: “Acho que algumas práticas são ótimas para nos tornar melhores consigo mesmo e

a se concentrar. Outras ferramentas são ótimas para clarear nossa mente e deixar as ideias fluírem, o que tornam estão ferramentas poderosas na hora da criatividade” (ENTREVISTADO 14, 2017). Outra resposta para a mesma questão reúne variáveis e sugere a propositividade do programa MCT.

Acredito que o que é o proposto pela prática de meditação *mindfulness*, sobre adotar postura de observador, com abertura e aceitação, diante dos pensamentos, pode colaborar para amenizar as restrições (como julgamento e reatividade) que estão presentes em meu modelo mental e que bloqueiam o processo criativo. Também penso que, ao contribuir para a redução de tensões e ansiedades, a prática de meditação *mindfulness* facilita a clareza no pensar necessária a um processo criativo bem executado. A atenção ao "aqui e agora" favorece a exploração de novas ideias, de emoções e pensamentos. (ENTREVISTADO 15, 2017).

É importante recuperar alguns conceitos de *mindfulness* trazidos por esta pesquisa para auxiliar na análise dos resultados. *Mindfulness* é um processo ativo em que o praticante escolhe lidar com tudo o que ocorrer, internamente (pensamentos, sensações e sentimentos) e externamente (nos eventos da vida, de forma aberta e receptiva) (MARTÍ; CAMPAYO; DEMARZO, 2016). *Mindfulness* favorece uma abertura a diferentes alternativas por meio de um comportamento ativo mais pleno e criativo, sem que o indivíduo seja levado por automatismos (FRANCO, 2009), o que foi demonstrado nesta pesquisa.

Os ganhos significativos do grupo Experimental em FLUÊNCIA, FLEXILIDADE e ORIGINALIDADE também podem ser atribuídos às práticas das forças de caráter cognitivas. A utilização das forças de caráter cognitivas no processo criativo pode ter influenciado a forma como os participantes do programa se autoconceitaram em relação ao nível de um determinado traço de caráter.

Embora existam estudos na literatura revisada que mostram a ligação de *mindfulness* e criatividade e das forças de caráter cognitiva e criatividade, não foi possível afirmar qual a parcela de contribuição de cada conjunto específico de exercícios do programa MCT no aumento da criatividade verbal. As implicações das análises com as variáveis que surgiram das respostas demonstraram que o programa educacional MCT contribuiu com o aumento o nível de criatividade verbal dos estudantes, o que era o objeto de investigação desta pesquisa.

3.2.4 Limitações

As principais limitações do estudo foram a falta de experiência e aprofundamento do pesquisador em relação à criatividade, principal tema do presente estudo, para melhor avaliação quanto às dificuldades, limitações, metodologias e definição de objetivos que podem decorrer da aplicabilidade do MCT em estudantes de IES.

A necessidade de adequação do MCT ao longo da aplicação do programa para trabalhar temas específicos e suprir necessidades não previstas, como, por exemplo, a retirada de exercícios de Psicologia Positiva que estavam programados, em virtude da escolha do pesquisador por focar a utilização das práticas de *mindfulness*, mostrou a dinâmica do processo criativo e a propriedade da metodologia adotada.

Em relação aos resultados práticos, não foi possível determinar a parcela de contribuição de cada conjunto específico de exercícios que compõem o programa MCT no aumento da criatividade verbal.

Outro aspecto limitador a ser considerado foi a escolha do pesquisador em não aprofundar o estudo na variável ELABORAÇÃO (capacidade de embelezar uma ideia por meio do acréscimo de detalhes e enriquecimento de informações, procurando gerar um sentido de harmonia e elegância estética).

Nesse sentido, a variável tempo de duração do programa MCT foi um fator importante. O redimensionamento dessa variável para maior, que permitiria mais tempo para a realização de exercícios de *mindfulness* e criatividade, de forma mais intensa e contínua, poderia resultar em diferenças maiores entre os grupos. Contudo, tal assertiva carece de pesquisas subsequentes.

4 CONCLUSÃO

Este estudo, até o momento de sua edição final, foi o primeiro em nível internacional a desenvolver e testar um treinamento de criatividade verbal, que integrou práticas de *mindfulness*, Psicologia Positiva e criatividade.

Os achados desta pesquisa são consonantes com as poucas pesquisas empíricas sobre *mindfulness* e criatividade (LEBUDA; ZABELINA; KARWOWSKI, 2015) e Psicologia Positiva e criatividade (AVEY et al., 2012), embora as pesquisas em criatividade verbal e práticas de *mindfulness* e Psicologia Positiva já contem com décadas de estudo.

Importante reforçar que o programa MCT tem seu conteúdo focado no desenvolvimento da criatividade verbal no estágio de geração de ideias. Criado a partir do trabalho prático e teórico do próprio autor desta dissertação, utilizou-se de práticas de MBSR e de MBHP, práticas das forças de caráter, adaptadas do programa MBSP, e práticas mormente utilizadas em programas de treinamento da criatividade. Tal conteúdo, único, garante a originalidade do programa MCT dentro do universo de práticas e programas que visam desenvolver potencialidades humanas.

Justamente pelo seu caráter inovador, optou-se pela pesquisa-ação, o que permitiu ao pesquisador acompanhar todo o processo de pesquisa - desenvolvimento, aplicação, coleta e análise dos dados, para uma adequada e precisa avaliação quanto aos efeitos do programa *Mindful Creative Thinking* (MCT) no nível de criatividade verbal de graduandos de uma escola de negócios, especificamente, dos graduandos da FEA-USP de Ribeirão Preto.

Por meio das análises estatísticas apresentadas, é possível afirmar que o programa *Mindful Creative Thinking* melhorou significativamente as médias das medidas de criatividade FLUÊNCIA, FLEXIBILIDADE e ORIGINALIDADE dos grupos Controle e Experimental, o que confirma a hipótese 1 do presente estudo: “alunos que participaram do programa MCT adquiriram um aumento significativo no nível de criatividade verbal (fluência, flexibilidade e originalidade), em comparação com o grupo de controle”.

As análises apresentadas também demonstraram que a participação no programa melhorou significativamente as medidas de criatividade FLUÊNCIA, FLEXIBILIDADE e ORIGINALIDADE do grupo Experimental, antes e depois do programa MCT, o que confirma a hipótese 2 do presente estudo: “alunos que participaram do programa MCT adquiriram um aumento significativo no nível de criatividade verbal (fluência, flexibilidade e originalidade) após as oito semanas de treinamento, em comparação com os seus próprios resultados mensurados antes do início do programa”.

Da mesma forma, foi possível ratificar a hipótese 3: “o MCT foi capaz de aumentar o índice total de *mindfulness* após a intervenção”, embora uma análise mais pormenorizada quanto a esse quesito demande novas pesquisas, o que se pretende como proposta para trabalho futuro em nível de doutoramento.

Como treinamento da criatividade direcionado para graduandos de escolas de negócios (FEA-RP/USP), o programa MCT trouxe resultados que apontam sua eficácia. Conforme discutido, quando se estimula a criatividade verbal, a partir de práticas de *mindfulness*, tem-se como resultado efeitos positivos no desempenho individual dos participantes, cujos relatos são ilustrativos, que podem repercutir positivamente na vida profissional, na forma de agilidade na elaboração de ideias, flexibilidade cognitiva, melhora na capacidade de observar as experiências internas e externas em um processo criativo, no agir com atenção/consciência plena nas atividades cotidianas, e no não julgar de forma reativa (impulsiva), assumindo uma postura não avaliativa em relação às cognições e emoções.

A partir dos resultados obtidos foi possível considerar que o programa MCT é perfeitamente cabível para aplicação também no ambiente corporativo, como ferramenta importante para o desenvolvimento da criatividade e da atenção plena, mas, especialmente, para além dos aspectos mensuráveis, do bem-estar geral daqueles se propõem a aplicar em suas vidas práticas de *mindfulness*, o que repercute positivamente no desempenho profissional.

A pesquisa demonstrou que o programa MCT, balizado por estudos científicos, gerou efeitos positivos no nível de criatividade verbal dos participantes do estudo e se apresenta como um novo programa de treinamento de criatividade a ser implementado no ensino superior.

REFERÊNCIAS

ACAR, S.; RUNCO, M. A. Thinking in multiple directions: hyperspace categories in divergent thinking. **Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts**, v. 9, n. 1, p. 41-53, 2015.

AGUILAR, G.; MUSSO, A. La meditación como proceso cognitivo-conductual. **Suma Psicológica**, v. 15, n. 1, p. 241-258, 2008.

ALENCAR, E. M. L. S. Criatividade no contexto educacional: três décadas de pesquisa. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**; v. 23, número especial, p. 45-49, 2007.

ALENCAR, E. M. L. S., BRUNO-FARIA, M. F.; FLEITH, D. S. (Orgs.). **Medidas de criatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Criatividade pessoal: fatores facilitadores e inibidores segundo estudantes de engenharia. **Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 1, n. 1, 113-26, 2008.

_____. Criatividade na educação superior: fatores inibidores. **Avaliação**, v. 15, n. 2, p. 201-206, 2010.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S.; RODRIGUES, M. A. M. **Avaliação à médio prazo de um programa de treinamento de criatividade para professores do ensino de primeiro grau**. Relatório de pesquisa. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1987.

AMABILE, T. M. The social psychology of creativity: a componential conceptualization. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 45, n. 2, p. 357-377, 1983.

_____. **Creativity in context**. Boulder, CO: Westview Press. 4, 1996.

_____. Motivating creativity in organizations: on doing what you love and loving what you do. **California Management Review**, v. 40, n. 1, p. 39-58, 1997.

AMABILE, T. M. et al. Assessing the work environment for creativity. The **Academy of Management Journal**, v. 39, n. 5, p. 1154-1184, 1996.

AMABILE, T. M.; KHAIRE, M. Creativity and the role of the leader. **Harvard Business Review**, v. 86, p. 100-109, 2008.

AMABILE, T. M.; PRATT, M. G. The dynamics componential modelo of creativity and innovation in organizations: making progress, making meaning. **Research in Organization Behavior**, v. 36, p. 157-183, 2016.

AMERICAN MANAGEMENT ASSOCIATION. **AMA 2010 critical skills survey**. 2010. Disponível em: <<http://www.amanet.org/news/AMA-2010-critical-skills-survey.aspx>>. Acesso em: 5 fev. 2017.

AMERICAN MINDFULNESS RESEARCH ASSOCIATION. **Mindfulness Journal**

Publications by year, 1980-2017. Disponível em: <https://goamra.org/wp-content/uploads/2018/02/AMRA_trends_2017.jpg>. Acesso em: 30 mar. 2018.

ANTONIETTI, A. Enhancing creative analogies in primary school children. **North American Journal of Psychology**, v. 2, n. 1, p. 75-84, 2010.

AVEY, J. B. et al. Impact of employees' character strengths of wisdom on stress and creative performance. *Human Resource Management Journal*, v. 22, n. 2, p. 165-181, 2012.

BAAS, M.; NEVICKA, B.; TEN VELDEN, F. S. Specific mindfulness skills differentially predict creative performance. **Personality and Social Psychology Bulletin**, v. 40, n. 9, p. 1092-1106, 2014.

BAHIA S.; NOGUEIRA, S. I. A criatividade dos estudantes universitários difere de área para área do conhecimento? **Revista Recre@rte**, n. 3, 2005. Disponível em: <<http://www.iacat.com/revista/recreate/recreate03/criatividade/criatividade.htm>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

BAER, R. A. Self-focused attention and mechanisms of change in mindfulness-based treatment. **Cognitive Behaviour Therapy**, v. 38, n. 1, p. 15-20, 2009.

BAER, R. A. et al. Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. **Assessment**, v. 13, n. 1, p. 27-45, 2006.

BAER, R. A. et al. Construct validity of the five facet mindfulness questionnaire in meditating and nonmeditating samples. **Assessment**, v. 15, n. 3, p. 329-342, 2008.

BAREGHEH, A.; ROWLEY, J.; SAMBROOK, S. Towards a multidisciplinary definition of innovation. **Management Decision**, v. 47, n. 8, p. 1323-1339, 2009.

BARROS, V. V. et al. Validity evidence of the brazilian version of the five facet mindfulness questionnaire (FFMQ). **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 317-327, 2014.

BEGHETTO, R. A.; KAUFMAN, J. Toward a broad conception of creativity: a case for "mini" creativity. **Creativity and the Arts**, 1(2), p. 73-79, 2007.

BISHOP, S. R. et al. Mindfulness: a proposed operational definition. **Clinical Psychology Science & Practice**, v. 11, n. 13, p. 230- 241, 2004.

BORGHANS, L. et al. The economics and psychology of personality traits. **The Journal of Human Resources**, v. 43, p. 972-1059, 2008.

BOYATZIS, R.; MCKEE, A. **Resonant leadership**: renewing yourself and connecting with others through mindfulness, hope, and compassion. Boston, MA: Harvard Business School Publishing, 2005.

BRAHM, A. **Mindfulness, bliss, and beyond**. Boston, MA: Wisdom Publications, 2006.

BROWN, A.; DOWLING, P. **Doing research/reading research**: a mode of interrogation for teaching. Londres: Routledge Falmer, 2001.

CARMODY, J. et al. Mindfulness, spirituality and health-related symptoms. **Journal of Psychosomatic Research**, v. 64, n. 4, p. 393-403, 2008.

CARSON, J. W. et al. Mindfulness-based relationship enhancement. **Behavior Therapy**, v. 35, n. 3, p. 471-494, 2004.

CARSON, S. H.; LANGER, E. Mindfulness and self-acceptance. **Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy**, v. 24, p. 29-43, 2006.

CARSON, S. H.; PETERSON, J. B.; HIGGINS, D. M. Decreased latent inhibition is associated with increased creative achievement in high-functioning individuals. **Journal of Personality and Social Psychology**, V. 85, N. 3, p. 499-506, 2003.

CEBOLLA, A. et al. Psychometric properties of the spanish version of the mindful attention awareness scale (MAAS) in patients with fibromyalgia. **Healthy and Quality of Life Outcomes**, v. 11, n. 6, 2013.

CHAMBERS, R.; GULLONE, E.; ALLEN, N. B. Mindful emotion regulation: an integrative review. **Clinical Psychology Review**, v. 29, n. 6, p. 560-572, 2009.

CHIESA, A.; CALATI, R.; SERRETTI, A. Does mindfulness training improve cognitive abilities? A systematic review of neuropsychological findings. **Clinical Psychology Review**, v. 31, n. 3, p. 449-464, 2011.

CHIU, F. Fit between future thinking and future orientation on creative imagination. **Thinking Skill and Creativity**, 7, n. 3, p. 234-244, 2012.

_____. The effects of exercising self-control on creativity. **Thinking skill and creativity**, v. 14, p. 20-31, 2014.

CLAPHAM, M. M. Ideational skills training: a key element in creativity training programs. **Creativity Research Journal**, 10, n. 1, p. 33-44, 1997.

CLAPHAM, M. M.; SCHUSTER, D. H. Can engineering students be trained to think more creatively? **Journal of Creative Behavior**, 26, n. 3, p. 156-162, 1992.

COFFEY, K. A.; HARTMAN, M.; FREDRICKSON, B. L. Deconstructing mindfulness and constructing Mental Health: understanding mindfulness and its mechanisms of action. **Psychology and Neuroscience**, v. 1, n. 4, p. 235-253, 2010.

COLZATO, L. S. et al. Prior meditation practice modulates performance and strategy use in convergente - and divergent - thinking problem. **Mindfulness**, v. 8, p. 10-16, 2014.

COLZATO, L. S.; OZTURK, A.; HOMMEL, B. Meditate to create: the impact of focused-attention and open-monitoring training on convergent and divergent thinking. **Frontiers in Psychology**, v. 3, 116, 2012.

CRANE, R. S. et al. What defines mindfulness-based programs? The warp and the weft. **Psychological Medicine**, v. 47, n.6, p. 990-999, 2017.

CROPLEY, A. **Creativity in education and learning: a guide for teachers and educators.** London: Kogan Page, 2001.

DAVIDSON, R. J. et al. Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation. **Psychosomatic Medicine**, v. 65, n. 4, p. 564-570, 2003.

DAVID, A. P.; NAKANO T.; MORAIS, P. R. Competências criativas no ensino superior. In: WESCHESLER, S.; NAKANO, T. (Orgs.). **Criatividade no ensino superior: uma perspectiva internacional.** São Paulo: Vetor, 2011, p. 14-53.

DAVIS, M. A. Understanding the relationship between mood and creativity: a meta-analysis. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, v. 108, n. 1, p. 25-38, 2009.

DE BONO, E. **El pensamiento creativo: el poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas.** Barcelona: Paidós, 1994.

DE BRUIN, E. I.; MEPPELINK, R.; BÖGELS, S. M. Mindfulness in higher education: awareness and attention in university students increase during and after participation in a mindfulness curriculum course. **Mindfulness**, v. 6, n. 5, p. 1137-1142, 2015.

DE DREU, C. K. et al. Working memory benefits creative insight, musical improvisation, and original ideation through maintained task-focused attention. **Personality & social psychology bulletin**, v. 38, n. 5, p. 656-669, 2012.

DE DREU, C. K.; BAAS, M.; NIJSTAD, B. A. Hedonic tone and activation in the mood-creativity link: toward a dual pathway to creativity model. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 94, n. 5, p. 739-756, 2008.

DE LA FUENTE ARIAS, J.; FRANCO JUSTO, C.; MAÑAS-MAÑAS, I. Efectos de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) en el estado emocional de estudiantes universitarios. **Estudios sobre educación**, n. 19, p. 31-52, 2010.

DE LA FUENTE ARIAS, M.; FRANCO JUSTO, C.; SALVADOR GRANADOS, M. Efectos de un programa de meditación (mindfulness) en la medida de la alexitimia y las habilidades sociales. **Psicothema**, v. 22, n. 3, p. 369-375, 2010.

DE LA FUENTE ARIAS, M.; SALVADOR GRANADOS, M.; FRANCO JUSTO, C. Efectos de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) en la autoestima y la inteligencia emocional percibidas. **Psicología Conductual**, v. 18, n. 2, p. 297-315, 2010.

DE LA TORRE, S. **Dialogando com a criatividade: da identificação à criatividade paradoxal.** São Paulo: Madras, 2005.

DEMARZO, M.; CAMPAYO, J. G. **Manual práctico mindfulness: curiosidade e aceitação.** São Paulo: Palas Athena, 2015.

EBERLE, SCAMPER. **Tool for creative imagination development.** New York: D. O. K. Publisher, 1984.

EGAN, T. M. Creativity in the context of team diversity: team leader perspectives. **Advances**

in **Developing Human Resources**, v. 7, .2, p. 207-225, 2005.

ELLIOT & ASSOCIATES. **Guidelines in conducting a focus group**. 2005. Disponível em: <http://assessment.aas.duke.edu/documents/How_to_Conduct_a_Focus_Group.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2017.

EVANS, D. R.; BAER, R. A.; SEGERSTROM, S. C. The effects of mindfulness and self-consciousness on persistence. **Personality and Individual Differences**, v. 47, n. 4, p. 379-382, 2009.

EYSENCK, H. J. **Genius: the natural history of creativity**. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1995.

FADEL, S. J. **Avaliação de um programa de criatividade para professores no ensino superior**. Campinas: PUC Campinas, 2010.

FADEL, S. J.; WECHSLER, S. M. Criatividade na universidade: potencialidade e possibilidade de transformação. In: WECHSLER, S. M.; NAKANO, T. C. (Orgs.). **Criatividade no ensino superior: uma perspectiva internacional**. São Paulo: Vetor, 2011, p. 202-35.

FELDMAN, D. H.; CSIKSZENTMIHALYI, M.; GARDNER, H. (Eds.). **Changing the world: a framework for the study of creativity**. Westport, CT: Praeger, 1994.

FELDMAN, G. et al. Mindfulness and emotion regulation: the development and initial validation of the cognitive and affective mindfulness scale-revised (CAMS-R). **Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment**, v. 29, n. 3, p. 177-190, 2007.

FIOL, C. M.; O'CONNOR, E. J. Waking up! mindfulness in the face of bandwagons. **The Academy of Management Review**, v. 28, n. 1, p. 54-70, 2003.

FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. Efeitos de um programa de treinamento em criatividade em estudantes normalistas. **Estudos de Psicologia**, v. 9, n. 2, p. 9-38, 1992.

FRANCO JUSTO, C. Relación entre las variables autoconcepto y creatividad en una muestra de alumnos de educación infantil. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 8, n. 1, p. 1-16, 2006.

_____. Creative relaxation, motor creativity, self-concept in a sample of children from Early Childhood Education. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, v. 6, n. 1, p. 29-50, 2008. (2008a).

_____. Programa de relajación y de mejora de autoestima en docentes de educación infantil y su relación con la creatividad de sus alumnos. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 45, n. 1, p. 1-11, 2008. (2008b).

_____. Efectos de un programa de meditación sobre los niveles de creatividad verbal sobre un grupo de alumnos/as de bachillerato. **Suma Psicológica**, v. 16, n. 2, p. 113-120, 2009.

FRANCO JUSTO, C.; DE LA FUENTE ARIAS, M.; SALVADOR GRANADOS, M. Impact

of a training program in full consciousness (mindfulness) in the measure of growth and personal self-realization. **Psicothema**, v. 23, n. 1, p. 58-65, 2011.

FRANCO JUSTO, C.; SORIANO AYALA, E.; JUSTO MARTINÉZ, E. Incidencia de un programa psicoeducativo de mindfulness (conciencia plena) sobre el autoconcepto y rendimiento académico de estudiantes inmigrantes sudamericanos residentes en España. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 53, n. 6, p. 1-13, 2010.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

FREDRICKSON, B. L. What good are positive emotions?. **Review of General Psychology**, v. 2, n. 3, p. 300-319, 1998.

_____. The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. **American Psychologist**, v. 56, n. 3, p. 218-226, 2011.

FREDRICKSON, B. L. et al. Open hearts builds lives: positive emotions, induced through loving-kindness meditation, build consequential personal resources. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 95, n. 5, p. 1045-1062, 2008.

GABLE, S. L.; HAIDT, J. What (and why) is positive psychology?. **Review of General Psychology**, v. 9, n. 2, p. 103-110, 2005.

GARAIGORDOBIL, M.; PÉREZ, J. I. Impacto de un programa de arte en la creatividad motriz, la percepción y el autoconcepto en niños de 6-7 años. **Boletín de Psicología**, v. 71, p. 45-62, 2001.

GARCÍA, J. A. **Curso terapéutico de aceptación**. Madrid: Psicoterapeutas, 2004.

GEORGE, J. M.; ZHOU, J. When openness to experience and conscientiousness are related to creative behavior: an interactional approach. **Journal of Applied Psychology**, v. 86, n. 3, p. 513-524, 2001.

GEORGE, J. M.; ZHOU, J. Understanding when bad moods foster creativity and good ones don't: the role of context and clarity of feelings. **Journal of Applied Psychology**, v. 84, n. 4, p. 687-697, 2002.

GERMER, C. K; SIEGEL, R. D; FULTON, P. R. **Mindfulness e psicoterapia**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

GONZÁLEZ-FONTAÑO, M. D. P.; MARTÍNEZ-SUÁREZ E, M. **El profesor creativo y el profesor que potencia la creatividad en el contexto universitario**. Innovación Educativa, n. 18, p. 203-211, 2008.

GILBERT, P. **The compassionate mind**. Constable: London, 2009.

GLOVER, J. A. **A creativity-training workshop**: short-term, long-term, and transfer effects. **The Journal of Genetic Psychology**, v. 136, p. 3-16, 2012.

GRÉGOIRE, S.; LACHANCE, L. Evaluation of a brief mindfulness-based intervention to reduce psychological distress in the workplace. **Mindfulness**, v. 6, n. 4, p. 836-847, 2015.

GUILFORD, J. P. Creativity. **American Psychologist**, v. 5, n. 9, p. 444-454, 1950.

_____. **The structure of the intellect model: its use and implications**. New York: Mack Graw Hill, 1960.

_____. **The nature of human intelligence**. New York: McGraw-Hill, 1967.

GUNARATANA, B. H. **Mindfulness in plain english, updated and expanded edition**. Somerville, MA: Wisdom Publications, 2002.

GUNDRY, L. K.; OFSTEIN, L. F.; KICKUL, J. R. Seeing around corners: how creativity skills in entrepreneurship education influence innovation in bussines. **The Internation Journal of Management Education**, v. 12, n. 3, p. 529-538, 2014.

HANNAH, S. T.; LUTHANS, F. A cognitive affective processing explanation of positive leadership: toward theoretical understanding of the role of psychological capital. In: HUMPHREY, R. H. (Ed.), *Affect and emotion: new directions in management theory and research*. Volume 7 of Research in Management, Charlotte, NC: Information Age, 2008.

HANH, T. N. **The miracle of mindfulness: a manual for meditation**. Boston: Beacon, 1976.

HARRISON, D. A. et al. Time matters in team performance: effects of member familiarity, entrainment, and task discontinuity on speed and quality'. **Personnel Psychology**, v. 56, n. 3, p. 633-669, 2006.

HART, T. Opening the contemplative mind in the classroom. **Journal of Transformative Education**, v. 2, p. 28-46, 2004.

HARZER, C.; RUCH, W. When the job is calling: the role of applying one's signature strengths at work. **The Journal of Positive Psychology**, v. 7, p. 362-371, 2012.

HAYES, S. C. et al. DBT, FAP, and ACT: how empirically oriented are the new behavior therapy technologies? **Behavior Therapy**, v. 35, n. 1, p. 35-54, 2004.

HAYES, S. C. et al. Acceptance and commitment therapy: model, processes and outcomes. **Behavior Research Therapy**, v. 44, n. 1, p. 1-25, 2006.

HAYES, S. C.; STROSAHL, K.; WILSON, K. G. **Acceptance and commitment therapy: an experiential approach to behavior change**. New York: Guilford Press, 1999.

_____. **Acceptance and commitment therapy: the process and practice of mindful change**. Guilford Press: New York, 2011.

HENNESSEY, B. A.; AMABILE, T. M. Reward, intrinsic motivation, and creativity. **American Psychologis**, v. 53, n. 6, p. 674-675, 1998.

HENNESSEY, B. A.; AMABILE, T. M. Creativity. **The Annual Review of Psychology**, v.

61, n. p. 569-598, 2010.

HORAN, R. The neuropsychological connection between creativity and meditation. **Creativity Research Journal**, v. 21, n. 2-3, p. 199-222, 2009.

ISAKSEN, S. G.; DORVAL, K. B.; TREFFINGER, D. J. **Creative approaches to problem solving**: a framework for innovation and change. Kendall Hunt Publishing, 2010.

IVTZAN, I; NIEMIEC, R. M.; BRISCOE, C. A study investigating the effects of mindfulness-based strengths practice (MBSP) on wellbeing. **International Journal of Wellbeing**, v. 6, n. 2, p. 1-13. doi:10.5502/ijw.v6i2.1

JACKSON, N. et al. (Org.). **Developing creativity in higher education: the imaginative curriculum**. London: Routledge, 2006. p. 59-73.

JAMES V., LEDERMAN G. R., Vagt-Traore B. **Enhancing creativity in the classroom: emerging perspectives on learning, teaching, and technology**, 2004.

JARDEN, A. et al. **International Wellbeing Study**, 2012.

JUNG, R. E.; MEAD, B. S.; CARRASCO, J.; FLORES, R. A. The structure of creative cognition in the human brain. **Frontiers in Human Neuroscience**, 7, 330, 2013. doi:10.3389/fnhum.2013.00330.

KABAT-ZINN, J. An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: theoretical considerations and preliminary results. **General Hospital Psychiatry**, v. 4, n. 1, p. 33-47, 1982.

_____. **Full catastrophe living**: using the wisdom of your mind to face stress, pain and illness. New York: Dell, 1990.

_____. Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. **Clinical Psychology: Science and Practice**, v. 10, n. 3, p. 144-156, 2003.

_____. **Coming to our senses**. New York: Hyperion, 2005.

_____. **Full catastrophe living**: using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness. Delacorte: New York, 2013.

KABAT-ZINN J. et al. Four-year follow-up of a meditation-based program for the self-regulation of chronic pain: treatment outcomes and compliance. **The Clinical Journal Pain**, v. 2, n. 3, p. 159-173, 1987.

_____. Influence of a mindfulness meditation-based stress reduction intervention on rates of skin clearing in patients with moderate to severe psoriasis undergoing phototherapy (UVB) and photochemotherapy (PUVA). **Psychosomatic Medicine**, v. 60, n. 5, p. 625-632, 1998.

KAUFMAN, J. C.; BEGHETTO, R. A.; POURJALALI, S. Criatividade na sala de aula: uma perspectiva internacional. In: WESCHSLER, S. M.; SOUZA, V. L. T. (Eds.). **Criatividade e aprendizagem**: uma perspectiva internacional. São Paulo: Loyola, 2011. p. 53-72.

KIM, K. H. Can we trust creativity tests? A review of the Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT). **Creativity Research Journal**, v. 18, n. 1, p. 3-14, 2006.

_____. Meta-analyses of the relationship of creative achievement to both IQ and divergent thinking test scores. **The Journal of Creative Behavior**, v. 42, n. 2 p. 106-130, 2008.

_____. The APA 2009 division 10 debate: are the Torrance tests of creative thinking still relevant in the 21st century? **Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts**, v. 5, n. 4, p. 302-308, 2011.

KNELLER, G. F. **Arte e ciência da criatividade**. São Paulo: Ibrasa, 1978.

KONG, F.; WANG, X.; ZHAO, J. Dispositional mindfulness and life satisfaction: the role of core self-evaluations. **Personality and Individual Differences**, v. 56, p. 165-169, 2014.

KOPPEL, R. H.; STORM, B. C. Escaping mental fixation: incubation and inhibition in creative problem solving. **Memory**, v. 22, n. 4, p. 340-348, 2013.

KUYKEN, W. et al. Efficacy and moderators of mindfulness-based cognitive therapy (MBCT) in prevention of depressive relapse: an individual patient data meta-analysis from randomized trials. **Journal of the American Medical Association: Psychiatry** v. 73, n. 6, p. 565-574, 2016.

LA FORGE, P. G. Cultivating moral imagination through meditation. **Journal of Business Ethics**, v. 51, n. 1, p. 15-29, 2004.

LAKEY, C. E. et al. Individual differences in authenticity and mindfulness as predictors of verbal defensiveness. **Journal of Research in Personality**, v. 42, n. 1, p. 230-238, 2008.

LANGER, E. J. **Mindfulness**. Reading, Da Capo, 1989.

_____. **The art of mindful learning**. Reading, MA: Addison-Wesley, 1997.

_____. **Mindfulness**. Cambridge, MA: Da Capo Press, 2014.

LANGER, E. J.; MOLDOVEANU, M. The construct of mindfulness. **Journal of Social Issues**, v. 56, n. 1, p. 1-9, 2000.

LAUCHE, R. et al. A systematic review and meta-analysis of mindfulness-based stress reduction for the fibromyalgia syndrome. **Jornal Psychosom Res.**, v. 75, n. 6, p. 500-510, 2013.

LAZAR, S. W. Mindfulness research. In: GERMER, C. K.; SIEGEL, R. D.; FULTON, P. R. (Eds.). **Mindfulness and psychotherapy**. New York: The Guildford Press, 2005.

LEBUDA, I.; ZABELINA, D.; KARWOWSKI, M. Mind full of ideas: a meta-analysis of the mindfulness-creativity link. **Personality and Individual Differences**, v. 93, 2-26, 2016.

LEWIS, C.; LOVATT, P. J. Breaking away from set patterns of thinking: improvisation and

divergent thinking. **Thinking Skills and Creativity**, v. 9, p. 46-58, 2013.

LINEHAN, M. **Skills training manual for treating borderline personality disorder: diagnosis and treatment of mental disorders**. New York: Guilford Press, 2005.

LOCKE, E. A.; LATHAM, G. P. **A theory of goal setting & task performance**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1990.

LORD, R. G.; BROWN, D. J. **Leadership processes and follower self-identity**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2004.

LUBART, T.; ZENASNI, F. A new look at creative giftedness. **Gifted and Talented International**, v. 25, n. 1, 53-57, 2010.

LUTZ, A. et al. Attention regulation and monitoring in meditation. **Trends Cognitive Science**, v. 12, n. 4, p. 163-169, 2008.

LUTZ, A.; DUNNE, J. D.; DAVIDSON, R. J. Meditation and the neuroscience of consciousness: an introduction. In: ZELAZO, P. D.; MOSCOVITCH, M.; THOMPSON, E. (Eds.). **The cambridge handbook of consciousness**. New York, US: Cambridge University Press, 2007. p. 499-551.

MA, H. H. A synthetic analysis of the effectiveness of single components and packages in creativity training programs. **Creativity Research Journal**, v. 18, n. 4, p. 435-446, 2006.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. Porto Alegre: Bookman Editora, 2012.

MARTÍ, A. C.; CAMPAYO, J. G.; DEMARZO, M. **Midnfulness e ciência: da tradição à modernidade**. São Paulo: Palas Athena, 2016.

MARTIN-ASUERO, A; GARCÍA-BANDA, G. The mindfulness-based stress reduction program (MBSR) reduces stress-related psychological distress in healthcare professionals. **Span J Psychol**, v. 13, n. 2, p. 897-905, 2010.

MARTINEZ, A. M.. La creatividad en la escuela: três direcciones de trabajo. **Construir, desconstruir, reconstruir**, 1, p. 13-23, 2000.

MARTINSEN, O. L. The creative personality: a synthesis and development of the creative person profile. **Creativity Research Journal**, v. 23, n. 3, p. 185-202, 2011.

MAYER, R. E. The search for insight: grappling with gestalt psychology's unanswered questions. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (Eds.). **The nature of insight**. Cambridge, MA: The MIT Press, 1995. p. 3-32.

MCGRATH, R. et al. Is optimal functioning a distinct state? **The Humanistic Psychologist**, v. 38, n. 2, p. 159-169, 2010.

MCMULLEN, J. S.; SHEPHERD, D. A. Entrepreneurial action and the role of uncertainty in the theory of the entrepreneur. **Academy of Management Review**, v. 31, n. 1, p. 132-152,

2006.

MEDNICK, S. A. The associative basis of the creative process. **Psychological Review**, v. 69, n. 3, p. 220-232, 1962.

MENCHÉN BELLÓN, F. **Descubrir la creatividad: desaprender para volver a aprender**. Madrid: Pirámide, 2010.

MIHAI-YIANNAKI, S.; SAVVIDES, S. Creativity in business schools - post financial crisis implications. **International Journal of Organizational Analysis**, vol. 20, n. 2, p. 187-202, 2012.

MILLER, A. L.; DUMFORD, A. D. Creative cognitive processes in higher education. **The Journal of Creative Behaviour**, v. 48, n. 3, p. 1-17, 2014.

MISCHEL, W; SHODA, Y. Reconciling processing dynamics and personality dispositions. **Annual Review of Psychology**, v. 49, n. 1, p. 229-258, 1998.

MOÑIVAS, A.; GARCÍA-DIEX, G; DE SILVA, R. G. Mindfulness (atención plena): concepto y teoría. **Portularia**, 12, número extra, p. 83-89, 2012.
Doi:10.5218/PRTS.2012.0009

MOORE, A.; MALINOWSKI, P. Meditation, mindfulness and cognitive flexibility. **Consciousness and Cognition**, v. 18, n. 1, p. 176-186, 2009.

MORGAN, P. F. A brief history of the current reemergence of contemplative education. **Journal of Transformative Education**, v. 13, n. 3, p. 197-218, 2015.

MUNDIM, M. C. et al. Expressão da criatividade figural em estudantes de cursos de formação de educadores brasileiros e portugueses. **AMazônica**, v. 12, n. 2, p. 127-141, 2014.

MURCIA, N. **Concertación e imposición de la creatividad motriz**. Apuntes, 71, p. 29-39, 2003.

NAKANO, T. C. Programas de treinamento em criatividade: conhecendo as práticas e resultados. **Psicol Esc Educ**. v. 15, n. 2, p. 311-22, 2011.

NAKANO, T. C.; ZAIA, P.; OLIVEIRA, K. S. Estudo correlacional: criatividade verbal e personalidade segundo Modelo dos Cinco Grandes Fatores em estudantes brasileiros, **Revista de Psicología (PUCP)**, v. 34, n. 1, 117-146, 2016.

NASSIF, C. Investigating creativity with the MMPI-2: a preliminary creativity scala. Doctoral thesis. *Dissertation Abstracts International*, v. 65, (04B), 2136-2280, 2004.

NEFF, K. D.; GERMER, C. K. A pilot study and randomized controlled trial of the mindful self-compassion program. **Journal of Clinical Psychology**, v. 69, n. 1, p. 28-44, 2013.

NEWTON, D. P. Assessing the creativity of scientific explanations in elementary science: an insider outsider view of intuitive assessment in the hypothesis space. **Research in Science and Technological Education**, v. 28, n. 3, p. 187-201, 2010.

NHAT HANH, T. **For a future to be possible:** commentaries on the five mindfulness trainings... Berkeley, GA: Parallax Press, 1993.

NHAT HANH, T.; GHEUNG, L. **Savor:** mindful eating, mindful life. New York, NY: HarperGollins, 2010.

NIEMIEC, R. M. Mindful living: character strengths interventions as pathways for the five mindfulness trainings. **International Journal of Wellbeing**, v. 2, n. 1, p. 22-33, 2012.

_____. **Mindfulness-based strengths practice.** Manuscript in preparation, 2012.

_____. **Mindfulness and character strengths:** a practical guide to flourishing. Cambridge, MA: Hogrefe, 2014.

NIEMIEC, R. M.; LISSING, J. Mindfulness-based strengths practice (MBSP) for enhancing well-being, managing problems, and boosting positive relationships. **Mindfulness in positive psychology:** The science of meditation and wellbeing, p. 15-36, 2016.

NIEMIEC R. M; RASHID, T.; SPINELLA, M. Strong mindfulness: integrating mindfulness and character strenghts. **Journal of Mental Health Counseling**, v. 34, n. 3, p. 240-253, 2012.

NUSBAUM, E. C.; SILVIA, P. J.; BEATY, R. E. Ready, set, create: what instructing people to “be creative” reveals about the meaning and mechanisms of divergent thinking. **Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts**, v. 8, n. 4, p. 423-432, 2014.

OLIVEIRA, K. S.; NAKANO, T. C.; WECHSLER, S. M. Criatividade e saúde mental: uma revisão da produção científica na ultima década. **Temas em Psicologia**, vol. 24, n. 4, p. 1493-1506, 2016.

OPPEZZO, M.; SCHWARTZ, D. L. Give your ideas some legs: the positive effect of walking on creative thinking. **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition**, v. 40, n. 4, p. 1142-1152, 2014.

OSBORN, A. F. **Applied Imagination.** New York: Scribner`s Sons, 1953.

PARK, N.; PETERSON, C. Character strengths: research and practice. **Journal of College and Character**, v. 10, n. 4, p. 1-10, 2009.

PARK, N.; PETERSON, C.; SELIGMAN, M. E. P. Strengths of character and well-being. **Journal of Social and Clinical Psychology**, v. 23, n. 4, p. 603-619, 2004.

PAULUS, P. B.; KOHN, N. W.; ARDITTI, L. E. Effects of quantity and quality instructions on brainstorming. **The Journal of Creative Behavior**, v. 45, n. 1, p. 38-46, 2011.

PERRY-SMITH, J. E. Social yet creative: the role of social relationships in facilitating individual creativity. **Academy of Management journal**, v. 49, n. 1, p. 85-101, 2006.

PETERSON, C.; SELIGMAN, M. E. P. **Character strengths and virtues:** a handbook and classification. New York: Oxford University Press/Washington, DC: American Psychological

Association, 2004.

PETERSON, G. **A primer in positive psychology**. New York, NY: Oxford University, 2006.

PHILLIPS, J.; GULLY, S. Role of goal orientation, ability, need of achievement, and locus of control in the self-efficacy and goal-setting process. **Journal of Applied Psychology**, v. 82, n. 5, p. 792-802, 1997.

PLUCKER, J. A.; RUNCO, M. A. Enhancement of creativity. In: RUNCO, M. A.; PRITZKER, S. R. (Eds.). **Encyclopedia of creativity**. San Diego, CA: Academic Press, 1999. p. 669-675.

PRATT, M. G.; DOUCET, L. Ambivalent feelings in organizational relationships. In: FINEMAN, S. (Ed.). **Emotion Organizations**. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000. p. 204-226.

PRATT, M. G.; PRADIES, C. Just a good place to visit? Exploring positive responses to psychological ambivalence. In: CAMERON, K.; SPREITZER, G. (Eds.). **Handbook of positive organizational scholarship**. Oxford University Press, 2011. p. 924-937.

RIBEIRO, R. A.; FLEITH, D. S. O estímulo à criatividade em cursos de licenciatura. **Paidéia**, v. 17, n. 38, p. 403-16, 2007.

RICHARDSON, M. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo, 1999.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.

ROEMER, L.; ORSILLO, S. M. Expanding our conceptualization of and treatment for generalized anxiety disorder: integrating mindfulness/acceptance-based approaches with existing cognitive-behavioral models. **Clinical Psychology Science & Practice**, v. 9, n. 1, p. 54-68, 2006.

ROESER, R. W. The emergence of mindfulness-based interventions (MBIs) in education. In: KARABENICK, S. A; URDAN, T. C. (Eds.). **Motivational interventions** (advances in motivation and achievement). 18 ed. New York, NY: Elsevier, 2014. p. 379-419.

RUNCO, M. A. **Creativity: theories and themes – research, development and practice**. San Diego, CA: Academic Press, 2014.

SADLER-SMITH, E.; BURKE, L. A. Fostering intuition in management education activities and resources. **Journal of Management Education**, v. 33, p. 239-262, 2009.

SAHLBERG, P. The role of education in promoting creativity: potential barriers and enabling factors. In: SCHENKEL, R., R.; QUINTIN, O. (Eds.). **Measuring creativity**. Brussels: The European Commission, 2011. p. 337-344.

SALZBERG, S. **Real happiness: the power of meditation: a 28-day program**. Nova York: Workman, 2011.

SAKAMOTO, C. K. Criatividade: uma visão integradora. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 2, n. 1, p. 50-58, 2000.

SANTORELLI, S. **Heal thy self: lessons on mindfulness in medicine**. Nova York: New Tower, 2000.

SARATH, E. Meditation in higher education: the next wave?. **Innovative Higher Education**, v. 27, n. 4, p. 215-233, 2003.

SALVO, V. et al. Mindfulness as a complementary intervention in the treatment of overweight and obesity in primary health care: study protocol for a randomised controlled trial. **Trials**, v. 19: 277, 2018.

SCHMIDT, A. M.; FORD, J. K. Learning within a learner control training environment: the interactive effects of goal orientation and metacognitive instruction on learning outcomes. **Personnel Psychology**, v. 56, n. 2, p. 405-429, 2003.

SCHOOLER, J. W.; REICHLE, E. D.; HALPERN, D. V. Zoning out while reading: evidence for dissociations between experience and metaconsciousness. In: LEVIN, D. T. (Ed.). **Thinking and seeing: visual metacognition in adults and children**. Cambridge, MA: MIT Press, 2004. p. 203-226.

SCOTT, G.; LERITZ, L. E.; MUMFORD, M. D. The effectiveness of creativity training: a quantitative review. **Creativity Research Journal**, v. 16, n. 4, p. 361-388, 2004.

SEDLMEIER, P. et al. The psychological effects of meditation: a meta-analysis. **Psychological Bulletin**, v. 138, n. 6, p. 1139-1171, 2012.

SEGAL, Z. V.; WILLIAMS, J. M. G.; TEASDALE, J. D. **Mindfulness-based cognitive therapy for depression: a new approach for preventing relapse**. New York, NY: Guilford Press, 2002.

SEIBEL, B. L.; DESOUSA, D.; KOLLER, S. H. Adaptação brasileira e estrutura fatorial da escala 240-item via inventory of strengths. **Psico-USF**, v. 20, n. 3, p. 371-383, 2015.

SELIGMAN, M. E. P. **Authentic happiness**. New York, NY: Free Press, 2002.

SELIGMAN, M. E. P. et al. Positive psychology progress: empirical validation of interventions. **American Psychologist**, v. 60, n. 5, p. 410-421, 2005.

SELIGMAN, M. E. P.; CSIKSZENTMIHALYI, M. Positive psychology: an introduction. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 5-14, 2000.

SHALLEY, C. E.; GILSON, L. L.; BLUM, T. C. Interactive effects of growth need strength, work context, and job complexity on self-reported creative performance. **The Academy of Management Journal**, v. 52, n. 3, p. 489-505, 2009.

SHALLEY, C. E.; ZHOU, J.; OLDHAM, G. R. The effects of personal and contextual characteristics on creativity: where should we go from here?'. **Journal of Management**, v. 30, n. 6, p. 933-958, 2004.

SHAPIRO, S. L. et al. Mechanisms of mindfulness. **Journal of Clinical Psychology**, v. 62, n. 3, p. 373-386, 2006.

SHARMA, M; RUSH, S. E. Mindfulness-based reduction as a stress management intervention for healthy individuals: a systematic review. **Journal of Evidence Based Complementary & Alternative Medicine**, v. 19, n. 4, p. 271-286, 2014.

SIEGEL, R. D.; GERMER, C. K.; OLENDZKI, A. Mindfulness: what is it? where did it come from? In: DIDONNA, F. (Ed.). **Clinica Handbook of Mindfulness**. New York: Springer, 33p, 2008.

SIMÓN, V. **Aprender a practicar mindfulness**. Barcelona: Sello Editorial, 2013.

SIMONTON, D. K. Creativity. Cognitive, personal, developmental, and social aspects. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 151-158, 2000.

SLAGTER, H. A. et al. Mental training affects distribution of limited brain resources. **PLOS Biology**, 5, 138, 2007.

SPIEGLER, M. D.; GUEVREMONT, D. C. **Contemporary behavior therapy**. 5. ed. Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning, 2010.

STERNBERG, R. J.; LUBART, T. I. An investment theory of creativity and its development. **Human Development**, v. 34, p. 1-31, 1991.

_____. Creative giftedness: a multivariate investment approach. **Gifted Child Quarterly**, v. 37, n. 1, p. 7-15, 1993.

_____. Investing in creativity. **American Psychologist**, v. 4, n. 3, p. 229-232, 1993.

_____. **Defying the crowd**: cultivating creativity in a culture of conformity. New York: The Free Press, 1995.

SMITH-BINGHAM, R. Public policy, innovation and the need for creativity. In: JACKSON, N.; OLIVER, M.; SHAW, M.; WISDOM, J. (Eds.). **Developing creativity in higher education**: an imaginative curriculum. (p. 10-18). London: Routledge, 2007.

STOCK, B. The contemplative life and the teaching of the humanities. **Teachers College Record**, v. 108, n. 9, p. 1760-1764, 2006.

SUGIURA, Y. Detached mindfulness and worry: a meta-cognitive analysis. **Personality and Individual Differences**, v. 37, n. 1, p. 169-179, 2004.

TAN, C. **Search inside yourself**: the unexpected path to achieving success, happiness (and world peace). New York, NY: HarperOne, 2012.

TEASDALE, J. D.; SEGAL, Z.; WILLIAMS, J. M. How does cognitive therapy prevent depressive relapse and why should attentional control (mindfulness) training help? **Behavior Research and Therapy**, v. 33, n. 1, p. 25-39, 1995.

TEJEDOR, R. et al. Propiedades psicométricas de la versión española de la philadelphia mindfulness scale. **Revista de Psiquiatria y Salud Mental**, v. 7, n. 4, p. 157-165, 2014.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 1986.

TORRANCE, E. P. **Education and the creative potential**. Minnesota: The University of Minnesota Press, 1965.

_____. **Torrance tests of creative thinking**. Lexington: Personnel Press, 1966.

_____. **Pode-se ensinar criatividade?** São Paulo: EPUc, 1974.

_____. **The search for satori and creativity**. Buffalo. New York: Creative Education Foundation, 1979.

TORRANCE, E. P.; BALL, O. **Fourth revision:** stream/ined scoring and norms for figural form A. ITCT. Athens: Georgia Studies of Creative Behavior, 1980.

TORRANCE, E. P.; SAFTER, H. T. **Making the creative leap beyond**. Buffalo, NY: Creative Education Foundation, 1999.

TRAVIS, F. The transcendental meditation technique and creativity: a longitudinal study of cornell university undergraduates. **Journal of Creative Behavior**, v. 13, n. 3, p. 169-189, 1979.

TRIOLA, M. F. **Introdução à estatística**. Rio de Janeiro: LTC, 2005.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

TROMBKA, M. et al. Study protocol of a multicenter randomized controlled trial of mindfulness training to reduce burnout and promote quality of life in police officers: the POLICE study. **BMC Psychiatry**, v.18: 151, 2018.

UK NETWORK FOR MINDFULNESS-BASED TEACHER TRAINING ORGANIZATIONS. **Diretrizes da rede britânica de professores de mindfulness**. 2015. Disponível em: <www.mindfulnessteachersuk.org.uk>. Acesso em: 4 abr. 2017.

VANDENBERGHE, L.; ASSUNÇÃO, A. B. Concepções de mindfulness em Langer e Kabat-Zinn: um encontro da ciência ocidental com a espiritualidade oriental. **Contextos Clínicos**, v. 2, n. 2, p. 124-135, 2009.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidade/superdotação:** encorajando potenciais. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2007. 5p. Resenhado por Lara Carolina de Almeida.

WECHSLER, S. M. Avaliação multidimensional da criatividade: uma realidade necessária. **Psicologia Esc. Educ**, v. 2, n. 2, p. 89-99, 1998.

_____. **Avaliação da criatividade por palavras:** teste de Torrance. 2 ed. Campinas: LAMP/PUC Campinas, 2004.

_____. Estilos de pensar e criar: impacto nas áreas educacional e profissional. **Psicodebate**, v. 7, p. 207-218, 2006.

_____. **Criatividade:** descobrindo e encorajando. Campinas: LAMP/Impressão Digital do Brasil, 2008.

WECHSLER, S. M; NAKANO. T. **Criatividade no ensino superior:** uma perspectiva internacional. São Paulo: Vetor; 2011.

YOOK, K. et al. Usefulness of mindfulness-based cognitive therapy for treating insomnia in patients with anxiety disorders. **The Journal Nervous and Mental Disease**, v. 196, n. 6, p. 501-503, 2008.

ZABELINA, D. L. et al. Creativity and sensory gating indexed by the P50: selective versus leaky sensory gating in divergent thinkers and creative achievers. **Neuropsychologia**, v. 69, p. 77-84, 2015.

ZAJONC, A. **Experience, contemplation, and transformation**. In: ZAJONC, A.; PALMER, P.; SCRIBER, M. (Eds.). **The heart of higher education:** a call to renewal, transforming the academy through collegial conversations. San Francisco, CA: John Wiley, 2010. p. 101-123.

ZEDELIUS, C. M.; SCHOOLER, J. W. Mind wandering “Ahas” versus mindful reasoning: alternative routes to creative solutions. **Frontiers in Psychology**, v. 6, 834, 2015.

ANEXO A - QUESTIONÁRIO DAS FACETAS DE MINDFULNESS (FFMQ-BR)

Questionário das Facetas de Mindfulness (FFMQ-BR)

Instrução: Por favor, circule a resposta que melhor descreva a frequência com que as sentenças são verdadeiras para você.

Nunca ou raramente verdadeiro	Às vezes verdadeiro	Não tenho certeza	Normalmente verdadeiro	Quase sempre ou sempre verdadeiro
1	2	3	4	5

1) Quando estou caminhando, eu deliberadamente percebo as sensações do meu corpo em movimento.

1 2 3 4 5

2) Sou bom para encontrar palavras que descrevam os meus sentimentos.

1 2 3 4 5

3) Eu me critico por ter emoções irracionais ou inapropriadas.

1 2 3 4 5

4) Eu percebo meus sentimentos e emoções sem ter que reagir a eles.

1 2 3 4 5

5) Quando faço algo, minha mente voa e me distraio facilmente.

1 2 3 4 5

6) Quando eu tomo banho, eu fico alerta às sensações da água no meu corpo.

1 2 3 4 5

7) Eu consigo facilmente descrever minhas crenças, opiniões e expectativas em palavras.

1 2 3 4 5

8) Eu não presto atenção no que faço porque fico sonhando acordado, preocupado com outras coisas ou distraído.

1 2 3 4 5

9) Eu observo meus sentimentos sem me perder neles.

1 2 3 4 5

10) Eu digo a mim mesmo que eu não deveria me sentir da forma como estou me sentindo.

1 2 3 4 5

11) Eu percebo como a comida e a bebida afetam meus pensamentos, sensações corporais e emoções.

1 2 3 4 5

12) É difícil para mim encontrar palavras para descrever o que estou pensando.

1 2 3 4 5

13) Eu me distraio facilmente.

1 2 3 4 5

14) Eu acredito que alguns dos meus pensamentos são maus ou anormais e eu não deveria pensar daquela forma.

1 2 3 4 5

15) Eu presto atenção em sensações, tais como o vento em meus cabelos ou o sol no meu rosto.

1 2 3 4 5

16) Eu tenho problemas para encontrar as palavras certas para expressar como me sinto sobre as coisas.

1 2 3 4 5

17) Eu faço julgamentos sobre se meus pensamentos são bons ou maus.

1 2 3 4 5

18) Eu acho difícil permanecer focado no que está acontecendo no momento presente.

1 2 3 4 5

19) Geralmente, quando tenho imagens ou pensamentos ruins, eu “dou um passo atrás” e tomo consciência do pensamento ou imagem sem ser levado por eles.

1 2 3 4 5

20) Eu presto atenção aos sons, tais como o tic tac do relógio, o canto dos pássaros ou dos carros passando.

1 2 3 4 5

21) Em situações difíceis, eu consigo fazer uma pausa, sem reagir imediatamente.

1 2 3 4 5

22) Quando tenho uma sensação no meu corpo, é difícil para mim descrevê-la porque não consigo encontrar as palavras certas.

1 2 3 4 5

23) Parece que eu estou “funcionando no piloto automático” sem muita consciência do que estou fazendo.

1 2 3 4 5

24) Geralmente, quando tenho imagens ou pensamentos ruins, eu me sinto calmo logo depois.

1 2 3 4 5

25) Eu digo a mim mesmo que eu não deveria pensar da forma como estou pensando.

1 2 3 4 5

26) Eu percebo o cheiro e o aroma das coisas.

1 2 3 4 5

27) Mesmo quando me sinto terrivelmente aborrecido, consigo encontrar uma maneira de me expressar em palavras.

1 2 3 4 5

28) Eu realizo atividades apressadamente sem estar realmente atento a elas.

1 2 3 4 5

29) Geralmente, quando eu tenho imagens ou pensamentos aflitivos, eu sou capaz de apenas notá-los, sem reagir a eles.

1 2 3 4 5

30) Eu acho que algumas das minhas emoções são más ou inapropriadas e eu não deveria senti-las.

1 2 3 4 5

31) Eu percebo elementos visuais na arte ou na natureza tais como: cores, formatos, texturas ou padrões de luz e sombra.

1 2 3 4 5

32) Minha tendência natural é colocar minhas experiências em palavras.

1 2 3 4 5

33) Geralmente, quando eu tenho imagens ou pensamentos ruins, eu apenas os percebo e os deixo ir.

1 2 3 4 5

34) Eu realizo tarefas automaticamente, sem prestar atenção no que estou fazendo.

1 2 3 4 5

35) Normalmente quando tenho pensamentos ruins ou imagens estressantes, eu me julgo como bom ou mau, dependendo do tipo de imagens ou pensamentos.

1 2 3 4 5

36) Eu presto atenção em como minhas emoções afetam meus pensamentos e comportamento.

1 2 3 4 5

37) Normalmente eu consigo descrever detalhadamente como me sinto no momento presente.

1 2 3 4 5

38) Eu me pego fazendo coisas sem prestar atenção a elas.

1 2 3 4 5

39) Eu me reprovo quando tenho ideias irracionais.

1 2 3 4 5

APÊNDICE A - FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO GERAL (PROGRAMA MCT)**Questionário sociodemográfico**

Instrução: Por favor, responda às perguntas abaixo.

Nome: _____

Qual é a sua idade?

____ anos

Qual é o seu sexo?

☐ Homem

☐ Mulher

Curso

☐ Administração

☐ Economia

☐ Contabilidade

☐ ECEC

Semestre

☐ 1º Semestre

☐ 2º Semestre

☐ 3º Semestre

☐ 4º Semestre

☐ 5º Semestre

☐ 6º Semestre

☐ 7º Semestre

☐ 8º Semestre

☐ 9º Semestre

☐ 10º Semestre

Qual é a sua religião?

☐ Católica Apostólica Romana

☐ Evangélica

☐ Umbanda/ Candomblé

☐ Espírita

☐ Budista

☐ Hindu

☐ Outra

☐ Sem religião

Características/ Informações pessoais e comportamentais**1. Possui comorbidades (ocorrência simultânea de dois ou mais problemas de saúde)?**

☐ Sim

☐ Não

2. Faz uso de psicotrópicos (substâncias psicoativas com fins terapêuticos)?

- ☐ Sim
- ☐ Não

3. Participa de alguma entidade estudantil?

- ☐ Atlética
- ☐ Centro Acadêmico
- ☐ AIESEC
- ☐ iTeam
- ☐ Jr FEA-RP
- ☐ Núcleo de Empreendedores
- ☐ Enactus
- ☐ Clube de Mercado Financeiro
- ☐ CVU
- ☐ Não
- ☐ Não respondeu

4. Faz estágio? Se sim, qual é a sua carga horária?

- ☐ Sim, até 10h/semanais
- ☐ Sim, até 15h/semanais
- ☐ Sim, até 20h/semanais
- ☐ Sim, mais de 20h/semanais
- ☐ Não faço

5. Possui algum *hobby* (prática de atividades físicas ou artísticas)?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se sim, qual(is)_____

6. Participa de algum grupo: religioso, psicoterapêutico, artístico ou musical?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não respondeu

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: Os efeitos do programa *Mindful Creative Thinking* (MCT) no nível de criatividade verbal de estudantes de uma escola de negócios: um estudo controlado antes-e-depois

Pesquisador Principal: Marcelo Silveira Borges de Oliveira

Pesquisadores Associados: Prof. Dr. Rogério Cerávolto Calia

Instituição a que pertencem: Programa de Pós-Graduação em Administração de Organizações, Mestrado e Doutorado, linha de pesquisa Gestão de Inovação e Sustentabilidade (FEA-RP/USP)

Telefone para contato: (16) 3315-4746

Endereço: Av. Bandeirantes, 3900, CEP 14049-900, Ribeirão Preto – SP

Prezado(a) senhor(a),

Você está sendo convidado a participar da pesquisa: Os efeitos do programa *Mindful Creative Thinking* (MCT) no nível de criatividade verbal de estudantes de uma escola de negócios: um estudo controlado antes-e-depois. O principal objetivo do estudo é avaliar os efeitos do programa *Mindful Creative Thinking* (MCT) no nível de criatividade verbal de estudantes de uma escola de negócios., nesse caso a Faculdade de Administração, Economia e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FEA-RP/USP).

A pesquisa será realizada com pessoas que tiverem interesse em participar do Programa *Mindful Creative Thinking* (MCT) que será desenvolvido no período de oito semanas e incluirá encontros semanais com os participantes, com duração de duas horas cada. Os encontros acontecerão nas salas de aula da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA-RP/USP). No programa, os participantes vivenciarão técnicas simples de *Mindfulness* e meditação junto ao instrutor nos encontros presenciais e nos períodos que não ocorrerão os encontros presenciais, os participantes serão instruídos a realizar práticas relativas ao programa no ambiente doméstico ou de trabalho. As principais técnicas utilizadas são: “escaneamento” corporal (*body scan*), caminhada meditativa, atenção plena na respiração (*mindfulness* na respiração) e movimentos corporais com atenção plena (*yoga*). Além dos efeitos benéficos na formação humana dos estudantes, à saúde propiciado pela prática de *Mindfulness* podem envolver: impacto na funcionalidade da vida das pessoas, melhora nos níveis de atenção plena e redução dos índices de estresse.

Sua participação consistirá em (i) preencher um formulário para obtenção de dados sócio demográficos e de características/informações pessoais e comportamentais, (ii) responder aos instrumentos de avaliação do nível de percepção individual, de atenção plena e de criatividade verbal disponibilizados em três momentos do programa (início, meio e final).

A sua participação nesta pesquisa é voluntária, tendo o(a) senhor(a) a liberdade de se recusar a participar. Caso aceite participar, seu nome ficará em segredo, não aparecendo em qualquer etapa da análise dos dados assim como nos resultados da pesquisa, de forma a manter seu sigilo e privacidade.

Caso concorde em participar, poderá também desistir a qualquer momento e retirar seu consentimento, sem penalização alguma.

Para resguardar sua privacidade e anonimato, os materiais e documentos de pesquisa serão armazenados em computadores protegidos por senha e de posse dos pesquisadores deste estudo, com acesso restrito a estes, não sendo divulgado a outras pessoas. Os formulários e instrumentos de avaliação serão guardados com o pesquisador por um período de cinco anos e depois serão incinerados.

As possibilidades de riscos do presente estudo podem abranger: desencadeamento de processos psicológicos que podem gerar algum tipo de sofrimento ao participante, quedas ou pequenas lesões decorrentes de movimentos corporais.

A sua participação poderá contribuir para avaliar se a vivência de técnicas de *Mindfulness* e meditação é capaz de ter impacto em aspectos na criatividade verbal em estudantes de uma escola de negócios. Os resultados da pesquisa serão divulgados em publicações e eventos científicos, bem como em instituições relacionadas à saúde, a educação e ao mundo corporativo.

Os pesquisadores do presente estudo se responsabilizam por qualquer dano causado decorrente desta pesquisa. Você tem direito à indenização conforme as leis vigentes no país caso ocorra dano decorrente da sua participação nesta pesquisa.

Esse termo será assinado pelo pesquisador responsável e por você, em duas vias, sendo que uma via assinada ficará com você.

Se desejar informações adicionais, você poderá contatar os pesquisadores através dos dados acima, ou através do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto pelo telefone 3315-4811.

Eu, _____, RG _____, declaro ter lido o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” e recebido uma cópia deste documento. Declaro ainda ter sido informado sobre os aspectos e dúvidas referentes à pesquisa, e concordo em participar como voluntário da pesquisa.

Ribeirão Preto, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

Nome do pesquisador

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE C - GRUPO FOCAL (PROGRAMA MCT)

Introdução para as perguntas - A seguir o moderador explica o formato de perguntas e respostas ao grupo.

- a) Cada pessoa dará sua resposta sucessivamente, até que todas as respostas tenham sido ouvidas.
- b) Então o grupo irá discutir abertamente comentários, sugestões ou ideais, até que o moderador determine que aquela pergunta foi suficientemente discutida.

Questão de engajamento

1 - Quais mudanças você observa no seu dia a dia em relação a antes e após o programa MCT?

Questão exploratórias

2 - De que forma que o programa MCT contribuiu com a sua criatividade (o seu potencial criativo)? Houve alguma mudança na sua percepção sobre si mesmo (autopercepção) em relação a sua criatividade (o seu potencial criativo)?

3 - Você considera que o programa MCT te ajudou a ser mais criativo no seu dia a dia (ex.: universidade, situações do dia a dia, trabalho e/ou relacionamentos). De que forma? Comente.

****Em que momentos você se sente criativo? Comente.

4 - Como você percebe a sua "atenção" em relação a antes e após o Programa MCT? Comente. Dê exemplos.

5 - De que forma você acha que as práticas de *mindfulness* contribuíram/contribuem com a sua criatividade? Comente. Você poderia dar um exemplo.

*** Como a meditação contribui para você lidar com os seus bloqueios criativos?

6 - Em relação a geração de ideias no processo criativo, como esta é percebido os itens abaixo. Comente.

(1) na Fluência de ideias (nº de ideias geradas no processo criativo):

(2) na Flexibilidade (diferentes categorias de ideias geradas no processo criativo)

(3) na Originalidade (novidades de ideias no processo criativo)

7- Em relação ao nível de atenção, como este é percebido os itens abaixo. Comente.

Explorar:

(1) Observação de experiências internas e externas;

(2) Capacidade de descrever em palavras as experiências observadas;

(3) Agir com atenção/consciência plena;

(4) Não reagir: permitir que pensamentos e sentimentos fluam naturalmente e

(5) Não julgar: assumir uma postura não avaliativa em relação a cognições e emoções.

Questão de saída

8 - Em relação à satisfação com o programa desenvolvido e com as práticas desenvolvidas: Como classifica? O que faltou? Ficou com alguma dúvida ou tem alguma sugestão?

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO MCT

Construímos este questionário para saber um pouco mais sobre a sua experiência durante e após o programa MCT. E também saber suas sugestões e críticas. Todas as respostas serão mantidas em sigilo. Podem falar a verdade, pois tanto as sugestões como as críticas serão muito bem-vindas para a pesquisa.

1. Qual foi a sua motivação para participar do Programa MCT?
2. Quais mudanças você observa no seu dia a dia em relação a antes e após o programa MCT?
3. O que você observou de alteração na sua autopercepção em relação a sua criatividade (o seu potencial criativo). Comente.
4. Em relação a geração de ideias no processo criativo, como esta é percebido os itens abaixo. Comente.
 - (1) na Fluência de ideias (número de ideias geradas no processo criativo)
 - (2) na Flexibilidade (diferentes categorias de ideias geradas no processo criativo)
 - (3) na Originalidade (novidades de ideias no processo criativo)
5. O que é criatividade pra você na prática? Em que momentos você se sente criativo? Comente.
6. Você considera que o programa MCT te ajudou a ser mais criativo na sua vida em geral (ex.: universidade, situações do dia a dia, trabalho e/ou relacionamentos). De que forma? Comente.
7. Hoje após o programa MCT, você percebe quais são os seus bloqueios no processo criativo?
8. O que é *mindfulness* pra você?
9. Quais são os dificultadores para a introdução das práticas meditativas no dia-a-dia durante o programa?
10. Em relação ao nível de atenção, como este é percebido, avalie os itens abaixo. Comente.
11. Explorar:
 - (1) Observação de experiências internas e externas
 - (2) Capacidade de descrever em palavras as experiências observadas
 - (3) Agir com atenção/consciência plena
 - (4) Não reagir: permitir que pensamentos e sentimentos fluam naturalmente
 - (5) Não julgar: assumir uma postura não avaliativa em relação a cognições e emoções
12. Em relação à prática de meditação *mindfulness*, como ela pode impactar em relação a sua criatividade (o seu potencial criativo)? Comente.
13. Em relação à satisfação com o programa desenvolvido e com as práticas desenvolvidas: Como classifica? O que faltou? Ficou com alguma dúvida ou tem alguma sugestão?