



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Vol. 16, número 2, jul-dez, 2023, pág. 1029-1062

Criatividade e Ensino Superior em Portugal e no Brasil: o país, o gênero e a área de estudo diferenciam estudantes?

Creativity and Higher Education in Portugal and Brazil: do country, gender and field of study differentiate students?

Maria de Fátima Moraes*

Sandra Aquino**

Fernanda Martins***

Resumo

A universidade tem um papel fundamental na formação de agentes criativos para o futuro. Há, porém, algumas dificuldades ainda a ultrapassar e verifica-se escassez de investigação acerca do tópico neste contexto. Perceber como os estudantes se posicionam face à criatividade pode, então, ser útil para facilitar o papel promotor da universidade na inovação. Diferenças culturais influenciam formas de pensar criatividade e, assim, estudos comparativos entre diferentes países são necessários. Este estudo analisa como 326 estudantes (brasileiros e portugueses) se autoavaliam enquanto criativos, como pensam conceitos no âmbito da criatividade e sobre como esta está presente e é promovida na educação superior. Para cada país, foi também explorado se o gênero e a frequência de diferentes áreas de estudo (Artes; Ciências Sociais e Humanas; Ciências e Tecnologias) determinam diferenças nessas avaliações. Por último, análises de regressão ponderam a influência de diferentes variáveis na avaliação do estudante sobre a sua criatividade. Verificaram-se diferenças significativas entre países nas três dimensões estudadas e ainda diferenças tomando o gênero e (menos) a área de estudo. Valores baixos preditivos face à autoavaliação da criatividade foram encontrados nos dois países. Reflexões sobre uma prática nas universidades facilitadora criatividade podem ser feitas a partir destes dados

Palavras-chave: criatividade; universidade; estudantes; país, gênero, área de estudos

Abstract

The university plays a key role in training creative agents for the future. There are, however, some difficulties still to be overcome and there is a lack of research on the topic in this context. Realizing how students position themselves in relation to creativity can then be useful to facilitate



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

the university's promoting role in innovation. Cultural differences influence ways of thinking about creativity and, therefore, comparative studies between different countries are necessary. This study analyzes how 326 students (Brazilian and Portuguese) assess themselves as creative, how they think about concepts within the scope of creativity and how it is present and promoted in college education. For each country, it was also explored whether the gender and the frequency of different areas of study (Arts; Social and Human Sciences; Science and Technology) set differences in these assessments. Finally, regression analyzes weigh the influence of different variables on students' assessment of their creativity. Significant differences were found between countries in the three dimensions studied, and even differences taking in account gender and (less) the area of study. Low predictive values compared to the self-assessment of creativity were found in both countries. Reflections on a practice at universities that can encourage creativity can be made from these data.

Keywords: creativity; university; students; country, gender, field of study

Vários autores (Runco, 2018; Schwab & Davis, 2018; Weschler & Nakano, 2020) consideram a criatividade como um elemento fundamental na atualidade. Criatividade é mesmo reclamada como uma condição do século XXI (Runco, 2018; Lambert, 2020). E o que é criatividade? É um conceito multifacetado e complexo (Nakano, 2018); contudo, há nele consenso quanto à simultaneidade de dois critérios para afirmar uma ideia ou um produto como criativo. São eles a originalidade, mas também a eficácia ou a adequação da ideia ou produto a um pedido, a um problema, a uma necessidade, traduzindo-se assim em diferença e sentido num momento e num contexto sociocultural (Amabile, 2019; Romo, 2019).

A personalidade criativa

Há décadas que são identificadas características de uma personalidade típica das pessoas criativas (Barron, 1969; MacKinnon, 1978). Pessoas famosas ou apenas quotidianamente criativas manifestam tais características. Vejamos exemplos de tais características.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Uma elevada motivação, sobretudo intrínseca, caracteriza o processo criativo e pode mesmo fazer a diferença entre o produto ser ou não criativo (Amabile, 2018). Por seu lado, a abertura à experiência é uma das características mais associadas à criatividade, pois permite a aquisição de muita e diversificada informação, a qual pode resultar em associações inesperadas (Batey & Hughes, 2017). Um indivíduo criativo também não é aquele que espera que lhe digam o que deve fazer. Caracteriza-se por possuir autonomia e autoconfiança, o que lhe permite ter ideias diferentes e a acreditar nelas (Cropley, 2015). A tolerância à ambiguidade é ainda outra característica dos indivíduos criativos. Lidam mais facilmente com contradições, com problemas mal definidos ou aparentemente sem solução. Para eles, um problema é mantido mais tempo em aberto, possibilitando respostas menos impulsivas e potencialmente mais criativas (Robinson et al., 2018). Associada a esta última característica, emerge a persistência, pois ajuda, assim como a elevada motivação, a manter o processo de resolução, apesar das suas dificuldades e da duração (Starko, 2018).

No contexto educativo, estas características devem ser estimuladas quer no docente, quer no aluno, participando esta estimulação de um clima criativo em sala de aula (Beghetto, 2019; Morais & Miranda, 2021), inclusivamente no Ensino Superior (Mastraeva et al., 2020). Um dos formatos de avaliação de pessoa criativa passa, habitualmente, por autoavaliação. Tais instrumentos têm sido assumidos como uma possibilidade de medida de criatividade (Jauk et al., 2019).

Mitos sobre criatividade

O que a criatividade não é, crenças erradas sobre o conceito são frequentes e têm contribuído para que criatividade não seja valorizada em geral e nas universidades, especificamente (MacLaren, 2012; Morais et al., 2021). Serão então sistematizadas algumas dessas crenças.



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Pode-se mencionar criatividade como inspiração súbita e inexplicável e não como resultado de persistência e trabalho (e.g. Cropley, 2016). Ora, criatividade exige esforço, conhecimento e resiliência face a um objetivo que se vai redefinindo. Só esse caminho perseverante permitirá um ou vários momentos de *insight* num processo longo, inclusivo e explicável de resolução do problema (Lubart & Thornhill-Miller, 2019). Criatividade também não se restringe a populações elitistas – gênios, talentosos, sobredotados. As competências criativas podem e devem ser treinadas, considerando-se o conceito de potencial criativo numa distribuição normal e universal (Runco 2017). Criatividade deve, assim, ser requerida e estimulada em diferentes contextos – nomeadamente, na universidade (Romo, 2019). O processo criativo não acontece ainda de forma preferencial ou mesmo exclusiva no domínio artístico (Glaveanu et al., 2020; Lindner, 2020). Cada vez mais a criatividade é um requisito de diferentes domínios do saber (Patson et al., 2018). Também não se encontra associada a comportamentos disfuncionais (Lindner, 2020; Lubart & Thornhill-Miller, 2019). Empiricamente, a distinção entre criatividade e desviância já foi comprovada (Harari et al., 2016) e, se forem garantidas condições, por exemplo num grupo, tais como regras de funcionamento claras ou exigência éticas, as pessoas criativas conciliam mais facilmente o seu poder divergente com a sua motivação (Gutworth & Hunter, 2017). Trabalhos como os de Guillan (2018) ou Reisman (2017) combatem ainda a associação da criatividade à doença mental; Kaufman (2017) ou Nakano et al.(2020) sublinham mesmo que criatividade se associa a bem estar e esta associação pode ser simbiótica: ambas as dimensões são promotoras, não da doença, mas da saúde mental (Gillan, 2018). Por seu lado, não se pode limitar criatividade a cognição: no contexto escolar, nomeadamente universitário, esta crença pode ser nefasta, uma vez que pode levar à



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

associação entre alunos criativos e sucesso acadêmico (Cropley, 2012). Não há resultados consensuais quanto à relação entre ambas as variáveis (cf. Alvarez, 2019) e aluno criativo não é, necessariamente, o aluno considerado inteligente ou o melhor aluno. É fundamental num contexto educativo, incluindo o Ensino Superior, não ter crenças erradas quanto a um aluno ou a um docente criativos. Um professor criativo, apesar de ser o que promove criatividade nos alunos (Craft, 2005; Patston et al., 2017), deve também manifestar características da denominada personalidade criativa (Morais & Miranda, 2020).

Conhecer crenças erradas ou corretas sobre criatividade será, assim, importante. Permitem assumir atitudes positivas face à promoção da mesma, nomeadamente na universidade e por parte dos estudantes (Morais & Almeida, 2019; Morais et al., 2021).

Criatividade, género e domínio de conhecimento

Na população em geral, os resultados acerca da criatividade e género não são ainda pacíficos. Existem investigações que afirmam a inexistência de diferenças entre géneros (Garcês et al., 2014) embora Baer e Kaufmann (2008), na sua revisão, concluïrem que existe um maior número de estudos que aponta para uma superioridade nas raparigas, existindo outros que defendem a superioridade dos rapazes. Os diferentes estudos relacionando criatividade e género são então ainda inconsistentes (Nakano et al., 2021).

Todavia, as diferenças de género na produção criativa, quando encontradas, podem ser esclarecidas por uma combinação de fatores ambientais. Se for encarada a superioridade dos rapazes, a ela pode estar associado o papel social da mulher, o qual se vai elaborando desde a infância, envolvendo estereótipos sexuais. Vão sendo construídas barreiras externas e internas às mulheres, tais como menor encorajamento à manifestação de ideias, menor oportunidade de



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

ascender a cargos de prestígio, expectativas face a maior perfeccionismo, maior medo do sucesso, crenças limitadas face ao próprio potencial, maior conformismo, menor apetência pelo risco, menor autoestima (Alencar & Sobrinho, 2017; Wai, 2013). Ora, diferenças de manifestação criativa em função do género e o maior condicionamento psicossocial de oportunidades à expressão criativa das raparigas têm repercussões na vivência do Ensino Superior e nas perceções de si enquanto indivíduo mais ou menos criativo que poderão condicionar a realização (Morais & Almeida, 2019; Mundim & Wechsler, 2015). Raparigas brasileiras assumiram nos estudos de Alencar (2001; Alencar et al., 2003) que as maiores barreiras à sua criatividade são a timidez e os condicionamentos sociais. Já os rapazes (Alencar, 2001) afirmaram que o maior obstáculo à criatividade era a falta de motivação. Também em Portugal, rapazes universitários consideraram a falta de motivação como barreira à expressão criativa mas, ao contrário do estudo brasileiro, referiram ainda a repressão social como sendo mais prejudicial do que para as raparigas (Morais & Almeida, 2019). Já Pereira-Guizzo et al. (2021) constataram, no Ensino Superior, que o género feminino era preditor de barreiras à criatividade ligadas à timidez.

A expressão criativa pode oscilar ainda com a área de estudo que os estudantes frequentam, dado que o conhecimento é das variáveis mais importantes na conceção de criatividade (Baer, 2017), mas há disparidade de resultados. Cropley e Cropley (2009) encontraram, em universitários de Artes, maior abertura à expressão criativa. No domínio artístico, criatividade é mais formalmente exigida nos espaços de formação e mais explicitamente perspectivada como inerente e necessária às realizações (Monteiro et al., 2014). Já Moraes e Almeida (2015) mostraram menor perceção de obstáculos à criatividade em universitários de Ciências Sociais e Humanas face a



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

colegas de Artes e de Ciências e Tecnologias. Estes últimos resultados são idênticos aos encontrados numa amostra brasileira (Ribeiro & Fleith, 2007).

Criatividade e Ensino Superior

O Ensino Superior surge, no percurso formativo do indivíduo, como a última fase, altamente especializada, antes que os estudantes se defrontem com os desafios profissionais; é assim uma etapa fundamental para a facilitação de cidadãos criativos em todos os domínios do saber e adquire um papel central na urgência atual de inovação (Barnett, 2020; Wiebush & Lima, 2019). A universidade deverá então preocupar-se face a competências criativas (Morais & Almeida, 2019); a universidade condiciona um futuro mais ou menos inovador (Cassol et al., 2021; Ehtiyar & Baser, 2019).

Contudo, continuam a ser apontadas barreiras para que o Ensino Superior acompanhe a preparação necessária de cidadãos criativos. Por exemplo, concepções erradas sobre criatividade continuam a existir em estudantes e docentes, há uma abordagem curricular que, insuficientemente, integra de forma explícita criatividade, há resistência a práticas criativas quer em alunos, quer em professores (Fleith, 2019; McCowan, 2018). Uma ênfase exagerada, por vezes exclusiva, é colocada na memorização e consequente reprodução de informação, seja nas práticas de ensino ou de avaliação (Laguía et al., 2019). O processo de ensino-aprendizagem continua demasiado centrado na figura do docente (Morais & Almeida, 2015)

Para um ensino inovador, um clima que promove criatividade nos alunos (Patston et al., 2017) terá de estar mais presente nas universidades. A promoção de características como a autonomia, a crítica, a abertura à experiência, a perseverança, a inexistência de receios ao erro, a estimulação explícita da criatividade, o apelo a



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

elevada motivação, são exemplos da operacionalização de tal clima pelo qual se deve pautar a sala de aula - e também no Ensino Superior (Alencar et al., 2018; Amabile, 2019). O ensino e a avaliação terão de apelar à diversidade de conhecimentos, de perspectivas e de experiências. Eles deverão envolver ainda a proximidade face aos interesses dos alunos e da sociedade atual. O currículo deverá ser transdisciplinar, permitir construção de conhecimento, integrar saberes formais e não formais, explorar, explicitamente, criatividade (Garcia, 2021).

As aulas terão de ser mais dinâmicas, mais contextualizadas, haver nelas maior aproximação da universidade à vida em todos os seus contextos (Scott, 2018; Wiebush & Lima, 2019). O centro do ensino-aprendizagem na universidade terá de ser, cada vez mais, o estudante.

É importante auscultar o que os estudantes pensam sobre criatividade e sobre a sua própria expressão criativa. Variáveis como a área curricular ou o gênero, tornam-se, por sua vez, relevantes nesta auscultação, dado que podem trazer especificidades às atribuições e às manifestações de criatividade (Fleith, 2019; Morais & Almeida, 2016, 2019). Porém, a investigação sobre percepções de estudantes tem sido escassa (Egan et al., 2017; Morais & Almeida, 2019). Este estudo pretende, deste modo, ser uma contribuição para tal panorama ainda limitado. Visa analisar e comparar percepções sobre criatividade, em estudantes universitários, cujo percurso pessoal e académico tem diferentes contornos (país, área de estudo, gênero).

Método

Objetivo

Pretendeu-se analisar percepções em estudantes, especificamente, quanto à criatividade pessoal, a concepções corretas e erradas sobre a temática e à presença/promoção deste tema no contexto



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

universitário. Estas percepções foram analisadas em função do país de origem dos estudantes - Portugal e Brasil. Para cada país, teve-se em conta o género e as áreas de estudo frequentadas. Por último, avaliou-se, para cada país, o valor preditivo da área curricular, do género e de percepções da presença/promoção de criatividade em contexto universitário na personalidade criativa percecionada.

Participantes

Participaram neste estudo 326 estudantes com idades entre 18 e 60 anos (M=23,55, DP=7,482). Destes participantes, 145 (44.5%) eram do Brasil e 181 (55.5%) de Portugal. Os participantes do Brasil tinham idades entre 18 e 60 anos (M=26,42, DP=9,102), 110 (75,9%) eram do género feminino e 34 (23,4%) do masculino (um dos participantes não respondeu a esta questão); relativamente às áreas de estudo, 61 (42,1%) eram de Artes (A) e 77 (53,1%) de Ciências Humana e Sociais (CHS). Os estudantes de Portugal tinham idades entre 18 e 47 anos (M=21,25, DP=4,782), 145 (80,1%) eram do género feminino e 36 (19,9%) do masculino; 33 (18,2%) eram de A, 79 (43,6%) de CHS e 69 (38,1%) de Ciências e Tecnologias (CT). Não foi possível obter um número suficiente de estudantes brasileiros de CT no período pandémico que correspondeu ao desenrolar deste estudo.

Instrumentos

Para uma autoavaliação da personalidade criativa, foi usada a Escala de Personalidade Criativa – EPC (Garcês et al., 2015). É uma Escala constituída por 30 itens e visa avaliar características da Pessoa Criativa. Os itens estão organizados com respostas dadas em escala *Likert* de cinco pontos (de 1- “discordo totalmente” a 5 – “concordo totalmente”). A duração de aplicação é de cerca de 15 minutos. Trata-se de uma escala unidimensional com um *alpha de Cronbach* de 0,92. Como exemplos de itens, pode-se mencionar “sou uma pessoa curiosa”, “encontro motivação em tudo o que faço”, “sou uma pessoa aberta a



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)
novas ideias”.

Aplicou-se ainda a Escala de Crenças sobre Criatividade em Contexto Educativo-ECC-CE (Morais et al., 2021). A Escala tem 25 itens e pretende avaliar crenças corretas e erradas (mitos) acerca de criatividade (sua definição, características associadas a professor e a aluno criativos). Está organizada em dois fatores (Crenças verdadeiras – 15 itens - e Crenças falsas – 10 itens). Como exemplos de frases a assinalar numa escala *Likert* de 5 pontos (de 1- “discordo totalmente” a 5 – “concordo totalmente”), aponta-se “A criatividade é encontrar relações entre informações muito diferentes” ou “O professor criativo é competente a dar aulas” (fator 1); “A criatividade é uma característica que nasce conosco” ou “O aluno criativo obtém sucesso na maioria das disciplinas” (fator 2). Os *alfas de Cronbach* dos fatores são .84 e .76 respetivamente. A aplicação dura cerca de 15 minutos.

Por fim, foram aplicados 4 itens do Questionário Criatividade e Contexto Escolar (Morais & Almeida, 2016). Este questionário tem, na totalidade, 10 itens, tendo sido aplicados neste estudo apenas os que mais diretamente se associavam à autoavaliação de criatividade e ao papel da universidade na presença e estímulo da mesma: “Sou uma pessoa criativa”, “Sou um aluno criativo”, “A universidade permite-me ser criativo”, “A universidade desenvolve a minha criatividade”. Estes itens são respondidos numa escala *Likert* de 5 pontos (de 1- “discordo totalmente” a 5 – “concordo totalmente”).

Procedimentos

A avaliação foi efetuada em sala de aula, por uma das autoras, e em questionário *on line* por razões associadas à pandemia de Covid19. Antes da aplicação, houve contacto com os docentes no sentido de inform-los sobre os objetivos do estudo, de combinar horários e de pedir-lhes para incentivarem os alunos a responderem (no caso de resposta *on line*). Os estudantes tiveram conhecimento dos objetivos da pesquisa,



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

estando ainda garantidos, explicitamente, o caráter voluntário da sua participação e o anonimato dos dados a recolher. Os alunos que quisessem saber os resultados da pesquisa poderiam, no final desta, contactar com as autoras. Esta pesquisa foi aprovada em Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade do Minho, assim como aprovada e inserida no Centro de Investigação em Educação (CIEd) desta mesma universidade, sendo assegurado que todos os procedimentos éticos estavam contemplados.

Análise dos resultados

Procedeu-se a uma análise quantitativa dos dados com a utilização do *software* SPSS versão 27. Os resultados compreendem dados descritivos e valores do teste *t de Student* para amostras independentes, assim como testes ANOVA para a realização de comparações de dados, tendo-se adotado o valor de 0,05 para o nível de significância ($p < 0,05$). Para cada um dos instrumentos aplicados, foram feitas comparações de médias, atendendo ao país, e para cada país analisou-se o género e a área de estudo. Foram ainda efetuadas análises de regressão através do método *Stepwise*. Todos os resultados expostos estão divididos em função do país dos participantes.

Resultados

Entre países

Autoavaliação de criatividade

Apresentam-se os valores de N, da média e do desvio-padrão. O valor é dado pela totalidade dos itens, uma vez que se trata de uma escala unifatorial. Os resultados descritivos diferenciados por país, e as diferenças estatisticamente significativas entre eles, apresentam-se na Tabela 1. Os estudantes brasileiros obtiveram valores significativamente superiores aos portugueses na autoavaliação de personalidade criativa.



Tabela 1

Resultados em autoavaliação de criatividade por país

Escala	País	N	Média	Desvio Padrão	t(324)	p
Personalidade criativa	Brasil	145	119,15	14,940	-3,825	0,000
	Portugal	181	113,01	13,958		

Crenças sobre criatividade

Os dados descritivos (N, média e desvio padrão), diferenciados por país, e as diferenças entre as médias dos valores das crenças sobre criatividade são apresentados na Tabela 2. Foram obtidos valores significativamente mais elevados pelos brasileiros, face aos portugueses, em ambos os fatores da Escala: demonstraram mais crenças corretas e mais mitos.

Tabela 2

Resultados em crenças sobre criatividade por país

Fator	País	N	Média	Desvio Padrão	t(324)	p
Crenças Verdadeiras	Brasil	145	61,83	6,789	-2,863	0,000
	Portugal	181	59,77	6,2160		
Crenças Falsas	Brasil	145	23,97	5,782	-2,336	0,020
	Portugal	181	22,51	5,405		

Criatividade e contexto escolar (percepções de autoavaliação e da presença/promoção de criatividade na universidade)

Apresentam-se os valores descritivos para cada um dos itens aqui avaliados (N, média e desvio padrão), tendo sido calculadas as diferenças entre países. Os resultados são apresentados na Tabela 3. Existem diferenças significativas para todos os itens, verificando-se valores significativamente mais elevados nos estudantes do Brasil.

Tabela 3

Resultados nos itens do Questionário Criatividade e Contexto Escolar, por país

Itens	País	N	Média	Desvio Padrão	t(326)	p
"Sou aluno/a criativo/a"	Portugal	181	3,35	0,801	-3,384	0,001



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)

	Brasil	145	3,68	0,955		
"Sou pessoa criativa"	Portugal	181	3,62	0,890	-3,636	0,000
	Brasil	145	3,99	0,897		
"Univ. deixa-me ser criativo/a"	Portugal	181	2,98	0,994	-5,353	0,000
	Brasil	145	3,62	1,173		
"Univ. desenvolve minha criatividade"	Portugal	181	3,16	1,086	-3,221	0,001
	Brasil	145	3,58	1,262		

Análise por país: Brasil

Autoavaliação de criatividade

Não existem diferenças estatisticamente significativas entre os géneros para a autoavaliação de personalidade criativa nos estudantes brasileiros (Tabela 4).

Tabela 4

Resultados em autoavaliação de criatividade por género - Brasil

Escala	Género	N	Média	Desvio Padrão	t(144)	p
Personalidade Criativa	Feminino	110	117,89	15,334	-1,781	0.077
	Masculino	34	123,09	13,242		

Recorda-se que os participantes do Brasil eram apenas das áreas de estudo A e CHS. Constatou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas nesta autoavaliação (Tabela 5).

Tabela 5

Resultados em autoavaliação de criatividade por área de estudo - Brasil

Escala	Área de estudo	N	Média	Desvio Padrão	t(136)	p
Personalidade Criativa	A	61	120,26	12,483	0,382	0,703
	CHS	77	119,31	15,960		

Crenças sobre criatividade

No Brasil não existem diferenças estatisticamente significativas face ao género nos resultados desta Escala (Tabela 6).

Tabela 6
Resultados das crenças sobre criatividade por gênero - Brasil

Fator	Gênero	N	Média	Desvio Padrão	t(142)	p
Crenças Verdadeiras	Feminino	110	61,75	6,855	-0,337	0,737
	Masculino	34	62,21	6,732		
Crenças Falsas	Feminino	110	23,89	5,786	-0,459	0,647
	Masculino	34	61,75	6,855		

Constatou-se ainda que não existem diferenças estatisticamente significativas para as crenças sobre criatividade, tendo em conta as áreas de estudo (Tabela 7).

Tabela 7
Resultados das crenças sobre criatividade por área de estudo - Brasil

Escala	Área de estudo	N	Média	Desvio Padrão	t(136)	p
Crenças Verdadeiras	A	61	61,38	6,404	0,498	0,619
	CHS	77	61,96	7,162		
Crenças Falsas	A	61	23,48	5,418	0,927	0,356
	CHS	77	24,40	6,148		

Criatividade e contexto escolar (percepções de autoavaliação e da presença/promoção de criatividade na universidade)

Para os itens analisados, apresentam-se os dados descritivos e as diferenças por gênero e por área de estudo nas Tabelas 8 e 9, respetivamente.

Tabela 8
Resultados para os itens do Questionário Criatividade e Contexto Escolar por gênero - Brasil

Itens	Gênero	N	Média	Desvio Padrão	t(326)	p
"Sou aluno/a criativo/a"	Feminino	110	3,65	1,001	-0,790	0,431
	Masculino	34	3,79	0,808		
"Sou pessoa criativa"	Feminino	110	3,95	0,962	-0,591	0,555



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)

	Masculino	34	4,06	0,649		
"Univ. deixa-me ser criativo/a"	Feminino	110	3,62	1,157	-0,253	0,800
	Masculino	34	3,68	1,224		
"Univ. desenvolve minha criatividade"	Feminino	110	3,49	1,240	-1,855	0,066
	Masculino	34	3,94	1,229		

Tendo em conta o género, não foram verificadas diferenças estatisticamente significativas para todos os itens. Face à área de estudo, existem diferenças estatisticamente significativas nos itens 1, 2 e 4, (Tabela 9). A análise *post-hoc* mostra que os estudantes de A apresentam valores significativamente mais elevados face aos de CHS (item 1: $p=0,043$; item 2: $p=0,002$; item 4: $p=0,000$).

Tabela 9
Resultados nos itens do Questionário Criatividade e Contexto Escolar por área de estudo - Brasil

Itens	Área de estudo	N	Média	Desvio Padrão	F(2,323)	p
"Sou aluno/a criativo/a"	A	61	3,92	0,802		
	HS	77	3,60	0,950	7,519	0,001
"Sou pessoa criativa"	A	61	4,28	0,710		
	CHS	77	3,82	0,914	7,311	0,001
"Univ. deixa-me ser criativo/a"	A	61	3,82	1,133		
	CHS	77	3,49	1,199	1,630	0,200
"Univ. desenvolve minha criatividade"	A	61	4,07	1,078		
	CHS	77	3,30	1,257	10,586	0,000

Análise de Regressão

Avaliou-se se o género, a área de estudo, as crenças corretas e incorretas e as respostas aos itens "A universidade deixa-me ser criativo" e "A universidade desenvolve a minha criatividade" eram preditores da autoavaliação de personalidade criativa. No modelo obtido, as crenças

corretas acerca de criatividade explicam 8,9% da variável dependente, sendo que o item 4 explica 12.2% (Tabela 10).

Tabela 10

Regressão linear dos preditores da autoavaliação de criatividade - Brasil

Variáveis	R ² Ajustado	β	t	p
Crenças corretas	0,089	0,298	3,727	0,000
Item 4	0,122	0,184	2,314	0,022

Análise por país: Portugal

Autoavaliação de criatividade

Existem diferenças estatisticamente significativas para a personalidade criativa entre géneros, sendo o masculino a apresentar uma média mais elevada (Tabela 11).

Tabela 11

Resultados em autoavaliação de criatividade por género - Portugal

Escala	Género	N	Média	Desvio Padrão	t(179)	p
Personalidade Criativa	Feminino	145	111,85	13,907	-2,275	0.024
	Masculino	36	117,69	13,348		

Relativamente às áreas de estudo, em Portugal, não existem diferenças estatisticamente significativas para a personalidade criativa (Tabela12).

Tabela 12

Resultados em autoavaliação de criatividade por área de estudo - Portugal

Escala	Área de estudo	N	Média	Desvio Padrão	F(2,178)	p
Personalidade Criativa	A	33	117,76	12,916	2,400	0.094
	CHS	79	112,22	14,173		
	CT	69	111,65	13,904		

Crenças sobre criatividade



Em Portugal existem diferenças estatisticamente significativas para crenças falsas sobre criatividade entre géneros, sendo o masculino que apresenta média mais elevada (Tabela 13). Por seu lado, constatou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas para as crenças sobre criatividade (verdadeiras e falsas), tendo em conta as áreas de estudo (Tabela 14).

Tabela 13

Resultados em crenças sobre criatividade por género - Portugal

Fator	País	N	Média	Desvio Padrão	t(179)	p
Crenças Verdadeiras	Feminino	145	59,53	6,450	-1,029	0,305
	Masculino	36	60,72	5,136		
Crenças Falsas	Feminino	145	21,33	4,622	-6,562	0,000
	Masculino	36	27,28	5,765		

Tabela 14

Resultados em crenças sobre criatividade por área de estudo - Portugal

Escala	Área de estudo	N	Média	Desvio Padrão	F(2,178)	p
Crenças Verdadeiras	A	33	59,97	5,823	0,613	0,543
	CHS	79	59,20	6,272		
	CT	69	60,32	6,363		
Crenças Falsas	A	33	22,12	6,309	0,758	0,470
	CHS	79	22,13	5,522		
	CT	69	23,14	4,794		

Criatividade e contexto escolar (perceções de autoavaliação e da presença/promoção de criatividade na universidade)

Em relação aos 4 itens avaliados, os dados descritivos e as diferenças por género e por área de estudo são apresentados, respetivamente, nas Tabelas 15 e 16.

Tabela 15

Resultados nos itens do Questionário Criatividade e Contexto Escolar por género - Portugal

Itens	Género	N	Média	Desvio Padrão	t(179)	p
-------	--------	---	-------	---------------	--------	---



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)

Sou aluno/a criativo/a"	Feminino	145	3,26	0,791	-3,163	0,002
	Masculino	36	3,72	0,741		
"Sou pessoa criativa"	Feminino	145	3,56	0,920	-2,010	0,055
	Masculino	36	3,89	0,708		
"Univ. deixa-me ser criativo/a"	Feminino	145	3,00	1,007	0,599	0,550
	Masculino	36	2,89	0,950		
"Univ. desenvolve minha criatividade"	Feminino	145	3,16	1,104	-0,040	0,968
	Masculino	36	3,17	1,028		

Tendo em conta o género, foi verificada uma diferença estatisticamente significativa no item "Sou um(a) aluno(a) criativo(a)", com valores mais elevados para as raparigas.

Tabela 16

Resultados nos itens do Questionário Criatividade e Contexto Escolar por área de estudo - Portugal

Itens	Área de estudo	N	Média	Desvio Padrão	F(2,178)	p
Sou aluno/a criativo/a"	A	33	3,61	0,899	4,057	0,019
	CHS	79	3,42	0,691		
	CT	69	3,16	0,834		
"Sou pessoa criativa"	A	33	4,00	0,750	4,048	0,019
	CHS	79	3,59	0,793		
	CT	69	3,48	1,009		
"Univ. deixa-me ser criativo/a"	A	33	2,94	0,998	1,429	0,242
	CHS	79	3,11	1,038		
	CT	69	2,84	0,933		
"Univ. desenvolve minha criatividade"	A	33	3,30	1,159	5,110	0,007
	CHS	79	3,38	1,017		
	CT	69	2,84	1,066		

Existem diferenças estatisticamente significativas face aos itens 1, 2 e 4. A análise *post-hoc* indica a área de A mostra valores significativamente mais elevados face a CT (item 1: $p=0,008$; item 2:



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

p=0,005; item 4: p=0,002). Nos itens 1 e 4, CHS exibem valores mais elevados perante CT (item 1: p=0,048; item 4: p=0,041). No item 2, a área de A apresenta valores significativamente mais elevados face a CHS (p=0,027). Para o item 3 não existem diferenças significativas.

Análise de Regressão

Analisou-se se o género, a área de estudo, crenças corretas e incorretas e os itens “A universidade deixa-me ser criativo” e “A universidade desenvolve a minha criatividade” eram preditores da autoavaliação da personalidade criativa. O modelo mostrou que crenças corretas explica 16,6%, da variável dependente, assim como o item “A universidade desenvolve a minha criatividade” explica 22,7% e o género prediz 24,6% (Tabela 17).

Tabela 17

Regressão linear dos preditores da autoavaliação de criatividade - Portugal

Variáveis	R ² Ajustado	β	t	p
Crenças corretas	0,166	0,407	5,964	0,000
Item 4	0,227	0,253	3,743	0,000
Género	0,246	0,141	2,150	0,033

Discussão dos resultados

Serão articulados os dados encontrados com os de outros estudos, escassos na literatura sobre perceções acerca de criatividade no Ensino Superior e, mais especificamente ainda, escassos tomando comparação de países, género e área curricular. Dada tal escassez de estudos (Egan et al., 2017; Morais & Almeida, 2019), serão também comentados os resultados através de questionamentos e de levantamento de hipóteses a analisar em pesquisas posteriores.

Autoavaliação de criatividade

As médias obtidas na autoavaliação de criatividade são elevadas, superiores aos valores médios da Escala, em ambos os países. Porém,



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

o Brasil apresenta valores significativamente mais elevados. Por um lado, as médias elevadas parecem traduzir um cenário animador, visto que uma autoapreciação positiva pode potencializar motivação face a investimentos, neste caso criativos, quer face a si mesmo quer face aos contextos nos quais o indivíduo se move (nomeadamente como estudante universitário). Se for olhada a diferença entre países, pode emergir maior preocupação face aos estudantes portugueses e a necessidade de analisar com detalhe o que, na cultura mais vasta do país ou no contexto mais restrito das universidades, pode estar a ser melhor rentabilizado no Brasil face à criatividade. Há influências culturais e do ambiente mais próximo face à criatividade que poderão explicar tais diferenças (Glaveanu, 2020; Glaevnu & Neves-Pereira, 2020). Por outro lado, o estudo recente de Moreira e colegas (2023) também refere valores elevados de autoavaliação de criatividade através da Escala aqui usada em estudantes universitários destes dois países. Contudo, nesse estudo não foram encontradas diferenças entre os países (mas sendo os valores médios do Brasil ligeiramente superiores) e a amostra restringia-se a Artes.

Na análise por país, os rapazes portugueses percebem-se como sendo mais criativos. Com universitários das áreas curriculares em questão neste estudo, faz sentido pensar a pesquisa de Morais e colegas (Morais & Almeida, 2015; Morais et al. 2019), em Portugal, acerca de como os géneros percebem obstáculos à expressão criativa. Não sendo uma variável semelhante à estudada, pode haver relação entre perceber-se mais ou menos criativo e encontrar mais e menos obstáculos à manifestação da sua criatividade. Estes estudos, mostram não se poder afirmar que um dos géneros encontra mais ou menos barreiras à sua criatividade, mas que há perfis diferentes nas barreiras encontradas. As barreiras associadas aos rapazes (mais ligadas a falta de motivação e a repressão social-rigidez, autoritarismo) podem não



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

afetar tanto a sua percepção de criatividade como nas raparigas (mais associadas a timidez e a falta de oportunidades). Pode-se ainda relembrar o estudo de Moreira e colegas (2023), no qual se encontrou o mesmo resultado, apesar da limitação da área de estudo (Artes). As diferenças de género na produção criativa, quando encontradas, podem ser entendidas a partir de vários fatores ambientais (família, escola, sociedade). Papéis e expectativas sociais são interiorizados desde a infância e condicionam, diferentemente, percepções e comportamentos criativos em ambos os géneros. A superioridade criativa dos rapazes portugueses pode estar associada aos papéis sociais diferentes interiorizados ao longo da vida. Nessa construção de papéis, vão sendo interiorizadas barreiras externas e internas nas raparigas, tais como menor encorajamento à manifestação de ideias, menor oportunidade de ascender a cargos de prestígio, expectativas de um maior perfeccionismo, maior medo do sucesso ou crenças limitadas acerca do potencial criativo (Alencar & Sobrinho, 2017; Romo, 2018). As universitárias perceberem-se como menos criativas é então compreensível.

No Brasil não há diferenças na personalidade criativa em função do género, o que poderá ser um dado positivo face aos obstáculos encontrados pelas raparigas em geral na expressão criativa. Uma análise do que culturalmente pode colaborar para a inexistência destas diferenças deveria ser operacionalizada em pesquisas, já que pode estar em questão, pelo menos na universidade, um ambiente que pauta mais pela igualdade de género em expectativas sobre possuir potencial criativo, face a Portugal. Este dado vem também reforçar que, nesta temática, as pesquisas acerca das diferenças de género mostram variações (Nakano et al., 2020; 2021).

Quanto à área de estudo, não se obtiveram diferenças significativas em nenhum dos países. Sabe-se que em diferentes áreas de conhecimento há diferentes ênfases na conceção de criatividade



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

(Amabile, 2018; Cropley & Cropley, 2009), com possíveis consequências nos resultados sobre a autoavaliação de criatividade de quem as frequenta. Por exemplo, o estudo do Morais e colegas (2017), reportando-se a universitários dos dois países aqui em causa, afirma valores significativamente menos elevados nos estudantes de CT face aos de CHS quanto à perceção de criatividade nas práticas docentes. Também Morais e Almeida (2015), em Portugal, indica que os estudantes universitários de A são mais críticos face à criatividade nas dimensões mais relacionais das suas práticas docentes, embora menos no que respeita às metodologias de ensino e avaliação, enquanto estes mesmos autores (Morais & Almeida, 2016) verificaram que estudantes de CT valorizavam menos a formação em criatividade e tinham menor abordagem curricular desse conceito face às outras duas áreas de estudo. Porém, diferenças quanto à avaliação dos estudantes (também portugueses) sobre a sua criatividade não apareceram neste estudo em função do domínio de conhecimento. Esta autoavaliação parece então emergir como independente do que os estudantes pensam sobre a presença de criatividade nas práticas docentes e da abordagem curricular de tópico. Tais dimensões poderão influenciar mais a valorização da criatividade por alunos de áreas diferentes do que a sua perceção sobre competências pessoais mais ou menos criativas.

Crenças sobre Criatividade – corretas e mitos

As médias globais obtidas nos dois países sobre crenças verdadeiras são superiores ao valor intermédio dos itens, indiciando um domínio razoável do conceito por parte das amostras. Também no que respeita às crenças falsas, ambos os países evidenciam médias ligeiramente abaixo do valor intermédio da Escala, reforçando a ideia anterior.

Porém, o Brasil apresenta valores significativamente mais elevados em ambos os tipos de crenças acerca de criatividade, assim



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

como face aos conceitos de professor e de aluno criativos. Este dado, curioso, parece demonstrar uma maior heterogeneidade destas percepções em universitários brasileiros e pode implicar duas perspectivas não mutuamente exclusivas: pode-se pensar, face a este país, numa maior necessidade de formação específica face ao que criatividade, docente e aluno criativos não são, mas também numa maior possibilidade de rentabilização de competências criativas dada a mais correta compreensão de tais conceitos. Nestes estudantes, algumas características dos conceitos avaliados são encaradas corretamente, mas alguns mitos resistem, o que não é contraditório se o Brasil for pensado como um país que pode estar a abordar, discutir, expor mais o conceito de criatividade (através de meios mais e menos credíveis) do que Portugal. Poderá haver no Brasil maior debate sobre criatividade, emergindo diferentes perspectivas, mas não necessariamente sendo todas fundamentadas cientificamente e, assim, causarem maior dispersão de percepções nos estudantes.

A formação em Portugal acerca de criatividade não parece ter de enfatizar tanto a desmitificação dos conceitos aqui analisados, mas talvez reforçar maior veiculação e debate, credíveis, desses conceitos em variados contextos e, particularmente, na universidade. Questões culturais, nomeadamente contornos no Ensino Superior de cada país, têm sido considerados condicionantes das crenças e expectativas sobre criatividade (Glaveanu, 2020).

Na análise por género, em cada país, só em Portugal há uma diferença e no que respeita a crenças verdadeiras: os rapazes mostram valores significativamente superiores. Mais uma vez o Brasil emergiu como menos permeável a diferenças de género no que se refere a percepções no âmbito da criatividade. Em Portugal, os rapazes não só se avaliam como sendo mais criativos, como possuem crenças mais verdadeiras sobre criatividade: terá a segunda variável influência na



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

primeira? No estudo de Moreira e colegas (2023), com estudantes de ambos os países aqui tomados, na globalidade da amostra e independentemente do gênero, foram observadas média mais elevadas em crenças verdadeiras no grupo que se avaliava como sendo mais criativo. Porém, mais estudos comparativos face a estas variáveis seriam necessários.

Nesta avaliação das crenças não surgiram diferenças em função da área de estudo em nenhum país. Este dado surge como curioso, como já tinha acontecido face à autopercepção de criatividade. Por exemplo, Cropley e Cropley (2009) afirmaram que as Artes permitem uma expressão criativa que valoriza mais o risco e a originalidade, enquanto as Ciências tendem a valorizar a criatividade na resolução de problemas. Estudantes de CT tenderão a ser, nas suas práticas, mais centrados num pensamento convergente, na necessidade de respostas únicas na resolução de problemas académicos e quantitativos; os colegas de A terão a expressão criativa, a divergência e a diferença mais valorizadas de forma explícita (Morais e Almeida, 2015). Se parece compreensível que diferenças (em Portugal) entre as mesmas áreas aqui avaliadas sobre a criatividade nas práticas docentes e sobre a abordagem curricular do tema (Morais & Almeida, 2015, 2016) podem não estar relacionadas com a percepção de si enquanto criativo, será mais difícil entender que a abordagem curricular de criatividade não traga implicações sobre como os estudantes pensam o conceito (Garcia, 2021). Mais uma vez, mais estudos sobre estas crenças em estudantes de diferentes áreas de estudo seriam necessários para explorar essa questão.

Perceções de autoavaliação de criatividade e sobre a presença/promoção de criatividade no contexto universitário

Nos itens analisados, no Brasil verificou-se melhor autoapreciação de si enquanto aluno e pessoa criativa, maior referência



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

à presença da criatividade no contexto universitário e ao maior estímulo deste contexto na criatividade. Os resultados dos itens de autoavaliação reforçam a melhor autoapreciação de personalidade criativa pelos estudantes neste país. Os dois últimos dados virão enfatizar maior necessidade de atenção face ao Ensino Superior português para que este seja local que permita e favoreça mais a expressão criativa, preocupação essa cada vez mais premente na atualidade exigente de inovação (Barnett, 2020; Wiebush & Lima, 2019).

Em relação ao género, surgiu um resultado interessante face a Portugal: enquanto os rapazes se autoavaliam melhor face a uma personalidade criativa, as raparigas perspetivam-se como sendo “alunas” (mas não “pessoas”) mais criativas. Tal perceção que se refere à dimensão estritamente académica não se associará à perceção de si com dado rendimento escolar? Pode haver confusão entre criatividade e rendimento académico (Morais et al., 2021), pois há resultados contraditórios na relação entre ambas as variáveis (Alvarez, 2019). Mais uma vez, os dois géneros no Brasil não mostram diferenças nas dimensões pessoal e académica.

Quanto à área de estudo, aparece distinção na autoapreciação de si como criativo (enquanto aluno e pessoa), assim como face à universidade ser promotora de criatividade, nos dois países. Uma polarização emerge: os estudantes de A têm valores mais positivos que os de CT e CSH (Portugal) e CSH (Brasil). Os estudantes de CT em Portugal mostram-se ainda menos crentes na sua criatividade tal como face ao estímulo da mesma na universidade. Os resultados das A podem enquadrar-se no maior apelo e valorização explícitos da criatividade em contexto académico nessa área (Morais et al., 2019; Morais & Almeida, 2016) e no mito da associação da criatividade ao domínio artístico (Glaevnu et al. 2021). Já os dados em CT poderão ter a ver com metodologias de ensino e de avaliação que não favoreçam tanto a



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

expressão criativa e mesmo a valorização explícita de criatividade no cotidiano acadêmico – os estudantes serão talvez confrontados mais frequentemente com uma resolução de problemas mais concreta e objetiva (por exemplo, com problemas numéricos, laboratoriais), valorizando-se mais o pensamento convergente e não tanto a explicitação de competências criativas, as quais, porém, são muito relevantes para a investigação científica e tecnológica (e.g. Seckel et al., 2019)

Análises de regressão

Uma autoapreciação do estudante como tendo personalidade criativa é influenciada, em ambos os países, por duas dimensões (apesar das variâncias não serem elevadas) Por um lado, a forma como os estudantes percebem a universidade como local de promoção da criatividade ajudará a autoavaliarem-se como mais criativos. Sabe-se que a importância da universidade facilitar competências criativas nos estudantes reúne consenso, quer nas metodologias de ensino e de avaliação, quer pelo clima em sala de aula (Fleith, 2019; Laguía et al., 2019). Por outro lado, as crenças verdadeiras sobre o conceito de criatividade, de professor e de aluno criativos facilitarão uma apreciação de si enquanto criativo. Crenças erradas podem dificultar a promoção das competências criativas (Lubart, & Thornhill-Miller, 2019) e têm sido encontradas em diferentes níveis de ensino (Gralewski & Karwoski, 2018). Em Portugal, emergiu outra variável preditora da personalidade criativa autopercebida: o género, estando as raparigas mais desfavorecidas. Já foi discutida esta variável face à criatividade, mas reforça-se que este dado poder traduzir obstáculos na forma de as estudantes se perspectivarem criativas, com consequências negativas na manifestação da sua criatividade.

Conclusões



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Parece haver necessidade de maior atenção ao Ensino Superior em Portugal (face ao Brasil) e ao género feminino no que respeita à perceção de ser-se criativo, sabendo-se que a valorização e crença nas possibilidades de ser criativo influencia a manifestação criativa (Karwowski & Beghetto, 2019). A atenção face às diferenças de género parece ser mais premente em Portugal. Também os domínios de Ciências sugerem lacunas face à criatividade em ambos os países. No entanto, uma boa apreciação de si enquanto criativo caracteriza os universitários deste estudo, o que pode apontar para facilidade na rentabilização da sua motivação para aderirem a práticas mais inovadoras. Por seu lado, a área de A surge como um domínio no qual a criatividade aparece mais presente nas representações dos alunos. Terá de haver o cuidado, porém, de não ser fomentado um ciclo vicioso entre esta maior presença ou valorização de criatividade e o mito da associação privilegiada da criatividade às artes: o mito reforçar tal valorização efetiva na universidade e esta maior valorização reforçar o mito. A criatividade é necessária em qualquer domínio do saber (Baer, 2017).

Limitações podem ser apontadas a esta investigação: a amostra poderia ser mais alargada em cada país, particularmente considerando estudantes brasileiros de CT: os dados envolvendo esta área dizem apenas respeito a Portugal. Também poderia ser uma amostra mais diversificada por anos de frequência ou por nível de graduação. Também apenas foram estudadas representações e não competências. Porém, estas limitações são simultaneamente direções futuras para a investigação num contexto em que a criatividade não tem sido muito abordada (Egan et al., 2017; Morais & Almeida, 2019), sendo as competências criativas uma exigência atual e para o futuro (Runco, 2018; Lambert, 2020), muito particularmente na universidade, formadora de futuros líderes (Alencar et al., 2018; Garcia, 2021).



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Referências

- Alencar, E. M. L. S., Fleith, D. S., Boruchovitch, E, & Borges, C. N (2018). Criatividade em sala e aula: Fatores inibidores e facilitadores segundo coordenadores pedagógicos. *Psico-USF*, 23(3), 555 – 566. <https://doi.org/10.1590/1413-82712018230313>
- Alencar, E. M. L.S., & Sobrinho, A. B. F. (2017). *A gestão da criatividade*. Editora Prismas.
- Alencar, E.M.L.S. (2001). Obstacles to personal creativity among university students. *Gifted Education International*, 15(2), 133-140. <https://doi.org/10.1177/026142940101500203>
- Alencar, E.M.L.S., Fleith, D., & Martinez, A.M. (2003). Obstacles to personal creativity between brasilian and mexican university students: A comparative study. *Journal of Creative Behaviour*, 31, 179-192. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2003.tb00832.x>
- Álvarez, C (2019). Importancia de la creatividad y aprendizaje en futuros maestros. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(2), 267-294 <https://doi.org/10.25115/ejrep.v17i48.2246>
- Álvarez, C (2019). Importancia de la creatividad y aprendizaje en futuros maestros. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(2), 267-294 <https://doi.org/10.25115/ejrep.v17i48.2246>
- Amabile, T. M. (2018). Creativity and the labor of love. In R. J. Sternberg & J. C. Kaufman (Eds.), *The nature of human creativity* (pp. 1–15). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108185936.003>
- Amabile, T.M. (2019). Educating leaders who make a difference in the world. *Perspectives on Psychological Science*, 14(1), 7-11. <https://doi.org/10.1177/1745691618804172>
- Baer, J. (2017). Content matters: Why nurturing creativity is so different in different domains. In R. A. Beghetto & B. Sriraman (Eds.), *Creative contradictions in education: Cross disciplinary paradoxes and perspectives* (pp. 129-140). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-21924-0_8
- Baer, J., & Kaufman, J.C. (2008). Gender differences in creativity. *Journal of Creative Behavior*, 42(2), 75-105.
- Barnett, R. (2020). Towards the creative university: Five forms of creativity and beyond. *Higher Education Quarterly*, 74(5), 5 –18. <https://doi.org/10.1111/hequ.12231>
- Barron, F. (1969). *Creative person and the creative process*. Holt, Rinehart, & Winston.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

- Batey, M., & Hughes, D. J. (2017). Individual difference correlates of self-perceptions of creativity. In M. Karwowski & J. Kaufman (Eds.). *The creative self* (pp. 184-217). Academic Press.
- Beghetto, R. A. (2019). Creativity in teaching. In J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 549-564). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9781316274385.030>
- Cassol, A., de Freitas, A. D. G., Canela, R., & Ruas, R. L. (2021). Criatividade implícita em práticas docentes no ensino de administração em instituições de ensino superior de Santa Catarina. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, 71-95.
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. Routledge.
- Cropley, A. (2015). *Creativity in education and learning. A guide for teachers and educators*. Routledge.
- Cropley, A. (2016). The myths of heaven-sent creativity: Toward a perhaps less democratic but more down-to-earth understanding, *Creativity Research Journal*, 28(3), 238–246.
<https://doi.org/10.1080/10400419.2016.1195614>
- Cropley, A. J. (2012). Creativity and education: An Australian perspective. *International Journal of Creativity and Problem Solving*, 22(1), 9–25.
- Cropley, A., & Cropley, D. (2009). *Fostering creativity: A diagnostic approach for higher education and organizations*. Hampton Press.
<https://bit.ly/3qbMPyx>
- Cropley, D. H., Patson, T. J., Marrone, R. L., & Kaufman, J. C. (2019). Essential, unexceptional and universal: Teacher implicit beliefs of creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 34(1), 1 – 11.
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100604>
- Egan, A., Maguire, R., Christophers, L., & Rooney, B. (2017). Developing creativity in higher education for 21st century learners: A protocol for a scoping review. *International Journal of Educational Research*, 82, 21-27.
- Egan, A., Maguire, R., Christophers, L., & Rooney, B. (2017). Developing creativity in higher education for 21st century learners: A protocol for a scoping review. *International Journal of Educational Research*, 82, 21-27.
- Ehtiyar, R., & Baser, G. (2019). University Education and Creativity: An assessment from students' perspective. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19(80), 113-132.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/ejer/issue/43338/548913>



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)

- Fleith, D. S. (2019). The role of creativity in graduate education according to students and professors. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 36, e180045. <https://doi.org/10.1590/1982-0275201936e180045>
- Garcês, S., Pocinho, M., Jesus, S., Viseu, J., Imaginário, S., & Wechsler, S. M. (2015). Estudo de validação da escala de personalidade criativa. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 2(40), 17-24.
- Garcia, J. (2021). Currículo e Criatividade na Educação Superior. *Avaliação: Revista de Avaliação da Educaç (Campinas)*, 26(3) <https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000300003>
- Glavaenu, V. P. (2020). A sociocultural theory of creativity: Bridging the social, the material, and the psychological. *Review of General Psychology* 24(4), 335-354 <https://doi.org/10.1177/1089268020961763>
- Glaveanu, V. P., & Neves-Pereira, M. S. (2020). Psicologia cultural da criatividade. In M. S. Neves-Pereira, & D. S. Fleith (Orgs). *Teorias da criatividade*. Alínea Editora.
- Glaveanu, V. P., & Neves-Pereira, M. S. (2020). Psicologia cultural da criatividade. In M. S. Neves-Pereira, & D. S. Fleith (Orgs). *Teorias da criatividade*. Alínea Editora.
- Glaveanu, V. P., Hanson, M. H., Baer, J., Barbot, B., Clapp, E. P., Corazza, G. E., Hennessey, B., & Kaufman, J. C. (2020). Advancing creativity theory and research: a socio-cultural manifesto. *The Journal of Creative Behavior*, 54(3), 741 - 745. <https://doi.org/10.1002/jocb.395>
- Gralewski, J., & Karwowski, M. (2018). Are teachers' implicit theories of creativity related to the recognition of their students' creativity? *Journal of Creative Behavior*, 52(2), 156-167.
- Grohman, M. G., & Snyder, H. T. (2017) "Why do we create?. The roles of motivation, mindset, and passion in human creativity. In J. A. Plucker (Ed.), *Creativity and Innovation: Theory, Research, and Practice* (pp. 165-180). Prufrock Press.
- Grohman, M. G., & Snyder, H. T. (2017). Why do we create? The roles of motivation, mindset, and passion in human creativity. In J. A. Plucker (Ed.), *Creativity and innovation: Theory, research, and practice* (pp. 165–179). Prufrock Press Inc.
- Gutworth, M. B. & Hunter S. T. (2017). Ethical saliency: Deterring deviance in creative individuals. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 11(4), 428–439.
- Harari, M. B., Reeves, A. C., & Viswesvaran, C. (2016). Creative and innovative performance: A meta-analysis of relationships with task, citizenship, and counterproductive job performance dimensions.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)

- European Journal of Work and Organizational Psychology*, 25(4), 495–511. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2015.1134491>
- Jauk, E., Eberhardt, L., Koschmieder, C., Diedrich, J., Pretsch, J., Benedek, M., & Neubauer, A. C. (2019). A New Measure for the Assessment of Appreciation for Creative Personality. *Creativity Research Journal*, 31(2), 149-163. <https://doi.org/10.1080/10400419.2019.1606622>
- Karwowski, M., & Beghetto, R. A. (2019). Creative behavior as agent action. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 13(4), 402-415. <https://doi.org/10.1037/aca0000190>
- Laguía A., Moriano, J. A., & Gorgievski, M. J. (2019). A psychosocial study of self-perceived creativity and entrepreneurial intentions in a sample of university students. *Thinking Skills and Creativity*, 31, 44-57. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.11.004>
- Lambert, P.L. (2020). The order-chaos dynamic of creativity. *Creativity Research Journal*, 32(4), 431–446. <https://doi.org/10.1080/10400419.2020.1821562>
- Lindner, P. (2020). Creativity. In A. Kobayashi (Ed.) (vol.3) *International Encyclopedia of Human Geography* (pp.1 – 4). Elsevier.
- Lubart, T., & Thornhill-Miller, B. (2019). Creativity: An overview of the 7C's of creative thought. In J. R. Sternberg & J. Funke (Ed.), *Psychology of human thought* (pp. 279-306). Heidelberg University Publishing. <https://doi.org/10.17885/heiup.470>
- MacKinnon, D. W. (1978). *In search of human effectiveness: Identifying and developing creativity*. Creative Education Association.
- MacLaren, I. (2012). The contradictions of policy and practice: Creativity in higher education. *London Review of Education*, 10(2), 159-172.
- Matraeva, A.D., Rybakova, M.V., Vinichenko, M.V., Oseev, A.A., & Ljapunova, N.V. (2020). Development of creativity of students in higher educational institutions: Assessment of students and experts. *Universal Journal of Educational Research*, 8(1), 8-16. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080102>
- Monteiro, A. S., Morais, M. F., Braga, A., & Nakano, T. (2014) Representações sobre criatividade: Diferenças entre docentes portugueses do Ensino Básico e Secundário. *AMazônica – Revista de Pesquisa em Educação, Psicopedagogia e Psicologia*, 11(1), 327-357.
- Morais, M. F., & Almeida, L. (2015). Perceções de obstáculos à criatividade em universitários de diferentes áreas curriculares e níveis de graduação. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 2(2), 54-61. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.2.2.1358>



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

- Morais, M. F., & Almeida, L. (2016). Percepções sobre criatividade: Estudo com estudantes do Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(2), 141-162. <https://doi.org/10.21814/rpe.7385>
- Morais, M. F., & Almeida, L. (2019). "I would be more creative if...": Are there perceived barriers to college students' creative expression according to gender? *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 36. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275201936e180011>
- Morais, M. F., & Miranda, L. C. (2021). Práticas criativas em sala de aula e a criatividade dos docentes: Estudo exploratório no Ensino Básico. *REICE – Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 61-76. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.004>
- Morais, M. F., Azevedo, I. & Martins, F. (2021). Crenças acerca de Criatividade: mitos ou verdades? apresentação de uma escala de avaliação. *Revista Ibero-Americana de Criatividade e Inovação*, 02(04), 184-197.
- Morais, M. F., Fleith, D., Almeida, L., Azevedo, I., Alencar, E.M.L. S., & Araújo, A (2017). Teaching Practices for Creativity at University: A Study in Portugal and Brazil, *Paideia*, 27 (67), 56-64. <https://doi.org/10.1590/1982-43272767201707>
- Morais, M. F., Viana, F. L., Fleith, D., & Dias, C. (2019). Portuguese adaptation of the Classroom Climate for Creativity Scale. *Temas em Psicologia/Trends in Psychology*, 27(4), 837-849. <https://doi.org/10.9788/tp2019.4-02>
- Mundim, M. C. B., & Wechsler, S. M. (2015). Excelência criativa em mulheres brasileiras. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 15, 797-813.
- Nakano, T. (2018). A criatividade pode ser medida? Reflexões sobre métodos utilizados e questões envolvidas. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70(1), 128-145. <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?>
- Nakano, T. D. C., Oliveira, K. I. D. S., & Zaia, PARA. (2021). Gender Differences in Creativity: A Systematic Literature Review. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 37. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.626911>
- Nakano, T. V., Fusaro, L. H., & Batagin, L. R. (2020). Criatividade: Percurso das pesquisas na temática. *Revista Ibero-Americana de Criatividade e Inovação*, 1(2), 89-106.
- Patston, T. J., Cropley, D., Marrone, R. L., & Kaufman, J. C. (2017). Teacher self-concepts of creativity: Meeting the challenges of the 21st century classroom. *The International Journal of Creativity & Problem Solving*, 27(2), 23-34.
- Pereira-Guizzo, C., Gomes, M.V., Nogueira, T.B., & Murta, S.G.P (2021). Preditores de Barreiras à Criatividade de Estudantes de Engenharia.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Estudos e Pesquisas em Psicologia, 21(3), 1026-1045.

<https://doi.org/10.12957/epp.2021.62708>

Ribeiro, R. A., & Fleith, D. S. (2007). O estímulo à criatividade em cursos de licenciatura]. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 17(38), 403-416.

<https://doi.org/10.1590/S0103-863X2007000300010>

Robinson, J. C., Workman, J., & Freeburg, B. W. (2018). Creativity and tolerance of ambiguity in fashion design students. *International Journal of Fashion Design Technology and Education*, 12 (1), 1–9.

Romo, M. (2018). "Tiene género la creatividad? Obstáculos a la excelencia en mujeres." *Estudios de Psicología (Campinas)*, 35, 247-258.

Romo, M. (2019). *Psicología de la creatividad: perspectivas contemporáneas*. Ediciones Paidós.

Runco, M. (2017). Creative interpretations of educational contradictions. In R. A. Beghetto & B. Sriraman (Eds.), *Creative contradictions in education: Cross disciplinary paradoxes and perspectives* (pp.75 – 87). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-21924-05>

Runco, M. A. (2018). Authentic creativity: Mechanisms, definitions, and empirical efforts. In R. J. Sternberg, & J. C. Kaufman (Eds.), *The nature of human creativity* (pp. 246–263). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108185936.018>

Schwab, K., & Davis, N. (2018). *Shaping the future of the fourth industrial revolution*. Currency.

Scott, P. (2018). Compliance and creativity: Dilemmas for university governance. *European Review*, 26(S1), S35-S47.

Seckel, M. J., Breda, A., Sánchez, A., & Font, V. (2019). Criterios asumidos por profesores cuando argumentan sobre la creatividad matemática. *Educação e Pesquisa*, 45(e211926), 1-18. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945211926>

Starko, A. J. (2018). The development of creativity within talent domains. In P. Olszewski-Kubilius, R. F. Subotnik, & F. C. Worrell (Eds.), *Talent development as a framework for gifted education: Implications for best practices and applications in schools* (p. 231-251). Prufrock Academic Press.

Wai, J. (2013). Investigating America's elite: Cognitive ability, education, and sex differences. *Intelligence*, 41, 203-211. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2013.03.005>

Weschler, S., & Nakano, T. (2020). Dimensões da criatividade segundo Paul Torrance. In M- S. Neves-Pereira, & D. S. Fleith (Orgs.), *Teorias da criatividade* (pp. 15-46). Alínea.

Wiebusch, A., & Lima, V. M. do R. (2019). Inovação nas práticas pedagógicas no Ensino Superior: Possibilidades para promover o



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)
engajamento acadêmico. *Educação por Escrito*, 9(2), 154-169.
<https://doi.org/10.15448/2179-8435.2018.2.31607>

Recebido:10/1/2023. Aceito: 18/4/2023 Publicado: 01-07-2023

Autoras:

Maria de Fátima Morais (Universidade do Minho) - Licenciada em Psicologia. Doutorada em Psicologia da Educação; Professora Auxiliar da Universidade do Minho (Instituto de Psicologia) e membro efetivo do Centro de Investigação em Psicologia (CIEd); investiga o tema da Criatividade.

E-mail para correspondência: famorais@ie.uminho.pt . País: Portugal. ORCID. 0000-0001-8180-6687

Sandra Aquino (Universidade do Minho) - Graduada em Psicologia pela Universidade Gama Filho, Mestre em Psicologia (Psicologia Social) pela Universidade Gama Filho, Doutora em Psicologia da Educação pela Universidade Federal do Ceará, Pós doutorada em Psicologia da Educação pela Universidade do Minho. País: Brasil. ORCID: [0009-0000-8028-6165](https://orcid.org/0009-0000-8028-6165)

Fernanda Martins (Universidade do Porto) - Licenciada em Psicologia. Doutorada em Psicologia da Educação; Professora Associada da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (aposentada) e membro investigadora integrada no CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória (Informação, Comunicação e Cultura Digital). País: Portugal. ORCID: 0000-0002-3748-3056