



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

**Vol. 16, número 1, jan-jun, 2023, pág. 458-496**

**A Universidade e a Formação para Indústrias Criativas: Estudo**  
Exploratório sobre como Estudantes de Portugal e do Brasil Pensam  
Criatividade

**The University and Training for Creative Industries: Exploratory**  
Study on How Students from Portugal and Brazil Think about Creativity

**Fernanda Martins**

**Rafaela Moreira**

**Maria de Fátima Morais**

**Lúcia Miranda**

**Sandra Aquino**

## **Resumo**

A criatividade é considerada uma competência essencial neste século. Indivíduos nascidos na década de 90 - Geração Z - surgem como um potencial humano criativo e correspondem aos atuais estudantes universitários. O Ensino Superior é um patamar de formação essencial para desenvolver competências criativas face aos desafios futuros, apesar de fragilidades que nele persistem perante tal objetivo. Por seu lado, um dos contextos profissionais para o qual a formação superior contribui e que explicitamente requer criatividade corresponde às Indústrias Criativas. Neste estudo, quer-se perceber como universitários de áreas relacionadas com Indústrias Criativas pensam a sua criatividade, nomeadamente quanto a crenças (verdadeiras e falsas) sobre esse conceito e como avaliam práticas docentes de que são alvo. Participaram 89 estudantes de cursos de artes, de Portugal e do Brasil. Na avaliação das percepções, foram usados a Escala de Personalidade Criativa (Garcês et al., 2015), o Inventário de Práticas Docentes para a Criatividade no Ensino Superior (Morais et al, 2014) e a Escala de Crenças sobre Criatividade em Contexto Educativo (Morais et al., 2021). Existem diferenças estatisticamente significativas entre os géneros, embora o mesmo não aconteça entre países. Há ainda diferenças estatisticamente significativas na perspetiva dos estudantes mais criativos quanto a práticas docentes. As crenças sobre



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

criatividade surgem como independentes do país, do gênero e da autopercepção de criatividade. Porém, se a amostra traduz nível elevado de crenças verdadeiras, também demonstra um número considerável de mitos. Neste contexto, é discutido o papel que a universidade deve ter na formação criativa destes futuros profissionais.

**Palavras chave:** criatividade; ensino superior; indústrias criativas; estudantes; percepções

### **Abstract**

Creativity is considered an essential skill in this century. Individuals born in the 90's - Generation Z - emerge as a creative human potential and correspond to current university students. Higher Education is an essential training level to develop creative competences in view of future challenges, despite the weaknesses that persist towards this objective. On the other hand, one of the professional contexts to which higher education contributes and which explicitly requires creativity corresponds to the Creative Industries. In this study, we want to understand how university students from areas related to Creative Industries think about their creativity, namely in terms of beliefs (true and false) about this concept and how they evaluate teaching practices that they are target of. Participants were a total of 89 art courses students from Portugal and Brazil. To evaluate perceptions, the Creative Personality Scale (Garcês et al., 2015), the Inventory of Teaching Practices for Creativity in Higher Education (Morais et al, 2014) and the Beliefs Scale on Creativity in an Educational Context were used (Garcês et al., 2015). Morais et al., 2021). There are statistically significant differences between genders, although the same is not the case between countries. There are also statistically significant differences in the perspective of the most creative students regarding teaching practices. Beliefs about creativity emerge as independent of country, gender and self-perception of creativity. However, if the sample reflects a high level of true beliefs, it also demonstrates a considerable number of myths. In this context, the role that the university should play in the creative training of these future professionals is discussed.

**Keywords:** creativity; University education; creative industries; students; perceptions

### **Introdução**

No século passado, Paul Torrance afirmou que “as escolas do futuro deverão não ser só para aprender mas para pensar. Este é o



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

desafio criativo da Educação” (Torrance, 1963, p. 4). Este autor dedicou a sua vida profissional agindo e alertando para a relevância das competências de resolução criativa de problemas. Criatividade era para ele algo essencial que deveria ser cultivado em todos os indivíduos para o bem estar pessoal e social (Weschler & Nakano, 2020). Ora, o mundo não se apresentava então tão globalizado como presentemente, nem a velocidade do desenvolvimento científico e tecnológico ou das mudanças sociais eram tão vertiginosas. Nos dias de hoje, o conhecimento, mesmo a *expertise*, a eficácia na reprodução de informação ou a mera lógica não são suficientes; a ambiguidade, a imprevisibilidade e a constante adaptação a alterações impõem-se como requisitos para sobreviver (Schwab & Davis, 2018). A criatividade é, assim, essencial à inovação, não sendo apenas algo que melhora a vida dos cidadãos mas uma condição do século XXI (Lambert, 2020; Nakano & Wechsler, 2018; Runco, 2018).

Por criatividade é entendida a conjugação da novidade e da adequação numa ideia ou produto, tomando-se uma definição estandardizada (Runco & Jaeger, 2012). Esta definição continua a reunir a concordância da grande maioria dos autores que trabalham o conceito (eg. Amabile, 2019; Morais et al., 2021; Romo, 2019). A necessidade de ser criativo não é exclusiva ou particularmente associável a um domínio de conhecimento – nas artes, na ciência, na invenção ou na educação, competências criativas são exigidas atualmente para o sucesso, ou seja, para o desafio de romper rotinas e inovar (Baer, 2017; Kaufman et al., 2017). Nas artes, porém, a criatividade é mais formalmente exigida nos espaços de formação e mais explicitamente perspeticada como inerente e necessária às realizações (Cropley & Cropley, 2009; Monteiro et al., 2014). Ser criativo também não é um privilégio de apenas uma parte da



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

população, mas algo que se operacionaliza em variadas características, as quais podem e devem ser promovidas em todos os indivíduos (Runco, 2017, 2018). A diversidade de características inseridas no conceito leva a criatividade a ser considerada como multidisciplinar e complexa (Nakano, 2018). Criatividade convoca, em confluência, aspectos cognitivos, emocionais, motivacionais e sociais. Estas multiplicidade e confluência encontram-se traduzidas nos principais modelos explicativos integradores do conceito como os de Amabile (2018), Sternberg e Lubart (1995) ou Csikzentmihalyi (2014), suportes teóricos usados na atualidade (cf. Neves-Pereira & Fleith, 2020).

A um nível mais específico, o que é ser criativo no dia a dia? Por um lado, o indivíduo criativo utiliza com maior eficácia e frequência ferramentas cognitivas como processos de flexibilidade perceptiva, imagética, pensamento metafórico e analógico, assim como na descoberta e na criação de problemas (Morais, in press; Romo, 2019). Ainda a nível cognitivo, ser criativo exige a combinação da produção divergente de respostas (na fluência, na flexibilidade ou na originalidade das mesmas) com a crítica inerente à convergência na escolha de soluções (Azevedo et al., 2017). Por outro lado, características de personalidade como a autonomia, a persistência, a apetência pelo risco, a abertura à experiência ou a autoconfiança necessitam estar presentes para a procura e a afirmação da diferença criativa (Grohman & Snyder, 2017). Também uma forte motivação pelo que se faz, particularmente a motivação intrínseca, desencadeia e mantém o processo criativo (Amabile, 2018; Amabile & Pratt, 2016). Por fim, importa referir que para ser-se criativo, é necessário interagir com contextos sociais (familiar, escolar, cultural,...) facilitadores das condições anteriores (Cropley et al., 2019) e ter um sistema de crenças



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

que o indivíduo desenvolve acerca da própria criatividade, valorizando e acreditando nas suas possibilidades de ser criativo (Karwowski & Beghetto, 2019).

Um dos espaços mais significativos no percurso de vida dos indivíduos é o contexto escolar. É um contexto que, na maioria dos casos, ocupa muito tempo nesse percurso e que molda cognições, atitudes e comportamentos, sendo que este condicionamento acontece muito através da figura do educador (Beghetto, 2019; Morais & Miranda, 2021). Sabe-se, por seu lado, que a criatividade tem surgido na pesquisa como algo modificável, podendo promover-se o potencial criativo dos indivíduos (Ma, 2006; Runco, 2014, 2018). Neste sentido, vários autores têm apelado para a estimulação da criatividade dos estudantes em todo o percurso escolar, quer seja através de programas sistemáticos e intencionais de treino de competências criativas (eg. Azevedo et al. 2019; Kim et al., 2019; Torrance & Safter, 1990), quer pela promoção de um clima facilitador das características acima referidas como importantes para um indivíduo criativo, muito particularmente em sala de aula (Morais et al, 2019).

No percurso escolar, o Ensino Superior surge como uma etapa fundamental para a facilitação de futuros profissionais criativos em todos os domínios profissionais. Essa etapa corresponde, para a grande maioria dos estudantes, ao último patamar formativo antes de se defrontarem com as exigências cada vez mais desafiadoras do mundo atual (Barnett, 2020; Wiebush & Lima, 2019). A universidade deverá então ser, também ela, um espaço formativo promotor de competências criativas (Morais & Almeida, 2019; Pensin & Nikolai, 2013).

Se o foco de atenção for colocado nos estudantes universitários, é de salientar que estes pertencem a uma geração que parece emergir



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

na literatura como potencialmente receptiva ao pensamento e à ação criativos: a Geração Z. Esta geração corresponde aos indivíduos nascidos na década de 90 e cujo desenvolvimento foi sendo vivido em grande proximidade com as sucessivas inovações tecnológicas e de comunicação (Seemiller, 2017). Para estes autores, esta geração gosta e tem apetência para aprender autonomamente, manipulando com muita facilidade as novas tecnologias e as suas alterações, apesar de isso não significar desvalorização de tutoria na aprendizagem. É ainda uma geração comprometida com gerar impacto no meio circundante e que dedica grande parte do seu tempo livre a tarefas criativas, mostrando sensibilidade para a resolução criativa de problemas no que esta exige de adaptação, rapidez e inovação (Martins, 2019). A geração Z, os atuais universitários, surge então como um potencial para ser desenvolvido no que respeita à criatividade.

Todavia, apesar do papel central que o Ensino Superior tem para a futura inovação e de os seus estudantes serem potencialmente receptivos a tal investimento, ainda são reveladas fragilidades neste nível de ensino face a tal objetivo (Fleith, 2019; McCown, 2018). As universidades continuam a valorizar em demasia a reprodução da informação, quer sejam tomadas práticas de ensino, quer formatos de avaliação (Morais & Almeida, 2016; Laguía et al., 2019). O ensino continua a apostar em objetivos e metodologias que levam essencialmente a resoluções estandardizadas e a respostas convergentes e imediatas, estando o processo de aprendizagem centrado no docente (Cropley & Cropley, 2009; Morais & Almeida, 2015). Ora, estas fragilidades entram em tensão com os desafios globais e atuais aqui explicitados anteriormente.



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

Associar a criatividade apenas às artes é um mito (Glaveanu et al, 2020), sendo este constructo fundamental a qualquer domínio do conhecimento (Kaufman et al., 2017). Contudo, cursos superiores de artes formam futuros profissionais que podem enveredar por um contexto no qual criatividade é algo explícita e quotidianamente requerido: as Indústrias Criativas. Este conceito emergiu nas últimas décadas e refere-se a um grupo de atividades económicas relacionadas com produções artísticas e culturais, estando frequentemente associadas a estratégias de desenvolvimento local ou regional (através de indústrias, exposições, festividades). Estão incluídos nas Indústrias Criativas setores como o teatro, o artesanato, a música, o cinema, o design, mas também indústrias de serviços como a publicidade, a moda, produtos audiovisuais e outros meios de comunicação (Faustino, 2013; Relatório de Economia Criativa, 2010. As Indústrias Criativas tornaram-se assim um dos principais incentivadores da economia, principalmente no sentido da permitirem inovação. Compreensivelmente, a criatividade é o principal elemento para o desenvolvimento dos setores das Indústrias Criativas uma vez que elas correspondem a atividades baseadas em criatividade (*Department for Digital, Culture, Media & Sport*, 1998).

Perceber como estudantes universitários concebem a criatividade, assim como a relação entre esta e a universidade (por exemplo, através das práticas docentes) surge como relevante para fundamentar futuras pesquisas e ações de modo a que a universidade se apresente cada vez mais como promotora de competências criativas. Analisar estas perceções em estudantes cujo futuro profissional passará, muito provavelmente, pela exigência explícita de expressão criativa nos produtos do seu quotidiano (estudantes de artes), pode mesmo trazer contornos particulares a ter em conta na



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

Educação. Todavia, há escassez de literatura sobre a temática da criatividade no Ensino Superior, o que indica a necessidade de mais investigação (Morais & Almeida, 2019). Tais estudos, nomeadamente sobre percepções de estudantes, deverão ainda atender a especificidades como, por exemplo, diferenças de género dos estudantes (Morais & Almeida, 2015) ou a possível influência de fatores socio culturais (Glaveanu, 2020; Glaevenu & Neves-Pereira, 2020).

Face ao exposto, foi conduzido um trabalho de investigação exploratória no qual se pretendeu analisar as conceções acerca de criatividade em estudantes universitários do Brasil e de Portugal. Estes estudantes frequentavam cursos potencialmente formadores de profissionais de Indústrias Criativas e neles foram auscultadas a autoavaliação de criatividade, as percepções sobre práticas docentes que condicionam a promoção de competências criativas e as crenças (míticas e corretas) quer sobre criatividade, quer sobre um professor e um aluno criativos.

## **Método**

### **Objetivos**

Os objetivos do estudo visaram analisar em alunos universitários do Brasil e de Portugal, frequentadores de cursos potencialmente relacionados com Indústrias Criativas: a) a autoavaliação de criatividade (enfatizando a personalidade criativa); b) as percepções sobre práticas docentes de que são alvo e que condicionam criatividade; c) as crenças (erradas e corretas) sobre criatividade. Estas análises tiveram em conta o país e o género dos estudantes. Com a amostra global (independentemente do país), procurou-se ainda analisar a existência de diferenças entre estudantes com baixa e com



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

elevada autopercepção de personalidade criativa (percentis 25 e 75) nas percepções sobre as práticas docentes e nas crenças sobre criatividade.

### **Participantes**

A pesquisa foi realizada no Brasil e em Portugal e envolveu 87 estudantes de licenciatura do primeiro e do último ano de vários cursos. Na amostra, 44 alunos eram brasileiros (50,6%) e 43 portugueses (49,4%). Os estudantes frequentavam cursos potencialmente relacionados com Indústrias Criativas: Arquitetura e Urbanismo (6%), Artes Visuais (12,6%), Design (47,1%), Fotografia (3,4%), Moda (2,3%), Produção Audiovisual (3,4%), Publicidade e Propaganda (23%). A distribuição dos estudantes por país e por curso encontra-se na Tabela 1.

Tabela 1 - *Distribuição dos participantes por cursos e por países*

	Arquitetura e Urbanismo	Artes Visuais	Design	Design de Comunicação	Fotografia	Moda	Produção Audiovisual	Publicidade e Propaganda
Brasil	6	0	10	0	3	2	3	20
Portugal	0	11	31	1	0	0	0	0

Os estudantes tinham entre 18 e 29 anos ( $M= 21,02$ ;  $DP= 2,12$ ), sendo a média de idade para os brasileiros  $21,75 \pm 2$  anos e para os portugueses  $20,28 \pm 1$  anos. Relativamente ao género, 62 estudantes eram mulheres, 22 homens e 3 preferiram não responder. Participaram na pesquisa duas universidades brasileiras privadas e duas públicas em Portugal.

### **Instrumentos**

Foram administradas três escalas de avaliação: a Escala de Personalidade Criativa - EPC (Garcês et al., 2015), a Escala de



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

Práticas Docentes para a Criatividade no Ensino Superior (Morais et al., 2014) e a Escala de Crenças sobre Criatividade em Contexto Educativo-ECC-CE (Morais et al., 2021).

#### *Escala de Personalidade Criativa (EPC)*

Esta escala é utilizada no estudo de características atribuídas a uma personalidade criativa, ou seja, a uma dimensão da criatividade (Garcês et al., 2015; Morais & Fleith, 2017). É um instrumento de autoavaliação. A construção da escala baseou-se na validação de um conjunto de itens através de acordo de peritos na área da criatividade e na análise da Escala de Estilos de Pensar e Criar desenvolvida por Wechsler (2006). Os itens selecionados foram alvo de posteriores análises estatísticas, resultando numa escala unifatorial com 30 itens, aos quais os participantes devem responder indicando a concordância numa escala Likert de 5 pontos (de 1= "Discordo totalmente" a 5= "Concordo totalmente"). Como exemplos de itens, refere-se "Sou uma pessoa aberta a novas ideias" ou "Tenho um grande entusiasmo por tudo o que faço".

#### *Inventário de Práticas Docentes para a Criatividade na Educação Superior*

Este inventário foi inicialmente criado no Brasil por Alencar e Fleith (2010) e pretende avaliar se as condutas dos docentes em sala de aula são percebidas pelos estudantes universitários como sendo favoráveis ou prejudiciais ao desenvolvimento e expressão de habilidades criativas. Neste estudo foi utilizada a adaptação do inventário para o contexto português (Morais et al., 2014). Nesta versão, o instrumento manteve 22 itens dos originais, distribuídos por quatro fatores. O fator Incentivo a Novas Ideias reúne 8 itens



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

(exemplos “Estimula a iniciativa dos alunos”, “Estimula o aluno a ter novas ideias relacionadas com o conteúdo da disciplina”), o fator **Clima para Expressão de Ideias** integra 5 itens (exemplos: “Cria um ambiente de respeito e de aceitação pelas ideias dos alunos; “Dá oportunidade para alunos discordarem dos meus pontos de vista”), O fator **Interesse pela Aprendizagem do Aluno** também tem 5 itens (exemplos: “Tem disponibilidade para tirar dúvidas dos alunos”, “Está atento aos interesses dos alunos”) e o fator **Avaliação e Metodologia de Ensino** reúne 4 itens (exemplos: “Utiliza a mesma metodologia de ensino”, “Na avaliação exige apenas a reprodução do conteúdo dado na aula ou que estava no material de apoio”). Cada item é respondido numa escala Likert de 5 pontos, a qual varia entre “Discordo plenamente (1) e “Concordo plenamente” (5). O estudante, ao responder ao Inventário nesta investigação, considerou os comportamentos típicos dos seus professores em sala de aula.

*Escala de Crenças sobre Criatividade em Contexto Educativo (ECC-CE)*

Esta escala pretende avaliar crenças, verdadeiras e falsas, face aos conceitos de criatividade e de professor e aluno criativos (Morais et al., 2021). É composta por 25 itens a serem pontuados num formato tipo Likert de 5 pontos (entre 1 – “Discordo fortemente e 5 – “Concordo fortemente”) distribuídos por 2 fatores. O Fator 1 é composto por 15 itens, é designado por Crenças Verdadeiras face a Criatividade e corresponde a afirmações aceites unanimemente pela literatura (exemplos: “A criatividade corresponde a ideias originais e úteis”, “Um professor criativo dá aulas com entusiasmo”, “Um aluno criativo sabe aplicar conhecimentos em diferentes situações”). O Fator II integra 10 itens relacionados com Crenças Falsas (Mitos) acerca de Criatividade (exemplos: “Criatividade é uma característica dos génios”, “Um



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

professor criativo não impõe regras na turma”, “Um aluno criativo obtém sucesso na maioria das disciplinas”). Ambos os fatores correspondem aos itens previamente identificados por peritos como corretos ou incorretos, tendo a escala sido posteriormente validada com um grupo de 156 adolescentes que tinham frequentado um curso sobre criatividade (existindo um grupo experimental e um grupo de controlo), no qual estas concepções eram analisadas e desmistificadas (Morais et al, 2015).

### **Procedimentos**

Foram selecionados cursos formadores de indivíduos com elevada probabilidade de virem a ser futuros profissionais de Indústrias Criativas. A seleção fez-se através da análise prévia do *site* das instituições de ensino portuguesas e brasileiras participantes. Realizou-se depois um contacto com os diretores e/ou coordenadores dos cursos escolhidos. Foram esclarecidos os motivos da pesquisa e solicitou-se a divulgação e o incentivo junto dos estudantes para responderem a um questionário *online* criado para o preenchimento dos três instrumentos de avaliação. A recolha de dados foi assim realizada online via *Google Forms*.

Os estudantes foram informados sobre o objetivo da pesquisa, assim como foi esclarecida a condição de as respostas serem voluntárias e se garantiu o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos. Os resultados obtidos foram tratados estatisticamente com recurso ao programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) versão 27.0.



## Análise e Discussão de Resultados

Apresentam-se os resultados, tendo em conta a aplicação de cada uma das escalas de avaliação utilizadas. Estes resultados compreendem dados descritivos e dados relativos ao cálculo dos valores do teste *t de Student* (para analisar significância estatística de resultados) com base nos percentis 25 e 75 obtidos na Escala da Personalidade Criativa.

### *Personalidade criativa (EPC)*

São apresentados os valores de N, da média e do desvio-padrão na EPC. O valor é obtido pela totalidade dos itens uma vez que se trata de uma escala unifatorial. Os resultados, para a totalidade dos participantes e diferenciados por país, apresentam-se na Tabela 2. Os resultados relativos ao gênero nesta escala estão na Tabela 3.

Tabela 2 - *Resultados em Personalidade Criativa para a totalidade dos participantes e por país*

<b>Escala</b>	<b>País</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>
Personalidade Criativa (min30-max150)	Total	87	116,54	14,378
	Brasil	44	118,98	12,791
	Portugal	43	114,05	15,594

Tabela 3 - *Resultados em Personalidade Criativa por gênero*

<b>Escala</b>	<b>Gênero</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>
Personalidade Criativa (min30-max150)	Feminino	62	114,42	13,756
	Masculino	22	124,41	12,412



As frequências encontradas para cada um dos percentis (25 e 75) apresentam-se por país na Tabela 4, não se tendo verificado diferenças estatisticamente significativas ( $\chi^2 = 2,511$ ,  $p = 0,285$ ).

Tabela 4 - *Distribuição de sujeitos por percentil em Personalidade Criativa por país*

Escala	País	Percentil	Percentil	Percentil
		25	50	75
Personalidade Criativa	Brasil	8	22	14
	Portugal	14	19	10

Foram avaliadas ainda as diferenças na frequência por género para cada um dos dois percentis extremos (cf. Tabela 5). Neste caso, foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa entre o número de sujeitos de cada um dos dois percentis, verificando-se existirem, proporcionalmente, mais mulheres no percentil 25 e mais homens no percentil 75 ( $\chi^2 = 10,069$ ,  $p = 0,039$ ).

Tabela 5 - *Distribuição de sujeitos por percentil em Personalidade Criativa por género*

Escala	Género	Percentil	Percentil	Percentil
		25	50	75
Personalidade Criativa	Feminino	17	32	13
	Masculino	3	8	11

As médias dos resultados em Personalidade Criativa são elevadas (face ao valor médio da Escala), independentemente do país. Este dado é compreensível atendendo-se ao facto de os estudantes avaliados serem de Artes e existir, frequentemente, o mito da associação privilegiada ou mesmo exclusiva entre artes e criatividade



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

(Glaveanu et al, 2020), havendo inclusivamente pesquisas que confirmam este mito em estudantes universitários (Oliver et al., 2007). O domínio das Artes, independentemente do mito acima referido, é também aquele que mais intencional e sistematicamente apela a metodologias e conteúdos no ensino que envolvem a expressão pessoal e artística (Monteiro et al., 2014). No mesmo sentido, autores como Cropley e Cropley (2009) comentaram que o domínio das Artes, face a outros, estava mais aberto a uma expressão criativa frequentemente desafiadora de regras sociais, aceitando, ou mesmo valorizando mais, o risco e a originalidade. Monteiro e colegas (2014) mostraram, por sua vez, que os docentes de Artes reconhecem a sua formação académica inicial como mais apelativa à criatividade do que colegas de outras áreas. Tem de se considerar, no entanto, que se está em presença de autorrelatos, ou seja, percepções que os estudantes têm de si. Contudo, as escalas de avaliação de personalidade criativa são legitimamente aceites na literatura como instrumentos avaliadores de criatividade. Assim, o facto de alunos de Artes se perceberem como bastante criativos será um indicador positivo para o presente e o futuro quer académico, quer profissional. Pensando nas Indústrias Criativas, este dado torna-se ainda mais relevante, nomeadamente para poderem ser rentabilizadas tais percepções.

A constatação de que a percepção positiva acontece nos dois países pode ter a ver com a proximidade cultural que estes traduzem. No entanto, numa análise envolvente do género, as médias e as frequências nos percentis extremos da escala de Personalidade Criativa, apontam para uma superioridade masculina (estatisticamente significativa na última análise). Apesar da relação entre criatividade e género não ser pacífica (cf. Morais et al, 2021), o género feminino é



apontado, por influência de estereótipos desde a infância, como sendo mais conformista, com menor apetência à tomada de risco, como menos empreendedor, com menor autoestima e, assim, com menos oportunidades face à expressão criativa. O género é então uma variável muito influenciada, ao longo de toda a vida, por dimensões psicossociais (Romo, 2018). Ora, tal contexto social provavelmente influencia representações, em geral, e sobre criatividade, também no Ensino Superior (ES). Esta influência pode acontecer particularmente se não estiverem a ser medidas competências de realização criativa, mas representações pessoais, como é o caso do instrumento utilizado. No ES, este dado não deverá ser negligenciado, devendo atender-se a uma maior necessidade de estimulação da expressão criativa perante as alunas que são maioritárias em alguns cursos.

#### *Práticas Docentes para a criatividade no Ensino Superior*

De seguida são apresentadas as médias globais obtidas no Inventário das Práticas Docentes para a Criatividade no Ensino Superior (Tabela 6).

Tabela 6 - *Resultados das perceções sobre as Práticas Docentes para a Criatividade no Ensino Superior*

<b>Fator</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>
Incentivo Novas Ideias (min8-max40)	87	30,80	6,594
Clima Expressão Ideias (min5-max25)	87	18,56	4,028
Interesse pela Aprendizagem do Aluno (min5-max25)	87	18,39	2,389
Avaliação e Metodologia Ensino (min4-max20)	87	11,11	2,959



Na Tabela 7 diferenciam-se os resultados obtidos na mesma escala por país:

*Tabela 7 - Resultados das percepções sobre as Práticas Docentes para a Criatividade no Ensino Superior por país*

<b>Fator</b>	<b>País</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>
Incentivo Novas Ideias	Brasil	44	31,86	6,230
	Portugal	43	29,72	6,850
Clima Expressão Ideias	Brasil	44	19,30	3,727
	Portugal	43	17,81	4,227
Interesse pela Aprendizagem do Aluno	Brasil	44	18,30	2,417
	Portugal	43	18,49	2,384
Avaliação e Metodologia Ensino	Brasil	44	10,84	3,256
	Portugal	43	11,40	2,629

Apresentam-se, em seguida, os resultados das médias por gênero obtidas no Inventário das Práticas Docentes para a Criatividade no Ensino Superior (Tabela 8).

*Tabela 8 - Resultados das percepções sobre as Práticas Docentes para a Criatividade no Ensino Superior por gênero*

<b>Fator</b>	<b>Gênero</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>
Incentivo Novas Ideias	Feminino	62	30,73	6,262
	Masculino	22	32,77	5,952
Clima Expressão de Ideias	Feminino	62	18,27	3,997
	Masculino	22	20,27	3,210
Interesse pela Aprendizagem do Aluno	Feminino	62	18,31	2,280
	Masculino	22	19,00	2,268
Avaliação e Metodologia Ensino	Feminino	62	11,13	2,972
	Masculino	22	10,95	3,154



Tomando os percentis mais baixo e mais elevado dos alunos na EPC, foram analisadas as diferenças entre as médias das percepções sobre Práticas Docentes para a Criatividade através do teste *t de Student* para amostras independentes, tendo-se adotado o valor de 0,05 para o nível de significância ( $p < 0,05$ ). Os resultados são apresentados na Tabela 9. Verifica-se que existem diferenças significativas para três dos fatores, excetuando o fator “Avaliação e Metodologia de Ensino”.

Tabela 9 - *Comparação das médias da percepção sobre Práticas Docentes por percentil em Personalidade Criativa*

<b>Fator</b>	<b>N</b>	<b>Percentil</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>t(44)</b>	<b>p</b>
Incentivo Novas Ideias	22	25	28,18	4,895	-2,921	0,005
	24	75	33,58	7,295		
Clima Expressão de Ideias	22	25	16,95	3,539	-2,303	0,026
	24	75	19,67	4,361		
Interesse pela Aprendizagem do Aluno	22	25	17,23	2,544	-3,002	0,004
	24	75	19,29	2,116		
Avaliação e Metodologia de Ensino	22	25	11,64	2,441	0,786	0,436
	24	75	10,96	3,303		

As médias obtidas pelos estudantes no Inventário de Práticas Docentes para a Criatividade estão, em todas as suas dimensões, acima do valor médio de cada uma dessas dimensões. Contudo, a percepção não é tão positiva no fator Avaliação e Metodologia de Ensino. Tais resultados são sublinhados pela significância estatística observada, considerando os percentis obtidos em personalidade criativa. Há diferenças significativas, tomando as percepções dos alunos mais criativos (percentil 75), entre os três primeiros fatores do



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

Inventário (mais apelativos a aspetos relacionais entre docente e aluno) e o último de Avaliação e Metodologia de Ensino. Este perfil de resultados reaparece quando são tomadas as médias diferenciadoras por país e por género. Ora, há coerência entre esta percepção mais crítica perante a dimensão da avaliação e das metodologias se forem considerados outros estudos. Assim, pesquisas como as de Ehtiyar e Baser (2019) apresentam críticas face a aspetos formais das metodologias de ensino e de avaliação no ES, assim como face à memorização em excesso e à desmotivação ligadas a estes aspetos. Resultados diferentes dos encontrados neste estudo (que apresenta valores bastante positivos no geral) são apontados por Morais et al (2014), em Portugal, mostrando os universitários de Artes como sendo mais críticos face a práticas docentes. Porém, Dineen (2007) também tinha encontrado percepções muito positivas de estudantes de Artes nas práticas docentes face à criatividade, sendo então referidas para esses resultados características relacionais na sala de aula como a confiança, a não ênfase na hierarquia ou um clima caloroso e de ajuda, o que parece ir ao encontro dos resultados do presente estudo: a existência de boas percepções, sendo ainda mais positivas quando estão em causa aspetos interpessoais (presentes nos três primeiros fatores do Inventário) e não tanto os aspetos mais formais ou standardizáveis institucionalmente (como os que estão presentes no fator da Avaliação e Metodologias de Ensino). A avaliação poderá, por exemplo, requerer demasiado a mera reprodução de conteúdos, quando em alternativa uma maior diversidade de formatos apelativos da autonomia e de criatividade do aluno poderiam ser mais utilizados (por exemplo em projetos, textos críticos,...), como referem Ehtiyar e Baser (2019). Fryer (2007) mostrou também que um terço da amostra de docentes por ela consultada refere a avaliação como o elemento mais condicionante da



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

presença de criatividade no ensino universitário. Ora, como referia Edwards e colegas (2007), é curioso existir um *dilema circular* que rodeia a avaliação no ES (e também nos outros níveis de ensino): há cada vez mais a preocupação dos docentes com os estudantes serem criativos, mas tais docentes frequentemente não permitem que eles demonstrem na avaliação a criatividade desejada. Resta, nesta análise envolvente dos percentis, a curiosidade de esta especificidade de percepção mais negativa face ao último fator apenas acontecer nos indivíduos que se percebem como mais criativos. Serão eles mais críticos e exigentes face à criatividade que deveria ser (mais) clara nas metodologias de ensino e de avaliação praticadas pelos docentes de artes? Será que reconhecem melhor a criatividade nas práticas docentes que envolvem relacionamento e expressão, justamente por serem ou por se julgarem mais criativos? Análises complementares seriam necessárias.

Ao serem tomados em conta os países e o gênero, verifica-se que os valores das médias são ligeiramente superiores para o Brasil e para as mulheres em todos os fatores (apesar de menores na última dimensão). O primeiro caso chamará a atenção para o que pode estar a acontecer de diferente na docência em algumas universidades portuguesas, face às brasileiras, visando a compreensão do que estará a ser mais rentabilizado nelas, apesar de as percepções dos estudantes serem em geral positivas. No segundo caso, é interessante verificar que, apesar de os estudantes apresentarem autopercepções mais baixas face à sua criatividade, as mulheres parecem reconhecer a existência, mais do que os homens, de criatividade nas práticas docentes.



*Crenças sobre criatividade em contexto educativo*

Foram analisadas as médias das respostas à escala de Crenças sobre a Criatividade em Contexto Educativo, as quais são apresentadas nas Tabelas 10 e 11, estando na última os resultados diferenciados pelo país dos alunos.

Tabela 10 - *Resultados das Crenças sobre Criatividade em Contexto Educativo*

Fator	N	Média	Desvio-padrão
Crenças Verdadeiras (min15-max75)	87	61,48	6,105
Crenças Falsas (min10-max50)	87	23,36	4,918

Tabela 11 - *Resultados das Crenças sobre Criatividade em Contexto Educativo por país*

Fator	País	N	Média	Desvio Padrão
Crenças Verdadeiras	Brasil	44	61,50	6,610
	Portugal	43	61,47	5,620
Crenças Falsas	Brasil	44	23,09	5,442
	Portugal	43	23,63	4,364

Na tabela seguinte, são apresentados os resultados para a mesma escala, tendo em conta o género (Tabela 12).

Tabela 12 - *Resultados das Crenças sobre Criatividade em Contexto Educativo por género*

Fator	Género	N	Média	Desvio Padrão
Crenças Verdadeiras	Feminino	62	61,39	6,492
	Masculino	22	62,23	5,051
Crenças Falsas	Feminino	62	23,84	4,628
	Masculino	22	22,68	5,618



Tomou-se novamente como referência os percentis mais baixo e mais elevado obtidos na EPC e analisaram-se as diferenças entre as médias das Crenças sobre Criatividade em Contexto Educativo através do teste *t de Student* para amostras independentes, tendo-se adotado o valor de ,05 para o nível de significância ( $p < ,05$ ). Os resultados são apresentados na Tabela 13, não se verificando existirem diferenças estatisticamente significativas entre os participantes dos dois percentis em nenhum dos fatores da escala.

Tabela 13 - *Comparação das médias das Crenças sobre Criatividade em Contexto Educativo por percentil em Personalidade Criativa*

<b>Fator</b>	<b>N</b>	<b>Percentil</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>t(44)</b>	<b>p</b>
Crenças Verdadeiras	22	25	60,77	7,393	-1,300	0,200
	24	75	63,29	5,699		
Crenças Falsas	22	25	23,86	5,488	0,342	0,734
	24	75	23,29	5,812		

As médias para as crenças verdadeiras sobre criatividade são elevadas, para a amostra em geral, nos dois países e géneros, face ao valor médio dessa subescala. É um dado positivo encontrado no estudo, sobretudo sendo a amostra constituída por estudantes de Artes, eventuais futuros profissionais de Indústrias Criativas. Parecem entender razoavelmente o conceito de criatividade, assim como os de professor e de aluno criativos. Contudo, verifica-se que as médias obtidas nas crenças falsas - mitos - sobre tais conceitos ultrapassam ligeiramente o valor médio dessa subescala. Ora, este facto também acontece para a amostra em geral e para ambos os países e género. É um dado que deverá chamar a atenção para o contexto educativo no ES tanto ou mais do que o dado anterior, pois se algumas características dos conceitos avaliados são encaradas corretamente,



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

alguns mitos resistem nos estudantes sobre tais conceitos, podendo prejudicar tanto auto e hetero avaliações de criatividade (face a pessoas e a práticas) como motivações para aderir a ações/práticas de desenvolvimento de competências criativas ou mesmo resultados positivos destas ações.

Jahnke e colegas (2017) mostraram que os professores universitários têm concepções diferentes do que é criatividade, ou seja, tal concepção não lhes é clara. Ora, concepções erradas sobre criatividade, potencialmente presentes em estudantes e docentes universitários – como por exemplo as do gênio isolado, da inspiração súbita, do talento inato ou da mera originalidade – têm contribuído para que este conceito não seja valorizado em geral (Gralewski & Karwoski, 2018), nomeadamente nas universidades (MacLaren, 2012), podendo trazer tensões entre a valorização de criatividade e valores tradicionais da academia como o rigor, a respeitabilidade ou mesmo a produção legitimamente científica e quantificável, como referiu Tosey (2007). Note-se ainda, tomando os valores médios, que as mulheres mostram valores ligeiramente mais elevados nos mitos, acontecendo o inverso com os homens. Mais uma vez, uma atenção particular parece desejável face às alunas no ES no que respeita à definição do que é ser criativo em geral e do que são um aluno e um docente criativos em particular.

É curioso que entre os alunos avaliados como mais e menos criativos, não haja diferenças estatisticamente significativas: a existência de crenças corretas, mas também de mitos, sobre criatividade, não parece depender da criatividade a si atribuída. Porém, se forem observadas as médias obtidas em crenças nestes percentis, nota-se que a média para os mitos é semelhante para ambos os percentis de personalidade criativa, enquanto nas crenças verdadeiras,



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

os alunos melhor autoavaliados em criatividade demonstram um valor ligeiramente mais elevado. Se os autorrelatos corresponderem a realizações, pessoas mais criativas no cotidiano podem não necessariamente entender melhor criatividade. De facto, na alta criatividade verifica-se tal não acontecer, havendo criadores famosos que sublinham e até inscrevem na História mitos sobre o conceito (Morais et al., 2021).

### **Conclusão**

A criatividade é hoje uma condição essencial para o sucesso pessoal e profissional e um requisito para a inovação reclamada no tão complexo mundo atual (Lambert, 2020; Nakano & Wechsler, 2018). O contexto educativo, nomeadamente escolar, é privilegiado para a promoção de competências criativas, no sentido de aí poderem ser formados cidadãos flexíveis, críticos e inovadores (Beghetto & Karwowski, 2018; Runco, 2017). O ES é o nível de ensino que prepara o lançamento no mercado de trabalho de profissionais altamente especializados em todos os domínios, nomeadamente em um estreitamente ligado com a criatividade e a inovação: as Indústrias Criativas. A universidade é, assim, fundamental para condicionar estudantes, profissionais no futuro próximo, na sua criatividade (Ehtiyar & Baser, 2019; Cassol et al, 2021; Egan et al, 2017) - os primeiros autores designam mesmo os alunos universitários como *future makers*. Porém, existem ainda barreiras à estimulação da criatividade no ES (Perry & Karpova, 2017). Há estudantes que nas suas perceções relatam obstáculos à expressão criativa como o medo de arriscar novidade, o stresse ou a falta de tempo. No mesmo sentido, há desconhecimento de metodologias e de práticas promotoras de criatividade por parte de docentes, assim como ainda persistem ideias



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

erradas ou muito divergentes acerca do conceito, sendo ainda referido frequentemente por alguns autores a ênfase exagerada colocada na mera reprodução do conhecimento e em rotinas (e.g. Alencar et al., 2017; Jahnke et al., 2017; Morais & Almeida, 2019).

As Indústrias Criativas são um contexto atual em desenvolvimento que necessita explicitamente de profissionais criativos. Achou-se então importante escutar, em estudantes de cursos superiores ligados às Artes, as suas percepções acerca da sua criatividade, da criatividade inerente a práticas docentes de que são alvo bem como sobre crenças, corretas e falsas, associadas a este conceito. Participaram neste estudo 89 estudantes, portugueses e brasileiros, de ambos os géneros e de variados cursos.

O que se observou? Independentemente do país, os alunos autoavaliaram-se positivamente relativamente ao nível de personalidade criativa. Quanto ao género, as médias e as frequências de estudantes dos percentis extremos da escala de Personalidade Criativa (percentis 25 e 75) apontaram para a existência de valores mais elevados nos homens.

Nas percepções sobre as práticas criativas dos docentes verificou-se, pelos valores médios e pela análise dos percentis obtidos em personalidade criativa, que as avaliações eram positivas. Porém, diferenças estatisticamente significativas mostraram existirem percepções mais positivas nos fatores do Inventário de Práticas Docentes associados a aspetos relacionais (Incentivo a Novas Ideias, Clima para a Expressão de Ideias, Interesse pela Aprendizagem do Aluno) do que no fator Avaliação e Metodologias de Ensino (fator associado a rotinas mais condicionadas institucionalmente e a práticas mais formais). Foram os estudantes autoavaliados como mais criativos quem mais valorizou os primeiros fatores do Inventário face ao último.



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

Quanto às crenças sobre criatividade, os valores das médias face às crenças verdadeiras surgiram elevados nos dois países e gêneros. Todavia, as médias relativas aos mitos ultrapassaram ligeiramente o valor médio da subescala. Estes dados foram verificados para a amostra em geral e para ambos os países e gêneros. Assim, enquanto muitas crenças corretas são partilhadas pelos sujeitos desta amostra, neles permanecem ainda alguns mitos sobre criatividade em contexto educativo. Não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre os alunos avaliados como mais e menos criativos face às crenças sobre criatividade; contudo, os valores médios nestes percentis apontaram para uma igualdade face a crenças verdadeiras sobre criatividade, enquanto que face a mitos foram os alunos que se percecionam como mais criativos quem obteve valores ligeiramente superiores.

Tentar-se-á agora sistematizar o que o ES deverá proporcionar aos estudantes, particularmente tomando os de artes que poderão vir a seguir carreiras nas Indústrias Criativas, isto é, que poderão vir a ser profissionais a quem explicitamente se exige manifestação de criatividade e de inovação. Tratar-se-á de apontar algumas linhas orientadoras de âmbito mais geral do que na interpretação dos dados, como apresentado anteriormente.

A universidade deverá facilitar, cada vez mais, aos estudantes um clima facilitador de competências criativas. Segundo variados autores (e.g. Alencar & Sobrinho, 2017; Alencar et al., 2018; Beghetto & Karwowski, 2018; Moura de Carvalho et al., 2021), este clima deve facilitar, e mesmo explicitamente valorizar, a expressão criativa, garantir segurança psicológica permissora de riscos e de erros, estimular a formulação de situações novas, a curiosidade e o questionamento. A autonomia, a crítica e a troca de opiniões devem acontecer nesta



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

percepção de segurança e no fácil relacionamento entre docente e estudantes. Os conteúdos e as estratégias não deverão seguir apenas a rotina, havendo diversidade e tentando compatibilizar os interesses pessoais dos estudantes com a lecionação. Um clima criativo sabe ainda aliar o humor à responsabilidade, a fantasia à memorização ou o improviso à planificação. A evitar, emergem as pressões sobre quem diverge da norma, face a comportamentos que implicam riscos, assim como a ênfase no conformismo, na falta de confiança e de cooperação ou no autoritarismo. Este clima é vital nos seus efeitos quando a formação (universitária) visa os futuros líderes (Alencar et al., 2017; Amabile, 2019), nomeadamente em áreas particular e explicitamente exigentes de criatividade.

Há ainda a responsabilidade de formar não só a nível curricular, mas de preparar para os riscos e as oportunidades a gerir no mundo exterior à universidade, a qual está cada vez mais ligada à comunidade regional e à globalização (Scott, 2018). Os universitários deverão aprender não tanto conteúdos temporalmente relevantes, mas essencialmente ferramentas para questionar e criar conhecimento numa preparação ao diálogo que agora e no futuro terão com a profissão e com a vida em geral, nomeadamente através de uma perspetiva empreendedora (Anjum et al., 2021; Perry & Karpova, 2017). Esta questão torna-se particularmente relevante ao serem analisados estudantes da Geração Z, nascidos e desenvolvidos num mundo que permanentemente oferece mudança e novas tecnologias. Estes estudantes parecem ser potencialmente recetíveis à inovação (Seemiller, 2017), sendo futuros profissionais cujos contornos obrigatoriamente passarão por expressar tal inovação, como no caso das Indústrias Criativas.



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

Os resultados deste estudo, ainda exploratório, não são pessimistas; pelo contrário, mostram indivíduos que, na generalidade, se julgam criativos, que avaliam positivamente várias dimensões das práticas dos seus docentes e que possuem sobretudo crenças verdadeiras face à criatividade em contexto educativo. Isto deverá reforçar a confiança face à motivação e à apetência dos estudantes de Artes pela criatividade e inovação necessárias, assim como face aos docentes nas suas práticas favorecedoras de criatividade no dia-a-dia.

Porém, ressaltam dos resultados pequenos alertas a não descurar. Por um lado, parecendo que os homens se perspetivam como mais criativos, haverá que estar particularmente atento ao género feminino, pois um percurso de vida preenchido de variáveis psicossociais que moldam expectativas e papéis podem desfavorecer as raparigas na expressão criativa (Romo, 2018). A universidade deverá estar atenta a um maior incentivo da autoconfiança, da iniciativa, da tomada de risco ou de colaboração face à participação das mulheres, além de uma maior flexibilização de estereótipos, atitudes e comportamentos nos estudantes em geral (Morais & Almeida, 2019). Futuras profissionais das Indústrias Criativas terão de acreditar nas suas competências críticas, criativas e inovadoras para praticá-las. Também não se pode negligenciar a clarificação do conceito de criatividade em estudantes e docentes para que autoavaliações deste conceito correspondam o mais possível a realizações. Por seu lado, parece importante possuir crenças verdadeiras sobre o conceito e, sobretudo, desconstruir mitos (Morais & Fleith, 2017), independentemente de se ser mais e ou menos criativo. Deveria haver propostas de formação, para docentes e estudantes, no sentido da clarificação sobre o que criatividade é e não é. Não havendo diferenças significativas entre os estudantes mais e menos classificados como



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

criativos, verificam-se valores médios elevados para crenças verdadeiras, mas verifica-se também a persistência de mitos. Ora, ser profissional de sucesso nas Indústrias Criativas não se compadece com mitos como o de associar criatividade apenas a génios, a inspirações ou a insanidade mental, por exemplo.

Por seu lado ainda, os valores mais baixos das perceções sobre as Práticas Docentes apelativas para a criatividade correspondem à dimensão Avaliação e Metodologia de Ensino, sendo atribuídos valores elevados às dimensões mais relacionadas com a interação entre estudantes e docentes. A avaliação, frequentemente sumativa e exigente de reprodução de saberes, assim como metodologias de ensino tradicionais devem ser substituídas, cada vez mais, por flexibilidade nas planificações curriculares e pela diversidade (de conhecimentos, de perspetivas, de metodologias) e de estratégias que respondam aos interesses dos estudantes (Morais & Almeida, 2016). Futuros profissionais de sucesso nas Indústrias Criativas terão de ter aprendido na universidade a serem indivíduos divergentes, críticos, autoconfiantes, autorregulados e motivados.

Finalmente, o ES destes futuros profissionais não pode deixar de reforçar a importância da criatividade no seu quotidiano em *ambos* os países estudados (Portugal e Brasil). Os resultados não foram significativamente diferentes provavelmente porque podem estar subjacentes a este tipo de resultados fatores socioculturais, uma vez que a criatividade é condicionada pelo contexto (Glaveanu, 2020), tratando-se aqui de culturas próximas. Assim, as reflexões deixadas parecem pertinentes para os dois países

Esta pesquisa apresenta algumas limitações. A amostra é restrita, não só no N recolhido em cada um dos países, como também pelo facto de se ter ensino público representando Portugal e ensino



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

privado no que respeita ao Brasil. É um estudo exploratório correspondente a uma preocupação específica sobre estudantes da Geração Z que poderão vir a ser profissionais de Indústrias Criativas. Mais análises poderiam ter sido feitas como, por exemplo, aprofundar significância estatística de alguns dados descritivos, procurar relações causais entre variáveis ou detalhadamente pesquisar resultados por itens nos diferentes instrumentos de avaliação. Desafios para futuras investigações podem ser, porém, lançados por este estudo. Além de análises complementares, outras metodologias de análise poderão ser usadas, como medidas de realização criativa, entrevistas ou observação de aulas. Também a comparação entre estudantes de anos curriculares diferentes, entre tipos de universidade diferentes (privadas e públicas) ou entre as percepções de estudantes e docentes poderão ser efetuadas.

Sabe-se que a investigação sobre criatividade no ES, nomeadamente sobre as percepções de estudantes, é escassa e isso limita o conhecimento sobre o tema e as práticas a implementar (Egan et al., 2017; Morais & Almeida, 2019). Todavia, perceber como estudantes do ES pensam criatividade é uma necessidade do mundo de hoje (Morais & Almeida, 2019) e este estudo pretendeu corresponder a mais uma contribuição nesse sentido.

### **Referências**

- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2010). Escala de práticas docentes para a criatividade na educação superior. *Avaliação Psicológica*, 9(1), 13-24.  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712010000100003&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712010000100003&lng=pt&tlng=pt).
- Alencar, E. M. L. S., Fleith, D. S., Boruchovitch, E, & Borges, C. N (2018). Criatividade em sala e aula: Fatores inibidores e



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

facilitadores segundo coordenadores pedagógicos. *Psico-USF*, 23(3), 555 – 566. <https://doi.org/10.1590/1413-82712018230313>

Alencar, E. M., Fleith, D. D. S., & Pereira, N. (2017). Creativity in higher education: Challenges and facilitating factors. *Temas em Psicologia*, 25(2), 553-561.

Alencar, E. S., & Sobrinho, F. A. B. (2017). *A gestão da criatividade: Cultivando a criatividade nas organizações*. Editorial Prisma.

Amabile, T. M. (2018). *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*. Taylor and Francis.

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>

Amabile, T. M., & Pratt, M. G. (2016). The dynamic componential model of creativity and innovation in organizations: Making progress, making meaning. *Research in Organizational Behavior*, 36, 157-183. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2016.10.001>

Anjum, T., Farrukh, M., Heidler, P., & Díaz Tautiva, J. A. (2021). Entrepreneurial Intention: Creativity, entrepreneurship, and university support. *J. Open Innov. Technol. Mark Complex.*, 7 (1), 11. <https://doi.org/10.3390/joitmc7010011>

Azevedo, I., Morais, M. F., & Martins, F. (2017). Educação para a criatividade em adolescentes: Uma experiência com o Future Problem Solving Program Internacional. *REICE - Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 75-87. <http://dx.doi.org/10.15366/reice2017.15.2.004>

Azevedo, I., Morais, M. F., & Martins, F. (2019). The Future Problem Solving Program International: An intervention to promote creative skills in portuguese adolescents. *Journal of Creative Behavior*, 53(3), 263-273. <https://doi.org/10.1002/jocb.175>

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.



**Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

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

- 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>
- Beghetto, R. A. (2019). Creativity in teaching. In J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 549-564). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316274385.030>
- Beghetto, R. A., & Karwowski. M. (2018). Educational consequences of creativity: A creative learning perspective. *Creativity Theories – Research – Applications*, 5(2), 146 – 154. <https://doi.org/10.1515/ctra-2018-0011>
- 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.
- Cropley, A., & Cropley, D. (2009). *Fostering creativity: A diagnostic approach for higher education and organizations*. Hampton Press.
- 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>
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Applications of flow in human development and education: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Springer Science & Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-9094-9>
- Department for Digital, Culture, Media & Sport. DCMS. (1998). Creative Industries Mapping Documents 1998. <https://www.gov.uk/government/publications/creative-industries-mapping-documents-1998>
- Dineen, R. (2007). Views from the folk face: Lecturers' and students' perspectives on the development of creativity in art and design. In N. Jackson, M. Oliver, M. Shaw, & J. Wisdom (Eds.), *Developing creativity in higher education* (pp. 109-117). Routledge.
- Edwards, M., McGoldrick, C., & Oliver, M. (2007). Creativity and curricula in higher education: Academic's perspectives. In N.



**Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

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

- Jackson, M. Oliver, M. Shaw, & J. Wisdom (Eds.), *Developing creativity in higher education* (pp. 59-73). Routledge.
- 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>
- Faustino, P. (2013). *Indústrias criativas, media e clusters*. Media XXI.
- Fleith, D. S. (2019). The role of creativity in graduate education according to students and professors. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 36, e180045. Epub January 21.  
<https://doi.org/10.1590/1982-0275201936e180045>
- Fryer, M. (2007). Facilitating creativity in higher education: A brief account of national teaching fellows' views. In N. Jackson, M. Oliver, M. Shaw, & J. Wisdom (Eds.), *Developing creativity in higher education* (pp. 74-88). Routledge.
- Garcês, S., Pocinho, M., Jesus, S. N., Viseu, J. N., Imaginário, S., & Wechsler, S. M. (2015). Estudo de Validação da Escala de Personalidade Criativa. *Revista Iberoamericana de Diagnostico y Evaluacion Psicologica* 2(40), 17-24.
- 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., 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>



**Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

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

- 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. <https://doi.org/10.1002/jocb.140>
- 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.
- Jahnke, I., Haertel, T., & Wildt, J. (2017). Teachers' conceptions of student creativity in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 54(1), 87-95. <https://doi.org/10.1080/14703297.2015.1088396>
- 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>
- Kaufman, J. C., Glăveanu, V., & Baer, J. (Eds.) (2017). *Cambridge handbook of creativity across domains*. Cambridge University Press.
- Kim, S, Choe, I., & Kaufman, J. C. (2019). The development and evaluation of the effect of creative-solving program on young children's creativity and character. *Thinking Skills and Creativity*, 33. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100590>
- 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/10.1080/10400419.2020.1821562>
- Ma, H. H. (2006). A synthetic analysis of the effectiveness of single components and packages in creativity training programs. *Creativity Research Journal*, 18(4), 435-446.
- MacLaren, I. (2012). The contradictions of policy and practice: Creativity in higher education. *London Review of Education*, 10(2), 159-172.
- Martins, H. (2019, March 24). Zeros à direita: o que é e como se caracteriza a geração Z? *Público*.



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

<https://www.publico.pt/2019/04/24/p3/cronica/zeros-direita-caracteriza-geracao-z-1870191>

- McCowan, T. (2018). A “desagregação” do Ensino Superior. *Reveduc*, 12(2), 464 – 482.
- 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. (in press). Criatividade no Ensino Superior: Contornos de uma prática para a formação de educadores. In S. Weschler (Org.), *Criatividade: Implicações práticas e aplicações*. Artesã.
- 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>
- Morais, M. F., & Almeida, L. (2016). Perceções sobre criatividade: Estudo com estudantes do Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(2), 141-162. <https://doi: 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, e180011. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275201936e180011>
- Morais, M. F., Almeida, L. S., & Azevedo, I. (2014). Criatividade e práticas docentes no Ensino Superior: Como pensam os alunos de áreas curriculares diferentes? *Revista AMazônica*, 12(2), 97-126.
- Morais, M. F., Almeida, L. S., Azevedo, I., Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2014). Validação portuguesa do Inventário de Práticas Docentes na Educação Superior. *Avaliação Psicológica*, 13(2), 167–175.
- Morais, M. F., Azevedo, I., & Martins, F. (2021). Crenças acerca de criatividade: Mitos ou verdades? Apresentação de uma Escala de Avaliação. *RECRUI - Revista Ibero-Americana de Criatividade e Inovação*, 2(4), 184-197.



**Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

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

- Morais, M. F., & Fleith, D. S. (2017). Conceito e avaliação de criatividade. In L. S. Almeida (Ed.), *Criatividade e pensamento crítico: Conceito, avaliação e desenvolvimento* (pp. 19-44). CERPSI.
- Morais, M. F., Jesus, S., Azevedo, I., Araújo, A., & Viseu, J. (2015). Intervention program on adolescent's creativity representations and academic motivation. *Paidéia*, 25 (62), 289-197. doi:10.1590/1982-43272562201502
- 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., Viana, F. L., Fleith, D. S., & Dias, C. (2019). Climate Scale for Creativity in the Classroom: Evidence of factorial validity in the portuguese context. *Trends in Psychology*, 27(4), 837-849. <https://doi.org/10.9788/tp2019.4-02>
- Moura de Carvalho, T. de C., Fleith, D. S., & Almeida, L. (2021). Desarrollo del pensamiento creativo em el âmbito educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 164-187. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.9>
- 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., & Wechsler, S. M. (2018). Creativity and innovation: Skills for the 21st century. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 35(3), 237–246. <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000300002>
- Neves-Pereira, M.S., & Fleith, D. S. (Eds.) (2020). *Teorias da criatividade*. Alínea.
- Oliver, M., Shah, S., McGoldrick, C., & Edwards, M. (2007). Student's experiences of creativity. In N. Jackson, M. Oliver, M. Shaw, & J. Wisdom (Eds.), *Developing creativity in higher education* (pp. 43-58). Routledge.
- Pensin, D. P., & Nikolai, D. (2013). A inovação e a prática pedagógica no contexto da educação superior. *Unesco & Ciência – ACHS*, 4(1), 31-54.



**Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

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

Perry, A., & Karpova, E. (2017). Efficacy of teaching creative thinking skills: A comparison of multiple creativity assessments. *Thinking Skills and Creativity*, 24, 118-126. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.02.017>

Secretaria da Economia Criativa/Minc. (2010). *Relatório de Economia Criativa. Economia criativa: uma opção de desenvolvimento*. Itaú Cultural. <http://bit.ly/unctad2010>

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. A. (2014). *Creativity: Theories and themes – Research, development and practice*. Academic Press.

Runco, M. A. (2017). Comments on where the creativity research has been and where is it going. *Journal of Creative Behavior*, 51(4), 308–313. <https://doi.org/10.1002/jocb.189>

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>

Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>

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.

Seemiller, C. (2017). Motivation, Learning, and Communication Preferences of Generation Z Students. *eHearsay*, 7(2), 4-8. <https://www.ohioslha.org/wp-content/uploads/2017/12/Fall17Issue.pdf>

Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd cultivating creativity in a culture of conformity*. The Free Press.



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

Torrance, E. P. (1963). Mental health problems of highly creative children. In P. Torrance (Ed.), *Education and the creative potential* (pp. 34-43). University of Minnesota.

Torrance, E. P., & Safter, H. T. (1990). *The incubation model of learning and teaching: Getting beyond aha!*. Bearly Limited.

Tosey, P. (2007). Interfering with the interference: An emergent perspective on creativity in higher education. In N. Jackson, M. Oliver, M. Shaw, & J. Wisdom (Eds.), *Developing creativity in higher education* (pp. 29-42). Routledge.

Wechsler, S. M. (2006). *Estilos de pensar e criar*. Campinas: LAMP/PUC.

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 engajamento acadêmico. *Educação por Escrito*, 9(2), 154-169. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2018.2.31607>

**Recebido: 11/6/2022. Aceito: 16/12/2022. Publicado: 1/1/2023.**

#### **Autoras:**

**Fernanda Martins (Universidade do Porto)** - Possui mestrado e doutoramento em Psicologia. Tem participado em projetos de investigação e tem publicado e apresentado investigações em encontros científicos nacionais e internacionais. É membro do CITECEM (Faculdade de Letras da Universidade do Porto) e integra equipas de investigação em várias áreas científicas. E-mail: [mmartins@letras.up.pt](mailto:mmartins@letras.up.pt)  
País: Portugal

**Rafaela Moreira (Universidade do Porto)** - É bacharel em Comunicação Social e Profissional de Relações Públicas (Brasil). Possui o Mestrado em Comunicação e Gestão de Indústrias Criativas (Faculdade de Letras da Universidade do Porto). Trabalhou na área da Comunicação e Marketing. E- mail: [rafaela.moreirah@gmail.com](mailto:rafaela.moreirah@gmail.com)  
País: Portugal



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

**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: famorais@ie.uminho.pt  
País: Portugal

**Lúcia C. Miranda.** É psicóloga e mestre pela Universidade de Coimbra, doutorada e pós- doutorada pela Universidade do Minho na área de especialização Psicologia da Educação. Psicóloga Especialista pela Ordem dos Psicólogos Portugueses em Psicologia da Educação e em Psicologia Social e das Organizações. Com especialista avançada nas Necessidades Educativas Especiais, Psicologia comunitária, Psicologia vocacional e do desenvolvimento da carreira. Colabora como investigadora com o Centro de Investigación en Psicopedagogía e Investigaciones Psicopedagógicas [CIPsp] E-mail: lrcmiranda@gmail  
País: Portugal

**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, Pos doutorada em Psicologia da Educação pela Universidade do Minho. E-mail: scaquinosc13@gmail.com  
País: Portugal