

**CLIMA CRIATIVO EM SALA DE AULA: ESTUDO EXPLORATÓRIO COM  
ALUNOS DO ENSINO BÁSICO**

**CREATIVE CLIMATE IN THE CLASSROOM: AN EXPLORATORY STUDY WITH  
PUPILS FROM ELEMENTARY SCHOOL**

**Maria de Fátima Morais\*, Fernanda Martins\*\* y Fátima Ferreira\*\*\***

\*Universidade do Minho, Instituto de Educação

\*\*Universidade do Porto, Faculdade de Letras

\*\*\*Universidade do Minho, Instituto de Educação

Correo de correspondencia: famorais@ie.uminho.pt

## Clima Criativo em Sala de Aula: Estudo Exploratório com Alunos do Ensino Básico

### Resumo

Um clima criativo é um conceito frequentemente abordado na literatura e pode ser uma forma intencional de promover a criatividade, nomeadamente em contexto educativo. Proporcionar este clima criativo é fundamental desde o início do percurso escolar. Por seu lado, as representações, não sendo competências, podem condicionar atitudes e comportamentos, sendo relevante a sua avaliação, inclusivamente no âmbito da criatividade. Este estudo analisou representações sobre o clima criativo em sala e aula (incluindo a autoperceção de criatividade nesse contexto) em 245 alunos do 4º ano de escolaridade da zona norte de Portugal. Usou-se a Escala de Clima para a Criatividade em Sala de Aula (autor 1 et al., 2019). Os dados foram tratados em função do género dos alunos, do sistema público ou privado das escolas em causa, assim como da zona rural ou urbana em que estas se inseriam. Existem diferenças estatisticamente significativas para cada uma destas condições estudadas. Tais resultados de um estudo ainda exploratório podem servir futuras investigações e formações a agentes educativos.

**Palavras Chave:** *Clima criativo; Representações; Sala de aula; Alunos; Ensino Básico*

### Creative Climate in the Classroom: An Exploratory Study with Pupils from Elementary School

A creative climate is a concept often discussed in the literature and can be an intentional way to promote creativity, particularly in an educational context. Providing this creative climate is fundamental from the beginning of the school career. On the other hand, representations, not being skills, can condition attitudes and behaviors, making their assessment relevant including in the context of creativity. In this study representations of the creative climate in the classroom (including the self-perception of creativity in this context) of 245 students from the 4th year of schooling in the north of Portugal were analyzed. The Climate Scale for Creativity in the Classroom (author 1 et al., 2019) was used. Data were processed according to the gender of the students, the public or private system of the schools in question, as well as the rural or urban area in which they were located. There are statistically significant differences for each of these studied conditions. Such results of a still exploratory study can be useful for future research and training of educational agents.

**Keywords:** *Creative climate; Representations; Classroom; Students; Elementary School.*

O papel da criatividade tem, cada vez mais, relevância social, apesar deste conceito ser de difícil definição (Berg et al., 2020; Romo, 2019). Na atualidade, a criatividade é uma exigência urgente, transdisciplinar e transcultural, sendo considerada uma das competências fundamentais para este século (Kettler et al., 2018; Runco, 2018). Proporcionando a criatividade um caráter inovador para a sociedade, a sua valorização é de particular importância no setor da educação e desde o início do percurso escolar (Glăveanu, 2018). A formação de competências criativas é então fundamental para o desenvolvimento pessoal e cognitivo dos alunos e para o bem-estar da comunidade educativa (Patston et al., 2017).

Quando se aborda a criatividade no espaço escolar, múltiplas variáveis devem ser consideradas. Por um lado, há uma trajetória desenvolvimental das competências criativas no indivíduo, a qual acompanha o percurso escolar e que traduz avanços e recuos dessas competências. Durante o 1º ciclo de escolaridade, especificamente, verificam-se dois declínios nas competências criativas, um no início e outro no final do ciclo, o que potencia na escola dificuldades e oportunidades face aos alunos (e.g. Barbot et al., 2016; Baer & Kaufmann, 2008). Tais dificuldades e oportunidades poderão então ser intencionalmente atenuadas e potenciadas, respetivamente.

Também o género dos alunos parece ter influência na expressão criativa, não

sendo ainda pacíficos os resultados (Nakano et al., 2021). Porém, é certo que papéis e expectativas sociais vão sendo adquiridos ao longo da vida e vão modelando diferentemente atitudes, perceções e comportamentos em ambos os géneros, nomeadamente comportamentos mais e menos criativos (Alencar & Sobrinho, 2017; autor 1 & Almeida, 2019). Por exemplo, se for encarada uma superioridade criativa dos rapazes, a ela podem estar associados papéis sociais da mulher que se vão construindo desde os primeiros anos da infância (por exemplo, através do jogo simbólico), vestindo-se esses papéis sociais de estereótipos de género: neste caso, sendo construídas barreiras externas e internas às mulheres, tais como menor encorajamento à manifestação de ideias em sala de aula, menos oportunidades de ascender a cargos de responsabilidade e prestígio, expectativas face a maior perfeccionismo, maior medo do sucesso ou crença limitada no próprio potencial (Mundim et al., 2022; Romo, 2018). Porém, quanto às representações acerca do clima criativo em sala de aula na infância, alguns estudos têm apontado para melhores perceções por parte das raparigas em algumas dimensões (e.g. Fleith & Alencar, 2006; Leite et al., 2018). Também a dicotomia ensino privado/público, segundo as autoras anteriores, ou entre os meios sociogeográficos rural/urbano das instituições escolares (Van Marserveen, 2021), podem fornecer informações úteis sobre diferenças psicossociais nos alunos e sobre ambientes escolares. Tais informações podem fazer diferença no

apelo à criatividade e eventuais diferenças neste sentido podem ser traduzidas pelas representações desses alunos acerca da criatividade em sala de aula (Leite et al., 2018). É assim pertinente, tomando esta diversidade de variáveis, considerar o que os alunos pensam sobre a criatividade que os rodeia (autor 1 et al, 2021).

Neste estudo, estarão em causa representações sobre o clima criativo em sala de aula e, nelas, a autopercepção de criatividade nos alunos. O conceito de clima criativo, ou seja, facilitador de um ensino criativo em sala de aula, tem sido operacionalizado por vários autores, sendo nele fundamental o papel do professor (e.g. Cropley, 2018; autor1 & Miranda, 2019; Mousena & Raptis, 2021) e estando baseado na assunção de que criatividade pode e deve ser desenvolvida intencionalmente (Kim, 2019) e desde a infância (Russ & Lee, 2017). Como operacionalizar tal clima?

Pensar um clima criativo implica ter em atenção barreiras à expressão e ao desenvolvimento da criatividade. Vários obstáculos têm sido apontados em contexto escolar imbuídos numa visão tradicional de ensino: por exemplo, ênfase exagerada na avaliação, com contornos de busca de uma só resposta (respostas convergentes) e apelando à memorização e à reprodução do conhecimento; pressões para que não haja fuga às normas e ao esperado pelo professor e pela escola; predomínio do julgamento em relação ao estímulo de novas ideias; sobrevalorização da lógica e desprezo pela imaginação e fantasia; incentivo ao medo do ridículo, do erro, da crítica; prevalência da

rotina face às possibilidades de mudança (autor 1 et al., 2017). Nesta perspetiva, a convergência predomina face à divergência nas exigências escolares e é reforçada a dicotomia certo-errado. O erro é considerado um fracasso, focando-se o professor essencialmente nas dificuldades em prejuízo dos pontos fortes dos alunos O estudante é ensinado a responder e não a questionar. Predomina ainda a conceção da escola como lugar de transmissão de conhecimento e de adaptação social (Alencar et al., 2018).

Um clima criativo, ao invés do que foi referido sobre barreiras à criatividade, deve pautar-se por muitas características que se cruzam e se implicam mutuamente. É referida, por exemplo, a valorização explícita das respostas criativas, da divergência, da fantasia e da imaginação. Nesta perspetiva, o erro faz parte do processo de ensino-aprendizagem, deve ser uma fonte de aprendizagem e não de inibição. Os alunos devem ser incentivados à curiosidade, à autoconfiança, à autonomia e à coragem de lidar com o ambíguo e o desconhecido. Na sala de aula, deve estar presente um equilíbrio entre a existência de regras claras, apelo à responsabilidade, compromisso e seriedade, e o incentivo ao sentido de humor, à colaboração, ao prazer que o ato de aprender traz (Alencar & Sobrinho, 2017; Fleith & autor1, 2017). Estes autores também reforçam a importância da aprendizagem se centrar num currículo que privilegia o mundo real e atual, a articulação dos conteúdos com as experiências e interesses dos alunos, o apelo à interdisciplinaridade, a abordagem de

problemas inovadores, complexos, a flexibilidade na apresentação e na resolução dos problemas, sempre que possível.

Dado o contexto teórico anterior, procurou-se com este estudo analisar representações de clima criativo em sala de aula e autopercepções de criatividade em alunos do 4º ano de escolaridade. Esta análise será realizada em função do género dos alunos, da frequência de instituições públicas e privadas e da frequência de instituições em zona rural e urbana.

## MÉTODOS

### Participantes

Participaram neste estudo 245 alunos do 4º ano de escolaridade, pertencentes a 12 turmas do distrito de Braga (Portugal). Os alunos, 118 raparigas e 127 rapazes pertenciam a escolas públicas e privadas inseridas em meio rural e urbano. Assim, 126 alunos frequentavam escolas públicas e 119 escolas privadas. Nas escolas públicas, 88 alunos estavam inseridos em meio urbano e 38 em meio rural; nas escolas privadas, 93 viviam em meio urbano e 26 em meio rural. Houve equilíbrio nos participantes relativamente ao género e à frequência de escolas públicas e privadas, mas existiu algum desequilíbrio face à dicotomia zona rural/urbana, estando mais deficitária a primeira condição. Os alunos tinham idades compreendidas entre 9 e 11 anos de idade ( $M= 9,47$  anos,  $DP= 0,524$ ).

Quanto aos professores dos alunos avaliados, 7 lecionavam no ensino público (5 em meio rural e 2 em meio urbano) e 5 lecionavam no privado (1 em meio rural e 4

em meio urbano). Tinham idades compreendidas entre 24 e 60 anos de idade ( $M= 42,5$ ;  $DP= 10,532$ ), sendo 9 do sexo feminino e 3 do masculino. Apesar de os docentes envolvidos no estudo não terem participado diretamente no mesmo, a sua caracterização parece relevante, já que a avaliação pedida aos alunos dirige-se à gestão da sala de aula (percecionada como mais ou menos criativa) realizada pelos professores; por seu lado, estão em causa contextos diferentes como o sistema de ensino (privado e público) e o geográfico (rural/urbano), podendo a caracterização dos docentes em função de tais variáveis ajudar a eventuais hipóteses explicativas para resultados.

### Instrumentos

Aos alunos foi aplicada a Escala sobre o Clima para a Criatividade em Sala de Aula, na versão adaptada à população portuguesa (autor 1 et al., 2019). Esta escala visa avaliar fatores percecionados como estimuladores e como inibidores à expressão da criatividade no contexto escolar. O instrumento tem 22 itens, cujas respostas são apresentadas em escala *Likert* de 5 pontos (entre “nunca” e “sempre”), estando organizados estes itens em 4 fatores: (1) Suporte do Professor à Expressão de Ideias do Aluno (exemplo de item: “A professora pede-me para pensar em muitas ideias”), (2) Autoperceção de Criatividade pelo Aluno (exemplo de item: “Eu uso a minha imaginação”), (3) Interesse do Aluno pela Aprendizagem na Escola (exemplo de item: “Eu gosto da matéria

ensinada”) e (4) Autonomia do Aluno na Escola (exemplo de item: “Eu posso escolher o que quero fazer”). A Escala apresenta bons valores de fidedignidade e de explicação da variância dos resultados. A aplicação deste instrumento não tem duração previamente estipulada sendo, em geral, preenchida em cerca 20 minutos.

### **Procedimentos**

Os coordenadores das escolas foram contactados via telefone e via e-mail e assim foram apresentaram os objetivos da investigação, o instrumento a aplicar, o processo de recolha e de análise dos dados e a garantia de participação voluntária dos alunos, assim como o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos. Foi ainda solicitada aos encarregados de educação dos alunos participantes uma autorização escrita (consentimento informado) para a participação dos seus educandos. Obteve-se a autorização para a investigação por parte da Direção Geral de Educação (Inquérito nº 0787300001).

A aplicação da escala de avaliação aos alunos decorreu em ambiente de sala de aula e foi conduzida por uma das autoras deste artigo, reviamente, foi-lhes explicado o objetivo da atividade, garantindo a confidencialidade e o anonimato dos questionários, assim como o seu carácter não avaliativo do ponto de vista escolar. Estava

presente a/o professor(a) titular da turma. Os professores, foram contactados através dos coordenadores das escolas e foi explicado a cada um deles, por uma autora deste artigo, o procedimento de recolha de dados dos seus alunos em sala de aula.

### **Análise de dados**

Os resultados descritivos e globais da aplicação da Escala de Clima para a Criatividade em Sala de Aula (Autor 1 et al., 2019) são diferenciados por género, por estabelecimento de ensino público e privado, e por meio sociogeográfico em que o estabelecimento escolar se situa (rural ou urbano). Para analisar a comparação das médias obtidas em função dessas variáveis, foram aplicados testes t de *Student* para amostras independentes, tendo-se adotado o valor de 0,05 como nível de significância ( $p < 0,05$ ) através do programa SPSS, versão 27.

## **RESULTADOS**

### **Perceção do clima criativo em sala de aula - dados descritivos**

São apresentados na Tabela 1 os valores de N, das médias, dos desvios-padrão e dos valores mínimo e máximo para os parâmetros avaliados das perceções de clima criativo em sala de aula. São referidos também os valores mínimo e máximo possíveis para cada variável avaliada.

**Tabela 1***Percepções de clima criativo em sala de aula (amostra global).*

Fator	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Interesse (min7 - max35)	12	35	28,95	4,121
Suporte (min9 - max40)	16	40	35,44	5,080
Autopercepção (min3 - max15)	4	15	12,44	2,340
Autonomia (min3 - max15)	5	15	9,66	2,103

Verificou-se que para todos os fatores da Escala de Clima para a Criatividade em Sala de Aula (autor 1 et al., 2019), incluindo a Autopercepção de Criatividade pelo Aluno, os valores médios obtidos foram bastante elevados, correspondendo o menos elevado à Autonomia do Aluno na Escola (estando este, porém, acima da realização intermédia dos itens). Não foi obtido nenhum valor mínimo estipulado pela Escala e, pelo contrário, em todos os fatores foi constatado o valor máximo possível. Os valores máximo e mínimo encontrados demonstram, porém, variabilidade de resultados.

### **Percepção do clima criativo em sala de aula – em função do género, tipo de**

### **ensino e meio sociogeográfico**

Face à exploração da existência de diferenças estatisticamente significativas nas percepções de clima criativo em sala de aula em função da variável género, são apresentados os resultados na Tabela 2.

**Tabela 2**

*Percepções de clima criativo em sala de aula - em função do género.*

Fator	Género	N	Média	Desvio Padrão	t(243)	p
Suporte (min9 - max40)	feminino	118	36,55	4,769	-3,353	0,001
	masculino	127	34,42	5,162		
Interesse (min7- max35)	feminino	118	29,46	3,686	-1,879	0,061
	masculino	127	28,47	4,450		
Autopercepção (min3 - max15)	feminino	118	12,94	2,039	-3,315	0,001
	masculino	127	11,97	2,507		
Autonomia (min3 - max15)	feminino	118	10,09	1,974	-3,156	0,002
	masculino	127	9,26	2,146		

Foram verificadas diferenças estatisticamente significativas em todos os fatores da Escala utilizada, tendo em conta o género. As raparigas apresentaram sempre valores mais elevados. Quanto à existência

de diferenças estatisticamente significativas atendendo ao tipo de estabelecimento de ensino – público ou privado – os resultados são apresentados na Tabela 3.

**Tabela 3.**

*Percepções de clima criativo em sala de aula - em função de ensino público ou privado.*

Fator	Tipo de ensino	N	Média	Desvio Padrão	t(243)	p
Interesse (min7 - max35)	público	126	28,33	4,702	-3,353	0,001
	privado	119	29,61	3,294		
Suporte (min9 - max40)	público	126	35,67	5,505	-1,879	0,061
	privado	119	35,21	4,599		
Autopercepção (min3 - max15)	público	126	11,95	2,555	-3,315	0,001
	privado	119	12,95	1,974		

Autonomia	público	126	9,27	2,041	-3,156	0,002
(min3 - max15)	privado	119	10,08	2,096		

Existem diferenças significativas em quase todos os fatores da escala sobre percepções do clima criativo, tendo em conta o tipo de ensino. Nestes fatores, apenas não há valores significativamente mais elevados para o ensino privado no que respeita ao Suporte do Professor às Ideias do Aluno.

Foram ainda avaliadas diferenças

relativamente ao ambiente no qual se situa o estabelecimento de ensino – rural ou urbano. Os resultados são apresentados na Tabela 4. Existem diferenças estatisticamente significativas apenas para o fator Suporte do Professor às Ideias do Aluno, apresentando o ambiente rural valores mais elevados.

#### Tabela 4

*Percepções de clima criativo em sala de aula e avaliação de criatividade pelos professores - em função de ambiente rural e urbano*

Fator Ambiente		N	Média	Desvio Padrão	t(243)	p
Interesse (min7- max35)	Rural	114	28,53	4,687	3,005	0,136
	Urbano	131	29,31	3,535		
Suporte (min9 - max40)	Rural	114	36,47	4,696	-1,494	0,003
	Urbano	131	34,55	5,247		
Autopercepção (min3 - max15)	Rural	114	12,20	2,421	-1,470	0,143
	Urbano	131	12,64	2,257		
Autonomia (min3 - max15)	Rural	114	9,71	1,990	0,342	0,733
	Urbano	131	9,62	2,203		

## DISCUSSÃO

Nos dados descritivos são constatadas percepções bastante positivas dos alunos sobre a sua própria criatividade e sobre o clima criativo em sala de aula que os rodeia. A autoavaliação elevada lembra o resultado encontrado por Macedo e Antunes (2021), apesar de aí serem estudados alunos do 3º ciclo de escolaridade, quanto à existência de valores elevados na autopercepção de habilidades cognitivas, nomeadamente criativas. Também os trabalhos de Dias et al. (2016) e de Leite et al. (2018) apresentam, para todos os fatores da escala usada neste estudo, valores acima do valor intermédio e, e em ambos os estudos, a Autonomia do Aluno na Escola surge como o menos valorizado. No trabalho com a escala original no Brasil (Fleith & Alencar, 2005), também a Autonomia do Aluno na Escola emergiu como o fator com média mais baixa. Estes resultados podem traduzir um investimento pelos docentes em promover criatividade nas aulas ou, eventualmente, perspectivas dos alunos que poderão rentabilizar tal investimento ao acreditarem na sua criatividade e num ambiente que os rodeia como sendo propício a comportamentos criativos. Quanto ao fator da Autonomia do Aluno, sobretudo em crianças pequenas (1º ciclo de escolaridade), deverá talvez ser melhor analisada a formulação dos seus itens (autor 1 et al, 2019), dado que apresenta maior fragilidade psicométrica em ambas as versões da Escala usada (Fleith & Alencar, 2005; autor 1 et al., 2019).

A superioridade encontrada nas

percepções obtidas pelas raparigas face ao clima criativo em sala de aula também vai ao encontro dos resultados de estudos realizados com a mesma escala de avaliação, ainda que em outros contextos. Por exemplo, no Brasil, Fleith e Alencar (2006) verificaram que as raparigas de 3º e 4º ano de escolaridade pontuavam mais positivamente nos fatores Suporte do Professor às Ideias do Aluno, Interesse do Aluno pela Aprendizagem na Escola e Autonomia do Aluno na Escola. Do mesmo modo, em 2018, Borges e Fleith voltaram a constatar em alunos de 5º ano tal superioridade. Leite et al. (2018) mostraram igualmente a superioridade das raparigas nesta escala de avaliação, estando em causa no estudo de Borges e Fleith (2018) a Autonomia do Aluno na Escola e o Interesse do Aluno pela Aprendizagem na Escola, enquanto no de Leite et al. (2018), a superioridade é correspondente à Autonomia do Aluno na Escola e ao Suporte do Professor às Ideias do Aluno. Curiosamente, nos estudos mencionados, no fator Autopercepção de Criatividade pelo Aluno as raparigas não se evidenciaram.

Por um lado, surge como muito positivo a superioridade das raparigas na avaliação do clima que as rodeia em sala de aula, sobretudo considerando a autonomia e a autoavaliação de criatividade e particularmente se for recordado que o meio, com a construção dos papéis sociais e as respetivas expectativas envolvidas, frequentemente condiciona uma autopercepção positiva das aptidões nas raparigas (autor 1 & Almeida, 2019). Este resultado deverá então ser estímulo nos

primeiros anos de escolaridade face à autonomia e à criatividade nas raparigas, sobretudo num 4º ano de escolaridade que corresponde a uma idade apontada como coincidente com uma quebra na realização criativa (Barbot et al., 2016). No mesmo sentido, Joly et al. (2009) comentaram a superioridade de uma percepção mais positiva pelas raparigas face à sala de aula no 1º ciclo de escolaridade, mencionando que a maioria dos docentes deste ciclo são do género feminino. Pode assim haver uma maior identificação das alunas com a docente, identificação essa condicionante das percepções de tais alunas num sentido positivo face ao meio próximo que a docente gere. Essa explicação também pode aplicar-se ao facto de no fator Autopercepção de Criatividade pelo Alunas, as raparigas terem apresentados resultados mais elevados, o que nem sempre tem acontecido noutros estudos; nesta amostra, a discrepância de superioridade de professoras face a professores é grande e isso pode ter influenciado os valores da autoapreciação realizada pelas alunas.

A melhor percepção dos alunos do ensino privado observado na maioria dos fatores da Escala de Clima para a Criatividade em Sala de Aula (autor 1 et al., 2019) é coerente com outros estudos. As autoras da escala de avaliação original aqui usada (Fleith & Alencar, 2005) também o verificaram. Eason et al. (2009) mostraram ainda que os alunos do ensino privado se autoavaliavam como sendo mais criativos do que os do ensino público, o que reforça particularmente os resultados obtidos neste trabalho no fator Autopercepção de

Criatividade pelo Aluno. Contudo, Dias et al. (2016) encontraram resultados díspares, havendo melhores percepções de clima de sala de aula em Interesse do Aluno pela Aprendizagem e em Autonomia do Aluno no ensino público. Quanto à melhor percepção de um clima criativo em sala de aula por alunos no ensino privado, relembra-se o estudo de Fleith e Alencar (2008) que mostra os docentes do ensino público a apontarem maiores bloqueios no desenvolvimento da criatividade dos alunos, havendo no privado disponibilidade de mais recursos para as aulas. Porém, estes estudos foram realizados no Brasil e não são recentes. Na ausência de estudos mais atuais acerca deste tipo de percepções em Portugal, fica a curiosidade da confrontação entre os dados encontrados e os de Dias et al. (2016), assim como o alerta para uma atenção particular a ser dada ao ensino público relativamente à criatividade promovida pelos docentes em sala de aula.

Quanto ao facto de o fator Suporte do Professor às Ideias do Aluno ser o único em eu o ensino público não emerge percecionado significativamente como sendo mais pobre face ao privado, coloca a questão de saber se estes alunos (sobretudo quando há o cruzamento de escolas públicas com zona rural) não serão mais privados de estimulação social e mesmo familiar, a nível afetivo e cognitivo, nomeadamente criativo. Se sim, face ao ensino privado, os educandos do ensino público poderão sobrevalorizar na sala de aula a atenção e o suporte, que o docente proporciona, ao que é expresso pelo aluno. Desta forma, tais alunos não sentiriam tanto esta lacuna como

as inerentes aos restantes fatores da Escala. São suposições que exigiriam maior exploração.

A superioridade encontrada em zona rural no fator Suporte do Professor às Ideias do Aluno pode reforçar a hipótese avançada anteriormente face a uma maior carência destes alunos nos recursos extraescola (estimulação cognitiva, emocional e criativa). Pode haver uma maior valorização por parte destes alunos muito particularmente voltada para o suporte que o docente proporciona. Por seu lado, coloca-se a questão de se haverá mesmo um *gap* (lacuna) na educação entre os ambientes urbanos e rurais, como referia Van Marserveen (2021). Esse *gap*, a existir, passa por diferenças na criatividade real e percebida por alunos? Não se encontrou resposta em outras fontes para esta questão e isso reforça a pertinência do estudo deste tópico. Van Marserveen (2021) faz uma revisão de alguns trabalhos sobre o percurso educativo nestes dois contextos sociais, assim como estuda particularmente a relação entre a densidade populacional (tomando cidades e aldeias) e as oportunidades educativas na Holanda. Desse estudo, sobressaem conclusões que não são diretamente associadas às variáveis aqui avaliadas (percepções de alunos sobre clima criativo em sala de aula), mas que poderão ajudar em alguma reflexão sobre os resultados. Assim, o trabalho de Van Marserveen (2021) mostra que há maior retorno à educação (quando se verificam saídas do percurso educativo dos alunos) nas cidades, onde há também mais oportunidades de escolha face a escolas (em

todos os níveis de ensino), maior competição entre elas, assim como maior heterogeneidade, proporcionando esta última melhor encaixe, correspondência entre alunos e educação oferecida. Porém, múltiplas variáveis (as quais, aliás, o autor estudou) condicionam estas conclusões, como o salário, a escolaridade e a idade dos pais. No estudo que aqui se apresenta, os dados não reforçam a existência desse *gap*, mas também é de considerar que o estudo atrás citado se refere a um país específico e que, face a Portugal, não foram encontradas fontes de comparação para esta variável. Recorde-se ainda que as escolas de meio rural se encontram, neste estudo, na periferia de cidades e podem não ser exemplos muito marcantes de eventuais diferenças no tipo de ensino e nas oportunidades que cada um oferece. Mais estudos abordando esta questão serão muito úteis e deverão acontecer nos vários ciclos de escolaridade.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apresenta limitações, tal como direções futuras para investigação. Não se controlou o género do docente e não se analisou o cruzamento dos dados obtidos nas escolas de ensino público e privado com os das escolas de meio urbano e rural, o que poderia trazer implicações interessantes. Também o meio rural não foi muito característico, atendendo à situação geográfica das escolas, as quais não se situavam dentro de cidades, embora não estivessem muito afastadas delas. Por seu lado, há a limitação de o estudo ser baseado em autorrelatos de alunos—e assim não permitir a generalização de interpretações

que impliquem a análise de competências; porém, muitas investigações utilizam este tipo de avaliação e são úteis à caracterização e à futura intervenção em meio escolar. Este estudo sairia ainda enriquecido se fossem analisados dados de origem qualitativa, por exemplo tomando os docentes (com observação de aulas e/ou entrevistas) ou pesquisando comparações com outras populações como, por exemplo, crianças com altas capacidades.

Face às limitações, devem ser contrapostos resultados pertinentes obtidos. Uma caracterização dos alunos do 4º ano de escolaridade foi feita face a variáveis importantes como o que alunos pensam face a um clima promotor da criatividade na sua sala de aula e o que pensam sobre a sua criatividade. Surgiram dados positivos, encorajadores, tomando as perceções das crianças sobre o que a sala de aula proporciona face a competências criativas. Também as raparigas apareceram com potencial para um percurso autónomo e com sucesso a partir das perceções exibidas no final do 1º ciclo de escolaridade. O ensino em meio rural não apareceu prejudicado.

Estes dados, positivos, serão para divulgar, para inserir em formações de docentes e outros agentes educativos; devem também ser reforçados em práticas e mais analisados em investigações futuras. Por outro lado, surgem alertas: há que não negligenciar uma perceção de si como criativo e perceção face ao clima em sala de aula menos elevada nos rapazes nesta idade, podendo este dado estimular a intencionalidade de perceções mais positivas dos/das docentes face a esse género dos estudantes. O ensino público deverá ser analisado em particular de forma mais profunda relativamente à estimulação e à gestão da criatividade para que aí não se encontrem lacunas que são inexistentes no ensino privado. Também aqui se sugerem práticas (através da formação, por exemplo) e uma investigação mais controlada desta variável.

## FUNDOS

Este trabalho é financiado pelo CIED - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT



## REFERÊNCIAS

- Alencar, E. M. L. S. D., & Fleith, D. S. (2006). *Práticas pedagógicas que promovem a criatividade segundo professores do ensino fundamental* (Relatório de pesquisa). Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
- Alencar, E. M. L. S. D., & Sobrinho, A. B. F. (2017). *A gestão da criatividade*. Editora Prismas.
- Alencar, E. M. L. S. D., Fleith, D. S., Borges, C. N., & Boruchovitch, E. (2018). Criatividade em sala de aula: fatores inibidores e facilitadores segundo coordenadores pedagógicos. *Psico-USF*, 23, (3), p. 3555-566. <https://doi.org/10.1590/1413-82712018230313>
- Baer, J., & Kaufman, J.C. (2008). Diferenças de gênero na criatividade. *Journal of Creative Behavior*, 42(2), 75-105. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2008.tb01289.x>
- Barbot, B., Lubart, T. I., & Besançon, M. (2016). "Peaks, slumps, and bumps": Individual differences in the development of creativity in children and adolescents. *New directions for child and adolescent development*, 151, 33-45. <https://doi.org/10.1002/cad.20152>
- Berg, J., Vestena, C. L. B., & Costa-Lobo, C. (2020). Creativity in Brazilian education: review a decade of literature. *Creative Education*, 20, 420-433. <https://doi.org/10.4236/ce.2020.113030>
- Borges, C. N., & Fleith, D. S. (2018). Uso da tecnologia na prática pedagógica: Influência na criatividade e motivação de alunos do ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 34. <https://dx.doi.org/10.1590/0102.3772.e3435>
- Cropley, A. J. (2018). The Creativity-Facilitating Teacher Index: Early thinking, and some recent reflections. In S. Kaycheng (Ed.) *Creativity fostering teacher behavior: Measurement and research* (pp. 1-15). World Scientific Publishing.
- Dias, C. A. F., Morais, M. F., & Braga, A. (2014). Representações sobre clima criativo: Uma perspectiva de alunos e de professores do Ensino Básico em escolas públicas e privadas de Portugal. *Psicologia em Revista*, 23(1), 1-21. <http://dx.doi.org/10.5752/P.1678-9563.2017v23n1p1-21>.
- Eason, R., Giannangelo, D.M., & Franceschini, L.A. (2009). A look at creativity in public and private schools. *Thinking Skills and Creativity*, 4(2), 130-137. <https://eric.ed.gov/?id=EJ851611>
- Fleith, D. S., & Alencar, E. M. (2005). Percepção de alunos do ensino fundamental quanto ao clima de sala de aula para criatividade. *Psicologia em Estudo*, 11(3), 513-521. <http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n3/v11n3a06>
- Fleith, D., S. & Alencar, E. M. L. S. D. (2006). Percepção de alunos do ensino fundamental quanto ao clima de sala de aula para criatividade. *Psicologia em Estudo*, 11, (3), 513-521. <https://www.scielo.br/j/pe/a/Ms4QjH5KqtDt38Q8tMvsfTN/?format=pdf&lang=pt>
- Fleith, D. S. & Alencar, E. M. L. S. D. (2008). Características pessoais e fatores ambientais relacionados à criatividade do aluno do ensino fundamental. *Avaliação*

- Psicológica*, 7(1), 35-44.  
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v7n1/v7n1a06.pdf>
- Fleith, D. S., & Morais, M. F. (2017). Desenvolvimento e promoção da criatividade. In L. Almeida (Coord.). *Criatividade e pensamento crítico: Conceito, avaliação e desenvolvimento* (pp. 45-74). CERPSI.
- Glaveanu, V. P. (2018). Educating which creativity? *Thinking Skills and Creativity*, 27(1), 25-32.  
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.11.006>
- Kettler, T., Lamb, K. T., Willerson, A., e Mullet, D. R. (2018). Teachers' perceptions of creativity in the classroom. *Creativity Research Journal*, 30(2), 164-171.  
<http://dx.doi.org/10.1080/10400419.2018.1446503>
- [Kim, K. H. \(2019\). Demystifying creativity: what creativity isn't and is? \*Roeper Review\*, 41\(2\), 119-128.  
<https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1585397>](https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1585397)
- Joly, M. C. R. A., Fleith, D. S., Soares, C. A., Piovezan, N. N., & Lemos, T. H. (2009). Expressão da criatividade na sala de aula por estudantes brasileiros. In B. Silva, L. Almeida, A. Lozano, & M. (Orgs.), *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 4404 - 4013). Universidade do Minho e Universidade da Coruña.
- Leite, C., Morais, M. D. F., Martins, F., & Miranda, L. (2018). Criatividade e representações do clima criativo em sala de aula: um estudo exploratório no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Psicologia, Educação e Cultura*, 22(1), 140-155.  
<http://pec.ispgaya.pt/edicoes/2018/P-EC2018N1/index.html>
- Macedo, A. C. & Antunes, A. (2021). Perceções pessoais acerca da inteligência e criatividade: Estudo exploratório. *Talincrea: Revista Talento, Inteligencia y Creatividad*, 8 (15), 3-16.  
[http://www.talincrea.cucs.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/08\\_15/04\\_pes/receoes.pdf](http://www.talincrea.cucs.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/08_15/04_pes/receoes.pdf)
- Miranda, L & Morais, M. F. (2019). Criatividade e motivação: um estudo exploratório em docentes. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología Y Educación*, 6 (2), 114-125.  
<https://doi.org/10.17979/reipe.2019.6.2.5277>
- 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), 1-9.  
<https://doi.org/10.1590/1982-0275201936e180011>
- Morais, M. F. & Miranda, C. L. (2021). Práticas criativas em sala de aula e a criatividade dos docentes: Estudo exploratório no Ensino Básico. *Revista Ibero Americana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educacion*, 19(3), 61-76.  
<https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.004>
- Morais, M. D. 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*, 2 (4), 184-197.  
<https://recriai.emnuvens.com.br/revista/article/view/53>

- Morais, M. F., Viana, F. V., Fleith, D. S., & Dias, C. (2019). Adaptação Portuguesa da Escala Clima para a Criatividade em Sala de Aula. *Temas em Psicologia*, 27(4), 837-849. <http://dx.doi.org/10.9788/tp2019.4-02>
- Morais, M. F., Almeida, L., Fleith, D. S., Azevedo, I, Alencar, E, & Araújo, A. (2017). Teaching Practices for creativity at university: A study in Portugal and in Brazil. *Paidéia*, 27(67), 56-64. <https://doi.org/10.1590/1982-43272767201707>.
- Mousena, E., & Raptis, N. (2021). Beyond Teaching: School Climate and Communication in the Educational Context. In S. Waller, L. Waller, V. Mporfu and M. Kurebwa (no pages), *Education at the Intersection of Globalization and Technology*. <https://doi.org/10.5772/intechopen.93575>
- Mundim, M. C. B., Romo, M., Morais, M. F., y Wechsler, S. M. (2022). Factores influyentes en excelencia creativa femenina: Um estudio con mujeres brasileñas, portuguesas y españolas. *Revista Creatividad y Sociedad*, 36, 7-21. <http://creatividadysociedad.com/wp-content/uploads/2023/01/revista%20cys-36/cys-36.pdf>
- Nakano, T. D. C., Oliveira, K. D. S., & Zaia, P. (2021). Gender differences in creativity: A systematic literature review. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 37. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e372116>
- 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 y Problem Solving*, 27(2), 23-34. <https://link.gale.com/apps/doc/A533556209/HRCA?u=anon~25c38b73&sid=bookmark-HRCA&xid=57c87f04>
- Romo, M. (2018): ¿Tiene género la creatividad? Obstáculos a la excelencia en mujeres. *Estudios de Psicología*, 35(3), 247-258. <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000300003>
- Romo, M. (2019). *Psicología de la creatividad: Perspectivas contemporáneas*. Ediciones Paidós.
- Runco, M. A. (2018). Authentic creativity: Mechanisms, definitions, and empirical efforts. In R. J. Sternberg & J. C. Kaufman (Eds.), *The nature of human creativity* (246-263). Cambridge University Press.
- Russ, S. W., & Lee, A. W. (2017) Pretend play and creativity. In J. A Plucker (Ed.), *Creativity and innovation-theory. Research and practice* (133-149). Prufrock Press.
- Van Maarseveen, R. (2021). The urban-rural education gap: do cities indeed make us smarter? *Journal of Economic Geography*, 21(5), 683-714 <https://doi.org/10.1093/jeg/lbaa033>