



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**A RELAÇÃO ENTRE MOTIVAÇÃO PARA APRENDER, PERCEPÇÃO
DO CLIMA DE SALA DE AULA PARA CRIATIVIDADE E DESEMPENHO
ESCOLAR DE ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

MARIA MÔNICA PINHEIRO CAVALCANTI

Brasília - DF, março de 2009



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**A RELAÇÃO ENTRE MOTIVAÇÃO PARA APRENDER, PERCEPÇÃO DO
CLIMA DE SALA DE AULA PARA CRIATIVIDADE E DESEMPENHO
ESCOLAR DE ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

MARIA MÔNICA PINHEIRO CAVALCANTI

**Dissertação apresentada ao Instituto de
Psicologia da Universidade de Brasília, como
requisito parcial à obtenção do título de Mestre
em Processos de Desenvolvimento Humano e
Saúde, área de concentração Desenvolvimento
Humano e Educação.**

ORIENTADORA: PROFa. Dra. DENISE DE SOUZA FLEITH

Brasília - DF, março de 2009

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE

BANCA EXAMINADORA:

Prof(a). Dr(a). Denise de Souza Fleith - Presidente
Universidade de Brasília

Prof(a). Dr(a). Evely Boruchovitch - Membro
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Prof(a). Dr(a). Eunice Maria Lima Soriano de Alencar - Membro
Universidade Católica de Brasília

Prof(a). Dr(a). Diva Maria Moraes de Albuquerque Maciel - Suplente
Universidade de Brasília

Brasília - DF, março de 2009

Dedico este trabalho às queridas crianças, companheiras com as quais tive o prazer de conviver, ao longo de minha trajetória de pedagoga, incluindo meus filhos amados, Douglas e Amanda. Elas muito mais do que aprenderam ao meu lado, me ensinaram a ser cada vez mais sensível e atenta às suas necessidades e desejos para promoção de um clima favorável ao desenvolvimento e aprendizagem de todos nós. Dedico também este trabalho ao meu marido, Cláudio, médico, pós-doutor, pesquisador e também professor, que sempre me apoiou, incondicionalmente, durante toda minha trajetória acadêmica e profissional, compartilhando comigo a crença de que é possível, e necessário, cultivar desde cedo nas crianças o desejo e o prazer pela aprendizagem.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela sua infinita misericórdia e bênçãos em minha vida, pelas oportunidades de estudo e trabalho que me permitiram atuar como pedagoga por muitos anos, procurando favorecer o desenvolvimento de crianças, para além das expectativas escolares, o que culminou na motivação para realizar este trabalho de pesquisa.

Agradeço aos meus pais, Dalva e Leonel, *in memoriam*. À minha mãe, por ter mostrado o valor da criatividade no cotidiano da vida, pois sempre se valeu de seu potencial criativo para ser mais feliz. E ao meu pai, advogado, pelo exemplo de integridade moral, comprometimento com o trabalho, dignidade e perseverança frente às dificuldades, pelo estímulo aos filhos perante os estudos e, também, pelo seu humor peculiar e suas brincadeiras tão originais que eu tanto apreciava e que me fizeram uma criança mais feliz.

Agradeço muito aos meus três amores, Cláudio, Douglas e Amanda, que me apoiaram incondicionalmente em todos os momentos deste mestrado. Cláudio, marido sempre amado, que sempre me fez querer ser melhor do que sou e compartilha comigo das convicções mais profundas sobre o que importa nessa vida. Douglas, meu primogênito adorado, que me encanta com a expressão de seu potencial criativo e originais respostas frente às mais diversas situações do cotidiano. Amanda, minha filhinha muito amada e amiga, que sempre me surpreende com suas mais diversas habilidades, das mais cotidianas às mais complexas, companheira de muitas ideias que com muito prazer sempre procuramos realizar juntas. Cada um ao seu estilo me fazia crer que se este estudo era importante para minha vida, eles fariam o que fosse preciso para colaborar comigo. Por vocês eu faço tudo, mas vocês ainda são capazes de fazer sempre mais por mim! E fizeram muito, amores da minha vida, obrigada!

Agradeço à minha irmã, Beatriz Pinheiro, brilhante educadora que desde muito cedo contribuiu para minha formação, sendo capaz de me ensinar a ler na metade da minha 1ª série, em quinze dias nas férias de julho de 1971, em minha casa e não na escola. Obrigada, Batita! Sei que dei um pouco de trabalho para você naquelas “férias”, mas é que eu queria terminar logo para poder brincar. Até que foi bom aprender ler em casa, com você! Veja que belo caminho você me ajudou a seguir.

Agradeço aos meus irmãos, Balila, que me auxiliou na tabulação dos dados, Mírian, que fez o abstract, Moço e Lena por me receberem de braços abertos quando decidi retornar para minha terra Brasília e que muito me incentivaram a estudar mais e mais, fazer este mestrado, sempre me apoiando e me fazendo sentir capaz e querida. Obrigada, meus irmãos! Agradeço ainda à minha sobrinha Elisa, e também ao Bruno, pelo valioso auxílio na inserção dos dados no *SPSS* e em todos os momentos que precisei.

Agradeço aos professores que tive, desde os primeiros anos da escola até a pós-graduação. Eles me deixaram marcas que pude tanto desfrutar quanto transformar. Ainda que alguns destes tenham me causado sofrimento como aluna, infelizmente isto ocorreu, muitos outros contribuíram para amenizar a dor passada e restituir a minha autoconfiança e motivação para aprender.

Agradeço à minha professora da 2ª série, Celenita de Jesus Roriz de Oliveira, que fez mais feliz a minha história numa escola pública de Brasília, no ano de 1972, pela suavidade de sua ação pedagógica, sua doçura e aceitação incondicional de todos os seus alunos. Querida Celenita, agradeço a Deus por tê-la tido como professora. Você representou oportunidade de redenção em minha iniciação escolar.

Agradeço à minha estimada e muito querida orientadora de Mestrado, Profa. Dra. Denise de Souza Fleith, por ser exemplo de competência, cuidado e dedicação

como mediadora do processo de desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos, contribuindo inexoravelmente para meu aperfeiçoamento profissional e desenvolvimento acadêmico. Sinto-me feliz em dizer que durante todo o percurso de meu mestrado fui verdadeiramente orientada por uma pessoa muito querida, que mesmo quando era preciso uma chamada mais forte sabia fazê-lo de modo cuidadoso, preservando nossa relação, sempre tão gentil e afetuosa. Obrigada, Professora Denise, por tantas gentilezas, dedicação e cuidado com minha formação acadêmica. Você foi a primeira professora que quando conheci, já no início tive vontade de me aproximar, fazendo romper uma enorme barreira e levando-me a desejar ser sua orientanda de mestrado. Obrigada, fui muito feliz como sua orientanda, do fundo do meu coração!

Agradeço à Profa. Dra. Eunice Soriano de Alencar, pela feliz convivência no *Grupo de Pesquisa em Criatividade e Superdotação*, do qual tenho a honra de fazer parte, pelo incentivo ao desenvolvimento e expressão de meu potencial intelectual criador, presenteando-me, de forma singular, com muitos de seus preciosos livros na área de Criatividade, referências fundamentais deste trabalho. Obrigada, Profa. Eunice, sua sabedoria, simplicidade e delicadeza me encantam e me inspiram sempre!

Agradeço às demais professoras do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília: Profa. Dra. Maria Cláudia de Oliveira, Profa. Dra. Auxiliadora Dessen, Profa. Dra. Claisy Marinho, Profa. Dra. Lúcia Pulino e Profa. Dra. Silviane Barbato, pela acolhida e significativas contribuições para minha formação acadêmica. Agradeço, em especial, à Profa. M^a Cláudia por ter me acolhido como aluna especial e me conduzido com tanta minúcia nos primeiros escritos, com base nos referenciais acadêmicos, que com muito esforço pude produzir. Também sou muito grata à Profa. Dra. Lúcia Pulino, pela gentileza de revisar a seção de base filosófica deste estudo, o que muito me ensinou e honrou.

Agradeço às Profas. Dras. Mônica Neves-Pereira e Marisa Brito pela cuidadosa leitura crítica do projeto deste estudo, por ocasião da II Jornada do PG-PDS, por suas estimadas palavras de incentivo que muito contribuíram para minha motivação em aprender e trabalhar nesta pesquisa.

Agradeço, também, aos meus colegas de mestrado e que se tornaram meus amigos: Paulo, Ana Clara, Renata Prado, Renata Maia, Patrícia, Fernanda e Vanessa. Obrigada pelas suas ricas contribuições neste trabalho a partir das leituras críticas e discussões em nosso grupo de pesquisa. À querida Patrícia Vila, grande mestre da língua inglesa, obrigada por todos os socorros. Agradeço, em especial, ao Paulo, por suas incontáveis e valiosas colaborações, e à Renata Prado. Ambos dedicaram muito de seu precioso e escasso tempo à coleta de dados deste estudo, com todo rigor e cuidado que esta árdua e significativa tarefa requer. Obrigada, amigos!

Agradeço às escolas e aos pais que abriram portas para realização deste estudo envolvendo suas crianças. Reconheço a presteza com que fui recebida por professores, direção e equipe técnica das escolas deste estudo, sem a qual este trabalho não teria sido possível. Em especial, agradeço às crianças que participaram desta pesquisa.

Agradeço à querida amiga Profa. Andréa Studart Galvão, pela amizade e apoio à minha trajetória acadêmica e profissional, e também à amiga Profa. Dra. Cláudia Pato, que entre muitas outras gentilezas me incentivou a iniciar o curso de mestrado.

Agradeço à Profa. Dra. Evely Boruchovitch pela sua gentil atenção nos momentos em que foi solicitada e pelas preciosas contribuições como membro da banca examinadora deste estudo, como também à Profa. Dra. Diva Maciel e à Profa. Dra. Eunice de Alencar.

Agradeço à CAPES pela aprovação e apoio a essa pesquisa, concedendo-me a bolsa de Mestrado.

RESUMO

Diversos estudos ressaltam a importância da motivação, do conhecimento e das condições ambientais para o desenvolvimento do potencial criativo dos alunos. Neste sentido, a motivação para aprender e o clima de sala de aula são fatores essenciais que contribuem para o desenvolvimento da criatividade e também para o processo de construção e aquisição de conhecimentos. No Brasil, existem poucos estudos que investigam a inter-relação entre o desenvolvimento do potencial criativo e da motivação para aprender, considerando seus possíveis reflexos no desempenho escolar dos alunos. Portanto, este estudo buscou investigar a relação entre motivação para aprender, percepção do clima de sala de aula para criatividade e desempenho escolar de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, com vistas a refletir sobre o planejamento e implementação de ações escolares que privilegiem a motivação para aprender, incentivem o potencial criativo e contribuam para o progresso escolar de todos os alunos. Participaram da pesquisa 222 alunos, 109 do gênero masculino e 113 do feminino, de cinco escolas do Plano Piloto de Brasília, três da rede pública e duas da rede particular de ensino. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram: (a) Escala sobre Clima para a Criatividade em Sala de Aula que analisa a percepção do aluno em relação a cinco fatores: Suporte da professora à expressão de ideias do aluno, Autopercepção do aluno em relação à criatividade, Interesse do aluno pela aprendizagem, Autonomia do aluno e Estímulo da professora à produção de ideias do aluno; (b) Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental que mede os fatores motivação intrínseca e extrínseca, de acordo com a percepção dos alunos; (c) Teste de Desempenho Escolar – TDE que avalia conhecimentos básicos em Aritmética e

Escrita. As questões de pesquisa foram examinadas por meio de uma análise de variância univariada (ANOVA) e da correlação de Pearson. Os resultados apontam que alunos de escolas públicas apresentam escores mais elevados em relação à motivação intrínseca para aprender e também uma percepção mais favorável do clima de sala de aula para criatividade do que alunos de escolas particulares. Tanto os alunos de escolas públicas quanto de particulares revelam maior motivação intrínseca do que extrínseca para aprender. A motivação intrínseca para aprender dos alunos está altamente correlacionada com o interesse pela aprendizagem. Nas escolas públicas, alunos com médio desempenho em escrita e elevado desempenho em aritmética apresentam maiores escores de motivação intrínseca. Alunos com alto desempenho escolar apresentaram maiores escores de motivação extrínseca para aprender, bem como uma percepção do clima de sala de aula mais favorável a sua autonomia e ao desenvolvimento do interesse pela aprendizagem. Em relação à motivação extrínseca para aprender evidenciou-se que alunos do gênero feminino possuem escores superiores aos do masculino. Nas escolas públicas, inversamente aos resultados das escolas particulares, os alunos do gênero masculino apresentam uma percepção do clima de sala de aula mais favorável a sua criatividade e maior estímulo da professora à produção de ideias do que as alunas.

Palavras-chave: motivação para aprender, criatividade, clima de sala de aula, desempenho escolar, Ensino Fundamental.

ABSTRACT

Various studies emphasize the importance of motivation, knowledge and classroom environmental conditions to develop the creative potential in students. In this way, motivation to learn and a positive classroom atmosphere are essential factors that contribute for the development of creativity and for the process of building and acquiring knowledge as well. In Brazil, there are few studies investigating the correlation between the development of creative potential and the motivation to learn, considering its possible effects on the students' academic performance. Therefore, this study attempted to investigate the relationship between motivation to learn, perception of classroom creativity climate and academic performance of 5th grade Elementary School students, with the objective of pondering about planning and implementing educational policies that privilege the motivation to learn, stimulate the creative potential and contribute to the academic performance of all students. Two hundred and twenty-two students participated in the study, 109 males and 113 females, from five different schools in the Pilot Plan of Brasília, of which three were public schools and two were private ones. The instruments used for data collection were: (a) the Classroom Creativity Climate Scale which analyses the perception of students in relation to five factors: Teacher's Support to Student's Ideas Expression, Student's self-perception on creativity, Student's interest for learning, Student's autonomy and Teacher's incentive to student's ideas production; (b) the Learning Motivation Assessment Scale of Elementary School Students, which measures the factors of intrinsic and extrinsic motivation, according to the students' perception; (c) the Academic Performance Test – (TDE) which assesses fundamental knowledge in Arithmetic and Writing. The research questions were examined by means of an univariate analysis of variance (ANOVA) and

a Pearson's correlation. The results show that students from public schools have higher scores on intrinsic motivation to learn as well as a more favourable perception of classroom creativity climate than students from private schools do. Students from both public and private schools show more intrinsic than extrinsic motivation to learn. The students' intrinsic motivation to learn is highly correlated with the interest in learning. In public schools, students with average writing performance and high arithmetic performance show higher intrinsic motivation scores. Students with high academic performance had higher scores of extrinsic motivation to learn, and also a classroom climate perception more favourable to their autonomy and development of the learning interest. In respect to the extrinsic motivation to learn, it became evident that female students have higher scores than male students do. In public schools, conversely to private schools, male students have a more favourable classroom environment perception towards creativity and higher incentive from teachers towards the expression of ideas than do female students.

Keywords: motivation to learn, creativity, classroom climate, academic performance, Elementary School.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	v
RESUMO.....	ix
ABSTRACT.....	xi
LISTA DE TABELAS.....	xvi
LISTA DE FIGURAS.....	xviii
CAPÍTULOS	
I – INTRODUÇÃO.....	1
II – REVISÃO DE LITERATURA.....	10
A Escola e a Criança no Cenário Social: Concepções, Paradigmas e Perspectivas.....	12
Infância e Educação na Sociedade Ocidental Antiga.....	12
Surgimento e Função da Instituição Escolar no Ocidente.....	15
Paradigmas Educacionais da Idade Moderna na Escola Contemporânea.....	20
Retrato do Contexto Educacional Contemporâneo.....	24
Perspectiva Educacional para a Compreensão Transformadora.....	25
Motivação.....	32
Motivação Intrínseca.....	35
Motivação Extrínseca.....	36
Outras Dimensões da Motivação.....	37
Motivação para Aprender e Desempenho Escolar dos Alunos.....	39
Influências da Condição Socioeconômica e de Gênero no Desempenho Escolar e na Motivação para Aprender dos Alunos.....	47

Práticas Pedagógicas Favorecedoras da Motivação para Aprender....	55
Atividades escolares.....	55
Tarefas e desafios motivadores.....	56
Estímulos pedagógicos motivadores.....	57
<i>Feedback</i> aos alunos.....	58
Elogio aos alunos.....	60
Criatividade.....	61
Modelo Componencial de Criatividade.....	65
Teoria do Investimento da Criatividade.....	66
Perspectiva Sistêmica da Criatividade.....	68
A Influência de Gênero na Criatividade.....	69
O Contexto Educacional Contemporâneo e suas Barreiras à Criatividade.....	72
Clima de Sala de Aula para Criatividade.....	80
A Relação entre Motivação e Criatividade.....	87
III – MÉTODO.....	96
Delineamento.....	96
Participantes.....	96
Caracterização das Escolas Participantes do Estudo.....	99
Escola A.....	99
Escola B.....	101
Escola C.....	104
Escola D.....	106
Escola E.....	108
Instrumentos.....	110

Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental.....	111
Escala sobre Clima para Criatividade em Sala de Aula.....	111
Teste de Desempenho Escolar – TDE.....	112
Procedimentos.....	116
Análise de Dados.....	117
IV – RESULTADOS.....	118
Questão de Pesquisa 1.....	120
Questão de Pesquisa 2.....	121
Questão de Pesquisa 3.....	122
Questão de Pesquisa 4.....	123
Questão de Pesquisa 5.....	124
Questão de Pesquisa 6.....	126
Questão de pesquisa 7.....	128
Questão de Pesquisa 8.....	130
Questão de Pesquisa 9.....	132
V – DISCUSSÃO.....	136
VI – CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO.....	152
Implicações Educacionais.....	154
Direções para Futuras Pesquisas.....	159
REFERÊNCIAS.....	162

LISTA DE TABELAS

TABELAS	Página
1	Distribuição de Alunos por Gênero e Tipo de Escola..... 98
2	Distribuição de Alunos por Idade e Tipo de Escola..... 98
3	Escolas Públicas em Relação aos Resultados do IDEB 2005/2007..... 99
4	Frequência e Percentual de Alunos Classificados nas Categorias Superior, Médio e Inferior do Teste de Desempenho Escolar (Escrita e Aritmética).. 114
5	Classificação do Desempenho na Escrita em Relação ao Tipo de Escola... 115
6	Classificação do Desempenho na Aritmética em Relação ao Tipo de Escola.. 115
7	Média e Desvio-Padrão dos Alunos em cada um dos Fatores Relativos à Motivação para Aprender..... 118
8	Média e Desvio-Padrão dos Alunos em Cada um dos Fatores Relativos à Percepção do Clima de Sala de Aula para Criatividade..... 119
9	Média e Desvio-Padrão dos Escores de Motivação Intrínseca por Desempenho Escolar..... 120
10	Média e Desvio-Padrão dos Escores de Motivação Extrínseca por Desempenho Escolar..... 121
11	Média e Desvio-Padrão dos Escores de Motivação Intrínseca e Extrínseca por Gênero..... 122
12	Média e Desvio-Padrão dos Escores de Motivação Intrínseca e Extrínseca por Tipo de Escola..... 123
13	Valor de F e p para os Fatores de Percepção do Clima de Sala de Aula para Criatividade Comparando Escolas Públicas e Particulares..... 125
14	Média e Desvio-Padrão de Alunos de Escolas Públicas e Particulares em

Cada um dos Fatores de Percepção do Clima de Sala de Aula para Criatividade.....	126
15 Valor de F e p para os Fatores de Percepção do Clima de Sala de Aula para Criatividade Comparando Alunos e Alunas.....	127
16 Média e Desvio-Padrão de Alunos do Gênero Masculino e Feminino em Cada um dos Fatores Relacionados à Percepção do Clima de Sala de Aula para Criatividade.....	128
17 Valor de r e p quantos aos Escores de Motivação Intrínseca e Extrínseca para Aprender e Fatores Relacionados à Percepção do Clima de Sala de Aula para Criatividade de Alunos de Escolas Públicas.....	133
18 Valor de r e p quanto aos Escores de Motivação Intrínseca e Extrínseca para Aprender e Fatores Relacionados à Percepção de Clima de Sala de Aula para Criatividade de Alunos de Escolas Particulares.....	134
19 Valor de r e p para Motivação Intrínseca e Extrínseca de Alunos de Escolas Públicas e Particulares.....	135

LISTA DE FIGURAS

FIGURAS	Página
1 Interação entre desempenho escolar no teste de escrita e tipo de escola em relação à motivação intrínseca para aprender.....	129
2 Interação entre gênero e tipo de escola quanto ao fator autopercepção em relação à criatividade do aluno.....	130
3 Interação entre gênero e tipo de escola quanto ao fator estímulo da professora à produção de ideias do aluno.....	131
4 Interação entre desempenho escolar no teste de aritmética e tipo de escola quanto ao fator estímulo da professora à produção de ideias do aluno.....	132

O que você doa de si mesmo e o grau de compaixão que você dá nos seus gestos é o que importa para você se sentir realizado.

Madre Tereza de Calcutá

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

Os parâmetros curriculares que regem o Ensino Fundamental preconizam o processo educacional do 1º ao 5º ano¹ permeado de condições ambientais e métodos de ensino favoráveis ao desenvolvimento do potencial criativo, cognitivo, socioafetivo, psicomotor e acadêmico de todos os alunos. Entretanto, dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB/2003, que fornecem importantes subsídios para a compreensão de fatores associados ao processo de ensino e aprendizagem, avaliando a competência matemática e de leitura dos alunos do Ensino Fundamental, apontam sérios problemas relacionados ao rendimento escolar destes alunos (INEP, 2007b). Os resultados de desempenho dos alunos do Ensino Fundamental estão muito abaixo do recomendado, indicando que o sistema brasileiro de educação fundamental tem muito a melhorar (Soares, 2007).

De acordo com o relatório do SAEB/2005 (INEP, 2007b), é reconhecida a necessidade de tornar a escola mais atrativa e motivadora para os alunos com vistas a aumentar seu envolvimento nas atividades escolares e extraescolares. Ademais, este relatório informa que, segundo a percepção dos pais de alunos, o rigor nas avaliações seria fundamental para motivar e mesmo “forçar” seus filhos a se dedicarem e mostrarem mais empenho nos estudos. Estes dados, portanto, permitem concluir que pais de alunos do Ensino Fundamental percebem em seus filhos a falta de motivação para os estudos, embora não consigam avaliar suas causas ou sugerir estratégias educacionais eficazes para a solução do problema.

¹ Neste estudo, adotou-se a nomenclatura correspondente ao Ensino Fundamental obrigatório de nove anos em atendimento à Lei nº 11.274 de 2006, que altera a duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos, transformando o último ano da Educação Infantil no primeiro ano do Ensino Fundamental. Ou seja, o 5º ano do Ensino Fundamental corresponde à antiga 4ª série.

O IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - um indicador de qualidade educacional que combina resultados de exames padronizados (Prova Brasil e SAEB), elaborados pelo Ministério da Educação (MEC, 2008) e realizados por estudantes ao final das etapas de ensino (5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio), fornece informações sobre o rendimento escolar associadas aos índices de aprovação escolar. Análises realizadas em 2005, com base neste indicador, evidenciam a baixa proficiência de alunos do Ensino Fundamental em exames padronizados, além de elevadas taxas de repetência e abandono escolar, reconhecendo estes resultados como preocupantes para o desenvolvimento da educação no Brasil (INEP, 2007a)².

Contudo, dados mais recentes apontam resultados mais favoráveis relacionados ao desempenho escolar dos alunos do Ensino Fundamental no Brasil. De acordo com publicação oficial da Assessoria de Comunicação do MEC (2009):

A média nacional do IDEB em 2005 foi 3,8 nos primeiros anos do ensino fundamental. Em 2007, essa nota subiu para 4,2, ultrapassando as projeções, que indicavam um crescimento para 3,9 nesse período. O indicador já alcançou a meta para 2009. Se o ritmo for mantido, o Brasil chegará a uma média superior a 6,0 em 2022. É o mesmo que dizer que teremos uma educação compatível com países de primeiro mundo antes do previsto.

Com relação aos critérios adotados por estas avaliações dos sistema de ensino, Sobrinho (2004) critica o objetivismo de medir resultados e aquisições dos alunos, em termos de desempenho escolar, negligenciando o processo educacional ao qual os alunos

² Compreende-se tanto o desempenho quanto o rendimento escolar como o resultado alcançado pelo aluno em função do processo de ensino-aprendizagem, medido de acordo com as normas legais e regimentais que deve refletir a aquisição, pelo educando, de condições que lhe permitam modificar seu comportamento, habilitando-o a agir de forma eficaz em determinadas condições, bem como reorganizar experiências quando necessário (INEP, 2007c).

estão submetidos, o que envolve enorme grau de complexidade e a consideração da dimensão intersubjetiva dos conhecimentos. Neste sentido, o autor pondera que neste sistema de avaliação proposto:

Os produtos são apresentados como quantidades desligadas dos fenômenos causais e dos significados idiossincráticos.... Assim, é bastante conveniente para os tecnocratas, mas pouco vale para melhorar os processos pedagógicos, a formação, o ensino, as aprendizagens, a produção dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento da sociedade. (p. 10)

Nesta mesma direção, Perrenoud (2001b) sinaliza que as medidas de eficácia dos sistemas de ensino da contemporaneidade não são suficientes, pois os modelos de escolarização estão em crise, e isso envolve dimensão econômica, do conhecimento científico, da racionalidade e das decisões políticas. O autor adverte que “ a escola não está segura de sua ação, e nenhuma reforma escolar pode garantir hoje que ela significará um progresso decisivo” (p. 36). Ademais, de acordo com relatórios da UNESCO (2008a), as avaliações de aprendizagem documentam o fracasso dos sistemas escolares em relação à educação de qualidade – muitas crianças estão terminando a escola sem adquirir as mais básicas habilidades de alfabetização e de domínio de números.

Em relação ao panorama mundial, de acordo com os relatórios da UNESCO (2008b), o Brasil está incluído no grupo de 53 países que ocupam posição intermediária no cumprimento das metas de *Educação para Todos* (IDE – Índice de Desenvolvimento de Educação para Todos). Além disso, o Brasil juntamente com Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão concentram 70% dos 771 milhões de analfabetos do planeta, o que significa mais de 50% da população mundial. As metas estipuladas pelo programa *Educação para Todos* para alcance em 2015 são: (a) expandir e melhorar a educação e cuidados na primeira infância; (b) assegurar o acesso de todas as

crianças em idade escolar à educação primária completa, gratuita e de boa qualidade; (c) ampliar as oportunidades de aprendizado dos jovens e adultos; (d) melhorar em 50% as taxas de alfabetização de adultos; (e) eliminar as disparidades entre gêneros na educação; (f) melhorar todos os aspectos da qualidade da educação. De acordo com o referido relatório:

O Brasil precisará de um grande esforço para cumprir, até 2015, o conjunto de metas que fazem parte do compromisso de Educação para Todos (EPT), acordado na Conferência Mundial de Educação em Dacar, Senegal, em 2000. O combate ao analfabetismo, a paridade de gênero - o Brasil tem mais meninas do que meninos na escola -, a educação infantil e a qualidade da educação fazem parte das metas nas quais o País está mais atrasado. (UNESCO, 2008b)

Por outro lado, não se pode ignorar a preocupação por parte do governo brasileiro em orientar as escolas na formação integral do aluno. A Secretaria de Educação Básica, em documento oficial (MEC, 2007), determina que o Departamento de Políticas da Educação formule políticas educacionais do Ensino Fundamental, proponha e coordene ações no sentido de favorecer a qualidade social da educação, com a intenção de formar indivíduos críticos e criativos, preparados para o pleno exercício da cidadania. Sendo assim, observa-se, no âmbito das políticas públicas educacionais, o reconhecimento da relevância do desenvolvimento criativo dos alunos. Este mesmo documento dispõe que de acordo com o artigo 32 da Lei nº 11.274 de 2006:

O Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da

tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Contudo, ainda que a legislação educacional brasileira apóie e incentive a implementação de práticas de ensino favorecedoras do desenvolvimento da criatividade dos alunos, na prática isso não se traduz. Neves-Pereira (2007) chama a atenção para a natureza das metodologias aplicadas nas escolas, as quais têm reforçado o conservadorismo e estimulado a obediência dos alunos, levando-os a perderem a oportunidade de desenvolver habilidades de pensamento criativo, de julgamento e de avaliação. Em decorrência disso, os alunos não reconhecem seus próprios recursos, desperdiçando seus talentos e potenciais. Tais circunstâncias contribuem para que no contexto escolar vigente ocorra a prevalência do “domínio e controle dos docentes sem a participação dos discentes, que tendem a perder o interesse pela aprendizagem” (Andrade, 2007, p. 230).

Já no âmbito de análise do contexto mundial, enfatizando os prejuízos decorrentes da negligência escolar com relação ao desenvolvimento do potencial dos alunos, resultados de estudos realizados por Sternberg (2000), com alunos de baixo desempenho escolar, apontaram que estes não planejam e nem monitoram suas ações, têm dificuldade para criar e lidar com diferentes formas de resolver problemas, além de não utilizarem adequadamente os conhecimentos e habilidades que possuem e subestimarem sua capacidade de memória. Nesta mesma linha, Stipek (1993) relaciona desempenho escolar à motivação escolar salientando que experiências de fracasso escolar tendem a elevar a ansiedade do aluno e contribuem para o decréscimo da motivação para aprender.

Um estudo interessante, realizado por Alencar e Rodrigues (1978), constatou que o perfil do aluno ideal traçado por 230 professores do Ensino Fundamental contempla traços de obediência, passividade e dependência em contraposição à autoconfiança, iniciativa de pensamento e ação, persistência, coragem para correr riscos e habilidades para resolução de problemas, características demandadas tanto para inserção eficiente do indivíduo na sociedade como também para o seu desenvolvimento criativo e acadêmico. Tais circunstâncias remetem ao paradoxo existente entre os atributos que a sociedade demanda e as condições que o sistema escolar oferece ao aluno, denunciado por Bruner (2001) como um sistema educacional que, em sua disposição curricular, privilegia o desenvolvimento do pensamento lógico-científico, negligenciando o pensamento criativo e o interesse do aluno pela aprendizagem.

Entretanto, apesar dos inúmeros desafios enfrentados na contemporaneidade, envolvendo questões éticas, humanas, políticas, econômicas, sociais, científicas, tecnológicas e educacionais, importa ressaltar o quanto a atuação da escola é indispensável para a formação global do indivíduo, uma vez que desenvolve aspectos inerentes à socialização, construção e elaboração dos conhecimentos (Polônia, 2005). Ademais, “a escola é o local onde parte significativa dos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança acontecerá, por meio de suas relações com professores e colegas” (Neves-Pereira, 2007, p. 24).

De acordo com Lubart (2007), o meio escolar exerce impacto sobre a expressão criativa dos alunos, podendo apresentar condições e ambiente favorável ao desenvolvimento da criatividade. Porém, este autor alerta para a necessidade de se evitar práticas educacionais que possam inibir tanto a criatividade quanto a motivação para aprender dos alunos, especialmente nas escolas. Este autor também assinala que as práticas

adotadas pelo sistema escolar não têm oferecido os requisitos necessários ao desenvolvimento do aluno como um todo.

Nesta mesma direção, Bruner (2001) destaca a importância de se criar, no meio escolar, oportunidades para que os alunos façam uso próprio do conhecimento, permitindo que controlem e selecionem os conhecimentos necessários, condição essencial para se constituírem membros da comunidade criadora de cultura. A este respeito, Guimarães (2004a, 2004b) ressalta a relevância da criação da cultura de uma comunidade escolar na qual todos, alunos e professores, sintam-se aceitos e emocionalmente vinculados, representando a segurança necessária para a ação de aprender.

Observa-se, deste modo, em muitas escolas, a ausência do ensino atrelado ao prazer de aprender. Assim sendo, Virgolim (citada em Virgolim, Fleith & Neves-Pereira, 2006) defende que:

A educação deve estar atrelada, prioritariamente, ao crescimento pessoal dos indivíduos, voltado também para o relacionamento interpessoal e pessoal, desenvolvendo nos alunos as potencialidades necessárias para que eles se tornem adultos psicologicamente sadios, criativos, conscientes e integrados. É esse o desafio que nossas escolas devem urgentemente enfrentar. (p. 25)

No tocante aos elementos inibidores da criatividade presentes na escola, Alencar (2007b) ressalta: valores arraigados do contexto sociocultural; cultura de conformismo da escola; formação incompleta e inadequada dos professores relativa aos procedimentos favoráveis ao desenvolvimento do potencial criador dos alunos; além da existência de mitos e ideias errôneas acerca da criatividade, preponderantes no âmbito da escola e da sociedade em geral. Esta autora denuncia, ainda, que apesar de haver reconhecimento social do valor da criatividade para o desenvolvimento dos indivíduos, constata-se que o

sistema de ensino contemporâneo tem negligenciado a implementação de procedimentos e ações pedagógicas promotoras da criatividade nos mais diferentes níveis escolares.

Por conseguinte, o que se observa é que a presente realidade escolar se apresenta de forma distinta do quadro ideal onde crianças aprendem com prazer e os professores ensinam com eficiência e eficácia. O cenário das escolas de Ensino Fundamental no Brasil, marcado por situações recorrentes de ineficiência em padrões de ensino e baixo desempenho dos alunos, conforme sinalizado nos índices de desempenho escolar mencionados anteriormente, não tem contribuído para a construção do aluno verdadeiramente envolvido com o processo de aprendizagem, isto é, motivado para aprender, incentivado para o desenvolvimento de seu potencial criativo e com bom desempenho escolar.

Em decorrência deste panorama das escolas do Brasil, Guimarães (2004b) enfatiza a necessidade do incremento de pesquisas na área de motivação escolar. Considera que a ampliação dos conhecimentos sobre a realidade brasileira neste aspecto contribuirá significativamente para o desenvolvimento de estratégias educacionais efetivas no combate ao problema da baixa motivação para aprender dos alunos. Do mesmo modo, Neves e Boruchovitch (2007) evidenciam a relevância de pesquisas que investiguem a motivação para aprender em alunos brasileiros do Ensino Fundamental e suas relações com o desempenho escolar. Elas ressaltam que tais estudos elucidariam a relação desta importante variável com outros construtos concernentes ao processo de ensino-aprendizagem, o que contribuiria positivamente para o diagnóstico, intervenção e prevenção de situações desfavoráveis ao desenvolvimento do potencial cognitivo e socioafetivo dos alunos.

Portanto, tendo em vista a situação atual do sistema de Ensino Fundamental no Brasil, em que prevalece o desempenho escolar muito baixo, além de apresentar-se pouco instrumentado para assegurar o desenvolvimento da criatividade, aliando-se à escassez de

estudos que integrem as dimensões da criatividade, da motivação para aprender e do desempenho escolar, a presente pesquisa se propôs a investigar a relação entre motivação para aprender, percepção do clima de sala de aula para criatividade e desempenho escolar de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Assim, este estudo visa contribuir para reflexão acerca de aspectos que devem ser considerados no planejamento e implementação de ações escolares com vistas a proporcionar aos alunos experiências de ensino-aprendizagem prazerosas, criativas e de qualidade, contemplando práticas escolares que privilegiem o desenvolvimento da motivação para aprender e incentivem o potencial criativo e progresso escolar de todos os alunos.

CAPÍTULO II

REVISÃO DE LITERATURA

São apresentados neste capítulo estudos teóricos e empíricos que fundamentam esta pesquisa sobre motivação para aprender, clima de sala de aula para criatividade e desempenho escolar em alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.

A primeira seção trata de conteúdos filosóficos relacionados aos paradigmas que influenciaram o estabelecimento de funções da escola no contexto educacional do ocidente. Ênfase será dada ao aspecto da normatização e controle exercido pela instituição escolar, uma vez que tal circunstância tende a induzir o aluno a ocupar posição excessivamente passiva, receptiva e adaptativa à escola, condição que pode comprometer o desenvolvimento da criatividade em sala de aula e a motivação para aprender. São assinaladas algumas concepções que influenciaram a construção das bases da educação no contexto ocidental.

Assim, a primeira seção aborda trechos do pensamento de Platão (427 a.C.-347 a.C.), eminente filósofo grego, no que tange à concepção de educação, como também menciona Kant (1724-1804), filósofo alemão da modernidade que muito influenciou a trajetória das escolas ocidentais e cujas concepções ainda produzem efeitos sobre a educação contemporânea, uma vez que enfatizam a dimensão estritamente cognitiva da aprendizagem escolar, negligenciando o incentivo à criatividade e motivação para aprender dos alunos.

Nesta seção, são apresentados também concepções de outros autores que, a partir de suas análises acerca do contexto educacional contemporâneo, subsidiam a compreensão do cenário escolar no qual se situa esta pesquisa, especificamente no tocante aos aspectos relativos à criatividade, motivação para aprender e desempenho escolar dos alunos.

Pensamentos de filósofos da contemporaneidade como Ariès, Deleuze e Foucault e também do sociólogo Morin subsidiam as análises dos paradigmas que tanto influenciam e obstruem o caminho para o maior sucesso escolar dos alunos nas escolas. Ênfase é dada às inserções de Foucault, notável filósofo da contemporaneidade, trazidas nesta seção em virtude de sua contundente análise crítica acerca das relações de controle e poder presentes no contexto escolar, uma vez que as condições políticas inscritas na sociedade promovem implicações no âmbito escolar.

A segunda seção refere-se à motivação, uma das dimensões fundamentais, relacionadas ao contexto escolar, enfocadas nesta pesquisa. As subseções sobre motivação abarcarão: motivação geral; motivação intrínseca; motivação extrínseca; outras dimensões da motivação; motivação para aprender; motivação para aprender e desempenho escolar; desafios do contexto educacional contemporâneo em relação à motivação para aprender e desempenho escolar dos alunos; influências de gênero e condição socioeconômica na motivação para aprender e desempenho escolar dos alunos. Para encerrar esta seção sobre motivação, é apresentada uma subseção sobre práticas pedagógicas reflexivas que podem subsidiar a reflexão de professores em direção ao desenvolvimento da motivação para aprender dos alunos em sala de aula.

A terceira seção apresenta as concepções de criatividade relacionadas à fundamentação teórica deste estudo e descreve alguns modelos de criatividade que se encontram mais identificados com o referencial teórico adotado pela presente pesquisa. Também aborda as influências de gênero sobre a criatividade, barreiras à criatividade, assim como enfatiza a importância do clima de sala de aula para criatividade.

A quarta seção apresenta a relação entre motivação e criatividade, bem como os desafios concernentes ao contexto escolar rumo ao desenvolvimento da criatividade dos alunos. Ainda nesta seção é abordada a relevância da construção da crença de autoeficácia,

em virtude de seu expressivo valor para o desenvolvimento da motivação para aprender e da criatividade dos alunos.

A Escola e a Criança no Cenário Social: Concepções, Paradigmas e Perspectivas

Quando se pensa em educação de crianças nos dias de hoje, é importante que se compreenda o processo histórico relacionado à concepção de infância e a seu posicionamento como aluno diante do contexto escolar, ao longo dos séculos, na cultura ocidental. Neste sentido, justifica-se uma exposição acerca da historicidade relacionada ao contexto educacional da antiguidade até a contemporaneidade:

Tudo que se constitui enquanto nova concepção, não se institui como uma nova idéia original em sua gênese, pois há um arquétipo a ser considerado para ser superado. Negar sua gênese ou construção, ou se negar a pensar a educação a partir desse arquétipo é ser omissos com a historicidade. (Furtado, 2004, pp. 202-203)

Infância e Educação na Sociedade Ocidental Antiga

Embora o reconhecimento da importância à educação das crianças tenha sido mais enfático após o século XVII, com o advento das escolas como instituições formais de ensino, já na obra *A República* (387 a.C./ 2004), Platão (428 a.C. - 348 a.C.), ateniense discípulo de Sócrates, um dos fundadores do pensamento ocidental, ao estudar a natureza da alma humana e da busca pelo conhecimento, recomendava que fossem tomadas providências para identificar as aptidões da criança com vistas a iniciar, o mais cedo possível, a educação e treinamentos específicos de acordo com suas tendências e talentos particulares (Mussen, Conger & Kagan, 1977).

Em *A República*, de Platão, evidenciam-se as concepções da idade antiga acerca da produção criativa e das ideias inovadoras no contexto histórico da Grécia. Observa-se, a partir dessas concepções, as origens dos paradigmas contemporâneos, constituintes de barreiras que tanto dificultam o desenvolvimento do potencial criativo da sociedade, em geral, e dos alunos nas escolas.

Nessa obra, Platão já propunha que durante a infância deveria ser ensinada a geometria, o cálculo e toda a educação propedêutica (conjunto de conhecimentos preliminares e introdutórios anteriores ao ensino mais completo). Essa primeira fase da formação da criança, denominada *educação da alma*, deveria ser lúdica, entremeada de jogos e não forçada, já que Platão acreditava que nenhum saber permanecia na alma por força, mas pela motivação intrínseca do indivíduo (Platão, 387 a.C./ 2004). Interessante ressaltar que Platão já reconhecia a importância de se conhecer e considerar os interesses e motivações das crianças com vistas aos melhores resultados na aprendizagem: “Não eduques as crianças no estudo pela violência, mas a brincar a fim de ficarem mais habilitados a descobrir as tendências naturais de cada um” (p. 234). Nota-se a partir desta citação a referência ao lúdico como um caminho de descobertas dos verdadeiros potenciais e a importância já reconhecida desta dimensão, dos interesses intrínsecos do indivíduo/aluno, no contexto de ensino.

No entanto, com relação à expressão criativa, Platão, em *A República*, a compreendia como arte de imitar, não atribuindo a este modo de expressão nenhum valor maior uma vez que criar era somente imitar o real distanciando-se da verdade tão valorizada na época:

Todos os poetas são imitadores da imagem da virtude e dos restantes assuntos sobre os quais compõem, mas não atingem a verdade [...] Parece-me que o poeta,

por meio das palavras e frases, sabe colorir devidamente cada uma das artes, sem entender delas mais do que saber imitá-las. (p. 299)

Neste sentido, para Platão, o pintor poderia pintar um sapato, e agradar aos olhos dos que percebem pouco, porém sem ter conhecimento do que verdadeiramente seria um sapato, atribuindo somente ao sapateiro, aquele que faz o sapato, a capacidade de ser o verdadeiro conhecedor deste objeto: “A pintura e, de um modo geral, a arte de imitar, executa as suas obras longe da verdade. A arte de imitar só produz mediocridades” (p. 302).

Enfim, Platão compreende que a obra do poeta e de todos os *imitadores da verdade* eram danosas para o bom governo, uma vez que esta estimulava a dimensão irracional e imaginativa presente na alma dos indivíduos: “O poeta imitador instaura na alma de cada indivíduo um mal governo, lisonjeando a parte irracional, que não distingue o que é maior e o que é menor ... a uma grande distância da verdade” (pp. 304-305).

Platão admite ainda o poder que as inovações exercem sobre a estrutura política e social vigente. A exemplo disso, no âmbito das inovações relacionadas à música, o filósofo alerta que “deve ter-se cuidado com a mudança para um novo gênero musical, que pode pôr tudo em risco. É que nunca se abalam os gêneros musicais sem abalar as mais altas leis da cidade” (p. 117).

Embora Platão não atribuísse à arte valor maior ou qualquer utilidade, admitia, porém, que era necessário precaução para não se deixar levar por ela às paixões da infância, que colocariam em risco a manutenção da ordem da cidade em decorrência da perda da racionalidade promovida. Ademais, por outro lado, Platão reconhecia o poder de encantamento exercido pelas artes (expressões criativas) sobre as pessoas, quando sobre essa pondera em seu diálogo com Glauco em *A República*: “Temos consciência do encantamento que sobre nós exerce; mas seria impiedade trair o que julgamos ser

verdadeiro. Ou não te sentes também seduzido pela poesia, meu amigo, sobretudo quando a contemplos através de Homero?” (p. 307).

Surgimento e Função da Instituição Escolar no Ocidente

Em *História Ocidental da Criança e da Família*, obra que analisa o contexto social onde a instituição escolar foi fundada, Ariès (1981), eminente filósofo contemporâneo, aponta que somente a partir do fim do século XVII, período relativamente recente em relação ao tempo da história do ocidente, a sociedade passou a dar importância ao período da infância em virtude do impacto subsequente na vida adulta futura. Em consequência dessa demanda social de formar o indivíduo para a vida em sociedade, missão não mais restrita ao ambiente familiar, surge a instituição escolar, com seus primórdios no século XII, porém mais fortemente estruturada, de acordo com os moldes atuais, a partir do século XVII:

A escola substitui a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. Apesar de muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização. (p. 11)

Segundo Ariès, até a idade média a vida das sociedades era caracterizada pela marca da coletividade, somente a partir da idade moderna é que passa a vigorar o modo urbano de vida nas metrópoles. Em decorrência dessa evolução do modo de vida coletivo para o urbano, surge no cenário social ocidental a concepção do indivíduo e com isso a

distinção entre vida pública e privada. Dessa demanda de preparar a criança/indivíduo para posicionar-se adequadamente na sociedade/vida pública e não somente restrita à vida privada, surge a instituição escolar como local de formação para a vida em sociedade urbana.

Assim sendo, a escola, instituição de ensino concebida na sociedade ocidental a partir do século XV, com o objetivo de disciplinar as crianças e não mais submetê-las à exclusiva educação familiar, tinha como fim promover a formação dos alunos para adaptação, manutenção e serviço dos futuros adultos à sociedade (Kohan, 2003). Neste sentido, as instituições educativas seriam responsáveis por desenvolver os potenciais destes “futuros adultos”, a partir do processo formador profundamente marcado pela disciplina e concepção universalista do pensamento de Kant (Furtado, 2004).

A escola contemporânea nasceu na idade moderna e foi fortemente balizada pelo pensamento de Kant (1724-1804), importante filósofo alemão e marco na filosofia moderna associada à educação do mundo ocidental. Um dos princípios pedagógicos básicos defendidos por Kant era que “as escolas deveriam prestar mais atenção aos alunos de capacidade média; os tolos, dizia ele, não podiam ser auxiliados, e os gênios tratariam de si mesmos” (Durant, 1980, p. 33). Esta citação revela claramente a origem da concepção de escola que serve para perpetuar o que já está posto, não pretendendo promover o desenvolvimento do maior potencial de todos os alunos, mas excluindo e deixando à margem dos objetivos escolares os alunos categorizados como diferentes, que não se configuram num padrão escolar pré-estabelecido.

A obra de Kant, *Crítica da Razão Pura*, que causou forte impacto na filosofia moderna com implicações na educação, atribui aos canais dos sentidos a deformação do conhecimento, isto é, defende que o conhecimento que estrutura a mente não deve passar pela via dos sentidos, mas deve ser independente da experiência sensorial. Assim, para

Kant a mente era concebida como um órgão que transforma a multiplicidade caótica da experiência na unidade ordenada do pensamento (Duran, 1980).

Nesta perspectiva de Kant, o objetivo da educação consiste em cuidar, disciplinar e instruir para a formação do indivíduo (Vaz, 2000). Kant propunha que diante da vida prática os indivíduos deveriam suspender as investigações e caminhar em busca da moral, pelo compromisso com o dever, com a prudência e com a moralidade, não pela felicidade (Furtado, 2004). Para Kant, filósofo racionalista, a experiência humana poderia revelar muito pouco da verdade às pessoas, ao passo que o poder da razão representava a possibilidade de deduzir as verdades, uma vez que, de acordo com seu pensamento, “os indivíduos já nasciam pré-programados com um conjunto de regras para estruturar sua experiência do mundo exterior” (Weate, 1999).

Kant (1803/1996) foi fortemente incitado a respeito da observação sobre a natureza da moral a partir da obra “*Émile*” de Jean-Jacques Rousseau, a qual defendia que as pessoas eram boas por natureza, porém a civilização as corrompiam. Assim, o pensamento *Kantiano*, de acordo com os parâmetros sociais, políticos e culturais da modernidade, concebia a disciplina/ moral como a dimensão mais importante do contexto escolar, mais importante do que a própria cultura (conjunto de conhecimentos).

Kant (1781/1980) enfatizava o aspecto da disciplina no processo educacional com o intuito de impedir desvios e o surgimento de maus hábitos tais como: prazeres do corpo, tendências lúdicas, desrespeito aos limites, negligência ao domínio intelectual e moral, desobediência e tendência ao pensamento divergente. Concebia a educação como a base para a cultura e sem a qual o indivíduo seria selvagem, com ênfase em aspectos do controle e da disciplina: “Denomina-se disciplina à compulsão mediante a qual se limita, e finalmente se extirpa, aquela propensão constante a divergir de certas regras” (p. 350). Em consequência disso, o papel destinado às instituições educacionais era primordialmente o

de conter os instintos e moldar o comportamento dos jovens da modernidade (Kohan, 2003).

Neste sentido, no contexto do século XVII, tempo em que se fundavam as bases da instituição escolar, a auto-realização do indivíduo/aluno não se constituía como objetivo educacional. Ao contrário, os ensinamentos eram baseados nos princípios da moral e do dever de cada um na sociedade (Kohan, 2003). Neste sentido, observa-se desde essa época que a motivação extrínseca, entendida como a motivação para o trabalho, em resposta a uma demanda externa, ocuparia posição de destaque no contexto educativo em detrimento da motivação intrínseca, caracterizada por promover a escolha dos indivíduos pelo profundo envolvimento, interesse e satisfação pela atividade em si.

Os primórdios dos conceitos relacionados à valorização dos saberes pela sociedade aristocrática decorrem da distinção que Kant faz entre *cultura e civilidade*. Assim, a *cultura* estaria associada à ordem dos saberes, da sensibilidade e do espírito, enquanto *civilidade* estaria relacionada ao comportamento humano como gesticulação, cortesia, boas maneiras e amabilidade, envolvendo a substituição da espontaneidade pela contenção de afetos. Em consonância com o pensamento alemão, marcado pelas ideias de Kant, a *civilidade* seria um atributo acessível a qualquer indivíduo da sociedade, enquanto que a *cultura* seria um atributo dos homens e sociedades superiores.

Com base nessa distinção entre *cultura e civilidade*, os intelectuais germânicos, detentores do poder intelectual da época, viam com reserva a aristocracia alemã uma vez que a julgavam como *possuidora da civilidade* e não da *cultura*. Desta forma, foi instituída na cultura ocidental a *supremacia nacional germânica* relacionada aos saberes. Em decorrência disso, foram definidos os critérios para distinção de classe em função do acesso à cultura, distinção essa que vigora até os dias de hoje no contexto social e educacional contemporâneo do ocidente.

De acordo com Kant (1803/1996), o grande segredo da perfeição da natureza humana se esconde no próprio problema da educação, uma vez que desacreditava, que nesse mundo houvesse espaço para a virtude e a felicidade simultaneamente. Kant acreditava que todos os fenômenos eram resultados de construção e por isso estabeleceu a *moral do dever*, fundamentada no princípio da racionalidade humana. Este princípio defendia que as inclinações e desejos humanos deveriam ceder espaço ao dever, já que o dever supunha fazer algo favorável à sociedade (Marcondes, 2006). Em consequência disso, Kant propôs que a educação escolarizada construísse uma *nova germanidade*, sendo pela via educacional imposto um padrão de cultura único/universal com características bastante associadas à cultura germânica. Isso, na contemporaneidade, tem resultado na prevalência de valores culturais que desfavorecem a aceitação da diversidade revelada pelas diferentes formas do indivíduo ser, pensar e agir no contexto escolar e na sociedade em geral.

Portanto, em virtude dessa cultura *monoculturalista*, fortemente influenciada pelo pensamento *Kantiano*, surge, no cenário educacional do ocidente, a defesa do ideal de *uma escola para todos*. Uma escola única, *monoculturalista*, unificada, universalmente concebida e imposta. Contudo, de acordo com o argumento dos representantes da pedagogia moderna, teoricamente, a homogeneização dos padrões escolares ocorreria somente em termos de princípios gerais, não dizendo respeito aos detalhes do cotidiano escolar, devendo ser resguardadas as especificidades de cada contexto e de cada aluno.

O que se conclui, a partir do exposto, é que dessas concepções relativas à educação da modernidade decorre o legado da escola com função de atuar de forma ampla e duradoura, no sentido de regular a sociedade, como aparelho ideológico do estado, no intuito de tornar a sociedade previsível e segura, isto é, o mais homogênea e menos ambivalente possível, uma vez que desta condição dependeria a manutenção do *status quo*

social, econômico, político e cultural da sociedade da época. Neste contexto, a função cultural, delegada à escola, revela, portanto, o ideal de uma identidade cultural única e marcada pela resistência frente as diferenças e singularidades.

Paradigmas Educacionais da Idade Moderna na Escola Contemporânea

Numa perspectiva contemporânea, com vistas a compreender os processos históricos e sociais que influenciaram as concepções atuais de educação, importa considerar os paradigmas relacionados ao ensino e ao saber, com origens muito remotas na história, mas que ainda persistem nos dias atuais, com implicações nas concepções de educação e práticas de ensino subjacentes. Neste sentido, Morin (2002) compreende que a educação significa ao mesmo tempo transmissão do antigo e a abertura da mente para receber o novo. O autor adverte que a educação deve levar em conta a zona invisível dos paradigmas que são “conceitos-mestres selecionados/selecionadores, que excluem ou subordinam os conceitos que lhes são antinômicos Assim, os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles” (p. 25). Desta forma, “um paradigma pode ao mesmo tempo elucidar e cegar, revelar e ocultar” (p. 27).

Quanto à resistência dos indivíduos e da sociedade em geral em considerar e operar mentalmente com paradoxos, Platão (387 a.C./2004), na antiguidade, já dizia: “Efetivamente, estamos habituados a admitir uma certa ideia, sempre uma só, em relação a cada grupo de coisas particulares” (p. 293). E sobre o poder e a força normalizadora dos paradigmas, Morin ressalta:

O poder imperativo e proibitivo conjunto dos paradigmas, das crenças oficiais, das doutrinas reinantes e das verdades estabelecidas determina os estereótipos cognitivos, as ideias recebidas sem exame, as crenças estúpidas não contestadas, os

absurdos triunfantes, a rejeição de evidências em nome da evidência, e faz reinar em toda parte os conformismos cognitivos e intelectuais. (p. 27)

O conformismo cognitivo é fruto de um *imprinting* cultural que normaliza comportamentos e crenças, eliminando a possibilidade de contestação do que está instituído. Neste sentido, a família impõe sobre a criança desde seu nascimento o primeiro *imprinting* cultural e em seguida a intuição escolar prossegue com esta função, chegando ao nível universitário e profissional (Morin, 2002).

Ao discutir a questão sobre paradigmas, Morin lembra que de todos os paradigmas do ocidente, o mais determinante e que trouxe maiores implicações para a educação, com forte e desfavorável impacto sobre o aspecto da criatividade, foi o paradigma cartesiano, proposto por Descartes no século XVII. O paradigma cartesiano dissocia lados extremos que compõem um mesmo contínuo como: sentimento/razão, qualidade/quantidade, dor/prazer, corpo/alma, sujeito/objeto, acerto/erro, entre outros. Em consequência deste impactante paradigma, o pensamento ocidental passa a ser caracterizado por separar e reduzir, desconsiderando a conjugação do todo com as partes que o compõem, ao invés de distinguir e unir.

Morin destaca um relevante paradoxo da contemporaneidade: a sociedade não produz o que de fato necessita, e sim divide o que precisa ser unificado, destrói o que precisa ser mantido, aceita o que precisa ser banido, cultiva o que precisa ser transformado. Enfim, as mais graves consequências advindas desses paradoxos, segundo a percepção do autor, são os enormes obstáculos que impedem o exercício pleno das funções dos sistemas de ensino, comprometido pelos saberes desunidos e compartimentados em contraposição aos problemas do mundo atual, cada vez mais integrados, interdisciplinares e multidimensionais.

Segundo este mesmo autor, a dinâmica que envolve a relação indivíduo e sociedade, é marcada por um padrão bidirecional onde um produz efeitos sobre o outro, reciprocamente:

As sociedades domesticam os indivíduos por meio de mitos e ideias, que, por sua vez, domesticam as sociedades e os indivíduos, mas os indivíduos poderiam, reciprocamente, domesticar as ideias, ao mesmo tempo em que poderiam controlar a sociedade que os controla. (p. 29)

Com relação à dimensão social e política com a qual a instituição escolar encontra-se imbricada, desde sua constituição, Foucault (citado em Kohan, 2003), filósofo contemporâneo, estudou as relações de poder, que envolvem os indivíduos, com o intuito de compreender a constituição da subjetividade nas sociedades modernas. De acordo com seu pensamento, é a partir da disciplina que se constitui o eixo de formação do indivíduo, sendo a escola responsável não só por transmitir conhecimentos, mas por produzir certos tipos de subjetividade, a partir do que é proibido e permitido perceber, dizer, julgar e pensar no contexto escolar. Em outras palavras, o que o sujeito é não está dissociado de sua experiência como aluno, num jogo de práticas discursivas e não-discursivas que se integram, formando a subjetividade de cada um, em meio ao contexto escolar.

Foucault (1993) procurou compreender as concepções de infância dos séculos XVII a XIX, onde as instituições família, escola e instâncias de higiene pública passaram a cuidar da criança como matriz do futuro adulto. Como resultado desse processo, a escola passou a ser o local onde os saberes e poderes eram inscritos na criança de modo mais sistemático, de forma que a *criança* não poderia ser concebida como separada do *aluno*.

Segundo Foucault, liberdade e poder não se excluem, mas se necessitam, uma vez que o poder só é exercido sobre indivíduos livres. O poder exercido sem a liberdade significa somente a dominação e, portanto, não representa o jogo de relações que

caracterizam a dinâmica do poder. Desse modo, embora as escolas nunca tenham sido, e ainda não sejam, hospitaleiras da liberdade, necessitam da liberdade para exercitar o poder e não somente a dominação, caracterizada pela submissão do outro.

Desde sua instituição até os dias de hoje, a escola propõe aos alunos uma rotina guiada por normatizações. São incontáveis as restrições e conduções relacionadas aos comportamentos dos alunos em seu cotidiano, configurando o que Foucault (1983) denominou *processo não vigiado de regulação*, o qual corresponde ao jogo das relações de poder presentes no contexto escolar. Desse modo, Kohan (2003) sintetiza este sistema de normatização escolar, a partir do qual a escola mantém seu poder disciplinar, isto é, o *processo não vigiado de regulação*:

Nas escolas, os indivíduos não fazem qualquer coisa, em qualquer momento, em qualquer lugar. Os espaços são cuidadosamente delimitados, o tempo é marcado por um cronograma preciso, regular e regulado, os aprendizados são organizados em etapas, de forma tal a exercitar em cada período, um tipo de habilidade específica. Um conjunto de formas reguladas de comunicação (lições, questionários, ordens, exortações, sinais codificados de obediência) e um conjunto de práticas de poder (clausuramento, vigilância, recompensas e punições, hierarquia piramidal, exame) conformam o campo do que é possível perceber, dizer, julgar, pensar e fazer na instituição escolar. (p. 79)

De acordo com esta perspectiva, é possível concluir que a escola contemporânea, como resultado da escola moderna, tende a conservar, em todos os níveis de ensino, a primazia do saber culto, socialmente instituído, imposto e legítimo, em detrimento das experiências de vida e interesses dos alunos. Desta primazia do saber culto decorrem muitas implicações nas práticas escolares, não raramente, desprovidas de consideração à dimensão da criatividade e motivação para aprender dos alunos.

Retrato do Contexto Educacional Contemporâneo

Com relação ao contemporâneo contexto educacional do Brasil, Demo (2007) faz uma análise que envolve as instituições públicas e particulares de ensino e sinaliza pontos convergentes entre estes dois tipos de escola. Como ponto comum destaca o excesso de instrução e a ênfase na reprodução de conteúdos, o que paradoxalmente contraria a demanda da sociedade atual, que clama por cidadãos criativos, reflexivos, conscientes e ativos frente à constante construção do processo de conhecimento. Demo adverte que está ocorrendo uma crise no sistema de ensino, que inclui tanto escolas públicas quanto particulares, e salienta que embora as escolas particulares apresentem resultados mais favoráveis nas avaliações do SAEB/2005, comparativamente às escolas públicas, também tem ocorrido queda no desempenho de seus alunos.

Portanto, o referido autor enfatiza que as circunstâncias críticas que envolve o sistema escolar brasileiro não aliviam os insatisfatórios resultados das escolas públicas, quando argumenta:

O tom de queda ainda a domina. Assim, não faz sentido imaginar que seja avanço público a queda particular. Ambos os sistemas precisam aprimorar-se substancialmente. O desafio da escola pública é mais importante, porque é a escola da população em geral. (Demo, 2007, p. 205)

De acordo com a perspectiva de análise de Virgolim, Fleith e Neves-Pereira (2006), o que se observa, no contexto atual das escolas, “é o aluno não atendido em suas demandas, recebendo apenas suporte para o desenvolvimento de parte de seu potencial cognitivo” (p. 27). Estas autoras denunciam que o sistema escolar contemporâneo subutiliza e não explora os recursos humanos, mantém metodologias de ensino ineficazes como também promove o desinteresse generalizado dos alunos e pais em relação ao projeto educacional.

Ainda com relação ao contexto escolar contemporâneo, Moraes (2005) acentua os desafios que a educação enfrenta nestes novos tempos, enfatizando o predomínio da *velocidade*, o qual define um padrão de demandas e ofertas do mercado em relação a informações e conhecimentos. Uma vez que este padrão influencia a atitude do aprendiz diante do ato de aprender, o perfil do aluno do século XXI é definido por esta autora como: “afrito, ansioso, impaciente, hedonista e que se recusa a sofrer e esforçar-se pela busca do objeto do conhecimento, já que aprender dói, ainda que, também, possa ser fonte de prazer” (p. 11). Numa visão semelhante e complementar, Neves-Pereira (2007) identifica o perfil de aluno brasileiro como: “mal preparado, com visão reprodutivista do conhecimento e sem autoestima para inovar ou propor novas soluções para velhos problemas” (p. 25).

Perspectiva Educacional para a Compreensão Transformadora

Frente ao perfil de aluno da contemporaneidade, caracterizado por ser impaciente e desmotivado, Moraes (2005) salienta habilidades do professor que em sala de aula fariam a diferença e melhor se ajustariam às necessidades desse aluno. Assim, essa autora concebe o papel do professor na perspectiva dialógica como um dos sujeitos do processo de ensino, além do aluno, e não mais como ditador do conhecimento dogmático, sendo a sala de aula um espaço importante de trocas de experiências e conhecimentos.

Esta autora defende a prática pedagógica dialógica e ressalta que tal postura requer do professor um planejamento prévio e reflexivo, que possibilite intervenções dirigidas e planejadas, sem exacerbação da espontaneidade, muito embora deva privilegiar a acolhida da espontaneidade do aluno. Neste sentido, o erro e o desvio do aprendiz são vistos como parte do processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, apesar dos recorrentes reveses escolares acerca das possibilidades da ação educativa representar condições favoráveis ao desenvolvimento integral dos alunos,

surtem no cenário filosófico contemporâneo novas perspectivas que refletem sobre a importância da dimensão do pensamento divergente, criativo e reflexivo dos alunos. Deleuze (citado em Kohan, 2003), filósofo contemporâneo, aborda a questão do “ensinar a pensar” e do desenvolvimento do pensamento crítico e criativo da criança. Em contraposição ao caráter dogmático da filosofia ocidental que inibe o pensar, Deleuze defende que o problema é o elemento diferencial no pensamento, o que dá sentido às soluções. Também propõe a não subordinação do *aprender* ao *saber* e da *cultura* ao *método*, uma vez que compreende o *saber* como a posse de regra para resolução do problema, ao passo que o *aprender* é concebido como tarefa infinita, não predeterminada, a qual abre sentidos para o que necessita ser pensado.

De acordo com Kohan, Deleuze advoga que o *saber* e o *método* são obturações do *aprender* que correspondem à *cultura*, enquanto o *pensar* é experimentar e problematizar. Compreende, ainda, que o *pensar* é infinito pela ausência de quietude e pelo seu constante movimento, já que não está dado, mas é gerado a partir do que força o seu início, o problema. Atribui aos problemas o papel primordial para o processamento de conceitos, fundamentando-se na idéia de que conceitos são históricos, não-lineares, acontecimentos do pensar que entrelaçam e justapõem ideias conectadas por problemas que lhes conferem sentido.

Embora Deleuze não acredite ser possível, propriamente, o *ensinar a pensar*, defende que a educação deve propiciar condições favoráveis para que o sujeito encontre o pensar em seu pensamento. Alerta, também, que o *pensar* pode ser inibido pelo uso de métodos e técnicas de ensino que se utilize de cópia ou reprodução do pensar de outros, comprometendo a devida mobilização do pensar.

Com relação à perspectiva tradicional de ensino, que freqüentemente desfavorece o desenvolvimento do pensamento, da criatividade e da autonomia dos alunos, De Zubiría

(2006) distingue a escola tradicional da escola dialógica, salientando que a tradicional escola da contemporaneidade baseia-se na perspectiva de ensino mecanicista, destituída do caráter abstrato da realidade. Isso debilita o desenvolvimento do pensamento hipotético-dedutivo e elaborações mentais superiores, inibindo, assim, as motivações e a curiosidade dos alunos. Em síntese, a escola tradicional privilegia a aprendizagem de conhecimentos específicos, com ênfase na memória de curto prazo e normas de conveniência social, a fim de que o acervo cultural dos antepassados seja introjetado pelos alunos. Na perspectiva deste autor, na escola tradicional, o professor centraliza o poder e a palavra, enquanto o aluno acata, e cala, e tem como missão: escutar, atender, repetir e obedecer. Com relação à ênfase escolar restrita à aquisição de conhecimentos, o referido autor critica as práticas educativas da perspectiva tradicional de ensino, quando buscam alcançar os objetivos de ensino:

imitando e copiando o que foi elaborado culturalmente pelos antecessores. Neste sentido, o principal papel do professor será de repetir e fazer repetir, corrigir e fazer corrigir, de forma que os estudantes deverão imitar e copiar e graças a isto poderão reter conhecimentos e normas. (p. 6)

Com base no exposto, conclui-se, a partir das bases históricas e filosóficas anteriormente mencionadas, que as instituições escolares do ocidente tendem a reproduzir e manter a matriz social vigente ao mesmo tempo em que são também influenciadas por esta mesma matriz social. Neste sentido, Martínez (2006) esclarece que, embora a função social da escola seja fato no sentido de constituir um espaço de transmissão de cultura e preparação para inserção do sujeito no contexto da sociedade e mercado de trabalho, o ambiente escolar é permeado por significados e sentidos diversos, crenças, valores, concepções, relações, emoções, numa perspectiva dialética e bidirecional a partir da qual

alunos, professores e currículo interagem, podendo ressignificar conceitos, desconstruir paradigmas e transformar a realidade.

Neste sentido, Freire (2001) apela para que educadores busquem conhecer criticamente os obstáculos que se interpõem no processo educativo em direção à formação integral do aluno, entaves que culminam na asfixia da criatividade, na burocratização da mente e no conformismo frente às situações adversas e contraditórias à missão de educar para a vida em sociedade. Freire, coerente com a perspectiva de educação progressista, argumenta: “contra toda a força do discurso fatalista, neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade de conscientização” (p. 60). Frente às adversidades do contexto contemporâneo no que tange à educação, o autor mantém-se convicto das possibilidades da educação pela consciência e para transformação do mundo:

Gosto de ser gente porque mesmo sabendo que condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (p. 60)

Freire vai além da perspectiva crítica relacionada ao contexto social, cultural e político, quando considera ser indispensável à prática docente emancipadora unificar e integrar o ensino de conteúdos à formação integral dos educandos. Neste sentido, o autor adverte, então, que o professor deve respeitar o direito dos alunos de indagar, de duvidar e de criticar, não admitindo como possível uma ação educativa que dicotomize “prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender” (p. 106). Por outro lado, Freire pondera que “o respeito que devemos como professores aos educandos, dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da educação” (p. 107).

Certamente, não é sem comprometimento ideológico que ainda hoje as escolas praticam regras e prescrições estabelecidas no contexto do século XVI e XVII. Numa sociedade onde o poder é hierárquico e centralizado, a prática pedagógica instituída acompanha e reproduz este modelo, basicamente referenciado na autoridade/disciplina e com recorrentes mecanismos de exclusão (Luckesi , 2003).

Ainda sobre a perspectiva tradicional de ensino, Luckesi assinala que a escola tende a atuar sob a égide da díade culpa e castigo, a partir da qual os alunos permanecem disciplinados pelo medo de serem considerados culpados ou castigados. Por outro lado, os alunos que perdem o medo, isto é, subvertem as normas escolares e desafiam o controle disciplinar da escola, apresentando comportamentos que fogem ao controle da instituição, representam ameaça à manutenção do poder escolar e, em consequência disso, muitas vezes são destituídos da possibilidade de alcançar os objetivos educacionais teoricamente propostos no projeto político pedagógico (McLaren, 1992).

Neste sentido, torna-se imprescindível reavaliar as formas pelas quais as escolas em geral têm procurado estabelecer o controle disciplinar e comportamento dos alunos, incluindo as cotidianas práticas pedagógicas aplicadas em sala de aula. Logo, com vistas a uma perspectiva mais problematizadora do ensino que atendam às demandas reais dos alunos, Freire (2001) sugere a utilização de estratégias de ensino combinadas à postura do professor que compatibilizem a dimensão da criatividade e da cognição, o que pode efetivamente contribuir para melhores resultados no comportamento e aprendizagem de todos os alunos, sem deles nada subtrair de seu potencial. Freire reconhece, ainda, o valor da motivação dos alunos e enfatiza o papel do professor no estímulo à motivação de seus alunos para o aprender, atuando como mediador no processo de construção do conhecimento:

Apoiar o educando para que ele mesmo vença suas dificuldades na compreensão ou na inteligência do objeto e para que sua curiosidade, compensada e gratificada pelo êxito da compreensão alcançada, seja mantida e, assim, estimulada a continuar a busca permanente que o processo de conhecer implica. (p. 134)

Na perspectiva de uma ação pedagógica adequada ao desenvolvimento do verdadeiro aprendiz, do século XXI, Morin (2002) ressalta o valor da fantasia e da imaginação no processo de ensino, advertindo que o excesso de *racionalização* pode levar ao erro e à ilusão. Isso porque baseia-se, algumas vezes, exclusivamente nos processos mentais de indução e dedução lógica. Para Morin, a *racionalização* é irracional, pois se fundamenta em bases mutiladas e falsas da realidade, uma vez que se nega à contestação argumentativa e verificação empírica, ignorando os seres, a subjetividade, a afetividade e a vida. Desse modo, a *racionalização* representa fonte de erros e ilusões por ser fechada, mecanicista e determinista ao passo que a *racionalidade* representa uma forma aberta de lidar no mundo, que considera a crítica, dialoga com o real e produz frutos a partir do debate de ideias. O autor enfatiza que a educação deve discernir entre *racionalidade* e *racionalização* quando afirma: “Daí decorre a necessidade de reconhecer na educação do futuro um princípio de incerteza racional: a *racionalidade* corre risco constante, caso não mantenha vigilante autocrítica quanto a cair na ilusão racionalizadora” (p. 24).

Ao considerar a ênfase escolar excessiva na *racionalização* em detrimento do desenvolvimento da consciência crítica dos alunos, Guzzo (2005) enfatiza e recrimina o uso de métodos escolares que depreciam o desenvolvimento da autonomia e consciência crítica dos alunos. Ela denuncia que a escola exerce um papel voltado para a alienação e perda da autonomia dos alunos, situação que favorece o processo reprodutivo da ideologia dominante. De acordo com esta autora, a *rigidez do marco geral de referência para a vida social* constitui a primeira evidência do *terrorismo político*, uma vez que as pessoas se

prendem a estereótipos e tornam-se conformistas, outra circunstância que privilegia a dominação ideológica. Guzzo também alega que no contexto escolar ninguém se sente capaz de gerar transformação, imperando entre os agentes da escola a alienação, a descrença e o fatalismo que se traduz na crença de que é impossível fazer algo que melhore a condição do cenário escolar vigente.

Por outro lado, Marinho-Araujo e Almeida (2005) ressaltam que algumas das vozes que ecoam nas instituições escolares atuam no sentido de manter a ordem vigente, porém outras, cientes de que nenhum sistema é suficientemente capaz de impedir processos de desenvolvimento humano e transformação, reconhecem e se utilizam de possibilidades oriundas das rachaduras do sistema as quais podem libertar o indivíduo da força e intenção opressora. E esta é a *boa nova* que abre caminhos para as ações que proponham às escolas criarem espaços para a consideração da dimensão subjetiva dos alunos, a partir do desenvolvimento da criatividade, do despertar e intensificar da motivação para aprender, podendo alcançar a promoção do ensino efetivo. Estas autoras ressaltam que “não se pode descartar, na análise feita da escola, a dimensão mediadora das ações que ocorrem no processo educativo” (p. 30). De modo bastante singular elas sintetizam uma perspectiva de análise do papel da escola no contexto socioeconômico e político contemporâneo:

Entender que a escola não é nem a fonte essencial das desigualdades sociais, nem reflete passivamente a ideologia dominante é defender que há, na instituição escolar, intencionalidades, finalidades, utilidades que lhe permitem reinterpretar e ressignificar a ideologia ao difundi-la ou transmiti-la. Isso a retira do lugar determinista de “fonte da opressão social”, ainda que ela sirva de instrumento à alienação, que, no entanto lhe preexiste. (pp. 29-30)

Enfim, apesar das adversidades do contexto social mais amplo, urge a perspectiva crítica de análise deste contexto no sentido de alcançar o entendimento das causalidades e

dos processos envolvidos na cotidiana, dinâmica e imbricada construção da sociedade e da escola. Isso sem perder a noção do sentido maior da educação que é “a formação plena e dinâmica, é construção e promoção da autonomia pessoal e pública dos cidadãos e da sociedade” (Sobrinho, 2004, p. 14).

Motivação

Para abordagem da específica motivação para aprender, faz-se necessário considerar a concepção sobre motivação geral a partir de teorias que a concebem também como parte inata do ser humano. De acordo com a *teoria da redução dos impulsos*, o comportamento é orientado para reduzir o estado de tensão ou estimulação corporal. Existem os impulsos primários, fome, sede e sexo que são inatos e encontrados em todos os animais, incluindo os seres humanos. Os impulsos secundários, adquiridos pela via da aprendizagem, são exclusivos dos humanos e entre eles se destacam o desejo de ter bom desempenho nos estudos e sucesso na carreira profissional (Morris & Maisto, 2004).

Portanto, nem sempre as motivações ocorrem por impulsos de ordem biológica, nem tampouco em nível consciente. As motivações secundárias tanto ocorrem pelo desejo de fazer reduzir o estado de tensão, como para intensificá-lo. Observa-se que estímulos externos ao organismo são relevantes para a motivação, ou seja, o comportamento das pessoas pode ser motivado por circunstâncias do ambiente, que a fará reagir, de forma consciente ou não, frente a estes estímulos. Em síntese, a motivação humana é fortemente relacionada à estimulação externa, que exerce influência sobre o comportamento da pessoa, mesmo quando não há consciência da atuação destes incentivos externos (Morris & Maisto, 2004).

Abraham Maslow, psicólogo humanista, na década de 50, sugeriu a disposição hierárquica das motivações humanas. Iniciando pela base da pirâmide estão as motivações

primitivas ligadas às necessidades físicas e acima estão as motivações superiores com origens mais sutis (desejo de viver confortavelmente; relacionar-se bem com os outros; causar impressão positiva). Portanto, a pirâmide da hierarquia de necessidades de Maslow possui a seguinte sequência no sentido da base para o topo: necessidades fisiológicas; necessidade de segurança; necessidade de pertencimento; necessidade de estima e necessidade de autorrealização (desejo de desenvolver o próprio potencial). Para Maslow, a pessoa atingiria as motivações superiores desde que as mais primitivas estivessem satisfeitas, o que atualmente, a partir de pesquisas, tem gerado controvérsias. Isso porque em algumas sociedades onde se vive no limite da sobrevivência, ainda assim as pessoas formam fortes e significativos laços sociais e possuem autoestima (Morris & Maisto, 2004).

Segundo Shaffer (2005), uma pesquisa de Fyans e cols., que envolveu 30 culturas diferentes, verificou que as pessoas, no mundo todo, valorizam características pessoais como autoconfiança, responsabilidade e dedicação de esforços rumo ao alcance de objetivos. Eles verificaram que os seres humanos, desde sua mais tenra idade, apresentam motivação para realização que se caracteriza pelo impulso em direção à meta de atingir e expressar seu potencial maior. Nesta perspectiva, os seres humanos seriam intrinsecamente motivados a dominar seu ambiente, tanto no aspecto das relações com as pessoas, quanto no alcance de objetivos situacionais ou materiais.

Neste sentido Alencar (2001) enfatiza, com base nos estudos de Whitmore, que “a motivação para realização é a resposta normal e esperada que segue o desejo da criança de obter conhecimento, habilidades específicas, se tornar competente e obter sucesso e metas valorizadas” (p.185). Entretanto, as crianças se diferenciam em relação à motivação, sendo assim, em relação à especificidade da motivação para aprender, nem todas investem esforços rumo ao sucesso em tarefas desafiadoras e alcance de padrões elevados de desempenho escolar (Shaffer, 2005).

A motivação constitui-se num elemento primordial para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo do ser humano, sendo uma tendência natural dos indivíduos apresentarem interesse, curiosidade, prontidão para aprendizagem e exploração do meio (Neves & Boruchovitch, 2007). A motivação também representa fundamental importância no desenvolvimento e expressão da criatividade. Amabile (1996) enfatiza bastante o papel da orientação motivacional no processo criativo e a define como um conjunto de processos fisiológicos e psicológicos responsáveis pelo movimento, manutenção e interrupção de um comportamento. Lubart (2007) igualmente evidencia a motivação como uma variável profundamente relacionada à criatividade. Este autor ressalta que a motivação (intrínseca e extrínseca) permite ao indivíduo que ele centre sua atenção na atividade, mobilizando recursos cognitivos para produção criativa.

De acordo com Bzuneck (2004), motivação refere-se ao motivo que leva o indivíduo em direção a uma meta específica, “é aquilo que move uma pessoa ou a põe em ação ou a faz mudar o seu curso” (p. 9). Este mesmo autor acrescenta que a motivação corresponde a um conjunto de fatores psicológicos que atuam de modo dinâmico, processual e altamente complexo em qualquer atividade humana, gerando direcionamento e persistência necessária para alcance de um determinado objetivo/meta em vista.

Gontijo (2007), que realizou um interessante estudo sobre criatividade, criatividade em matemática e motivação em matemática, ressalta a importância do ambiente social para a motivação e aponta que, de acordo com conceitos da psicologia cognitivista, “a motivação origina-se tanto de processos conscientes do indivíduo como dos acontecimentos do meio sobre os quais este não tem controle. Por meio da percepção, valores, crenças, opiniões e expectativas o indivíduo regulará sua conduta em direção à meta desejada” (p. 21). Deste modo, Gontijo reconhece a relevância tanto da dimensão interna do indivíduo (fatores intrapsicológicos) como também da externa (fatores ambientais) para o desenvolvimento da

motivação. Portanto, tendo em vista a relevância de fatores internos e externos para o desenvolvimento da motivação, a seguir serão introduzidas concepções de motivação intrínseca e extrínseca como também outras significativas dimensões da motivação.

Motivação Intrínseca

Motivação intrínseca é definida como o motivo que promove o envolvimento na atividade, pois o indivíduo a percebe como interessante, envolvente, satisfatória, desafiante, sendo marcada pelo foco no desafio e no prazer pelo trabalho em si (Collins & Amabile, 1999). Lubart (2007) também reconhece a dimensão do prazer promovido pela atividade ao conceber motivação intrínseca como relacionada aos desejos internos que são satisfeitos mediante o cumprimento da tarefa.

Nesta mesma direção, Amabile (1996) defende que motivação intrínseca é uma força interna que mobiliza o sujeito a agir e executar a tarefa pelo simples desejo de produzir, dispensando elementos exteriores de caráter compensatório. Esta autora, embora considere que a motivação intrínseca possa ser, em parte, inata, também reconhece que pode ser estimulada e desenvolvida pelo ambiente social. Além disso, a motivação intrínseca pode levar o indivíduo a buscar maiores informações e conhecimentos numa área específica, o que fomenta o desenvolvimento de habilidades de domínio, a coragem para correr riscos e romper com estilos de produção de ideias, ampliando, assim, a sua criatividade (Alencar & Fleith, 2003b).

Para Wechsler (2002), motivação intrínseca é caracterizada pela satisfação não proveniente de fontes externas, sendo o desejo em alcançar a meta devido ao prazer em descobrir, independentemente de recompensas externas, críticas ou reconhecimento social. Alencar e Fleith (2003b) concordam com essa visão ao conceberem motivação intrínseca, em particular, como um sentimento de satisfação, interesse e envolvimento que o indivíduo

apresenta pela atividade, independente de reforços externos. Finalmente, Guimarães (2004a) compreende um indivíduo intrinsecamente motivado como “aquele que procura novidade, entretenimento, satisfação da curiosidade, oportunidade para exercer novas habilidades e obter domínio” (p. 37).

Motivação Extrínseca

Lubart (2007) concebe motivação extrínseca como a que se caracteriza pela valorização das recompensas oferecidas pelo ambiente externo, após o cumprimento da atividade. Lubart enfatiza que a motivação extrínseca não se restringe às recompensas materiais e financeiras, mas inclui o reconhecimento e prestígio social.

A motivação extrínseca pode ser caracterizada pelo engajamento na atividade em razão de um encontro com um objetivo externo ao próprio trabalho, relacionado a alguma recompensa, reconhecimento externo ou competição, sendo guiada por uma direção externa ao trabalho/atividade (Collins & Amabile, 1999). Nesta mesma perspectiva, Wechsler (2002) considera que a motivação extrínseca rege o comportamento do indivíduo por “fatores ou influências externas, e a vontade de alcançar algo se deve somente ao desejo de ser reconhecido, obter vantagens ou recompensas” (p. 180).

Contudo, muitas vezes a motivação extrínseca está intimamente relacionada com a motivação intrínseca. Um exemplo disso ocorre em relação ao papel do elogio (ação externa/motivação extrínseca) que corresponde também à necessidade/desejo do indivíduo sentir-se pertencente e reconhecido no grupo (motivação intrínseca). Neste caso, ocorre o que Lubart (2007) identificou como integração da motivação intrínseca e extrínseca, a qual ele denomina “motivação do sucesso”. A exemplo disso, a aspiração de atingir o sucesso, a excelência e consequente reconhecimento social em uma competição reflete a atuação da orientação motivacional extrínseca, ao mesmo tempo em que também ocorre a motivação

intrínseca em virtude da necessidade e desejo profundo do indivíduo em ser aceito e reconhecido e manter-se autoconfiante de suas habilidades pela via da constatação de seu sucesso.

Outras Dimensões da Motivação

Lepper, Corpus e Iyengar (citados em Neves & Boruchovitch, 2007) sugerem a condução de pesquisas que investiguem se a motivação extrínseca e intrínseca seriam pólos de um mesmo construto ou construtos diferentes, independentes e/ou complementares. Neves e Boruchovitch (2007) relatam que alguns autores supõem que a motivação intrínseca possa conter outras dimensões além da busca guiada pela vontade e pelo prazer, muito embora as pesquisas e instrumentos sobre motivação ainda não contemplem essas outras e possíveis dimensões.

Cooper e Bandura (2006) assinalam, com base em resultados de pesquisa experimental, que existe um terceiro tipo de motivação, a *motivação pelo compromisso*, que diz respeito aos sentimentos individuais de compromisso que o indivíduo assume perante a atividade. Embora a *motivação pelo compromisso* pareça estar relacionada à motivação extrínseca/recompensa extrínseca, os resultados deste estudo apontam que os efeitos deste terceiro tipo de motivação sobre a criatividade estão mais associados à motivação intrínseca do que à extrínseca. Ademais, estes autores destacam que, de acordo com os resultados de seus experimentos, as recompensas adequadas à atividade constituem-se em importante fator que influencia na magnitude dos três tipos de motivação.

Estudos têm apontado que existem especificidades com relação à motivação extrínseca, podendo esta ser regulada externamente, de forma introjetada e de forma identificada. Segundo Neves e Boruchovitch (2007), diversos estudos têm constatado que a

motivação extrínseca também pode ser autodeterminada, o que muitas vezes favorece o desempenho escolar. Contudo, segundo estas autoras, a literatura internacional apresenta muitas controvérsias relacionadas a respeito da motivação extrínseca ser considerada benéfica para o desenvolvimento da aprendizagem no contexto escolar.

Para Ryan e Deci (2000), a motivação extrínseca não necessariamente é sempre baseada em contingências externas. Estes autores distinguem três tipos de motivação extrínseca: (a) *motivação externa*, baseada em contingências externas (recompensas financeiras, fama e aprovação social); (b) *motivação introjetada*, relacionada ao senso do dever e da obrigação (comportamentos em decorrência do senso do dever); (c) *motivação identificada*, baseada em valores completamente internalizados identificados como parte da própria personalidade do indivíduo (comportamentos em decorrência da crença de que suas consequências são profundamente importantes).

Kasof e cols. (2007) relatam que indivíduos cujos comportamentos são regulados pela *motivação identificada* apresentam-se mais comprometidos com a realização da atividade, até mesmo quando não há a presença da motivação intrínseca. Ademais, quando o comportamento é regulado somente pela motivação intrínseca, o indivíduo pode ter dificuldade em manter seu compromisso com a atividade a partir do momento que esta lhe demandar maior empenho e esforço ou quando não mais lhe proporcionar tão grande prazer.

Com relação ao processo de surgimento e manutenção da motivação, um estudo de Csikszentmihalyi (1996), composto de relatos de eminentes personalidades criativas, evidenciou que ao iniciar o processo criativo não há a presença da motivação intrínseca, pois o princípio de qualquer trabalho criativo demanda autodeterminação, esforço e motivação extrínseca, sendo somente a seguir que ocorre o surgimento da motivação intrínseca. Kasof e cols. (2007) concluem, a partir da análise de resultados de diferentes

pesquisas relacionadas à motivação, que a combinação entre motivação extrínseca e motivação intrínseca é que sustenta a manutenção do esforço/empenho do indivíduo ao longo do processo de produção criativa. Também no contexto escolar, a motivação é um fator de destaque. A seguir, será analisado o papel da motivação no desempenho escolar do aluno.

Motivação para Aprender e Desempenho Escolar dos Alunos

Um levantamento da literatura nacional referente à motivação do aluno para aprender revela que, desde 1980, somente alguns trabalhos, dissertações e teses têm sido publicados no Brasil. De acordo com Boruchovitch e Bzuneck (2004) “a última obra específica sobre motivação, produzida no Brasil, com ênfase em aplicações educacionais, data de 1982” (p. 7). Guimarães (2004b) chama a atenção para a necessidade do incremento de pesquisas na área de motivação escolar. Esta autora considera que a ampliação dos conhecimentos sobre a realidade brasileira neste aspecto contribuirá significativamente para o desenvolvimento de estratégias educacionais efetivas no combate ao problema de falta de motivação dos alunos. Por outro lado, no âmbito da literatura internacional, nas últimas décadas proliferaram inúmeros estudos específicos na área de motivação escolar, sobretudo na década de 80.

De acordo com Neves e Boruchovitch (2007), um aluno pode ser identificado como intrinsecamente motivado para aprender quando seu envolvimento com as atividades escolares é caracterizado pelo interesse na tarefa em si, sendo esta geradora de satisfação. Já quando o aluno realiza as atividades escolares com o intuito de obter recompensas materiais ou sociais, sua motivação para aprender é tipicamente extrínseca. Estas autoras enfatizam que a motivação para aprender constitui-se numa variável fundamental para medida da autorregulação da aprendizagem, ou seja, a possibilidade do aluno conduzir seus

esforços em direção à sua aprendizagem está diretamente relacionada à motivação para aprender. Além disso, elas ressaltam que a literatura reconhece as relações entre motivação intrínseca, extrínseca e desempenho escolar como bastante complexas, sendo possível que alunos sejam simultaneamente intrínseca e extrinsecamente motivados. Outro aspecto levantado por Neves e Boruchovitch é que o grau de motivação pode variar de acordo com diferentes conteúdos, podendo um mesmo aluno ser bastante motivado em uma disciplina e pouco motivado ou desmotivado em outra.

Tanto a presença quanto a ausência de motivação para aprender resultam de complexas interações entre características do aluno e fatores do contexto, sobretudo do ambiente de sala de aula (Ames, Brophy, Paris & Turner citados em Bzuneck, 2004). Por conseguinte, a motivação do aluno em sala de aula deriva de um conjunto de medidas educacionais sobre as quais o professor tem amplo poder de decisão (Bzuneck, 2004).

Salvador, Mestres, Goñi e Gallart (1999) assinalam que a motivação do aluno no contexto de sala de aula distingue-se das demais atividades humanas, que requerem motivação, em virtude da elevada demanda de esforço cognitivo. Isso ocorre em função do contexto de sala de aula ser um ambiente de aprendizagem que requer do aluno a realização de complexos processos cognitivos específicos: atenção, processamento, elaboração e raciocínio. Estes autores defendem que quanto mais complexa a natureza da atividade, maior o grau de motivação demandado para sua realização. Em decorrência disso, Bzuneck (2004) ressalta, com suporte em estudos da área, que pesquisas sobre a motivação para aprender devem contemplar e integrar componentes próprios do contexto escolar.

Na cultura ocidental o bom desempenho escolar representa para os indivíduos um tipo importante de realização. O sentimento de auto-realização advindo do elevado ou satisfatório desempenho escolar tende a contribuir para a manutenção do interesse do

indivíduo em comportar-se de modo compatível para manutenção do êxito, favorecendo maior dedicação de tempo, atenção e esforços em relação aos estudos (Mussen, Conger & Kagan, 1977).

De acordo com estes autores, o interesse do indivíduo em manter seu desempenho escolar elevado pode, também, ser motivado e gratificado pelo reconhecimento de seus companheiros, uma vez que promove a elevação do status social e do poder. Desta forma, pesquisas sobre o êxito acadêmico dos alunos revelam que estes tendem a ser valorizados e reforçados por pais, professores e companheiros, sendo os alunos com mais elevado desempenho escolar os que se apresentam mais cooperativos e adaptados ao contexto da escola.

Em concordância com o exposto, o estudo de Egreja (2007), sobre representações sociais do sucesso acadêmico na perspectiva de estudantes bem-sucedidos, ressalta que é complexa a definição e desmembramento de fatores motivacionais e significações destes fatores para o indivíduo. Assim, o autor destaca que “o sucesso atua também como motivo para mantê-lo. Portanto, o reconhecimento, o poder e a possibilidade de inserção social são, ao mesmo tempo, significações e fatores emocionais” (p. 50). Egreja enfatiza o papel do elogio e admiração de professores, colegas e familiares que se confunde com a necessidade de reconhecimento do sucesso acadêmico. Em decorrência disso, o autor distingue dois agentes motivadores que impulsionam o indivíduo rumo ao sucesso acadêmico: *pessoas significantes* (família, professores e colegas) e *hierarquização das razões* (competição e vantagens advindas do sucesso acadêmico).

Egreja também evidenciou, a partir de resultados de seu estudo, a relação entre motivação e desempenho escolar, quando identificou que alunos com alto desempenho acadêmico relatam sentir satisfação e prazer em aprender, representando estes sentimentos, forças motivacionais para novas aprendizagens e manutenção da motivação intrínseca. O

autor enfatiza que a motivação intrínseca para aprender e desempenho acadêmico se relacionam de modo mais complementar do que autoexcludente. Outro resultado relativo à percepção de desempenho escolar dos alunos demonstrou que, de acordo com a percepção dos alunos investigados, notas e resultados dos instrumentos de avaliação nem sempre refletem a realidade em termos de aprendizagem.

Segundo o *National Advisory Mental Health* (1995), “a motivação intrínseca elevada está relacionada a um desempenho escolar melhor e ao ajustamento psicológico das crianças e adolescentes” (p. 843). Porém, alguns autores advertem que quando recompensas extrínsecas são oferecidas em decorrência de um comportamento, a motivação intrínseca relacionada ao específico comportamento tende a diminuir, ao menos por curto prazo (Deci, Koestner & Ryan citados em Morris & Maisto, 2004). Por outro lado, conforme concluem Morris e Maisto (2004), receber feedback positivo e elogios pode, de fato, elevar a motivação intrínseca pela atividade.

Nesta mesma direção, Shaffer (2005) relata estudo de McClelland e cols., realizado em 1953, evidenciando que crianças e adolescentes que apresentavam elevada motivação de realização tendiam a obter melhor desempenho escolar quando comparadas as que apresentavam baixa motivação. Shaffer também alerta que práticas escolares aliadas ao ambiente familiar tanto podem estimular quanto inibir o desejo de realização da criança. Dessa forma, crianças provenientes de ambientes familiares intelectualmente estimulantes, amorosos e responsivos, que oferecem desafios apropriados para a idade e encorajam sua superação, estimulam a autonomia e autoconfiança, tendem a apresentar mais disposição em correr riscos e buscar novos desafios, melhor desempenho escolar e maior motivação intrínseca para aprender.

Entretanto, a escola contemporânea pouco tem contribuído para a motivação para aprender dos alunos. Neste sentido, Guimarães (2004a) relatam um estudo de Larson,

Ham e Rafaelli, realizado com pré-adolescentes, para verificar em quais ambientes ou situações da vida diária (situações de sala de aula, convívio familiar, convívio com amigos) eles apresentavam maiores níveis de motivação intrínseca e atenção. Os resultados deste estudo evidenciaram médias negativas em relação à motivação intrínseca e atenção em situações de sala de aula, indicando que a grande maioria dos pré-adolescentes não permaneceria neste ambiente caso houvesse a possibilidade de outra escolha. Este estudo revelou que a experiência escolar na vida dos indivíduos pode representar contribuições negativas em relação à construção da motivação intrínseca para aprender.

Vários são os fatores que influenciam o decréscimo da motivação para aprender dos alunos. Um dos fatores que muito desfavorece o desenvolvimento da motivação para aprender é o padrão de ensino vigente em muitas escolas, referenciado na primazia do saber culto (socialmente instituído, imposto e legítimo) em detrimento das experiências de vida dos alunos. Isso não significa negar a importância das dimensões da razão e da lógica no processo de ensino e aprendizagem, mas remete à necessidade da escola considerar, igualmente, os reais interesses dos alunos, devendo “não restringir-se a metodologias que enfatizem a memorização e a aquisição de conhecimentos, negligenciando o aspecto formador, experimentador e criador do saber” (Virgolim, Fleith & Neves-Pereira, 2006, pp. 24-25).

O processo de identificação de alunos motivados em sala de aula é bastante complexo, além de ser difícil diferenciar se um comportamento é derivado da orientação motivacional intrínseca ou extrínseca (Lubart, 2007; Morris & Maisto, 2004). Contudo, alguns comportamentos podem ser designados como compatíveis com o perfil do aluno motivado para aprender: faz muitas perguntas, participa de discussões sobre temas de estudo, demonstra curiosidade, dedica grande parte de seu tempo às atividades de interesse,

busca atividades extracurriculares deliberadamente, empenha-se em explorar novos espaços para criar (Davis, Renzulli & Reis citados em Neves-Pereira, 2007).

Stipek (1993) também alerta para a complexidade no processo de identificação do aluno com baixa motivação para aprender, uma vez que comportamentos desejáveis no contexto escolar e boas notas podem mascarar problemas motivacionais, além do que baixo rendimento escolar pode não ser causado pela falta de motivação para aprender. Logo, em virtude da recorrente dificuldade na identificação de alunos com baixos níveis de motivação para aprendizagem, Bzuneck (2004) faz supor que a probabilidade de problemas relacionados à motivação escolar seja ainda mais frequente do que a literatura relata até o momento.

Maehr e Meyer (1997) defendem que alunos motivados são aprendizes permanentes que pela vida toda continuarão a investir na construção de novos conhecimentos. Deste modo, todo investimento deve ser feito para que os alunos tornem-se motivados com vistas ao desenvolvimento e aprendizagem. Todavia, Adelman e Taylor (1983) advertem que a aprendizagem não depende exclusivamente da motivação do aluno, uma vez que outros fatores como a ausência ou insuficiência de conhecimentos prévios, além de práticas de ensino inadequadas podem influir negativamente no desempenho escolar. Por outro lado, reconhecem estes mesmos autores que se aluno estiver motivado para aprender, os resultados advindos do processo de ensino e aprendizagem poderão ser surpreendentes, tornando-se estes alunos mais capazes de superar adversidades no contexto escolar.

Quanto aos níveis de motivação dos alunos ao longo da trajetória escolar, Córdoba e Lepper (1996) assinalam que a literatura tem relatado e comprovado um decréscimo sensível da motivação intrínseca entre o 4º e o 5º ano do Ensino Fundamental. Também Sisto e cols. (2004), ao realizarem pesquisa sobre satisfação escolar dos alunos em diferentes anos do Ensino Fundamental de uma escola do Brasil, concluíram que os

aspectos motivacionais eram os mais afetados na escola investigada. Verificaram estes autores que as médias da variável motivação eram as mais baixas em relação às demais variáveis do estudo (percepção da escola, afetividade, autoestima e satisfação com a escola em geral). Além disso, os alunos do 5º ano apresentaram decréscimo acentuado nos aspectos da satisfação escolar, percepção da escola e afetividade em comparação com os outros anos do Ensino Fundamental.

Resultados de estudos realizados por Sternberg (2000), com alunos de baixo desempenho escolar, apontam que estes não planejam e nem monitoram suas ações, têm dificuldade para criar e lidar com diferentes formas de resolver problemas, além de não se utilizarem adequadamente dos conhecimentos e habilidades que possuem e subestimarem sua capacidade de memória. Nesta mesma linha, Stipek (1993) salienta que experiências de fracasso escolar tendem a elevar a ansiedade do aluno e contribuem para o decréscimo da motivação para aprender.

Com relação à influência do professor sobre o clima estabelecido em sala de aula, sobre a orientação motivacional e desempenho escolar dos alunos, resultados de pesquisas apontam que alunos cuja autonomia era promovida em sala de aula demonstram maior percepção de competência acadêmica, coragem para vencer desafios, melhor desempenho e perseverança nas atividades escolares, além de apresentarem significativo aumento da criatividade e diminuição do nível de ansiedade na escola. Estes alunos também se apresentam mais intrinsecamente motivados para aprender quando comparados a alunos de professores com estilo motivacional controlador (Guimarães, 2004a).

Carvalho (2004), a partir de resultados de sua pesquisa sobre produção do fracasso escolar em alunos de 4º e 5º ano de escolas públicas de São Paulo, revela uma grande dificuldade dos agentes das escolas, professores, coordenadores e diretores, em definir com clareza os objetivos da aprendizagem, assim como os instrumentos e critérios de avaliação

adotados. Em virtude disso, as professoras alegavam utilizarem diversas formas de instrumentos de avaliação, bem como consideravam o “compromisso do aluno” com o cotidiano escolar, com a finalidade de avaliar o desempenho escolar dos alunos. O depoimento de uma professora envolvida nesta referida pesquisa ilustra o exposto e aponta o reconhecimento de alunos que, embora não tenham ainda alcançado os objetivos pedagógicos propostos, demonstram elevado comprometimento com as atividades escolares (motivação intrínseca para aprender):

Muitas vezes, talvez, a falta de compromisso da criança influencia bastante o fato dela não conseguir alcançar aqueles objetivos. Mas a gente tem outras crianças que são super compromissadas e que mesmo assim não conseguem alcançar minimamente os objetivos A participação da criança nas aulas, o interesse dela em estar participando ..., nessas atividades que a gente vê o envolvimento do aluno ..., além logicamente da aprendizagem, se ele assimilou ou não o que a gente está conversando. (p. 34)

Esta pesquisa também salientou que o “bom aluno” do 5º ano, na percepção de um dos alunos do referido estudo, corresponde àquele que “faz as lições, não responde para a professora e faz tudo que ela quer” (p. 34). Entretanto, outros alunos incluem os critérios de “estudar para as provas” e “tirar boas notas” como importantes para identificar o “bom aluno”, ou seja, aquele que apresenta bom desempenho escolar.

Na perspectiva de avanços em relação à motivação para aprender, Boruchovitch (2004) adverte que “os efeitos positivos e duradouros da motivação para aprender dos alunos só serão alcançados em conjunto com mudanças nas crenças dos professores, no clima de sala de aula e na filosofia das escolas como um todo” (p. 112). Guimarães (2004b) corrobora o exposto quando afirma serem necessárias mudanças estruturais na escola e no contexto de sala de aula para construção de um aprendiz autônomo e

autorregulado, isto é, motivado e ciente de sua capacidade de estabelecer controle sobre a aprendizagem. Nesta mesma direção, Batten e Girling (1981), em seus estudos sobre qualidade de vida escolar, destacaram a relevância do contexto de sala de aula. Estes autores identificaram a relação professor-aluno, as práticas de ensino aplicadas e a relação com seus pares como fatores que influenciam a motivação para aprender dos alunos.

Tendo em vista as atuais circunstâncias relacionadas ao binômio escola-motivação, tornam-se necessárias transformações estruturais no contexto de ensino que pressupõe um processo longo e gradativo de pequenas mudanças no cotidiano escolar. Nesta perspectiva, Soares (2007) considera que mudanças específicas em determinados aspectos do contexto escolar pode ser o passo inicial para transformações mais gerais, uma vez que mudanças de estruturas só ocorrem em longo prazo, sendo, portanto, relevante a análise dos contextos de sala de aula para melhoria das condições de ensino das escolas.

Influências da Condição Socioeconômica e de Gênero no Desempenho Escolar e na Motivação para Aprender dos Alunos

A literatura consultada corrobora a influência de diferenças socioeconômicas em relação ao desempenho escolar dos alunos, independentemente dos esforços e competência pedagógica das escolas, uma vez que consideráveis variáveis externas ao meio escolar, fundamentalmente o ambiente familiar, podem inibir ou favorecer o desenvolvimento acadêmico dos alunos (Bourdieu, 2002; Carvalho, 2004; Nogueira, 2004; Shaffer, 2005). Neste sentido, para estes autores, é inegável a forte relação entre desempenho escolar e origem social, passando a escola a funcionar como instituição que mantém e legitima as desigualdades sociais.

Shaffer (2007) relata que nos Estados Unidos, no final da década de 60, com vistas à compensação das desvantagens no desempenho escolar de crianças

socioeconomicamente desfavorecidas, foi instituído um programa pré-escolar, denominado *Head Start*, que se propunha a promover a tais crianças as experiências educacionais, que presumidamente as crianças de classes sociais mais favorecidas vivenciam em suas casas ou creches. Apesar dos resultados iniciais terem sido bastante favoráveis, após dois anos de Ensino Fundamental os ganhos obtidos começaram a desaparecer, uma vez que as crianças participantes do programa começaram a apresentar baixo desempenho escolar. Assim, os resultados confirmaram não ter ocorrido benefícios duradouros, ou pelo menos suficiente para suprir, em curto prazo, as diferenças socioeconômicas e suas condições educacionais adjacentes, externas ao meio escolar. Neste sentido, Jensen (citado em Shaffer, 2005) conclui que “a educação compensatória foi experimentada e aparentemente falhou” (p. 328). Entretanto, Ramey e Ramey (citados em Shaffer, 2005) acreditam que a educação compensatória pode ser válida caso ocorra no início de vida das crianças e prossiga por mais longo tempo, além da necessidade de envolver os pais com as atividades de aprendizagem.

Alguns autores argumentam que alunos provenientes de camadas socioeconômicas desfavorecidas não são inclinados a darem o melhor de si em testes formais (More, Ogbu & Steele citados em Shaffer). Supõe-se que esse alunos podem ficar cautelosos frente a um examinador desconhecido e muitas vezes parecem mais interessados em responder rapidamente aos testes, ao invés de corretamente, a fim de terminarem logo com a terrível experiência de serem testados (Boykin & More citados em Shaffer). Salienta-se o forte impacto de estereótipos negativos sobre as habilidades intelectuais dos alunos de classe econômica desfavorecida que os restringem na expressão de seu conhecimento e, de forma sutil, debilita sua performance acadêmica, mesmo sendo estes estudantes talentosos e motivados para a aprendizagem (Ogbu citado em Shaffer).

Nesta mesma direção, Shaffer (2005) adverte que o professor exerce forte influência sobre a autoconfiança dos alunos em virtude de suas expectativas, algumas vezes com base em estereótipos. Assim, os alunos que os professores julgam ser mais capazes obtêm de seus professores mensagens sutis que sinalizam a eles que suas falhas podem ser superadas, por meio da persistência e esforço. Em contraste, alunos provenientes de camadas de baixa renda tendem a ser considerados por professores como de poucas habilidades e em decorrência disso podem ser pouco desafiados a superar dificuldades, além de serem severamente criticados, o que os fazem desacreditar de sua capacidade e competência. O autor alerta que até os alunos que apresentam bom desempenho escolar, caso sejam desfavorecidos economicamente, sofrem de modo sutil este tipo de ameaça em decorrência dos estereótipos de classe, circunstância que pode prejudicar sua performance acadêmica.

Por outro lado, dados divergentes foram obtidos em um estudo de Nogueira (2004), cujos resultados demonstraram que o favorecimento econômico pode não favorecer o sucesso escolar. Este estudo investigou a trajetória escolar e estratégias familiares associadas ao processo educativo de 25 jovens favorecidos socioeconomicamente do estado de Minas Gerais, filhos de médios(as) e grandes empresários(as). Dos 25 investigados, mais da metade apresentaram reprovação escolar em sua trajetória, sendo que 4 jovens fizeram o supletivo; menos da metade dos jovens atingiram o Ensino Superior em idade regular; metade dos jovens utilizaram-se de cursinho pré-vestibular; todos os jovens ingressaram em instituições particulares de Ensino Superior com exceção de um que ingressou na instituição pública mediante transferência, e não via vestibular; apenas um quarto dos jovens tentaram vestibular na instituição pública, fato interpretado pela pesquisadora como sinalizador de que não se sentiam preparados para a disputa. Praticamente a metade deles optou pelo curso de Administração de Empresas, sem,

contudo, haver diferenças relacionadas ao gênero. Indagados pelo motivo da escolha, os jovens responderam que o critério adotado era pela eliminação das áreas que julgavam não adequadas, sendo bastante recorrente a alegação de não gostarem de estudar.

Em virtude destes resultados, Nogueira cita um estudo de François Dubet que também se deparou com “escolha negativa” dos alunos, atribuída por renúncias e não pela concordância entre desejos e projetos, uma vez que eles não se sentiam motivados para os estudos nem preparados para concorrer com os demais, presumidamente mais bem preparados academicamente. Ballion (citado em Nogueira), em pesquisa na década de 70, também revela que o insucesso escolar de alunos das classes dominantes é bastante significativo. Ballion supõe que as famílias das elites dispõem de meios para atenuar os efeitos negativos do fracasso escolar de seus filhos, por meio de encaminhamento dos mesmos para instituições que acolham, ainda que não busquem sanar suas deficiências escolares.

Conclui-se, com base na pesquisa de Nogueira (2004), que quando a escola representa um papel secundário em relação às preferências pessoais e afetivas dos alunos, eles podem não apresentar interesse pelos estudos, negligenciando a dedicação ao desenvolvimento acadêmico. Se ocorre a percepção dos alunos de que não dependem dos ensinamentos acadêmicos como via de mobilidade social, passam a objetivar apenas a certificação pelo valor simbólico do diploma, o qual cumpre somente a função de legitimar sua condição socioeconomicamente dominante (Bourdieu, 2002).

Em contrapartida, Perrenoud (2001) reconhece que há diversidade no sistema de ensino, sobretudo no que diz respeito aos professores que não são todos iguais. O autor considera as variações entre escolas em relação aos princípios pedagógicos adotados, sistema de avaliação e perfil dos professores, que podem contribuir, desfavorecer ou simplesmente ser neutras em relação ao desenvolvimento escolar das camadas sociais

carentes. O autor ressalta como condição favorável os recursos materiais e humanos (professores mais qualificados e menos sobrecarregados). Na perspectiva deste autor, a forma de atuação do professor em sala de aula pode reforçar ou amenizar o processo de reprodução das desigualdades sociais refletidas no desempenho escolar dos alunos.

Bourdieu (2002) considera também as influências do ambiente familiar no desempenho escolar dos alunos. Ressalta que nas famílias socioeconomicamente desfavorecidas o investimento escolar é visto como de retorno incerto e a longo prazo, o que contrasta com as demandas emergentes que impulsionam a busca prematura pelo mercado de trabalho. Assim sendo, os pais de alunos socialmente desfavorecidos não incentivam nem tampouco acompanham a vida escolar de seus filhos de modo sistemático, diferentemente das categorias sociais mais elevadas. Ademais, crianças oriundas de camadas sociais mais elevadas recebem estímulos extraescolares que favorecem o desempenho escolar, representando a escola somente a parte visível dos recursos significativos para o melhor desempenho, sendo camuflados os demais estímulos oferecidos na esfera extraescolar, fato que, em parte, justifica a discrepância entre o desempenho escolar de alunos de diferentes classes sociais (Nogueira & Nogueira, 2004). Parafraseando o pensamento do sociólogo francês, Bourdieu, estes autores ressaltam:

Por mais que se democratize o acesso ao ensino por meio da escola pública e gratuita, continuará existindo forte correlação entre desigualdades sociais, sobretudo culturais, e as desigualdades ou hierarquias internas ao sistema de ensino. A escola dissimuladamente valoriza e exige dos alunos determinadas qualidades que são desigualmente distribuídas entre as classes sociais. (pp. 93-94)

Neste sentido, para os alunos das classe dominante economicamente a cultura escolar corresponde à sua cultural natal, reelaborada e sistematizada, ao passo que para os demais seria como uma cultura estrangeira, uma vez que não possuem o domínio prévio do

conjunto de habilidades e referências culturais e linguísticas, que a escola requer, necessários à decodificação e assimilação da cultura escolar e conseqüente elevação do desempenho. Estes autores denunciam, portanto, que “a escola privilegiaria dissimuladamente, quem por sua bagagem familiar, já é privilegiado” (p. 86).

Com relação às diferenças entre gêneros no desempenho escolar, Carvalho (2004), em seu estudo sobre a produção do fracasso escolar em alunos de 4º e 5º ano de escolas públicas de São Paulo, identificou diferenças entre os sexos. Verificou-se um maior número de meninos com baixo desempenho escolar do que meninas. Resultados desta pesquisa evidenciaram que enquanto 65% dos meninos apresentam baixo desempenho escolar, apenas 34 % das meninas encontram-se na mesma situação. O referido estudo também aponta que 71% dos meninos apresentam problemas de disciplina, contra 28% das meninas também envolvidas com problemas disciplinares.

Com base nesta perspectiva de análise do contexto socioeconômico que influencia no desempenho escolar dos alunos, torna-se possível concluir que as circunstâncias adversas que acometem e desprivilegiam os alunos provenientes de classes sociais desfavorecidas não podem ser atribuídas a fatores individuais como baixo potencial de inteligência ou falta de motivação para aprender (Nogueira & Nogueira, 2004).

Carvalho (2004) também identificou correlação entre desempenho escolar e renda familiar dos alunos, apontando que alunos provenientes de famílias de renda mais elevada apresentam melhor desempenho escolar que alunos de baixa renda, com vantagem para o sexo feminino (49%) sobre o masculino (44%). Já em casos de alunos provenientes de famílias de baixa renda foram identificados com alto desempenho somente 19% dos meninos e 25% das meninas. Portanto, este estudo deduziu, a partir do conjunto de seus dados, que nas escolas pesquisadas, situações de baixo desempenho escolar estão relacionadas à condição de baixa renda familiar (até cinco salários mínimos). Estes

resultados são corroborados por Ferrão e cols. (citados em Carvalho, 2004) e também por dados do INEP/SAEB (2001), que verificaram clara correlação entre nível socioeconômico e desempenho escolar dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.

Com vistas à compreensão das diferenças de gênero no tocante ao desempenho escolar dos alunos, Carvalho (2004) salienta que é necessário romper com o determinismo biológico e considerar as concepções de gênero como produto de relações sociais, históricas e culturais. Neste sentido, torna-se necessário conhecer o padrão dominante de masculinidade e feminilidade que tanto é trazido pelas crianças de fora para dentro da escola, quanto se constrói no contexto escolar, permeando as relações e práticas pedagógicas e incorporando-se às estratégias de controle e manejo do comportamento de meninos e meninas. Neste sentido, alerta a autora que o ambiente escolar necessita ser analisado como fator relevante para “construção das identidades de meninos e meninas, seja na reprodução de estereótipos e discriminação de gênero, seja na construção de relações mais igualitárias” (p. 38).

Conforme Wechsler (2002), Siqueira, a partir de resultados de seu estudo sobre estudantes criativos penalizados pelo sistema tradicional de ensino, aponta que meninas criativas se adaptam mais facilmente que meninos no contexto de sala de aula, uma vez que apresentam maior sensibilidade aos estímulos externos. A autora assinala que é provável, em virtude desta diferença de gênero, que as meninas sejam favorecidas no sentido de um melhor desempenho escolar, já que os professores privilegiam, promovem e acolhem melhor os alunos mais quietos e comportados.

Marchiore (2008) em pesquisa que investigou a percepção da motivação para aprender e barreiras à criatividade pessoal de 364 alunos do ensino médio de escolas públicas e particulares de uma cidade de Minas Gerais, identificou diferenças significativas entre gêneros nos fatores de motivação intrínseca e extrínseca, tendo sido estas a favor do

gênero masculino. Os resultados dessa pesquisa revelaram, ainda, diferenças significativas em favor dos alunos das escolas particulares, tanto em relação à percepção da motivação intrínseca, quanto extrínseca. Esse estudo também evidenciou a predominância da orientação motivacional intrínseca sobre a extrínseca em ambos os gêneros e tipos de escola.

Importa ressaltar que o efeito das condições objetivas, relacionadas à condição socioeconômica, em relação ao desempenho escolar dos alunos é mediado e influenciado “pelos significados que pais e filhos atribuem à essas condições e ao processo de escolarização” (Nogueira & Nogueira, 2004). Neste sentido, embora as condições socioeconômicas favoráveis possam contribuir, elas não garantem o sucesso na trajetória escolar dos alunos. Isso em virtude da influência relacionada ao valor, dado pelos pais, ao processo de escolarização e aprendizagem dos filhos, bem como a relação do aluno com a escola e com o saber. Da mesma forma, pertencer a uma família de condições culturais e econômicas limitadas não implica, necessariamente, obter insucesso escolar.

Inclusive, Patto (1996) nos alerta para a necessidade de serem revistas teorias que atribuem ao desfavorecimento socioeconômico o baixo desempenho escolar de alunos das escolas públicas. Esta autora não concorda que alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental sejam submetidos a um modelo de ensino projetado para um aluno ideal que não corresponde ao perfil dos alunos das camadas socioeconomicamente desfavorecidas, nem tampouco atribui o baixo desempenho escolar dos alunos de escolas públicas à suposição de que não possuem habilidades necessárias à aprendizagem de conteúdos escolares em função de sua origem cultural.

Práticas Pedagógicas Favorecedoras da Motivação para Aprender

Sugestões de estratégias, aplicáveis ao contexto de sala de aula, que incrementem, desenvolvam e mantenham a motivação para aprender dos alunos podem subsidiar a ação adequada dos professores frente os desafios relacionados à motivação escolar. Bzuneck (2007), com base em pesquisas que evidenciam de modo consistente a correlação positiva entre a meta aprender e a valorização da tarefa, sugere uma série de estratégias de sala de aula, as quais podem contribuir significativamente para a promoção da meta aprender, levando os alunos a valorizarem o aprender por si mesmo, movidos pela motivação intrínseca. Estas estratégias envolvem alguns procedimentos e cuidados que o professor deve ter mediante situações do cotidiano de sala de aula relacionadas às tarefas; estímulos para quebrar a rotina e despertar o interesse dos alunos pela atividade, curiosidade e emoções positivas; oferta de *feedback* e elogios aos alunos. A seguir serão explicitados os referidos procedimentos favorecedores da motivação para aprender dos alunos, no contexto de sala de aula:

Atividades escolares. O professor deve ter comportamento compatível com a valorização da disciplina ou matéria ensinada, mediante a dedicação no preparo das aulas e avaliações, pontualidade e entusiasmo relacionado aos conteúdos. Além disso, é necessário o professor manter relação positiva com os alunos, mostrando-se disposto a apoiá-los. Deve argumentar que o conteúdo ensinado será importante para o futuro, ou mesmo que tal conteúdo é pré-requisito para outros que virão a seguir. Porém, se por um lado, pode ser eficaz com alunos mais velhos relacionar aprendizagem do aluno com seu crescimento pessoal e suas metas futuras, isso tende a não funcionar com os mais jovens.

Contudo, um argumento eficaz, até para alunos mais novos, é alegar que exercitar o processamento mental a partir do estudo de novos conteúdos promove o desenvolvimento da inteligência, como se fosse uma ginástica mental. Isto funciona como apelo à

autoestima tendendo a promover benefícios motivacionais. Também é essencial relacionar conteúdos com interesses dos alunos, tornando a aprendizagem significativa por estar associada à realidade por eles vivenciada.

Tarefas e desafios motivadores. As tarefas devem ser próximas, realizáveis em curto prazo, constituindo-se em metas viáveis de serem atingidas mediante esforço. Experiências de sucesso a partir da sensação da meta cumprida, que enseja emoções positivas de satisfação, orgulho, progresso e realização, são favoráveis ao desenvolvimento da motivação intrínseca (Schunk citado em Bzuneck, 2007). Para o melhor desempenho dos alunos, torna-se necessário que o professor especifique as metas a serem atendidas. Isso faz com que os alunos não somente se conscientizem do que é fundamental realizar, mas também possibilita que eles próprios tenham a aprendizagem e seu desempenho autorregulado, uma vez que terão meios para avaliar o cumprimento da tarefa. Por outro lado, quando as tarefas são apresentadas de modo vago, sem clareza dos objetivos e metas, apresentam menor chance de ativar o envolvimento dos alunos em relação à motivação para aprender.

A aplicação de atividades que envolvam desafio também é um fator a ser considerado de forma cuidadosa. Para que as atividades sejam motivadoras e favoreçam o maior empenho dos alunos, colocando em prática todas as habilidades e conhecimentos disponíveis, na direção de um melhor desempenho, elas devem ter grau de dificuldade adequado. Entende-se como adequado o grau de dificuldade que seja acessível aos alunos, mediante dedicação e esforço, sustentando seu envolvimento com a tarefa e fornecendo informações acerca de suas capacidades. Cabe ressaltar que o bom desafio é aquele capaz de suscitar conflito e desequilíbrio até certa medida, contanto que não prejudique a percepção de autoeficácia do aluno.

Torna-se necessário fixar parâmetros para avaliação dos desafios adequados ao desenvolvimento da motivação para aprender. Assim sendo, o grau de dificuldade da tarefa deve fazer fronteira com as capacidades atuais do aluno: nem alto demais, nem fácil. Desafios excessivamente difíceis para um aluno imediatamente causarão ansiedade e, a seguir, lhe acarretarão frustração pelo fracasso, além de irritação e, possivelmente sentimentos de incapacidade. Neste caso, pode ocorrer a desistência, ou seja, tais desafios terão efeitos nocivos à motivação (Bzuneck, 2007).

Entretanto, eis que surge uma questão relevante em relação ao contexto de sala de aula: “Como saber se um determinado nível de dificuldade será desafiante para a diversidade de alunos presentes em uma classe?”. Stipek (citado em Bzuneck, 2007), a partir de pesquisas sobre promoção da motivação intrínseca em sala de aula, propõe algumas estratégias a fim de contemplar os diferentes níveis de conhecimento de alunos de uma mesma classe:

- (a) Propor a todos os alunos tarefas que contenham partes mais fáceis e também partes mais difíceis, proporcionando a todos oportunidade de superar desafios.
- (b) Oferecer atividades suplementares, de enriquecimento e interessantes aos alunos que terminarem primeiro.
- (c) Permitir a livre escolha dos alunos em determinadas tarefas.
- (d) Respeitar os diferentes ritmos dos alunos, sem a expectativa de que todos concluam as atividades no mesmo tempo.
- (e) Mesclar a metodologia de ensino, promovendo trabalhos individuais e em grupo, sempre com a devida orientação e assistência.

Estímulos pedagógicos motivadores. Bzuneck (2007) utiliza o termo *embelezamentos* para se referir aos estímulos para despertar, manter e intensificar o interesse do aluno pela atividade, que podem ser relacionados à própria tarefa ou ao

professor. Com relação aos *embelezamentos* da tarefa, destaca-se uma variedade de métodos e técnicas de ensino com o objetivo de favorecer: (a) o estímulo à curiosidade, à criatividade, à ludicidade; (b) a utilização de ferramentas tecnológicas de ensino; (c) a oportunidade de escolha dos alunos; (d) a associação das atividades aos interesses dos alunos; (e) a exposição a situações de conflito, desequilíbrio e incongruência cognitiva (estímulos promotores da superação de desafios, adaptação, aprendizagem e desenvolvimento).

Já os *embelezamentos* relacionados aos professores abrangem características associadas à sua postura perante o ato de ensinar, perpassando as relações com os alunos, evidenciadas por atitudes positivas como: entusiasmo, expressividade, humor, organização, democracia, interesse real por cada aluno, acolhimento e calor humano. Renzulli (1992) também ressalta estes atributos do professor quando caracteriza uma sala de aula promotora da produtividade criativa. Para este autor, o professor que domina o conteúdo que ensina, tem entusiasmo pela disciplina que leciona e pela atividade docente, além de fazer uso de técnicas instrucionais diversificadas, é comprometido com o desenvolvimento da criatividade dos seus alunos. Da mesma forma, estudos conduzidos por Alencar (1996, 1997) apontam o perfil do professor facilitador da criatividade como aquele que tem domínio do conteúdo, interesse pela disciplina e respeito pelos alunos, entre outras características.

Feedback aos alunos. Outro comportamento do professor que exerce influência relevante sobre a motivação do aluno é o fornecimento de *feedback* relacionado ao cumprimento das tarefas. O *feedback* será *positivo* ou *confirmatório* quando informar ao aluno que ele atingiu o objetivo da tarefa em questão, sendo este um recurso que possibilita ao aluno a experiência de êxito, uma boa recompensa aos esforços empreendidos para execução da tarefa. Outro *feedback*, não menos importante e também necessário, é o

corretivo-informativo que informa ao aluno que a tarefa não foi cumprida adequadamente, favorecendo a avaliação e retomada do percurso para o redirecionamento do processo de execução rumo ao êxito.

Com relação aos benefícios advindos do fornecimento do *feedback corretivo-informativo*, sobretudo direcionados ao incremento da motivação para aprender do aluno, Butler e Winne (citados em Bzuneck, 2007) destacam:

- (a) Permite ao aluno acrescentar conhecimentos prévios, caso o erro tenha sido ocasionado pela ausência de noções de base a qual impediu a aquisição do novo conhecimento (objeto de avaliação).
- (b) Propicia substituição de conhecimentos equivocados.
- (c) Promove o refinamento de conhecimentos, mediante avaliação específica acerca da compreensão dos conteúdos aprendidos e revelados.
- (d) Favorece a reestruturação parcial ou completa do processamento de esquemas mentais relacionados ao específico tema de estudo.

Desafortunadamente, são poucos os professores que direcionam sua atenção a favor de compreender o erro do aluno, a razão pela qual o erro foi gerado e muito menos como redimensionar o ensino para evitar a reincidência do específico erro. Outro aspecto, também muito importante a ser considerado, bastante negligenciado pela maioria dos professores, é verificar na resposta dada pelo aluno o que ela contém de correto, sinalizando o caminho pelo qual precisa seguir sem menosprezar os processos mentais já investidos e revelados em sua resposta, mesmo quando a resposta for inadequada ou incompleta. Também Alencar e Fleith (2003a) destacam a importância do feedback informativo tanto para motivar o aluno quanto para estimular o seu potencial criativo.

Existe também, o *feedback depreciativo* que faz o aluno desacreditar em sua capacidade e experimentar a sensação de fracasso, o que muito desfavorece a motivação

para aprender. Este tipo de *feedback* é desfavorável porque não desperta a consciência do aluno para busca de novas e mais adequadas estratégias de aprendizagem e solução de problemas, uma vez que não esclarece onde e por que o aluno errou, além de comprometer sua autoconfiança e conseqüentemente a motivação intrínseca.

Elogio aos alunos. O elogio do professor constitui-se numa forma de reconhecimento social e significa para o aluno além da valorização de sua realização, também um gesto de afetividade. Entretanto, a literatura aponta que os efeitos motivacionais do elogio são bastante influenciados por características pessoais do aluno, faixa etária e condições ambientais. Em geral, o elogio contém uma parte informativa com relação ao fato ou ato que se quer aprovar ou enaltecer, mas também contém a parte caracterizada pela admiração e valorização peculiar do aluno, com destacado potencial para mobilização de emoções. O elogio, de acordo com Bzuneck (2007), alimenta a autoestima e pode representar efeitos motivacionais positivos para o aluno, desde que alguns cuidados sejam tomados:

- (a) Fazer referência ao esforço e ao processo de execução da atividade, enfatizando os comportamentos que levaram ao bom desempenho e não o desempenho em si.
- (b) Atribuir o sucesso ao esforço e não às circunstâncias de sorte ou à facilidade da tarefa.
- (c) Não elogiar a capacidade ou a inteligência, mas transmitir mensagem de autoconfiança, favorecendo a motivação para aprender, sem, contudo, elogiar a capacidade do aluno. Este cuidado visa evitar o excesso de autoconfiança do aluno em relação à sua capacidade, uma vez que isso poderia comprometer a motivação, a dedicação à tarefa e, por vezes, os relacionamentos interpessoais em classe.

(d) Reconhecer os avanços alcançados e o poder de superação das dificuldades, incrementando a crença de autoeficácia do aluno, o que pode gerar poderosos efeitos motivacionais.

(e) Expressar elogio sincero, natural, evitando repetições e não exceder na frequência, sob pena de parecer mecânico e perder seus efeitos sobre a motivação para aprender.

Alguns comportamentos dos pais em relação ao desempenho escolar dos filhos também podem reduzir sua motivação para aprender e prejudicar sua performance acadêmica, ainda que a intenção destes pais possa ser favorável. Entre as diversas atitudes desfavoráveis à motivação para aprender, ressalta-se: a falta de interesse, envolvimento e apoio em relação ao processo de aprendizagem dos filhos; ser excessivamente controladores e cobrar incessantemente pelas lições de casa e dedicação aos estudos; oferecer recompensas mediante o alcance de elevadas notas e enfatizar demasiadamente os resultados escolares negativos (Ginsburg & Bronstein citados em Shaffer, 2005).

Além da motivação, a criatividade configura-se como uma dimensão importante de ser desenvolvida, tanto no contexto familiar como em sala de aula. A seguir serão apresentados modelos teóricos e evidências empíricas relacionados à criatividade.

Criatividade

Uma investigação no campo dos estudos sobre criatividade revela o quão diversificadas são as concepções que a literatura apresenta nesta área. De acordo com Fleith e Alencar (2005), criatividade é uma área nova constante na ciência da Psicologia e, portanto, ainda não há consenso em relação à sua concepção.

Contudo, muito embora exista uma diversidade de concepções do construto criatividade nas diferentes áreas de domínio, importa a consideração de que o termo

criatividade tem origem etimológica do verbo latino *creare* que significa originar, gerar, formar e também do grego *Krainen*, sinônimo de realizar (Wechsler, 2002). Portanto, o vocábulo criatividade tem em sua própria raiz etimológica a relação com a dimensão do novo e da transformação (Cavalcanti, 2006).

Fleith e Alencar (2008) enfatizam um pressuposto fundamental comum às diversas concepções de criatividade, compreendendo-a como a confluência de quatro categorias: pessoa, produto, processo e ambiente. Em outras palavras, “a criatividade é o resultado de um grande sistema de redes sociais, domínios de cultura e campos. O indivíduo é apenas uma parte deste processo interativo” (Fleith & Alencar, 2005, pp. 85-86). Neste sentido, segundo as autoras, “a criatividade é um fenômeno sistêmico que resulta da interação de características individuais e fatores ambientais” (Alencar & Fleith, 2008, p. 3). Elas enfatizam a relevância das variáveis internas - relacionadas aos fatores psicológicos do indivíduo - e externas - referentes às características do ambiente - para produção criativa, salientando a motivação como variável destaque neste processo.

Entre os fatores psicológicos que parecem ter efeitos significativos para a criatividade, Alencar (2001) ressalta: as características motivacionais, as habilidades cognitivas e os traços de personalidade. Quanto às variáveis externas que influenciam a criatividade, esta autora assinala, em primeira instância, o contexto familiar seguido do contexto escolar, mais especificamente o clima de sala de aula e os procedimentos de ensino adotados pelo professor, os quais podem favorecer ou inibir o desenvolvimento e a expressão da criatividade dos alunos.

Nesta mesma direção, Wechsler (2002) compreende que a criatividade “envolve a interação de vários elementos: processos cognitivos, características de personalidade, estilos de pensar e aprender, assim como os componentes ambientais, entendendo-se neste sentido a influência da família, da escola e da sociedade” (p. 181).

Interessante observar que pesquisas revelam um declínio médio da criatividade em certas tarefas do pensamento divergente criativo em crianças de 9 a 10 anos, provavelmente quando cursam o 4º ou 5º ano do Ensino Fundamental (Lubart, 2007). Observa-se também, durante este mesmo período do processo de escolarização, um decréscimo com relação à motivação para aprender dos alunos (Sisto & cols., 2004), muito embora a literatura internacional apresente controvérsias a este respeito (Neves & Boruchovitch, 2007).

A despeito deste declínio na criatividade, Lubart (2007) supõe que poderia estar associado à emergência de novas capacidades de raciocínio lógico que emergem nesta fase do desenvolvimento cognitivo, contrapondo-se à queda do pensamento criativo. Uma outra hipótese explicativa para este declínio é proposta por Gardner (citado em Lubart, 2007), que relaciona este fenômeno com o desenvolvimento da capacidade de avaliação, aliado à procura de conformar-se às normas da escola, não se permitindo sair das convenções. Nesta mesma direção, Runco e Charles (citados em Lubart, 2007) defendem que o referido declínio da criatividade, nesta fase do desenvolvimento infantil, estaria relacionado ao aumento da capacidade de avaliar a pertinência e originalidade das ideias, o que implicaria maior autocrítica e conseqüente decréscimo na fluência de ideias.

Por outro lado, Torrance (citado em Amabile, 1996) atribui o declínio da criatividade nesta faixa etária à tendência da criança conformar-se com seus pares, aliada à maior conformidade aos padrões de comportamento por pressões sociais. O autor também argumenta que nesta fase da infância, em conseqüência da maior susceptibilidade às pressões sociais, as crianças diminuem seu desejo e sua coragem para correr riscos, como também a busca por novos caminhos para soluções de problemas.

Algumas circunstâncias do ambiente externo podem também desfavorecer a criatividade. Amabile (1996) chama a atenção para alguns fatores que podem limitar a

criatividade tais como: não permissão para efetuar escolhas, uso inadequado/exagerado de recompensas, avaliação, expectativas externas, pressão dos pares e vigilância. A autora assinala também que, de acordo com resultados de pesquisas, a competição entre os pares promove efeito negativo sobre a criatividade, porém ela adverte que caso a competição seja entre grupos poderá exercer impacto positivo. Segundo Amabile (1989), circunstâncias marcadas por excessiva avaliação, expectativa, recompensa, competição e restrição de escolhas podem influenciar negativamente o processo da produção criativa, podendo ocasionar diminuição da motivação intrínseca, uma vez que desviam o foco de atenção da tarefa deslocando-o para a busca da recompensa, fato que limita o envolvimento com a tarefa e o prazer em desenvolvê-la.

A seguir, serão apresentados alguns modelos de criatividade: *Modelo Componencial de Criatividade* (Amabile, 1983, 1989, 1996), a *Teoria do Investimento* (Sternberg & Lubart, 1991, 1995) bem como o *Modelo Sistêmico de Criatividade* (Csikszentmihalyi, 1988). Todos estes modelos de criatividade advogam a relevância da motivação, assim como também a importância do ambiente e das características individuais para o desenvolvimento e expressão da criatividade.

Amabile, autora do *Modelo Componencial de Criatividade*, reconhece e analisa os fatores sociais que podem estimular ou inibir a criatividade nas escolas, nas artes e nas organizações com forte ênfase no papel da motivação para o desenvolvimento da criatividade. A *Teoria do Investimento*, proposta por Sternberg e Lubart, filia-se ao referencial teórico da Psicologia Cognitiva com abordagem concentrada especialmente em processos mentais e estruturas cognitivas que delineiam o desenvolvimento e expressão da criatividade. E, finalmente, a *Perspectiva Sistêmica da Criatividade* de Csikszentmihalyi enfoca, sobretudo, as influências do ambiente no processo de desenvolvimento criativo.

Modelo Componencial de Criatividade

O *Modelo Componencial de Criatividade* (Amabile, 1983, 1989, 1996), proposto no início da década de 80, considera fatores cognitivos, motivacionais, sociais e de personalidade ao explicar o processo criativo. Para Amabile (1983, 1996), um produto é criativo quando é apropriado e útil, além de ter sido resultado de uma tarefa a qual tenha possibilitado vários caminhos para solução do problema. A autora concebe criatividade como o resultado da interação de três fatores: *habilidades de domínio, processos criativos relevantes e motivação intrínseca*. Dessa forma, o *Modelo Componencial de Criatividade* compreende estas três dimensões como primordialmente necessárias ao desenvolvimento e expressão criativa.

As *habilidades de domínio* dizem respeito à bagagem de conhecimento e habilidade especial em uma área específica ou entre áreas afins, adquiridas por experiências, educação formal ou informal. Amabile defende que em alguns casos as *habilidades de domínio* podem ser inatas, contudo, enfatiza a necessidade de promover ambientes que favoreçam o desenvolvimento destas habilidades, sobretudo, forjando condições que ampliem o conhecimento nas mais diversas áreas e conseqüentemente contribuam para a emergência da criatividade.

Os *processos criativos relevantes* envolvem *estilo de trabalho* (concentração, dedicação ao trabalho, alto nível de energia, persistência, busca pela excelência e habilidade de abandonar ideias improdutivas), *estilo cognitivo* (quebra de padrões usuais de pensamento, quebra de hábitos, compreensão da complexidade, fluência, flexibilidade perceptual, transferência de conteúdos de um domínio para outro, suspensão de julgamento), *traços de personalidade* (autodisciplina, persistência, independência de pensamento, tolerância à ambigüidade, não conformismo, desejo de correr riscos) e *domínio de estratégias* que favorecem a produção de novas ideias (fazer analogias,

combinações não usuais, brincar com ideias). E finalmente, a *motivação intrínseca* concebida como a força que impulsiona o indivíduo a realizar a atividade pela satisfação que a própria atividade proporciona. Altos níveis de motivação intrínseca podem estimular o indivíduo a se arriscar e a romper com estilos de produção de ideias habitualmente empregados, contribuindo para o desenvolvimento de novas estratégias criativas (Alencar & Fleith, 2003a). Amabile (1983, 1996) reconhece, ainda, que existe um tipo de motivação extrínseca que não é tão deletério à criatividade – aquele que provê informação contribuindo para que o indivíduo complete a tarefa com sucesso – em oposição ao outro tipo que pode influenciar negativamente no nível de interesse e desempenho do indivíduo na tarefa, minando o processo criativo.

Teoria do Investimento da Criatividade

Proposta na década de 90, por Sternberg e Lubart (1991, 1995), esta teoria representa uma metáfora do sistema financeiro onde pessoas criativas “compram barato”, mas “vendem caro” suas ideias, após torná-las valiosas. De acordo com a *Teoria do Investimento*, proposta por Sternberg e Lubart (1999), “a criatividade requer a confluência de seis distintos, mas inter-relacionados recursos: habilidades intelectuais, conhecimento, estilos de pensamento, personalidade, motivação e ambiente” (p. 11).

Neste sentido, a *Teoria do Investimento* concebe que a criatividade ocorre pela confluência desses seis fatores. Um desses componentes diz respeito aos *processos/habilidades Intelectuais*. De acordo com Sternberg e Lubart (1991), a inteligência está relacionada a três habilidades cognitivas presentes no processo criativo, as quais atuam de forma interativa e correspondem à chave da criatividade: *inteligência analítica* (análise e avaliação de ideias, tomada de decisão), *inteligência criativa* (geração de ideias novas e interessantes) e *inteligência prática* (transformação de teoria em prática). Em síntese, para

estes autores a inteligência corresponde a um dos componentes da criatividade, sendo o perfil criativo composto pela conjunção destas três habilidades cognitivas.

Um outro componente significativo no processo de criatividade é o *conhecimento*, que se refere à bagagem de conhecimentos, que o indivíduo possui, envolvendo o domínio de conteúdos (informações e conceitos) relacionados ao campo de interesse e áreas afins.

Os *estilos de pensamento*, também denominados *estilos intelectuais*, propostos por Sternberg e Lubart (1991) são: *legislativo* (preferência por criar ideias próprias e lidar com problemas não estruturados, função de criar); *executivo* (gosto por seguir regras/ problemas estruturados, função de adaptar); *judiciário* (função de julgar, gosto por avaliar ideias, julgar estruturas já existentes). Embora se reconheça o estilo *legislativo* como o mais diretamente relacionado ao processo criativo, os autores ressaltam que os três estilos são significativos e complementares para produção criativa.

O componente *personalidade* diz respeito às características individuais associadas à criatividade, em que se destacam: a predisposição para correr riscos, a autoconfiança, a tolerância frente à ambigüidade, a coragem para expressão de novas ideias, a perseverança frente a obstáculos e um significativo grau de autoestima, além do desejo de ser reconhecido.

O recurso da *motivação* é também considerado elemento muito relevante no processamento da criatividade. Refere-se ao prazer e entusiasmo do indivíduo em realizar a tarefa, o que implica maior probabilidade de obter produto criativo. Sternberg e Lubart (1991) enfatizam que a ausência de motivação se constitui num fator nocivo à performance criativa, da mesma forma que dispor de informações generalistas sem o uso da inteligência também traria resultados negativos para a performance acadêmica.

Finalmente, um outro recurso relevante no processo criativo, que se integra com os demais, corresponde às *características do ambiente*, relacionadas às influências provindas

do meio familiar, escolar, social, cultural, as quais podem inibir ou favorecer o desenvolvimento da criatividade.

A concepção de criatividade proposta por Sternberg e Lubart (1999) assinala que esta se refere à habilidade do indivíduo produzir algo verdadeiramente novo (original e inesperado) e apropriado (útil e adequado à função proposta). Enfim, estes autores enfatizam a importância dos componentes individuais, sociais, motivacionais e de habilidades de domínio relativas à(s) área(s) de conhecimento para o desenvolvimento da criatividade, além de ressaltarem que uma das funções primordiais da criatividade é a capacidade para resolução de problemas da vida cotidiana.

Perspectiva Sistêmica da Criatividade

Trata-se de uma perspectiva no estudo de criatividade, que a partir da década de 80 focaliza a influência do ambiente sobre o desenvolvimento da produção criativa. De acordo com a abordagem sistêmica, elaborada por Csikszentmihalyi (1988), a criatividade só pode ser compreendida a partir das interações entre indivíduo e ambiente. Esse autor não considera relevante a definição do que vem a ser criatividade, mas sim onde (em quais ambientes) ela ocorre. Para Csikszentmihalyi, a criatividade não está no indivíduo, mas é produto das interações que ocorrem entre as pessoas e o ambiente. Dessa forma, enfatiza a relevância do ambiente para o desenvolvimento criativo dos indivíduos e defende que é melhor tornar o ambiente favorável à criatividade do que tentar fazer com que os indivíduos pensem criativamente. Em síntese, Csikszentmihalyi (1996) concebe que a “criatividade não ocorre dentro dos indivíduos, mas é resultado da interação entre os pensamentos do indivíduo e o contexto sociocultural” (p. 23).

De acordo com a *Perspectiva Sistêmica de Criatividade*, de Csikszentmihalyi (1988), há três dimensões que compõem a criatividade: *pessoa* (características individuais),

domínio e o *campo*. A dimensão da *pessoa* diz respeito às características individuais/traços de personalidade que podem se modificar ao longo da trajetória de vida, havendo ajustes conforme as situações como, por exemplo: curiosidade, persistência, fluência, motivação, abertura para novas ideias. A dimensão do *domínio* refere-se ao conjunto de regras e procedimentos de uma área de conhecimento transmitidos e compartilhados pela sociedade, uma vez que a criatividade ocorre, mais frequentemente, em domínios bem estruturados. O *campo* corresponde à estrutura social do *domínio* e é definido pelo grupo de pessoas que julgam se uma ideia deve ou não ser incorporada ao *domínio*, sendo representado, por exemplo, por críticos, editores e curadores. Importa ressaltar que um mesmo produto pode não ser julgado como criativo num dado momento/espço da história, porém poderá sê-lo em momento/espço seguinte, dadas as circunstâncias próprias do ambiente sócio-histórico e cultural.

Neste estudo, considera-se relevante todas essas perspectivas de criatividade apresentadas pelos modelos citados anteriormente, uma vez que todas evidenciam forte relação entre orientações motivacionais e criatividade. Entretanto, adota-se como referencial teórico o modelo componencial de criatividade, proposto por Amabile (1983, 1996), uma vez que este modelo enfatiza, mais claramente, a orientação motivacional intrínseca e extrínseca de modo não excludente, mas de forma complementar favorável ao desenvolvimento da criatividade, além de apresentar evidências empíricas sobre esta perspectiva.

A Influência de Gênero na Criatividade

Esquivel e Hodes (2003) assinalam que para compreender as diferenças de gênero é preciso examinar de que forma as crianças desenvolvem suas identidades de gênero. Eles enfatizam que embora existam padrões de comportamentos femininos e masculinos em

virtude de diferenças biológicas, muitos destes padrões são canalizados ou influenciados por forças culturais associadas às experiências individuais. Assim, a sociedade maior, a família e o contexto de sala de aula são importantes ambientes para definição dos padrões de comportamentos socialmente aceitos para cada gênero.

Entre os padrões de comportamentos relacionados ao gênero masculino, observa-se nos homens tendência à maior autonomia, agressividade e dominação ao passo que nas mulheres são observados comportamentos mais passivos, submissos e adaptáveis às conformações sociais. Tais características implicam diversas barreiras que inibem o desenvolvimento da criatividade no gênero feminino. Além do mais, os estereótipos da feminilidade sinalizados pela sociedade entram em conflito com as características demandadas para o desenvolvimento e expressão da criatividade (Esquivel & Hodes, 2003).

Sterling (2003), em revisão de literatura relacionada às diferenças de gênero em criatividade, conclui, com base em estudos de Helson e de Clark, que indivíduos do gênero feminino nas sociedades contemporâneas tendem a não ter autopercepção positiva em relação à criatividade. Sterling assinala que, em virtude dos estereótipos de gênero, ocorrem implicações no contexto escolar, onde há diferenciados padrões de comportamentos esperados pelos professores em relação a estudantes do gênero feminino e masculino. Estes estereótipos levam ao acentuado desencorajamento feminino quanto à divergência das normas de comportamento socialmente aceitos, desfavorecendo, assim, o desenvolvimento e expressão da criatividade.

Ademais, o processo de socialização, conforme o gênero, direciona de forma diferenciada o comportamento das mulheres no sentido de serem dóceis e submissas, enquanto que os homens são incentivados a serem mais produtivos, corajosos e independentes. Em decorrência destes estereótipos de gêneros que exacerbam a

diferenciação de papéis sexuais, fortemente atuantes na sociedade ocidental, certos traços de personalidade associados à criatividade são mais aceitos em mulheres e outros considerados mais adequados aos homens, o que traz implicações negativas em relação ao desenvolvimento do potencial criativo dos indivíduos em geral. Assim, a espontaneidade, sensibilidade e intuição são atributos mais aceitos para o gênero feminino, enquanto independência, iniciativa e coragem para correr riscos são consideradas características mais apropriadas para o gênero masculino (Alencar, 2001; Alencar & Fleith, 2003).

Com relação aos estereótipos de gênero Alencar (2001) destaca, além da sociedade mais ampla, a influência da família e da escola. A família cultiva traços de personalidade diferenciados para o sexo masculino e feminino e a escola tende a desencorajar, no gênero feminino, comportamentos como propensão para correr riscos, além de manter expectativas diferenciadas entre os gêneros relacionadas ao sucesso em determinadas áreas de conhecimento e estudo. Com isso, a autora alerta que o gênero feminino passa a subestimar seus talentos e capacidades, desfavorecendo a expressão de seu potencial maior. Nessa mesma direção, Eisenberger e Shanock (2003) apontam a partir de resultados de seus estudos que estudantes do gênero feminino, apresentaram mais baixos níveis de autopercepção da criatividade, comparativamente aos estudantes do gênero masculino.

Os estudos sobre a relação entre gênero e criatividade não são conclusivos, conforme relatam Baer e Kaufman (2008). Por um lado, há pesquisas que revelam que não há diferenças entre meninas e meninos no desempenho em testes de criatividade. Por outro lado, na vida adulta, observa-se grande diferença entre homens e mulheres quanto ao desempenho criativo. Isso significa que embora não seja comprovada diferenças entre os gêneros relacionadas ao potencial criativo, ao longo da trajetória de vida dos indivíduos, ocorre diferenciações em relação à expressão criativa entre homens e mulheres.

Em um estudo conduzido por Gontijo (2007), não ficou evidente diferença de gênero em relação à criatividade de alunos do Ensino Médio. Porém, resultados dos escores do teste de criatividade em matemática apontaram uma superioridade dos alunos em comparação às alunas. Uma escala de motivação em matemática foi também aplicada. Os achados revelam que os alunos demonstraram percepção mais favorável em relação a duas dimensões da escala: “Jogos e Desafios” e “Resolução de Problemas”, enquanto as alunas demonstraram percepção mais favorável apenas em relação à dimensão “Hábitos de Estudo”. Este resultado nos leva a refletir sobre a concepção cultural, depreciativa dos talentos e habilidades do sexo feminino, que atribui o desempenho escolar superior de alunas ao grande esforço e dedicação investidos, enquanto em relação aos alunos do gênero masculino seu sucesso escolar é atribuído ao talento e seu fracasso atribuído à dispersão e falta de interesse e não à falta de capacidade ou inteligência.

Neste sentido, Alencar (1994) enfatiza o forte impacto do fator social sobre a autopercepção criativa dos indivíduos, que influencia o desenvolvimento e expressão da criatividade nas mais diversas áreas do conhecimento:

As forças sociais já operam desde o início da vida do indivíduo, ampliando ou limitando as possibilidades de crescimento e expressão, modelando os interesses do indivíduo desde os primeiros anos, determinando o grau de confiança que desenvolve em si próprio para operar em áreas diversas. (p. 33)

O Contexto Educacional Contemporâneo e suas Barreiras à Criatividade

A análise do contexto escolar em relação à criatividade perpassa os fatores sociais que envolvem as relações de poder e também os fatores individuais, que muitas vezes são decorrentes de demandas e imposições sociais que levam a pessoa a buscar formas de sentir, pensar e agir, modeladas e adaptadas ao contexto escolar (Silva, 1994).

Neste sentido, Fleith (1994) enfatiza que as barreiras ao desenvolvimento e expressão da criatividade decorrem de inúmeros fatores. A autora salienta que o contexto escolar prioriza o acesso às informações relacionadas ao passado, culturalmente relevantes, mas negligencia o desenvolvimento de habilidades para produzir ideias e lidar com problemas presentes. Barreiras de natureza perceptual, caracterizadas pela excessiva ênfase nas habilidades verbais e pouca atenção às outras formas de percepção e expressão, desfavorecem a estimulação dos sentidos e comprometem o desenvolvimento de habilidades criadoras. Estas barreiras dificultam a abertura dos alunos para novas experiências e ideias (pensamento divergente) e reforçam a tendência ao julgamento prévio e comportamentos estereotipados, que correspondem à rigidez de pensamento, comprometendo o desenvolvimento de habilidades básicas e fundamentais da criatividade.

Fleith (1994) chama a atenção para o papel do professor que tanto pode erguer quanto demolir barreiras à criatividade dos alunos. Ela enfatiza o professor como elemento poderoso na formação de crenças sobre si mesmo e atitudes dos alunos. Ao explorar a importância da autopercepção do aluno em relação à criatividade, Fleith assinala:

Se a pessoa se percebe como pouco criativa ou incapaz de gerar ideias, provavelmente direcionará seu comportamento no sentido de confirmar esta auto-imagem. Todo ser humano precisa de um ambiente propício à formação de uma auto-imagem positiva, uma vez que o que pensamos a respeito de nós mesmos influencia o que podemos fazer e alcançar. (p. 125)

Em consequência do processo de escolarização, que excessivamente homogeneíza procedimentos de ensino e desconsidera as dimensões subjetivas que envolvem o processo de ensinar e aprender, surge e predomina na contemporaneidade o aluno desmotivado para aprender, disperso, ansioso e entediado com o ambiente e atividades escolares (Morais, 2005). Dadas estas circunstâncias do contexto educacional contemporâneo, as quais não

favorecem a criatividade nem tampouco a motivação para aprender de grande parte dos alunos, Alencar (2001) defende:

É necessário reformular a imagem do aluno ideal, onde a obediência, a passividade e o conformismo ocupam lugar central em contraste com a dedicação, entusiasmo, curiosidade, iniciativa, persistência e capacidade de aprender com os próprios erros, atributos necessários ao desenvolvimento e expressão criativa dos indivíduos. (p. 53)

Alencar (2001) traça, ainda, um panorama escolar contemporâneo descrevendo algumas barreiras à criatividade e enseja a reflexão crítica a respeito dos desafios para o alcance da educação para criatividade e pela via da criatividade:

É uma educação que estimula o medo de errar e de fracassar, que reforça o medo do ridículo e da crítica, que vê a fantasia como perda de tempo, que cultiva uma atitude negativa com relação ao arriscar e ao criar, e que deixa de lado o extraordinário recurso de nossa imaginação. É ainda uma educação que tende a ressaltar, antes de tudo, a ignorância, a incompetência, a incapacidade do aluno, deixando de lado o que cada criança, o que cada adolescente, o que cada adulto tem de melhor, dentro de uma visão pessimista dos recursos quase ilimitados de nossa mente, de nossa capacidade de criar, de nossa capacidade de propor novas ideias e de vislumbrar novas possibilidades e opções diante de problemas e desafios. (p. 46)

De acordo com Martínez (2006), a criatividade implica na transformação e, em alguns casos, na mudança e subversão da ordem vigente, o que não condiz com os preceitos escolares tradicionais que preconizam a ordem e a disciplina. Esta autora justifica que o ambiente escolar tende a desfavorecer o desenvolvimento da criatividade no trabalho pedagógico em virtude da escola ser uma instituição que não sofre pressões externas para a introdução de novidades.

Virgolim (2007) afirma que a escola valoriza mais a inteligência analítica e subestima a capacidade dos alunos em resolver problemas do mundo real e obter êxito em situações práticas da vida por meio de respostas criativas e adequadas. Em contrapartida, este posicionamento da escola apresenta-se contraditório com as demandas do mundo contemporâneo que “necessita de pessoas aptas a resolver problemas, tornando-se produtoras de conhecimento, e não apenas meras consumidoras da informação existente” (p. 33). Alencar (2001) corrobora esta idéia ao afirmar que “a escola pouco tem feito no sentido de preparar alunos para resolver criticamente problemas e para lidar com desafios que acompanham uma era marcada por rápidas transformações, incertezas e turbulências” (p. 46).

Ademais, Fleith (2002) enfatiza que a criatividade pode ser desenvolvida ao longo da vida dos indivíduos. A autora salienta que é de fundamental importância o ambiente social e escolar valorizar a dimensão da criatividade no ensino, promovendo oportunidades para desenvolvimento de motivações, atitudes, habilidades de pensamento criativo pela via da aprendizagem, sendo benéfica a promoção de atividades desafiadoras que estimulem o aluno a pensar criativamente, romper barreiras, identificar, prever e resolver problemas. Martínez (2006) corrobora esta visão defendendo que a criatividade tem grande papel no processo de aprendizagem e desenvolvimento geral do aluno, incluindo bem-estar emocional e condições de saúde. A autora salienta, ainda, que a criatividade desempenha o papel de realizar a transformação personalizada dos conteúdos a serem aprendidos, pelo aluno, de forma significativa.

Com relação às situações adversas ao desenvolvimento do potencial criativo dos alunos recorrentes no sistema educativo contemporâneo, Martínez (2006) pondera que para alguns professores estas significam barreiras à criatividade, porém para outros representam incentivos para desenvolvê-la. A autora adverte que barreiras à criatividade não são

universais e dependem da relação sujeito-contexto (dimensão subjetiva – social e individual): “A criatividade é possível a partir de complexas relações sujeito-contexto, em que o primeiro tem caráter ativo e intencional” (p. 82). Esta autora classifica as barreiras à expressão da criatividade como *pessoais* e *sociais*, sendo as *pessoais* aquelas que freiam o sujeito internamente, advindas de características psicológicas (insegurança, desmotivação, timidez etc.), enquanto que as barreiras *sociais* seriam provenientes do contexto grupal (autoritarismo, desestímulo à criatividade, incompreensão dos pares etc.).

Também se torna importante ressaltar a preponderância de diversos mitos sobre criatividade difundidos no contexto escolar, dentre eles a idéia de que a criatividade é um dom presente em indivíduos privilegiados; a criatividade como fator independente das condições ambientais, portanto, como fenômeno individual e intrapsíquico, independentemente de fatores ambientais (Alencar, 2002). Entretanto, esta autora salienta que “a criatividade é algo inerente à natureza humana: todo ser humano é criativo, podendo a criatividade se apresentar através de distintas formas e em diferentes graus” (p. 166), corroborando com a afirmação de Torrance (1995) de que todos os indivíduos possuem potencial criativo, em variados graus com possibilidade de ser desenvolvido. Neste sentido, Wechsler (2002) acrescenta que “a criatividade pode ser demonstrada em qualquer área e não somente pelos meios artísticos, como infelizmente é confundida por muitos professores” (p. 182).

A dimensão da criatividade no contexto escolar não deve ser confundida com a inconsistência intelectual nem tampouco como construto restritamente associado ao campo da imaginação. “Em nada o ato de criar se contrapõe ao ato de aprender, mas contrariamente, a criatividade pode ser um elemento facilitador para a aquisição de conhecimentos” (Cavalcanti, 2006, p. 95).

Alguns questionamentos oriundos de ideias errôneas sobre criatividade que constituem barreiras à implementação de práticas pedagógicas favoráveis ao desenvolvimento da criatividade no contexto escolar são descritas no trecho a seguir:

Como ser criativo se a História indica que criatividade não conduz ao conhecimento? Como ousar em busca do novo se o velho garante a estabilidade? Para que estimular sujeitos criativos que pensam de maneira divergente se tal fato pode resultar no questionamento das próprias práticas acadêmicas? (Cavalcanti, 2006, pp. 94-95)

Por outro lado, Fleith (2002) enfatiza a importância do ambiente educacional valorizar a criatividade e a excelência de desempenho dos alunos, ao argumentar:

a tendência educacional nesse século que se inicia é a de instrumentar o aprendiz a prever problemas, romper barreiras, reformular conteúdos e desenvolver formas de investigação mais produtivas. (p. 14)

Neste sentido, torna-se relevante considerar as situações cotidianas do contexto de sala de aula que revelam recorrentes obstáculos que dificultam a emergência criativa dos alunos. Cavalcanti (2006) descreve algumas destas situações que constituem significativos entraves no processo de desenvolvimento criativo com reflexos negativos na motivação para aprender dos alunos:

- (a) Fazer juízos que indiquem a crença de que o aluno não é capaz de aprender ou realizar atividades de modo adequado.
- (b) Crer que nada pode mudar no contexto da escola, uma vez que “sempre foi assim”.
- (c) Ser superficial na abordagem de ensino de um conteúdo que demande profundidade.

- (d) Negligenciar a dimensão prática do fazer e das experiências do aluno e enfatizar excessivamente o uso da lógica dedutiva com vistas à aprendizagem e resolução de problemas.
- (e) Renunciar a dimensão das emoções, do humor, do lúdico e da espontaneidade.
- (f) Reconhecer como meta somente o cumprimento do programa curricular instituído em detrimento dos interesses e necessidades dos alunos.
- (g) Obstruir ou cercear o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos, bem como a construção de sua autoconfiança.
- (h) Incentivar exacerbadamente a competição entre os alunos e negligenciar o aspecto da cooperação.
- (i) Propor atividades desprovidas de potencial para estimular o desenvolvimento e expressão da criatividade dos alunos.

Não obstante, embora o contexto escolar apresente inúmeras barreiras ao desenvolvimento da aprendizagem, da motivação para aprender e da criatividade, é possível promover ações que contribuam para mudança deste quadro. Isto pode ocorrer, sobretudo, se houver um maior equilíbrio entre a dimensão cognitiva e afetiva, uma maior consideração da importância do lúdico, do prazer, da criação, do sonho e da autorrealização dos alunos no contexto escolar (Alencar, 2001).

Portanto, a criatividade, no contexto escolar pode ser concebida como via de registro e expressão da subjetividade dos alunos. Seu uso pode representar a possibilidade de fusão entre o objetivo e o subjetivo, entre o concreto e o abstrato, entre o real e o imaginário, entre a necessidade e o desejo, dimensões significativas do processo de ensino-aprendizagem e que se levadas em consideração ao longo do processo escolar poderá favorecer o desenvolvimento pleno de todos os alunos sem deles nada subtrair. (Alencar, 2001, p. 57)

Wechsler (2002) analisa criticamente dois aspectos relevantes do contexto escolar atual relacionados à criatividade e à motivação para aprender. Em primeiro lugar, a autora critica o privilégio do uso da memória, da repetição e do pensamento convergente, em detrimento do incentivo à motivação para aprender dos alunos. Em seguida, recrimina as práticas pedagógicas que relegam a motivação dos alunos, diretamente relacionada à criatividade e ao gosto pela descoberta, tornando a escola enfadonha e sem sentido. Alerta, ainda, que “a aprendizagem sem significado é um fator decisivo na falta de motivação dos alunos” (p. 180).

Entretanto, esta autora advoga que é possível incentivar o desenvolvimento da criatividade no contexto de sala de aula, nos mais diversos níveis de ensino, como também comprova, a partir de resultados de pesquisas, que é inegável o poder da criatividade no desenvolvimento da motivação para aprender. O trecho destacado abaixo representa a percepção da autora acerca do dilema da motivação para aprender no contexto escolar vigente:

Sem dúvida, o modelo adotado é o da punição e da recompensa, no qual a aprendizagem é motivada pelo medo, por algo externo ameaçador que pode atribuir prêmios ou punições, que decididamente não atende aos interesses individuais nem desenvolve a motivação para aprender. (Wechsler, 2002, p. 180)

Já há muitos anos, Lowenfeld e Brittain (1970) refletem sobre esta questão que diz respeito à limitação da criatividade em virtude da estrutura do sistema escolar:

Na estrutura do nosso sistema escolar comum, pouca oportunidade se dá aos jovens para que expressem sentimentos e emoções consideradas *antiescola*. Quando os alunos alcançam a 5ª série, muitos talvez tenham conseguido desenvolver métodos para lidar com esse sistema, mostrando-se mais preocupados com o que será

exigido numa prova de exame do que com o conhecimento da matéria estudada.

Todo aluno dispõe de um potencial superior ao que se imagina. (pp. 403, 404)

Estes autores vão ainda além quando caracterizam o ambiente escolar conforme ressalta-se a seguir:

A escola é, com demasiada frequência, considerada um lugar para “se comportar bem”, um lugar que tem que ser suportado. Mas não existe razão alguma para que a escola não seja um ambiente estimulante, atraente, onde os impulsos naturais da criança não só sejam aceitos, mas também desenvolvidos e aproveitados, para se concretizar uma educação estimulante e significativa. (p. 250)

Mais adiante, estes mesmos autores enfatizam a crítica ao característico clima de sala de aula que desfavorece a expressividade dos alunos:

As escolas têm que limitar o grau de assomos emocionais que podem ser aceitos no ambiente de uma sala de aula. As manifestações de cólera, frustração, inveja ou pura alegria não são, usualmente, toleradas. Entretanto, a sala de aula comum vai ainda mais além e se esforça por criar um ambiente vazio, no qual somente os empreendimentos intelectuais são dignos de importância. (p. 212)

Clima de Sala de Aula para Criatividade

Diversos estudos têm sido desenvolvidos buscando compreender os fatores facilitadores e inibidores da criatividade, assim como diferentes autores têm sugerido uma infinidade de maneiras para o cultivo da criatividade em sala de aula (Alencar, 2002, 2007a, 2007b; Alencar & Fleith, 2003a; Amabile, 1989; Csikszentmihalyi, 1996; Fleith, 2000; Martínez, 2006; Virgolim, Fleith & Neves-Pereira, 2001; Wechsler, 2002).

Contudo, de acordo com Alencar (2007a, 2007b), a criatividade não tem recebido atenção necessária para seu desenvolvimento, apesar de ter sua importância reconhecida

como valioso recurso no contexto de sala de aula. A autora vai além, argumentando que muitas vezes a cultura institucional, marcada por normas institucionais reticentes à inovação e experimentação, predominante nas escolas, impedem ou dificultam a implementação de estratégias de ensino que privilegiem a promoção da criatividade dos alunos. Assim sendo, em virtude de tais circunstâncias, os professores tendem ao conformismo, à perda do entusiasmo e do anseio em desenvolver processos de ensino criativo.

Ademais, o sistema educacional vigente se organiza de maneira homogênea, em progressão linear dos conteúdos curriculares, frequentemente requerendo que os alunos se ajustem, aceitem e introjetem padrões de comportamentos e conceitos pré-estabelecidos, em detrimento de sua participação ativa no processo de construção do conhecimento. Tal contexto evidencia a natureza complexa e contraditória da instituição escolar, uma vez que parte do cenário das escolas é representado por algumas instituições que auxiliam o desenvolvimento de autonomia, autoconfiança, criatividade e autoestima dos alunos, enquanto que outras “privilegiam a memorização, a reprodução de conhecimentos, a obediência e a submissão às regras, aspectos detrimenais à expressão criativa” (Neves-Pereira, 2007, p. 24).

Esta mesma autora enfatiza que o ensino da criatividade deve ser integrado ao universo escolar, uma vez que constitui ferramenta estratégica para potencializar habilidades e talentos humanos, sendo de aplicação adequada e imediata em qualquer nível de ensino, além de adaptar-se a diferentes propostas metodológicas.

Wechsler (2002) concebe como verdadeira aprendizagem aquela proveniente de processos que enfatizem o gosto pelo saber, a curiosidade e o prazer pela aquisição de novos conhecimentos, estados estes diretamente associados ao clima de criatividade em sala de aula. A partir de resultados de diversos estudos orientados pela autora,

comprovando a eficácia da criatividade no desenvolvimento do gosto pela aprendizagem e desempenho escolar, Wechsler afirma que existe “um elo indiscutível entre o estímulo ao pensamento criativo, a motivação e a participação nas salas de aula, permitindo assim o estado de *fluir* e o verdadeiro prazer em aprender” (p. 181). Em outras palavras, a autora sintetiza que: “Uma educação criativa poderia trazer o verdadeiro significado da aprendizagem, estimulando o estado de *fluir* criativo e o prazer pela descoberta, que são os requisitos essenciais para a compreensão do conceito de desempenho escolar” (p. 187).

Acrescenta, ainda, esta autora que o ensino criativo beneficia a produção acadêmica, com a valorização dos conhecimentos e experiências, em qualquer área do currículo escolar, em qualquer nível de ensino e para todos os alunos, numa perspectiva educacional inclusiva. Entretanto, também identifica que à medida que as crianças saem da Educação Infantil e avançam nas séries do Ensino Fundamental “a aprendizagem se torna cada vez mais triste, pesada e cheia de regras” (p. 181).

Nesta direção, Cavalcanti (2006) apela para a construção de modelos de ensino que perpassem a dimensão da criatividade e a partir daí fomentem a motivação para aprender dos alunos. Ressalta esta autora que por meio da abertura do sistema escolar rumo à mobilização para o desenvolvimento criativo dos alunos, seria favorecida a coragem dos agentes educacionais (alunos, professores e demais profissionais da escola) para romper com antigos padrões de ensino que cerceiam a abertura para o novo, comprometem a atribuição de significados às experiências escolares vivenciadas pelos alunos e desfavorecem a motivação para aprender.

Virgolim, Fleith e Neves-Pereira (2006) sugerem que as escolas devem lançar mão de estratégias e recursos de estímulo à criatividade dos alunos, construindo uma ponte de ligação entre conteúdos curriculares e estratégias de ensino do pensamento criativo. Estas autoras definem pensamento criativo como “o pensamento que diverge das normas, que é

flexível, maleável, capaz de ver o novo no velho; que é fluente, original e complexo” (pp. 28-29).

Schacter, Thum e Zifkin (2006), em recente estudo realizado no Arizona com 816 alunos e 48 professores do 3º ao 6º ano do Ensino Fundamental, investigaram a relação entre comportamentos de ensino criativo e desempenho escolar. Os resultados apontaram que: (a) a maioria dos professores investigados não implementam estratégias de ensino que estimulem a criatividade dos alunos; (b) professores que estimulam a criatividade dos alunos promovem elevação no desempenho escolar; (c) classes de alunos com elevado índice de alunos com baixo desempenho escolar são as que menos recebem estimulação para o desenvolvimento da criatividade.

Estes mesmos autores verificaram uma significativa demanda por pesquisas que examinem a associação entre ensino criativo e desempenho escolar dos alunos. Ademais, eles ressaltam, fundamentados em resultados da referida pesquisa, que “alunos submetidos ao ensino permeado pela criatividade, não somente relatam terem aulas mais divertidas, mas apresentam-se mais motivados e capacitados a resolverem problemas” (p. 48). Por outro lado, segundo Alencar (1993, 2002, 2007a, 2007b), o ensino nas escolas tem subestimado o potencial criativo dos alunos em decorrência da excessiva vinculação com o modelo cognitivo, que não admite o pensamento criativo como parte de sua estrutura. A autora esclarece que, ao desenvolver habilidades criativas, o aluno torna-se capaz de criar, modificar, produzir e gerar novos conhecimentos, abandonando o processo de simples reprodução e memorização de conhecimentos e passando a utilizar a imaginação e compreensão de fatos e situações.

Também Esquivel e Hodes (2003) reconhecem as adversidades do sistema escolar em relação ao desenvolvimento da criatividade. Eles ressaltam que o desenvolvimento da criatividade, durante a infância, é influenciado não somente pelo ambiente familiar, mas

também pelo ambiente escolar. Sugerem, então, que a criatividade seja encorajada no ambiente de sala de aula a partir de atividades que promovam a autoconfiança e persistência dos alunos, além de recomendarem aos professores mais tolerância em relação aos comportamentos de alunos que fogem aos padrões usuais. Embora estes autores reconheçam o recorrente relato de alunos que percebem o desinteresse dos professores em relação às suas ideias, consideram importante o investimento na qualidade da relação professor-aluno, que deve ser permeada pelo diálogo com abertura para ideias divergentes e implementação de metodologias de ensino e atividades que contemplem os interesses dos alunos.

Neste sentido, Amabile (1989), apesar das condições que favorecem a criatividade no contexto da sala de aula, sugere: (a) encorajar a autonomia do aluno; (b) enfatizar valores ao invés de regras; (c) valorizar realizações ao invés de notas ou prêmios; (d) estimular o prazer pelo aprendizado; (e) promover experiências de estímulo à criatividade; (f) encorajar o questionamento e a curiosidade; (g) utilizar *feedback* informativo; (h) oferecer oportunidade de escolha; (i) apresentar pessoas criativas como modelo; (j) compatibilizar conteúdos de aprendizagem e experiências, interesses e experiências dos alunos e (k) promover ambiente divertido de aprendizagem.

Dias, Enumo e Júnior (2004) investigaram os efeitos de um programa de criatividade sobre o desempenho acadêmico e cognitivo de 17 alunos com dificuldade de aprendizagem, da 2ª e 3ª séries do Ensino Fundamental público de Vitória/ES. Os resultados indicaram que o estímulo à criatividade dos alunos pode contribuir no desempenho acadêmico e cognitivo, uma vez que verificou-se a partir da aplicação do TDE ganhos significativos tanto no conhecimento da Escrita quanto na Aritmética.

Os resultados de um estudo realizado por Castro (2007) abrangendo 52 professores e 967 alunos do 5º ano do Ensino fundamental, estudantes de escolas públicas e particulares

de Brasília, evidenciam que alunos das escolas particulares possuem uma autopercepção mais positiva da criatividade quando comparados aos das escolas públicas, além de também perceberem o clima de sala de aula mais favorável para o desenvolvimento de sua autonomia como aluno. Também em relação à criatividade dos professores, a pesquisa aponta diferenças significativas a favor dos docentes das escolas particulares.

Em seus diversos e relevantes estudos sobre clima de sala de aula para criatividade Fleith (Fleith, 2000, 2002; Fleith & Alencar, 2001, 2005) enfatiza a importância de um clima de sala de aula propício à emergência da produção criativa. Ao investigar os fatores que estimulam e inibem a criatividade em sala de aula do Ensino Fundamental, Fleith (2000) identificou que o ambiente estimulador da criatividade caracteriza-se por algumas atitudes do professor que refletem: aceitação de ideias diferentes, encorajamento da autoconfiança, atenção aos interesses e habilidades dos alunos. De acordo com a percepção desses alunos, no ambiente inibidor da criatividade ignora-se as ideias dos alunos, os professores são controladores, os erros não são admitidos, além de haver excesso de regras.

Com vistas a criar um clima de sala de aula favorável à criatividade, Wechsler (1998) sugere que o professor deve: permitir aos alunos ideias diferentes das suas; estimular o questionamento e o debate (admitir e buscar várias respostas para uma mesma questão); encorajar a exploração de novos ambientes; estimular a cooperação e não a competição; incentivar a curiosidade e a coragem para a inovação; dar espaço para testagem de hipóteses dos alunos; individualizar o processo de ensino-aprendizagem; oferecer oportunidade para escolha dos alunos (diversidade de materiais e atividades); criar clima de escuta, humor e autoconfiança na sala de aula; criticar com cautela para não intimidar novas ideias dos alunos.

Fleith (2007) sintetiza as características de um clima de sala de aula favorável à criatividade: (a) alocar tempo para o pensamento criativo, (b) recompensar ideias e

produtos criativos, (c) encorajar o aluno a correr riscos, (d) aceitar o erro como parte do processo de aprendizagem, (e) possibilitar aos alunos imaginar outros pontos de vista, (f) propiciar oportunidades para questionamento de pressupostos, (g) focalizar em ideias gerais ao invés de fatos específicos, (h) valorizar comportamentos criativos, (i) levar o aluno a se tornar um aprendiz independente, (m) envolver os alunos na avaliação do próprio trabalho e na aprendizagem a partir dos próprios erros, (n) enfatizar cooperação ao invés de competição, (o) prover a sala de aula com material diversificado e abundante e (q) proteger o trabalho criativo do aluno da crítica destrutiva.

Um interessante estudo realizado por Alencar e Fleith (2002) que comparou a percepção de alunos e professores do ensino superior em relação ao estímulo do professor à criatividade dos alunos, evidenciou que os professores avaliam suas práticas em sala de aula relacionadas à criatividade dos alunos de modo bem mais positivo do que indica a avaliação dos alunos relacionada a este aspecto. Freund e Holling (2008) consideram que professores, no atual contexto de ensino, ainda não lidam bem com a independência, autonomia e não conformismo necessários à produção criativa, isso independentemente da idade ou nível escolar dos alunos. Estes autores também reconhecem que pelo fato da criatividade ser, pelo menos teoricamente, uma habilidade altamente valorizada no meio educacional, em algumas instituições muitos professores já tendem a buscar práticas de sala de aula mais diferenciadas e favoráveis em direção ao desenvolvimento da criatividade, embora estas possam não estar a contento das necessidades dos alunos.

Nesta mesma direção, Fleith e Alencar (2005) consideram que, embora já seja reconhecida a importância do ambiente educacional para o desenvolvimento e expressão da criatividade dos alunos, poucas pesquisas têm avaliado em que extensão a criatividade tem sido inibida ou estimulada no contexto de sala de aula. Portanto, com base em estudos sobre criatividade, estas autoras sugerem que para uma visão abrangente do

desenvolvimento da criatividade no contexto educacional é imprescindível considerar o clima de sala de aula. Neste sentido, Sternberg e Lubart (1999), muito claramente, expressam o valor do ambiente para o desenvolvimento da criatividade:

É necessário um ambiente que dê suporte e encoraje as ideias criativas. Um indivíduo pode ter todos os recursos internos necessários ao pensamento criativo, mas sem o suporte do ambiente em relação às suas ideias, sua criatividade nunca se manifestará. (p. 11)

A Relação entre Motivação e Criatividade

A maioria das correntes teóricas tem considerado o papel da motivação na criatividade, havendo consenso de que a motivação intrínseca, em especial, é benéfica para a criatividade (Collins & Amabile, 1999). Pesquisas têm demonstrado que a produção criativa não só requer motivação, mas também promove o desenvolvimento da motivação. Runco (citado em Collins & Amabile, 1999) dá suporte à perspectiva de que motivação e criatividade não só se relacionam, mas mantêm uma dinâmica sinérgica entre si ao afirmar que a motivação intrínseca também é consequência do processo de procura e descoberta de solução para problemas que excita o interesse pessoal na atividade e mantém o desejo de permanecer longo tempo em busca de soluções.

Segundo Fleith e Alencar (2008), estudos recentes enfatizam a influência de fatores motivacionais para o desenvolvimento da produção criativa, sendo a motivação vista como “um impulso para a realização, intrinsecamente ligado a um desejo de descoberta e de dar ordem ao caos” (p. 1).

Lubart (2007) relata um estudo realizado por McClelland que comprova a hipótese de que a criatividade de uma pessoa é mais elevada quando ela não está somente motivada, mas também centrada na tarefa. Este estudo revelou que, entre os indivíduos da amostra, os

que apresentaram nível médio de motivação para o cumprimento da tarefa foram os que demonstraram maior nível de criatividade, ao passo que indivíduos pouco, ou excessivamente, motivados apresentaram menores níveis de criatividade. Desta forma, este estudo demonstrou que criatividade e motivação se relacionam na medida em que “a criatividade, ou seu potencial, estaria associada a um conjunto de características individuais e traços estáveis de estilo e de motivação” (p. 53).

Collins e Amabile (1999) assinalam que “a criatividade é originada de um complexo interjogo de forças motivacionais, motivações estas que sustentam o indivíduo no seu envolvimento pessoal com a atividade, crucial para elevados níveis de criatividade em qualquer domínio” (p. 297). Neste sentido, quando o processo de ensino privilegia e considera a criatividade e motivação dos alunos, implementando práticas pedagógicas que contemplem o desenvolvimento e expressão do potencial criativo, promove a elevação do desempenho acadêmico. Sternberg e Lubart (1999) dão suporte a essa premissa ao demonstrarem em uma de suas pesquisas que estudantes, cujos interesses pelos estudos haviam sido perdidos, vieram a recuperá-los após ter sido dado a eles oportunidade para expressão criativa no contexto escolar.

A relação entre motivação e criatividade é também enfaticamente defendida por Amabile (1983) quando observa que os recursos motivacionais correspondem a uma inestimável força que impulsiona a produção criativa. Para Amabile, o potencial criativo torna-se mais elevado na medida em que aumenta o prazer do indivíduo na realização da atividade. Neste sentido, a autora conclui que a motivação intrínseca exerce papel fundamental na mobilização de processos criativos dos indivíduos.

Alencar (2000) enfatiza que o processo criativo demanda operações mentais de pensamento abstrato, analógico, metafórico, intuitivo, raciocínio indutivo e dedutivo, além dos elementos da dimensão emocional do indivíduo, fortemente relacionados à motivação

intrínseca. Portanto, Alencar também destaca a relevância dos fatores motivacionais, aliados a atitudes e traços de personalidade, que podem contribuir tanto para o desenvolvimento quanto para inibição da produção criativa dos indivíduos.

Segundo Fleith e Alencar (2008) existem evidências empíricas e relatos autobiográficos apontando que o trabalho criativo demanda elevado nível de motivação. “Alencar, por exemplo, que realizou estudo com pesquisadores que se destacavam por sua produção criativa, constatou um intenso envolvimento, dedicação ao trabalho, perseverança e entusiasmo, típicos de pessoas altamente motivadas” (p. 2). Nesta mesma direção, Csikszentmihalyi (1996) reconhece a motivação intrínseca como uma das características peculiares do indivíduo criativo, além da curiosidade, entusiasmo, abertura para novas experiências, persistência, fluência de ideias e da flexibilidade de pensamento.

A relação entre criatividade e motivação também é sugerida por Egreja (2007) uma vez que seus resultados apontaram para o importante papel da criatividade como agente motivador das significações. Em outras palavras, o autor defende que pela via da criatividade chega-se à construção de sentidos, os quais poderão impulsionar o indivíduo para o maior envolvimento com a ação/tarefa (motivação intrínseca).

A literatura atual aponta razões teóricas e estudos empíricos que fundamentam a importância tanto da motivação intrínseca quanto da extrínseca no processo de desenvolvimento e expressão da criatividade (Choi, 2004), ainda que não possam ser desconsiderados os resultados de estudos que reconhecem a motivação intrínseca como elemento chave da criatividade (Hennessey & Amabile citados em Choi, 2004). Uma evidência que fundamenta a concepção de que a motivação intrínseca favorece a criatividade é o fato do enfrentamento de desafios e o prazer pela atividade em si, característicos da orientação motivacional intrínseca, promoverem persistência, exploração e experimentação, também considerados atributos necessários para a produção criativa.

Atualmente, diversas pesquisas apontam que a motivação extrínseca não é prejudicial à criatividade em todas as circunstâncias (Fleith & Alencar, 2008). Nesta mesma direção, Lubart (2007) também advoga que determinados tipos de motivação extrínseca podem coexistir com a motivação intrínseca favorecendo, assim, a criatividade. Ele considera que a motivação extrínseca pode ter efeito positivo sobre a criatividade, embora reconheça que seus efeitos sejam menos significativos do que os advindos da motivação intrínseca.

De acordo com Collins e Amabile (1999), há duas categorias de motivação extrínseca: a *motivação extrínseca sinérgica*, que fornece informações e permite uma melhor execução da tarefa e é favorável à motivação intrínseca e desenvolvimento da criatividade e a *motivação extrínseca não-sinérgica*, que faz com que o indivíduo sinta-se controlado e, portanto, prejudica a expressão criativa. Neste sentido, Amabile (1996) propõe como princípio da motivação intrínseca na criatividade: “motivação intrínseca é condutora da criatividade; motivação extrínseca controladora é prejudicial à criatividade, mas motivação extrínseca informativa pode conduzir à criatividade, particularmente se níveis elevados de motivação intrínseca estiverem presentes” (p. 119).

Kasof, Chen, Himset e Greeberger (2007) relatam que desde a década de 60 diversos estudos têm examinado a hipótese de que a motivação extrínseca inibiria a criatividade, enquanto a motivação intrínseca a estimularia. Estes autores ressaltam que enquanto alguns estudos atribuem à motivação extrínseca efeitos negativos para a expressão criativa, outros já a consideram favorável à emergência criativa, além dos que consideram efeitos mistos, consequências favoráveis e desfavoráveis desta variável em relação à criatividade.

Sternberg e Lubart (1995) mostram a relevância de forças motivacionais intrínsecas e também extrínsecas em pessoas com destacadas habilidades criativas, em especial

quando são movidas pelo desejo de obter domínio sobre um determinado assunto, elevar a autoestima e de ser reconhecidas socialmente. Esses autores reafirmam a forte associação de fatores motivacionais (promotores do envolvimento na realização de tarefas) com o desenvolvimento da criatividade.

Resultados de um estudo realizado por Choi (2004) evidenciam o importante papel da motivação extrínseca para o desenvolvimento e expressão da criatividade. Esta pesquisa, que investigou a influência de variáveis individuais, como motivação, personalidade, habilidades, autoeficácia criativa, e contextuais sobre o desempenho criativo, apresentou evidências empíricas de que a motivação extrínseca eleva a performance criativa e promove efeitos na intenção criativa. Este autor justifica seus resultados argumentando que “devido ao fato da criatividade ser encorajada em muitos ambientes educacionais e empresariais, a motivação extrínseca pode elevar, ao invés de diminuir, a performance criativa (produto gerado a partir das complexas interações entre indivíduo e contexto) dos indivíduos” (p. 196).

Também Feldhusen e Westby (2003) questionam se a motivação extrínseca é inimiga da criatividade. Concluem que “recompensas e competições podem também promover o processo criativo e não necessariamente são empecilhos à produção criativa” (p. 101).

Eisenberger e Shanock (2003) não somente se contrapõem à concepção de que recompensas externas são sempre inibidoras da motivação intrínseca e da criatividade, mas demonstram, mediante resultados de pesquisas, que as recompensas (motivação extrínseca) aumentam a autodeterminação e autopercepção da competência (crença de autoeficácia). Eles inclusive sugerem uma revisão teórica e empírica com vistas à modificação de tais concepções que, na opinião deles, equivocadamente, atribuem às recompensas (motivação extrínseca) papel deletério em relação à criatividade e motivação intrínseca.

Estes autores identificam três circunstâncias nas quais os efeitos das recompensas podem ser de fato deletérios à motivação intrínseca, percepção de competência (crença de autoeficácia), autodeterminação e criatividade: (a) quando as recompensas são fornecidas independentemente da performance; (b) quando as recompensas são oferecidas para compensar a insignificância ou tédio da tarefa, ou (c) quando as recompensas são oferecidas com vagos critérios de desempenho. Eisenberger e Shanock esclarecem que os autores que atribuem valor negativo das recompensas à criatividade, o fazem pelo fato de terem feito suas pesquisas em situações que não especificavam para os sujeitos as expectativas (critérios de julgamento) com relação ao seu desempenho.

Amabile (1996) explica que quando o indivíduo é informado dos critérios de julgamento de sua tarefa (motivação extrínseca sinérgica/informativa), sua performance criativa não é desfavorecida, ao passo que apenas sendo informado da avaliação (ênfase no controle/motivação extrínseca não-sinérgica), sem as necessárias informações para condução da tarefa, ocorre prejuízo na performance criativa e motivação intrínseca.

Feldhusen e Westby (2003) acreditam que a maior força motivacional que impulsiona o comportamento humano e a produção criativa seja o fenômeno *flow*, conceito proposto por Csikszentmihalyi (1990), que diz respeito à “liberdade de explorar, examinar, expressar e daí perpetuar a curiosidade e flexibilidade de buscar conhecimentos tanto pelo prazer quanto para a produtividade” (pp. 102-103). De acordo com Fleith e Alencar (2008), “poderíamos afirmar que o estado de *flow* está diretamente relacionado à motivação intrínseca” (p.11).

Fleith e Alencar (2008) ao relacionarem motivação e criatividade, ressaltam que diversos aspectos característicos do contexto escolar atual desprivilegiam a motivação intrínseca dos alunos e comprometem sua motivação para aprender e criar:

Métodos de ensino centrados no professor, excesso de exercícios repetitivos, baixas expectativas do professor com relação ao desempenho do aluno, procedimentos docentes rígidos, com standardização do conteúdo aliado ao pressuposto de que todos os alunos devem aprender no mesmo ritmo e da mesma forma, além de atitudes autoritárias por parte do professor e hostilidade com relação ao aluno que questiona, critica, discorda, são também fatores que contribuem para reduzir a motivação do aluno para aprender e para expressar o seu potencial criador. (p. 13)

Begheto (2006), a partir da investigação de fatores do ambiente escolar que influenciam na autopercepção dos alunos em relação à criatividade, revela que apesar da criatividade ser, em geral, um atributo social e verbalmente valorizado pelos professores, na prática isto não se revela, pois os alunos criativos tendem a se sentirem ignorados, rejeitados e marginalizados em sala de aula. Contudo, seus resultados evidenciam que estudantes que possuem elevada percepção de autoeficácia criativa, em virtude de sentirem a rejeição dos professores, tornam-se mais motivados para buscarem o reconhecimento social de sua criatividade e desempenho acadêmico. Seria esta, então, uma forma de transcender suas insatisfações vivenciadas no contexto de sala de aula. Com base nesses achados, o autor conclui que os efeitos deletérios da competição podem ser neutralizados na medida em que o aluno põe foco na demonstração de sua competência ou na aprendizagem (habilidades criativas e/ou desempenho escolar).

Em virtude das atuais circunstâncias do contexto social, caracterizado por profundas e constantes mudanças nos mais diversos campos da vida em sociedade, torna-se urgente a necessidade de reflexão crítica acerca do modo pelo qual as instituições escolares, caracterizadas como espaços formais de aprendizagem, estão conduzindo a formação das crianças, sobretudo em relação ao desenvolvimento de seu potencial criativo (Cavalcanti, 2006).

Considerando os diversos aspectos apresentados, relativos às dimensões da motivação, clima de sala de aula para criatividade e desempenho escolar dos alunos, este trabalho foi elaborado com o objetivo de examinar a relação entre motivação para aprender, clima de sala de aula para criatividade e desempenho escolar de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, estudantes de escolas públicas e particulares do Plano Piloto de Brasília. Para esta investigação, foram traçadas as seguintes questões de pesquisa:

1. Existem diferenças entre alunos com desempenho escolar superior, médio e inferior em relação à motivação para aprender (motivação intrínseca e motivação extrínseca)?
2. Existem diferenças entre alunos do sexo masculino e feminino em relação à motivação para aprender (motivação intrínseca e motivação extrínseca)?
3. Existem diferenças entre alunos de escola pública e particular em relação à motivação para aprender (motivação intrínseca e motivação extrínseca)?
4. Existem diferenças entre os alunos com desempenho escolar (superior, médio e inferior) em relação à percepção do clima de sala de aula para a criatividade?
5. Existem diferenças entre alunos de escola pública e particular em relação à percepção do clima de sala de aula para criatividade?
6. Existem diferenças entre alunos do gênero masculino e feminino em relação à percepção do clima de sala de aula para a criatividade?
7. Existe interação entre o desempenho escolar (superior, médio e inferior), gênero (feminino e masculino) e tipo de escola (pública e particular) em relação à motivação para aprender (motivação intrínseca e motivação extrínseca)?

8. Existe interação entre desempenho escolar (superior, médio e inferior), gênero (feminino e masculino) e tipo de escola (pública e particular) em relação à percepção do clima de sala de aula para a criatividade?
9. Existe relação entre motivação para aprender (Motivação Intrínseca e Motivação Extrínseca), desempenho escolar dos alunos e percepção do clima de sala de aula para criatividade?

Espera-se que este estudo possa contribuir para uma melhor compreensão das diferentes dimensões do contexto de sala de aula, integradas pela motivação, criatividade e desempenho escolar dos alunos. Ao enfatizarmos nesta pesquisa a especificidade do clima de sala de aula e a percepção dos alunos com relação a este contexto, acreditamos contribuir para o avanço do conhecimento relacionado à criatividade e à motivação e, sobretudo, para reflexão da prática vigente no cotidiano da sala de aula. Dessa forma, se estima, por meio desta pesquisa, favorecer o planejamento, implementação, acompanhamento e avaliação de práticas educacionais que contemplem e estimulem estas importantes dimensões no contexto educacional brasileiro.

CAPÍTULO III

MÉTODO

Delineamento

Neste estudo utilizou-se um delineamento fatorial 2x3x2 (para responder da 1ª à 8ª questão de pesquisa) e correlacional (para responder à 9ª questão de pesquisa). As variáveis independentes foram: gênero (feminino e masculino), desempenho escolar (superior, médio e inferior) e tipo de escola (pública e particular). As variáveis dependentes foram: motivação para aprender (intrínseca e extrínseca), percepção do clima de sala de aula para criatividade (suporte da professora à expressão de ideias do aluno; autopercepção do aluno com relação à criatividade; interesse do alunos pela aprendizagem; autonomia do aluno; estímulo da professora à produção de ideias do aluno).

Participantes

Participaram da pesquisa 222 alunos, 135 de escolas públicas e 87 de escolas particulares, 113 do gênero feminino e 109 do masculino, na faixa etária de 9 a 12 anos de idade, estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental de cinco escolas do Plano Piloto de Brasília, três da rede pública e duas da rede particular de ensino. Integraram o estudo todas as turmas do 5º ano existentes nas cinco escolas, entretanto conforme o termo de compromisso assumido perante o comitê de ética em pesquisa, a participação dos alunos só ocorreu mediante autorização dos pais e concordância do próprio aluno, o que fez com que dos 208 alunos acessados nas três escolas públicas somente 135 alunos participassem efetivamente da pesquisa e dos 193 alunos acessados nas escolas particulares somente 87 foram participantes (ver Tabelas 1 e 2). Importa ressaltar que foi bastante reduzido o número de alunos autorizados pelos pais, mas não dispostos a participarem da pesquisa.

Observou-se nas escolas particulares um maior número de pais que não autorizaram a participação dos seus filhos na pesquisa em contraste com as escolas públicas.

A amostra utilizada neste estudo foi intencional. Um dos critérios utilizados para seleção das escolas foi a escola possuir elevado padrão de ensino. Dessa forma, optou-se por investigar três escolas públicas situadas no Plano Piloto de Brasília, duas delas com elevadas médias no IDEB 2005/2007 e uma outra escola que apesar de acolher alunos muito desfavorecidos socioeconomicamente, apresentava adequadas condições para oferta de ensino de qualidade tendo apresentado elevação nos resultados do IDEB 2007 (ver Tabela 3). Vale destacar que as escolas públicas participantes desta pesquisa possuem elevado padrão de ensino, sendo vistas pela comunidade de alunos, pais e equipe de profissionais como escolas públicas modelos que cumprem seu papel de modo bastante satisfatório.

As escolas particulares que integraram o estudo não participavam do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), até o ano de 2008, entretanto são escolas referenciadas pela comunidade do Plano Piloto de Brasília como instituições que oferecem ensino de qualidade. Uma delas é de grande porte, com 4.345 alunos, e atende a uma população de alta renda. A outra escola particular participante do estudo é de médio porte, com 870 alunos, e atende a uma população de renda média.

A opção por focar o 5º ano do Ensino Fundamental ocorreu pela maior possibilidade de crianças desta faixa etária já terem construídas aquisições necessárias de leitura e interpretação, atributos necessários para responder às escalas de avaliação da Motivação para Aprender e de Clima de Sala de Aula para Criatividade. Além disso, alunos do 5º ano tendem a possuir habilidades para refletir sobre suas atitudes e percepções acerca de si e do contexto escolar.

Tabela 1

Distribuição de Alunos por Gênero e Tipo de Escola

	tipo de escola		Total
	escola	escola	
	pública	particular	
masculino	71	38	109
feminino	64	49	113
Total	135	87	222

Tabela 2

Distribuição de Alunos por Idade e Tipo de Escola

Idade	tipo de escola		Total
	escola	escola	
	pública	particular	
9	15	28	43
10	95	58	153
11	16	0	16
12	9	1	10
Total	135	87	222

Tabela 3

Escolas Públicas do Estudo em Relação aos Resultados do IDEB 2005/2007

Escolas	IDEB/2005	IDEB/2007
Escola		
Pública A	5,7	6,6
Escola		
Pública B	5,6	5,5
Escola		
Pública C	4,6	5,4

Caracterização das Escolas Participantes do Estudo

A caracterização das escolas foi realizada mediante entrevista com os diretores das respectivas instituições e consulta ao Projeto Político Pedagógico de cada uma das escolas. Uma vez que os aspectos descritos estão de acordo com a ênfase do próprio discurso dos diretores, algumas escolas, certamente não por acaso, enfatizaram mais alguns aspectos do que outros, o que pode favorecer a compreensão de cada contexto escolar que compõe o conjunto das escolas públicas e particulares envolvidas nesta pesquisa.

Escola A. Escola da rede pública de ensino do Plano Piloto de Brasília. Inaugurada em 1977, oferece ensino de 1^a a 4^a série (2^o ao 5^o ano) do Ensino Fundamental, atendendo a 315 alunos distribuídos em 14 turmas, 20 destes com necessidades especiais de ensino. Há 165 alunos no turno matutino e 150 no turno vespertino, sendo 79 alunos da 4^a série (5^o ano). Somente a partir de 2009 a escola entrará no sistema de 9 anos para o Ensino Fundamental.

A clientela atendida é formada por alunos moradores das quadras vizinhas, das regiões administrativas e do entorno, havendo educandos de todas as camadas sociais. Nem todos têm acesso, em sua comunidade, à diversidade dos bens culturais, à leitura e aos recursos tecnológicos.

Nas avaliações realizadas pelo IDEB os índices da escola nos anos de 2005 e 2007 foram de 5,7 e 6,6, respectivamente. A meta da escola seria alcançar no ano de 2013 o índice de 6,6, o que foi já alcançado nos resultados de 2007.

Sua equipe gestora é composta de diretora, vice-diretora, supervisora administrativa, supervisora pedagógica e chefe de secretaria. Conta-se também com 2 professoras readaptadas com atividades de apoio administrativo e pedagógico. O corpo docente é formado por 14 professoras regentes, 1 do Laboratório de Inclusão Digital, 2 da Sala de Leitura (1 com atuação de 20 horas), 2 professoras de apoio e 1 monitora (ensino especial), 1 orientadora educacional, 1 coordenadora. Há também 14 servidores que atuam nas áreas de conservação, limpeza, merenda, vigilância, secretaria e manutenção.

A escola possui gestão participativa e conta com a fundamental participação de toda comunidade escolar com vistas ao acompanhamento e a análise qualitativa e quantitativa da prática pedagógica. A participação dos pais no processo escolar é bastante ativa, cerca de 70 % dos pais são parceiros da escola. Nas reuniões bimestrais a presença de pais é próxima de 100%.

Os fundamentos norteadores da prática pedagógica da escola foram definidos de acordo com referenciais mundiais, que apontam pela inclusão do cidadão, tornando-o verdadeiramente partícipe do processo educacional. A base que preconiza a fundamentação da prática pedagógica está descrita no relatório da UNESCO (2003) – Um tesouro a descobrir, que indica quatro pilares para a educação do novo milênio: *aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*.

Nesta perspectiva, a escola procura privilegiar o desenvolvimento da criatividade, autonomia e pensamento crítico dos alunos por meio da inclusão de projetos educativos e favorecedores da aprendizagem que promovem reflexão e modificação de comportamentos dos alunos e de toda comunidade escolar. Neste sentido, a escola é aberta para intercâmbio com profissionais de diversas áreas, pesquisas e parcerias. Atualmente, vários projetos estão sendo implementados, entre eles em parceria com a Universidade de Brasília, na área de Matemática e com o INEP, na área de Linguagem.

O sistema de avaliação adotado pela escola extrapola o âmbito da cognição e considera os múltiplos aspectos que envolvem o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. A escola compreende avaliação articulada aos processos de ensinar e aprender. Os professores são livres para aplicação de instrumentos diversificados de avaliação e bimestralmente é feito o relatório de desenvolvimento individual do aluno, padronizado pela Secretaria de Educação do DF, não havendo notas ou menções, mas a descrição do estágio do aluno em relação aos aspectos do desenvolvimento e aprendizagem nos diferentes componentes curriculares.

Todos os professores da escola possuem curso de graduação com habilitação para o magistério, com exceção de uma professora que está concluindo o curso superior. Cerca de 50% dos professores possuem curso de Especialização e 40% dos profissionais da escola estão na escola há mais de 10 anos; 30% estão na escola há 20 anos e somente 30% estão na escola há 4 anos. O processo de formação continuada dos professores e equipe técnica da escola acontece ao longo de todo ano letivo, contando com a participação da grande maioria dos profissionais em palestras, grupos de estudo, reuniões por série, além da participação em cursos oferecidos pela Secretaria de Educação do DF.

Escola B. Escola da rede pública de ensino do Plano Piloto de Brasília, inaugurada em 1984, com a finalidade de atender não somente alunos do Ensino Regular, mas também

alunos com necessidades especiais. Possui 300 alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, destes 79 são 5º ano. Os alunos são oriundos predominantemente das comunidades de Varjão, Sobradinho, São Sebastião, Paranoá e Planaltina, sendo reduzido o número de alunos residentes no Plano Piloto (super quadras vizinhas).

É uma escola que realiza a gestão compartilhada onde todas as partes envolvidas no processo de ensino (alunos, pais, professores e demais profissionais da escola) têm participação ativa no processo de avaliação, planejamento e tomada de decisões em prol do processo de ensino e aprendizagem. A participação dos pais em eventos e reuniões escolares é satisfatória, porém a escola relata enfrentar dificuldades em relação às contribuições (ajuda de custos) da Associação de Pais e Mestres.

No ano de 2005 a escola obteve 1º lugar na Prova Brasil/DF em Matemática e Português, sendo uma das melhores escolas classificadas pelo IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, atingindo a média 6,5. No ano de 2007 a escola apresentou queda nesta média de avaliação, passando para média 5,9. A meta projetada pela escola para 2009 é atingir a média 6,0. Neste sentido, a gestão compartilhada da escola vem trabalhando para o alcance deste objetivo, considerando a melhoria da qualidade de ensino e desempenho escolar dos alunos uma das prioridades da escola.

A escola objetiva favorecer a formação do aluno cidadão crítico, ético, criativo e responsável, sendo o aluno concebido como o protagonista de sua própria educação. Neste sentido, a escola pauta suas ações pedagógicas nos princípios norteadores para a educação no século XXI: *aprender a conviver* com a diversidade, *aprender a fazer*, isto é, trabalhar em equipe, resolver problemas e *aprender a aprender* beneficiando-se das oportunidades de aprendizagem em benefício do próprio desenvolvimento e do bem social mais amplo. Também referencia-se na teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, privilegiando a experimentação e a busca de conhecimentos pela via da motivação

intrínseca, visando o desenvolvimento da criatividade, autoconfiança e autonomia dos alunos.

A escola concebe a avaliação como parte integrante do processo educativo que possibilita a verificação de processos a partir dos quais os alunos constroem a aprendizagem. Neste sentido, o processo de avaliação ocorre de modo dinâmico, contínuo e sistemático com base na verificação qualitativa da construção do conhecimento do aluno, considerando as situações didáticas promovidas pela escola, os conhecimentos prévios dos alunos e os desafios aos quais os alunos estão em condições de enfrentar. Como critérios adotados para a avaliação, a escola inclui: envolvimento com a disciplina, assiduidade, pontualidade e consciência crítica nas discussões orais e produções escritas dos alunos. Bimestralmente, o relatório individual de desenvolvimento do aluno que abrange a integração entre as diversas áreas (cognitiva, socioemocional e sensório-motora) nas diferentes disciplinas favorece o conhecimento de suas habilidades, dificuldades e potencial para seu avanço e em relação à escola sinaliza as prioridades e necessidade de mudanças em direção à qualidade de ensino e aprendizagem.

A equipe de profissionais da escola é composta de acordo com o padrão estabelecido para as instituições públicas educacionais da Secretaria de Educação do DF: diretora, vice-diretora, supervisora pedagógica, orientadora educacional, coordenadora pedagógica, 2 professoras da sala de recursos (uma destas é psicopedagoga), professoras regentes de classe, 2 porteiros, 5 auxiliares de serviços gerais, 2 merendeiras, secretário escolar, apoio administrativo.

Uma vez por semana há reunião geral para coordenação coletiva, para planejamento e avaliação das propostas pedagógicas da escola. Diariamente, os professores dispõem de três horas, em turno contrário, para planejamento e coordenação pedagógica, havendo uma folga de um turno por semana.

A maioria dos professores da escola tem curso superior, porém há uma minoria (professores antigos da SEEDF) que possui somente curso normal. A SEEDF oferece durante todo o ano cursos diversos para aperfeiçoamento profissional e a participação dos servidores da escola é praticamente unânime nas diferentes áreas. De acordo com relato da diretora da escola os professores reconhecem o valor destes cursos de formação para melhoria da qualidade de sua prática de ensino.

Escola C. Escola da rede pública de ensino do Plano Piloto de Brasília, inaugurada em 1961. Possui 246 alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino. Em sua proposta pedagógica a escola se intitula como portadora de uma clientela bastante diversa, com significativas demandas sociais econômicas e culturais. Cerca de 95% dos alunos desta escola são provenientes de camadas socioeconômicas desfavorecidas, a grande maioria com lares desestruturados, e muitos criados em abrigos sem a presença dos pais. Nestas circunstâncias encontra-se um elevado número de alunos de uma das suas turmas de 5º ano, participante desta pesquisa.

Quanto ao local de residência dos alunos, 33% residem no Plano Piloto e 67% residem em cidades vizinhas e região do entorno. Dos alunos que residem no Plano Piloto, muitos são provenientes de abrigos vizinhos à escola. Duas são as justificativas para escolha desta escola pelos pais: por ser próxima ao trabalho dos pais e por julgarem que a qualidade de ensino ofertada por esta escola é melhor em relação às escolas vizinhas de suas casas.

As teorias de Wallon, Vigotsky e Piaget embasam a concepção da escola acerca do processo de ensino e aprendizagem, visando a implementação de práticas pedagógicas que conduzam o ensino em direção à aprendizagem vista como processo não linear, complexo e dinâmico, com a perspectiva problematizadora e promotora do desenvolvimento integral do aluno. A escola busca atingir, por meio de suas práticas de ensino, os quatro pilares da

educação propostos pela UNESCO: *aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver.*

Trazer os pais para a escola tem sido um desafio para esta escola, em virtude da distância de casa, falta de dinheiro para o transporte, além da grande incidência de pais semianalfabetos que tendem a não comparecerem nas reuniões, às vezes, por sentirem-se constrangidos no ambiente escolar.

A abordagem pedagógica da escola tem a perspectiva de integrar alfabetização/letramento e ludicidade que se constituem no eixo integrador dos conteúdos curriculares. A escola procura promover situações de reflexão para elevação do reconhecimento e expressão do potencial criativo e desenvolvimento da motivação para aprender dos alunos pela via da participação em projetos que abordam temas transversais.

A avaliação docente ocorre de modo articulado com a avaliação discente, envolvendo a análise dos processos de ensinar e aprender. Os professores são livres para aplicação de instrumentos diversificados para levantamento de dados que favoreçam a construção bimestral do relatório de desenvolvimento individual do aluno, padronizado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal - SEEDF.

A equipe de profissionais da escola é composta de: diretora, vice-diretora, supervisora pedagógica, supervisora administrativa, orientadora educacional, coordenadora pedagógica, professora da sala de recursos, 2 secretárias, 12 professoras regentes de classe, 9 auxiliares de serviços gerais, 1 merendeira, 3 vigias e uma porteira.

Em relação aos aspectos físicos e instalações, a escola dispõe de espaço adequado e satisfatório em relação às necessidades dos alunos. Dispõe de biblioteca, salas de aula, sala de recursos, laboratório de informática, cantinas, banheiros, sala dos professores, sala de Orientação Educacional, sala de Direção, secretaria, pátio com jardim interno, área externa

com parquinho e espaço para esportes. Enfim, do ponto de vista do espaço físico, a escola apresenta-se em condições favoráveis de higiene, manutenção e ambientação.

Todos os professores possuem nível superior, a grande maioria com formação *lato sensu*, havendo dois deles com *stricto sensu*. A maioria dos professores da regência estão na escola há mais de 15 anos. A participação dos profissionais da escola nos cursos ofertados pela SEEDF para formação continuada é de cerca de 70%. Entretanto, os professores avaliam estas formações como descontextualizadas e conduzidas por profissionais que desconhecem a realidade de sala de aula, ignorando a diversidade na dimensão prática e promovendo apenas um discurso teórico muito distante das demandas reais do cotidiano escolar. Os professores esperam sugestões mais práticas que contemplem a realidade de sala de aula, muito embora reconheçam a inadequação de respostas prontas ou “receitas de bolo” tendo em vista o contexto multifacetado e dinâmico que caracteriza a sala de aula de uma escola pública na sociedade contemporânea.

Escola D. Escola da rede particular de ensino do Plano Piloto de Brasília, fundada em 1961 e pertencente à uma instituição religiosa, inicialmente atuou no sistema de internato feminino. Hoje é uma escola mista que atende alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Seus alunos pertencem às classes sociais média e média baixa, sendo poucos os alunos da classe média alta. Possui 870 alunos, dos quais 200 são da Educação Infantil, 230 do 1º ao 5º ano e 444 alunos do 6º ao 9º ano.

De acordo com o depoimento da direção da escola, nela a criança ocupa o papel primordial com enfoque não só no aspecto cognitivo, mas com ênfase na dimensão humana, pessoal, espiritual e afetiva. O processo educativo passa pela intenção de perceber e atuar com as crianças na sua dimensão socioemocional, uma vez que a escola acredita ser esta a via principal que permite a aprendizagem e o desenvolvimento.

As atividades escolares procuram contemplar e enfatizar o aspecto do desenvolvimento criativo dos alunos. Assim, busca-se na rotina escolar incluir uma diversidade de estilos de aula e atividades que contemplem as necessidades dos alunos: amostra cultural (uma vez ao ano), gincanas, olimpíadas de Matemática, jogos internos, projetos literários, aulas de campo, utilização de multimídias e novas tecnologias de ensino, aulas em lugares diversos da escola (pátio, jardim, biblioteca), laboratório de ciências entre outros. De acordo com o depoimento da direção da escola: “Tudo que faz com que os alunos gostem de estar na escola é um fator favorável à motivação”.

Conforme depoimento da direção, a participação dos pais é ativa nesta escola. A instituição busca promover com frequência oficinas para integração dos pais de alunos e também palestras informativas em temas diversos relevantes que envolvem o contexto do desenvolvimento das crianças na área social, afetiva, sexual e cognitiva entre outros sugeridos pelos próprios pais. Mesmo a escola dispendo de um sistema de comunicação informatizado com os pais, ela privilegia o contato direto.

O sistema de avaliação adotado pela escola abarca aspectos quantitativos e qualitativos da aprendizagem, com provas bimestrais, testes mensais e trabalhos. A postura social do aluno, que envolve aspectos como participação nas aulas, atitudes no contexto escolar e interação com colegas vale 0,5 ponto (em um total de 10 pontos). Anteriormente, esta pontuação era maior, porém em virtude da acomodação dos alunos quando percebiam terem atingido o número de pontos necessários, não havendo mais empenho para alcançar maior desempenho, foi, então, decrescido o número de pontos.

A maior parte dos professores estão na escola há mais de 6 anos. Todos professores têm nível superior, incluindo as professoras auxiliares da Educação Infantil, e a maior parte deles possui curso de pós-graduação (Especialização). A escola estimula a formação

continuada dos professores, promovendo cursos de 40 horas em diversos temas que são ofertados ao longo do ano letivo.

Escola E. Escola da rede particular de ensino, situada no Plano Piloto de Brasília. Em suas duas Unidades de Ensino possui ao todo 4.345 alunos, dos quais 465 são do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Atende do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, alunos que pertencem às classes sociais A, B e C (alta, média alta e média).

Os alunos da escola alcançam elevados índices de aprovação nos vestibulares e também destacados resultados no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. A partir de 2009 a escola passará a participar também das avaliações do SAEB, com a participação de seus alunos na Prova Brasil, que avaliará o desempenho dos alunos no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental.

A escola caracteriza-se por enfatizar tanto o aspecto disciplinar dos alunos, quanto demandar forte carga de estudos e elevado número de tarefas diárias. Há bastante rigor em relação à cobrança e fiscalização do cumprimento dos “deveres de aluno” que envolvem aspectos comportamentais e relacionados aos estudos.

A escola foi fundada em 1984, por um grupo de professores de Ensino Médio e Curso Pré-Vestibular. Inicialmente, havia turmas de Pré-Vestibular, mas após três anos foram encerradas em virtude da escola ter optado por investir no ensino regular na perspectiva formativa, visando instruir e formar seus alunos desde os primeiros anos escolares. Entretanto, segundo depoimento da direção, a escola não segue, em especial, nenhuma específica corrente teórica para fundamentação de suas práticas pedagógicas.

O compromisso da escola é de garantir a inserção dos alunos na vida em sociedade, incluindo a dimensão do trabalho pela via do acesso ao ensino superior de qualidade, numa perspectiva crítica e de transformação social e cultural. A maior parte dos pais dos alunos desta escola anseiam pelo desenvolvimento acadêmico dos filhos com a forte expectativa

de acesso ao sistema público de ensino superior. Na perspectiva do diretor desta escola, o tempo dos alunos dentro da escola é direcionado no sentido do trabalho intelectual, do esforço e do sacrifício. Neste sentido, a escola não objetiva promover atividades com ênfase no aspecto lúdico, em nenhuma das fases da escolarização, optando por uma abordagem de ensino tradicional e diretivo, rumo à aprendizagem.

Segundo informações da direção da escola, busca-se investir na construção da autonomia do aluno a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. De acordo com a compreensão da escola, é somente a partir do 6º ano que o aluno começa a desejar adquirir autonomia, portanto, é a partir daí que os esforços da escola são direcionados para este fim. Neste sentido, durante os primeiros anos da escolarização (até o 5º ano) a ênfase do professor é na formação de hábitos de estudo, postura de aluno, adequação do comportamento em sala de aula incluindo a interação positiva entre colegas.

Entretanto, embora todos os professores desta escola tenham curso superior, a direção da escola admite que um dos desafios é lidar com sua insuficiente formação. Neste sentido, a escola busca promover períodos de formação profissional, sempre no início de cada semestre letivo e, na medida do possível, incentiva que seus professores mantenham um programa de formação continuada. Por outro lado, o incentivo à formação dos professores só ocorre caso o horário seja compatível, sem prejuízo nos horários de aulas da escola, o que faz com que sejam raras estas oportunidades. A escola também alega que os pais não permitem que a rotina escolar de seus filhos seja alterada em função do investimento na formação de seus professores. Ademais, os professores têm um número excessivo de horas de trabalho em virtude de também trabalharem em outras escolas, às vezes nos três turnos, o que dificulta ainda mais sua participação em cursos e formações.

A escola conta com um profissional que atua como Orientador Educacional e Pedagógico do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, totalizando 465 alunos sob sua

responsabilidade. De acordo com a direção da escola, seus professores gozam de autonomia para conduzir o desenvolvimento pedagógico proposto em sala de aula, e por isso dispensam maior atenção em relação aos serviços de Orientação Pedagógica (o que é contraditório em relação ao reconhecimento da insuficiente formação dos professores, anteriormente mencionada). Após o 6º ano, existe a coordenação de área, trabalho desenvolvido por professores das diferentes disciplinas no sentido de planejar e acompanhar o desenvolvimento do programa curricular junto ao grupo de professores da mesma área/disciplina. Também, a partir do 6º ano há um Orientador Educacional responsável pelos alunos a cada dois anos escolares, uma vez que a escola entende que alunos desta faixa etária demandam maior controle disciplinar e acompanhamento para os estudos.

Em relação ao sistema de avaliação adotado, a escola se utiliza de um conjunto de instrumentos como provas bimestrais (obrigatórias), testes, pesquisas, apresentações orais. A média é 5,0 pontos para aprovação nas diferentes disciplinas, sendo 1,0 ponto (no total de 10 pontos) dedicado à avaliação de aspectos formativos como: organização com os materiais escolares, ordem dos cadernos, comportamento em sala de aula e participação nas aulas.

Instrumentos

Os instrumentos utilizados no estudo foram: (a) Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental (Neves & Boruchovitch, 2007); (b) Escala sobre Clima para a Criatividade em Sala de Aula (Fleith & Alencar, 2005); (c) Teste de Desempenho Escolar - TDE (Stein, 1994).

Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental (EMA). Esta é uma escala brasileira, validada para alunos do Ensino Fundamental e composta por 31 itens que investigam a vontade (motivação) dos alunos em estudar e aprender e suas alegações de motivos para se dedicarem, ou não, aos estudos. A EMA é uma escala de frequência de 3 pontos: sempre, às vezes e nunca. Dois fatores são avaliados por esta escala: Motivação Intrínseca – MI (Fator 1) e Motivação Extrínseca – ME (Fator 2). O total máximo de pontos que inclui MI e ME é 93. O grau máximo da MI é 51 pontos e da ME é 42 pontos. Quanto maior a pontuação do aluno na escala, maior sua orientação motivacional.

Dezessete itens compõem o Fator 1 - Motivação Intrínseca (ex.: Eu estudo mesmo sem meus pais pedirem; Eu gosto de estudar assuntos difíceis; Eu gosto de estudar; Eu fico interessado quando a professora começa uma lição nova). Quatorze itens compõem o Fator 2 - Motivação Extrínseca (ex.: Eu só estudo para agradar meus pais; Eu só estudo para não me sair mal na escola; Eu estudo porque meus pais prometem me dar presentes se as minhas notas forem boas). Com relação à precisão, a escala possui um índice satisfatório de fidedignidade, com coeficiente alfa de Cronbach igual a 0,80, sendo de 0,86 para o Fator 1 (MI) e 0,80 para o Fator 2 (ME).

Escala sobre Clima para Criatividade em Sala de Aula (Minha Sala de Aula). Esta escala é composta de 22 itens e identifica a percepção de alunos de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental em relação a cinco fatores que podem favorecer ou inibir o desenvolvimento e expressão da criatividade em sala de aula. As respostas aos itens ocorrem numa escala de frequência de 5-pontos: (1) nunca, (2) poucas vezes, (3) algumas vezes, (4) muitas vezes e (5) sempre. Para validade de construto do instrumento foi utilizada a análise fatorial exploratória. Os coeficientes alfa de fidedignidade da escala variam de 0,55 a 0,73.

A escala mede cinco fatores. O Fator 1, Suporte da professora à expressão de ideias dos alunos, inclui 5 itens relativos ao apoio e respeito da professora em relação às opiniões dos alunos. Exemplos de itens: A professora dá atenção às minhas ideias; Eu tenho chance de participar de várias atividades. O Fator 2, Autopercepção do Aluno com Relação à Criatividade, inclui 4 itens relacionados à imagem que o aluno tem de si próprio em relação ao nível de criatividade. Exemplos de itens: Eu me acho criativo; Eu uso a minha imaginação. O Fator 3, Interesse do Aluno pela Aprendizagem, abarca 6 itens associados ao envolvimento do aluno com o trabalho escolar. Exemplos de itens: Os trabalhos que faço são divertidos; Eu gosto da matéria ensinada. O fator 4, Autonomia do Aluno, compreende 4 itens relacionados a traços de personalidade do aluno que se associam à criatividade. Exemplos de itens: Eu procuro fazer as tarefas de maneiras diferentes; Eu posso escolher o que quero fazer. O Fator 5, Estímulo da Professora à Produção de Ideias do Aluno, contém 3 itens relacionados à postura de incentivo e aceitação da professora em relação às ideias dos alunos. Exemplos de itens: A professora me pede para pensar em novas ideias; A professora me pede para tentar quando eu não sei a resposta de uma questão.

Teste de Desempenho Escolar – TDE. O TDE é um instrumento psicométrico que visa medir as capacidades fundamentais para o desempenho escolar nas especificidades da Escrita, Aritmética e Leitura em escolares do 2º ao 7º ano do Ensino Fundamental. Para este estudo foram utilizados dois subtestes³: (a) Escrita – composto de 45 palavras, solicita ao aluno, mediante ditado, escrever palavras seguidas de frases organizadas em ordem crescente de dificuldade ortográfica; (b) Aritmética – composto de 38 itens subdivididos em parte oral, relacionada a cálculos mentais (adição e subtração) e parte escrita abordando

³O subteste de Leitura do TDE não foi aplicado uma vez que este só deve ser utilizado em alunos que freqüentam até o 4º ano do Ensino Fundamental.

as operações fundamentais e cálculos matemáticos em ordem crescente de dificuldade. A escala de itens que compõem o teste apresenta-se em ordem crescente de dificuldade, correspondentes aos conteúdos escolares ministrados do 1º ao 7º ano do Ensino Fundamental, sendo o aluno instruído a interromper cada subtteste à medida que não conseguir mais responder às questões.

No subtteste de Escrita o desempenho do aluno pode ser classificado como *Inferior* se obtiver um escore igual ou inferior a 26 pontos, como *Médio* se obtiver um escore entre 27 e 31 pontos, e como *Superior*, se alcançar um escore igual ou superior a 32 pontos. No subtteste de Aritmética, o desempenho do aluno pode ser classificado como *Inferior* se obtiver um escore igual ou inferior a 18 pontos, como *Médio* se obtiver um escore entre 19 e 23 pontos, e como *Superior* se obtiver um escore igual ou superior a 24 pontos.

Este instrumento procura avaliar a capacidade básica envolvida em cada uma das áreas (Escrita, Leitura e Aritmética) e em cada ano escolar, buscando redução das interferências oriundas de dificuldade de interpretação e compreensão dos itens, sendo, portanto, adequado para avaliação do desempenho escolar de alunos de diferentes escolas e de diferentes anos do Ensino Fundamental. Os coeficientes alfa de fidedignidade obtidos pelo TDE são: 0,94 para o subtteste de escrita e 0,93 para o subtteste de aritmética. O teste total apresenta coeficiente de fidedignidade 0,98.

Optou-se pelo uso do TDE ao invés da análise de notas escolares, uma vez que o sistema de avaliação adotado pela rede pública de ensino, diferente da rede particular, se utiliza de relatórios individuais descritivos e não de notas ao final de cada bimestre letivo. Esta diferenciação quanto ao sistema de avaliação adotado pelas escolas públicas e particulares justifica, portanto, o uso do TDE como instrumento que permite medir o desempenho escolar dos alunos envolvidos nesta pesquisa. Nas Tabela 4, 5 e 6 são

apresentadas a frequência e percentual de alunos participantes do estudo classificados nas categorias superior, médio e inferior do TDE de maneira geral e por tipo de escola.

Tabela 4

Frequência e Percentual de Alunos Classificados nas Categorias Superior, Médio e Inferior do Teste de Desempenho Escolar (Escrita e Aritmética)

Área/Classificação		<i>n</i>	%
Escrita	Inferior	60	27,0
	Médio	95	42,8
	Superior	67	30,2
Aritmética	Inferior	41	18,5
	Médio	110	49,5
	Superior	71	32,0

Tabela 5

Classificação do Desempenho na Escrita em Relação ao Tipo de Escola

			tipo de escola		Total
			escola pública	escola particular	
classificação escrita TDE	inferior	N	53	7	60
		% por tipo de escola	39,3	8,0	27,0
	médio	N	55	40	95
		% por tipo de escola	40,7	46,0	42,8
	superior	N	27	40	67
		% por tipo de escola	20,0	46,0	30,2
Total		N	135	87	222
		% por tipo de escola	100	100	100

Tabela 6

Classificação do Desempenho na Aritmética em Relação ao Tipo de Escola

			tipo de escola		Total
			escola pública	escola particular	
classificação aritmética TDE	inferior	N	32	9	41
		% por tipo de escola	23,7	10,3	18,5
	médio	N	70	40	110
		% por tipo de escola	51,9	46,0	49,5
	superior	N	33	38	71
		% por tipo de escola	24,4	43,7	32,0
Total		N	135	87	222
		% por tipo de escola	100,0	100,0	100,0

Procedimentos

A coleta de dados teve início somente após o submissão e aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília. De acordo com a resolução 196/96, do CNS/MS, o presente projeto de pesquisa, sob registro N° 138/2007, foi aprovado.

Posteriormente, houve a realização de procedimentos formais junto às instituições de ensino, incluindo o consentimento das escolas participantes e o termo de consentimento assinado pelos pais dos alunos. Os dias e horários para aplicação das escalas foram agendados em função da conveniência e disponibilidade das escolas de modo a minimizar as interferências do processo de coleta de dados em relação à rotina das atividades de sala de aula.

A aplicação dos instrumentos ocorreu mediante alguns cuidados prévios: autoapresentação da pesquisadora e explicitação dos objetivos da pesquisa perante a equipe de direção e coordenação das escolas, professores e alunos, bem como orientação aos alunos quanto aos objetivos da pesquisa e apresentação dos instrumentos a serem aplicados.

O procedimento de coleta de dados foi realizado por alunos de graduação e pós-graduação, integrantes de um grupo de pesquisa sobre criatividade, treinados para aplicação das específicas escalas que compõem este estudo. A pesquisadora, por ser pedagoga e ter experiência com regência de classe de alunos das séries iniciais, também participou da aplicação dos instrumentos, especialmente da aplicação do TDE, etapa que demandava do aplicador um maior controle de variáveis externas. Portanto, a presença da pesquisadora no momento da aplicação do TDE foi fundamental, uma vez que alguns alunos poderiam negligenciar a execução dos testes de escrita e aritmética, em virtude dos

resultados não implicarem em prejuízos nem vantagens em termos de notas escolares, fato que poderia comprometer os resultados da pesquisa.

Os instrumentos foram aplicados de forma coletiva, em sala de aula, em duas etapas distintas. Na primeira etapa, foram aplicadas a Escala sobre Clima para a Criatividade em Sala de Aula (Minha Sala de Aula) e também a Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental (EMA). Na segunda etapa, em geral um dia após a primeira, aplicou-se o subteste de escrita e o subteste de aritmética do Teste de Desempenho Escolar (TDE). O tempo para resposta dos alunos foi o esperado em todas as escolas, aproximadamente 30 minutos para cada teste, incluindo o tempo destinado ao preenchimento dos cabeçalhos e orientações gerais aos alunos. Entretanto, observou-se que nas escolas particulares o tempo necessário aos alunos para responder aos instrumentos foi mais reduzido em relação ao tempo gasto pelos alunos das escolas públicas.

Todos os instrumentos de coleta de dados foram aplicados em meados do segundo bimestre letivo de 2008, em todas as escolas envolvidas no estudo. Por se tratar de uma análise comparativa, era importante acessar os alunos num mesmo período do ano letivo, evitando, assim, que diferenças relativas ao período letivo na coleta dos dados viessem a interferir nos resultados. Também foi considerado o tempo necessário para que os alunos adquirissem um certo grau de envolvimento com a dinâmica da sala de aula do 5º ano, não sendo adequada a coleta de dados ocorrer antes do segundo bimestre letivo.

Análise de Dados

O Programa SPSS (*Statistic Package for Social Science*) foi utilizado na versão 15.0 para efetuar a análise de dados. A análise estatística ANOVA foi realizada para responder da 1ª à 8ª questão de pesquisa e a correlação de Pearson para responder a 9ª questão de pesquisa.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos neste estudo relativos à motivação para aprender e percepção do clima de sala de aula para criatividade em função do desempenho escolar de alunos e alunas do 5º ano do Ensino Fundamental, de escolas públicas e particulares do Plano Piloto de Brasília. Nove questões de pesquisa foram investigadas. Inicialmente, serão apresentados a média e desvio-padrão dos alunos em cada uma das variáveis dependentes investigadas e, em seguida, apresentados os resultados referentes às questões de pesquisa.

Na Tabela 7, são apresentados a média e desvio-padrão dos alunos nos dois fatores relacionados à motivação para aprender (motivação intrínseca e motivação extrínseca). Pela análise da Tabela 7, nota-se que a média mais alta foi apresentada no fator motivação intrínseca.

Tabela 7

Média e Desvio-Padrão dos Alunos em Cada um dos Fatores Relativos à Motivação para Aprender

Fatores	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>n</i>
Motivação Intrínseca	43,51	5,78	213
Motivação Extrínseca	31,15	6,47	212

Nota. Pontuação máxima para MI = 51. Pontuação máxima para ME = 42.

Na Tabela 8, são apresentados a média e desvio-padrão dos alunos nos fatores relacionados à percepção do clima de sala de aula para criatividade. Pela análise da tabela, nota-se que a média mais alta foi no fator Interesse do Aluno pela Aprendizagem (fator 3) e a média mais baixa no fator Autonomia do Aluno (fator 4).

Tabela 8

Média e Desvio-Padrão dos Alunos em Cada um dos Fatores Relativos à Percepção do Clima de Sala de Aula para Criatividade

Fatores	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>n</i>
Suporte da professora em relação à expressão de ideias do aluno	3,74	0,83	219
Autopercepção do aluno em relação à criatividade	3,90	0,69	220
Interesse do aluno pela aprendizagem	3,98	0,71	218
Autonomia do aluno	2,69	0,66	219
Estímulo da professora em relação à produção de ideias do aluno	3,57	0,84	220

Questão de pesquisa 1: Existem diferenças entre alunos com desempenho escolar superior, médio e inferior em relação à motivação para aprender (motivação intrínseca e motivação extrínseca)?

Os resultados indicaram que há diferenças significativas com relação à motivação intrínseca entre alunos com desempenho inferior, médio e superior no teste de escrita do TDE ($F[2,204]= 8,41; p = 0,0001$). O teste de Scheffé, usado como *post hoc*, apontou que os alunos com desempenho inferior na escrita apresentaram maior motivação intrínseca ($M=45,17; DP=3,72$) quando comparados aos com desempenho superior ($M=42,18; DP=6,95$). Por outro lado, os resultados não indicaram diferenças significativas entre os três níveis de desempenho discente no teste de aritmética em relação à motivação intrínseca para aprender ($F[2,204]= 2,50; p = 0,09$) (ver Tabela 9).

Tabela 9

Média e Desvio-Padrão dos Escores de Motivação Intrínseca por Desempenho Escolar

TDE	Desempenho Escolar	<i>M</i>	<i>DP</i>
Teste escrita	Inferior	45,17	3,72
	Médio	43,39	5,73
	Superior	42,18	6,95
Teste aritmética	Inferior	43,49	5,63
	Médio	43,45	5,64
	Superior	43,60	6,13

Quanto à motivação extrínseca, os resultados não revelaram diferenças significativas entre alunos com desempenho superior, médio e inferior tanto no teste de escrita ($F[2,203]=0,45$; $p=0,64$) quanto no de aritmética ($F[2,203]=0,51$; $p=0,60$) (ver Tabela 10).

Tabela 10

Média e Desvio-Padrão dos Escores de Motivação Extrínseca por Desempenho Escolar

TDE	Desempenho Escolar	M	DP
Teste escrita	Inferior	30,53	6,45
	Médio	31,09	6,74
	Superior	31,77	6,14
Teste aritmética	Inferior	31,62	6,65
	Médio	30,43	6,22
	Superior	31,96	6,71

Questão de pesquisa 2: Existem diferenças entre alunos do gênero masculino e feminino em relação à motivação para aprender (motivação intrínseca e motivação extrínseca)?

Os resultados indicaram que não há diferenças significativas entre alunos do gênero masculino e feminino em relação à Motivação Intrínseca para Aprender ($F[1,211]=0,09$; $p=0,76$). Já em relação à Motivação Extrínseca para Aprender, os resultados evidenciaram que há diferenças significativas entre e alunos e alunas ($F[1,210]=9,95$; $p=0,002$). Assim sendo, alunos do gênero feminino ($M=32,49$; $DP=6,38$) apresentam escores mais elevados

quando comparados aos do gênero masculino ($M=29,74$; $DP=6,29$) em relação à Motivação Extrínseca para Aprender (ver Tabela 11).

Tabela 11

Média e Desvio-Padrão dos Escores de Motivação Intrínseca e Extrínseca por Gênero

Fatores	Gênero	<i>M</i>	<i>DP</i>
Motivação Intrínseca	Masculino	43,39	5,87
	Feminino	43,63	5,71
Motivação Extrínseca	Masculino	29,74	6,29
	Feminino	32,49	6,38

Questão de pesquisa 3: Existem diferenças entre alunos de escola pública e particular em relação à motivação para aprender (motivação intrínseca e motivação extrínseca)?

Os resultados evidenciaram diferenças significativas entre alunos de escolas públicas e particulares em relação à motivação intrínseca para aprender ($F[1,211]=40,86$; $p=0,0001$). Os alunos de escolas públicas apresentam-se mais motivados intrinsecamente para aprender ($M=45,39$; $DP= 3,75$) quando comparados aos de escolas particulares ($M= 40,66$; $DP= 7,02$). Já em relação à motivação extrínseca para aprender, não foram encontradas diferenças significativas entre alunos dos dois tipos de escolas ($F[1,210]=0,48$; $p=0,49$) (ver Tabela 12).

Tabela 12

Média e Desvio-Padrão dos Escores de Motivação Intrínseca e Extrínseca por Tipo de Escola

Fatores	Tipo de Escola	<i>M</i>	<i>DP</i>
Motivação Intrínseca	Pública	45,40	3,75
	Particular	40,66	7,02
Motivação Extrínseca	Pública	31,40	6,93
	Particular	30,78	5,76

Questão de pesquisa 4: Existem diferenças entre os alunos com desempenho escolar superior, médio e inferior em relação à percepção do clima de sala de aula para a criatividade?

No que diz respeito ao Fator suporte da professora em relação à expressão de ideias dos alunos, não foram encontradas diferenças significativas entre alunos com desempenho escolar superior, médio e inferior, tanto no teste de escrita ($F[2,210]=0,10; p=0,91$) como no de aritmética ($F[2,210]=1,19; p=0,31$).

Da mesma forma, em relação ao Fator autopercepção do aluno em relação à criatividade, os resultados não apontaram diferenças significativas entre alunos com desempenho superior, médio e inferior nos testes de escrita ($F[2,211]=2,75; p=0,07$) e de aritmética ($F[2,211]=1,22; p=0,30$).

No que diz respeito ao Fator interesse do aluno pela aprendizagem, a análise de variância revela diferenças significativas entre os três grupos de alunos apenas no teste de escrita ($F[2,209]=3,73; p=0,03$). Entretanto, os resultados do teste de Schaffé, utilizado como *post hoc*, não indicam diferenças significativas entre os três diferentes níveis de

desempenho dos alunos ($p > 0,05$). Não foram observadas diferenças significativas entre os três grupos quanto ao teste de aritmética ($F[2,211]=2,54; p=0,08$).

No Fator autonomia do aluno, os achados indicaram diferenças significativas entre alunos com desempenho escolar superior, médio e inferior apenas no teste de aritmética ($F[2,210]=4,45; p=0,01$). Os resultados do teste de Schaffé sugerem que alunos com desempenho superior têm uma percepção mais positiva quanto à autonomia ($M= 2,78; DP= 0,76$) do que os alunos com desempenho inferior ($M= 2,43; DP=0,10$).

Quanto ao Fator estímulo da professora em relação à produção de ideias do aluno, não foram encontradas diferenças significativas entre alunos com desempenho escolar superior, médio e inferior, tanto no teste de escrita ($F[2,211]=1,91; p=0,15$) como no de aritmética ($F[2,211]=0,93; p=0,40$).

Questão de pesquisa 5: Existem diferenças entre alunos de escolas públicas e particulares em relação à percepção do clima de sala de aula para criatividade?

Os resultados evidenciam que há diferenças significativas entre alunos de escolas públicas e particulares em relação a todos os fatores que compõem a medida de percepção dos alunos acerca do clima de sala de aula para criatividade (ver Tabela 13). Alunos de escolas públicas apresentam percepção mais positiva quando comparados aos de escolas particulares (ver Tabela 14).

Tabela 13

Valor de F e p para os Fatores de Percepção do Clima de Sala de Aula para Criatividade Comparando Escolas Públicas e Particulares

Fator	<i>F</i>	<i>p</i>
Suporte da professora em relação à expressão de ideias do aluno	8,35	0,004
Autopercepção do aluno em relação à criatividade	10,72	0,001
Interesse do aluno pela aprendizagem	32,80	0,0001
Autonomia do aluno	16,72	0,0001
Estímulo da professora em relação à produção de ideias do aluno	25,88	0,0001

Tabela 14

Média e Desvio-Padrão de Alunos de Escolas Públicas e Particulares em Cada um dos Fatores de Percepção do Clima de Sala de Aula para Criatividade

Fator	Tipo de Escola	<i>M</i>	<i>DP</i>
Suporte da professora em relação à expressão de ideias do aluno	Pública	3,87	0,74
	Particular	3,54	0,93
Autopercepção do aluno em relação à criatividade	Pública	4,02	0,67
	Particular	3,90	0,69
Interesse do aluno pela aprendizagem	Pública	4,19	0,61
	Particular	3,66	0,74
Autonomia do aluno	Pública	2,83	0,65
	Particular	2,47	0,62
Estímulo da professora em relação à produção de ideias do aluno	Pública	3,79	0,77
	Particular	3,23	0,83

Questão de pesquisa 6: Existem diferenças entre alunos do gênero masculino e feminino em relação à percepção do clima de sala de aula para a criatividade?

Os resultados indicaram que não há diferenças significativas entre alunos do gênero masculino e feminino em relação à percepção do clima de sala de aula para a criatividade (ver Tabelas 15 e 16).

Tabela 15

Valor de F e p para os Fatores de Percepção do Clima de Sala de Aula para Criatividade Comparando Alunos e Alunas

Fatores	<i>F</i>	<i>p</i>
Suporte da professora em relação à expressão de ideias do aluno	0,69	0,41
Autopercepção do aluno em relação à criatividade	1,17	0,28
Interesse do aluno pela aprendizagem	1,39	2,24
Autonomia do aluno	0,72	0,40
Estímulo da professora em relação à produção de ideias do aluno	1,32	0,25

Tabela 16

Média e Desvio-Padrão de Alunos do Gênero Masculino e Feminino em Cada um dos Fatores Relacionados à Percepção do Clima de Sala de Aula para Criatividade

Fatores	Gênero	<i>M</i>	<i>DP</i>
Suporte da professora em relação à expressão de ideias do aluno	Masculino	3,69	0,86
	Feminino	3,78	0,80
Autopercepção do aluno em relação à criatividade	Masculino	3,95	0,77
	Feminino	3,85	0,61
Interesse do aluno pela aprendizagem	Masculino	3,92	0,76
	Feminino	4,04	0,66
Autonomia do aluno	Masculino	2,65	0,66
	Feminino	2,72	0,66
Estímulo da professora em relação à produção de ideias do aluno	Masculino	3,63	0,86
	Feminino	3,50	0,81

Questão de pesquisa 7: Existe interação entre o desempenho escolar (superior, médio e inferior), gênero (feminino e masculino) e tipo de escola (pública e particular) em relação à motivação para aprender (intrínseca e extrínseca)?

Os resultados indicam que há interação apenas entre desempenho escolar, no teste de escrita, e tipo de escola em relação à motivação intrínseca para aprender ($F[2,201]=4,10; p=0,02$). Assim sendo, no contexto das escolas públicas, os alunos com desempenho médio na escrita percebem-se mais motivados intrinsecamente do que alunos

com desempenho inferior e superior. Por outro lado, no caso das escolas particulares, os alunos com desempenho inferior na escrita julgam-se mais motivados intrinsecamente do que os com desempenho superior e médio (ver Figura 1).

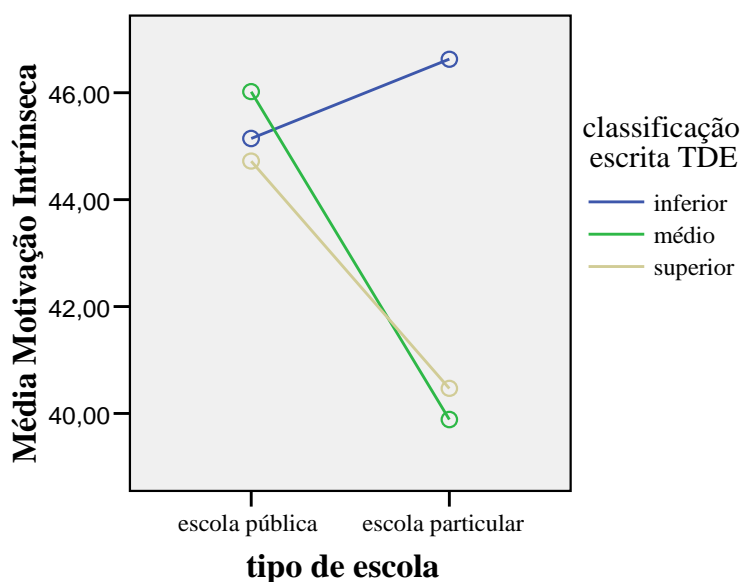


Figura 1. Interação entre desempenho escolar no teste de escrita e tipo de escola em relação à motivação intrínseca para aprender.

No que diz respeito à motivação extrínseca para aprender, os dados não revelam interações significativas entre desempenho escolar (no teste de escrita e aritmética), gênero e tipo de escola ($p > 0,05$).

Questão de pesquisa 8: Existe interação entre desempenho escolar (superior, médio e inferior), gênero (feminino e masculino) e tipo de escola (pública e particular) em relação à percepção do clima de sala de aula para a criatividade?

Em relação aos Fatores suporte da professora em relação à expressão de ideias dos alunos e autonomia do aluno, os resultados revelam não haver interação entre desempenho escolar, tanto no teste de aritmética quanto de escrita, gênero e tipo de escola ($p > 0,05$). Nos fatores autopercepção do aluno em relação à criatividade ($F[1,186]=6,85$; $p=0,01$) e estímulo da professora à produção de ideias do aluno ($F[1,186]=5,91$; $p=0,02$), observou-se interação significativa entre gênero e tipo de escola. Os alunos de escolas públicas, em comparação com as alunas, possuem uma autopercepção mais positiva em relação à criatividade e também quanto à percepção do estímulo da professora à produção de ideias. Já nas escolas particulares, nota-se o inverso. As alunas avaliam estes dois fatores de forma mais satisfatória quando comparadas aos alunos (ver Figuras 2 e 3).

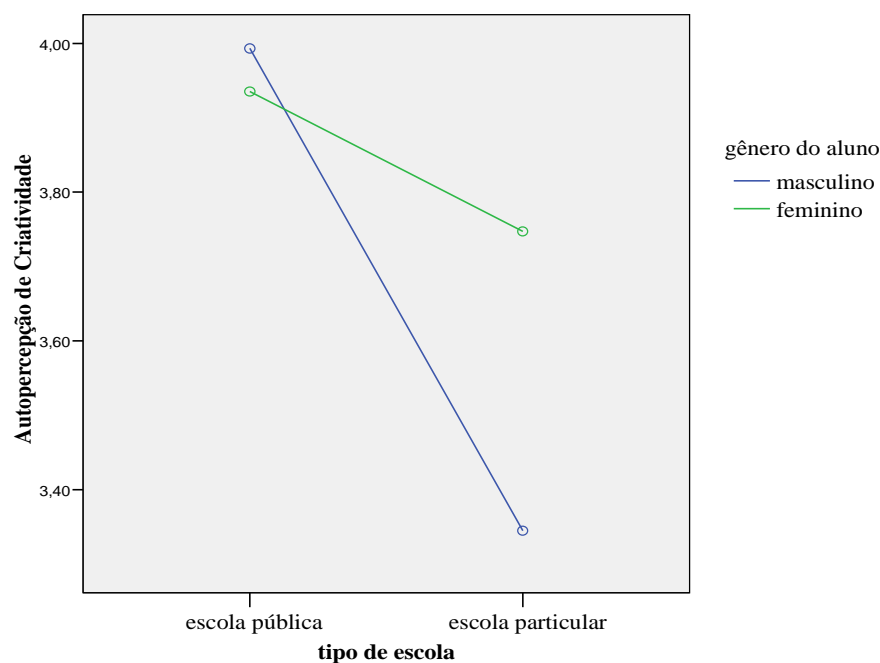


Figura 2. Interação entre gênero e tipo de escola quanto ao Fator autopercepção em relação à criatividade do aluno.

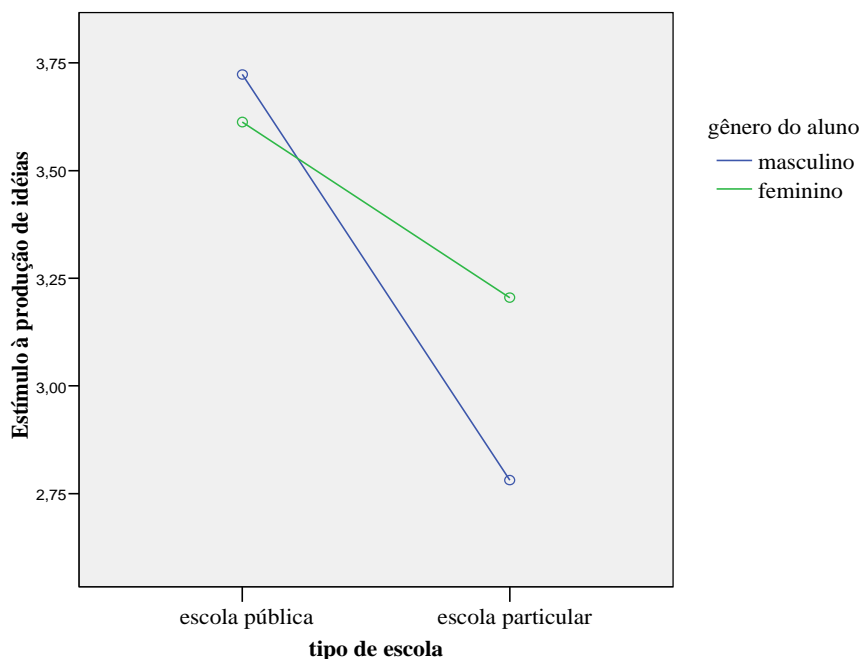


Figura 3. Interação entre gênero e tipo de escola quanto ao Fator estímulo da professora à produção de ideias do aluno.

Ainda no que diz respeito ao Fator estímulo da professora à produção de ideias do aluno, os resultados sugerem haver interação significativa entre tipo de escola e desempenho escolar no teste de aritmética ($F[2,186]=3,79$; $p=0,02$). Os alunos da escola pública com desempenho médio em aritmética avaliam de forma mais positiva o estímulo da professora à produção de ideias em comparação aos de desempenho inferior e superior. Já nas escolas particulares, observa-se que os alunos com melhor desempenho em aritmética reconhecem maior estímulo docente à produção de suas ideias quando comparados aos de desempenho médio e inferior (ver Figura 4).

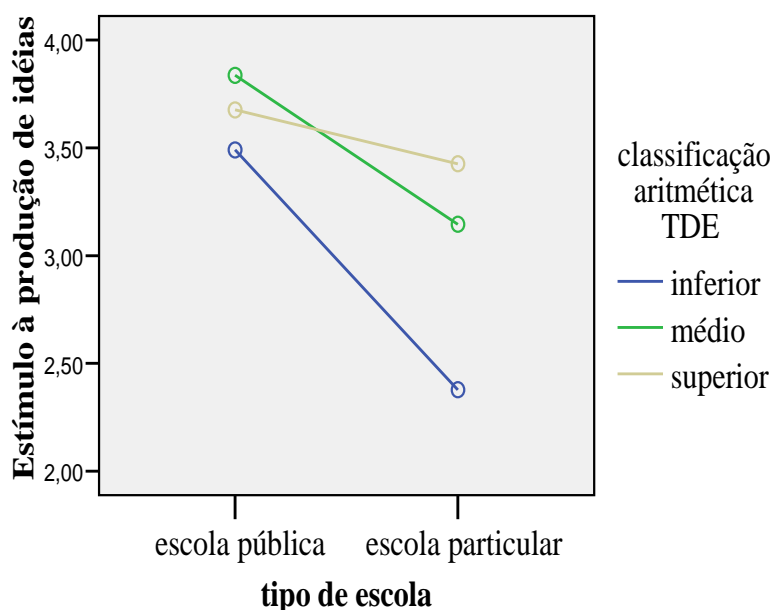


Figura 4. Interação entre desempenho escolar no teste de aritmética e tipo de escola quanto ao Fator estímulo da professora à produção de ideias do aluno.

Questão de pesquisa 9: Existe relação entre motivação para aprender, desempenho escolar dos alunos e percepção do clima de sala de aula para criatividade?

Os resultados apontam que há correlação significativa positiva, porém fraca, entre a motivação intrínseca para aprender e desempenho escolar em aritmética de alunos de escolas públicas ($r=0,19$; $p=0,03$). Entretanto, não foi observada correlação entre motivação intrínseca e desempenho na escrita ($r=0,04$; $p=0,67$), tampouco entre motivação extrínseca para aprender e desempenho escolar (tanto no teste de aritmética quanto no de escrita) ($r_a=0,11$; $p=0,23$; $r_e=0,15$; $p=0,09$).

Também em relação à escola pública, os resultados indicaram correlação significativa positiva entre os cinco fatores que compõem a escala sobre percepção do clima de sala de aula para a criatividade e motivação intrínseca para aprender (ver Tabela 17). O Fator 3 (interesse do aluno pela aprendizagem) é o que apresenta o índice de correlação mais positiva e moderada com a motivação intrínseca para aprender ($r=0,57$;

$p=0,01$). Este fator também é o único que se correlaciona significativamente de forma positiva, porém fraca, com a motivação extrínseca ($r=0,21$; $p=0,02$).

Tabela 17

Valor de r e p quanto aos escores de Motivação Intrínseca e Extrínseca para Aprender e Fatores Relacionados à Percepção do Clima de Sala de Aula para Criatividade de Alunos de Escolas Públicas

	MI		ME	
	R	p	r	p
Fator1	0,39	0,001	0,09	0,35
Fator2	0,25	0,006	0,003	0,97
Fator3	0,57	0,001	0,21	0,02
Fator4	0,36	0,001	0,02	0,80
Fator5	0,28	0,002	0,06	0,48

Com relação às escolas particulares, os resultados não revelam correlação significativa entre desempenho escolar (tanto no teste de escrita quanto de aritmética) e motivação (intrínseca e extrínseca) para aprender.

Por outro lado, foram observadas correlações significativas positivas entre motivação intrínseca para aprender e os seguintes fatores que avaliam a percepção do clima de sala de aula para criatividade: Fator 1 (Suporte da professora em relação à expressão de ideias dos alunos), Fator 2 (Autopercepção do aluno em relação à criatividade), Fator 3 (Interesse do aluno pela aprendizagem) e Fator 4 (Autonomia do aluno). Vale destacar a forte correlação entre motivação intrínseca e o Fator Interesse do aluno pela aprendizagem. Não foi observada correlação significativa entre motivação

intrínseca para aprender e o Fator 5 (Estímulo da professora em relação à ideias do aluno). No que diz respeito à motivação extrínseca, os resultados apontaram que existe correlação positiva entre motivação extrínseca para aprender e os Fatores 3 (Interesse do aluno pela aprendizagem) e 4 (Autonomia do aluno) (ver Tabela 18).

Tabela 18

Valor de r e p quanto aos Escores de Motivação Intrínseca e Extrínseca para Aprender e Fatores Relacionados à Percepção de Clima de Sala de Aula para Criatividade de Alunos de Escolas Particulares

	MI		ME	
	r	p	r	p
Fator 1	0,36	0,001	0,19	0,08
Fator 2	0,24	0,03	-0,02	0,84
Fator 3	0,77	0,001	0,30	0,01
Fator 4	0,49	0,001	0,22	0,04
Fator 5	0,05	0,68	-0,06	0,58

É interessante notar que a análise de Pearson detectou correlações significativas positivas entre os escores de motivação intrínseca e extrínseca para aprender tanto no caso dos alunos de escolas públicas quanto das particulares (ver Tabela 19).

Tabela 19

Valor de r e p para Motivação Intrínseca e Extrínseca de Alunos de Escolas Públicas e Particulares

Tipo de Escola	<i>r</i>	<i>p</i>
Pública	0,22	0,015
Particular	0,43	0,001

Um dado que merece atenção, embora não tenha se configurado como uma questão de pesquisa, é a correlação positiva observada entre os resultados obtidos pelos alunos no TDE de Escrita e Aritmética e avaliações escolares⁴ dos alunos participantes do estudo de escolas públicas e particulares nas respectivas disciplinas de Português ($r=0,50$; $p=0,0001$) e Matemática ($r=0,48$; $p=0,0001$) ao final do 2º bimestre letivo de 2008. Este achado assegura a confiabilidade do uso do TDE na amostra específica deste estudo.

⁴ A pesquisadora solicitou informalmente às professoras de uma escola pública participante do estudo que avaliassem o desempenho escolar de seus alunos em uma escala de 1 a 3 (inferior, médio e superior). Em uma escola particular as notas obtidas pelos alunos no 2º bimestre de 2008 foram disponibilizadas à pesquisadora que as converteu na mesma escala usada pelas professoras da escola pública. Foram obtidas avaliações de 97 alunos no total.

CAPÍTULO V

DISCUSSÃO

Este estudo teve como objetivo investigar a relação entre motivação para aprender, clima de sala de aula para criatividade e desempenho escolar de alunos e alunas do 5º ano de escolas públicas e particulares do Plano Piloto de Brasília. Os instrumentos adotados para coleta de dados eram validados para aplicação em estudantes brasileiros do nível de ensino em estudo.

Com relação à faixa etária dos alunos, a amostra variou entre 9 a 12 anos de idade, situando-se a maioria deles (169 alunos) entre 10 e 11 anos. Dos 135 alunos das escolas públicas, 9 deles tinham 12 anos, ao passo que na escola particular somente um aluno apresentava esta idade. Portanto, os alunos deste estudo, nem mesmo os de escolas públicas, não apresentaram significativa distorção em relação à idade/ano escolar, o que era de se esperar tendo em vista o diferenciado contexto destas escolas em relação às demais escolas públicas do Brasil.

Cabe considerar o panorama em que se situam as escolas públicas participantes deste estudo em relação aos resultados do IDEB/2005 e 2007 que conferem posição bastante privilegiada em termos de desempenho escolar dos alunos, comparativamente aos resultados apresentados por outras escolas da rede pública de ensino, do Brasil e de Brasília. Duas delas já tendo atingido a média 6,0 e uma delas muito próxima desta meta proposta pelo governo e que corresponde à média alcançada pelos países desenvolvidos.

Entretanto, embora os alunos das escolas públicas deste estudo tenham apresentado satisfatório desempenho nas avaliações do IDEB, os resultados do TDE, tanto no desempenho em escrita, quanto em aritmética, revelam elevada discrepância entre o desempenho escolar de alunos dos diferentes tipos de escola. Os alunos das escolas

públicas apresentam desempenho escolar em níveis muito abaixo dos alunos das escolas particulares. Contudo, alunos das escolas públicas, mesmo com desempenho escolar muito abaixo das escolas particulares, ainda assim apresentam percepção mais favorável em relação ao clima de sala de aula para criatividade.

Além deste resultado divergente entre os diferentes tipos de escola, os alunos das escolas públicas, com desempenho médio em aritmética, demonstram percepção mais positiva relacionada ao estímulo da professora à produção de ideias, ao passo que na escolas particulares são os alunos com desempenho superior, nesta área, que apresentam percepção mais favorável com relação a este aspecto. Podemos considerar a hipótese de que no contexto das escolas públicas o estímulo da professora à produção de ideias do aluno não está condicionado ao seu desempenho escolar elevado. Já no contexto das escolas particulares, o estímulo da professora à produção de ideias do aluno parece sim estar condicionado ao desempenho elevado do aluno, sobretudo quando o aluno se destaca numa área de conhecimento mais valorizada culturalmente como a Matemática.

Além disso, os resultados deste estudo indicam que alunos das escolas públicas apresentam níveis mais elevados em relação à autopercepção da motivação intrínseca para aprender, comparativamente aos alunos das escolas particulares. Contudo, em relação à motivação extrínseca não houve diferenças entre os dois tipos de escola. Esta elevada motivação intrínseca apresentada pelos alunos das escolas públicas leva a crer que não há, pelo menos no contexto das escolas envolvidas neste estudo e também na fase do 5º ano do Ensino Fundamental, uma relação direta entre desempenho escolar e motivação intrínseca, isso porque, independentemente do tipo de escola, alunos com desempenho inferior na escrita apresentaram autopercepção mais favorável relacionada à motivação intrínseca para aprender.

Por outro lado, é importante considerar o que a literatura aponta neste sentido. Sternberg (2000) assinala que alunos com baixo desempenho escolar não planejam e nem monitoram suas ações, têm dificuldade para criar e lidar com diferentes formas de resolver problemas, além de não utilizarem adequadamente os conhecimentos e habilidades que possuem e subestimarem sua capacidade de memória. Nesta mesma linha, Stipek (1993) relaciona desempenho escolar à motivação escolar salientando que experiências de fracasso escolar tendem a elevar a ansiedade do aluno e contribuem para o decréscimo da motivação para aprender. É, portanto, possível inferir que a elevada motivação intrínseca para aprender dos alunos das escolas públicas possa vir a ser ameaçada pelo baixo desempenho escolar, uma vez que baixo desempenho escolar não é situação favorável para o desenvolvimento da motivação para aprender, muito embora possam coexistir. Neste sentido, cabe um questionamento: será que estes alunos das escolas públicas que apresentam elevada motivação em contraste com o baixo desempenho escolar, dentro de alguns anos, caso se mantenha o baixo desempenho escolar, irão continuar apresentando estes elevados níveis de motivação para aprender?

Ao investigar se o desempenho escolar dos alunos está relacionado com a percepção do clima de sala de aula para criatividade, verificou-se que somente há diferenças significativas em relação ao fator autonomia do aluno. Assim, os dados sugerem que alunos (das escolas públicas) com desempenho superior em aritmética apresentam autopercepção mais positiva em relação à autonomia, comparativamente aos alunos com desempenho inferior nesta área. Este resultado, que relaciona elevado desempenho escolar em aritmética e autonomia, condiz com a concepção de que alunos com elevado desempenho apresentam habilidade para criar e lidar com diferentes formas de resolver problemas e utilizam adequadamente seus conhecimentos e habilidades, além de também possuírem maior autoconfiança (Sternberg, 2000).

Torna-se importante ressaltar que de acordo com a percepção dos alunos investigados em relação ao clima de sala de aula para criatividade, o fator autonomia do aluno, tanto nas escolas públicas, quanto nas particulares, foi avaliado como o mais desfavorável. Este resultado corrobora dados da literatura que sinalizam ser a autonomia dos alunos um aspecto que necessita ser mais estimulado no contexto escolar (Pires & Branco, 2007). Este achado tem coerência com a crítica que se faz em relação ao modelo de ensino vigente que perpetua a dependência dos alunos e não promove sua emancipação e autonomia. Wallace (2008), ao propor um método de ensino que privilegia e integra a dimensão cognitiva e emocional, com base na pedagogia de Paulo Freire que enfoca o desenvolvimento da autonomia do aluno, questiona de que modo os jovens podem aprender a ser autônomos “se eles não se sentem emocionalmente e cognitivamente engajados e se não são fortemente valorizados e reconhecidos?” (p. 135).

Segundo Pires e Branco (2007), é necessário investir na autonomia infantil a partir de um sistema complexo de interações em torno da iniciativa e das responsabilidades compartilhadas, desde o surgimento de uma ideia até a sua realização. No entanto, estes autores alertam que a separação, a ausência de compromisso recíproco e o não compartilhamento de ideias entre crianças e adultos, sobretudo no contexto escolar, não favorecem o desenvolvimento da autonomia infantil.

Se por um lado, este estudo não identificou interação entre desempenho escolar, gênero e tipo de escola em relação à motivação extrínseca para aprender dos alunos, por outro lado evidenciou interações significativas entre desempenho escolar na escrita e tipo de escola em relação à motivação intrínseca. Neste sentido, alunos de escolas públicas, com desempenho médio na escrita, apresentam níveis de motivação intrínseca mais elevados, comparativamente aos alunos com desempenho superior e inferior. Já nas escolas particulares, são os alunos com desempenho inferior na escrita que apresentam mais

elevada motivação intrínseca para aprender em comparação aos com desempenho médio e superior. Este resultado, à primeira vista, parece sem nexos. Porém, por outro lado, reforça a ideia de que motivação intrínseca para aprender não está condicionada ao elevado desempenho escolar do aluno, pois tanto nas escolas públicas como nas particulares, os alunos mais intrinsecamente motivados não são os que apresentam maior desempenho escolar em escrita.

Os resultados desta pesquisa apontam que os alunos de escolas públicas que apresentam mais elevada percepção da motivação intrínseca para aprender são os que têm desempenho escolar superior em aritmética e que também avaliam mais favoravelmente o clima de sala de aula para criatividade (em relação a todos os fatores que compõem a escala). Este resultado pode ser justificado pela valorização de alunos que apresentam elevado desempenho em aritmética no contexto escolar, tendo em vista a concepção de que habilidades de domínio relacionadas ao raciocínio lógico-matemático são mais bem vistas como atributo que denota níveis mais elevados de inteligência do que habilidades relacionadas à escrita. Portanto, uma vez que o aluno se sente acolhido, apreciado e aceito no ambiente de sala de aula é natural que ele perceba mais favoravelmente o clima de sala de aula para criatividade e também sintam-se mais motivado intrinsecamente para aprender.

A elevada motivação intrínseca para aprender e a percepção favorável do clima de sala de aula para criatividade, em alunos com desempenho escolar superior em aritmética, também pode ser atribuída à sensação de sucesso e bem-estar, que gera confiança nas próprias capacidades e coragem para vencer desafios, superar dificuldades e ter persistência. Ademais, todas estas condições contribuem para elevação da motivação intrínseca e também são benéficas para o desenvolvimento da criatividade (Eisenberger & Shanock, 2003).

Os resultados deste estudo revelaram que os alunos apresentaram médias mais elevadas de autopercepção relacionada à motivação intrínseca do que extrínseca. Este resultado encontra coerência com os resultados da percepção de clima para criatividade em sala de aula, onde houve destaque (mais elevadas médias) para o fator Interesse do aluno pela aprendizagem, fator este correlacionado à motivação intrínseca. Também importa enfatizar que a motivação extrínseca para aprender também está correlacionada com o interesse do aluno pela aprendizagem, tanto nas escolas públicas quanto particulares.

Destacou-se, nos dois tipos de escola, a elevada correlação positiva entre a motivação intrínseca e extrínseca para aprender e o interesse do aluno pela aprendizagem. Isso se justifica em virtude do fator Interesse do aluno pela aprendizagem avaliar o envolvimento do aluno com o trabalho escolar, investigando aspectos como o seu prazer por realizar as atividades escolares e o seu interesse por conhecer assuntos novos. Neves e Boruchovitch (2007) assinalam que um aluno pode ser identificado como intrinsecamente motivado para aprender quando seu envolvimento com as atividades escolares é caracterizado pelo interesse na tarefa em si, sendo esta geradora de satisfação.

Embora nas escolas particulares não tenha sido evidenciada correlação entre desempenho escolar e motivação intrínseca e extrínseca para aprender, houve correlação entre motivação extrínseca para aprender e os fatores Interesse do aluno pela aprendizagem e Autonomia do aluno. Em outras palavras, os alunos das escolas particulares que possuem mais elevada percepção da motivação extrínseca para aprender também avaliam mais favoravelmente a sua autonomia e interesse pela aprendizagem. Esta correlação entre motivação extrínseca, autonomia e interesse pela aprendizagem sugere que, para os alunos das escolas particulares, a motivação extrínseca para aprender não compromete seu interesse pela aprendizagem, sua vontade de aprender, nem mesmo ofusca seus traços de personalidade associados à criatividade. Este achado encontra fundamentação em

Guimarães (2004a, 2004b) ao assinalar que alunos cuja autonomia é promovida em sala de aula demonstram maior percepção de competência acadêmica, coragem para vencer desafios, melhor desempenho e perseverança nas atividades escolares, além de apresentarem significativo aumento da criatividade e diminuição do nível de ansiedade na escola. Neves e Boruchovitch (2007) enfatizam, ainda, que a motivação para aprender constitui-se numa variável fundamental para medida da autorregulação da aprendizagem (autonomia do aluno), ou seja, a possibilidade do aluno conduzir seus esforços em direção à sua aprendizagem está diretamente relacionada à motivação para aprender.

Ademais, a motivação extrínseca para aprender, sob determinadas circunstâncias, pode ser benéfica para o processo escolar na medida em que representa um compromisso do aluno para com a realização da meta aprender, que assegura sua persistência na execução das atividades, sobretudo quando estas não produzem mais prazer. De acordo com esta perspectiva, Neves e Boruchovitch (2007) apontam que diversos estudos têm constatado que a motivação extrínseca também pode promover a autodeterminação do aluno em direção à meta aprender, o que muitas vezes favorece o seu desempenho escolar.

Ainda sobre o aspecto da motivação extrínseca, o referido achado encontra respaldo em Amabile (1996) quando esclarece que caso o indivíduo seja informado dos critérios de julgamento de sua tarefa (motivação extrínseca sinérgica/informativa), sua performance criativa não será desfavorecida, ao passo que se for apenas informado da avaliação (ênfase no controle/motivação extrínseca não-sinérgica), sem as necessárias informações para condução da tarefa, ocorre prejuízo na performance criativa e motivação intrínseca.

Um outro achado desta presente pesquisa, que se torna bastante relevante, pois reflete a revisão de literatura, é a correlação positiva evidenciada entre motivação intrínseca e extrínseca para aprender. Conforme Neves e Boruchovitch (2007), a literatura

reconhece as relação entre motivação intrínseca e extrínseca como bastante complexa, sendo possível que alunos sejam simultaneamente intrínseca e extrinsecamente motivados. A correlação entre motivação intrínseca e extrínseca para aprender se mostrou presente tanto no contexto das escolas públicas, quanto das escolas particulares, fato este que sugere a preponderância e a correlação destes dois fatores independentemente das circunstâncias ou do contexto no qual o aluno se insere.

Por outro lado, estas mesmas autoras relatam que o grau de motivação pode variar de acordo com diferentes conteúdos, podendo um mesmo aluno ser bastante motivado em uma disciplina e pouco motivado ou desmotivado em outra. Contudo, este estudo investigou a motivação para aprender em geral, sem considerar as diferentes disciplinas e possibilidades dos alunos sentirem-se mais motivados em determinadas áreas do que em outras. É possível que os alunos tenham respondido às questões da escala de medida da motivação para aprender levando em conta suas experiências mais significativas e restritas à uma área somente, mas não abrangendo a totalidade de suas experiências e motivações relacionadas aos estudos.

Importa ressaltar que, em relação à avaliação dos clima de sala de aula, não se questiona o aspecto das diferentes disciplinas interferir na percepção e julgamento dos alunos uma vez que esta escala se refere ao contexto de sala de aula, ambiente que tende a se manter estável, sob a atuação de uma mesma professora e um mesmo grupo de colegas. Contudo, ainda se pode considerar, embora de modo mais sutil, que em diferentes momentos, dependendo da atividade ou do conteúdo que estiver sendo trabalhado em sala de aula, o aluno pode se comportar ou perceber o ambiente de sala de aula de modo diferenciado.

O fato dos alunos das escolas públicas terem apresentado mais elevada motivação intrínseca para aprender, comparativamente aos alunos das escolas particulares, também

pode ser questionado. Sobretudo, porque o que foi medido e investigado, por meio das respostas dos alunos aos questionários, foi a sua percepção em relação à motivação e não a sua motivação em si. De acordo com estas circunstâncias é possível supor que os alunos das escolas públicas, em virtude de se sentirem avaliados, possam ter dado respostas aparentemente “adequadas” ao perfil do “bom aluno”, na expectativa de dar a resposta “ideal”, supostamente esperada, ainda que esta não fosse verdadeira.

O possível constrangimento dos alunos de classe social desfavorecida frente às situações de teste foi relatado por Shaffer (2005) ao citar os estudos de Boykin e More. Segundo estes autores, esses alunos podem ficar cautelosos frente a um examinador desconhecido, podendo muitas vezes parecerem mais interessados em responder rapidamente aos testes, ao invés de corretamente, a fim de terminarem logo com a desagradável experiência de serem testados. Também cabe lembrar que situações de avaliação e testagem pressupõe sempre a ideia de que se algo será checado haverá, portanto, a comparação entre *o que é* com *o que deveria ser* (Sobrinho, 2004). Por conseguinte, embora esta perspectiva de análise não invalide os resultados obtidos nesta pesquisa, cabe considerar as possíveis implicações destes aspectos com vistas à compreensão da complexidade que envolve a investigação sobre as orientações motivacionais dos alunos no contexto escolar.

Por outro lado, é também possível que os alunos das escolas públicas estejam, de fato, tendo uma percepção mais positiva de sua motivação intrínseca para aprender. É preciso combater o mito de que a orientação motivacional dos alunos é sempre deficitária, uma vez que dessa concepção decorre a postura comodista dos que culpam os alunos pelo consequente fracasso escolar em virtude da baixa motivação para aprender.

Um outro aspecto relevante a ser considerado é que no contexto escolar boas notas podem mascarar problemas motivacionais, além do que baixo desempenho escolar pode

não ser fruto da falta de motivação para aprender (Stipek, 1993). Nesta mesma direção, Adelman e Taylor (1983) advertem que a aprendizagem não depende exclusivamente da motivação do aluno, uma vez que outros fatores como a ausência ou insuficiência de conhecimentos prévios, além de práticas de ensino inadequadas podem influir negativamente no desempenho escolar. Além disso, Carvalho (2004) assinala que alguns alunos, embora não tenham ainda alcançado os objetivos pedagógicos propostos, podem demonstrar grande comprometimento com as atividades escolares e elevada motivação intrínseca para aprender. Portanto, os resultados desta pesquisa que apontam níveis mais elevados de motivação intrínseca para aprender em alunos de escolas públicas, ainda que aparentemente, em uma perspectiva do senso comum, revelem contradições, encontram-se fortemente alicerçados pela literatura nacional e internacional (Adelman & Taylor, 1983; Carvalho, 2004; Stipek, 1993).

Neste sentido, também é importante considerar que a configuração contemporânea do contexto escolar tende a desfavorecer bastante o desenvolvimento da motivação para aprender dos alunos, uma vez que privilegia práticas pedagógicas que inibem o desenvolvimento e expressão do potencial criativo dos alunos, conforme bem descreve Alencar (2007c), ao traçar o panorama escolar atual caracterizado pelo:

ensino voltado para o passado, enfatizando-se a reprodução e memorização do conhecimento; uso de exercícios que admitem apenas uma única resposta correta, fortalecendo-se a dicotomia certo-errado e cultivando-se em demasia o medo do erro e do fracasso; estandardização do conteúdo, aliado ao pressuposto de que todos devem aprender no mesmo ritmo e da mesma forma; não valorização por parte de muitos docentes de formas alternativas de resolver problemas; baixas expectativas com relação a capacidade do aluno de produzir ideias inovadoras; além da centralização da instrução no professor. (p. 47)

Logo, em virtude do contexto escolar vigente, torna-se compreensível o achado desta pesquisa relativo à menor motivação para aprender nos alunos das escolas particulares. É provável que movidos em direção ao elevado desempenho escolar, com meta focada na performance acadêmica, estes alunos tenham sua motivação intrínseca para aprender obstruída, uma vez que o sistema educacional vigente leva-os a compreender que notas são os maiores indicadores de performance e o sucesso é definido em termos dessa performance.

Em contrapartida, no contexto das escolas públicas, o desempenho escolar é mais baixo e a motivação intrínseca para aprender é mais elevada, possivelmente em razão da grande maioria dos alunos das instituições públicas participantes deste estudo ser proveniente de camadas socioeconomicamente desfavorecidas, o que pode influenciar no desempenho escolar (Guedes 2000). Neste sentido, Shaffer (2005) menciona o impacto dos estereótipos de classe, que fazem com que pais e professores tenham baixas expectativas em relação ao desempenho escolar de alunos provenientes de classe socioeconômica desfavorecida. Para Bourdieu (2002), Carvalho (2004), Nogueira (2004) e Shaffer (2005), não se pode negligenciar o papel do ambiente cultural, social e econômico na performance acadêmica dos alunos.

Nesta perspectiva, com intuito de esclarecer o aspecto das implicações das diferenças socioeconômicas no desempenho escolar dos alunos, Bourdieu (2002) assinala que, diferentemente das categorias sociais mais elevadas, os pais de alunos socialmente desfavorecidos não incentivam nem tampouco acompanham a vida escolar de seus filhos de modo sistemático. Ademais, crianças oriundas de camadas sociais mais elevadas recebem estímulos extraescolares que favorecem o desempenho escolar, representando a escola somente a parte visível dos recursos significativos para o melhor desempenho, sendo camuflados os demais estímulos oferecidos na esfera extraescolar. Isto, em parte,

explica, embora não justifique, a discrepância entre o desempenho escolar de alunos de diferentes classes sociais (Nogueira & Nogueira, 2004).

Por outro lado, Patto (1996) nos lembra que é perigoso atribuir o baixo desempenho escolar dos alunos de escolas públicas à suposição de que eles não têm habilidades necessárias à decodificação dos conteúdos escolares em função de sua origem cultural. Portanto, torna-se necessário compreender que variáveis como classe social, tipo de escola e nível cultural familiar têm influência sobre o desempenho escolar, porém não respondem à complexidade que envolve o contexto da aprendizagem (Guedes, 2000) e nem tampouco aos multifacetados fatores que favorecem ou inibem a motivação intrínseca para aprender.

Os resultados deste estudo sinalizam que embora os alunos das escolas particulares apresentem melhores resultados no aspecto do desempenho escolar, por outro lado eles avaliam o clima de sala de aula como não favorável para o desenvolvimento de sua criatividade, além de não se perceberem como intrinsecamente motivados para aprender. Frente a estes resultados, surge uma indagação: Estariam estes alunos das escolas particulares adotando uma postura excessivamente crítica em relação ao contexto de sala de aula e também em relação à sua motivação para aprender? Ou de fato, esses alunos, muito claramente, já percebem que o contexto das escolas particulares não tem favorecido o desenvolvimento do clima de sala de aula para criatividade e da motivação intrínseca para aprender?

É provável que para alunos de camadas sociais mais privilegiadas o ambiente escolar e atividades relacionadas aos estudos possam não representar fontes de maior prazer ou interesse, em contraste com alunos de baixa renda, os quais podem atribuir ao cotidiano escolar e experiências relacionadas aos estudos maior valor e importância, dadas as desfavoráveis e restritas circunstâncias de vida, externas ao meio escolar. Neste sentido, é possível que para os alunos das escolas particulares, ao contrário da percepção dos alunos

das escolas públicas, a escola pode representar um papel secundário em relação às suas preferências pessoais e afetivas, o que implicaria falta de interesse e dedicação aos estudos (Nogueira, 2004). Não obstante, no caso da presente pesquisa, não foram evidenciadas especificamente a falta de interesse ou dedicação aos estudos, contudo foram verificados níveis de motivação para aprender menos elevados em alunos das escolas particulares.

Estes resultados contrastantes relacionados aos diferentes tipos de escola, colocando em desvantagem os alunos das escolas particulares, tanto em relação à motivação intrínseca para aprender quanto em relação à percepção do clima de sala de aula para criatividade, divergem dos resultados apresentados por estudos anteriores. Os resultados desta pesquisa contrastam com os evidenciados por Marchiore (2008) em estudo que investigou a percepção da motivação para aprender e barreiras à criatividade pessoal de alunos do ensino médio de escolas públicas e particulares de uma cidade de Minas Gerais. Marchiore encontrou diferenças significativas em relação à percepção da motivação intrínseca e extrínseca para aprender que foram a favor dos alunos das escolas particulares. Torna-se necessário considerar as diferenças existentes entre o contexto escolar de alunos do Ensino Médio e do Ensino Fundamental, para estabelecer comparação entre estes resultados. Ademais, caberia analisar a caracterização das escolas públicas e particulares investigadas por Marchiore, dados estes não fornecidos pela referida pesquisadora.

Neste sentido, pode-se concluir que sem a contextualização das escolas, não é possível compreender a dimensão do nível de motivação dos alunos. Somente a descrição da escola como instituição pública ou particular não basta para configurar a complexidade e especificidade de cada contexto escolar. Perrenoud (2001) reconhece que há diversidade no sistema de ensino, variações entre escolas em relação aos princípios pedagógicos

adotados, sistema de avaliação e perfil dos professores, que podem contribuir ou não para o desenvolvimento escolar dos alunos.

Embora este estudo não tenha encontrado diferenças significativas entre alunos do gênero masculino e feminino em relação à percepção do clima de sala de aula para criatividade, verificou-se que, nas escolas públicas, alunos do gênero masculino, quando comparados às alunas do mesmo tipo de escola, demonstram percepção mais favorável em relação à autopercepção da criatividade e do estímulo da professora à produção de ideias. Este resultado encontra apoio em Esquivel e Hodes (2003), quando afirmam que a sociedade, a família e o contexto de sala de aula são importantes ambientes para definição dos padrões de comportamentos socialmente aceitos para cada gênero, que via de regra impõem ao gênero feminino comportamentos mais passivos, submissos e adaptáveis às conformações sociais. Ademais, o referido achado encontra respaldo também em Sterling (2003) ao admitir que indivíduos do gênero feminino, nas sociedades contemporâneas, tendem a não possuir autopercepção positiva em relação à criatividade. Da mesma forma, Eisenberger e Shanock (2003) apontam que estudantes do gênero feminino apresentam mais baixos níveis de autopercepção da criatividade, comparativamente aos estudantes do gênero masculino.

Ainda em relação à diferença de gênero, que indicou que alunos do gênero masculino das escolas públicas possuem autopercepção mais positiva em relação ao estímulo da professora à produção de ideias em comparação às alunas do mesmo tipo de escola, a revisão da literatura aponta que no processo de socialização ocidental os homens são incentivados a serem mais produtivos, corajosos e independentes (Alencar, 2001). Por outro lado, no contexto das escolas particulares, verificou-se o inverso, isto é, alunos do gênero feminino avaliaram mais positivamente a autopercepção da criatividade e o estímulo da professora à produção de ideias. Os dados sugerem, portanto, que alunos de

escolas públicas e particulares estão sendo constituídos por distintos discursos relacionados aos papéis de gênero. A percepção das alunas das escolas particulares apresenta-se mais emancipada com relação ao gênero. Deste modo, essa distinção entre os padrões de gênero apresentados entre os diferentes tipos de escola nos leva a indagar: Quais seriam os discursos que estão constituindo os alunos de escolas particulares que fazem com que as meninas se percebam como mais criativas e com maior estímulo da professora em relação às suas ideias?

Em relação à motivação para aprender, foram evidenciadas diferenças significativas entre alunos do gênero masculino e feminino, porém somente em relação à motivação extrínseca. Essas diferenças estão a favor do gênero feminino. Este resultado remete mais uma vez à concepção cultural, depreciativa dos talentos e habilidades do sexo feminino, que atribui o desempenho escolar superior de alunas ao grande esforço e dedicação investidos, enquanto que em relação aos alunos do gênero masculino seu sucesso escolar é atribuído ao talento e seu eventual fracasso atribuído à dispersão e não à falta de capacidade ou inteligência (Gontijo, 2007).

Este resultado que aponta o gênero feminino como mais extrinsecamente motivado para aprender contrasta com os achados de Marchiore (2008), que identificou diferenças significativas entre gêneros nos fatores de motivação intrínseca e extrínseca, tendo sido estas a favor do gênero masculino. É possível que esta divergência de resultados seja em virtude da idade dos alunos, uma vez que os resultados de Marchiore se referem a alunos do Ensino Médio, que diferentemente dos alunos do Ensino Fundamental, sofrem forte impacto das expectativas relacionadas ao mercado de trabalho e de acesso ao Ensino Superior, que provavelmente exercem maior influência sobre o gênero masculino.

De acordo com os resultados deste estudo, os alunos investigados, tanto nas escolas públicas, quanto particulares, percebem sua motivação para aprender (intrínseca e

extrínseca) em níveis elevados, isto é, situados bem acima do que seria considerado motivação média. Esse resultado contrasta com os apresentados por Sisto e cols. (2004) que avaliaram a satisfação escolar de alunos do Ensino Fundamental, identificando o aspecto motivacional como o de mais baixas médias dos alunos (na escala de 0 a 10 pontos a média dos alunos foi pouco acima de 2,62 pontos). É possível que, em decorrência das escolas participantes do presente estudo serem conceituadas instituições de ensino da rede pública e privada do Plano Piloto de Brasília, os níveis de motivação para aprender de seus alunos possam ser diferenciados em relação ao padrão das escolas em geral.

CAPÍTULO VI

CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

Este estudo teve como objetivo investigar a relação entre motivação para aprender, clima de sala de aula para criatividade e desempenho escolar de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, estudantes de escolas públicas e particulares do Plano Piloto de Brasília. As principais conclusões que emergiram deste estudo foram:

1. Não há diferenças entre alunos do gênero masculino e feminino em relação à Motivação Intrínseca para Aprender.
2. Alunos do gênero feminino apresentam autopercepção mais positiva da Motivação Extrínseca para Aprender comparativamente aos alunos do gênero masculino.
3. Os alunos de escolas públicas apresentam autopercepção mais favorável da Motivação Intrínseca para Aprender quando comparados aos alunos das escolas particulares.
4. Não há diferenças entre alunos de escolas públicas e particulares em relação à Motivação Extrínseca para Aprender.
5. Alunos que apresentam desempenho escolar superior em aritmética possuem percepção mais positiva em relação à sua autonomia como aluno.
6. Alunos de escolas públicas apresentam percepção mais positiva, quando comparados aos de escolas particulares, em relação a todos os fatores que compõem a medida de percepção do clima de sala de aula para criatividade: Suporte da professora à expressão de ideias dos alunos; Autopercepção do Aluno com Relação à Criatividade; Interesse do Aluno pela Aprendizagem; Autonomia do Aluno; Estímulo da Professora à Produção de Ideias do Aluno.

7. Não há diferenças entre alunos do gênero masculino e feminino em relação à percepção do clima de sala de aula para criatividade.
8. Nas escolas públicas alunos com desempenho médio na escrita apresentam percepção da motivação intrínseca mais elevada, comparativamente aos alunos com desempenho inferior e superior.
9. Nas escolas particulares alunos com desempenho inferior na escrita apresentam percepção da motivação intrínseca mais elevada, comparativamente aos alunos com desempenho médio e superior.
10. Nas escolas públicas, os alunos com desempenho médio em aritmética avaliam de forma mais positiva o estímulo da professora à produção de ideias em comparação aos de desempenho inferior e superior.
11. Nas escolas particulares, os alunos com desempenho superior em aritmética avaliam de forma mais positiva o estímulo da professora à produção de ideias em comparação aos de desempenho inferior e médio.
12. Nas escolas públicas, foi constatada correlação positiva entre motivação intrínseca para aprender e desempenho escolar em aritmética.
13. Nas escolas públicas, existe correlação positiva entre os cinco fatores que compõem a escala sobre percepção do clima de sala de aula para a criatividade e motivação intrínseca para aprender.
14. Nas escolas públicas e também nas particulares a percepção do interesse do aluno pela aprendizagem está altamente correlacionada com a motivação intrínseca para aprender.
15. Nas escolas particulares não foi observada correlação significativa entre desempenho escolar (tanto no teste de escrita quanto de aritmética) e motivação (intrínseca e extrínseca) para aprender.

16. Nas escolas particulares a motivação intrínseca para aprender dos alunos está correlacionada positivamente com todos os fatores da escala de percepção do clima de sala de aula para criatividade, exceto em relação ao fator Estímulo da professora em relação a ideias do aluno.
17. Os níveis de motivação intrínseca e extrínseca para aprender dos alunos estão correlacionados positivamente, tanto no contexto das escolas públicas quanto das particulares.

Implicações Educacionais

As dimensões da motivação para aprender, criatividade e desempenho escolar encontram-se imbricadas no contexto escolar, sendo difícil precisar o limite entre cada uma destas dimensões e objetivar a análise destas relações. Em diversos momentos do contexto escolar, estas três dimensões se associam de modo complexo, o que evidencia a importância de cada uma delas para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e do potencial criativo dos alunos.

Torna-se importante refletir sobre o quanto a instituição escolar, que hoje rejeita e apresenta dificuldade em lidar com o novo, ainda está sob o julgo de velhos padrões escolares incluindo práticas pedagógicas, valores e normatizações que revelam, ao mesmo tempo em que tentam ocultar, paradigmas instituídos desde a idade moderna. Esses paradigmas, por serem profundamente restritos à razão e antagônicos à dimensão subjetiva do aluno, comprometem e inibem o desenvolvimento do ambiente escolar favorável à criatividade e à motivação para aprender dos alunos. Práticas escolares que tendem a homogeneizar e universalizar o ensino, desconsiderando a dimensão criativa e idiossincrática dos alunos se contrapõem à necessária abertura para novas formas de

ensinar e de aprender, com ênfase na promoção do ensino criativo e na busca de estratégias para elevar e manter a motivação para aprender de todos os alunos.

Observa-se, entretanto, que a estrutura curricular do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental relacionada às disciplinas de matemática, português, geografia e história é bastante enfatizada pelas escolas. Todavia, os conteúdos destas disciplinas não se apresentam aos alunos de forma integrada, e sim de modo compartimentado e distante da realidade vivenciada por eles, dificultando, assim, a construção de significados e sentidos a partir do conhecimento. Tais circunstâncias comprometem a motivação para aprender, o clima para criatividade em sala de aula e o desempenho escolar dos alunos. Existe de fato uma resistência das escolas, em geral, em trabalhar o desenvolvimento dos componentes curriculares de modo articulado com estratégias de estímulo à criatividade e à motivação para aprender dos alunos.

Paradoxalmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1997) deixam claro a necessidade de capacitar alunos para solução de problemas por meio do pensamento lógico, da criatividade, da intuição e da análise crítica de situações e problemas. Contudo, tal documento não detalha como tornar estes objetivos gerais operacionalizáveis no contexto escolar, não delimitando estratégias educacionais com vistas ao desenvolvimento da criatividade dos alunos. Fica, então, uma sequela entre as diretrizes de ensino propostas e o que de fato é praticado no cotidiano escolar. É provável que isto se relacione aos moldes educacionais, ainda muito presos e limitados aos preceitos da disciplina e da razão em detrimento da verdadeira motivação em aprender e estímulo à criatividade dos alunos, além da ineficiência da formação e capacitação dos professores, sobretudo no aspecto do ensino criativo e promotor da motivação para aprender dos alunos.

Torna-se necessário, então, a análise crítica dos desafios relacionados à criatividade e motivação no contexto escolar tendo como pano de fundo o reconhecimento do conjunto

de forças que atua sobre a sociedade maior com consequências sobre as instituições escolares. É preciso considerar os fatores que corroboram para as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar com vistas à superação, e não somente denunciá-las como forma de lamento, quando se trata de criatividade e motivação dos alunos. Neste sentido, é também fundamental a responsabilização e comprometimento de cada elemento componente das escolas (diretores, coordenadores, orientadores, psicólogos, professores, funcionários de apoio, pais e alunos), além das instâncias maiores do poder público a fim de mobilizar e propor mudanças de paradigmas acerca das concepções de criatividade, motivação e desempenho escolar convergindo em práticas de ensino promotoras da motivação para aprender e do desenvolvimento criativo de todos os alunos.

Desse modo, o que se pode concluir é que a sensibilidade dos agentes da escola para com a dimensão motivacional e criativa dos alunos necessita ser traduzida em práticas e acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem que promovam o desenvolvimento efetivo e integral de todos os alunos, considerando as principais dimensões da aprendizagem escolar: *cognitiva-intelectual* (processos mentais complexos que produzem a aprendizagem), *afetiva-relacional* (dimensão menos focalizada no contexto escolar, constituída por emoções que perpassam e influenciam a dimensão cognitiva da aprendizagem), *personológica* (constituída por motivações, necessidades, interesses, valores, concepções e características pessoais do aluno, que também afeta a dimensão cognitiva) e *criativa* (também pouco enfatizada na escola e relacionada à dimensão cognitiva, constituída por formas de sentir, pensar, expressar e agir significativas para o aluno e carregadas de conteúdos subjetivos) (A. M. Martínez, comunicação pessoal, 19 de maio de 2008).

Por conseguinte, os resultados advindos destas novas concepções e práticas subjacentes poderiam promover efeitos positivos na vida de todos que da escola fazem

parte. Isto equivaleria à consideração da dimensão humanística, subjetiva e idiossincrática nos processos educativos e projetos associados à educação. Também importante seria incluir a análise crítica, a reflexão acerca de fatores que corroboram para construção e manutenção deste caótico cenário educacional, forjando caminhos para transformações nos âmbitos estruturais, instrumentais e procedimentais do contexto escolar. Em síntese, transformações efetivas deverão ocorrer no sistema de ensino a partir do momento em que for compreendido que criatividade não se relaciona a um “dom” e motivação para aprender também não é atributo natural do indivíduo. Esses dois aspectos podem e devem ser estimulados no cotidiano das salas de aula, em todos os níveis de ensino, sobretudo ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Neste sentido, ações escolares originadas a partir da sensibilização dos agentes educacionais quanto à importância do desenvolvimento do potencial criador e da motivação para aprender dos alunos, para além das expectativas estritamente curriculares, podem representar grande valia em direção à melhora da qualidade do processo de ensino e aprendizagem em escolas públicas e particulares. Espera-se que a partir dos conflitos gerados pelos paradoxos existentes no sistema escolar, descritos na primeira seção deste estudo, promova-se “uma certa vontade de mudar por parte de alguns inovadores, alguns visionários e alguns líderes, constituindo uma espécie de gatilho que leve a questionar a cultura atual das escolas” (Thurler, 2001, p. 113).

Algumas estratégias para desenvolvimento da motivação para aprender e estabelecimento de um clima favorável à aprendizagem e criatividade dos alunos podem ser implementadas no cotidiano de sala de aula, pois fazem parte da área de domínio do professor. Assim sendo, Guimarães (2004b) sugere que os professores considerem os seguintes aspectos em suas práticas diárias de ensino: realização de atividades significativas, que despertem a curiosidade, a fantasia e desafiem os alunos; promoção da

liberdade de escolha e construção da autonomia; ênfase (valorização e reconhecimento) no esforço e progresso dos alunos em direção à meta aprender, não necessariamente em direção ao alcance de elevadas notas; desenvolvimento de habilidades sociais (relação professor-aluno e aluno-aluno) com acolhimento e aceitação dos eventuais fracassos em direção à aprendizagem; inclusão da avaliação como parte do processo de ensino e aprendizagem; e organização do tempo considerando os diferentes ritmos dos alunos.

É também importante que a ação do professor favoreça a criação de um clima de sala de aula propício à criatividade. Neste sentido, Fleith e Alencar (2005) enfatizam fatores que influenciam o clima de sala de aula para a criatividade: Suporte da professora à expressão de ideias dos alunos; Autopercepção do aluno com relação à criatividade; Interesse do aluno pela aprendizagem; Autonomia do aluno; Estímulo da professora à produção de ideias do aluno. Portanto, seria bastante válido se os professores conduzissem suas práticas de ensino considerando estes fatores e assim passassem a: apoiar e respeitar as opiniões e interesses dos alunos, favorecer a imagem que o aluno tem de si próprio e em relação a sua criatividade; promover o envolvimento do aluno com o trabalho escolar, acolher traços de personalidade do aluno que se associam à criatividade, adotar postura de incentivo e aceitação relação das ideias dos alunos.

Felizmente, o contexto escolar é o maior produtor de contradições do sistema de dominação. “Sem conflitos não há aprendizagens fundamentais nem mudanças sociais” (Perrenoud, 2001b, p. 34). Na escola os sujeitos escapam dos condicionamentos a partir das rachaduras, das contradições presentes. Nela o aluno e o professor percebem o que se espera deles e muitas vezes agem de modo diverso, como sinal de fuga ao controle escolar, a procura de sua liberdade de ser, sentir e agir no mundo. Portanto, o compromisso dos agentes da escola deve ser com as transformações microestruturais, pois a ação de um único elemento numa instituição escolar pode influenciar pessoas que passam a refletir

sobre suas concepções e práticas, o que evidencia que este é o caminho a se trilhar rumo à transformação da realidade educacional macroestrutural (C. M. Marinho-Araujo, comunicação pessoal, 02 de outubro de 2006).

Enfim, “a escola está condenada a viver com conflitos de valores, de métodos, de teorias, de relações com o saber, de poder. Ela trabalha para superá-los sabendo, porém, que surgirão outros” (Perrenoud, 2001b, p.34). Portanto, pela via da compreensão e do comprometimento com mudanças, que envolvam cada um dos agentes do sistema educacional, incluindo alunos, professores, diretores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, psicólogos escolares e familiares, será viável privilegiar, no cotidiano escolar, mediante práticas adequadas de ensino, o desenvolvimento do potencial criativo e da motivação para aprender dos alunos para benefício do desempenho escolar dos alunos, incluindo melhores condições de ensino e aprendizagem, e melhor qualidade de vida dentro e fora da escola.

Direções para Futuras Pesquisas

Com base nos resultados obtidos no presente estudo, algumas sugestões podem ser dadas para pesquisas futuras.

1. Realizar estudos com observação em sala de aula a fim de investigar em que extensão as práticas pedagógicas implementadas estimulam a criatividade e motivação para aprender dos alunos de Ensino Fundamental.
2. Realizar entrevistas com alunos de escolas públicas e particulares, com diferentes níveis de desempenho escolar, para examinar o seu nível de motivação em relação às atividades escolares, bem como sua percepção acerca do estímulo à criatividade em sala de aula.

3. Conduzir um estudo qualitativo a respeito da importância da criatividade e da motivação para o desempenho escolar dos alunos, segundo professores do Ensino Fundamental.
4. Realizar entrevistas com pais de alunos de distintos níveis socioeconômicos com vistas a investigar sua percepção acerca da importância do estímulo à criatividade e motivação para aprender no contexto escolar.
5. Conduzir estudos que investiguem a influência da autoeficácia de alunos sobre seu desempenho escolar e produtividade criativa.
6. Desenvolver estudos comparativos entre alunos de 6º. ao 9º. ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio investigando a inter-relação entre motivação para aprender, percepção do clima de sala de aula para criatividade e desempenho escolar.
7. Conduzir investigações junto à direção e coordenação pedagógica de escolas com o objetivo de verificar a extensão em que a criatividade é valorizada pelos gestores educacionais.
8. Replicar o presente estudo envolvendo escolas com diferentes tipos de métodos pedagógicos.
9. Realizar uma pesquisa experimental ou quase-experimental com vistas a investigar efeitos, nos alunos, de uma intervenção em criatividade e motivação junto a professores do Ensino Fundamental.
10. Desenvolver um estudo que investigue a percepção de crianças em relação ao clima familiar para criatividade e suas relações com a motivação para aprender e desempenho escolar.
11. Conduzir estudo similar a este investigando a motivação para aprender nos alunos (intrínseca e extrínseca) especificamente relacionada à cada disciplina do

currículo escolar e estabelecer a relação destes resultados com os respectivos desempenhos escolares obtidos e percepção do clima de sala de aula para criatividade.

12. Replicar o estudo incluindo caracterização socioeconômica, nível de escolaridade dos pais e estímulo familiar relacionado aos estudos, dos alunos de escolas públicas e particulares.
13. Replicar este estudo numa abordagem qualitativa, comparando a percepção das crianças à de seus pais no que diz respeito ao desempenho escolar.

REFERÊNCIAS

- Adelman, H. S. & Taylor, L. (1983). Enhancing motivation for overcoming learning and behavior problems. *Journal of Learning Disabilities*, 16, 384-92.
- Alencar, E. M. L. S. (1993). *Criatividade*. Brasília: EdUnB.
- Alencar, E. M. L. S. (1994). Condições favoráveis à criação nas ciências e nas artes. Em A. M. R. Virgolim & E. M. L. S. Alencar (Orgs.), *Criatividade, expressão e desenvolvimento* (pp. 25-39). Petrópolis: Vozes.
- Alencar, E. M. L. S. (1996). University students' evaluation of their own level of creativity and their teachers' and colleagues' level of creativity. *Gifted Education International*, 11, 128-130.
- Alencar, E. M. L. S. (1997). O estímulo à criatividade no contexto universitário. *Psicologia Escolar e Educacional*, 1, 29-37.
- Alencar, E. M. S. (2000). *O processo da criatividade*. São Paulo: Makron Books.
- Alencar, E. M. S. (2001). *Criatividade e educação de superdotados*. Petrópolis: Vozes.
- Alencar, E. M. L. S. (2002). O contexto educacional e sua influência na criatividade. *Linhas Críticas*, 8, 165-178.
- Alencar, E. M. L. S. (2007a). *Como desenvolver o potencial criador – orientação a professores*. Anais do VI Congresso Internacional de Educação (pp. 17-22). Recife: Sapiens.
- Alencar, E. M. L. S. (2007b). O papel da escola na estimulação do talento criativo. Em D. S. Fleith & E. M. L. S. Alencar (Orgs.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades* (pp. 251-161). Porto Alegre: Artmed.
- Alencar, E. M. L. S. A. (2007c). Criatividade no contexto educacional: três décadas de pesquisa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23, 45-49.

- Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2002). *Percepção de professores e estudantes universitários quanto ao estímulo à criatividade: um estudo comparativo*. Relatório técnico, CNPq, Brasília, DF.
- Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2003a). *Criatividade: múltiplas perspectivas*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.
- Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2003b). Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19,1-8.
- Alencar, E. M. L. S. & Rodrigues, C. J. S. (1978). Relação entre tempo de ensino, localidade da escola e características comportamentais desejáveis e indesejáveis por professores do ensino de 1º grau. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, 30, 75-93.
- Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer.
- Amabile, T. M. (1989). *Growing up creative*. Buffalo, New York: The Creative Education Foundation Press.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press.
- Andrade, R. S. (2007). *Desafios da afetividade na interação professor-aluno*. Anais do VI Congresso Internacional de Educação (pp. 229-230). Recife: Sapiens.
- Baer, J. & Kaufman, J. C. (2008). Gender differences in creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 42, 75-105.
- Batten, M. & Girling, B. S. (1981). *Perceptions of the quality of schools life: A case study of schools and students*. Hawthorn: Australian Council for Educational Research.
- Begheto, R. A. (2006). Creative self-efficacy: Correlates in middle and secondary students. *Creativity Research Journal*, 18 (4), 447-457.
- Boruchovitch, E. & Bzuneck, J. A. (Orgs.). (2004). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes.

- Boruchovitch, E. (2004). Inteligência e motivação: perspectivas atuais. Em E. Boruchovitch, & J. A. Bzuneck (Orgs.), *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 96-115). Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P. (2002). *A produção da crença: contribuição para uma economia de bens simbólicos*. São Paulo: Zouk.
- Bruner, J. (2001). *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Bzuneck, J. A. (2004). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. Em E. Boruchovitch, & J. A. Bzuneck (Orgs.), *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 9-36). Petrópolis: Vozes.
- Bzuneck, J. A. (2007). *Estratégias eficazes para motivar alunos*. Manuscrito não publicado.
- Carvalho, M. P. (2004). Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de Pesquisa*, 34, 11-40.
- Castro, J. S. R. (2007). *Criatividade escolar: relação entre tempo de experiência docente e tipo de escola*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Cavalcanti, J. (2006). A criatividade no processo de humanização. *Saber (e) Educar*, 11, 89-98.
- Choi, J. N. (2004). Individual and contextual predictors of creative performance: The mediating role of psychological process. *Creativity Research Journal*, 16, 187-199.
- Collins, M. A. & Amabile, T. M. (1999). Motivation and creativity. Em R. J. Sternberg (Org.), *Handbook of creativity* (pp. 297-312). New York: Cambridge University Press.
- Cooper, R. B. & Bandura, J. (2006). Group creativity: The effects of extrinsic, intrinsic, and obligation motivations. *Creativity Research Journal*, 18, 153-172.

- Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture, and person: A systems views of creativity. Em R. J. Sternberg (Org.), *The nature of creativity* (pp. 325-339). New York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity*. New York: Harper Collins.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. Em R. J. Sternberg (Org.), *Handbook of creativity* (pp. 313-335). New York: Cambridge University Press.
- Demo, P. (2007). Escola pública e escola particular: semelhanças de dois imbróglis educacionais. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 15 (55), 181-206.
- De Zubiría, J. (2006). *Hacia una pedagogía dialogante: el modelo pedagógico del Instituto Alberto Merani*. Bogotá: Edições do Instituto Alberto Merani.
- De Zubiría, J. (2008). *EI IAM: dos décadas innovando em educación*. Bogotá: Edições do Instituto Alberto Merani.
- Duran, W. (1980). *A filosofia de Emanuel Kant*. Rio de Janeiro: Ediouro.
- Dias, T. L., Enumo, S. R. F. & Junior, R. R. A. (2004). Influências de um programa de criatividade no desempenho cognitivo e acadêmico de alunos com dificuldade de aprendizagem. *Psicologia em Estudo*, 9, 429-437.
- Duran, W. (1980). *A filosofia de Emanuel Kant*. Rio de Janeiro: Ediouro.
- Egreja, J. J. C. (2007). *Representações sociais do sucesso acadêmico na perspectiva de estudantes bem-sucedidos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Brasília, Brasília.

- Eisenberger, R. & Shanock, L. (2003). Rewards, intrinsic motivation, and creativity: A case study of conceptual and methodological isolation. *Creativity Research Journal*, 15, 121-130.
- Esquivel, G. B. & Hodes, T. G. (2003) Creativity, development and personality. Em J. Houtz (Org.), *The educational psychology of creativity* (pp. 135-165). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Feldhusen, J. F. & Westby, E. L. (2003). Creative and affective behavior: Cognition, personality, and motivation. Em J. Houtz (Org.), *The educational psychology of creativity* (pp. 95-105). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Fleith, D. S. (1994). Treinamento e estimulação da criatividade no contexto educacional. Em A. M. R. Virgolim & E. M. L. S. Alencar (Orgs.), *Criatividade, expressão e desenvolvimento* (pp. 113-141). Petrópolis: Vozes.
- Fleith, D. S. (2000). Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. *Roper Review*, 22, 148-152.
- Fleith, D. S. (2002). Ambientes educacionais que promovem a criatividade e a excelência. *Superdotação*, 3, 27-39.
- Fleith, D. S. (2007). A promoção da criatividade no contexto escolar. Em A. M. R. Virgolim (Org.), *Talento criativo. Expressão em múltiplos contextos* (pp. 143-157). Brasília: EdUnB.
- Fleith, D. S. & Alencar, E. M. L. S. (2001). *Escala sobre o clima para criatividade em sala de aula: identificando fatores associados à criatividade no contexto escolar*. Projeto de pesquisa, CNPq, Brasília, DF.
- Fleith, D. S. & Alencar, E. M. L. S. (2005). Escala sobre clima para criatividade em sala de aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21, 85-91.

- Fleith, D. S. & E. M. L. S (no prelo). A relação entre motivação e criatividade. Em E. Boruchovitch, J. A. Bzuneck & S. E. R. Guimarães (Orgs.), *Motivação para aprender: temas atuais e aplicações no contexto educativo*. Petrópolis: Vozes.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática da autonomia* (17ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freund, P. A. & Holling H. (2008). Creativity in the classroom: A multilevel analysis investigating the impact of creativity and reasoning ability on GPA. *Creativity Research Journal*, 20, 309-318.
- Furtado, R. M. M. (2004). *A antinomia disciplina/liberdade na concepção Kantiana de educação*. Em Anais do IV colóquio do LEPSI : Os adultos, seus saberes e a infância (pp. 198-210). São Paulo: USP.
- Foucault, M. (1983). The subject and power. Em H. L. Dreyfus, P. Rabinow & M. Foucault (Orgs.), *Beyond structuralism and hermeneutics* (pp. 229-252). New York: Cambridge University Press.
- Foucault, M. (1997). *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes.
- Guedes, E. M. (2000). *Fracasso escolar: a palavra*. São Paulo: HD livros.
- Gontijo, C. H. (2007). *Relações entre criatividade, criatividade em matemática e motivação em matemática de alunos do ensino médio*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Guimarães, S. E. R. (2004a). Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. Em E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.), *Motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. (pp. 37-57). Petrópolis: Vozes.
- Guimarães, S. E. R. (2004b). A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender. Em E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck

- (Orgs.), *Motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. (pp.78-95). Petrópolis: Vozes.
- Guzzo, R. S. L. (2005). Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. Em A. M. Martínez (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas* (pp. 17-29). Brasília: Alínea.
- INEP. (2007a). IDEB - 2005. Disponível em http://ideb.inep.gov.br/Files/Site/Download/Nota_Tecnica_IDEB.pdf. Acesso em 26 de agosto de 2007
- INEP. (2007b). SAEB - 2005. Disponível em http://www.inep.gov.br/download/imprensa/2005/Saeb/pesquisa_nacional_qualidade_educacao.pdf. Acesso em 26 de agosto de 2007
- INEP. (2007c). INEP - Thesaurus Brasileiro da Educação. Disponível em <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 26 de agosto de 2007
- Kant, I. (1980). *Crítica da razão pura*. São Paulo: Abril Cultural. (Originalmente publicado em 1781)
- Kant, I. (1996). *Sobre a pedagogia*. Piracicaba, SP: Editora Unimep. (Originalmente publicado em 1803)
- Kasof, J., Chen, C., Himset, A. & Greeberger, E. (2007). Values and creativity. *Creativity Research Journal*, 19, 105-122.
- Kohan, W. O. (2003). *Infância: entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. (1970). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou.
- Lubart, T. (2007). *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artmed.
- Luckesi, C. C. (2003). *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares.

- Maehr, M. L. & Meyer, H. A. (1997). Understanding motivation and schooling: We've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, 9, 371-409.
- McLaren, P. (1992). *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis: Vozes.
- Marchiore, L. W. O. (2008). *Motivação para aprender e barreiras à criatividade pessoal em alunos do ensino médio*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Brasília, Brasília.
- Marcondes, D. (2006). *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Marinho-Araujo, C. M. & Almeida, S. F. C. (Org.). (2005). *Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas: Alínea.
- Martínez, A. M. (2006). Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem. Em M. C. V. R. Tacca (Org.), *Aprendizagem e trabalho pedagógico* (pp. 69-94). São Paulo: Alínea.
- Mussen P. H., Conger, J. J. & Kagan, J. (1977). *Desenvolvimento e personalidade da criança*. São Paulo: Harbra.
- MEC. (2007). SEB - 2005. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=182&Itemid=570>. Acesso em 26 de agosto de 2007
- MEC. (2009). Relatório do IDEB/2007. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 21 de janeiro de 2009
- Mendonça, P. V. C. F. (2003). *Relação entre criatividade, inteligência e autoconceito em alunos bilíngües e monolíngües*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

- Morais, M. M. (2005). *A sala de aula no contexto do século XXI*. Brasília: Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.
- Morris, C. G. & Maisto, A. A. (2004). *Introdução à Psicologia*. São Paulo: Prentice Hall.
- National Advisory Mental Health Council (1995). Basic behavioral science research for mental health: A national investment in emotion and motivation. *American Psychologist*, 50, 838-845.
- Neves, E. R. C. & Boruchovitch, E. (2007). Escala de avaliação da motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental (EMA). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20, 406-413.
- Neves-Pereira, M. S. (2007). Estratégias de promoção da criatividade. Em D. S. Fleith (Org.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: atividades de estimulação de alunos* (pp. 12-33). Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial.
- Nogueira, M. A. (2004). Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. *Revista Brasileira de Educação*, 26, 133-144.
- Nogueira, M. A. & Nogueira, C. M. M. (2004). *Bourdieu e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Patto, M. H. S. (1996). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Platão (387 a. C., 2004). *A república*. (P. Nassetti, Trad.). São Paulo: Martin Claret.
- Pires, S. F. S. & Branco, A. U. (2007). Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. *Paidéia*, 17, 311-320.
- Polônia, A. C. (2005). *As relações escola-família: o que diretores, professores, pais e alunos pensam?* Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.

- Perrenoud, P. (2001a). *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociedade do fracasso*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2001b). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Renzulli, J. S. (1992). A general theory for the development of creative productivity through the pursuit of ideal acts of learning. *Gifted Child Quarterly*, 36, 17-182.
- Schacter, J., Thum M. Y. & Zifkin, D. (2006). How much does creative teaching enhance elementary school students' achievement? *The Journal of Creative Behavior*, 40, 47-65.
- Shaffer, D. R. (2005). *Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência* (6ª ed.). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Soares, J. F. (2007). Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, 37, 135-160.
- Sobrinho, J. D. (2004). Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria. *Educação e Sociedade*, 25 (88), 1-13.
- Silva, C. J. (1994). Criatividade: bem-me-quer, mal-me-quer. Em A. M. R. Virgolim & E. M. L. S. Alencar (Orgs.), *Criatividade, expressão e desenvolvimento* (pp. 73-95). Petrópolis: Vozes.
- Sisto, F. F., Batista, M. A., Ferreira, C. E. B., Pavarini, M. L. C., Oliveira, J. C. S. Oliveira, R. Oliveira, S. M. S. S. & Santos, A. (2004). Avaliando a satisfação escolar no ensino fundamental. Em E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.), *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 167- 183). Petrópolis: Vozes.

- Stein, L. M. (1994). *TDE: teste de desempenho escolar. Manual para aplicação e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Sterling, A. (2003). Human creativity and chaotic dynamics. Em D. Ambrose, L. M. Cohen & A. J. Tannenbaum (Orgs.), *Creative intelligence* (pp. 147-177). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Sternberg, R. J. (2000). *Psicologia cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34, 1-31.
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. (1995). *Defying the crowd. Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: The Free Press.
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. Em R. J. Sternberg (Org.), *Handbook of creativity* (pp. 3 - 15). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. & O'Hara L. A. (1999). Creativity and intelligence. Em R. J. Sternberg (Org.), *Handbook of creativity* (pp. 251-272). New York: Cambridge University Press.
- Stipek, D. J. (1993). *Motivation to learn: From theory to practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Thurler, M. G. (2001). *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Torrance, E. P. (1995). *Why fly? A philosophy of creativity*. New Jersey: Publishing Corporation.

- UNESCO. (2008a). *Relatório de Educação para Todos: desigualdade ameaça oportunidades de educação de milhões de crianças*. Disponível em: <http://www.brasilia.unesco.org/noticias/releases/desigualdade-ameaca-oportunidades-de-educacao-de-milhoes-de-criancas/>. Acesso em 25/11/2008
- UNESCO. (2008b). *Relatório de Monitoramento: Educação para Todos/Brasil 2008*. Disponível em <http://www.brasilia.unesco.org/noticias/releases/relatorioeptbrasil2008/?searchterm=paridade%20de%20g%C3%AAnero%20na%20>. Acesso em 25/11/2008
- Vaz, H. C. L. (2000). *Antropologia filosófica I*. São Paulo: Loyola.
- Virgolim, A. M. R. (2007). Altas habilidades e desenvolvimento intelectual. Em D. S. Fleith e E. M. L. S. Alencar (Orgs.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades* (pp. 25-40). Porto Alegre: Artmed.
- Virgolim, A. M. R., Fleith, D. S. & Neves-Pereira, M. S. (2006). *Toc, toc... plim, plim: lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade* (8ª ed.). São Paulo: Papirus.
- Wallace, B. (2008). The early seedbed of the growth of TASC. *Gifted Education International*, 24 (2/3), 135-213.
- Weate, J. (1999). *Filosofia para jovens*. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro.
- Wechsler, S. M. (1998). *Criatividade: descobrindo e encorajando*. São Paulo: Psy.
- Wechsler, S. M. (2002). Criatividade e desempenho escolar: uma síntese necessária. *Linhas Críticas*, 15, 179-188.