



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

***CRIATIVIDADE E MOTIVAÇÃO EM CRIANÇAS E JOVENS:
UM ESTUDO COMPARATIVO***

Maria Elizabete Vieira

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação

Orientador: Prof. Doutor Saul Neves de Jesus

2013

UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

***CRIATIVIDADE E MOTIVAÇÃO E CRIANÇAS E JOVENS:
UM ESTUDO COMPARATIVO***

Dissertação para a obtenção do grau de Mestrado em Psicologia da Educação

Maria Elizabete Vieira

Orientador: Prof. Doutor Saul Neves de Jesus

Constituição do Júri

Presidente: Doutora Maria Helena Venâncio Martins, Professora Auxiliar da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve

Vogais:

Doutor Saul Neves de Jesus, Professor Catedrático da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve

Doutor Luís Sérgio Gonçalves Vieira, Professor Auxiliar da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve

FARO

2013

Agradecimentos

Ao longo desta minha caminhada, muitas foram as pessoas especiais que estiveram do meu lado apoiando-me e encorajando-me para seguir em frente, e é com muito carinho que as menciono:

Ao Professor Saul Neves de Jesus que, desde o primeiro momento, me apoiou e me proporcionou condições para realizar esta investigação, apesar da distância e do mar que nos separa. Agradeço pela sua atenção, compreensão, acompanhamento e apoio durante esta longa caminhada de elaboração da dissertação.

Ao Conselho Executivo da Escola, aos professores e aos alunos que permitiram a concretização do presente estudo. Um agradecimento em especial à Professora e Vice-Presidente do Conselho Executivo, Alexandra Albuquerque, pela sua disponibilidade e carinho para comigo.

A toda a minha família, em particular aos meus pais, aos meus irmãos e sobrinhos por serem as pessoas que são e por cada dia fazerem de mim uma pessoa mais feliz, cheia de valores e princípios. Agradeço por estarem sempre presentes e me apoiarem incondicionalmente. O carinho e o suporte de todos foram essenciais para que hoje tenha concretizado esta etapa do meu percurso académico. Adoro-vos e são para mim o mais importante da minha vida.

De uma forma ainda mais especial, agradeço imenso e do fundo do meu coração à minha mãe, a quem dedico este trabalho. Obrigada por estares sempre do meu lado e ajudares-me a ter força e fé para continuar, em acreditares sempre nas minhas capacidades e me incentivares todos os dias a continuar a minha viagem. Agradeço-te por fazeres de mim a pessoa que sou hoje, devo-te isto e muito mais, és a minha vida. Amo-te.

Ao Roberto por estar comigo durante estes longos anos de aprendizagem e ter sido sempre um pilar para mim, demonstrando todos os dias o seu amor, carinho, paciência e compreensão.

Não poderia deixar de agradecer aos meus amigos, que sempre me deram uma palavra de apoio e conforto, reconhecendo sempre o meu esforço e dedicação. Mais concretamente à Ana Isabel, à Nélia e ao Victor que foram os amigos que mais me acompanharam nesta fase. Aos amigos que estão longe e os que estão perto vivem sempre no meu coração.

A Deus por me acompanhar, dar fé e força para vencer os obstáculos que encontrei nesta fase e que vou encontrando na minha vida.

Seria certamente difícil nomear todos os que me fizeram sentir bem nesta etapa da vida. Para essas pessoas um obrigado muito especial, desejo-vos muita motivação e criatividade para a vossa vida, tal como eu espero para a minha.

Muito obrigada a todos por me fazerem sentir uma pessoa especial, me ajudarem a nunca desistir, percebendo que isto e tudo na vida vale a pena...

Resumo

Nos últimos anos, o interesse pelos fenómenos da criatividade e motivação tem aumentado. No entanto, existe ainda uma necessidade de investir e pesquisar sobre estes constructos, de forma a possibilitar uma orientação e implementação de programas que estimulem as potencialidades dos alunos para que estes mais facilmente se adaptem às novas circunstâncias da vida. O papel de estimular o desenvolvimento da criatividade e motivar os alunos para as aprendizagens cabe à Escola, e a todo o meio envolvente.

Contudo, para promover a criatividade e a motivação nos alunos precisamos de avaliar e compreender estes fenómenos multifacetados para posteriormente compreendermos a eficácia das propostas de estimulação. Nesse sentido, foi realizado um estudo comparativo entre alunos que frequentam o Ensino Regular e os alunos do Percurso Curricular Alternativo em relação à criatividade e a motivação. Esta investigação procura avaliar a influência de variáveis sócio-demográficas (género, idade, ano de escolaridade, tipo de ensino) na criatividade e motivação, e ainda analisar a relação entre estes constructos. Participaram do estudo 154 alunos do 5º ao 9º de uma Escola pública do Funchal. Na recolha de dados foram utilizados dois instrumentos, a *Escala da Personalidade Criativa (EPC)* (Jesus, *et al.*, 2011) e a *Escala de Motivação na sala de aula*, adaptação portuguesa da escala de Susan Harter (1980). Os resultados provaram não existir diferença significativa entre o grupo de alunos do Ensino Regular e o grupo do Ensino Alternativo tanto na criatividade como na motivação. Por outro lado, os resultados mostraram existir diferenças nas variáveis idade e nível de escolaridade em relação à motivação e à criatividade. Além disso, verificou-se uma correlação significativa entre a motivação e a criatividade.

Palavras-chave: Criatividade; Motivação; Aprendizagem; Ensino Regular; Percurso Curricular Alternativo

Abstract

Over the years, the interest in the phenomena of creativity and motivation has increased. However, the need to invest and research about these constructs, so it is possible to guide and implement programs that stimulate the students potential so that they can adapt easily to the new life circumstances. The role to stimulate the development of creativity and motivate the students to learn is up to the school and all its environment.

However, to promote the students creativity and motivation, we need to evaluate and understand these multifaceted phenomena so we can understand the efficiency of the stimulation proposals. In that sense, a study was made between students in Regular Education and students from an Alternative Education Curriculum comparing their creativity and motivation. This investigation was made to evaluate the influence in social-demographic variables (gender, age, grade, type of education) to creativity and motivation and analyze the relation between these constructs. 154 students between the 5th and 9th grade from a Public School in Funchal participated in this investigation. To collect all the data, two instruments were used, the *Creative Personality Scale (CPS)* (Jesus, et al., 2011) and the *Scale of Intrinsic versus Extrinsic Orientation in Classroom*, portuguese adaptation by Susan Harter (1980). The results showed that there was no difference between the students in Regular Education and the students from an Alternative Education either to creativity or motivation. On the other hand, results showed differences in the variables of age, gender and grade to motivation and creativity. Also, there's a significant correlation between motivation and creativity.

Keywords: Creativity, Motivation, Learning, Regular Education, Alternative Education Curriculum

Índice

Agradecimentos.....	I
Resumo.....	III
Abstract.....	IV
Introdução.....	1
Parte I - Enquadramento Teórico.....	4
Capítulo I – A Criatividade.....	4
1.1. O Conceito de Criatividade.....	4
1.2. A Evolução Histórico da Criatividade.....	6
1.3. As Abordagens sobre a Criatividade.....	9
1.4. Os Estudos sobre a Criatividade.....	12
1.5. A Personalidade Criativa.....	17
1.6. A Criatividade no Contexto Escolar.....	18
Capítulo II – A Motivação.....	23
2.1. O Conceito de Motivação.....	23
2.1.1. A Motivação Intrínseca e a Motivação Extrínseca.....	25
2.2. A Evolução História da Motivação.....	26
2.3. As Teorias da Motivação.....	28
2.4. Os Estudos sobre a Motivação.....	32
2.5. A Motivação na Aprendizagem.....	37
Capítulo III – A Criatividade e a Motivação.....	42

3.1. A relação entre Criatividade e Motivação	42
3.2. Os Estudos sobre a relação entre Criatividade e Motivação.....	44
Capítulo IV - As Necessidades Educativas Especiais (NEE) e a Inclusão no Ensino Regular.....	49
4.1. O Enquadramento Legislativo e a Regulamentação da Educação.....	49
4.2. Os Alunos com NEE e a sua inclusão no Ensino	51
4.3. As Turmas de Percursos Curriculares Alternativos	53
Parte II - Estudo Empírico	58
Capítulo V – Metodologia de Investigação	58
5.1. Definição do problema, objetivos e questões de investigação.....	58
5.2. População-alvo.....	60
5.3. Instrumentos de medida	60
5.3.1. A Escala da Personalidade Criativa (EPC)	60
5.3.2. Escala de Motivação Intrínseca versus Extrínseca na Sala de Aula	61
5.4. Procedimento	65
5.4.1. Aplicação dos Questionários.....	65
5.4.2. Procedimento Estatístico.....	66
Capítulo VI – Resultados e Discussão	69
6.1. Análise Descritiva.....	69
6.1.1. Análise Descritiva da Amostra.....	69
6.1.2. Análise Descritiva das medidas	73
6.1.2.1. Análise Descritiva da EPC	73
6.1.2.2. Análise Descritiva da Motivação	76

6.2. Consistência Interna.....	80
6.3. Normalidade e Homogeneidade.....	83
6.4. Resultados da Criatividade	85
6.5. Resultados da Motivação	93
6.6. Resultados da Relação entre Criatividade e Motivação.....	100
6.7. Discussão dos Resultados	102
Conclusão	113
Referências Bibliográficas.....	119
Anexos	133

Índice das Tabelas

Tabela 1. Cotação dos itens e dimensões da escala da motivação.....	62
Tabela 2. Análise descritiva da amostra: variáveis ano de escolaridade e sexo, por tipo de ensino.....	71
Tabela 3. Análise descritiva da amostra: variável idade, por tipo de ensino.....	72
Tabela 4. Média, mediana, moda, mínimo e máximo da variável idade	72
Tabela 5. Análise da média, desvio-padrão, moda, mínimo e máximo da EPC em ambos os ensinos	73
Tabela 6. Resultados da variável compósita na EPC na amostra do Ensino Regular e do Percorso Curricular Alternativo.....	75
Tabela 7. Análise da média, desvio-padrão, moda, mínimo e máximo nos itens das 5 sub-escalas da motivação em ambos os ensinos.....	76
Tabela 8. Resultados das médias globais de cada dimensão e da escala completa na motivação em ambos os ensinos.....	79
Tabela 9. Análise da consistência interna das escalas EPC e da motivação na globalidade dos dados.....	80
Tabela 10. Análise da consistência interna da escala EPC e da motivação no Ensino Regular (ER) e no Percorso Curricular Alternativo (PCA).....	81
Tabela 11. <i>Alpha</i> de Cronbach nas 5 sub-escalas da motivação, em relação aos dois tipos de ensino	82
Tabela 12. Médias, desvio-padrão dos resultados e <i>t-Student</i> no Ensino Regular e Percorso Curricular Alternativo em função da variável criatividade	85
Tabela 13. Médias, desvio-padrão dos resultados e <i>t-Student</i> do género em relação a criatividade	86

Tabela 14. Médias, desvio-padrão dos resultados e <i>t-Student</i> da idade em relação a criatividade	86
Tabela 15. Médias, desvio-padrão dos resultados e ANOVA nos níveis de escolaridade em relação a criatividade	87
Tabela 16. Resultados do teste <i>Turkey HSD</i> por nível de escolaridade em função da variável criatividade	88
Tabela 17. Resultados da correlação de <i>Pearson</i> entre a criatividade e as variáveis idade e nível de escolaridade.....	89
Tabela 18. Resultado do sumário no modelo de apuramento da Regressão Linear para a variável dependente e as variáveis independentes.....	90
Tabela 19. Resultados da ANOVA da Regressão Linear	91
Tabela 20. Resultados dos coeficientes estandardizados (coeficientes beta) das variáveis estudadas.....	91
Tabela 21. Médias, desvio-padrão dos resultados e <i>t-Student</i> no Ensino Regular e Percurso Curricular Alternativo em relação a motivação.....	93
Tabela 22. Médias, desvio-padrão dos resultados e <i>t-Student</i> do género em relação a motivação.....	93
Tabela 23. Médias, desvio-padrão dos resultados e <i>t-Student</i> na idade em relação a motivação.....	94
Tabela 24. Médias, Desvio- Padrão e ANOVA nos diferentes anos de escolaridade na motivação.....	95
Tabela 25. Resultados do teste <i>Turkey HSD</i> por nível de escolaridade em função da variável criatividade	96
Tabela 26. Resultados da correlação de <i>Pearson</i> entre a motivação e as variáveis idade e nível de escolaridade.....	97
Tabela 27. Resultado do sumário no modelo de apuramento da Regressão Linear para a variável dependente e as variáveis independentes.....	98

Tabela 28. Resultados da ANOVA da Regressão Linear	98
Tabela 29. Resultados dos coeficientes estandardizados (coeficientes beta) das variáveis estudadas.....	99
Tabela 30. Correlação de <i>Pearson</i> entre criatividade e motivação	100

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Recta de Regressão Linear na variável idade face à criatividade.....	92
Gráfico 2. Recta de Regressão Linear na variável idade face à motivação	100
Gráfico 3. Correlação entre motivação e criatividade	101

Introdução

Introdução

No âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação realizou-se a presente investigação sobre o tema da *Criatividade e Motivação nas Crianças e Jovens: Um estudo comparativo*, orientada pelo Professor Doutor Saul Neves de Jesus.

A criatividade e a motivação como temas atuais, tornam-se cada vez mais discutidos entre os profissionais da educação, professores, psicólogos e educadores. Está claro que ambos os constructos são a chave da educação, pois para fomentar as capacidades de questionar, refletir, mudar, criar e desenvolver, é fundamental que o aluno encontre-se motivado.

Neste sentido, a escola ostenta um papel preponderante na transmissão de saberes e na estimulação da criatividade, motivando os alunos para alcançarem os seus objetivos pessoais e tornado a própria aprendizagem mais rica e eficaz. A aprendizagem e a aquisição de novos conhecimentos e capacidades permitem ao aluno o desenvolvimento pessoal, psicológico e social, ajudando-o na adaptação às diferentes circunstâncias de vida.

Os avanços ao nível da definição, avaliação e estratégias para o desenvolvimento da criatividade e motivação têm permitido conhecer e compreender estes fenómenos, assim como têm valorizado a importância de serem fomentados na educação.

Numa altura em que a inclusão é considerada como o pilar para uma adequada educação de todas as crianças e jovens, a escola, deve adotar um papel ativo no desenvolvimento, dando resposta às necessidades de todos. A escola deve também cultivar um espaço de convívio e de aprendizagens de vida, abrindo portas e facilitando a todos as crianças, com ou sem necessidades educativas especiais o desenvolvimento pessoal, fortalecendo as capacidades de relacionamento com os outros e com o meio envolvente.

Face à importância da criatividade e da motivação sobre as aprendizagens, este projeto pretende avaliar estes dois constructos num grupo de alunos que frequentam o Ensino Regular e o Percurso Curricular Alternativo. Para tal, utilizou-se escalas que permitam conhecer estes processos e a forma como os alunos pensam e se posicionam perante cada um destes fenómenos. Só assim podemos compreender a eficiência da criatividade e motivação nas aprendizagens.

O presente estudo pretende ser mais um contributo para o avanço na investigação sobre estes fenómenos complexos, permitindo o progresso de informações relativas à educação e aprendizagem.

Inicialmente, no capítulo I será explanado o conceito de criatividade, a criatividade ao longo da história, as diferentes posições teóricas, os estudos realizados sobre a criatividade, a personalidade criativa e a criatividade no contexto educativo. O capítulo II abará o conceito de motivação, a evolução histórica da motivação, as perspectivas teóricas, os estudos na área e ainda, a motivação na aprendizagem.

O capítulo III apresenta a relação entre a criatividade e a motivação e os estudos que comprovam esta aliança. Finalizando a primeira parte do trabalho, o capítulo IV desenvolve, o enquadramento legislativo da educação, a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais e ainda faz referência às turmas de Percursos Curriculares Alternativos.

A segunda parte do trabalho diz respeito ao estudo empírico, deste modo o capítulo V descreverá a metodologia de investigação, os participantes, os instrumentos e o procedimento. Já o capítulo VI organiza os resultados, a análise e as discussões do estudo.

A parte final deste trabalho estará reservada para a conclusão e para limitações e sugestões para futuros estudos.

Parte I - Enquadramento Teórico

Parte I - Enquadramento Teórico

Capítulo I – A Criatividade

1.1. O Conceito de Criatividade

O entendimento sobre a criatividade e os desafios face a este conceito são antigos e, ao mesmo tempo atuais. Falar na criatividade é algo que tem sido difícil, porém, é algo que se vai afirmando cada vez mais imprescindível (Morais, 2011).

A criatividade remete-nos ao termo latino “*creare*” que significa fazer, e ao termo grego “*krainen*” que indica realizar. Estes termos evidenciam a preocupação com o pensar, produzir e realizar criativamente (Nogueira, 1992 citado por Joly, 2001).

Conforme Cavalcanti (2006), o termo criatividade manifesta diferentes designações e tem sido investigado nas várias áreas do saber. Desta forma, a criatividade não revela um significado exato, embora, os diferentes contributos sobre o tema não sejam completamente discordantes.

Por outras palavras, a criatividade apresenta um conjunto de definições diferentes, mas que acabam por ser válidas e complementares. A diversidade de opiniões e a própria complexidade do conceito dificulta a compilação de todas as definições existentes.

Segundo Sternberg e Lubart (1996 citado por Candeias, 2008, p. 46) a criatividade é a “capacidade de resolução de problemas colocados ou produzidos por uma fonte externa”. No entanto, Romo (2008, p. 67) reconhece a criatividade como “uma forma de pensar cujo resultado são coisas que tem ao mesmo tempo novidade e valor”.

Necka e Kalwa (2001 citado por Miranda & Almeida, 2008) apontam para a criatividade como uma capacidade de originar ideias novas e adequadas.

Conforme Bahia (2008) os seguintes autores contribuem para entender o processo criativo. Assim sendo, Ward (1994) diz-nos que a capacidade de conceber novas ideias ou pensamentos é sem dúvida um dos fenómenos mais notáveis da cognição humana. Criar, inventar e compreender são os impulsionadores da interação que o indivíduo cria com o mundo ao seu redor (Piaget, 1972) e constituem o fator decisivo de mudança (Feldman, 1980), que motiva a capacidade para enfrentar novos problemas e resolver contrariedades (Getzels & Csikszentmihalyi, 1976). Para Vygotsky (1978) cada indivíduo se converte num criador flexível do seu próprio futuro, ao mesmo tempo que

colabora com as suas características e com o seu potencial criativo para o futuro da sua cultura.

Deste modo, a criatividade deve ser encarada como uma parte do pensamento e como uma capacidade de todo o ser humano, detendo o poder de, executar um determinado ato (Briceno, 1998). Diversos autores defendem que a criatividade deve ser percebida como uma capacidade a ser aperfeiçoada através da prática, permitindo a manifestação de algo novo ou realizado de forma distinta, com determinado valor para um grupo significativo de pessoas (Alencar, 1996, 2001; Alencar & Fleith, 2003; Bono, 1994; Cheung, Rudowicz, Yue, & Kwan, 2003; Feldman, Csikszentmihalyi, & Gardner, 1994; Martínez, 1997 citados por Almeida & Alencar, 2010).

Neste sentido, a ideia principal que está na base das diferentes definições é a de produção de algo novo e relevante com o intuito de determinar uma solução (Dias & Enumo, 2006).

No entanto, a expressão criativa não está apenas subordinada às características individuais, mas também pelo ambiente e o contexto sócio histórico e cultural que apresentam um papel importante na estimulação ou inibição do potencial criador, uma vez que nós influenciámos a cultura e o momento histórico, assim como somos influenciados por estes (Alencar & Fleith, 2003 citados por Castro & Fleith, 2008).

Segundo Bahia (2007 citado Santos, 2010) são diversas as terminologias associadas a este constructo tais como: criatividade, processo criativo, pensamento criativo, divergente ou lateral, produto ou expressão criativa. Estas terminologias refletem as dificuldades em reduzir as partes do todo.

Atualmente o conceito de criatividade sofreu uma transformação, na medida em que é explicado como um fenómeno que combina aspetos cognitivos, afetivos e ambientais. Esta visão mais abrangente possibilita entender a criatividade como um fenómeno multidimensional onde vários fatores interferem e mobilizam o seu potencial (Duarte, Imaginário & Jesus, 2010).

Apesar das transformações ocorridas relativamente a este constructo, a sua aplicação na Psicologia e na Educação ainda suscitam algumas dúvidas (Dias, Enumo & Junior, 2004). O estatuto multidimensional da criatividade torna a sua própria definição e avaliação numa tarefa complexa, visto ser um fenómeno multifacetado que abarca múltiplas dimensões humanas (Bahia, 2008).

Todavia, existem quatro categorias que guiam as definições atuais: **(a)** a pessoa que cria (temperamento, hábitos, valores, atitudes emocionais); **(b)** os processos mentais ou o processo criador (motivação, percepção, pensamento criador, comunicação, entre outros); **(c)** as influências ambientais e culturais (condicionamento educativo e cultural) e **(d)** o produto criado (invenções, teorias e obras artísticas) (Alencar, 1995; Cunha, 1977; Kneller, 1978; Novaes, 1972; Torrance, 1976; Wechsler, 1998 citados por Dias, Enumo & Junior, 2004).

Em suma, as diversas percepções e conceitos que os autores foram adaptando ao longo dos tempos possibilitaram uma expansão do campo conceitual. A criatividade demonstrou ser um fenómeno de inúmeros aspetos onde interagem componentes cognitivas, características de personalidade, e ainda as variáveis de natureza familiar, educacional e social (Torrance & Safter, 1999; Torre & Violant, 2006; Wechsler, 2009 citados por Wechsler, Nunes, Schelini, Ferreira & Pereira, 2010).

Contudo, ainda não é passível determinar uma única definição consensual que abarque os múltiplos campos de estudo e as diversas investigações efetuadas (Oliveira, 2009).

De seguida passamos a apresentar a evolução da criatividade ao longo das diferentes épocas.

1.2. A Evolução Histórica da Criatividade

Segundo a literatura, a noção de criatividade não é contemporânea, a história dita que desde sempre o Homem se questionou sobre a sua própria capacidade e necessidade de criar (Bahia & Nogueira, 2005).

Desde a antiguidade que a criatividade ocupa um lugar de destaque, sendo inicialmente investigada pela Filosofia e a partir do século XX, pela Psicologia, que procurou compreender o desenvolvimento de capacidades pouco conhecidas ou estimuladas nos indivíduos (Cunha, 1977; Hickson & Skuy, 1990; Kneller, 1978 citados por Dias, Enumo & Junior, 2004).

Historicamente, a criatividade numa primeira fase foi percebida como um ato místico, misterioso e inexplicável, capaz de comparar o homem ao divino por meio da criação (Dollinger, 2007 citado por Pinheiro, 2009), ou seja, a criatividade era considerada uma inspiração divina facultada a poucos mortais. Esta interpretação demonstrava o pouco conhecimento que existia acerca do pensamento humano, pois

nesta altura tudo o que não era explicável passava a ser atribuído aos dons dos deuses (Wechsler & Guzzo, 1999). Assim sendo, durante muito tempo acreditou-se que a mente estaria dividida em duas partes: a que produzia os pensamentos quotidianos e a que recebia a inspiração dos deuses ou de Deus, de acordo com cada religião. Julgavam que existia um *sopro divino* que originava as ideias inovadoras e a inspiração (Darcey, 1998 citado por Azevedo, 2007).

No século XVI, a criatividade estava intimamente relacionada com uma forma de loucura, algo difícil de controlar pelo homem, tornando-o assim um ser diferente dos mortais e por esse motivo rotulado de “louco” (Kneller, 1980 citado por Wechsler, 1998). Existem ainda autores que definem esta criação como uma maneira de equilibrar os desajustamentos ou uma forma de manifestar conflitos inconscientes, que podem ser de natureza irracional ou involuntária (Alencar, 1991 citado por Martins, 2004a).

O Homem no Renascimento reconheceu a criatividade como um fenómeno integrativo da própria condição Humana. Apesar da conceção sobre o divino ainda permanecer, admitiu-se que as novas ideias, atualmente denominadas de produtos criativos, deviam-se à criação humana e os homens que as manifestavam eram reconhecidos e valorizados socialmente (Azevedo, 2007). No final desta época, a criatividade era explicada como algo intuitivo que permitia compreender a capacidade criativa de Da Vinci, Vasari, Telésio e Michel Ângelo (Costa, 2006).

Nas décadas seguintes, a criatividade era um dom que apenas pertencia a alguns eleitos. O estudo da criatividade debruçou-se sobre a análise e compreensão dos fatores psicológicos e biológicos de um grupo de artistas e cientistas, reconhecidos como criativos, procurando diferenciar talentos e aptidões destes “seres criativos” de outros “não criativos” (Oliveira, 2009).

A partir do século XVII, a criatividade recebeu várias e interessantes contribuições teóricas (e.g. empirismo, associacionismo, gestaltismo, psicanálise, humanismo, cognitivismo) (Kneller, 1980 citado por Wechsler & Guzzo, 1999), que influenciaram os diversos estudos científicos realizados neste campo. Deste modo, torna-se fundamental compreender a criatividade nas várias áreas do comportamento humano.

No decorrer do século XVIII, a criatividade era associada a genialidade. Além da ideia de génio, esta perspetiva defendia a criação como uma forma saudável e extremamente desenvolvida da intuição, reconhecendo o criador como uma pessoa

diferente (Costa, 2006). Conforme Simonton (1988 citado por Bahia & Nogueira, 2005), era de fato redutor explicar a criatividade através de um conjunto de características que descrevem o gênio. Isto porque, esta visão acreditava que as características eram permanentes e imutáveis possibilitando uma boa produção, o que na realidade não acontece com os grandes criativos. Esta abordagem não considerava a multiplicidade de variáveis contextuais que influenciam o desenvolvimento e o reconhecimento da criatividade.

Todavia, apenas no século XIX ocorre um “salto” relativamente ao conceito de criatividade, submete-se o que até então prevaleceu, de que a criatividade é o resultado de inspiração divina. Porém, nesta altura surge o primeiro estudo científico de Galton (1869) sobre a natureza do *gênio criativo*. Este autor e os seus colaboradores referem que o gênio herdava qualidades extraordinárias, e que o meio e as experiências vividas não influenciavam o ato criativo (Bulmer, 2003; Gillham, 2001 citados por Azevedo, 2007).

No século XX, o papel de relevo da criatividade no psiquismo humano foi impulsionado por J. P. Guilford, presidente da APA (Associação Americana de Psicologia). No seu discurso, tentou elucidar os psicólogos para o desenvolvimento de pesquisas sobre a criatividade, pois estas foram ignoradas durante muito tempo devido à inexistência de uma definição concetual (Alencer, 1988; Wechsler, 1998; Fleitg, 2001; Sternberg & Lubart, 1999 citados por Siqueira, 2008).

Posteriormente, na reunião realizada em Buffalo (1990), os pesquisadores possibilitaram um grande avanço ao idealizarem uma definição para criatividade. Desde então, a criatividade deveria ser compreendida como as interações entre “processos cognitivos, características de personalidade, variáveis ambientais e elementos inconscientes” (Wechsler, 1998 citado por Nakano, Santos, Zavariz, Wechsler & Martins, 2010, p. 121).

Em suma, a criatividade passou a ser reconhecida como uma qualidade humana que faz parte da vida quotidiana de todos os indivíduos. Segundo Wechsler & Guzzo (1999) a criatividade não era privilégio de alguns indivíduos, mas sim, um aspeto a ser desenvolvido que permitia encontrar soluções para os problemas do dia-a-dia.

Na sequência do tópico anterior é importante desenvolver as abordagens teóricas sobre a criatividade humana.

1.3. As Abordagens sobre a Criatividade

De acordo com a história da criatividade foram várias as opiniões e teorias explicadas pela Filosofia e Psicologia que permitiram uma melhor compreensão deste constructo.

Na literatura, podemos encontrar vários autores que contribuíram para o estudo da criatividade, tais como, Darwin e Galton, que refletiram sobre a importância da hereditariedade. Por outro lado, o gestaltismo enfatiza as respostas por *insight*. A teoria psicanalítica focaliza a sua atenção no inconsciente, como forma de selecionar conflitos. Para a abordagem humanista, a saúde mental é encarada como uma potencialidade dos seres humanos, que possibilita a expressão da criatividade e os direciona para a auto-realização (Alencar & Fleith, 2003; Wechsler & Nakano, 2002).

As teorias associacionistas e comportamentais forneceram os seus estudos realizados sobre as associações de ideias e o *gestalt* a noção de pensamento produtivo (o indivíduo criativo entenderia o problema como um todo e procuraria uma solução mais apropriada para recuperar a sua harmonia) (Campos & Larguras, 2000; Wechsler & Guzzo, 1999). Esta perspetiva respeitava a relação entre o indivíduo criativo e o seu meio, contudo, tem em conta meramente os aspetos perceptuais da criatividade (Wechsler & Guzzo, 1999).

A teoria psicanalítica de Freud (1908-1959) colabora com o conhecimento de que a criatividade ocorre quando existe uma tensão entre a realidade consciente e as pulsões inconscientes. Mencionam também que os artistas e os escritores criam para expressar os seus desejos inconscientes orientados por atividades socialmente aceitáveis, tais como a arte e a literatura (Cardoso, 2011). Verifica-se inclusivamente nos trabalhos de Freud que a ideia do pensamento criativo é a continuação das brincadeiras infantis. Enquanto, que a criança resolve os problemas simbolicamente através dos jogos e dramatizações, o adulto organiza os seus conflitos segundo uma produção criativa. Assim, a fantasia passa a ser valorizada no fenómeno criativo, apesar de estar ligada a um mecanismo de defesa (Wechsler & Guzzo, 1999).

De acordo com Wechsler (1998), o contributo da teoria humanista para o estudo da criatividade foi dirigida por Rogers (1977) e posteriormente por Maslow (1968). Estes autores definiram a criatividade como o caminho para a auto-realização, ou seja, a necessidade de desenvolver o próprio potencial que o ser humano já possuía.

Todavia, foi Guilford que mais influenciou o estudo da criatividade, através da sua abordagem cognitivista. Para Guilford (1960 citado por Wechsler & Nakano, 2002), o modelo tridimensional do intelecto combina 120 formas de pensar que compila o molde de compreensão do pensamento humano. Neste modelo, a criatividade é considerada uma das operações do pensamento divergente. Guilford na sua teoria do pensamento divergente aponta a ação criativa como a consequência da procura de soluções não direcionadas a uma resposta padrão, ou seja, “o pensamento não precisa ser conduzido a uma solução única” (Guilford, 1957 citado por Lins & Miyata, 2008, p. 459). Assim, a criatividade sucede perante a presença de experiências prévias na estrutura cognitiva do indivíduo, e depende de fatores como, fluência, flexibilidade e originalidade (Guilford, 1957 citado por Lins & Miyata, 2008).

Paul Torrance foi influenciado pela corrente de Guilford, no que concerne à fluência, flexibilidade, originalidade e à elaboração de condições para medir a criatividade (Wechsler & Nakano, 2002; Torrance & Ball, 1980 citados por Wechsler, 1998). Este autor permitiu a aproximação do pensamento criativo ao quotidiano (Lins & Miyata, 2008).

Deste modo, as anteriores perspetivas foram inspiração para a evolução do conceito e permitiram compreender os diferentes elementos essenciais à ocorrência da criatividade. Pois, até aos anos 70, o objetivo era desenhar o perfil do indivíduo criativo e incrementar programas e técnicas que proporcionem a expressão criativa (Alencer & Fleith, 2003). Portanto, aos poucos a visão unidimensional da criatividade foi modificando-se para uma visão mais integrativa em que os aspetos cognitivos e afetivos relacionam-se. Para além disso, tenta-se evidenciar a pertinência da criatividade em diferentes dimensões da vida diária, inicialmente na vertente educacional, e, depois na organizacional (Wechsler, 1998).

Contudo, depois dos anos 70 os pesquisadores passaram a incluir as teorias sistémicas no desenvolvimento da criatividade (Alencer & Fleith, 2003), identificando os fatores históricos, sociais e culturais como intervenientes na realização criativa, superando assim, a visão da criatividade como um traço presente no indivíduo (Silva, 2009).

Alencer e Fleith (2003) referem que para compreender porque, quando e como as novas ideias são formadas, é indispensável considerar as variáveis internas e as variáveis externas do indivíduo. De acordo com essa nova abordagem foi desenvolvida

a teoria do investimento da criatividade de Sternberg (1988, 1991; Sternberg & Lubart, 1991, 1993, 1995, 1996), o modelo componencial da criatividade de Amabile (1983, 1989, 1996) e a perspectiva de sistemas de Csikszentmihalyi (1988, 1988, 1988, 1996).

Neste momento, podemos distinguir a perspectiva clássica de Guilford com a nova abordagem de Sternberg. Na primeira teoria a ênfase era dada ao objeto da criatividade, ou seja, as ideias em si, admitindo-as como um modelo de respostas variadas a uma mesma questão. Por outro lado, a perspectiva mais recente focaliza-se na pessoa criativa, sendo esta competente em lançar boas ideias mesmo quando essas ainda não foram bem aceites, procurando benefícios e vantagens (Matlin, 2004 citado por Pinheiro, 2009).

Todavia, a criatividade não poderia ser vista apenas como um conjunto de aptidões e traços da personalidade do criador, mas como algo que é inspirado por fatores ambientais (Hennessey & Amabile, 1988 citados por Alencer & Fleith, 2003).

No modelo componencial de Amabile (1990 citado por Miranda & Almeida, 2008), a criatividade era compreendida como um fenómeno que depende da interação entre fatores pessoais (motivação, competências criativas, conhecimentos e capacidades) e fatores sociais. Ou seja, destaca a integração de variáveis cognitivas, sociais, de personalidade e motivacionais no processo criativo, envolvendo a interação entre a motivação para a tarefa, as capacidades, o conhecimento num domínio e ainda, as competências criativas (Bahia, 2008).

Na visão de Csikszentmihalyi (1988), a criatividade é incrementada pela interação ativa entre as potencialidades do contexto, as oportunidades e as características das pessoas. Por isso, ao estudar a criatividade é fundamental contemplar a **pessoa**, uma vez que é a partir desta que se desenvolve a curiosidade e os interesses; o **campo**, onde se espera que se acreditem nas capacidades de todos, onde se criam oportunidades e se prove o reconhecimento e onde se proporciona recompensas e, por fim, o **domínio**, que possibilita aceder às mais diversas fontes de informação (Bahia, 2007 citado por Silva, 2009). Deste modo, o contexto apresenta maior evidência, pois permite o desencadear do processo criativo. Além disso, Csikszentmihalyi (1996, citado por Miranda & Almeida, 2008) declara que alterando as condições do meio, mais facilmente se desenvolve a criatividade nos indivíduos, do que, tentar ensiná-los a pensar de modo criativo (Silva, 2009).

Existem ainda várias interações fundamentais relativas à criatividade que são necessárias serem ponderadas: **a)** habilidades cognitivas; **b)** características de

personalidade e c) elementos ambientais. A conjugação coerente destas variáveis possibilitará o alcance da auto-realização, tendo em conta os aspetos pessoais, profissionais e também transcendentais do desenvolvimento humano (Wechsler, 1998).

Portanto, a complexidade deste constructo é consequência de uma “teia” de processos que o envolvem, desde os processos cognitivos a processos motivacionais e emocionais (Romo, 2008).

Conforme Campos e Larguras (2000) as diferentes teorias psicológicas contemplaram uma variedade de ideias determinantes para a evolução da criatividade, porém, nenhuma conseguiu envolver toda a dimensão do tema. Pois, é difícil explicar no seu todo, o que é a criatividade e como esta se desenvolve (Cramond, 2008).

Seguidamente estão reunidos um conjunto de estudos realizados no âmbito da criatividade.

1.4. Os Estudos sobre a Criatividade

Conforme Csikszentmihalyi (1998 citado por Santos, 2010), existem duas razões determinantes para estudar a criatividade. Uma diz respeito aos efeitos da criatividade no desenvolvimento da cultura, e naturalmente no melhoramento da qualidade de vida dos indivíduos, e outra, na capacidade dos indivíduos tornarem as suas vidas mais interessantes e produtivas.

Numa perspetiva histórica foi a partir de 1920 que os estudos psicológicos concentraram-se, sobretudo, no conceito de inteligência. Porém, este conceito foi considerado insuficiente para explicar muitas das ações humanas (Webberly & Litt, 1980 citado por Azevedo, 2007). Entretanto, o estudo direciona-se para a criatividade, que ao princípio não obteve um reconhecimento próprio por ser entendida como um aspeto da inteligência (Binet, 1974; Binet & Simon, 1896 citado por Azevedo, 2007).

Nos Estados Unidos, desde 1950 que se desenvolvem investigações empíricas sobre a relevância da criatividade. Os estudos eram dirigidos para analisar a relação entre criatividade e fatores psicológicos, como a personalidade, a inteligência e a aprendizagem, mas não só, eram também para desenvolver e validar técnicas e instrumentos de medição (Schallcross, 1985 citado por Joly, 2001).

Guilford foi quem abriu caminhos para o estudo da criatividade, desafiando os investigadores para determinados temas que seriam importantes estudar, tais como: a importância da descoberta do potencial criativo na infância; as baixas correlações entre

a avaliação da criatividade e a da inteligência; a reduzida fidelidade de testes sobre criatividade e a presença de um *continuum* na distribuição das capacidades criativas (Guilford, 1950 citado por Azevedo, 2007).

Deste modo, a partir da década de setenta a investigação sobre a criatividade focou-se nestas e noutras questões. Inicialmente os estudos eram realizados tendo em conta a importância da família e da escola na estimulação da criatividade, e mais tarde, os estudos foram direcionados para as condições que deveriam existir no local de trabalho para o desenvolvimento de uma produção criativa (Wechsler & Nakano, 2002). Nesta altura desenvolveram-se produções científicas e centros especializados na temática da criatividade, tal como, o *Torrance Center for Creative Studies*, que pertencia ao conhecido investigador Torrance (1972), que também empenhou-se no estudo de testes da criatividade (Morais, 2001; Lubart, 2007 citados por Cardoso, 2011). Este autor em colaboração com uma equipa de trabalho orientou um projeto de investigação sobre as qualidades psicométricas dos testes, sua aplicabilidade em crianças e adultos, validade preventiva e resultados das instruções. Torrance ao longo das suas pesquisas apercebe-se da pouca amplitude dos conceitos aplicados para avaliar a criatividade nos seus testes, e reformulou essa limitação com pesquisas sistémicas que incluíram os aspetos cognitivos e emocionais (Wechsler & Nakano, 2002; Torrance & Ball, 1980 citados por Wechsler, 1998).

Nesta mesma época, os autores Mackinnon (1962), Gough (1961, 1967), Roe (1952) e outros pesquisadores do *Institute of Personality Research and Assessment* (IPAR) analisaram os traços da personalidade e a natureza das motivações envolvidas na criatividade (Lubart, 2007 citado por Cardoso, 2011).

Todavia, na década de 1980 e 1990 o enfoque foi atribuído à “motivação para criar”, procurando entender a criatividade pela relação dinâmica entre afetividade, cognição e ação criativa, que previsivelmente conduziria à motivação para criar. Amabile (1983, 1996) foi um dos teóricos que muito contribuiu neste campo (Wechsler & Nakano, 2002; Lubart, 2007 citado por Cardoso, 2011).

Consequentemente sobreveio dois desafios no estudo da criatividade, o de estabelecer uma definição precisa e satisfatória do termo “criatividade” e o de desenvolver uma forma de se obter uma medida útil e confiável (Roazzi & Souza, 1997 citados por Jesus, et al., 2011).

Assim, no século XX os desafios no estudo da criatividade propiciaram o progresso das investigações sobre a avaliação da criatividade. Nesta altura para avaliar a criatividade realizavam-se determinadas tarefas, tais como, composições escritas, construção de novas palavras e analogias com indivíduos reconhecidos como criativos (Cox, 1926 citado por Morais & Azevedo, 2009), assim como com indivíduos comuns, que não eram socialmente reconhecidos (Colvin, 1902, citado por Morais & Azevedo, 2009).

Hocevar e Bachelor (1989 citado por Shansis et al., 2003) nas suas pesquisas confirmaram oito tipos principais de trabalhos já realizados com a finalidade de medir as capacidades criativas. Neste conjunto de trabalhos encontram-se os que avaliam os produtos criativos e os que avaliam o processo criativo. Estes estudos podem resumir-se da seguinte forma: *trabalhos com testes de pensamento divergente* (e.g. Testes de Torrance para o pensamento criativo); *inventários de atitudes e interesses*; *inventários de personalidade*; *inventários biográficos* (e.g. abordagens biográficas que procuram utilizar os comportamentos e desempenhos ocorridos no passado de modo a predizer a criatividade futura); *avaliações por professores, colegas e supervisores* (e.g. utilização de juízes, colegas de estudantes e professores para supervisão de trabalhos); *julgamentos de produtos criativos* (e.g. o produto criativo deve ser percebido como algo novo que combina elementos de forma original); *trabalhos com eminências* (indivíduos que são extremamente criativos e são reconhecidos nas suas áreas) e ainda *auto-relato de realizações e atividades criativas*.

Portanto, os estudos para medir e avaliar a criatividade dos indivíduos foram evoluindo. Inclusive, um estudo de Wechsler (1998) realizado a partir de uma bateria de testes (Pensando Criativamente com Figuras, Pensando Criativamente com Palavras, Estilos de Pensar e Criar e Adjetivos auto-descritores) confirmou a possibilidade de medir as interações entre a pessoa, o processo e o ambiente. Os resultados indicaram que os indivíduos criativos manifestam características específicas que são representadas através dos desenhos e da sua expressão verbal. Além disso, detetaram diferenças entre os indivíduos criativos e não criativos no estilo ou maneira preferencial de lidar com a informação, com base nas relações entre certas maneiras de sentir e as realizações criativas na vida real. Então, os dados revelam a importância de determinadas características da personalidade criativa, a presença de “um modo de ser caritativo”.

Noutra investigação levada a cabo por Siqueira e Wechsler (2004), os autores procuraram conhecer a influência dos estilos de pensar e criar sobre o desempenho escolar. A escala “Estilos de Pensar e Criar” (Wechsler,1999) foi utilizada com os 152 alunos que participaram do estudo. Os resultados comprovaram a influência do sexo e série educacional sobre os estilos de criar, concluindo-se que certas características relacionadas aos estilos de pensar e criar influenciam o rendimento académico.

Nakano e Wechsler (2006a), na tentativa de criar e validar um instrumento de avaliação da criatividade figural para crianças, utilizaram uma amostra de 120 participantes do sexo feminino e masculino da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Aos alunos foi aplicado o Teste Pensando Criativamente com Figuras de Torrance (TPCF) e o Teste Brasileiro de Criatividade Figural (TBCF), instrumentos que permitiram avaliar 14 indicadores cognitivos e emocionais da criatividade. Os resultados da validação dos dois testes comprovaram a precisão e as correlações significativas, sendo que a análise da variância evidenciou efeitos do sexo, série e interação no desempenho dos participantes no TBCF.

Contudo, o estudo da criatividade não ocorre apenas com crianças que apresentam um percurso escolar normal, sem dificuldades. Um estudo desenvolvido por Dias, Enumo & Junior (2004) procurou averiguar os efeitos de um programa de criatividade sobre o desempenho académico e cognitivo de 17 alunos com dificuldades de aprendizagem que frequentam a 2ª e 3ª série do Ensino Fundamental público, comparando-os a um grupo-controle. Os resultados apontaram para uma melhoria significativa no desempenho académico (Teste de Desempenho Escolar - TDE) e cognitivo (Matrizes de Raven) do grupo que participou do treinamento. Ademais, os autores referem que os dados retirados da pesquisa podem vir a contribuir para a mudança de mentalidade dos professores e profissionais que trabalham com alunos com queixas de dificuldade de aprendizagem ou atraso escolar, passando estes a acreditar mais no potencial de desempenho académico e cognitivo dos alunos.

De acordo com Fleith e Alencar (2005) o encorajamento da criatividade no contexto educacional tem sido uma preocupação contante na investigação (Alencar, 1990; Alencar & Fleith, 2003; Amabile, 1989; Cropley, 1997; Daniels, 1997; Piirto, 1992; Starko, 1995; Sternberg & Williams, 1996). Também outros investigadores têm-se empenhado no sentido de estudar os fatores que contribuem como barreiras ao

comportamento criativo em sala de aula (Alencar & Fleith, 2004; Alencar, Fleith & Virgolim, 1995; Sterling, 2003).

Segundo Almeida e Alencar (2010) existem diversos estudos sobre a criatividade no ambiente escolar, principalmente com amostras de professores e alunos do ensino fundamental (ensino básico) (Ai-Girl, 2001; Aljughaiman & Mowrer-Reynolds, 2005; Carvalho & Alencar, 2004; Castro, 2007; Dias, Enumo & Azevedo Junior, 2004; Fleith & Alencar, 2006; Mariani & Alencar, 2005; Werlang, 2005), educação superior (Alencar, 1995, 1997; Alencar & Fleith, 2004; Becker e cols., 2001; Castanho, 2000; Oliveira, 2007; Ribeiro & Fleith, 2007; Santeiro, Santeiro & Andrade, 2004; Silva & Alencar, 2003; Souza & Alencar, 2006) e pós-graduação (Alencar, 2000, 2002). No entanto, verificaram a carência de estudos sobre professores e alunos no ensino médio (ensino secundário).

No que concerne a estudos sobre a avaliação da criatividade em Portugal, podemos referir o de Duarte, Imaginário e Jesus (2010) sobre a adaptação para a população portuguesa da sub-escala B do Teste de Inteligência Criativa (CREA) de Corbalán Berná, Martínez Zaragoza, Donolo, Alonso Monreal, Tejerina Arreal e Limiñana Gras (2003). Nesta nova versão portuguesa os autores procuram avaliar a criatividade enquanto produto. Na amostra de 157 estudantes universitários conseguiram comprovar a validade da escala para a população portuguesa, onde apresentaram valores médios de criatividade. Além do mais, foi possível verificar que as mulheres apresentam valores mais elevados de criatividade do que os homens e que a nível de anos de escolaridade, os alunos do 1º ano exibem valores mais elevados de criatividade do que os do 3º ano. Este facto contradiz o que deveria acontecer na realidade, pois a medida que os alunos avançam no percurso académico aumenta o seu produto criativo.

O “Inventário de práticas docentes que influenciam a criatividade”, surge como outro instrumento adaptado por Alencar e Fleith (2004) com o intuito de intervir para promover a criatividade, particularmente no contexto escolar. Os resultados desta adaptação para Portugal demonstram ser um teste adequado para este tipo de população (Duarte, et al. 2011).

A “Escala dos Estilos de Pensar e Criar” (2006) desenvolvida por uma das autoras mais distinguidas a nível internacional no estudo da criatividade foi utilizada por Garcês, Pocinho, Wechsler e Jesus (2011) numa adaptação à população portuguesa.

Neste estudo os investigadores selecionaram apenas 49 itens dos 100 da escala original, visto que, alguns não diziam propriamente respeito às características do indivíduo criativo. No entanto, os investigadores deste estudo defendem que o instrumento proposto por Wechsler, surge como um ótimo ponto de partida para a criação de um novo instrumento que avalie essencialmente a personalidade criativa.

Em Portugal foram reconhecidas nove investigações (Jesus, Morais, Pocinho, Imaginário, Duarte, Matos, Garcês, Gil & Sousa) sobre o estudo do conceito de criatividade, sendo estas em teses de mestrado ou doutoramento e em publicações. Estes mesmos autores num estudo conjunto procuram a partir da “Escala dos Estilos de Pensar e Criar” de Wechsler, criar a “Escala da Personalidade Criativa” (EPC) que ficou constituída por 28 itens (Jesus, et al., 2011).

Assim, com o passar o tempo podemos reconhecer que por um lado existem estudos que utilizaram os instrumentos de avaliação de criatividade globalmente, e que encontram correlações significativas face a realizações criativas (Barron & Harrington, 1981; Milgram & Hong, 1994; Okuda, Runco & Berger, 1991). Por outro, tendo em conta instrumentos específicos e já clássicos no percurso desta avaliação, observa-se características positivas a nível da fidelidade e da validade (Morais & Azevedo, 2009).

Segundo Candeiras (2008) todo o progresso e interesse pelo estudo da criatividade ocorre devido ao aumento da diversidade de modelos teóricos e de instrumentos de avaliação nesta área.

De seguida, pretende-se expor as características que influenciam o desenvolvimento da personalidade criativa.

1.5. A Personalidade Criativa

Durante várias décadas foram realizadas investigações biográficas de pessoas altamente criativas, com o intuito de identificar e traçar características da personalidade que permitam reconhecer os indivíduos criativos (Wechsler & Guzzo, 1999). O interesse por descrever a personalidade de um indivíduo criativo possibilitou o estudo de pessoas criativas, como Mozart, Freud, Darwin, Einstein, entre outros que se diferenciam pelos seus produtos criativos (Cramond, 2008).

O estudo das características criativas tornaria possível o reconhecimento das barreiras que estariam a impedir a expressão da criatividade, e assim, aumentar as possibilidades da sua manifestação (Nakano & Wechsler, 2006b). Foram então

identificados um conjunto de traços da personalidade que são conferidos aos indivíduos criativos, e que foram conhecidos através de estudos de diversos autores.

Segundo Eysenck (1996/1999 citado por Pinheiro, 2009), os traços que prevalecem nos sujeitos criativos são: a independência de atitude e comportamento social; a dominação; a introversão; a abertura a estímulos; os interesses amplos; a auto-aceitação; a intuição; a flexibilidade; a presença e as atitudes sociais; a atitude anti-social; a preocupação com normas sociais e o radicalismo e a rejeição a restrições externas. Enquanto, que Wechsler (2002 citado por Pinheiro, 2009) refere: a confiança em si mesmo ou autoconceito positivo; o pensamento original e inovador; a alta sensibilidade externa e interna; a fantasia e imaginação; o inconformismo; a independência de julgamentos; a abertura a novas experiências; o sentido de destino criativo; as ideias elaboradas e enriquecidas; a preferência por situações de risco; a alta motivação e curiosidade; o elevado senso de humor; a impulsividade e espontaneidade e a fluência e flexibilidade de ideias e uso elevado de analogias e combinações incomuns. Verifica-se que apenas cinco das características identificadas por estes autores são comuns, sendo elas: a independência; a abertura; o interesse; auto-aceitação e a flexibilidade. A impulsividade e introversão, atitudes sociais e anti-sociais, entre outros, parecem tratar de diferentes grupos ou mesmo, anular-se (Pinheiro, 2009).

Aliás, na literatura são vários os autores (Alencar & Fleith, 2003; Cramond, 2008; Fasko, 2001; Prieto, 2006; Romo, 2008; Sternberg, 2006) que ao longo do tempo foram mencionando estas características da personalidade.

No entanto, poderá existir traços da personalidade que contribuem mais do que outros para a expressão da criatividade e, nem todos encontram-se obrigatoriamente presentes (Sternberg & Lubart 1995 citados por Alencar & Fleith, 2003).

No próximo ponto é explorada a criatividade em contexto escolar. O contexto escolar é um espaço privilegiado para o desenvolvimento da expressão criativa.

1.6. A Criatividade no Contexto Escolar

A criatividade é um fenómeno que se encontra em várias situações da vida humana, fundamentalmente no campo do trabalho e da educação. Esta torna-se um recurso essencial para que o indivíduo enfrente de forma satisfatória os conflitos, tensões e exigências do mundo atual (Castells, 1999, 2003; Hill, 2003; Ortiz, 1994;

Rifkin, 2000; Smith-Bingham, 2007; Touraine, 1994 citados por Oliveira & Alencar, 2010).

Educadores de diversos países admitem a relevância de estimular um ambiente favorável ao desenvolvimento da criatividade. A instituição escolar pretende transmitir conteúdos, técnicas e valores, porém, esta não é a única forma de assegurar a adaptação e o sucesso do indivíduo, num mundo repleto de constantes transformações que ocorrem a um ritmo exponencial. Determinados autores, ponderam que o bem-estar emocional e, conseqüentemente a qualidade de vida, esta claramente subordinado às experiências criativas de aprendizagem a que o indivíduo está sujeito. Além disso, a capacidade de pensar criativamente e de forma inovadora, conjugada com os traços da personalidade permitem ao indivíduo enfrentar os desafios da vida. Deste modo, a flexibilidade, a abertura ao que é desconhecido, a capacidade de apresentar soluções diferentes para os diversos problemas e a determinação para encarar o inesperado devem ser objetivos a atingir pela escola no seu plano pedagógica (Torrance, 1995; Cropley; 1997, 2005; Martínez; 1997; Alencar, 2002; Alencar & Fleith, 2003 citados por Alencar & Fleith, 2008).

Contudo, Alencar (2007) refere que outros autores como Guilford (1950, 1971, 1979), Rogers (1959), MacKinnon (1959, 1970), Maslow (1969), May (1982) e Treffinger (1979), consideram importante uma educação criativa, em que, se cultive o potencial criativo dos indivíduos ao longo da vida. Desta forma, são três as premissas que revelam a importância da criatividade, sendo estas: o reconhecimento de que a necessidade de criar é uma parte saudável do ser humano, e o seu desenvolvimento está intimamente associado a sentimentos de satisfação e prazer, princípios essenciais ao bem-estar emocional e à saúde mental; o cenário atual, ou seja, o momento de hesitação, a complexidade, a transformação e o progresso que ocorre ao longo dos tempos e que exige dos indivíduos resoluções criativas para os diferentes desafios; e a ideia de que asfixiar o desenvolvimento do potencial criativo tem como consequência a incapacidade de uma completa realização e manifestação de diversificadas aptidões.

Torna-se então fundamental que a educação incentive a criatividade, de modo, a que o indivíduo alcance o pleno desenvolvimento e a sociedade não seja conduzida à estagnação (Martins, 2004b). Portanto, o contexto educativo e as medidas implementadas devem estar organizadas com a finalidade de desenvolver a criatividade dos alunos e potenciar o seu crescimento pessoal, psicológico e social.

Neste sentido, a Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro) vêm estabelecer a organização, os princípios, e os objetivos para os vários níveis de ensino, desde o Pré-escolar até ao Universitário. O capítulo II deste documento propõe o desenvolvimento do raciocínio, da memória, dos valores morais e sociais em paralelo com outros objetivos, sendo um deles a criatividade. A contemplação deste constructo surge pela primeira vez no artigo 5.º - Educação Pré-escolar com a proposta de “desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como, a *imaginação criativa* (...)”; posteriormente no artigo 6.º - Ensino Básico, com o objetivo que “ (...) garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, *criatividade*, sentido moral (...)”; no artigo 9.º - Ensino Secundário para “Criar hábitos de trabalho, (...) abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e *adaptação à mudança*” e por fim no artigo 11.º - Ensino Superior “ (...) fomenta o desenvolvimento das capacidades de conceção, de *inovação* e de análise crítica.”

Posto isto, verifica-se que no Ensino Secundário e no Ensino Superior não é possível encontrar de forma explícita, o termo criatividade, no entanto, este está presente, mas com outras reformulações.

No decreto-lei n.º 49/05 de 30 de Agosto de alteração à primeira lei de Base, verificamos as mesmas elucidações realizadas à criatividade, não existindo qualquer minúcia explicativa deste constructo. Não obstante, existe uma clara posição no decreto-lei sobre a pertinência do desenvolvimento da criatividade na educação.

A escola apresenta pouca estimulação à criatividade (Miranda & Almeida, 2008) e devido aos desafios tecnológicos, científicos, sociais e culturais que se vêm sucedendo, é fundamental deslocar as preocupações admitidas na legislação para o quotidiano da vida escolar (Azevedo, 2007).

É então, indispensável respeitar o tempo de cada um, assim como, as diversas aptidões e o seu desenvolvimento. Existem diversos tipos e níveis de criatividade nas diferentes disciplinas, quer nas áreas curriculares ou nos projetos educativos. A criatividade revela-se de múltiplas formas, no modo como cada um diz a sua palavra, associa os conceitos e as ideias, na forma como expõe oralmente e escreve os seus raciocínios (Medeiros, 2006).

De acordo com Vygotsky (1998 citado por Silva, 2009), todos os indivíduos são criativos, contudo, para que o potencial criativo seja desenvolvido é imprescindível a

sua estimulação, para que esta não acabe (Guenther, 2000 citado por Silva, 2009). Além disso, a promoção da criatividade deve ocorrer precocemente (Bahia & Ibérico, 2005), sendo a escola, mais propriamente a sala de aula o ambiente adequado para iniciar o desenvolvimento da criatividade (Morais & Azevedo, 2008). É da sua responsabilidade assegurar níveis expressivos através de um ambiente enriquecido de qualidade e intencionalidade. Por outras palavras, é relevante entender o indivíduo como interveniente principal e criador da sua formação e aprendizagem, tendo o professor o papel de facilitador neste processo, e o ambiente o espaço onde ocorre as vivências, as interações ativas que permitem a realização do ato criativo. Porém, a escola utiliza frequentemente formas de pensar e agir que dificultam a manifestação de ideias originais, da imaginação e do afeto (Quintián, 2006 citado por Almeida e Alencar, 2010).

O principal e grande intermediário na educação dos indivíduos é a Escola, esta procura formá-los para serem bem-sucedidos na vida pessoal e profissional, mas para tal, não devem negligenciar a criatividade. Por isso, urge a necessidade de introduzir a criatividade como um dos elementos básicos do currículo, visto que é um bem que todos os indivíduos possuem em diferentes medidas (Vygotsky, 1988) e que pode ser desenvolvida em vários níveis mediante uma interação dinâmica com o meio envolvente. A criatividade é uma capacidade que pode ser treinada, daí a importância em estimular o crescimento dos seus componentes (Morgan & Forster, 1999 citado por Almeida & Alencar, 2010).

Em sùmula, a criatividade no trabalho pedagógico, é encarada como a forma de ensinar e de educar, associado a uma certa inovação, que propicie algo de relevante para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos (Martínez, 2006 citado por Almeida & Alencar, 2010). Assim, “educar para a criatividade é educar para ser pessoa em termos integrais: na ótica do ser, do agir e do conhecer” (Medeiros, 2006, p. 74).

Então, a família, a escola e a sociedade apresentam um papel indispensável para o desenvolvimento e expressão do potencial criativo, de modo a proporcionar ao indivíduo possibilidades de ser pró-ativo, procurando alternativas, novas ideias e formas diversas de resolver os problemas (Almeida & Alencar, 2010).

Capítulo II

A Motivação

Capítulo II – A Motivação

2.1. O Conceito de Motivação

A tentativa de explicar e prever o comportamento Humano é um fenómeno tão antigo como o próprio ser Humano. O homem deste há muitos anos que se interessa por compreender o seu próprio comportamento, assim como, o das outras pessoas. Porém, na tentativa de compreender o comportamento é fundamental ter em consideração os conceitos referentes aos fatores, e processos que impulsionam o comportamento e que possibilitam a sua persistência, ao qual denominamos de variáveis motivacionais (Jesus, 2004).

O termo motivação provém do verbo em latim “*movere*”. Esta noção de movimento surge em diversas definições e permite transmitir que a motivação leva uma pessoa a realizar algo, leva-a a determinada ação e ajuda-a a alcançar um objetivo ou meta (Pintrich & Schunk, 2002 citados por Siqueira & Wechsler, 2006).

Segundo Mesquita & Duarte (1996, p.145) a motivação é um “conjunto de processos psicológicos e fisiológicos que levam um indivíduo a agir, isto é, a desencadear uma ação, a orientá-lo em função de certos objetivos.” A motivação é a parte dinâmica da ação que influencia o comportamento em diversos contextos da vida humana (e.g. familiar, profissional, escolar), e em múltiplas atividades desde as mais básicas às mais complexas.

Oliveira & Oliveira (1996) referem que a motivação compreende os fatores internos do indivíduo que, simultaneamente com os estímulos do meio ambiente determinam a ação e a intensidade do comportamento. Desta forma, a motivação contém um fator interno que incide (ativação), dirige (direção), e sustém (manutenção ou persistência) um determinado comportamento até alcançar o objetivo.

A motivação enquanto processo é entendida como o que suscita ou incita uma conduta, que apoia uma atividade progressiva e que orienta essa atividade num determinado sentido. Sendo assim, a motivação é tudo o que desperta, dirige e condiciona o comportamento (Balancho & Coelho, 1996).

Para Murray (1971 citado por Silva, 2007, p. 39), a motivação é descrita como:

“ (...) um factor interno que dá início, dirige e integra o comportamento de uma pessoa. Não é directamente observado, mas inferido do seu

comportamento (...). A motivação distingue-se de outros factores que também influem no comportamento, tais como a experiência passada da pessoa, suas capacidades físicas e a situação ambiente em que se encontra, se bem que esses factores possam influenciar a motivação.”

No entanto, outra das definições que amplificam este conceito é a seguinte:

“Uma motivação é uma condição que energiza o comportamento e o orienta. Ela é experienciada na forma de desejo consciente (...). A maioria de nós é capaz de escolher se irá agir de acordo com os desejos ou não. (...) As causas da motivação variam de eventos fisiológicos no cérebro e no corpo até na nossa cultura e interação social com outros indivíduos à nossa volta” (Atkinson et al., 2002 citado por Silva, 2007, p. 39).

No ponto de vista de Jesus (2000) existem dois conceitos distintos de motivação, um enquadrado de forma mais simplista no senso comum, como sinónimo de motivo, intenção, desejo, expectativa, preferência, tendência, impulso, vontade, entre outros termos, e o outro pela Teoria da Psicologia como algo mais ambíguo, que apresenta múltiplos significados.

Portanto, a motivação pode ser compreendida como um movimento, ação, seja esta de natureza cognitiva (como o pensamento, o monitoramento, a solução de problemas), ou física (como o esforço despendido para realizar certa atividade), que envolve uma sustentação para atingir metas, podendo estas ser a médio ou longo prazo (Pintrich; Schunk, 2002 citados por Siqueira & Wechsler, 2009).

Apesar das múltiplas definições existentes na literatura, parece haver um consenso, sendo então a motivação definida como uma energia interna, que inicia, dirige, integra e mantém as ações de um indivíduo (Murray, 1986; Pfromm Netto, 1987; Garrido, 1990 citados por Siqueira e Wechsler, 2009). Todavia, deve-se ter em conta as diferenças individuais que determinam as orientações motivacionais, ou seja, os indivíduos apresentam diferenças quer em relação ao que os motiva, quer nas mudanças de motivações, quer em relação as circunstâncias em que acontecem (Seco, 2000 citado por Brito, 2007) A motivação pode ainda ser entendida de duas maneiras distintas: motivação intrínseca (interna) e extrínseca (externa).

2.1.1. A Motivação Intrínseca e a Motivação Extrínseca

Os comportamentos que provocam um sentimento individual de liberdade e autonomia são diferentes dos que ocorrem por pressões externas e controlo. Esta distinção entre comportamentos origina a definição do conceito de motivação intrínseca e extrínseca (Pereira, 2011). Assim, a motivação intrínseca acaba por ser aquela que está ligada à satisfação interna da pessoa e que não depende do exterior. A motivação extrínseca sucede quando existem necessidades do meio externo, ou seja, reforços externos ao indivíduo (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Por outras palavras, a motivação intrínseca é a que leva o indivíduo procurar uma atividade pelo gosto, interesse que essa atividade lhe proporciona e a motivação extrínseca é quando o indivíduo atua tendo em conta uma recompensa (e.g. incentivos, prémios) importante para si (Viegas, 2006).

As fontes de motivação internas referem-se ao instinto, aos hábitos, às atitudes mentais, aos ideais e ao prazer, enquanto, que as fontes de motivação externas encontram-se mais relacionadas com a personalidade do professor, a influência do ambiente familiar e do meio social em que o aluno vive, a influência do momento, e, por último, o objeto em si. Por isso, “motivar é criar a necessidade de aprender e atuar” (Balancho & Coelho, 1996, p. 18).

Conforme Almeida e Mascarenhas (2006) os indivíduos manifestam motivações tanto ao nível interno como externo, no entanto, em diferentes proporções e desenvolvidas em função da ação. Estes dois tipos de motivação são essenciais para a realização de metas e objetivos que o sujeito delinea para a sua vida.

Tendo em conta estes dois conceitos, Decy e Ryan (2008 citados por Afonso & Leal, 2009) esclarecem que a motivação intrínseca envolve um determinado comportamento, quando a atividade é aliciante e satisfaz espontaneamente. Além do mais, leva o indivíduo a envolver-se na ação pelos sentimentos positivos que esta lhe proporciona. Por outro lado, na motivação extrínseca o envolvimento numa tarefa compreende consequências que estão separadas da motivação em si. Este tipo de motivação ocorre quando se realiza algo com o intuito de obter uma recompensa ou evitar a punição.

Na realidade, a motivação intrínseca remete para a realização de uma tarefa tendo em conta a satisfação relacionada com as características inerentes à própria tarefa, sem qualquer relação com a recompensa. Pelo contrário, a motivação extrínseca diz respeito

à realização de uma tarefa para obter algo exterior à própria tarefa (Lemos & Veríssimo, 2006).

Diversos autores encaram estes dois tipos de motivação como extremos de um mesmo conceito e outros admitem que estes são estados totalmente diferentes. Contudo, pode-se estar motivado das duas formas em múltiplas situações na vida (Rempel, Holmes & Zanna, 1985 citados por Afonso & Leal, 2009).

Durante vários anos, a motivação foi encarada como algo que resultava de elementos externos ao indivíduo. No entanto, com os progressos nas pesquisas realizadas pela Psicologia da Motivação, rapidamente essa ideia foi ultrapassada. Passou-se a considerar que a ação do ser humano é controlada por motivos internos com a contribuição dos motivos externos. Deste modo, em cada situação nova vivenciada, novos motivos poderão ser desenvolvidos. Para compreender a motivação de cada indivíduo é fundamental que se conheça o ser humano como possuidor de características e subjetividades próprias, que detém de um processo de aprendizagem e um desenvolvimento único (Santos & Mosquera, 2007).

Abordaremos de seguida a evolução do conhecimento acerca da motivação humana.

2.2. A Evolução História da Motivação

Para uma melhor compreensão deste conceito teremos que recuar às doutrinas que a determinam, e que, pelos seus contributos permitiram desenvolver um vasto campo teórico importante no contexto educativo (Barata, 2005).

O interesse pela motivação foi desencadeado pela perspetiva Humana, com a Abordagem Comportamental, conhecida também por movimento das relações Humanas, que ultrapassou a visão das organizações como máquinas. Esta nova abordagem salienta a importância das influências sociais sobre o comportamento dos indivíduos, principalmente através do estudo da dinâmica dos grupos e da necessidade de reconhecer os colaboradores como seres complexos com influências motivacionais diversificadas que afetam o seu desempenho (Lameiras, 2010).

Inicialmente, as teorias homeostáticas de Hull (1930), de Miller e Spence (1950) defendiam que a motivação dos indivíduos era “uma sucessão de relações estímulo-resposta sem que possa ele próprio agir sobre os elementos”, ideia considerado demasiado mecanicista (Mesquita & Duarte, 1996, p.145).

Na verdade, a motivação nem sempre teve um lugar de destaque. O desenvolvimento desta temática foi em grande medida impulsionado pela teoria evolucionista de Darwin, pela teoria de McDougall, assim como pela teoria psicanalítica e mais tarde pelas teorias cognitivistas (Oliveira & Oliveira, 1996).

Santos e Monteiro (2001) mencionam que a teoria evolucionista de Darwin foi impulsionadora das concepções científicas sobre a motivação. Darwin sustentava a ideia de que um conjunto de comportamentos humanos e animais eram inatos, as espécies preservavam geneticamente modelos fixos de comportamento, onde os seus instintos permitiam a adaptação e a sobrevivência dos organismos.

Em 1918 o autor Robert Woodworth revelou que o comportamento era controlado por impulsos que começavam no indivíduo. O impulso era então definido como a energia que movia o organismo para a ação. Esta definição foi investigada em experiências laboratoriais que procuraram inclusivamente validar as condições de ocorrência, avaliar e medir a força da motivação. Determinados comportamentos poderiam ser explicados por esta teoria do impulso, contudo, impossibilitava a compreensão de comportamentos que não garantem o equilíbrio orgânico e que envolvam processos cognitivos e afetivos. Neste sentido, as posteriores teorias procuraram incluir os comportamentos mais complexos nos seus estudos, tais como: a motivação para o sucesso, a necessidade de realização, o desejo de conhecer, a elaboração e concretização de projetos, entre outros comportamentos (Santos & Monteiro, 2001).

Foi com o contributo de William Mc Dougall, que no início do século XX, a motivação conquistou um lugar de destaque na Psicologia (Davidoff, 1983 citado por Lima, 2010), iniciando-se nesta fase os estudos sistemáticos sobre a motivação. Na visão da Psicologia a motivação era um aspeto dinâmico do comportamento, onde se pretende compreender o processo de orientação das condutas em situações e finalidades preferidas (Abreu, 1982 citado por Jesus, 2004).

Na Psicologia foram várias as abordagens que ao longo dos tempos procuram explicar o comportamento motivado e a atividade humana. No entanto, a diversidade de interpretações sobre a motivação não permitiram formular uma única teoria global sobre a motivação (Lens & Decruyenaere, 1991 citados por Serra, 2005). Pelo que se sabe, nenhum teórico possui a exclusividade do conhecimento ou da compreensão da motivação na educação.

No século XX destacam-se duas orientações, o comportamentalismo e a psicanálise, ambos enraizados numa perspetiva que compreendia os impulsos biológicos como origem das necessidades humanas. Porém, depressa superou-se o ênfase dado ao indivíduo como centro da sua própria motivação, e a ideia das recompensas externas na motivação (Mayer, Faber e Xu, 2007 citados por Afonso & Leal, 2007). Nenhuma destas correntes concede ao pensamento um papel fundamental na regulação das escolhas e ações do indivíduo. O organismo era então descrito por um estado natural de inação ou de repouso e não como um ser pró-ativo (Lemos, 1993). Estas abordagens foram consideradas incompletas e reducionista na explicação da motivação.

Posteriormente, as teorias cognitivistas surgem em oposição à psicanálise e ao associacionismo. Esta teoria defendia que existem fatores intermédios, tais como, objetivos, intenções, curiosidades, expectativas e planos que influenciam no comportamento do sujeito. De acordo com a perspetiva cognitivista, uma pessoa motivada desfruta de cognições e crenças que estão associadas ao comportamento de realização construtivo (Stipek, 2002 citado por Barata, 2005).

Segundo Deci & Ryan (2008 citados por Afonso & Leal, 2009), os processos motivacionais podem sempre ser investigados pelos mecanismos cerebrais e fisiológicos, mas, as variáveis socio-culturais são determinantes na motivação humana. Estas variáveis influenciam o que as pessoas fazem, o modo como se sentem quando agem e também, as consequências dos seus atos.

Diferentes autores procuraram explicar a motivação através de distintas teorias: as que ponderam os fatores internos do indivíduo; as que enfatizam os fatores ambientais e externos; e ainda, as que contemplam todas as interações entre o indivíduo e o ambiente (Pereira, 2011).

Podemos atualmente encontrar uma vasta literatura sobre a motivação humana nos mais diversos contextos. Deste modo, pretende-se aprofundar no próximo tópico algumas das correntes teóricas mais importantes na explicação da motivação humana e da motivação na aprendizagem.

2.3. As Teorias da Motivação

A expressão “teorias da motivação” resulta da procura de uma “teoria certa”, que tenha em conta toda a complexidade que envolve a motivação. Teoria essa, que nunca se sabe se algum dia será descoberta (Lima, 2010).

De forma geral, as teorias da motivação são classificadas de associacionistas, cognitivistas e humanistas. Na primeira teoria predomina a motivação extrínseca e uma perspectiva mecanicista do comportamento, enquanto, que as outras teorias enfatizam mais a motivação intrínseca e a compreensão do comportamento (Oliveira & Oliveira, 1996).

Portanto, o condicionamento clássico e o condicionamento operante são considerados correntes das teorias do associacionismo. No condicionamento clássico, o sujeito é passivo e a sua resposta é involuntária, apreende a responder de forma autónoma. A motivação permanece enquanto o estímulo existe. No condicionamento operante a chave é o reforço, o indivíduo fica motivado se existir uma privação, a resposta é voluntária e acompanhada de consequências. O indivíduo é ativo e toma iniciativa (Santos & Monteiro, 2001). Nesta conceção a resposta do indivíduo é anterior ao reforço, tendo este a finalidade de aumentar as respostas. De acordo com esta abordagem o professor deverá entender o significado dado pelo aluno a certos reforços, quer sejam agradáveis (estímulo positivo) ou desagradáveis (estímulo negativo) (Oliveira & Oliveira, 1996).

Os cognitivistas ao contrário dos behavioristas consideram que os indivíduos têm valores, opiniões e expectativas no que diz respeito ao mundo que os rodeia, tendo como alicerce as suas representações internas. Então, pelos finais da década de 60, no século XX, o que predominava era a perceção de que os fenómenos mentais podiam ser conhecidos de forma experimental através da observação dos comportamentos. O indivíduo era compreendido como um ser ativo, que possuía capacidades cognitivas que o permitiam procurar e selecionar alternativas para agir, ou seja, apresenta capacidades para interpretar os estímulos e poder de decisão das suas respostas. A estrutura cognitiva e os conteúdos transmitidos ao nível escolar são fundamentais para o entendimento de novas analogias e reflexões para os estudantes (Figueiredo, 2011).

Na ótica de Arends (2008 citado por Rito, 2011) as teorias mais relevantes no âmbito educacional são as seguintes: a *Teoria do Reforço de Skinner*, que revela a utilidade dos reforços extrínsecos e da resposta dos indivíduos às situações ambientais. Portanto, no reforço positivo utiliza-se uma recompensa para fortalecer o comportamento desejado (e.g. as boas notas, os elogios e as regalias), por outro lado, no reforço negativo ocorre uma punição, utilizada para desencorajar comportamentos menos positivos (e.g. más notas, repreensões e perda de privilégios); a *Teoria das*

Necessidades de Abraham Maslow pretende que os indivíduos procurem satisfazer as suas necessidades internas (e.g. realização pessoal, sucesso, relacionamentos, influência, auto-determinação); as *Teorias Cognitivistas*, defendidas por Bernard Weiner valorizam a forma de pensar dos indivíduos, das suas crenças e do significado que estas exibem sobre as situações de vida; a *Teoria da Aprendizagem Social de Bandura* defende que o valor que os indivíduos facultam aos seus objetivos e expectativas de sucesso, influenciam os seus comportamentos.

A Aprendizagem Social ou Aprendizagem por Observação desenvolvida por Albert Bandura (1925-1998) destaca a importância da aprendizagem como resultado da interação e da imitação social (Santos & Monteiro, 2001). Portanto, Bandura (1977 citado por Santos, 2010) sustenta a ideia de que, observar, moldar os comportamentos, as atitudes e reações de cada indivíduo ajuda a promover a aprendizagem. A teoria Cognitiva Social é outra designação dada a esta teoria, pois a capacidade de aprender por modelagem exige processos cognitivos (Bandura, 1986 citado por Santos, 2010).

Porém, Jesus (2008) salienta que a investigação empírica e as reflexões teóricas realizadas ao longo do tempo possibilitaram estabelecer um Modelo Integrativo da Motivação Humana (Jesus, 1996; Jesus & Lens, 2005), desenvolvido a partir do contributo de algumas teorias cognitivas da motivação, designadamente, a Teoria Relacional de Nuttin (1980), a Teoria da Atribuição Causal de Weiner (1985), a Teoria da Auto-Eficácia de Bandura (1977), a Teoria do Locus de Controlo de Rotter (1966) e a Teoria da Motivação Intrínseca de Deci (1975).

A teoria Relacional de Nuttin refere que o indivíduo interage com o meio envolvente. A relação do indivíduo com o mundo é dinâmica e cognitiva, recebe influência do meio e vice-versa. O indivíduo precisa de estar em contato com os objetos e respeitar o que estes representam, criando objetos-fim e projetos que possibilitem alcançar as suas necessidades (Schutz & Jesus, 2003). Esta teoria também é orientada para o futuro do comportamento, embora o passado também seja indispensável. Esta conceção determina as localizações dos “objetos motivacionais” no tempo passado, presente e futuro (Jesus, 1996).

Na Teoria da Atribuição Causal de Weiner, a ênfase é colocado no estudo das tarefas praticadas pelos indivíduos e na explicação que estes dão ao sucesso e ao fracasso (Jesus, 2000 citado por Sapina, 2008). Geralmente, os sucessos possuem causas internas e os fracassos são atribuídos a motivos externos. No entanto, para

Weiner existem três dimensões de atribuição das causas: o “locus”, que corresponde à localização da causa identificada pelo indivíduo; a “estabilidade”, como a causa da atribuição realizada pelo indivíduo, conhecer se será estável ou instável ao longo do tempo e ainda, a “controlabilidade”, ou seja, a aptidão que o indivíduo revela ao perceber e agir sobre a causa do acontecimento, conseguindo ou não alterar o comportamento (Esteves, 2006).

A Teoria da Auto-Eficácia de Bandura defende a motivação como um comportamento orientado para um objetivo que é suportado pelas expectativas antecipadas do que cada indivíduo pode realizar para alcançar determinados resultados e também, pela percepção dos julgamentos de auto-eficácia para concretizar as ações. Deste modo, os sentimentos de auto-eficácia do indivíduo estabelecem o nível de motivação, visto que, criam um estímulo para agir em determinada direção, prevendo mentalmente as expectativas dos resultados a obter (Carvalho, 2010).

De acordo com Bandura (1982, citado em Azevedo, 1993), para que o aluno considere a auto-eficácia percebida, é fundamental consolidar quatro elementos, de modo a que consiga julgar a própria eficiência da sua aprendizagem. Os quatro fatores são os seguintes: *experiência anterior*, que corresponde aos êxitos e aos fracassos na realização de certas tarefas anteriores e no alcance dos objetivos delineados, que podem aumentar ou diminuir a percepção de eficácia; a *experiência vicariante*, observação de colegas ou adultos semelhantes a si, executando atividades com sucesso que vão possibilitar estabelecer um padrão de auto-eficácia; *persuasão verbal*, quando as pessoas de confiança transmitem informação sobre as suas capacidades de realizar tarefas, permitindo que desenvolva o seu sentido de auto-eficácia; e por fim, os *sintomas fisiológicos*, o estado de tensão, fadiga ou excitação que dá indicações das capacidades do indivíduo.

Na teoria do Locus de Controlo de Rotter, o comportamento dos indivíduos são influenciadas pelas expectativas gerais de que os resultados dos comportamentos são ocasionados pelas próprias ações internas ou externas (Bandura, 1986; Rotter, 1966 citados por Baptista & Alves, 2008). Portanto, esta teoria aponta o locus de controlo como as expectativas de controlo que os indivíduos possuem sobre as situações de vida diária. Quando o locus de controlo é interno, os indivíduos conseguem exercer algum controlo sobre o acontecimento, contudo, se o locus for externo é comum conferir o controlo às situações externas, como as pessoas, as entidades, o destino, o acaso ou à

sorte (Rotter, 1966, 1975, 1990). Apesar de Rotter (1975) reconhecer o lócus de controlo como um potencial do comportamento, também considera essencial o valor do reforçamento (Cerqueira & Nascimento, 2008).

A Teoria da Motivação Intrínseca de Deci menciona que a motivação intrínseca leva o indivíduo a permanecer numa tarefa pela satisfação que a mesma lhe oferece, ao contrário da motivação extrínseca que é dirigida por fatores externos ao indivíduo (Jesus, 2004).

Todas estas teorias são imprescindíveis para a consolidação de uma perspetiva mais integrativa e adaptada à análise dos processos que possibilitam explicar a dinâmica, a direção e a persistência do comportamento dos indivíduos. Portanto, o modelo integrativo vem propor para a motivação dos alunos, as variáveis do comportamento, as variáveis do resultado, as variáveis cognitivas-motivacionais e as estratégias utilizadas pelos professores, de modo a tornarem possível uma análise mais global e adequada dos problemas motivacionais. Todavia, esta não é uma “receita universal” para a resolução dos complexos problemas da motivação e da desmotivação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem (Jesus, 1996).

Na sequência das teorias apresentadas é determinante abordar os vários estudos efetuados sobre a motivação, visto terem sido realizados por autores que seguiram determinadas correntes teóricas referidas anteriormente.

2.4. Os Estudos sobre a Motivação

A história do estudo da motivação está implícita na procura de respostas para o porquê do comportamento humano (Lemos, 1993). Durante os anos 30 e 40 o estudo da motivação marcou a investigação psicológica, apesar das dificuldades em encontrar fundamentos seguros para o apoio e planeamento da investigação. Contudo, foi reconhecida a importância das contribuições empíricas, metodológicas e conceituais do estudo da motivação, para o desenvolvimento dos princípios gerais orientadores na investigação e teorização deste constructo (Lemos, 1989).

Porém, na década de 70 ocorre um maior interesse no estudo do conceito da motivação e da sua utilidade nos vários domínios. Nesta altura, a educação passou a valorizar os fatores motivacionais, e não apenas a capacidade intelectual na adaptação, qualidade das aprendizagens e sucesso escolar (Fontaine, 1991 citados por Serra, 2005).

Nas últimas décadas, numa lógica de alcançar objetivos e metas, a motivação tem assumido um papel fundamental na explicação do comportamento escolar dos alunos, em particular da sua aprendizagem e realização (Boekaerts, 2002; Elliot & Niesta, 2009; De la Fuente & Eissa, 2010; Miranda & Almeida, 2009; Neves & Faria, 2011; Pintrich, 2000; Spinath & Spinath, 2005; Suárez & Fernández, 2011; Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez & González-Pienda, 2006; Valle, Rodríguez, Cabanach, Núñez, González-Pienda & Rosário, 2009; Was, Al-Harthy, Stack-Oden, & Isacson, 2009 citados por Miranda e Almeida, 2011). Aliás, é necessário compreender os motivos e os objetivos que levam as crianças a aprender na escola, qual o impacto dessas opções nos seus resultados e aprendizagens, e que relações podem existir entre essas opções e a organização da auto-regulação dos seus comportamentos como estudantes. Assim como, quais as razões de se prestarem mais atenção a uma determinada tarefa e o porquê de permanecerem nessa tarefa apesar das possíveis distrações (Ball, 1988 citado por Martins, 2005; Miranda & Almeida, 2011).

As contribuições mais relevantes para o estudo da motivação na educação tiveram enfoque nos processos cognitivos-motivacionais (Lemos, 1989). Segundo Jesus (1996) as diversas investigações realizadas pelas abordagens cognitivas reconheceram que as variáveis a que se propõem estudar são importantes para a motivação dos alunos. As investigações no âmbito da teoria Relacional de Nuttin realizadas por De Voder e Lens (1982) permitiram verificar que os alunos ao valorizarem mais os objetivos situados num futuro longínquo e considerarem o estudo como instrumental para o alcance das metas, manifestam maior empenho e, conseqüentemente alcançam melhores resultados escolares. No estudo de VansCalster, Lens e Nuttin (1987), os alunos com uma atitude mais positiva de futuro conjugada com uma maior perceção do estudo como instrumental para atingir metas futuras, encontram mais motivação para os estudos e melhoram os resultados escolares, independentemente do seu nível intelectual.

Nos estudos de Deci (1975) foram encontrados resultados que indicam que os alunos com mais motivação intrínseca para a realização de determinadas tarefas, são os que apresentam melhores resultados nessas mesmas tarefas. Além disso, verificaram que a utilização de recompensas externas, depois de uma atividade bem-sucedida, origina uma diminuição do interesse por essas tarefas, quando essa recompensa é retirada. Em suma, deve-se recorrer a *feedbacks* positivos, de modo a que o estudante

valorize as suas competências e progrida no seu processo de aprendizagem (Jesus, 2004).

Na sequência deste estudo surgiram outros que pesquisaram prováveis fontes geradoras de motivação intrínseca, tais como, a curiosidade, o desafio, o controle sobre a ação e a fantasia (Lepper, Sethi, Dialdin e Drake, 1997 citados por Siqueira & Wechsler, 2006). Ainda, outras investigações (Deci, 1971; Kruglanski, Friedman & Zeevi, 1971; Enzle & Ross, 1978; Rosenfield, Folger & Adelman, 1980; Danner & Lonky, 1981; Morgan, 1984; Deci & Ryan 1985; Koestner & McClelland, 1990; Cameron & Pierce, 1994 citados por Siqueira & Wechsler, 2006) foram desenvolvidas no sentido de conhecer estas diferentes fontes na motivação intrínseca e extrínseca, e também compreender de que forma, estes dois tipos de motivação poderiam se afetar um ao outro.

Assim sendo, várias são as pesquisas que encontram relação entre estes dois tipos de motivação e os resultados bastante positivos para a aprendizagem (Grolnick & Ryan, 1989; Lepper, Corpus & Iyengar, 2005; Mayer, Faber & Xu, 2007; Ryan & Deci, 2000; Sheldon & Kasser, 1998 citado por Joly e Prates, 2011). Num estudo mais recente, Martinelli e Genari (2009 citados por Trindade, 2009) identificam uma clara relação entre a motivação intrínseca e o desempenho escolar, ou seja, verificaram que quanto maior o desempenho, maior a motivação intrínseca e vice-versa.

Conforme Jesus (1996) a teoria de Aprendizagem Social de Rotter, a Teoria de Auto-Eficácia de Bandura e a Teoria de Atribuição Causal de Weiner também contribuíram para o estudo da motivação. Na Teoria da Aprendizagem Social de Rotter, os autores Findley e Cooper (1983) desenvolveram uma meta-análise na qual perceberam que os alunos com expectativas de controlo interno manifestavam melhores resultados escolares que os alunos com mais expectativas de controlo externo. No entanto, enquadrado na Teoria de Auto-Eficácia de Bandura, Barros (1992) verificou que os alunos com maior expectativa de auto-eficácia exibem melhor desempenho em matemática. Um dos estudos desenvolvidos pela Teoria de Atribuição Causal de Weiner apurou que os alunos quando confrontados com o insucesso de uma avaliação atribuíam o acontecimento a causas estáveis (e.g. falta de capacidade) obtendo, na avaliação seguinte notas mais baixas. Pelo contrário, os que conferiam o seu insucesso escolar a causas instáveis (e.g. falta de esforço) apresentavam expectativas de sucesso e de grau de esforço como variáveis mediadoras que influenciavam os resultados escolares seguintes.

No que concerne a outro estudo realizado por Forsyth e McMillan (1981), a relação entre as atribuições para o insucesso e as expetativas, permitiram verificar que os alunos que atribuem o seu insucesso escolar a causas instáveis como o esforço e a sorte, desenvolvem expetativas de sucesso mais elevadas.

Noutras pesquisas os autores (Harter, 1981; Mitchell, 1992; Amabile et al., 1994; Reeve; Sickenius, 1994; Chiu, 1997; Gottfried; Fleming; Gottfried, 2001 citados por Siqueira & Wechsler, 2009) construíram instrumentos para avaliar a motivação na aprendizagem escolar. Estes estudos decifram algumas características importantes para a motivação, tais como, percepção de competência, a curiosidade, a preferência por desafios, a independência de pensamento, o critério interno para o sucesso ou fracasso, a persistência, o prazer, o envolvimento com a tarefa e a determinação de objetivos.

O autor S. Harter (1980), uma das referências no estudo do funcionamento motivacional do aluno em sala de aula procurou explorar as dimensões da motivação intrínseca e extrínseca para a realização, construiu uma escala que relaciona a orientação motivacional com o rendimento escolar. Neste caso, a orientação motivacional refere-se ao tipo de posição motivacional que o aluno adota face à aprendizagem em sala de aula, principalmente o seu envolvimento por razões intrínsecas (trabalho desafiador, agradável, estimulador da curiosidade) ou extrínsecas (obtenção de aprovação exterior ou exigências externas). Esta pesquisa proporcionou um avanço na avaliação da motivação na aprendizagem escolar, visto que, permitiu considerar a motivação extrínseca além da intrínseca e teve em conta cinco dimensões motivacionais de aprendizagem em sala de aula. Ao contrário, de outras escalas que revelam medidas motivacionais globais, não indicando a especificidade da motivação em diferentes domínios e situações (Costa, Reis & Lemos, 1989).

No estudo de validação da versão portuguesa da escala de “Escala de Orientação intrínseca *versus* extrínseca em sala de aula” desenvolvido por Lemos (1989), os resultados indicam que este é um instrumento adequado para avaliar a motivação em sala de aula, existindo uma elevada consistência interna e correlações moderadas a altas entre todas as sub-escalas. Porém, as inter-correlações entre sub-escalas foram maiores entre as dimensões desafio/curiosidade e trabalho autónomo, do que entre as dimensões julgamento/critério. Na amostra de 93 alunos portugueses que frequentavam o 6º ano foi possível verificar que a preferência por trabalhos difíceis e desafiadores encontram-se estritamente relacionados com o despertar de curiosidade e interesse. Pelo contrário, a

preferência por trabalhos fáceis e rotineiros aparece intimamente relacionada com a necessidade de agradar os professores e/ou ter boas notas (Costa, Reis & Lemos, 1989).

Uma outra investigação teve em consideração a reflexão falada da primeira versão da escala aplicada a um grupo de 21 alunos do 5º e o 6º ano e ainda os indicadores psicométricos da validação da escala. Neste estudo a escala foi aplicada a uma amostra de 200 crianças e adolescentes do 3º, 4º, 5º e 6º ano. Os dados permitiram selecionar os melhores itens para avaliar de forma precisa os constructos, o que levou à construção de uma versão mais reduzida com 15 itens, 6 dos quais avaliam o desafio, outros 6 itens avaliam a curiosidade e ainda três avaliam a mestria (Lemos & Veríssimo, 2006).

Os autores Siqueira e Wechsler (2006) realizaram um estudo para construir e validar um instrumento que permite-se avaliar a motivação para a aprendizagem escolar. Os participantes foram 655 estudantes de ambos os sexos, avaliados pela “Escala de Motivação para a Aprendizagem Escolar”. Os resultados obtidos compravam as boas propriedades psicométricas da escala da motivação, contudo, os autores sugerem mais estudos, com a composição de novos itens para melhorar a consistência interna dos fatores.

Numa investigação produzida por Antunes e Viegas (2004), o objetivo foi estudar as relações entre a motivação escolar dos alunos e o ambiente de sala de aula. A amostra foi constituída por 365 alunos do sexo feminino e masculino de diferentes anos de escolaridade (7º, 9º e 11º anos). As escalas utilizadas "Questionário de Motivação Escolar" e “Questionário de Ambiente Psicossociológico da Sala de Aula” apresentaram qualidades psicométricas (fidelidade e validade). A análise dos dados obteve permitiu encontrar correlações significativas entre as dimensões da motivação e as dimensões do ambiente da sala de aula. Além do mais, identificaram diferenças significativas em relação aos grupos de alunos do 7º, 9º e 11º ano na motivação escolar, entre os alunos do sexo masculino e feminino, favoráveis aos alunos do sexo masculino. No ambiente da sala de aula observaram diferenças entre o grupo dos alunos do sexo masculino e o do sexo feminino.

Atualmente, ao nível da literatura nacional existe um acréscimo de pesquisas sobre a motivação no contexto de sala de aula. Entre as várias investigações, Otaviano (2009) salienta as realizadas por Bidutte (2001), Boruchovitch (2008), Cavalcanti (2009), Genari (2006), Marchiore e Alencar (2009), Neves Boruchovitch (2004) e Sobral (2003). De um modo geral, estes estudos procuraram investigar o seguinte: o

nível de motivação dos alunos; as características da motivação; as orientações motivacionais (intrínsecas e extrínsecas); as relações entre as orientações motivacionais e o desempenho académico; a forma que os professores motivam os alunos e os recursos utilizados; a construção de pranchas para a avaliação das orientações motivacionais das crianças e de uma escala para a avaliação da motivação para aprender; a motivação para aprender e as barreiras à criatividade pessoal; o tipo de motivação para as aprendizagens; a relação entre a motivação para aprender, a percepção do clima da sala de aula para a criatividade e o desempenho escolar dos alunos.

Aliás, existem ainda outros estudos (Azevedo & Faria, 2006; Lemos, 1996; Miranda & Almeida, 2006; Neves & Faria, 2009; Oliveira, 1996; Oliveira, 1997; Paixão & Borges, 2006; Rosário, 1999 citados por Miranda & Almeida, 2011) que evidenciam as variáveis motivacionais na aprendizagem.

Podemos considerar que os estudos sobre a motivação na aprendizagem foram efetivamente importantes, possibilitaram descobrir uma variedade de fatores que influenciam a motivação dos alunos. Desde as expectativas e estilos dos professores, dos desejos e aspirações dos pais e familiares, dos colegas de sala, da estruturação das aulas, do espaço físico da sala de aula, do currículo escolar, da organização do sistema educacional, das políticas educacionais, e sobretudo das próprias características individuais dos alunos, todos podem interferir na motivação dos estudantes (Deci, Spiegel, Ryan, Koestner & Kauffman, Deci & Ryan, 1985, Pintrich & Schunk, 2002 & Marquesi, 2004 citados por Siqueira & Wechsler, 2006).

Contudo, de acordo com a conjuntura atual, torna-se cada vez mais pertinente continuar a estudar e avaliar o nível de motivação dos alunos ao longo do seu percurso escolar, de modo a que possamos compreender o que os leva a desenvolver determinadas aprendizagens, assim como, de que forma a motivação se desenvolve e é influenciada por fatores pessoais, de contexto, das práticas educativas dos professores e dos planos educativos.

O tópico que se segue pretende elucidar a relação entre a motivação e a aprendizagem.

2.5. A Motivação na Aprendizagem

A motivação desempenha um papel relevante no processo de integração de novos conhecimentos, aliás, não existe aprendizagem sem motivação. De acordo com Abreu

(2002), as opiniões sobre a motivação e a aprendizagem são diversas. Pode-se então entender esta relação como os fatores que influenciam em grande parte, o desenvolvimento do comportamento humano.

O século XX é uma referência na validação da relação entre a motivação e a aprendizagem. As experiências realizadas por Torndike, através da famosa “lei do efeito” permitiram a compreensão desta relação. Para este autor a aprendizagem fica consolidada depois do aluno alcançar um “estado de coisas satisfatórias”. Portanto, este foi o ponto de partida para que em 1920 a motivação tenha sido implementado e enraizado na Psicologia da Educação, sendo que, em 1980, vários foram os psicólogos que relevaram a importância das variáveis motivacionais no comportamento humano, e os professores começaram a considerar as variáveis motivacionais e emocionais como fundamentais para o sucesso da aprendizagem (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

A importância dada aos sinais motivacionais na aprendizagem é relativamente recente. As teorias clássicas sobre a aprendizagem limitavam a motivação a uma pré-condição. Atualmente, as investigações realizadas apontam para que a relação entre a aprendizagem e a motivação ultrapasse essa pré-condição, existindo uma reciprocidade (Pfromm, 1987; Schunk, 1991; Mitchell Jr, 1992 citados por Siqueira & Wechsler, 2006).

A motivação para a aprendizagem escolar é um processo psicológico que estabelece a realização de atividades e tarefas. Para que o aluno concretize as atividades de forma satisfatória deve existir um adequado nível de desenvolvimento físico, intelectual e cognitivo, e ainda uma componente motivacional-emocional (Garrido, 1990 citado por Siqueira & Wechsler, 2009).

Motivar na Educação consiste em criar necessidade de aprender e atuar no contexto, conduzir os alunos para que estes encontrem razões para aprender, para se desenvolverem, para melhorarem, para se descobrirem e também rentabilizarem capacidades (Silva, 2009). Porém, a motivação não é apenas uma característica inerente ao aluno, é mediada pelo professor, pelo ambiente na sala de aula, pela cultura da escola e por toda a envolvente do aluno (Rito, 2011).

A motivação na aprendizagem é reconhecida como um processo ativo que necessita de consciência e atividade deliberada por parte de todos os envolvidos (Martins, 2005). A motivação é determinante na qualidade da aprendizagem e no desempenho dos alunos. O aluno motivado envolve-se no processo de aprendizagem,

fica entusiasmado e prossegue as tarefas que lhe são desafiantes, procura estratégias adequadas e esforça-se para desenvolver capacidades de compreensão e de domínio. Quando alcança um resultado satisfatório fica orgulhoso com o seu desempenho e pode inclusivamente ultrapassar as suas capacidades e os conhecimentos adquiridos anteriormente (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

Porém, existem diferenças no processo de aquisição de aprendizagens, estas podem ser, em grande medida, explicadas por processos cognitivos (e.g. a capacidade de atenção, a concentração, o processamento de informações, os raciocínios e a resolução de problemas) e motivacionais (Lens, 1994 citado por Siqueira & Wechsler, 2009).

A motivação é a base da aprendizagem e o caminho para o sucesso escolar. No entanto, atualmente, um dos grandes problemas no contexto escolar é a falta de motivação dos alunos (Rito, 2011).

Do ponto de vista de Vygotsky (1991 citado por Lourenço e Paiva, 2010), a escola necessita de concentrar esforços de modo a motivar, estimular e ativar recursos cognitivos nos alunos. Assim, tanto as motivações externas como internas são importantes nas aprendizagens dos alunos.

O aluno extrinsecamente motivado realiza atividades com a finalidade de obter recompensas externas ou sociais. Neste tipo de motivação os alunos demonstram mais interesse na opinião do outro e as tarefas são concretizadas com o intuito de agradar pais e/ou professores, de forma a, obter reconhecimento externo, tais como: elogios ou evitar a punição (Pfromm, 1987; Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991; Lens, 1994; Pintrich & Schunk, 2002 citado por Siqueira & Wechsler, 2006). Já o aluno intrinsecamente motivado procura envolver-se e permanecer na tarefa, pelo facto de esta originar agrado e ser satisfatória (Vallerand e colaboradores, 1992; Pintrich & Schunk, 2002 Siqueira & Wechsler, 2006).

O desenvolvimento do aluno ao longo do tempo permite encontrar outras variáveis que estimulam o seu rendimento escolar. Neste sentido, a importância dada às notas dos professores, a forma de organização das aulas e também a rigidez do currículo escolar para dar resposta aos distintos estilos de aprendizagem dos alunos podem prejudicar a motivação dos alunos e, provavelmente, o seu desempenho escolar (Lepper et al., 1997; Marquesi, 2004 citados por Siqueira & Wechsler, 2009). Além destes, outros tipos de motivação intrínseca, como a competência, a eficácia e a autodeterminação influenciam as aprendizagens dos alunos. No caso de o aluno

apresentar um bom desempenho nas tarefas escolares é sinal de que é competente para concretizar as atividades propostas. O contrário também acontece, quando o aluno não se sente competente, tem tendência a desanimar diante do primeiro obstáculo, desistindo da tarefa antes de terminá-la. A prioridade é então adequar as atividades ao nível do desenvolvimento de cada aluno, assim como, realizar tarefas desafiantes. (Deci; Ryan, 1985; Lens, 1994; Pintrich; Schunk, 2002 citados por Siqueira & Wechsler, 2009).

Porém, as motivações intrínsecas e extrínsecas não devem ser excessivas, de modo, a que não cause danos para os alunos. Deve-se estabelecer um equilíbrio entre ambas (Vygotsky, 1991 Lourenço e Paiva, 2010).

Em suma, a motivação e a aprendizagem são uma “teia” de relações recíprocas que exigem um papel ativo do aluno, do professor, da escola, da família e do meio envolvente.

“A aprendizagem é um processo cognitivo envolvido de afetividade, relação e motivação, ou seja, para aprender é preciso ter em conta as capacidades, os conhecimentos, e as destrezas de cada um, mas também é fundamental ter disposição e interesse suficientes” (Rito, 2011, p. 21).

Capítulo III

A Criatividade e a Motivação

Capítulo III – A Criatividade e a Motivação

3.1. A relação entre Criatividade e Motivação

A criatividade e a motivação são dois constructos que estão intimamente relacionados, na medida em que, existe uma reciprocidade entre ambos que possibilita o desenvolvimento do indivíduo e o alcance de sucesso em qualquer situação e contexto de vida. Podemos compreender esta afinidade através de vários autores que se debruçaram sobre esta questão na procura de uma resposta positiva.

Os indivíduos criativos são pessoas motivadas para criar, o recurso à motivação está na base do desenvolvimento da criatividade. Portanto, para descobrir as razões que levam aos atos criativos, é indispensável analisar e compreender os aspetos que condicionam a criatividade, sendo eles, a motivação, a imaginação, a personalidade e o pensamento (Nunes, 2011).

Neste sentido, a criatividade é considerada como agente motivador das significações, ou seja, pela via da criatividade é possível construir os sentidos que estimulam o indivíduo para o envolvimento com a ação e, ou a tarefa (Egreja, 2007). Então, para Collins e Amabile (1999 citados por Cavalcanti, 2009, p.88) “a criatividade é originada de um complexo inter-jogo 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”

Nas teorias mais recentes da criatividade é contemplado várias componentes importantes para o desenvolvimento e concretização deste constructo.

A teoria do investimento em criatividade surge pelas mãos de Sternberg em 1988, sendo depois reformulada em 1996 por o conhecido Lubart (Oliveira & Alencar, 2008). Esta abordagem procura explicar a criatividade pela influência de seis fatores distintos que se relacionam e não podem estar isolados uns dos outros, sendo estes: a inteligência, os estilos intelectuais, o conhecimento, a personalidade, o contexto ambiental e a motivação. Este último, a motivação, reporta-se ao prazer e entusiasmo do indivíduo em realizar a tarefa, o que envolve maior probabilidade de obter um produto criativo (Otaviano, 2009).

Outro dos contributos para a compreensão da relação entre criatividade e motivação é o modelo Componencial da Criatividade proposto por Amabile (1996), que contempla os fatores motivacionais cognitivos sociais e de personalidade como determinantes na compreensão da criatividade. O trabalho criativo encontra-se comprometido com as habilidades de domínio, os processos criativos relevantes e a motivação intrínseca (Nunes, 2011). Para Amabile, o fator primordial no desenvolvimento da expressão criativa é a motivação intrínseca, os indivíduos tornam-se mais criativos quando motivados internamente (Amabile, 2005 citado por Otaviano, 2009). Ou seja, a motivação intrínseca é fundamental para a criatividade, visto que, sem ela não se pode envolver e persistir em atividades criativas (Zhou & Shalley, 2010 citados por Jesus, Rus, Lens, & Imaginário, 2012) Segundo Amabile (1996) para aumentar a criatividade são necessários três componentes: conhecimentos, habilidades de pensamento criativo e motivação intrínseca.

Deste modo, a motivação intrínseca está relacionada com a paixão e o interesse em estimular o indivíduo a criar e a alcançar satisfação com o que realiza (Oliveira & Alencar, 2008). Assim sendo, a motivação interna relacionada com a criatividade, ou seja, a motivação origina o sentimento conhecido por “fluir”, adotado por Csikszentmihaly (1998), que o entende como o agrado pelo trabalho, o prazer da descoberta, criar pelo gosto em fazer, usufruindo mais o processo envolvido na tarefa do que o produto final. Por isso, o estado de *fluir* é considerado como a característica principal que diferencia os indivíduos criativos dos não criativos (Wechsler, 2002).

Então, a motivação é o “motor” da criatividade, e ambas são imprescindíveis para o desenvolvimento do indivíduo. Portanto, devem ser valorizadas em qualquer contexto, mas particularmente, no contexto educativo. Aliás, além desta relação entre criatividade e motivação, existe ainda outra que combina a criatividade, a motivação e a aprendizagem.

Uma verdadeira aprendizagem, em que impere o gosto pelo saber, a vontade e a curiosidade pela descoberta, a atenção e a alegria no encontro de novos conhecimentos, é uma aprendizagem criativa, onde o estado de *fluir* deve prevalecer na sala de aula (Wechsler, 2002).

Assim sendo, desenvolver a capacidade de descobrir e o fascínio em procurar algo de novo, é uma forma de estimular a motivação nos alunos para que a aprendizagem seja mais significativa. Desenvolver a motivação possibilita ao aluno, uma participação

mais ativa na aprendizagem, contribuindo para incentivar a sua criatividade (Moser, 2008).

Portanto, quando o processo de ensino enfatiza a criatividade e a motivação dos alunos, criando e utilizando práticas pedagógicas que considerem o desenvolvimento e a expressão do potencial criativo, estão dessa forma a impulsionar o aumento do desempenho escolar (Cavalcanti, 2009). Assim como para Lubart (2007 citado por Cavalcanti, 2009) o contexto escolar tem impacto na expressão criativa dos alunos, no qual deve persistir condições e um ambiente promissor o desenvolvimento da criatividade. Contudo, Lubart reporta para a necessidade de evitar práticas educacionais que possam impossibilitar o desenvolvimento da criatividade e da motivação dos alunos nas suas aprendizagens. Na sua visão, as práticas implementadas pelo sistema escolar não têm proporcionado as condições essenciais ao desenvolvimento do aluno como um todo.

Portanto, “É neste sentido que devemos trabalhar para desenvolver a motivação interna nos nossos estudantes, ajudando-os a adquirir conceitos e julgamentos individuais, capacitando-os assim a se tornarem em indivíduos totalmente capazes de exercer o seu potencial criativo” (Wechsler, 1994 citado por Martins, 2004b, p. 301)

De seguida são apresentados alguns dos estudos sobre a validação da relação entre a criatividade e a motivação.

3.2. Os Estudos sobre a relação entre Criatividade e Motivação

A criatividade e a motivação têm vindo a ser objeto de interesse em várias áreas, mas em especial para a educação, sendo alvo de diferentes estudos. Podemos encontrar investigações que comprovam que a criatividade requer motivação e que a relação entre ambas promove o desenvolvimento do indivíduo.

Desde a Psicologia Humanista, que a motivação e a criatividade foram vistas como dois conceitos que poderiam ter relações importantes (Maslow, 1954 citado por Jesus et al., 2012). Para diversos autores a relação entre criatividade e motivação é relevante para compreender as aprendizagens escolares (Amabile, 1985; 1997; Csikszentmihalyi, 1996 citados por Siqueira & Wechsler, 2009).

Atualmente existem dados empíricos e relatos autobiográficos que evidenciam que o trabalho criativo requer uma elevada motivação. Num estudo realizado por Alencar com investigadores que se distinguiram pela sua produção criativa, foi possível

verificar um forte envolvimento e dedicação ao trabalho (Fleith e Alencar, 2008 citados por Cavalcanti, 2009). De acordo com Siqueira e Wechsler (2009), nos estudos com indivíduos criativos a motivação é um fator fundamental para a manifestação da criatividade.

As investigações que pretendiam averiguar a relação entre motivação e criatividade (Kruglanski; Friedman; Zeevi, 1971; Amabile, 1985; Amabile et al., 1994; Eisenberg; Selbest, 1994; Conti; Amabile; Pollack, 1995; Collins; Amabile, 1999; Eisenberg; Rhoades, 2001 citados por Siqueira & Wechsler, 2009) mencionam a motivação intrínseca como importante na criatividade e nos estilos de pensar e criar. Portanto, constatou-se que níveis mais elevados de motivação intrínseca conduzem o indivíduo à procura de informações sobre a área de interesse (Alencar & Fleith, 2003; Amabile, 2005 citados por Otaviano, 2009).

No que concerne ao papel da motivação extrínseca na criatividade, podemos apurar que Amabile (1997), Collins & Amabile (1999) descobriram efeitos negativos deste tipo de motivação na expressão criativa, ou seja, os aspetos extrínsecos, como reforços, recompensas, prazos e avaliações acarretam desvantagens para a criatividade, originando declínios na sua manifestação (Siqueira & Wechsler, 2009). Amabile (1983 citado por Romo, 2008) defende que as motivações externas podem efetivamente interferir no ato criativo, o indivíduo pode estar motivado e desenvolver o seu trabalho com satisfação. Mas ao existam pensamentos constantes em relação à competição, às metas a atingir, ou em relação aos futuros resultados o indivíduo está a desviar a sua atenção da tarefa, nessa altura pode estar a pôr em risco a expressão da criatividade através das motivações externas. No caso dos alunos são consideradas influências externas a valorização em demasia das notas na escola, aspeto que contribuiu de forma negativa para o seu desempenho.

Segundo Kasof, Chen, Himset e Greeberger (2007 citados por Cavalcanti, 2009) desde os anos 60 várias pesquisas estudaram a hipótese de que a motivação extrínseca inibiria a criatividade, enquanto, que a motivação intrínseca a encoraja. Portanto, alguns estudos têm conferido à motivação extrínseca consequências negativas na criatividade, mas outros defendem que existem efeitos favoráveis, alguns ponderam efeitos mistos, consequências benéficas e prejudiciais desta variável em relação à criatividade.

Num estudo levado a cabo por Choi (2004 citado por Cavalcanti, 2009), onde o objetivo era analisar a influência de variáveis individuais (e.g. a motivação, a

personalidade, as capacidades e a auto-eficácia criativa) e variáveis contextuais no desempenho criativo, verificaram que a motivação extrínseca aumenta o desempenho da criatividade e promove efeitos na intenção criativa. Assim, a motivação extrínseca apresenta um importante papel no desenvolvimento e expressão da criatividade.

Todavia, existe um maior número de estudos como os de Alencar e Fleith (2003), Lieury e Fenouillet (2000), La Torre (2005), Lubart (2007), Kauart e Muniz (2008) que associam a criatividade à motivação intrínseca (Otaviano, 2009).

Assim sendo, podemos considerar que existem determinados estudos que apontam para a relação da motivação intrínseca com o alto nível de criatividade (Amabile, 1985; Amabile, Hill, Hennessey & Tighe, 1994; Choi, 2004 citados por Jesus, et al., 2012). Enquanto, outros estudos demonstraram existir uma relação fraca ou nenhuma relação significativa entre ambos os constructos (Dewett, 2007; Shalley & Perry-Smith, 2001 citados por Jesus, et al., 2012). Estas incoerências nos resultados dos estudos podem estar associadas às múltiplas perspetivas da criatividade.

Mais recentemente, Siqueira & Wechsler (2009) organizaram um estudo com o intuito de perceber a relação entre a motivação na aprendizagem e os estilos de pensar e criar em estudantes do Ensino Médio. Dos dados obtidos constaram uma relação significativa entre os fatores de motivação relacionados com o envolvimento e persistência nas atividades, o sentimento de competência e valorização das atividades com várias dimensões dos estilos de pensar e criar. Então, os resultados demonstraram uma proximidade nos conceitos de motivação e criatividade.

Numa meta-análise os autores da investigação pesquisaram estudos empíricos anteriores sobre a relação entre motivação intrínseca e criatividade relacionada à pessoa, isto é, ao grau individual de criatividade. Neste estudo incluíram sete amostras independentes, com um total de 3.173 participantes, onde os dados recolhidos apontaram para uma relação significativa entre a motivação intrínseca e a criatividade relacionada à pessoa. Sobretudo, verificou-se que a motivação intrínseca está mais fortemente relacionada com a criatividade sobre a amostra de empregados em comparação com os dos alunos. (Jesus, et al., 2011)

Recentemente, Jesus, Rus, Lens, e Imaginário, (2012) realizaram uma meta-análise sobre a relação entre motivação intrínseca e criatividade relacionados ao produto, ou seja, aos resultados criativos. O facto, de anteriormente não terem sido realizadas meta-análises sobre esta relação levou a que fossem analisados 15 trabalhos,

incluindo 26 amostras independentes. Os resultados da meta-análise mostraram uma relação positiva significativa entre a motivação intrínseca e a criatividade relacionada com o produto, não existindo diferenças significativas entre as amostras de estudantes e funcionários. Ademais, o estudo procurou integrar os estudos empíricos que analisaram a relação da motivação intrínseca com a criatividade, relacionada ao produto. Os autores do estudo concluíram que a adaptabilidade do comportamento humano pode ser entendida por entre os conceitos de criatividade e motivação. Deste modo, a criatividade é um aspeto importante em muitas áreas, incluindo a vida quotidiana, as artes e ciências, os negócios, a interação social, a educação e as políticas públicas (Moran, 2010 citado por Jesus, et al., 2012). Os resultados obtidos na investigação têm várias implicações, nomeadamente sobre como aumentar a criatividade, concentrando-se na motivação intrínseca. Por isso, é essencial identificar o que motiva os indivíduos intrinsecamente e como organizam as suas atividades em volta dos motivadores para facilitar um alto desempenho criativo (Amabile, 1996; Jaquith, 2011 citados por Jesus, et al., 2012).

Desta forma, urge realizar estudos entre os quais pesquisas longitudinais que permitam a análise da direção da causalidade entre a motivação e criatividade (Jesus, Rus, Lens, & Imaginário, 2012).

Em suma, podemos conferir à criatividade e à motivação um papel determinante na vida de todos nós, prova disso são as pesquisas que têm permitido uma melhor compreensão destes fenómenos e das suas relações.

Capítulo IV

As Necessidades Educativas Especiais e a Inclusão no Ensino Regular

Capítulo IV - As Necessidades Educativas Especiais (NEE) e a Inclusão no Ensino Regular

4.1. O Enquadramento Legislativo e a Regulamentação da Educação

Atualmente, o que regula a Educação das crianças e jovens em Portugal é a Lei de Base do Sistema Educativo, já referida num capítulo anterior. Esta foi criada pela primeira vez com a Lei n.º 46/86 de 14 de Janeiro, ocorrendo posteriormente ajustes que deram lugar a Lei n.º 115/97 de 19 de Janeiro, a Lei n.º 49/2005 de 31 Janeiro e ainda a Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto.

Portanto, esta Lei tem como objetivos primordiais o desenvolvimento global da personalidade; a promoção da democratização do ensino; a oferta da igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolar; a liberdade de aprender e ensinar, de modo, a responder às necessidades da realidade social, formando cidadãos livres, autónomos, responsáveis e solidários, valorizando sempre a dimensão humana do trabalho. (LBSE, 2005). Neste sentido, cabe ao Ministério da Educação estabelecer a política nacional e a administração geral do Ensino Pré-Escolar, do Ensino Básico e do Ensino Secundário (DGECCE, 2006/07).

Assim, o Ensino está organizado por níveis: a educação pré-escolar, o ensino básico, o ensino secundário e ensino superior. Para esta investigação apenas iremos fazer referência ao Ensino Básico, mais especificamente ao 2º e 3º ciclo, onde as crianças e jovens do presente estudo estão integradas.

O Ensino Básico compreende três ciclos sequenciais de ensino, 1º ciclo (1º ao 4º anos), 2º ciclo (5º e 6º ano) e 3º ciclo (7º ao 9º ano), estando disponível de forma gratuita para todas as crianças entre os 6 e os 14 anos de idade. Cada ciclo de ensino deverá articular-se com os anteriores, sendo que, cada um tem a finalidade de aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva global do ensino (DGECCE, 2006/07).

No Ensino Básico a lei determina os seguintes objetivos: certificar a todos uma formação comum, igual para todos, que lhes possibilite descobrir, desenvolver interesses e aptidões, a capacidade de raciocínio, a memória e o espírito crítico, a criatividade, a moral e a sensibilidade estética, permitindo a que estes alcancem a

realização pessoal em equilíbrio com os valores da solidariedade social; garantir uma relação harmoniosa entre o saber e o saber fazer, entre a teoria e prática, entre a cultura escolar e a cultura do quotidiano; facilitar o desenvolvimento físico e motor, valorizando as atividades manuais e a educação artística; promover a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e iniciar a aprendizagem de uma segunda; proporcionar os conhecimentos básicos fundamentais na progressão dos estudos ou inserção do aluno em sistemas de formação profissional, valorizando a dimensão humana do trabalho através de atividades individuais e em grupo; desenvolver a consciência nacional numa perspetiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional; valorizar o sentimento da identidade, da língua, da história e da cultura portuguesa; facilitar experiências que desenvolvam a maturidade cívica e sócio-afetiva, criando hábitos de relação e cooperação; incentivar atitudes autónomas, propondo a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária; permitir às crianças com necessidades educativas especiais, sobretudo, aquelas com deficiências físicas e mentais, condições adaptadas para o seu desenvolvimento e aproveitamento das suas capacidades; incentivar a constante atualização do conhecimento; em colaboração com as famílias, envolver-se no processo de informação e orientação educacional; desenvolver, em liberdade, a educação cívica e moral e por fim criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos (LBSE, 2005).

As turmas de 2º ciclo devem ser constituídas de acordo com os critérios psicopedagógicos, tendo em conta as seguintes condições: turmas com alunos entre 10-12 anos de idade; manutenção do grupo-turma do ano anterior; integração dos alunos retidos em turmas de alunos com o mesmo nível etário; os alunos por turma devem ser 24; turmas que integrem alunos com necessidades educativas especiais devem ter dois alunos no máximo; turmas de percursos curriculares alternativos são constituídas por um número máximo de 15 alunos (DGECCCE, 2006/07). Neste ciclo, o ensino ocorre por áreas interdisciplinares de formação básica, desenvolvendo-se principalmente em regime de professor por área. Os objetivos específicos prendem-se com a formação humanística, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, educação moral e cívica, propondo a interpretação crítica e criativa das informações, de modo, a possibilitar a aquisição de conhecimentos importantes para a sua progressão na

formação, numa perspetiva do desenvolvimento de atitudes ativas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas mais importantes (LBSE, 2005).

No que concerne às turmas do 3º Ciclo, os alunos entre os 12 e 14 anos apresentam um ensino organizado para que possam realizar a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanística, literária, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, visando o ingresso na vida ativa e a progressão dos estudos a outros níveis, bem como a orientação vocacional e profissional, favorecendo a autonomia do indivíduo (LBSE, 2005).

A educação especial é uma das modalidades da Educação Escolar, esta pretende integrar crianças com necessidades educativas específicas, deficiências físicas e mentais nas escolas do ensino regular. Os currículos e as avaliações da educação especial são adaptados às necessidades e capacidades dos jovens e crianças portadores de deficiências, tais adaptações devem atender as características de cada tipo e grau de deficiência (LBSE, 2005).

Portanto, a Lei de Base do Sistema Educativo foi uma “lufada de ar fresco” para a mudança de conceção sobre as necessidades educativas especiais e também para estas crianças que têm todo o direito a serem educadas com qualidade, mesmo que apresentem características particulares e dificuldades na aprendizagem.

4.2. Os Alunos com NEE e a sua inclusão no Ensino

O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) já tem mais de trinta anos, desenvolveu-se com o intuito de posicionar o processo educativo conforme as necessidades que os alunos manifestam. Desde então, ambiciona a integração escolar de todas as crianças, garantindo a igualdade de direitos no acesso à educação (Fernandes, 2011).

Ao longo dos anos a educação especial sofreu alterações na sua conceção e prática. Inicialmente, este termo era compreendido como um tipo de educação distinta da praticada no ensino regular, mas que se desenvolvia paralelamente ao ensino regular. As crianças contempladas na educação especial eram diagnosticadas com uma deficiência, incapacidade ou diminuição, segregada por uma unidade ou centro específico, ou seja, o trabalho deste serviço era direcionada para os alunos que apresentavam algum défice ou *handicap* que os identificava como diferentes dos restantes alunos (Bautista, 1997).

A grande mudança da educação especial ocorre devida à lei de Base do Sistema Educativo, já referida anteriormente. Esse decreto vem permitir um olhar inclusivo sobre os alunos com necessidades específicas, numa perspetiva de “Escola para todos” (Correia, 1999 citado por Cordeiro, 2011, p. 33).

A educação especial passou a decorrer pelas mesmas vias que a educação regular, a escola da discriminação deu lugar à escola da integração e a escola da homogeneidade passou a ser a escola da diversidade. Portanto, o aluno passa a estar abrangido pela educação especial quando apresente uma dificuldade significativa superior à maioria dos alunos da sua faixa etária ou manifeste uma incapacidade (Bautista, 1997).

Toda a situação gerada em torno da educação especial e da integração das crianças com necessidades às escolas regulares impulsionou o movimento das “escolas inclusivas”. O conceito de escolas inclusivas corresponde às respostas educativas à diversidade dos alunos, sendo o seu principal objetivo defender os direitos à integração de todas as crianças numa educação de qualidade, sem exclusão social (Coll et al., 2004).

Neste sentido, a educação inclusiva é o novo paradigma da escola, impulsionado pela Declaração de Salamanca (1994, p.11) que enquadra a ação na área das Necessidades Educativas Especiais e declara que “As escolas devem acolher todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.” Esta ideia enfatiza a igualdade de oportunidades mencionada nas normas das Nações Unidas: “Afirma não só a igualdade de direitos para todas as crianças, jovens e adultos com deficiência à educação mas também determina que a educação deve ser garantida em estruturas educativas e em escolas regulares” (1993, citado por Costa, Leitão, Morgado, & Pinto, 2006, p.5).

De acordo com os princípios da Educação Especial e através da inclusão, deve ser promovida as competências do aluno para a sua autonomia, preparando-o para a vida profissional. Contudo, os alunos devem beneficiar de uma diferenciação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, através de um apoio pedagógico personalizado; adequações curriculares individuais; adequações no processo de matrícula; adequações no processo de avaliação; currículo específico individual e ainda tecnologias de apoio (Decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro).

Ao longo do tempo a inclusão desenvolveu diferentes conceções. Numa análise da pesquisa internacional (Ainscow et al., 2006 citado por Gaitas & Morgado, 2010) foi

possível identificar cinco perspectivas distintas: a que vê a inclusão como educação para os alunos deficientes e/ou com necessidades educativas especiais nas escolas de ensino regular; a que acredita na educação inclusiva como resposta para alunos com problemas de comportamento; a que defende a inclusão enquanto educação de todos os grupos de alunos que estejam em risco de exclusão; a que aponta a inclusão como promoção de uma escola para todos, por vezes entendida como integração, assimilação da diferença, normalização e ainda a que defende a inclusão da educação para todos. Estas perspectivas da educação inclusiva acabam por fornecer indicações sobre a evolução da educação especial e também sobre a forma como os sistemas educativos têm vindo a responder à diferença.

Portanto, hoje deve prevalecer o conceito de “educação inclusiva” com um olhar sobre todos os alunos, tendo em conta que qualquer criança, em qualquer momento, pode manifestar dificuldades ou deparar-se com obstáculos na sua aprendizagem (Costa et al., 2006).

Muitos consideram que a inclusão escolar é apenas e unicamente para os jovens com deficiência, mas isso não se verifica, pois esta contempla todas as crianças e jovens com necessidades educativas (Sanchez & Teodoro, 2010).

Todavia, se a Educação Especial só tem em consideração as necessidades de carácter permanente, onde ficam os alunos que não podem constar deste regime, mas que também apresentam graves dificuldades e necessidades. A criação dos currículos alternativos parece ter sido uma nova via com potencialidades para encontrar soluções alternativas adaptadas à diversidade de casos que por vezes, não podem ser enquadrados na Educação Especial.

De acordo com as características dos jovens em estudo torna-se pertinente compreender que medidas existem para estas crianças e o que as leva a serem incluídas neste tipo de turmas. Seguidamente será explorado o decreto-lei sobre os currículos alternativos.

4.3. As Turmas de Percursos Curriculares Alternativos

A Lei de Base do Sistema Educativo, através dos seus princípios básicos permitiu o culminar do Despacho n.º 22/SEEI/96 de 19 de Junho do Ministério da Educação que veio criar as turmas de currículos alternativos para os alunos do ensino básico. Porém, o

conceito de currículos alternativos, já subsiste no sistema português desde a promulgação da Portaria 243/88 de 19 de Abril, que estava estabelecida para os alunos do ensino recorrente (Gonçalves, 2011).

Mais tarde o Decreto-lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro estabelece a organização do currículo no ensino básico e a avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional. Este salienta a necessidade de implementar percursos curriculares diversificados tendo em conta as necessidades dos alunos, de modo, a garantir a escolaridade obrigatória e combater a exclusão.

Neste sentido, as medidas de combate à exclusão no ensino básico passam pela criação de turmas de currículos alternativos, constituição de territórios educativos de intervenção prioritária e ainda de cursos de educação e formação profissional (decreto-lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro).

O despacho 1/2006 de 6 de Janeiro permite a constituição de turmas com percurso curricular alternativo no ensino básico, sendo que, a sua criação é da competência das escolas. O percurso curricular alternativo é criado mediante as características do grupo de alunos que vão frequentar as turmas, do diagnóstico das competências fundamentais a desenvolver para a concretização do ciclo de escolaridade do ensino básico e ainda pelas habilitações de ingresso. No geral, este currículo contempla alunos até aos 15 anos de idade que se encontram em situação de risco, marginalização, exclusão, abandono escolar, insucesso escolar, dificuldades de aprendizagem, desmotivação, baixa auto-estima e falta de expectativas na aprendizagem e no futuro pessoal, social e profissional. Os alunos que frequentam os currículos alternativos possuem um processo individual que inclui os seguintes parâmetros: percurso no ensino e aprendizagem; pareceres de professores, psicólogos, assistentes sociais; resultados do diagnóstico; instrumentos utilizados para a avaliação do aluno; informação sobre a assiduidade, avaliação, auto-avaliação e ainda a autorização do encarregado de educação para a frequência destas turmas.

Os currículos destas turmas devem ser organizados conforme os planos curriculares do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, e ainda com o acréscimo de uma formação artística, vocacional, pré-profissional ou profissional que possibilite uma abordagem no domínio das artes e ofícios, das técnicas ou das tecnologias em geral. A avaliação ocorre por áreas disciplinares envolvendo carácter descritivo e quantitativo.

Segundo Pacheco (2000 citado por Gonçalves, 2011) alguns estudos verificam que os alunos aprendem melhor quando os currículos são orientados através de abordagens integradas. Este autor revela que existem vantagens nos projetos curriculares, visto que, estes facilitam o trabalho de tipo horizontal, cooperativo e participativo e ainda auxiliam na interligação das diferentes fases de desenvolvimento do currículo.

Atualmente, os alunos apresentam uma diversidade de experiência e diferenças a nível sociocultural, psicológico e familiar. Tendo em conta as características particulares de cada aluno e o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares, urge estimular o desenvolvimento da autonomia e a inclusão destes alunos na sociedade (Gonçalves, 2011).

Parte II – Estudo Empírico

Capítulo V

Metodologia de Investigação

Parte II - Estudo Empírico

Capítulo V – Metodologia de Investigação

Neste capítulo define-se o problema como objeto de estudo, e ainda os objetivos e as questões de investigação. De seguida desenvolve-se a metodologia utilizada no estudo, designadamente a caracterização da população-alvo (participantes), os instrumentos utilizados, os procedimentos nas respetivas condições de aplicação dos questionários e de análise e tratamento dos dados, bem como a discussão dos resultados.

5.1. Definição do problema, objetivos e questões de Investigação

A literatura pesquisada ressalta a importância de se compreender a criatividade como um fenómeno complexo e multidimensional, influenciada por características individuais e contextuais. Diversos foram os autores que trouxeram novas contribuições sobre o tema, ressaltando a importância de outras características dos indivíduos, como, por exemplo, a motivação para o desenvolvimento da criatividade. A relação entre criatividade e motivação tem vindo a ser investigada ao longo do tempo por diversos autores, que apresentam opiniões distintas sobre esta relação.

Portanto, o desenvolvimento da presente investigação deve-se ao facto de não ter sido explorado até ao momento como é que a criatividade e a motivação são compreendidas pelos alunos com diferentes experiências de aprendizagem. Assim, esta investigação teve como objetivo geral realizar um estudo comparativo entre alunos de Ensino Regular e alunos do Ensino Curricular Alternativo, no que diz respeito à criatividade e à motivação. A escolha do tema ocorre devido à necessidade em aprofundar o assunto e de desenvolver mais estudos no panorama nacional, de modo, a contribuir para o avanço do conhecimento nesta área e a promoção do potencial criativo e motivacional dos alunos.

Esta pesquisa procura conhecer a perceção que estes dois grupos de alunos possuem acerca destes constructos, bem como examinar a relação entre ambos tendo em conta que estes fenómenos assumem um papel determinante no processo de ensino-aprendizagem. A investigação apresenta os seguintes objetivos:

- ✓ Avaliar a criatividade e motivação dos alunos nos dois tipos de Ensino (Ensino Regular e Percurso Curricular Alternativo);
- ✓ Analisar a influência das variáveis sexo, idade e ano de escolaridade na criatividade e na motivação;
- ✓ Avaliar a relação entre a criatividade e a motivação dos alunos.

De acordo com os objetivos anteriormente referidos colocam-se as seguintes questões de investigação.

Questões de Investigação

- ✓ Existem diferenças entre a criatividade dos alunos de Ensino Regular e do Ensino Curricular Alternativo?
- ✓ Existem diferenças de géneros em relação à criatividade?
- ✓ Existem diferenças na idade dos alunos em relação à criatividade?
- ✓ Existem diferenças entre alunos dos diferentes níveis de escolaridade em relação à criatividade?
- ✓ Existe relação entre a criatividade e as variáveis idade e nível e escolaridade?
- ✓ As variáveis sexo, idade, nível de escolaridade e tipo de ensino influenciam a variável criatividade?
- ✓ Existem diferenças entre o Ensino Regular e Ensino Curricular Alternativo, em relação a motivação?
- ✓ Existem diferenças de género em relação a motivação?
- ✓ Existem diferenças na idade dos alunos em relação a motivação?
- ✓ Existem diferenças entre alunos nos distintos níveis de escolaridade em relação a motivação?
- ✓ Existe relação entre a motivação e as variáveis idade e nível e escolaridade?

- ✓ As variáveis sexo, idade, nível de escolaridade e tipo de ensino influenciam a variável motivação?
- ✓ Existe relação entre a criatividade e a motivação nos alunos?

5.2. População-alvo

No presente estudo participaram 154 alunos do 5º ao 9º ano distribuídos por turmas de Ensino Regular e de Percursos Curriculares Alternativos de uma Escola pública de 2º e 3º Ciclo da Região Autónoma da Madeira. A seleção das turmas foi realizada por um número aproximado de alunos de ambos os ensinos, ao que foi possível reunir duas turmas de 5º ano de Ensino Regular e duas de Percursos Curriculares Alternativos, sendo que os restantes anos (6º, 7º, 8º e 9º) foram constituídos por uma turma de cada tipo de ensino.

5.3. Instrumentos de medida

Nesta investigação foram utilizados dois instrumentos: um questionário para medir a *Escala da Personalidade Criativa (EPC)* e outro questionário para medir a *Escala de Motivação na sala de aula*.

5.3.1. A Escala da Personalidade Criativa (EPC)

A EPC foi desenvolvida por Jesus, Morais Pocinho, Imaginário, Duarte, Matos, Garcês, Gil e Sousa (2011). Estes autores utilizaram a “Escala dos Estilos de Pensar” de Wechsler (2006) composta por 100 itens para realizar uma escala adaptada à população portuguesa. Na elaboração desta escala cada um dos investigadores realizou uma seleção de 20 itens do instrumento de Wechsler que melhor caracterizava a personalidade criativa, tendo estes a hipótese de propor mais 5 características. Nos resultados foi possível identificar que dos 100 itens do instrumento de Wechsler, somente 45 dos itens foram selecionados por pelo menos um dos investigadores, demonstrando assim que a maioria dos itens desta escala não avaliam a personalidade criativa. Dos 45 itens, onze foram apontados uma única vez e seis foram indicados apenas duas vezes, não sendo estes últimos contemplados na nova escala.

No final dos 28 itens selecionados da Escala dos Estilos de Pensar e Criar, foram determinados mais dois itens das características da personalidade criativa, indicadas por mais do que um investigador. Os itens são: “Consigo encontrar várias soluções para o

mesmo problema” e “Tenho facilidade em encontrar a beleza das coisas”. Entretanto, a Escala de Personalidade Criativa (EPC) fica completa com os 30 itens, as respostas encontram-se numa escala de *Likert* de 5 pontos, e variam entre discordo totalmente (1); discordo um pouco (2); não discordo nem concordo (3); concordo moderadamente (4) e concordo totalmente (5).

Esta nova escala dá um resultado total, onde não se apresenta sub-escalas, sendo a análise efetuada a partir de uma variável compósita (soma de todos os itens da escala). A interpretação realiza-se mediante o valor total da personalidade criativa.

5.3.2. Escala de Motivação Intrínseca versus Extrínseca na Sala de Aula

A escala original da motivação “*Scale of Intrinsic versus Extrinsic Orientation in Classroom*” desenvolvida por Susan Harter (1980) foi adaptada para a população portuguesa e reconhecida como “*Escala de Motivação Intrínseca versus Extrínseca na Sala de Aula*”. Esta escala pretende avaliar a motivação no contexto escolar, em termos de orientação motivacional dos alunos na sala de aula.

A escala da motivação na sala de aula é composta por 35 itens, e com um item de exemplo que não é cotado. Os 35 itens encontram-se divididos em cinco sub-escalas, cada uma avalia uma dimensão motivacional da aprendizagem na sala de aula. As dimensões motivacionais são as seguintes: desafio (6 itens), curiosidade (8 itens), mestria (7 itens), julgamento (7 itens) e critério (7 itens). Cada uma das cinco sub-escalas ostenta dois pólos opostos, um polo motivacional intrínseca e outro motivacional extrínseco.

A aplicação da escala poderá ser individual ou coletiva, sendo que a mesma deve ser acompanhada de instruções fornecidas aos alunos antes mesmo do seu preenchimento.

Neste questionário são apresentados dois tipos de alunos, sendo que os inquiridos devem optar por um dos dois, de acordo com o que se identificam mais. Depois de decidirem com qual o tipo de alunos que se acham mais parecidos, o aluno deverá considerar se “sou tal e qual assim” ou “sou um bocadinho assim”, assinalando com uma cruz o quadrado que está por baixo da sua escolha. O aluno só poderá assinalar uma única resposta por item, podendo estas encontrarem-se de forma alternada, ou seja, uma vez a sua opção poderá surgir do lado esquerdo e outras do lado direito, dependendo sempre do tipo de aluno a que os inquiridos se identificam mais.

Este formato permite minimizar os efeitos de desejabilidade social, não existindo uma resposta falsa, todas são possíveis e verdadeiras.

Na cotação da escala cada um dos itens é cotado numa escala entre 1 e 4, sendo que o 1 indica a orientação motivacional extrínseca máxima (1 → E) e o 4 orientação motivacional intrínseca máxima (4 → I). Posteriormente calculam-se as médias para cada dimensão.

Nesta escala não existem dois itens seguidos referentes à mesma sub-escala, além disso, não existem mais de dois itens consecutivos cotados da mesma forma.

De seguida apresenta-se o quadro com os itens, cotação e dimensões da escala de motivação intrínseca *versus* extrínseca na sala de aula.

Tabela 1. Cotação dos itens e dimensões da escala da motivação.

Itens	Cotação		Dimensões
1	E-I	1-4	Desafio
2	I-E	4-1	Curiosidade
3	E-I	1-4	Mestria
4	I-E	4-1	Julgamento
5	E-I	1-4	Critério
6	I-E	4-1	Desafio
7	E-I	1-4	Curiosidade
8	I-E	4-1	Mestria
9	E-I	1-4	Julgamento
10	I-E	4-1	Critério
11	E-I	1-4	Desafio
12	I-E	4-1	Curiosidade
13	E-I	1-4	Mestria
14	I-E	4-1	Julgamento

15	E-I	1-4	Critério
16	I-E	4-1	Desafio
17	E-I	1-4	Curiosidade
18	I-E	4-1	Mestria
19	E-I	1-4	Julgamento
20	I-E	4-1	Critério
21	E-I	1-4	Desafio
22	I-E	4-1	Curiosidade
23	E-I	1-4	Mestria
24	I-E	4-1	Julgamento
25	E-I	1-4	Critério
26	I-E	4-1	Desafio
27	E-I	1-4	Curiosidade
28	I-E	4-1	Mestria
29	E-I	1-4	Julgamento
30	I-E	4-1	Critério
31	E-I	1-4	Curiosidade
32	I-E	4-1	Mestria
33	E-I	1-4	Julgamento
34	I-E	4-1	Critério
35	I-E	4-1	Curiosidade

As cinco dimensões motivacionais da aprendizagem na sala de aula são caracterizadas da seguinte forma:

Desafio (itens 1, 6, 11, 16, 21, 26)

Preferência por desafios *versus* preferência por trabalho fácil distribuído pelo professor. Pretende-se saber se a criança está intrinsecamente motivada para a realização de trabalho difícil, desafiador, ou se, pelo contrário, decide por trabalhos fáceis, assuntos escolares, que vão para além dos programas.

Curiosidade (itens 2, 7, 12, 17, 22, 27, 31, 35)

Curiosidade/ Interesse *versus* agrado ao professor/obter boas notas. A criança trabalha principalmente para satisfazer o seu interesse ou curiosidade ou, pelo contrário, realiza os trabalhos escolares sobretudo para agradar ao professor ou ter boas notas.

Mestria (itens 3, 8, 13, 18, 23, 28, 32)

Tentativa de trabalho autónomo *versus* dependência do professor. A criança prefere tentar resolver os problemas por si própria, trabalhar sozinha ou, pelo contrário, procura ajuda e orientação do professor, especialmente quando se trata de descobrir a solução para os problemas.

Julgamento (itens 4, 9, 14, 19, 24, 29, 33)

Julgamento independente *versus* dependência do julgamento do professor. A criança sente que é capaz de fazer de forma autónoma julgamentos acerca do trabalho a realizar na sala de aula, ou seja, neste procura-se saber se a criança toma decisões sozinhas (pensa por si própria) ou, pelo contrário, depende da opinião e julgamento do professor acerca dos trabalhos a realizar em sala de aula.

Critério (itens 5, 10, 15, 20, 25, 30, 34)

Critérios de sucesso/insucesso internos *versus* critérios de sucesso/insucesso externos. A criança sabe quando teve sucesso ou insucesso nas tarefas e testes escolares, ou pelo, contrário, depende de fontes de avaliação externas tais como o *feedback* do professor e os resultados escolares.

5.4. Procedimento

5.4.1. Aplicação dos Questionários

Num primeiro momento foi realizado um contato para o Conselho Executivo da Escola do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico de São Roque, município do Funchal, com o intuito de informar acerca dos objetivos do estudo, solicitando a sua disponibilidade e autorização para a recolha de dados. Após a autorização da Escola procedeu-se em conjunto com a Vice-Presidente do Conselho Executivo a seleção das turmas de 5º, 6º, 7º, 8º e 9º de Ensino Regular e de Ensino Alternativo que iriam fazer parte da investigação. Depois desta etapa foi combinado previamente com os professores, diretores de turma o horário em que poderiam ser aplicados os questionários nas turmas selecionadas.

Seguidamente à calendarização iniciou-se a administração dos questionários, sendo solicitado pelo Conselho Executivo à investigadora a aplicação do questionário da criatividade e posteriormente o da motivação, visto este último ser um pouco mais complexo dada as características de alguns jovens. A aplicação de ambos os questionários ocorreu em grupo no contexto de sala, tendo os alunos as devidas instruções para o correto preenchimento. Durante as aplicações, os participantes foram informados sobre os objetivos da investigação, a importância das suas opiniões, pelo que, deveriam ser sinceros, em contrapartida seria garantido o uso restrito dos dados e o anonimato das suas respostas.

Na aplicação foram explicados todos os passos a seguir para o preenchimento, desde a colocação da idade, sexo e ano de escolaridade, e em seguida as informações adicionais sobre como deveriam responder em cada questionário. Os alunos ficaram informados sobre não existirem respostas certas ou erradas, sendo apenas importante as opiniões que apresentavam sobre determinadas situações. Solicitou-se aos alunos que respondessem a todas as perguntas, mesmo que algumas fossem mais difíceis de decidir.

De modo, a certificar que os alunos compreendiam os objetivos e instruções dadas foram apresentados exemplos de respostas a questões, sendo estes lidos em voz alta pela investigadora. Nesta altura, todos os jovens poderiam colocar dúvidas, sendo posteriormente esclarecidas.

No que se refere a administração dos questionários procurou-se realizar num só momento nas diferentes turmas. No entanto, o mesmo não foi possível em algumas das turmas devido ao tempo despendido pelos alunos no preenchimento do primeiro questionário. Na realidade, determinadas turmas apresentavam dificuldades, sendo os dois questionários em conjunto muito longos o que provocaria algum cansaço.

Os instrumentos foram aplicados pela seguinte ordem: *Escala da Personalidade Criativa (EPC)* e, posteriormente a *Escala de Motivação Intrínseca versus Extrínseca na Sala de Aula*.

5.4.2. Procedimento Estatístico

Finalizadas as aplicações dos questionários os dados obtidos foram inseridos no programa SPSS 17.0, sendo estes submetidos a várias análises estatísticas.

O SPSS é uma excelente ferramenta de apoio para realizar cálculos estatísticos complexos, possui uma variedade de testes que permitem responder às questões de investigação e analisar os resultados dos cálculos efetuados (Pereira, 2004). A análise e interpretação dos resultados através deste programa permitem a elaboração de conclusões fundamentadas e válidas para a investigação (Maroco, 2007).

Inicialmente identificou-se os procedimentos e testes a serem utilizados para a análise estatística de modo a responder às questões de investigação. Realizou-se posteriormente a análise e interpretação dos resultados obtidos.

Relativamente aos procedimentos utilizados no tratamento dos dados do presente estudo, descrevem-se as seguintes considerações:

- ✓ Tendo em conta as amostras em estudo, as variáveis foram analisadas conforme as seguintes ferramentas estatísticas:
 - Análise descritiva das amostras, efetuando nomeadamente as frequências absolutas (n), medidas de tendência central, ou simplesmente média (M), medidas de dispersão ou variabilidade, designadamente o desvio padrão (DP);
 - Cálculo do índice de consistência interna ($Alpha$ de Cronbach) na escala EPC, na escala da Motivação e nas dimensões desta última;

- A seleção dos testes exige a verificação das suas condições de aplicabilidade, especialmente a sua normalidade e a homogeneidade. Para testar a homogeneidade recorreu-se ao teste de Levene e para analisar a normalidade utilizou o Teorema do Limite Central (amostras com dimensão suficientemente grandes, em geral $n \geq 30$);
- Análise inferencial, utilizando-se o Teste *t*-Student para amostras independentes, sempre que o objetivo for comparar a tendência central de uma variável dependente entre dois grupos independentes;
- Análise de variância – ANOVA para testar diferenças entre duas ou mais variáveis;
- Aplicação de uma análise de correlação, através do teste de correlação de *Pearson* (*r*), para medir a relação entre variáveis;
- Regressão Linear, para explicar a variabilidade de uma variável dependente quantitativa através de diversas variáveis independentes também quantitativas;
- Os testes utilizados no estudo seguiram um nível de confiança de 95%.

Capítulo VI – Resultados e Discussão

Capítulo VI – Resultados e Discussão

Neste capítulo apresentaremos os resultados do estudo. De forma a permitir uma fácil leitura e a eliminar dificuldades na sua interpretação optou-se por dividir esta etapa em quatro partes e apresentar os resultados em tabelas.

Começamos por apresentar uma análise descritiva da amostra nos dois tipos de ensino e dos resultados obtidos nas medidas utilizadas, aferindo seguidamente as qualidades psicométricas das escalas aplicadas, a consistência interna e fidedignidade estatística, procurando também analisar a homogeneidade e a normalidade dos testes. Após a análise da aplicabilidade do método de medida utilizado, passaremos à análise dos resultados das questões de investigação.

6.1. Análise Descritiva

Antes de realizar os testes, efetuou-se a estatística descritiva para as variáveis do presente estudo. Para este efeito foram calculadas frequências, percentagens, médias, desvio-padrão, medianas, modas e os valores mínimos e máximos obtidos das variáveis.

6.1.1. Análise Descritiva da Amostra

No total dos 154 participantes, 88 (57, 1%) são do sexo masculino e 66 (42, 9%) do sexo feminino (tabela 2). Os alunos, que compõem a amostra, têm idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos, sendo a idade média dos alunos 14 anos (tabela 3 e 4). No que diz respeito ao tipo de ensino, para uma maior comparabilidade dos dados, observou-se igual número de alunos a frequentar o ensino regular ($n = 77 - 50\%$) e o percurso curricular alternativo ($n = 70 - 50\%$). Relativamente ao ano de escolaridades os alunos encontram-se distribuídos pelo 5º ano ($n = 42 - 27,3\%$), 6º ano ($n = 27 - 17,5\%$), 7º ano ($n = 34 - 22,1\%$), 8º ano ($n = 25 - 16,2\%$) e 9º ano ($n = 26 - 16,9\%$) (tabela 2).

No ensino regular, verifica-se que as idades encontram-se entre os 10 e os 18 anos, sendo que, a média de idades é 13 anos (tabela 3 e 4). Podemos observar na tabela 3 que os alunos com 14 anos correspondem a 9,1%, os de 11 anos a 7,8%, os alunos com 12 e 16 anos a 6,5%, os de 10, 13 e 15 anos a 5,8%, os de 17 anos a 1,9% e ainda os alunos de 18 anos que compõem 0,6 % da amostra (tabela 3). Quanto ao género, no geral do ensino regular, o masculino representa 27,3% dos casos e o feminino 22,7 %. O

ano de escolaridade com maior número de alunos é o 5º ano (15,6%), o 7º ano possui 11%, o 6º ano 8,4%, o 9º ano 7,8% e o 8º ano 7,1% dos alunos inqueridos (tabela 2).

No que diz respeito ao percurso curricular alternativo, consideramos que as idades variam entre 11 e 18 anos, com uma média de 15 anos. Assim, 11,7% dos alunos têm 15 anos, 9,1 % possuem 13 anos, 7,1% exibem de igual modo os alunos com 16 anos e 17 anos, 6,5% dos alunos têm 14 anos e 1,9% dos alunos possuem 11 e 18 anos de idade. Relativamente ao género, o sexo masculino é predominante com 29,9% de alunos, apesar do género feminino apresentar 20,1% dos alunos inquiridos. Por último, na variável ano de escolaridade com 11,7 % surge o 5º ano, o 7º têm 11% dos alunos e o 6º, 8º e o 9º ano apresentam cada um deles, 9,1% dos inqueridos (tabela 2).

Nas tabelas 2, 3 e 4 estão reunidos os resultados das variáveis idade, sexo e ano de escolaridade dos alunos que frequentam o ensino regular e o percurso curricular alternativo.

Tabela 2. Análise descritiva da amostra: variáveis ano de escolaridade e sexo, por tipo de ensino.

Variáveis		Tipo de Ensino					
		Ensino Regular		Ensino Curricular Alternativo		Total Geral	
Ano de Escolaridade	Sexo	Frequência	Porcentagem (%)	Frequência	Porcentagem (%)	Frequência	Porcentagem (%)
5ºano	Masculino	12	7,8%	12	7,8%	24	27,3%
	Feminino	12	7,8%	6	3,9%	18	27,3%
	Total	24	15,6%	18	11,7%	42	27,3%
6ºano	Masculino	7	4,5%	10	6,5%	17	19,3%
	Feminino	6	3,9%	4	2,6%	10	15,2%
	Total	13	8,4%	14	9,1%	27	17,5%
7ºano	Masculino	8	5,2%	9	5,8%	17	19,3%
	Feminino	9	5,8%	8	5,2%	17	25,8%
	Total	17	11%	17	11%	34	22,1%
8ºano	Masculino	8	5,2%	8	5,2%	16	18,2%
	Feminino	3	1,9%	6	3,9%	9	13,6%
	Total	11	7,1%	14	9,1%	25	16,2%
9ºano	Masculino	7	4,5%	7	4,5%	14	15,9%
	Feminino	5	3,2%	7	4,5%	12	18,2%
	Total	12	7,8%	14	9,1%	26	16,9%
Total Geral	Masculino	42	27,3%	46	29,9%	88	57,1%
	Feminino	35	22,7%	31	20,1%	66	42,9%
	Total	77	50%	77	50%	154	100,0%

Tabela 3. Análise descritiva da amostra: variável idade, por tipo de ensino.

Tipo de Ensino						
Idade	Ensino Regular		Ensino Curricular Alternativo		Total Geral	
	Frequência	Porcentagem (%)	Frequência	Porcentagem (%)	Frequência	Porcentagem (%)
10	9	5,8%	0	0%	9	5,8%
11	12	7,8%	3	1,9%	15	9,7%
12	10	6,5%	7	4,5%	17	11%
13	9	5,8%	14	9,1%	23	14,9%
14	14	9,1%	10	6,5%	24	15,6%
15	9	5,8%	18	11,7%	27	17,5%
16	10	6,5%	11	7,1%	21	13,6%
17	3	1,9%	11	7,1%	14	9,1%
18	1	0,6%	3	1,9%	4	2,6%
Total Geral	77	50%	77	50%	154	100%

Tabela 4. Média, mediana, moda, mínimo e máximo da variável idade.

Tipo de Ensino			
Variável Idade	Ensino Regular	Ensino Curricular Alternativo	Ambos os Ensinos
Média	13,23	14,62	13,93
Mediana	13	15	14
Moda	14	15	15
Mínimo	10	11	10
Máximo	18	18	11

Após a análise descritiva das variáveis socio-demográficas passemos à análise descritiva das respostas nos diferentes instrumentos de medida (questionário da Escala EPC e questionário da motivação).

6.1.2. Análise Descritiva das medidas

6.1.2.1. Análise Descritiva da EPC

A escala EPC é constituída por um conjunto de 30 itens e avaliada mediante uma variável compósita que nos dá o resultado da personalidade criativa dos alunos.

Tabela 5. Análise da média, desvio-padrão, moda, mínimo e máximo da EPC em ambos os ensinos.

Tipo de Ensino										
Itens	Ensino Regular					Percurso Curricular Alternativo				
	Média	DP	Moda	Mínimo	Máximo	Média	DP	Moda	Mínimo	Máximo
1	3,79	0,978	4	1	5	3,43	1,390	5	1	5
2	4	0,932	4	1	5	3,90	1,095	4	1	5
3	4,19	0,960	5	1	5	3,97	1,181	5	1	5
4	4	0,903	5	2	5	3,58	1,104	4	1	5
5	3,49	1,084	3 ^a	1	5	3,14	1,009	3	1	5
6	4,16	0,859	4 ^a	2	5	3,92	1,061	4	1	5
7	4,58	0,676	5	2	5	4,34	1,008	5	1	5
8	3,58	1,005	4	1	5	3,38	1,148	4	1	5
9	3,84	1,101	4 ^a	1	5	3,64	1,180	4	1	5
10	4,04	0,966	5	1	5	3,82	1,060	5	1	5
11	3,68	1,117	4	1	5	3,53	0,981	4	1	5
12	3,73	0,982	3 ^a	1	5	3,62	1,159	4	1	5
13	3,60	0,936	4	1	5	3,48	1,083	4	1	5
14	4,04	0,865	4	2	5	3,92	1,048	4	1	5
15	3,69	1,055	4	1	5	3,42	1,104	4	1	5

16	3,78	1,108	4	1	5	3,71	1,122	4	1	5
17	4,19	0,932	5	1	5	3,86	1,060	5	1	5
18	4,03	0,986	4	2	5	3,87	0,991	4	1	5
19	3,69	1,003	4	1	5	3,47	1,154	4	1	5
20	3,94	0,922	4	2	5	3,64	1,111	4	1	5
21	3,71	0,985	4	1	5	3,47	1,154	4	1	5
22	3,91	1,002	4	1	5	3,84	0,947	4	1	5
23	4,03	0,946	5	2	5	3,94	1,116	5	1	5
24	4,10	1,059	5	1	5	3,83	1,069	4	1	5
25	3,34	1,131	3	1	5	3,34	1,273	4	1	5
26	3,96	0,966	4	1	5	3,84	1,125	4	1	5
27	4,03	1,026	5	1	5	4	1,064	4 ^a	1	5
28	4,04	0,880	4	1	5	3,70	1,077	4	1	5
29	3,61	1,028	4	1	5	3,57	1,031	4	1	5
30	3,84	0,904	4	2	5	3,84	1,101	4	1	5

a) Existem múltiplas modas. É apresentado o valor mais baixo.

A leitura dos resultados dos 30 itens que compõem a escala EPC revelam que a média de respostas, no ensino regular, varia entre 3,34 e 4,58 e o DP entre 0,676 e 1,131. Os itens que se demarcaram positivamente com uma moda de resposta de 5, isto é, onde as respostas dos inquiridos correspondem a opção "concordo totalmente", foram os seguintes: 3, 4, 7, 10, 17, 23, 24 e 27. A moda mais baixa de 3, opção "não concordo nem concordo" verificou-se nos itens 5, 12 e 25, apresentando os restantes itens uma moda de 4 que corresponde a opção "concordo moderadamente". O mínimo e o máximo oscilam entre 1 e 5, excepto os itens 4,6,7,14,18,20,23,30 que variam entre 2 e 5.

Assim, as respostas dos alunos no ensino regular foram entre as opções, "não concordo nem concordo", "concordo moderadamente" e "concordo totalmente". Embora, o maior número de respostas concentra-se na opção "concordo moderadamente" com a afirmação. As opções "discordo totalmente" (1) e "discordo um pouco" (2) não se verifica como moda neste grupo de alunos.

Os resultados obtidos no percurso curricular alternativo indicam que, a média está entre 3,14 e 4,34 o DP oscila entre 0,947 e 1,390. A opção “concordo moderadamente” é a resposta dos alunos mais predominante, pois verifica-se uma moda de 4 na maioria dos itens. Deve-se, ainda destacar que os itens 1,3,7,10,17,23 são aqueles em que os alunos apresentam uma moda de 5. O item com o qual os alunos mostram-se mais indiferentes é o 5 com uma moda de 3, que corresponde ao “nem discordo nem concordo”. No conjunto dos itens o mínimo é 1 e o máximo é 5.

No caso dos alunos do PCA, as repostas encontra-se mais centralizadas no “não discordo nem concordo”, “concordo moderadamente” e “concordo totalmente”, porém, a maioria utiliza o “concordo moderadamente”. A opção “discordo totalmente” (1) não se verifica nestes alunos.

De seguida, apresentaremos uma tabela com o resultado da variável compósita calculada para os dois tipos de ensino.

Tabela 6. Resultados da variável compósita na EPC na amostra do Ensino Regular e do Percurso Curricular Alternativo.

Variável	Tipo de Ensino									
	ER					PCA				
	<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Máx.</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Máx.</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>
Escala Completa	77	69	145	116,61	17,025	77	30	141	111,013	19,613

A tabela 6 exhibe os valores obtidos da soma de todos os itens da EPC. Constatamos que, o ensino regular com um N=77, apresenta M=116,61 (DP= 17,025), oscilando os valores entre 69 e 145. No percurso curricular alternativo para um N=77 a M=111,013 (DP=19,613), oscilando entre 30 e 141. Mais adiante, esta variável “escala completa” será utilizada nos testes determinados a responder às questões de investigação.

Concluída a análise descritiva da escala EPC passamos em seguida a analisar os resultados obtidos na escala da Motivação Intrínseca *versus* Extrínseca em sala de aula.

6.1.2.2. Análise Descritiva da Motivação

Como já referido anteriormente esta escala apresenta 35 itens, avaliada mediante um conjunto de 5 sub-escalas, desta forma apresentaremos a análise descritiva dos itens pertencentes a cada dimensão da motivação.

Tabela 7. Análise da média, desvio-padrão, moda, mínimo e máximo nos itens das 5 sub-escalas da motivação em ambos os ensinos.

		Tipo de Ensino									
		ER					PCA				
Sub-escala	Itens	Média	DP	Moda	Min.	Máx.	Média	DP	Moda	Min.	Máx.
		Desafio	1	2,52	1,510	4	1	4	2,25	1,488	1
6	2,79		1,481	4	1	4	2,64	1,504	4	1	4
11	2,60		1,507	4	1	4	2,87	1,463	4	1	4
16	2,79		1,481	4	1	4	2,48	1,510	1	1	4
21	2,13		1,463	1	1	4	2,32	1,499	1	1	4
26	2,79		1,481	4	1	4	2,95	1,441	4	1	4
Total	2,60		1,059	4	1	4	2,58	0,894	1/4 ^a	1	4
Curiosidade	2	3,45	1,165	4	1	4	3,26	1,302	4	1	4
	7	2,17	1,473	1	1	4	2,44	1,509	1	1	4
	12	2,79	1,481	4	1	4	2,75	1,488	4	1	4
	17	3,34	1,252	4	1	4	3,53	1,095	4	1	4
	22	2,29	1,494	1	1	4	2,25	1,488	1	1	4
	27	2,13	1,463	1	1	4	2,05	1,441	1	1	4
	31	2,48	1,510	1	1	4	2,79	1,481	4	1	4
	35	2,44	1,509	1	1	4	2,40	1,507	1	1	4
Total	2,64	0,712	1	1	4	2,69	0,579	1/4 ^a	1	4	

Mestria	3	3,03	1,414	4	1	4	2,83	1,473	4	1	4
	8	2,48	1,510	1	1	4	1,94	1,399	1	1	4
	13	2,87	1,463	4	1	4	2,68	1,499	4	1	4
	18	2,75	1,488	4	1	4	2,32	1,499	1	1	4
	23	2,25	1,488	1	1	4	2,32	1,499	1	1	4
	28	2,68	1,499	4	1	4	2,79	1,481	4	1	4
	32	3,06	1,399	4	1	4	2,95	1,441	4	1	4
Total	2,73	0,806	4	1	4	2,55	0,689	4	1	4	
Julgamento	4	2,09	1,453	1	1	4	1,97	1,414	1	1	4
	9	2,05	1,441	1	1	4	1,94	1,399	1	1	4
	14	2,68	1,499	4	1	4	2,44	1,509	1	1	4
	19	2,25	1,488	1	1	4	2,36	1,504	1	1	4
	24	3,03	1,414	4	1	4	2,99	1,428	4	1	4
	29	2,52	1,510	4	1	4	2,60	1,507	4	1	4
	33	2,99	1,428	4	1	4	2,44	1,509	1	1	4
Total	2,51	0,718	4	1	4	2,39	0,723	1	1	4	
Critério	5	2,01	1,428	1	1	4	2,25	1,488	1	1	4
	10	2,17	1,473	1	1	4	2,01	1,428	1	1	4
	15	1,82	1,345	1	1	4	1,82	1,345	1	1	4
	20	2,40	1,507	1	1	4	2,68	1,499	4	1	4
	25	2,01	1,428	1	1	4	2,29	1,494	1	1	4
	30	2,68	1,499	4	1	4	2,87	1,463	4	1	4
	34	2,64	1,504	4	1	4	2,87	1,463	4	1	4
Total	2,25	0,866	1	1	4	2,40	0,788	1	1	4	

a) Existem duas modas 1 e 4, a distribuição é bimodal.

A nível geral, no ensino regular os resultados das respostas dos alunos nas cinco sub-escalas sugerem que, o valor mais elevados encontra-se na dimensão que avalia a motivação segundo a *mestria* (M=2,73; DP=.806) seguido da curiosidade (M=2,64;

DP=.712), desafio (M=2,60; DP=1,059) e julgamento (M=2,51; DP=.718), e os valores mais baixos são obtidos na sub-escala critério (M=2,25; DP=.866). Nas sub-escalas desafio, mestria e julgamento a maioria das respostas apresentam uma moda de 4, isto é, manifesta essencialmente uma orientação motivacional intrínseca. Pelo contrário, nas sub-escalas curiosidade e critério predomina a moda 1 que revela uma orientação motivacional extrínseca.

No ensino curricular alternativo, os valores médios totais obtidos pelos participantes do estudo apontam para valores mais elevados na sub-escala curiosidade (M=2,69; DP=.579), depois desafio (M=2,58; DP=.894) e mestria (M=2,55; DP=.689), e os valores mais baixos de média encontram-se na sub-escala critério (M=2,40 DP=.788) e julgamento (M=2,39 DP=.723). A moda de 1 aparece na sub-escala critério e julgamento, o que evidencia principalmente uma orientação motivação extrínseca, quanto que, a sub-escala mestria assume uma moda de 4, o que demonstram uma maioria de respostas com uma orientação motivacional intrínseca. No caso da curiosidade e do desafio existem duas modas 1 e 4, assim, permanecem ambas as orientações motivacionais (extrínseca e intrínseca).

O cálculo de um valor total para o instrumento parece-nos pertinente neste estudo, assim como, calcular as médias globais para cada dimensão, sendo estes valores úteis para análise. Logo, criamos variáveis das dimensões (desafio, curiosidade, mestria, julgamento e critério), associando a cada uma os seus itens correspondentes e, posteriormente calculando a soma dos itens que compõem cada uma das sub-escalas (Tabela 7).

Tabela 8. Resultados das médias globais de cada dimensão e da escala completa na motivação em ambos os ensinos.

	Tipo de Ensino											
	ER						PCA					
	Média	Mediana	Mo	DP	Min.	Máx.	Média	Mediana	Mo	DP	Min.	Máx.
Desafio	15,62	15	24	6,352	6	24	15,51	15	15	5,362	6	24
Curiosidade	21,09	20	20	5,694	8	32	21,48	20	20 ^a	4,633	11	32
Mestria	19,12	19	19	5,643	7	28	17,83	19	19	4,822	7	28
Julgamento	17,60	19	19	5,024	7	28	16,74	16	16	5,061	7	28
Critério	15,73	16	13	6,062	7	28	16,78	16	16	5,515	7	28
Escala Completa	89,16	89	110	19,696	53	134	88,34	89	95	15,044	56	131

a) Existem múltiplas modas. É apresentado o valor mais baixo.

Os resultados globais obtidos pelo grupo de alunos do ensino regular indicam que os valores mais elevados encontram-se na sub-escala curiosidade $M=21,09$ ($DP=5,694$), moda 20, variando entre 8 e 32. Segue-se a sub-escalas mestria com uma $M=19,12$ ($DP=5,643$) e julgamento de $M=17,60$ ($DP=5,024$), ambas com moda de 19, oscilando os valores entre 7 e 28. A sub-escala critério $M=15,73$ ($DP=6,062$), moda de 16, variando entre 7 e 28 e ainda o desafio, $M=15,62$ ($DP=6,352$), moda de 15, oscilando entre 6 e 24, revelam os valores mais baixo. Na escala completa obteve-se uma $M=89,16$ ($DP=19,696$) e moda de 110, oscilando entre 53 e 134.

Para a amostra de alunos do percurso curricular alternativo verifica-se na sub-escala curiosidade os valores mais altos com $M=21,48$ ($DP=4,633$) e uma moda de 20, onde os valores variam entre 11 e 32. Sucede-se a mestria $M=17,83$ ($DP=4,822$), moda de 19, oscilando entre 7 e 28. Depois com valores muito próximos o julgamento $M=16,74$ ($DP=5,061$) e o critério $M=16,78$ ($DP=5,515$) com moda de 16, variando entre 7 e 28. Por fim, a sub-escala desafio com valores mais baixos, onde a $M=15,51$ ($DP=5,362$) e a moda de 15, sendo que o mínimo é 6 e o máximo 24.

De seguida analisaremos a consistência interna das medidas utilizadas no presente estudo.

6.2. Consistência Interna

A consistência das escalas será analisada através do método de *alpha* de Cronbach, cujos valores variam entre 0 e 1. Para esta análise da consistência teremos como referência a seguinte classificação: confiabilidade muito baixa ($\alpha \leq 0,30$); confiabilidade moderada ($0,60 < \alpha \leq 0,75$); confiabilidade alta ($0,75 < \alpha \leq 0,90$) e confiabilidade muito alta ($\alpha \geq 0,90$) (Freitas & Rodrigues, 2005; Maroco & Garcia-Marques, 2006). Esta análise deverá ser efetuada com cautela, dado que a mesma se refere ao grau de inter-relação entre itens e não a homogeneidade. Além disso, o *alpha* de Cronbach pode modificar o seu resultado em função do número de itens, da inter-correlação entre itens e da dimensionalidade.

A análise da consistência interna da escala da Personalidade Criativa (EPC) e da escala da Motivação Intrínseca *versus* Extrínseca na Sala de Aula encontra-se nas tabelas seguintes.

Tabela 9. Análise da consistência interna das escalas EPC e da Motivação na globalidade dos dados.

Escalas	EPC	Motivação
<i>Alpha</i> de Cronbach	0,935	0,799

O coeficiente da *alpha* de Cronbach ($\alpha = 0,935$) na escala EPC foi calculado para o conjunto de 30 itens que a compõem, enquanto, que na escala da motivação o *alfa* ($\alpha = 0,799$) foi determinado pelos 35 itens do questionário. De acordo com os critérios de fiabilidade estimada pelo *alpha* de Cronbach a escala EPC oferece uma fiabilidade muito alta, e a escala da motivação uma fiabilidade alta. Portanto, estes resultados traduzem uma boa consistência interna nos dois instrumentos de avaliação na sua globalidade.

Tendo em conta que o estudo pretende analisar os dois tipos de ensino (ensino regular e o percurso curricular alternativo), verificou-se, também, a consistência interna das escalas em ambos.

Tabela 10. Análise da consistência interna da escala EPC e da motivação no Ensino Regular (ER) e no Percurso Curricular Alternativo (PCA).

Tipo de Ensino	ER		PCA	
Escalas	EPC	Motivação	EPC	Motivação
<i>Alpha de Cronbach</i>	0,931	0,832	0,936	0,691

No ensino regular, o *alpha* Cronbach tanto na escala da EPC ($\alpha = .931$) como na escala da motivação ($\alpha = .832$) apresentam valores elevados demonstrando a boa fiabilidade dos instrumentos. O ensino curricular alternativo, ostenta uma fiabilidade muito alta na escala EPC ($\alpha = .936$), enquanto, que a escala da motivação ($\alpha = .691$) manifesta uma fiabilidade moderada.

Em termos comparativos a EPC, tanto no ensino regular como no alternativo apresenta um valor de fiabilidade próximo, ao que, podemos dizer que a escala mede satisfatoriamente a personalidade criativa nestes dois tipos de ensino. Porém, na escala da motivação verifica-se uma maior consistência no ensino regular ($\alpha = .861$), que apresenta uma fiabilidade alta, do que no ensino alternativo ($\alpha = .691$) que manifesta uma fiabilidade moderada.

Sendo que a escala da motivação apresenta sub-escalas previamente definidas, decidimos analisar o *alpha* de Cronbach para cada uma delas, nos dois tipos de ensino, por forma a testar o modelo dimensional.

Tabela 11. *Alpha* de Cronbach nas 5 sub-escalas da motivação, em relação aos dois tipos de ensino.

	Sub-escalas motivação	<i>Alpha</i> de Cronbach	
Tipo de Ensino	ER	Desafio	0,805
		Curiosidade	0,571
		Mestria	0,615
		Julgamento	0,475
		Critério	0,696
	PCA	Desafio	0,648
		Curiosidade	0,284
		Mestria	0,407
		Julgamento	0,480
		Critério	0,598

Na tabela 11, observamos o *alpha* de Cronbach nas dimensões da motivação em ambos os ensinos. No ensino regular o *alpha* varia entre 0,475 e 0,805, sendo a fiabilidade mais elevada na dimensão desafio e mais baixa no julgamento. Então, na generalidade, as dimensões no ensino regular apresentam valores aceitáveis, à exceção da sub-escala julgamento e curiosidade onde se verifica um valor alfa inferior ao aceitável ($\alpha > 60$). Mesmo que se opte por retirar itens destas dimensões, o valor de *alpha* continua a apresentar valores baixos sem melhorias na consistência.

Entretanto, no ensino curricular alternativo o *alpha* varia entre 0,284 e 0,648, ao que o desafio manifesta uma fiabilidade moderada e os restantes domínios apresentam uma fiabilidade muito baixa. Neste caso, o desafio é a única sub-escala que evidencia uma fiabilidade aceitável.

Comparativamente, os dois tipos de ensino revelam valores aceitáveis na dimensão desafio, apesar de no PCA o valor de *alpha* ser um pouco inferior. Além

disso, as dimensões mestria e critério são aceitáveis no ensino regular, enquanto, que no ensino curricular alternativo estas dimensões não apresentam valores consistentes na inter-relação dos itens. O julgamento assume um valor de *alpha* inferior ao aceitável em ambos os ensinos, embora este seja superior no ensino regular.

Os índices de consistência interna calculados para cada item em suas respectivas subescalas indicaram que os itens que compõem cada factor estão mais adequados para mensurar no ensino regular, do que no ensino curricular alternativo.

Na realidade, estes valores de *alpha* podem estar a sofrer alterações devido ao número de itens que compõem as diferentes dimensões e a sua importância na medição da mesma para o presente objeto de estudo. Poderíamos considerar a possibilidade de excluir alguns itens para melhorar a motivação em ambos os ensinos, tornando-as mais consistentes.

No ensino regular, se retirássemos o item 35 na dimensão “curiosidade” este assumiria um valor $\alpha = .650$. No caso da dimensão “julgamento” o *alpha* não melhoraria retirando qualquer um dos itens que compõem esta escala.

No percurso curricular alternativo na eventualidade de excluirmos os itens 22 e 35 da dimensão “curiosidade” o alfa assumiria um valor de 0,604; na dimensão “mestria” se retirássemos o item 3 e 32 assumiria um valor alfa de 0,538; na dimensão “julgamento” se retirássemos item 24 e 29 assumiria um valor alfa de 0,588 e se por sua vez, na dimensão “critério” se retirássemos o item 25 o alfa assumiria um valor de 0,600.

Posto isto, devido à baixa consistência da generalidade das dimensões aqui apresentadas em ambos os ensinos, optou-se por considerar mais pertinente, relativamente a determinados testes estatísticos, analisar a “motivação” como um todo, não repartindo em dimensões.

6.3. Normalidade e Homogeneidade

Antes de efetuar os testes para as questões de investigação, é necessário analisar a qualidade dos dados apurados, através da análise da normalidade e homogeneidade da amostra neste estudo. Os grupos a comparar nesta investigação apresentam um $n > 30$, ao que para a normalidade das amostras podemos adotar o princípio do Teorema do Limite Central, que designa que uma distribuição é considerada normal quando o número de participantes é superior a trinta (Maroco,2007).

No entanto, optou-se também por efetuar o teste de Kolmogorov-Smirnov e o teste Levene através do SPSS. No teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov verificamos que para uma probabilidade de erro de 5%, não podemos rejeitar a H_0 (*p-value (sig.)* > 0.05) e conclui-se que tanto para o ensino regular como para o PCA a amostra apresenta uma distribuição normal. A partir do teste de Levene conseguimos perceber que existe homogeneidade na amostra.

De seguida, apresentaremos os resultados obtidos pelos testes realizados no SPSS de modo a responder às questões de investigação do presente estudo.

6.4. Resultados da Criatividade

No que concerne a escala da criatividade (EPC) foram aqui reunidos os resultados obtidos no SPSS. Tendo em consideração que a criatividade não apresenta subescalas, a análise realizou-se mediante uma variável compósita (soma de todos os itens).

Q1: Existem diferenças entre a criatividade dos alunos de ensino regular e ensino curricular alternativo?

Tabela 12. Médias, desvio-padrão dos resultados e *t-Student* no Ensino Regular e Percurso Curricular Alternativo em função da variável criatividade.

Tipo Ensino	<i>n</i>	M	DP	<i>p</i> (Sig.)	Teste <i>t</i>
ER	77	116,61	17,024	0,061	1,891
PCA	77	111,01	19,613	0,061	1,891

Partimos da hipótese de existir diferenças significativas entre os alunos do ER e PCA, em relação à criatividade. A fim de encontrarmos resposta à questão de investigação em causa, houve necessidade de recorrer ao *t-test* (*t-Student*) para comparação das médias dos alunos do ER e PCA, sobre a criatividade.

Como podemos observar na tabela 12 os resultados obtidos em relação ao teste *t-Student* ($t=1,891$; $p=.061 > 0.05$), indicam que não existem diferenças significativas em relação à criatividade no que respeita ao tipo de ensino. Além disso, a tabela apresenta as médias obtidas pelos dois grupos nas respostas à mesma variável, o ER apresenta uma média superior ($M=116,61$; $DP=17,02$) ao PCA ($M=111,01$; $DP =19,61$), ao que, podemos inferir que os alunos do ER são mais favoráveis do que os do PCA no que diz respeito à criatividade, embora a diferença não seja muito significativa.

Q2: Existem diferenças de géneros em relação à criatividade?

Tabela 13. Médias, desvio-padrão dos resultados e *t-Student* do género em relação a criatividade.

Género	<i>n</i>	M	DP	<i>p</i> (Sig.)	Teste <i>t</i>
Masculino	88	113,57	18,935	0,851	-0,188
Feminino	66	114,17	18,086	0,850	-0,189

Como podemos observar na tabela 13 os resultados obtidos em relação ao *t-Student* ($t=-0,188$; $p=.085 > 0.05$), revelam que não existem diferenças significativas em relação à criatividade no que respeita ao género dos alunos. As médias representadas na tabela 12 dos dois grupos nas respostas à mesma variável, o sexo feminino apresenta uma média superior ($M=114,17$; $DP=18,08$) ao sexo masculino ($M=113,57$; $DP=18,09$).

Q3: Existem diferenças na idade dos alunos em relação à criatividade?

Tabela 14. Médias, desvio-padrão dos resultados e *t-Student* da idade em relação a criatividade.

Idade	<i>n</i>	M	DP	<i>p</i> (Sig.)	Teste <i>t</i>
≤ a 12	41	123,83	14,09	0,000	4,265
> a 12	113	110,17	18,64	0,000	4,852

Analisando a tabela acima transcrita e face aos resultados obtidos ($p=.000 \leq p=0.05$) com uma probabilidade de erro de 5%, concluímos que a média das respostas em relação à criatividade são significativamente diferentes tendo em conta os alunos com idade menor ou igual aos 12 anos (“crianças”) e jovens adolescentes com idades superiores a 12 anos. Pelo que rejeitamos a H_0 e aceitamos a hipótese de que existem diferenças nas respostas tendo em conta a idade dos alunos.

Q4: Existem diferenças entre alunos dos diferentes níveis de escolaridade em relação à criatividade?

Tabela 15. Médias, desvio-padrão dos resultados e ANOVA nos níveis de escolaridade em relação a criatividade.

Ano	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	ANOVA Valor de <i>p</i>	<i>F</i>
5º ano	42	123,88	15,83		
6º ano	27	108,40	19,47		
7º ano	34	107,82	14,92		
8º ano	25	108,20	23,41		
9º ano	26	116,38	13,59		
Total	154	113,81	18,52	0,000	5,949

Para esta questão de investigação e em relação ao nível de escolaridade, também partimos da hipótese de haver diferença significativa na criatividade consoante o nível de escolaridade. Com uma probabilidade de erro de 0.05 (5%), podemos concluir que existe pelo menos um nível de escolaridade com diferenças significativas nas médias das respostas dadas pelos alunos. Através do teste ANOVA (*Oneway*) (tabela 15), obteve-se um ($p=.000 \leq p \leq 0.05$), o que nos leva a rejeitar a H_0 que não existem diferenças significativas na média das respostas por escolaridade na variável criatividade e aceitar a hipótese formulada (H_1) que existem diferenças significativas.

Pretendíamos ainda saber qual o nível de escolaridade em que os alunos responderam de modo diferente, deste modo, aplicou-se o teste *Turkey HSD* apresentado na tabela seguinte.

Tabela 16. Resultados do teste *Turkey HSD* por nível de escolaridade em função da variável criatividade.

(I) Ano de escolaridade	(J) Ano de escolaridade	Diferença das médias (I-J)	Std.Erro	Sig.
5º ano	6º ano	15,474*	4,298	0,004
	7º ano	16,057*	4,020	0,001
	8º ano	15,681*	4,402	0,004
	9º ano	7,496	4,348	0,423
6º ano	5º ano	- 15,474*	4,298	0,004
	7º ano	0,584	4,492	1,000
	8º ano	0,207	4,837	1,000
	9º ano	- 7,997	4,788	0,458
7º ano	5º ano	- 16,057*	4,402	0,001
	6º ano	- 0,584	4,837	1,000
	8º ano	- 0,376	4,591	1,000
	9º ano	- 8,561	4,881	0,329
8º ano	5º ano	-15,681*	4,402	0,004
	6º ano	- 0,207	4,837	1,000
	7º ano	0,376	4,591	1,000
	9º ano	- 8,185	4,881	0,451
9º ano	5º ano	- 7,496	4,348	0,423
	6º ano	7,977	4,788	0,458
	7º ano	8,561	4,540	0,329
	8º ano	8,185	4,881	0,451

* A diferença das médias é significativa ao nível de 0,05.

Neste caso, os resultados indica existirem três níveis de escolaridade que apresentam médias diferentes nas respostas dadas, sendo elas no 6.º ($p=.004\leq 0.05$), 7.º ($p=.001\leq 0.05$) e 8.º ano ($p=.004\leq 0.05$).

Considerando a média global encontrada ($M= 113,81$), as médias dos níveis de escolaridade apresentam os valores mais elevados da totalidade no 5º ($M=123,88$) e 9º ($M=116,38$) respetivamente, o 7º ano manifesta o valor mais baixo ($M=107,82$). Os valores da média do 6º e 8º ano na variável em questão foram de $M= 108,41$ e $M= 108,20$ (tabela 15).

Q5: Existe relação entre a criatividade e as variáveis idade e nível e escolaridade?

Tabela 17. Resultados da correlação de *Pearson* entre a criatividade e as variáveis idade e nível de escolaridade.

		Idade	Escolaridade
Criatividade Global	Correlação de <i>Pearson</i>	- 0,271 **	-0,173 *
	Sig. (2-tailed)	0,001	0,032
	N	154	154

** Correlação significativa ao nível.01 (2-tailed).

*Correlação significativa ao nível.05 (2-tailed).

Neste procedimento foi utilizada a correlação de *Pearson*. Colocando a questão “Existe relação entre a criatividade e as variáveis idade e nível de escolaridade?”, pretendíamos determinar se as respostas dos alunos em relação à criatividade se correlacionam no mesmo sentido que a idade e o nível de escolaridade. Através da correlação de *Pearson* podemos verificar uma correlação significativa, negativa, entre as variáveis idade ($r= -0.271$; $p=.001\leq 0.05$) e nível de escolaridade ($r=-0.173$; $p=.032\leq 0.05$), relativamente à criatividade. Ao analisarmos os dados obtidos, rejeita-se H_0 (hipótese nula) de que não há correlação entre criatividade e idade, uma vez que o valor de $p (.001) \leq 0$ e conclui-se em favor da hipótese alternativa de que há correlação entre estas variáveis. O mesmo acontece na correlação entre a criatividade e a escolaridade, pois o $p (.032) \leq 0$, existindo um provável correlação entre estas variáveis. Portanto, a criatividade e a idade revelam uma correlação negativa fraca, à medida que a

idade aumenta a criatividade diminui e no caso da criatividade e a escolaridade a correlação é igualmente uma correlação fraca conforme aumenta o nível de escolaridade a criatividade diminui.

Q6: As variáveis sexo, idade, nível de escolaridade e tipo de ensino influenciam a variável criatividade?

Pretendíamos avaliar a influência quantitativa de cada variável independente na variável dependente, neste caso, a variabilidade da criatividade nas variáveis sexo, idade, nível de escolaridade e tipo de ensino. Utilizamos a Regressão Linear que nos permitiu encontrar a recta que melhor representa a relação entre as variáveis, e verificar se o modelo do qual partimos é ou não significativo. Assim, formulamos a hipótese de que as variáveis independentes influenciam a variável dependente.

Tabela 18. Resultado do sumário no modelo de apuramento da Regressão Linear para a variável dependente e as variáveis independentes.

R	R²	R²_a	Std. Erro de estimativa
Correlação múltipla	Coefficiente de determinação	Coefficiente de determinação ajustado	
0,283 ^a	0,080	0,056	17,997

a.Preditores: (Constante), tipos de ensino, sexo, ano de escolaridade, idade.

Analisando a tabela, observamos os coeficientes de correlação múltipla (R), o coeficiente de determinação (R²) e o coeficiente de determinação ajustado (R²_a). Obtendo-se neste último um R²_a =.056, podemos afirmar que 5,6 % (6%) da variabilidade total na criatividade é explicada pelas variáveis independentes presentes no modelo. Verificamos que o modelo construído é pouco significativo, tendo em conta que apenas 6% da variável dependente é explicada pelas variáveis independentes.

Tabela 19. Resultados da ANOVA da Regressão Linear.

ANOVA ^b					
Modelo	Soma dos quadrados	df	Média dos quadrados	F	Sig.
Regressão	4210,737	4	1052,684	3,250	0,014 ^a
Residual	48258,802	149	323,885		
Total	52469,539	153			

a. Preditores: (Constante), tipos de ensino, sexo, ano de escolaridade, idade.

b. Variável dependente: Criatividade Global.

Na tabela da ANOVA, observaram-se os valores de $F=3,250$ com 4 e 149 graus de liberdade, e um $p=0.014$ de significância, onde rejeitamos a ideia de que as variáveis independentes (sexo, idade, nível de escolaridade e tipo de ensino) não influenciam a variável criatividade.

No entanto, procuramos ainda verificar se todas as variáveis independentes têm um efeito significativo na predição da criatividade dos alunos. Analisemos a seguinte tabela dos coeficientes estandardizados das variáveis estudadas.

Tabela 20. Resultados dos coeficientes estandardizados (coeficientes beta) das variáveis estudadas.

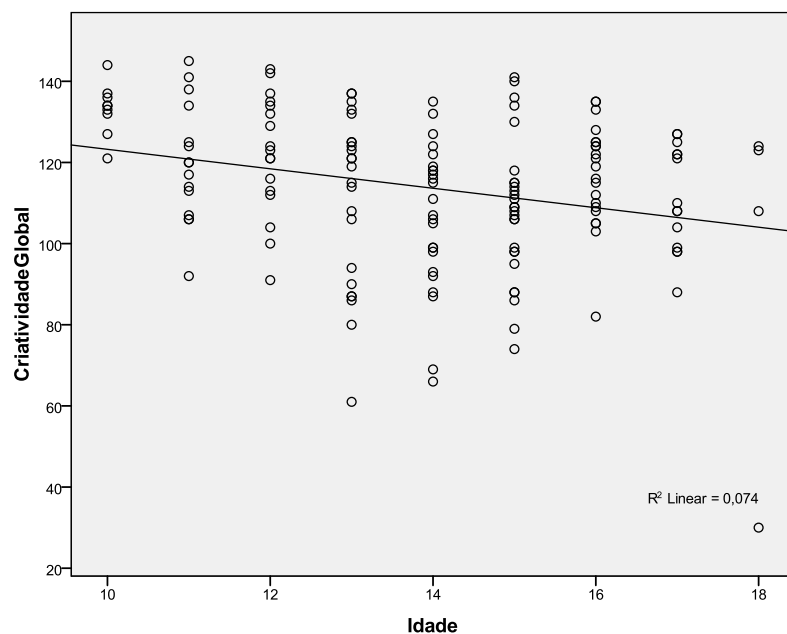
Coeficiente ^s					
Modelo	Coeficiente não padronizados		Coeficientes padronizados		
	β	Std.erro	Beta	t	Sig.
(Constante)	153,632	13,797		11,135	0,000
Sexo	-0,206	2,947	-0,006	-0,070	0,944
Idade	-2,855	1,273	-0,323	-2,243	0,026
Ano de escolaridade	1,112	1,751	0,086	0,635	0,527
Tipo de ensino	-1,901	3,245	-0,051	-0,586	0,559

a. Variável dependente: Criatividade Global.

Na análise da tabela, podemos concluir que para uma probabilidade de erro de 0.05 (5%), apenas a variável idade afeta significativamente a variável criatividade dado que apresenta um valor $p = 0.026$ inferior a 0.05. Então, a variável idade influencia significativamente a criatividade.

Neste sentido, foi realizado a recta de Regressão Linear representada no gráfico 1 onde podemos observar a relação entre a variável idade e a variável criatividade.

Gráfico 1. Recta de Regressão Linear na variável idade face à criatividade.



Assim, verificamos no gráfico 1 que a tendência da recta é decrescente, isto é, quanto maior a idade menor é a influencia sobre a criatividade.

6.5. Resultados da Motivação

Para investigar as questões acerca da motivação foram aplicados testes no SPSS, utilizou-se a motivação global (variável compósita) para realizar a análise dos resultados.

Q7: Existem diferenças entre o ensino regular e ensino curricular alternativo em relação a motivação?

Tabela 21. Médias, desvio-padrão dos resultados e *t-Student* no Ensino Regular e Percurso Curricular Alternativo em relação a motivação.

Tipo Ensino	<i>n</i>	M	<i>DP</i>	<i>p</i> (Sig.)	Teste <i>t</i>
ER	77	89,16	19,696	0,772	0,290
PCA	77	88,34	15,044	0,772	0,290

Para analisar as possíveis diferenças entre os alunos que frequentam o ensino regular e o percurso curricular alternativo na motivação aplicou-se o *t-Student*. Os resultados indicam que não subsistem diferenças significativas nestes dois tipos de ensino ($t=.290$; $p=.772$), para o nível de significância de 0,05. Podemos ainda verificar que as médias são muito próximas, no entanto, o ER apresenta um valor de média ligeiramente superior ($M=89,16$; $DP=19,696$) ao do PCA ($M=88,34$; $DP=15,044$).

Q8: Existem diferenças de géneros em relação a motivação?

Tabela 22. Médias, desvio-padrão dos resultados e *t-Student* do género em relação a motivação.

Género	<i>n</i>	M	<i>DP</i>	<i>p</i> (Sig.)	Teste <i>t</i>
Masculino	88	89	16,781	0,836	0,207
Feminino	66	88,41	18,480	0,839	0,204

De modo, a responder a questão de investigação colocada anteriormente recorreu-se ao *Teste-t*. Os resultados apresentados na tabela 22 evidenciam não existir diferenças significativas em relação ao género feminino ($t=.207$; $p=.836$) e masculino ($t=.204$; $p=.839$) na variável motivação. Em relação as médias dos géneros não encontramos grande discrepância entre o masculino ($M=89$) e o feminino ($M=88,41$).

Q9: Existem diferenças na idade dos alunos em relação a motivação?

Tabela 23. Médias, desvio-padrão dos resultados e *t-Student* na idade em relação a motivação.

Idade	<i>n</i>	M	DP	<i>p</i> (Sig. 2 tailed)	Teste <i>t</i>
≤ a 12	41	95,07	18,596	0,006	2,765
> a 12	113	86,45	16,540	0,011	2,617

Para responder a questão Q3 criou-se uma variável com “tabela de idades”, definiu-se dois grupos: os alunos com idade menor ou igual a 12 anos e alunos com idade maior a 12 anos. Os alunos ficaram divididos desta forma por consideramos que os alunos até aos 12 anos são consideradas crianças e os maiores que 12 anos jovens/adolescentes.

Portanto, neste teste (*t-Student*) para um nível de significância de 0,05 podemos aferir que existem diferenças significativas entre alunos com idade menor ou igual a 12 ($t=2,765$; $p=.006$) e os alunos com idade maiores que 12 anos ($t=2,617$; $p=.011$) em função das repostas dadas no questionário da motivação.

Q10: Existem diferenças entre alunos nos distintos níveis de escolaridade em relação a motivação?

Tabela 24. Médias, Desvio-Padrão e ANOVA nos diferentes anos de escolaridade na motivação.

Ano	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	ANOVA	<i>F</i>
				Valor de <i>p</i>	
5º ano	42	94,43	18,555		
6º ano	27	86,33	17,519		
7º ano	34	82,03	13,593		
8º ano	25	87,08	18,672		
9º ano	26	92,46	16,337		
Total	154	88,75	17,473	0,021	2,995

Para esta análise recorremos a ANOVA, definiu-se com variável dependente a motivação global e como “factor” o ano de escolaridade. Na tabela da análise de variâncias da ANOVA, os valores de p ($F=2,995$; $p=.021$) levou-nos a rejeitarmos a hipótese de igualdade das médias ao nível de significância de 0,05. Concluiu-se que existem diferenças nos anos de escolaridade em relação a motivação.

Contudo, ao rejeitar a hipótese de igualdade das médias, não se tem informação sobre qual ou quais os anos responsáveis pela diferença, assim, precisamos de realizar um teste de comparações múltiplas, nomeadamente o teste de Tukey.

Tabela 25. Resultados do teste *Turkey HSD* por nível de escolaridade em função da variável criatividade.

(I) Ano de escolaridade	(J) Ano de escolaridade	Diferença das médias (I-J)	Std.Erro	Sig.
5º ano	6º ano	8,095	4,202	0,308
	7º ano	12,399*	3,930	0,016
	8º ano	7,349	4,303	0,432
	9º ano	1,967	4,251	0,990
6º ano	5º ano	-8,095	4,202	0,308
	7º ano	4,304	4,391	0,864
	8º ano	-0,747	4,728	1,000
	9º ano	-6,128	4,680	0,686
7º ano	5º ano	-12,399*	3,930	0,016
	6º ano	-4,304	4,391	0,864
	8º ano	-5,051	4,488	0,793
	9º ano	-10,432	4,438	0,135
8º ano	5º ano	-7,349	4,303	0,432
	6º ano	-0,747	4,728	1,000
	7º ano	5,051	4,488	0,793
	9º ano	-5,382	4,771	0,792
9º ano	5º ano	-1,967	4,251	0,990
	6º ano	6,128	4,680	0,686
	7º ano	10,432	4,438	0,135
	8º ano	5,382	4,771	0,792

* A diferença das médias é significativa ao nível de 0,05.

A partir do quadro de comparações múltiplas do SPSS podemos verificar que existem valores de p inferiores e superiores a 0,05. Grosso modo, existem diferença entre médias, neste caso, as médias são significativamente diferentes no 7º (M= 82,03; $p=.016$). Tendo em conta a média global dos 5 níveis de escolaridade (M=88,75), os valores mais elevados da totalidade das médias é no 5º (M=94,43) e 9º (M=92,46), o 6º ano (M=86,33), 8º ano (M=87,08) com valores inferiores, por último o 7º ano (M=82,03) (tabela 23).

Q11: Existe relação entre a motivação e as variáveis idade e nível e escolaridade?

Tabela 26. Resultados da correlação de *Pearson* entre a motivação e as variáveis idade e nível de escolaridade.

		Idade
Motivação Global	Correlação de <i>Pearson</i>	- 0,166*
	Sig. (2-tailed)	0,040
	N	154

*Correlação significativa ao nível.05 (2-tailed).

Em resposta a esta questão procura-se realizar a correlação de *Pearson*. Nos resultados obtidos podemos assumir uma correlação significativa, negativa, entre as variáveis idade ($r= -0.166$; $p=.040 \leq 0.05$) e motivação. Assim, rejeita-se H_0 (hipótese nula) de que não há correlação entre criatividade e idade, uma vez que o valor de p ($.040 \leq 0$) e conclui-se em favor da hipótese alternativa de que há correlação entre estas variáveis. Esta correlação entre idade e motivação é negativa, à medida que a idade aumenta a motivação diminui.

Q12: As variáveis sexo, idade, nível de escolaridade e tipo de ensino influenciam a varável motivação?

Procuramos analisar a influência de um conjunto de variáveis independentes (sexo, idade, nível de escolaridade e tipo de ensino) para predizer o valor de uma

variável dependente (motivação global), sendo assim, a Regressão Linear surge como a técnica estatística mais adequada para modelar a relação entre estas variáveis.

Tabela 27. Resultado do sumário no modelo de apuramento da Regressão Linear para a variável dependente e as variáveis independentes.

R	R²	R²_a	Std. Erro de estimativa
Correlação múltipla	Coefficiente de determinação	Coefficiente de determinação ajustado	
0,210 ^a	0,044	0,019	17,309

b. Preditores: (Constante), ano de escolaridade, sexo, tipos de ensino, idade.

Na tabela 27 observamos o coeficiente de correlação múltipla ($R=.210$), o coeficiente de determinação ($R^2=.044$) e o coeficiente de determinação ajustado ($R^2_a=.019$), sendo que, o valor deste último coeficiente aponta para uma variabilidade total de 1,9 % (2%) que na motivação é explicada pelas variáveis independentes presentes no modelo. Neste caso, podemos dizer que o modelo construído é pouco significativo, visto que, apenas 2% da variável dependente é explicada pelas variáveis independentes.

Tabela 28. Resultados da ANOVA da Regressão Linear.

ANOVA^b					
Modelo	Soma dos quadrados	df	Média dos quadrados	F	Sig.
Regressão	2067,248	4	516,812	1,725	0,147 ^a
Residual	44641,876	149	299,610		
Total	46709,123	153			

b. Preditores: (Constante), tipos de ensino, sexo, ano de escolaridade, idade.

b. Variável dependente: Criatividade Global.

Na tabela anterior observamos os resultados obtidos na ANOVA da regressão linear, os valores de $F=1,725$ com 4 e 149 graus de liberdade, e $p=0.147$ de

significância, permite-nos rejeitar a ideia de que as variáveis independentes (sexo, idade, nível de escolaridade e tipo de ensino) não influenciam a variável motivação.

De seguida procuramos ainda identificar se todas as variáveis independentes têm um efeito significativo na predição da motivação dos alunos. A tabela 27 apresenta os coeficientes estandardizados das variáveis independentes e dependente.

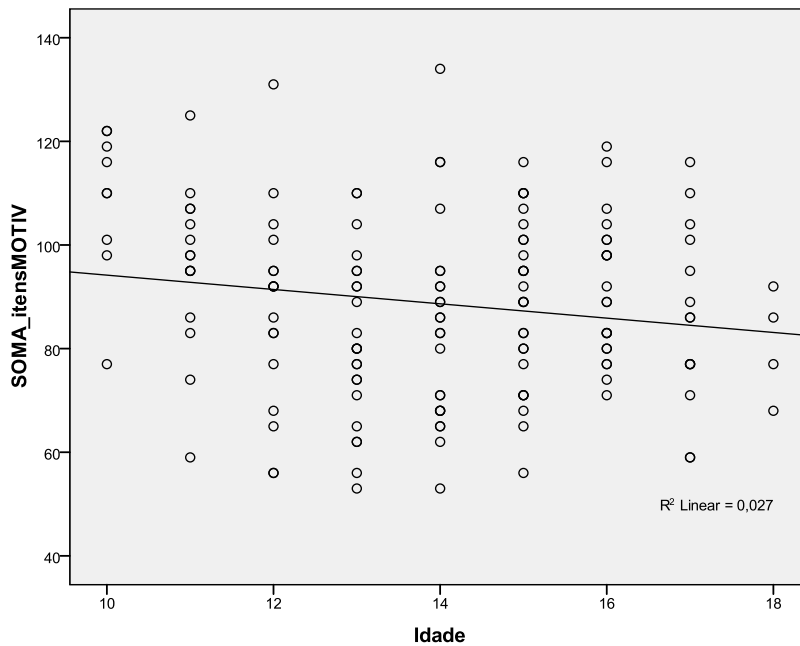
Tabela 29. Resultados dos coeficientes estandardizados (coeficientes beta) das variáveis estudadas.

Modelo	Coeficiente ^s				
	Coeficiente não padronizados		Coeficientes padronizados		
	β	Std.erro	Beta	t	Sig.
(Constante)	121,304	13,270		9,141	0,000
Sexo	-1,218	2,834	-0,035	-0,430	0,668
Idade	-3,020	1,224	-0,362	-2,468	0,015
Ano de escolaridade	2,584	1,684	0,213	1,535	0,127
Tipo de ensino	2,711	3,119	0,078	0,869	0,386

a. Variável dependente: Motivação Global.

A partir dos resultados obtidos, podemos concluir que apenas a variável idade afeta significativamente a variável motivação dado que apresenta um valor $p = .015 < 0.05$. Sendo assim, a recta de Regressão Linear representada no gráfico 2 permite observar a relação entre a variável idade e a variável motivação.

Gráfico 2. Recta de Regressão Linear na variável idade face à motivação.



No gráfico 2 podemos verificar que a tendência da recta é decrescente, isto é, quanto maior a idade menor é a influencia sobre a motivação.

6.6. Resultados da Relação entre Criatividade e Motivação

De modo, a responder a questão seguinte utilizou-se um procedimento estatístico de correlação no SPSS que permita determinar o grau de associação entre variáveis.

Q13: Existe relação entre a criatividade e motivação nos alunos?

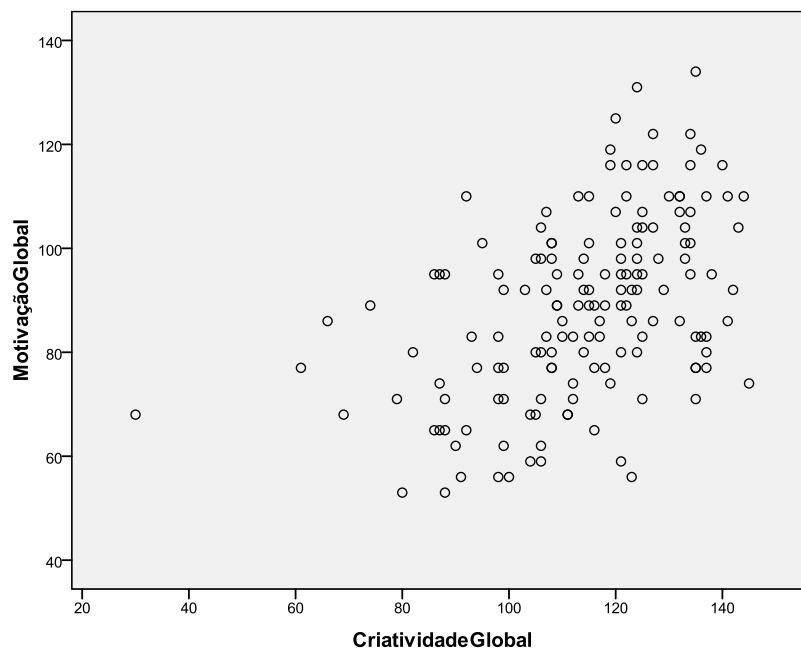
Tabla 30. Correlação de *Pearson* entre criatividade e motivação.

		Motivação Global
Motivação Global	Correlação de <i>Pearson</i>	0,468*
	Sig. (2-tailed)	0,000
	N	154

* A correlação é significativa para o nível de significância de 0.05.

De modo, a verificar se existe uma relação entre a criatividade e a motivação dos alunos precisamos de realizar um teste de análise bivariada entre duas variáveis quantitativas, neste caso a correlação de *Pearson*. Para o cálculo deste teste utilizou-se a variável compósita da criatividade e da motivação, sendo que, os resultados obtidos evidenciam uma correlação moderada entre as variáveis envolvidas, para o nível de significância $\alpha=.01$ ($r =.468$, $p =.000$). Como o valor de r é positivo existem uma relação direta entre a criatividade e a motivação, assim, o aumento de uma variável corresponde ao aumento de outra. Então, observando o gráfico 3 verificamos que o aumento da criatividade está associado a uma maior motivação.

Gráfico 3. Correlação entre motivação e criatividade.



6.7. Discussão dos Resultados

Sabemos, que na prática profissional de um psicólogo educacional é fundamental estarmos munidos de instrumentos que nos permitam eficazmente identificar e avaliar características dos alunos. Aliás, para compreender e promover tanto a criatividade como a motivação precisamos antes de mais avaliá-las.

O propósito do nosso estudo foi aplicar dois questionários sobre a personalidade criativa e a motivação em sala de aula, comparando os resultados dos alunos que frequentam o ensino regular com os alunos do percurso curricular alternativo. Além disso, centramo-nos na investigação da relação entre a criatividade e a motivação.

Neste momento, após todos os procedimentos estatísticos para analisar a população-alvo e as respostas dadas pelos alunos passamos a compreender um pouco melhor os resultados obtidos no estudo, procurando colmatar os dados com as constatações decorrentes dos estudos empíricos anunciados na literatura.

Na realidade, o estudo da personalidade criativa revela ser um aspeto de extrema importância para os investigadores na área da criatividade. Contudo, em Portugal, a falta de um instrumento que permitisse a avaliação da criatividade levou a que investigadores construíssem a Escala da Personalidade Criativa (EPC) (Garcês, Pocinho, Jesus, Wechsler & Imaginário, in press). Sendo assim, o presente estudo foi mais um contributo para o desenvolvimento da investigação utilizando a escala EPC, que avalia a personalidade criativa através de um *score* global.

No que concerne à personalidade criativa, os perfis de resposta dos alunos do ensino regular permitiram constatar uma média global de 116,61 e desvio padrão 17,025, oscilando entre 69 e 145, enquanto, que os alunos do percurso curricular alternativo obtiveram uma média de 111,013 com desvio padrão de 19,613, variando entre 30 e 141. Estes resultados comprovam que os alunos nos dois tipos de ensino possuem um perfil de personalidade criativa muito idêntico, embora os alunos do ensino regular manifestam um nível um pouco mais elevado do que os alunos do percurso alternativo.

Na verdade, ainda não existem muitos dados recolhidos com a nova versão da EPC, pois os primeiros resultados começam a ser agora analisados pelos investigadores desta área. Deste modo, temos apenas como referência o estudo de validação da escala EPC com 784 participantes entre os 10 e os 70 anos onde obtiveram uma média de 117,93 e desvio-padrão de 15,72 (Garcês, Pocinho, Jesus, Wechsler & Imaginário, in

press), a investigação levada a cabo por Pedro Godinho onde a variável compósita obteve uma pontuação média de 121,55 e desvio-padrão de 15,48, oscilando entre 53 e 148, e ainda uma outra pesquisa com artistas em que o valor da média corresponde a 121,8 e desvio-padrão de 13,3, oscilação 81-146. Com estes dados constatamos que obtivemos no nosso estudo resultados inferiores de personalidade criativa, ainda que, as diferenças nas médias globais não sejam tão significativas. Nesta caso, devemos ponderar os aspetos relacionados com a composição da amostra, as características dos alunos e do contexto educativo onde estão inseridos.

Portanto, percebemos que a personalidade criativa pode ser avaliada em crianças e jovens, independentemente do percurso curricular que frequentam. A criatividade é um processo que pode ser desenvolvido ao longo da aprendizagem dos alunos, tal como a motivação.

A motivação é indispensável no processo de ensino-aprendizagem, pois esta é o “motor” para agir, persistir, orientar e planificar para ser bem-sucedido (Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998 citado por Lemos & Veríssimo, 2006). No contexto educativo a motivação envolve os aspetos intrínsecos e extrínsecos nos diferentes padrões de aprendizagem e realização escola, por isso, a importância de utilizar uma escala que avalie a motivação intrínseca e extrínseca (Lemos & Veríssimo, 2006).

Tendo em conta que a escala “Motivação Intrínseca *versus* Extrínseca na sala de aula” tem demonstrado ser uma medida válida e sensível na avaliação da motivação através de cinco sub-escalas distintas, cada uma com dois pólos (extrínseca e intrínseca), conseguimos retirar conclusões interessantes sobre os participantes do presente estudo. Através da análise descritiva nas repostas dos alunos no ensino regular apuramos uma predominância da orientação motivacional intrínseca nas dimensões mestria, desafio e julgamento, e nas dimensões curiosidade e critério uma orientação motivacional extrínseca. As repostas do grupo de alunos do ensino curricular alternativo, comprovam uma orientação motivacional intrínseca na dimensão mestria, enquanto, que o pólo extrínseco predomina nas dimensões julgamento e critério. Nas outras duas dimensões, curiosidade e desafio não impera nenhuma das duas orientações, ambas coexistem de igual modo. Ademais, em ambos os ensinos o valor médio global mais elevado surge na dimensão curiosidade. No caso do ensino regular pressupomos que os alunos preferem realizar os trabalhos escolares sobretudo para agradarem os

professores ou terem boas notas (pólo extrínseco), e no ensino curricular alternativo os alunos trabalham para satisfazer o interesse e a curiosidade (pólo intrínseco), mas também alguns alunos estão mais dependentes de fontes externas, como o *feedback* dos professores e com o objetivo de ter boas notas (pólo extrínseco). Já os valores mais baixos concentram-se na dimensão desafio, de igual forma para os dois tipos de ensino. Embora os alunos do ensino regular possam estar mais motivados para a realização de trabalho difíceis, desafiadores (pólo intrínseco) os do ensino alternativo estejam tanto para as estas condições intrínsecas como para as extrínsecas em que prefere trabalhos fáceis distribuídos pelos professores.

De acordo com Harter (1980 citado por Costa & Lemos, 1989) o desafio e a curiosidade referem-se a questões que envolvem o que a criança quer fazer, gosta de fazer e prefere fazer. Uma criança que obtenha uma cotação elevada nestas sub-escalas encontra-se motivada para o seu envolvimento no processo de desenvolvimento da própria competência. Verificamos em parte esta ideia ao obtermos valores mais altos na dimensão curiosidade.

No que toca a consistência interna da escala EPC e da escala da Motivação intrínseca *versus* extrínseca em sala de aula, o *alpha* de Cronbach foi calculado para a amostra total ($n=154$) e para a amostra de ambos os ensinos ($n=77$), ao que, obtivemos uma boa fiabilidade em ambos instrumentos, indicando que estas possuem características psicométricas válidas para o presente estudo. Porém, nas cinco dimensões que compõem a escala da Motivação intrínseca *versus* extrínseca em sala de aula, o *alpha* revelou valores menos satisfatórios nas dimensões curiosidade e julgamento nos resultados dos alunos do ensino regular e as dimensões curiosidade, mestria, julgamento e critério nos resultados dos alunos que frequentam o percurso curricular alternativo. Assim, os valores de coeficiente de *alpha* considerados aceitáveis foram obtidos na dimensão desafio, em ambos os ensinos, e ainda a mestria e o critério apenas no ensino regular. Estes resultados contrastam com os encontrados na escala original de Harter (1980), que apesar de propor três destas dimensões (curiosidade, mestria e desafio) obtêm uma consistência interna bastante satisfatória em cada uma das sub-escalas, e também nos obtidos na validação da escala para a população portuguesa que nas cinco dimensões revelaram uma boa consistência interna.

A explicação para os resultados de *alpha* que obtivemos nas sub-escalas da motivação podem estar relacionadas com o número reduzido de itens por dimensão,

além do mais, estes não se encontram distribuídos de igual forma pelas distintas sub-escalas. Inclusive, podem existir itens que não estão adaptados ao que normalmente é esperado no contexto escolar português do 1º e 2º ciclo (Lemos & Veríssimo, 2006). Seguindo a ideia do autor os itens desta escala podem não estar apropriados para o tipo de população em questão, tendo em conta a características peculiares de cada aluno e a diferenciação do processo de aprendizagem dos PCA. Aliás, estes alunos manifestam dificuldades nas aprendizagens a vários níveis o que de certa forma poderá ter influenciado na interpretação e no tipo de resposta dada. Em situações educativas distintas é possível depararmo-nos com uma maior ou menor diferenciação quanto às dimensões das atividades escolares, aliás, as diferenças que possamos encontrar refletem essencialmente características da população estudada derivadas da especificidade dos contextos escolares onde os alunos estudam (Costa, Reis & Lemos, 1989).

Consideramos, que o instrumento de avaliação da motivação apresenta na sua globalidade uma consistência interna considerável, porém, em algumas das suas sub-escalas o mesmo não se verificou, visto que, a maioria dos participantes foi pouco consistente nas respostas dadas ao longo do questionário. Assim sendo, destaca-se a necessidade de que futuros estudos sejam conduzidos para uma análise mais cuidadosa dos dados encontrados. As dimensões da escala da motivação requerem mais ensaios, possivelmente reformulação de itens, ou introdução de novos itens a fim de melhorarem a sua consistência interna e apropriarem-se às populações-alvo.

Contudo, estes resultados não foram impeditivos na continuação do estudo. A partir das questões de investigação colocadas foram possíveis realizar testes estatísticos utilizando as escalas completas, que nos permitiu chegar a determinadas conclusões.

Em relação a criatividade nos tipos de ensinamentos, podemos verificar que não existem diferenças significativas entre os alunos que frequentam o ensino regular e os alunos que frequentam o percurso curricular alternativo. Apesar das características particulares dos alunos do ensino alternativo (e.g. insucesso escolar, dificuldades de aprendizagem, falta de expectativas na aprendizagem e no futuro pessoal, social e profissional, entre outras) estes apresentam potencial criativo, tal como os alunos do ensino regular. A respeito desta questão não foi possível identificar investigações que se propusessem explorar estas duas variáveis, pelo que não conseguimos comparar os resultados com os

estudos empíricos. No entanto, pareceu-nos bastante interessante de ser estudado os tipos de ensino na criatividade, o que tornou esta pesquisa pioneira.

No que se refere a criatividade dos alunos entre gêneros, não foram detetadas quaisquer diferenças entre o sexo masculino e feminino. Estes resultados corroboram com as pesquisas realizadas por Urban & Jellen (1996); Aranha (1997); Kodama, Souza, Andreo, Laicine, Caetano, Nakano, Siqueira & Wechsler (1999); Wechsler, Siqueira, Reis, Costa, Nakano, Kodama & Merlin (2000); Almeida, Ibérico Nogueira & Bahia (2007); Almeida & Ibérico Nogueira (2008) e Santos (2010) que confirmam não existirem diferenças entre os sexos na criatividade. Contudo, existem estudos que encontram diferenças em relação ao gênero quando avaliada a criatividade, sendo que uns favorecem o sexo masculino (Alencar, 1997; Wechsler, Nakano, Kodama & Siqueira, 2002; Kiehn, 2003; Mendonça & Fleith, 2005; Nakano & Wechsler, 2006b) e outros favorecem o sexo feminino (Dudek, Strobel e Runco, 1993; Nakano, et. al, 2010; Duarte, Imaginário & Jesus, 2011). Então, relativamente as diferenças de gênero na criatividade existe uma certa controvérsia. Aliás, quando colocada esta questão é importante ter em conta que o gênero varia muito em função da amostra em estudo e o tipo de criatividade medida. Além do mais, as diferenças de gênero que possam existir ou não na criatividade podem ser explicadas pela grande influência que o ambiente exerce na definição dos papéis sexuais, tendo em conta que a sociedade apresenta expectativas diversas em relação ao indivíduo do sexo feminino e masculino, reforçando alguns comportamentos e punindo outros (Cropley, 1999 citado por Nakano & Wechsler, 2006b). Uma combinação de diversos fatores seria responsável, como a diferença que ocorre na escola e em outros contextos, além das expectativas e experiências de socialização que são consagradas durante o processo de desenvolvimento dos rapazes e das raparigas. Desta forma, a ênfase colocada na diferenciação dos papéis sexuais tornaria limitada as experiências dos indivíduos e naturalmente reduziria o potencial criativo dos mesmos, como nos diz Wechsler (1998) e Alencar (2002).

Neste estudo não foram detetadas diferenças de gênero em relação à personalidade criativa dos alunos, mas como nos refere Cavalcanti (2009) embora não sejam comprovadas diferenças entre gêneros relacionadas ao potencial criativo, ao longo do percurso de vida dos indivíduos sucedem diferenciações em relação a expressão da criativa entre homens e mulheres.

Entretanto, ao procuramos investigar a criatividade tendo em conta a idade, concluímos que existem diferenças entre o grupo de alunos com idade menor ou igual a 12 anos e o grupo de alunos maiores que 12 anos. Apesar de os grupos de idade apresentar um número diferente de alunos, podemos assumir que os alunos com idade inferior ou igual a 12 anos (crianças) apresentam valores mais elevados de criatividade em relação ao outro grupo de alunos com idade superior a 12 anos (jovens/adolescentes). Estes resultados comprovam a ideia de alguns estudos, de que a medida que a idade passa diminui a criatividade. Os autores Land e Jarman (1990 citados por Brito & Ulbricht, 2009) ao investigarem crianças que foram testadas e acompanhadas até a idade de quinze verificaram um índice decrescente de criatividade em relação a idade. Inclusive, Smith e Carlsson (citados por Fleith e Alencar, 2012) alegam uma descontinuidade no desenvolvimento da criatividade entre os 10 e 16 anos de idade. Todavia, existem estudos como de Dudek, Strobel e Runco (1993) que comprovam que o potencial criativo evolui com a idade. Em Portugal os autores Almeida, Ibérico, Nogueira & Bahia (2007) apuraram no seu estudo diferenças entre grupos etários, demonstrando-se mais criativos os indivíduos mais velhos.

No que se refere à diferenciação da criatividade em termos de níveis de escolaridade, observou-se que os alunos do 6º ano, 7º ano e 8º ano apresentam diferenças nas respostas em relação a média total. Porém através das média obtidas em cada nível de escolaridade podemos verificar que o 5º e 9º ano ostentam os valores mais elevados, sendo o 7º ano que apresenta o valor mais baixo. Neste caso é um pouco difícil ter uma interpretação sólida dos valores, uma vez que cada nível de escolaridade assume na amostra um número diferente de alunos, contudo se compararmos a média do 9º ano com os níveis de escolaridade anteriores, podemos assumir uma ideia de que porventura os alunos deste ano assumem claramente uma maior “criatividade” do que os do 6º ano que detêm praticamente o mesmo número de alunos. Tais resultados reforçam as pesquisas de Wechsler, Nakano, Kodoma e Siqueira (2002) que encontram diferenças entre o nível escolar na criatividade. Segundo Nakano e Wechsler (2006a) o crescimento no desempenho criativo tendo em conta o nível educacional pode estar relacionado ao desenvolvimento cognitivo, que aumenta com a idade. Portanto, a criatividade está presente em todos os níveis educacionais, mas de maneiras diferentes.

O que se espera é que conforme os alunos evoluem no percurso académico, desenvolvam o seu produto criativo. Pretende-se que com as novas aquisições de

conceitos e competências académicas os alunos apresentem mais capacidades na resolução de problemas, quer por *insight*, quer por descoberta a nível escolar e em outras áreas da vida (Duarte, Imaginário, Jesus, 2010).

Além do mais, verificou-se que a criatividade correlaciona-se negativamente com a variável idade, isto é os alunos mais velhos (maiores de 12 anos) apontam para uma menor criatividade do que os mais novos (menores ou igual a 12 anos). De igual forma existe uma correlação fraca entre a criatividade e a escolaridade, assim, estes dados apontam para que à medida que os alunos evoluem nos anos escolares a sua criatividade diminua.

Por último, quando se procurou investigar quais as variáveis que influenciavam efetivamente a criatividade, conseguimos perceber que apenas a idade é preditiva da criatividade. Na realidade, os estudos (Torrance, 1999; Torrance & Ball, 1978; Wechsler, 2002, 2004; Siqueira & Wechsler, 2004; Nakano & Wechsler, 2006a), comprovam que essencialmente as variáveis sexo e série é que interferem significativamente nos resultados da criatividade. A análise dos estudos apontam para diferenças significativas no sexo e ano de escolaridade quando avaliada a criatividade das amostras, independentemente da idade e série envolvida (Nakano & Wechsler, 2006a).

Relativamente a motivação, entre os alunos do ensino regular e do percurso curricular alternativo não existem diferenças significativas. Grande parte das investigações procuram averiguar a motivação na aprendizagem dos alunos ao longo do percurso académico, no entanto, desconhecemos estudos nesta área que pretendam testar as orientações motivacionais em aluno que apresentem conteúdos curriculares distintos. No entanto, uma pesquisa recente de Cordeiro (2010) utiliza uma amostra de 485 alunos que frequentam vários tipos de ensino, inclusive currículos alternativos - ensino recorrente e profissionalizante, mas apenas procurou construir e validar um questionário de motivação escolar, não explorou as diferenças entre os tipos de ensino. Na verdade, a maior tendência nos estudos é averiguar a motivação e também a criatividade dos alunos do ensino público e particular, prova disso, são os estudos de Alencar (1997), Siqueira e Wechsler (2006), Cavalcanti (2009), Octaviano (2009) entre outros.

A literatura sugere o género como uma variável que pode ser relevante na compreensão da motivação, desta forma desenvolvemos uma análise com esta variável.

No que se refere à motivação em função do gênero, não se verificaram diferenças significativas entre os rapazes e as raparigas. Estes resultados não corroboram com os obtidos por Antunes & Viegas (2004) em que existem diferenças entre o gênero feminino e masculino em relação a motivação escolar, mais favoráveis aos alunos do sexo masculino. Resultados semelhantes foram obtidos no estudo de Marchiore e Alencar (2009), as diferenças entre gênero na motivação intrínseca e extrínseca foram favoráveis ao sexo masculino. Num outro estudo comprovou-se que não existiam diferenças de gênero em relação a motivação intrínseca, embora o sexo feminino apresente uma autopercepção positiva da motivação extrínseca para aprender (Cavalcanti, 2009).

Quanto à motivação dos alunos em relação à idade foram verificadas diferenças entre o grupo de alunos com idade menor ou igual a 12 anos e o grupo com idade maior a 12 anos, mais favoráveis ao primeiro grupo de alunos.

A literatura diz-nos que os indivíduos entre 12 e 18 anos encontram-se na fase da adolescência, período que ocorre grandes transformações biológicas, cognitivas, psicológicas, sociais e educacionais (Barbosa, 2006; Cavenaghi & Bzuneck, 2009). Desta forma, todas as mudanças que ocorram neste período têm influência na aprendizagem e na motivação do adolescente. Pois, para muitos jovens esta fase marca o início de um decréscimo acadêmico, estes começam a duvidar das capacidades de sucesso nas tarefas escolares, questionam o valor de fazer as tarefas escolares e o esforço diante das atividades acadêmicas começam a decrescer, mais que em outras idades, correndo por sinal o risco de abandono escolar (Ryan; Patrick, 2001 citados por Cavenaghi & Bzuneck, 2009). Na realidade, alguns estudos como os de Harter (1981), Gottfried (1990), Wigfield e Guthrie (1997), comprovam que as crianças mais novas afiguram-se mais motivadas que as crianças mais velhas (Martinelli & Genari, 2009). Portanto, existe um consenso entre os autores de que na fase de adolescência pode ocorrer um declínio da motivação nos alunos, influenciada por diversas razões todavia a natureza das experiências vividas no âmbito escolar pode ser um dos fatores mais significantes para a explicação deste fenómeno (Anderman & Maher, 1994; Ryan & Patrick, 2001; Urdan & Pajares, 2001, Anderman, Austin & Johnson, 2002; Roeser & Galloway, 2002; Boekaerts, 2003; Kaplan & Maehr, 2002 citados por Cavenaghi & Bzuneck, 2009).

Apesar das diferenças no número de alunos de cada grupo os dados revelam através da média o mesmo que os estudos anteriores, que os adolescentes (> 12 anos) sentem-se menos motivados do que os mais novos (≤ 12 anos).

No que diz respeito à motivação dos alunos nos distintos níveis de escolaridade foram encontradas diferenças significativas apenas no 7º ano em relação à média total. Entretanto, a média em cada ano de escolaridade é mais elevada no 5º ano e 9º ano, depois no 6º ano e 8º ano. Os valores mais baixos de média surgem no 7º ano. Aliás, apesar de o 5º ano exibir maior número de alunos não foram observados decréscimo de médias com o passar dos anos escolares, excepto no 7º ano. Estes resultados não estão de acordo com o esperado, pois, existem estudos que apontam para uma diminuição da motivação dos alunos para a aprendizagem com a progressão nos anos de escolaridade (Harter, 1981; Lepper et al., 1997 citados por Siqueira & Wechsler, 2009). Segundo Martinelli e Genari (2009) os autores Harter (1981), Gottfried (1990), Wigfield e Guthrie (1997), confirmam que surgem mudanças na motivação dos alunos na transição de um ano para outro, aludindo para um declínio na motivação do aluno conforme o progresso na escolaridade. Num estudo de Caldas e Hubner (2001 citados por Barbosa, 2006) foi possível verificar numa amostra de 50 alunos de um jardim de educação infantil e de 2ª, 4ª, 6ª e 8ª série do Ensino Fundamental, que com o avanço da escolaridade houve uma perda gradual na motivação dos alunos nas atividades académicas. Ainda podemos considerar as mudanças no desenvolvimento que os alunos passam ao longo dos anos escolares que exercem influencia sobre a motivação escolar (Siqueira & Wechsler, 2009).

As correlações mostram que a motivação tende a relacionar-se negativamente com a idade, embora o coeficiente de correlação apenas seja significativo para a globalidade da amostra. A regressão múltipla efetuada para descobrir quais as variáveis que influenciam a motivação tende a corroborar as indicações anteriores. A idade revela potencial explicativo negativo para a motivação, pois a medida que a idade aumenta a motivação diminui. Estes resultados corroboram com uma pesquisa que nos diz que a idade pode exercer influência na motivação como um todo, declarando que à medida que a idade aumenta os alunos vão apresentando menos motivação (Deci, 1975 citado por Jesus, 2000).

No que se refere ao segundo objetivo desta investigação verificámos que, efetivamente existe uma associação positiva entre a criatividade e a motivação. Os

estudos que têm sido realizados comprovam efetivamente que a criatividade e a 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” (Cavalcanti, 2009 p.88). De acordo com Sternberg e Lubart (1991 citado por Siqueira & Wechsler, 2009) a motivação é um elemento indispensável para a criatividade, visto que, a motivação têm responsabilidade pela permanência e pela concentração de um indivíduo numa tarefa.

O estudo de Siqueira e Wechsler (2009) assumiu existir uma relação significativa entre os fatores de motivação relacionados com várias dimensões dos estilos de pensar e criar. Assim como, no estudo de pessoas criativas e suas características está confirmado que a motivação sempre intervém como um fator determinante da manifestação criativa.

No entanto, torna-se necessário aprofundar esta relação em próximas investigações.

De modo geral, os resultados obtidos responderam às questões de investigação propostas, levando uma maior consciencialização sobre como os alunos se posicionam perante a personalidade criativa e a motivação escolar.

Conclusões

Conclusão

Neste último capítulo apresentamos as conclusões e implicações finais realçando os resultados mais relevantes obtidos no estudo empírico da tese. Procuraremos ainda anunciar algumas das limitações encontradas, e sugestões para futuros estudos.

Ao longo da investigação foi perceptível que a criatividade e a motivação são fenómenos extremamente complexos, tendo estes sido alvo de investigações por parte de diversos autores. Embora existam distintas perspectivas sobre a criatividade e a motivação, atualmente, os investigadores partilham de uma visão sistémica que possibilita um entendimento mais amplo destes fenómenos.

Deste modo, a criatividade deve ser compreendida e investigada sobre a visão multidimensional que engloba aspetos cognitivos, afetivos e ambientais, onde vários fatores intervêm para o desenvolver do potencial criativo (Duarte, Imaginário & Jesus, 2010). Já a motivação deve procurar consolidar um modelo mais integrativo que considere a motivação dos alunos, as variáveis do comportamento, as variáveis do resultado, as variáveis cognitivas-motivacionais e as estratégias utilizadas pelos professores (Jesus, 1996).

Posto isto, o entendimento e a adoção de uma visão mais abrangente reafirma a importância do estudo da criatividade e da motivação na diversidade dos contextos e de indivíduos, inclusive os que apresentam características específicas.

Assim, com o intuito de compreender melhor estes constructos o presente estudo propôs-se explorar a personalidade criativa e a motivação intrínseca *versus* extrínseca em sala de aula dos alunos do Ensino Regular e do Percurso Curricular Alternativo numa Escola pública da ilha da Madeira.

Para esta pesquisa utilizou-se dois questionários um direcionado para a criatividade e outro para a motivação. De modo geral, estes apresentaram valores que nos permitiram considerar os resultados obtidos como válidos.

Em modo de consideração final podemos observar que a amostra em análise era maioritariamente constituída por alunos do sexo masculino, e apresentava igual número de alunos de Ensino Regular e Ensino Alternativo, sendo que a maioria frequentava o 5º ano.

Todavia, os resultados obtidos através da aplicação de testes estatísticos permitiu verificar que, quer em relação à criatividade quer em relação à motivação entre alunos do Ensino Regular e do Percorso Curricular Alternativo não houve diferenças a registar.

Ademais, a criatividade e a motivação não diferem quanto ao género, como foi corroborado com outros estudos.

Na criatividade e na motivação entre alunos de diferentes idades foi possível observar diferenças entre o grupo de alunos com idade menor ou igual a 12 anos e o grupo maiores de 12 anos. Tanto na criatividade como na motivação os resultados da média foram mais elevados para o grupo de alunos com idade menor ou igual a 12 anos.

Em relação à criatividade nos distintos níveis de escolaridade foram observadas diferenças nos alunos do 6º ano, 7º ano e 8º ano. Na motivação as respostas dadas pelos alunos dos diferentes anos de escolaridade apenas permitiram encontrar diferenças no 7º ano.

Por outro lado, observou-se que a criatividade correlaciona-se negativamente com a variável idade e a escolaridade, comprovando-se que a variável idade influencia a criatividade.

Na motivação as correlações mostram que esta tende a relacionar-se negativamente com a idade. A idade revela potencial explicativo negativo para a motivação, pois a medida que a idade aumenta a motivação diminui.

Por último, observamos uma associação positiva entre a criatividade e a motivação, determinante para compreender o comportamento e a aprendizagem. De acordo com Jesus, Rus, Lens, & Imaginário (2012) a capacidade de adaptação do comportamento humano pode ser entendida através da criatividade e da motivação. Estes dois conceitos psicológicos permitem explicar a flexibilidade, a inovação e o potencial do comportamento humano (Jesus, et al., 2011).

Então, estes resultados evidenciam a importância de identificar as motivações dos alunos na sala de aula e trabalhar em torno dessas motivações possibilitando assim o desenvolvimento e desempenho criativo.

Portanto, a realização deste estudo permitiu-nos compreender e comprovar a existência de um potencial criativo em todos os alunos. Como tal, reconhecemos a importância da criatividade e da motivação como motor para a aprendizagem e desenvolvimento pessoal, psicológico e social de cada aluno.

Além do mais, o contexto educativo é um aliado fundamental para o desenvolvimento de pesquisas e promoção da criatividade e motivação nos alunos. Assim sendo, todos os profissionais da educação devem procurar ser facilitadores da expressão da criatividade para a diversidade de alunos com ritmos, interesses, capacidades e motivações diversificadas.

Aliás, ao longo do tempo as conclusões das investigações apontam para a importância da criatividade no desenvolvimento do pensamento e atitudes criadoras, no aumento da motivação em sala de aula, na melhoria das expectativas pessoais e na maior satisfação com a qualidade de vida (Wechsler, 2001).

Quanto a limitações e sugestões desta investigação, realçamos que, o estudo apresenta uma amostra pequena de participantes, restrita a alunos de uma única escola pública do conselho do Funchal. Tal facto, não permite conclusões mais abrangentes sobre esta questão a nível da região. Neste caso, seria necessário estudos complementares com amostras de maior dimensão, inclusive, com participantes de outras escolas da ilha da Madeira.

Não obstante, importa ainda salientar alguns aspetos que assinalam relativas dificuldades com as quais nos deparamos ao longo da realização da investigação. Concretamente, dificuldades de interpretação e preenchimento dos questionários especialmente pelos alunos dos PCA. Além disso, o facto de os questionários terem sido aplicados em contexto de sala de aula pode também condicionar as respostas dos alunos, inclusive ocasionar o efeito de desejabilidade social. Outra limitação associada aos instrumentos utilizados diz respeito ao tamanho e a complexidade, em particular da escala da motivação, ideia que me foi transmitida pela presidente do Conselho Executivo. Podemos ainda apontar outra limitação decorrente da dificuldade em encontrar na literatura dados acerca de certas questões de investigação sobre o qual este estudo se debruçou, dificultando a análise e discussão dos resultados.

Entretanto, é importante destacar que os instrumentos aplicados apesar de apresentarem qualidades psicométricas confiáveis, ainda precisam de mais estudos para o seu aprimoramento. No caso do instrumento da motivação intrínseca *versus* extrínseca, em alguns itens pertencentes às dimensões desta escala apresentaram valores abaixo do desejado, estes poderão possivelmente ser reformulados de futuro. Estas situações realmente podem acontecer por estarmos a trabalhar com conceitos

extremamente complexos e que podem variar conforme os indivíduos e o contexto em que se aplicam.

Relativamente à questão da falta de outros estudos para comparação e fundamento teórico, no que se refere aos alunos com experiências de aprendizagem específicas, existe ainda associado uma dificuldade própria de qualquer investigação que propõe conceitos multifacetados.

Ainda que, tenhamos notado um aumento no número de pesquisas sobre a criatividade e a motivação desenvolvidas no ambiente escolar, existem ainda lacunas em relação a estudos que investiguem amostras de alunos com necessidades educativas especiais, deficiências, dificuldades específicas, dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento entre outros casos considerados a minoria. Consideramos que a inexistência ou existência de poucos estudos sobre estes temas numa população específica faz com que a presente pesquisa se reviste de um carácter exploratório pelo que, apesar de os resultados não poderem ser generalizados à população, a análise e interpretação dos resultados poderá levar à formulação de outros problemas terminantes ou hipóteses que podem ser transferidos para o estudo de outras situações educativas.

Relativamente a estes constructos são essenciais mais pesquisas em ambientes educacionais formais e informais (e.g. escolas, centros educativos, centros comunitários, família, entre outros) com ênfase na análise, promoção e intervenção, baseadas sempre na realidade de cada contexto. Na literatura consultada o que predomina são as investigações no contexto educacional formal, direccionadas essencialmente para o ensino regular. Ainda que, neste tipo de ensino encontremos um maior número de alunos é fundamental explorarmos outros ensinamentos, uma vez que utilizam métodos e conteúdo de aprendizagem diferenciado para atingir a educação. Desta maneira passamos a ter um entendimento mais abrangente dos fenómenos criatividade e motivação na diversidade de alunos.

Encarando esta realidade, muitos estudos poderiam ser produzidos no futuro, incluindo as amostras com crianças, adolescentes e adultos em diferentes circunstâncias de aprendizagem. Estudos que considerem outras variáveis que se prendem com as particularidades dos alunos estudados, como é o caso dos que frequentam os PCA.

Num futuro estudo poderíamos ponderar outras variáveis, como, o percurso educativo dos alunos, o estatuto socioeconómico dos pais, a profissão dos pais, as expectativas e práticas educativas dos professores, a estruturação do currículo escolar, a

organização do sistema educacional, entre outras que podem influenciar o processo criativo e motivacional dos alunos.

Neste estudo poderia ter sido vantajoso o recurso a entrevistas sociodemográficas a fim obter uma melhor caracterização das amostras a estudar, bem como dos seus antecedentes nos diversos contextos, familiar, escolar e social.

Em futuras investigações seria interessante realizar um estudo longitudinal com os alunos utilizando estas escalas ao longo das fases de desenvolvimento, sobretudo na infância e adolescência. Esta investigação poderia permitir verificar se existia estabilidade ou diferenciação nas variáveis estudadas. Seria igualmente curioso a elaboração de um programa de intervenção, centrado nestes conceitos, que fosse aplicado a um grupo de alunos com características idênticas aos desta pesquisa para avaliar os efeitos que a intervenção direta nestas variáveis pode causar nos resultados escolares, quando comparando com um grupo de controlo. Este programa poderia ser posto em prática em outras escolas da região e do país, para observarmos as diferenças entre os alunos com as mesmas características.

Contudo, julgamos que as limitações referidas anteriormente não anulam os contributos desta pesquisa para a compreensão da criatividade e motivação nos alunos investigados.

Assim, tendo atingido todas as etapas desta investigação devemos reconhecer o trabalho como mais um contributo da psicologia para o crescimento destas áreas. Esperamos que o conhecimento gerado a partir do estudo empírico possa contribuir para o reconhecimento e expansão da criatividade e da motivação em todas as situações educativas e níveis de ensino, de forma a acompanhar todos os possíveis envolvidos.

Apesar de o presente estudo ter sido uma modesta contribuição para a compressão da criatividade e motivação num ambiente educativo, tendo em conta a perspectiva de alunos com diferentes experiências de aprendizagem, este poderá oferecer informações relevantes aos profissionais da educação interessadas em perceber e trabalhar estes constructos na diversidade de alunos que atualmente frequentam o ensino.

Referências Bibliográficas

Referências Bibliográficas:

- Abreu, M. (2002). *Cinco Ensaio sobre a Motivação*. Coimbra: Almedina.
- Afonso, J. & Leal, I. (2009). Escala de Motivação: Adaptação e Validação da Motivation Scale (M.S.) de Rempel, Holmes & Zanna. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 10 (2), 249-266.
- Alencar, E. & Fleith, D. (2008). Barreiras à Promoção da Criatividade no Ensino Fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24 (1), 59-66.
- Alencar, E. (1997). O estímulo à criatividade no contexto universitário. *Psicologia Escolar e Educacional*, 1 (2/3), 29-37.
- Alencar, E. (2002). O estímulo à criatividade em programas de pós-graduação segundo seus estudantes. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 15 (1), 1-8.
- Alencar, E. (2007). Criatividade no Contexto Educacional: Três Décadas de Pesquisa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23, 45-49.
- Alencar, E., & Fleith, D. (2003). Contribuições Teóricas Recentes ao Estudo da Criatividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19 (1), 1-8.
- Almeida, J. & Alencar, E. (2010). Criatividade no ensino médio segundo seus estudantes. *Paidéia*, 20 (47), 325-334
- Almeida, L. & Ibérico Nogueira, S. (2008). *Predicting Human Creativity: an Exploratory Study of the Portuguese Adult Sample*. Poster apresentado na II International Conference on Community Psychology. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Almeida, L. & Mascarenhas, S. (2006). *Cognição, motivação e aprendizagem escolar*. Lisboa: Fundação Biblioteca Nacional.
- Almeida, L., Ibérico Nogueira, S. & Bahia, S. (2007). *Assessing Creativity: The Test for Creative Thinking- Drawing Production (TCT-DP) The Concept, Application, Evaluation and Portuguese Studies*. Poster apresentado no Xth European Congress of Psychology. Praga.

- Antunes, J. & Veiga, F. H. (2004). *Aspectos motivacionais dos alunos e do ambiente da aula: Variáveis do contexto escolar*. Comunicação apresentada nas II Jornadas de Psicologia do Instituto Piaget. Almada: Campus Universitário, Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares, 6 e 7 Maio.
- Aranha, M. (1997). Creativity in students and its relation to intelligence and peer perception. *Interamerican Journal of Psychology*, 31 (2), 309-313.
- Azevedo, I. (2007). *Criatividade e Percurso Escolar: Um estudo com jovens do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento em Educação, Especialização em Psicologia da Educação. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia. Minho.
- Azevedo, M. (1993). Percepção da Autoeficácia: A motivação da Teoria Cognitiva Social. Consultado em Janeiro de 2012 em http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/mazevedo/materiais/ME&TES_2011/7MotivPercecaoAutoefic%C3%A1c.pdf
- Bahia, S. & Ibérico, S. (2005). Quente ou frio? O clima de criatividade nos Programas de Enriquecimento. *Revista RecreArte*, 4. Consultado em Agosto de 2011 em <http://www.iacat.com>
- Bahia, S. & Nogueira, S. (2005). Entre a teoria e a prática da criatividade. In Miranda, G. & Bahia, S. (Eds). *Temas de Psicologia Educacional: Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*. (333-362). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Bahia, S. (2008). Criatividade e universidade entrecruzam-se? *Revista de Ciências de Educação*, 7, 51-62. Consultado em Maio de 2011 em <http://sisifo.fpce.ul.pt/>
- Balancho, M.J. e Coelho, F. (1996). *Motivar os alunos: Criatividade na Relação Pedagógica: Conceitos e Práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Barata, M. (2005). *A Motivação para a Aprendizagem em Crianças do 1º ano de Escolaridade: Comparação de dois Currículos*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Lisboa.

- Barbosa, A. (2006). *A Motivação do Adolescente e as Percepções do Contexto Social em Sala de Aula*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina: Centro de Educação, Comunicação e Artes. Londrina.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Briceno, E. (1998). La creatividad como un valor dentro del proceso educativo *Psicologia Escolar e Educacional*, 2 (1), 43-51.
- Brito, M. (2007). *Participação dos Pais/Encarregados de Educação vs Motivação dos alunos. Que consequências? - Um Estudo de Caso*. Dissertação de Mestrado em Administração e Planificação da Educação. Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Porto.
- Brito, R. & Ulbrich, T. (2009). Reflexões sobre o conceito de criatividade: sua relação com a biologia do conhecer. *Ciência e Cognição*, 14 (3), 204-213.
- Campos, K. & Largura, W. (2000). Criatividade na Formação de Psicólogos: Percepção de Alunos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 4 (2), 11-19.
- Candeias, A. (2008). Criatividade: Perspectiva integrativa sobre o conceito e sua avaliação. In M. F. Morais e S. Bahia (Eds.), *Criatividade: Conceito, Necessidades e Intervenção* (pp. 41-63). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Cardoso, D. (2011). *Detective da Palavra – Uma abordagem ao desenvolvimento da criatividade através da escrita*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto.
- Carvalho, A. (2010). *As práticas de investigação com alunos de 10.º ano de escolaridade: um contributo para a aprendizagem em Biologia*. Dissertação de Mestrado em Educação Didática. Universidade de Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa.
- Castro, J. & Fleith, D. (2008). Criatividade escolar: relação entre tempo de experiência docente e tipo de escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12 (1), 101-118.

- Cavalcanti, J. (2006). A criatividade no processo de humanização. *Saber (e) Educar*, 11, 89-98.
- Cavalcanti, M. (2009). *A relação entre motivação para aprender, percepção do clima de sala de aula para criatividade e desempenho escolar de alunos do 5º ano de Ensino Fundamenta*. Dissertação de Mestrado em Processo de Desenvolvimento Humano e da Saúde. Universidade de Brasília: Instituto de Psicologia. Brasília.
- Cavenaghi, A. & Bzuneck, J. (2009). *A motivação de alunos adolescentes enquanto desafio na formação do professor*. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia.
- Cerqueira, M. & Nascimento, E. (2008). Construção e validação da Escala de Locus de Controle Parental na Saúde. *Psico-USF*, 13 (2), 253-263.
- Coll, C., Marchesi, A. & Palacios, J. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Artmed: Porto.
- Cordeiro, M. (2011). *Formar para Integrar e Desenvolver: Construção de um dispositivo de formação para profissionais de necessidades educativas especiais*. Relatório de Estágio em Ciências da Educação. Universidade de Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Cordeiro, P. (2010). *Construção e Validação do Questionário de Motivação Escolar Para a População Portuguesa: Estudos Exploratório*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Pedagógica. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Coimbra.
- Costa, A., Leitão, F., Morgado, J. & Pinto, J. (2006). *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal*. Consultado a 7 de Abril de 2012 em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_45.pdf
- Costa, A., Reis, V. & Lemos, M. (1989). Escala de orientação intrínseca versus extrínseca em sala de aula – análise das características psicométricas. *Psicologia*, VII (3), 251-259.

- Costa, J. (2006). *Criatividade – Definição, Utensílios e Aplicabilidade. Adequação e utilização de técnicas no contexto da EAD*. Dissertação de Mestrado em Multimédia em Educação. Universidade de Aveiro. Aveiro.
- Cramond, B. (2008). Creativity: An international. In M. F. Morais e S. Bahia (Eds.), *Criatividade: Conceito, Necessidades e Intervenção* (pp. 13-40). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Declaração de Salamanca (1994). *Necessidades Educativas Especiais (NEE)*. In *Conferência Mundial sobre NEE*. Salamanca/Espanha: UNESCO.
- Decreto-Lei n.º 1/2006, de 6 de Janeiro. *Diário da República n.º 5/2006 - I Série-B*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. *Diário da República, 1.ª série — N.º 4*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. *Diário da República n.º 237/1986 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto. *Diário da República n.º 166/2005 - I Série-A*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro. *Diário da República n.º 15/2001 - I Série-A*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Dias, T. & Enumo, S. (2006). Criatividade e Dificuldade de Aprendizagem: Avaliação com Procedimentos Tradicional e Assistido. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22 (1), p. 69-78.
- Dias, T., Enumo, S., & Junior, R. (2004). Influências de um programa de criatividade no desempenho cognitivo e académico de alunos com dificuldade de aprendizagem. *Psicologia em Estudo*, 9 (3), 429-437.
- Diretoria Geral de Educação e Cultura da Comissão Europeia. (2006/2007). *Organização do Sistema Educativo em Portugal. Capítulo 2 - Organização do Sistema Educativo e Administração Geral do Ensino*. p. 15 – 35. Comissão Europeia: Eurydice. Consultado em Janeiro de 2012, disponível em www.eurydice.org

<URL:http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/PT_PT.pdf>.

- Duarte, J., Imaginário, S. & Jesus, S. (2010). Criatividade em Estudantes Universitários. Validação Preliminar do CREA em Portugal. Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Vocacional e Social, *Psycaware e-journal*.
- Duarte, J., Imaginário, S. & Jesus, S. (2011). Estudo preliminar de validação do Inventário de práticas docentes para a população portuguesa. *XV Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Lisboa.
- Dudek, S., Strobel, M. & Runco, M. (1993). Cumulative and proximal influences on the social environment and children's creative potential. *Journal of Genetic Psychology*, 154(4), 487-500.
- Egreja, J. (2007). *Representações Sociais do Sucesso Acadêmico na Perspectiva de Estudantes Bem-Sucedidos*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Católica de Brasília. Brasília.
- Esteves, T. (2006). *Professores Motivados pela Arte de Ensinar*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Porto.
- Fasko, D. (2001). Education and Creativity. *Creativity Research Journal*, 13 (3), p. 317-327. Consultado em Janeiro de 2012 em http://www.ou.edu/cls/online/lstd3313/pdfs/educ_creativity.pdf
- Fernandes, A. (2011). *Planificação da Produção Escrita em Salas de Aula Inclusivas*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Instituto Politécnico de Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. Lisboa.
- Figueiredo, M. (2011). *Locus de controlo: Variável influente ou influenciada pelo desempenho na Matemática? Estudo com uma amostra de alunos do 3º Ciclo*. Mestrado em Supervisão Pedagógica. Universidade de Aberta.
- Fleith, D. & Alencar, E. (2005). Escala sobre o Clima para a Criatividade em Sala de Aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21 (1), 85-91.

- Fleith, D. & Alencar, E. (2012). Autoconceito e Clima Criativo em Sala de Aula na percepção de alunos do ensino fundamental. *Psico-USF*, Bragança Paulista, 17 (2), 195-203.
- Freitas, A. & Rodrigues, S. (2005). *A avaliação da confiabilidade de questionários: uma análise utilizando o coeficiente alfa de Cronbach*. Consultado em Agosto de 2012 em http://www.simpep.feb.unesp.br/anais_simpep_aux.php?e=12.
- Gaitas, S. & Morgado, J. (2010). Educação, diferença e psicologia. *Análise Psicológica*, 2 (XXVIII), 359-375.
- Garcês, S., Pocinho, M., Jesus, S. N., Wechsler, S., & Imaginário, S. (in press). Validação da Escala de Personalidade Criativa: estudo psicométrico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*.
- Gonçalves, N. (2011). *Professores em início de carreira e o ensino em percursos curriculares alternativos*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade de Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa.
- Guimarães, S. & Boruchovitch, E. (2004). O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (2), 143-150.
- Jesus, S. (1996). *Influências do Professor sobre o Aluno*. Lisboa: Edições ASA.
- Jesus, S. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Jesus, S. (2004). *Psicologia da Educação*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Jesus, S. (2008). Estratégias para motivar os alunos. *Revista Educação*, 31 (1), 21-29.
- Jesus, S. N., Imaginário, S., Duarte, J., Mendonça, S., Santos, J., Rus, C., & Lens, W. (2011). *Meta-analysis of the studies about motivation and creative personality. Proceedings of the 12th European Conference on Creativity and Innovation*. Faro: Universidade do Algarve, pp.72-85.

- Jesus, S. N., Rus, C., Lens, W., & Imaginário, S. (2012). Creativity and Intrinsic Motivation: A meta-analysis of the Studies Between 1990-2010. *Creativity Research Journal* (in press).
- Jesus, S., Morais, F., Pocinho M., Imaginário, S., Duarte, J., Matos, F., Garcês, S., Gil, F. & Sousa, F. (2011). Escala da Personalidade Criativa. Estudo preliminar para a sua construção. *VIII Congresso IberoAmericano de Avaliação Psicológica / XV Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Joly, M. & Prates, E. (2011). Avaliação da Escala de Motivação Académica em estudantes paulistas: Propriedades Psicométricas. *Psico-USF*, 16 (2), 175-184.
- Joly, M. (2001). A Criatividade Verbal e sua Importância nos Ambientes Educacionais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 5 (2), 11-20.
- Kodama, M., Souza, M., Andreo, P., Laicine, S., Nakano, T., Caetano, V., Siqueira, L. G. & Wechsler, S. (1999). *O percurso da criatividade em estudantes do colegial*. Resumos de Anais do Encontro de Iniciação Científica da PUC. Campinas.
- Lameiras, M. (2010). *Liderança e motivação dos Colaboradores: um ensaio no sector*. Dissertação de Mestrado em Gestão de Serviços de Saúde. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real.
- Lemos, M. & Veríssimo, L. (2006). Escala de orientação intrínseca-extrínseca em sala de aula: Dados de uma nova adaptação. In C. Machado, L.S. Almeida, M. Gonçalves, & V. Ramalho (Coords.). *Actas da XI Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp.387-394). Braga: Psiquilíbrios.
- Lemos, M. (1989). Os Processos de Motivação na Sala de Aula. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 31-38.
- Lemos, M. (1993). *A motivação no processo de ensino/aprendizagem, em situação de aula*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Porto.
- Lima, C. (2010). *A Motivação para as Aulas de Educação Física: 3º ciclo do conselho de Santa Maria da Feira*. Dissertação de Mestrado em Ensino da Educação Física

no Ensino Básico e Secundário. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real.

- Lins, M. & Miyata, E. (2008). Avaliando a aprendizagem de criatividade em uma oficina pedagógica. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Pública em Educação*, 16 (60), 455-468.
- Lourenço, A. & Paiva, M. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 15 (2), 132-141.
- Marchiore, L., & Alencar, E. (2009). Motivação para aprender em alunos do ensino médio. *Educação Temática Digital*, 10, n.º esp., 105-123.
- Maroco, J. & Garcia-Marque, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?. *Laboratório de Psicologia*, 4 (1), 65-90. Consultado em Agosto de 2012 em [http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/133/1/LP%204\(1\)%20-%2065-90.pdf](http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/133/1/LP%204(1)%20-%2065-90.pdf)
- Maroco, J. (2007). *Análise Estatística com Utilização do SPSS* Lisboa: Sílabo.
- Martinelli, S. & Genari, C. (2009). Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais. *Estudos de Psicologia*, 14 (1), 13-21.
- Martins, C. (2005). *Motivação para a Aprendizagem Escolar e Práticas Familiares de Literacia: Análise da relação em crianças no 1º ano de escolaridade*. Mestrado em Psicologia Educacional. Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Lisboa.
- Martins, V. (2004a). Da “Sociedade da Criação” à “Escola da Criação” ou De como é Urgente a Criatividade na Nossa Escola. *Revista Millenium*, 29, 313-318.
- Martins, V. (2004b). A qualidade da criatividade como mais-valia para a educação. *Revista Millenium*, 29, 295-312.
- Medeiros, E. (2006). Despertar a Criatividade em Ambientes Educativos. In G. Castro & M. Carvalho (Lda.), *A Criatividade na Educação* (pp. 69-84). Ponta Delgada Açores: Coingra Lda.

- Mesquita, R. & Duarte, F. (1996). *Dicionário de Psicologia*. Lisboa: Plátano Editora, S.A.
- Miranda, L. & Almeida, L. (2011). Motivação e Rendimento Académico: Validação do Inventário de Metas Académicas. *Psicologia Educação e Cultura*, XV (2), p. 272-286.
- Miranda, L., & Almeida, L. (2008). Estimular a criatividade: O programa de enriquecimento escolar “Odisséia”. In M. F. Morais & S. Bahia (Eds.), *Criatividade: Conceito, Necessidades e Intervenção* (pp. 279-299). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Morais, M. & Azevedo, I. (2008). Criatividade em contexto escolar: Representações de professores dos Ensinos Básicos e Secundário. In M. F. Morais e S. Bahia (Eds.), *Criatividade: Conceito, Necessidades e Intervenção* (pp. 41-63). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Morais, M. & Azevedo, I. (2009). Avaliação da Criatividade como um Contexto Delicado: Revisão de Metodologias e Problemáticas. *Avaliação Psicológica*, 8 (1), 1-15.
- Morais, M. (2011). Criatividade: Desafios ao Conceito. In Textos em Volumes de *Actas de Encontros Científico Nacionais, I Congresso Internacional de Criatividade e Inovação* (p. 1-22). Brasil: Criabrasilis.
- Moser, F. (2008). *O uso de desafios: Motivação e Criatividade nas aulas de matemática*. Dissertação de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul: Faculdade de Física. Porto Alegre.
- Nakano, T. & Wechsler, S. (2006a). Teste Brasileiro de Criatividade Figural: Proposta de Instrumento. *Interamerican Journal of Psychology*, 40 (1), 103-110.
- Nakano, T. & Wechsler, S. (2006b). Teste Brasileiro de Criatividade Figural: Proposta de Normas. *Avaliação Psicológica*, 5 (2), 159-170.

- Nakano, T., Santos, L., Zavariz, S., Wechsler, S. & Martins, E. (2010). Estilos de pensar e criar em universitários das áreas de humanas e sociais aplicadas: diferenças por gênero e curso. *Psicologia: Teoria e Prática*, 12 (3), 120-134.
- Nunes, E. (2011). *A criatividade na escola: As atitudes dos alunos face às metodologias dos professores*. Dissertação de Mestrado em Artes Visuais. Universidade de Lisboa. Lisboa.
- Oliveira, E. & Alencar, E. (2010). Criatividade e escola: limites e possibilidades segundo gestores e orientadores educacionais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14 (2), p. 245-260.
- Oliveira, I. (2009). *Criatividade e mudança: Promoção da capacidade, competência e atitude criativa*. Tese de Doutoramento em Ciências e Tecnologias da Comunicação. Universidade de Aveiro. Aveiro.
- Oliveira, J. & Oliveira, A. (1996). *Psicologia da Educação Escolar I*. Livraria Almedina: Coimbra.
- Oliveira, Z. & Alencar, E. (2008). A criatividade faz a diferença na escola: o professor e o ambiente criativo. *Revista Contrapontos*, 8 (2), 295-306.
- Otaviano, A. (2009). *Percepção de alunos do Ensino Médio quanto ao estímulo à criatividade por seus professores e motivação em matemática*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de Brasília. Brasília.
- Pereira, A. (2004). *Guia Prático de Utilização do SPSS: Análise de dados para Ciências Sociais e Psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pereira, M. (2011). *Motivação dos Alunos no Ensino Especializado da Música: Implementação de uma ferramenta metodológica*. Dissertação de Mestrado em Ensino de Música. Universidade de Aveiro. Aveiro.
- Pinheiro, I. (2009). Modelo Geral da Criatividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25 (1), p. 153-160.

- Prieto, M. (2006). *Creatividad e inteligencia emocional: Un estudio empírico en alumnos con altas habilidades*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Universidade de Murcia: Faculdade de Psicologia. Murcia.
- Rito, S. (2011). *Estratégias de motivação na disciplina de Economia numa Escola Secundária*. Relatório de Prática de Ensino Supervisionado em Ensino de Economia e Contabilidade. Universidade de Lisboa. Lisboa.
- Romo, M. (2008). Creatividad en los dominios artístico y científico y sus correlatos educativos. In M. F. Morais e S. Bahia (Eds.), *Criatividade: Conceito, Necessidades e Intervenção* (pp. 41-63). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2010). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Santos, B. & Mosquera, J. (2007). Processos motivacionais em contextos educativos. *Educação*, XXX, 297-306.
- Santos, M. & Monteiro, M. (2001). *Psicologia – 2ª Parte*. Lisboa: Porto Editora.
- Santos, M. (2010). *Criatividade e Autoconceito: Um estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade*. Mestrado em Psicologia da Educação. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias: Faculdade de Psicologia. Lisboa.
- Sapina, C. (2008). *Contributos da Formação Continua para a Motivação Docente*. Mestrado em Ciências da Educação. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Lisboa.
- Schutz, R. & Jesus, S. (2003). Atitude Afetiva de Futuro de Estudantes Universitários. *Dos Algarves*, 11 (1), 21-29.
- Serra, V. (2005). *Motivação para a Aprendizagem e Auto-Conceito em crianças do 1º ano de Escolaridade de um concelho do interior Rural*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Lisboa.
- Shansis, F., Fleck, M., Richards, R., Kinney, D., Izquierdo, I., Mattevi, B., Maldonado, G. & Berlim, M. (2003). Desenvolvimento da versão para o português das Escalas

de Criatividade ao Longo da Vida (ECLV). *Revista de Psiquiatria*, 25 (2), 284-296.

Silva, C. (2007). *Leitura e Motivação*. Dissertação de Mestrado em Linguística Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia.

Silva, L. (2009). *Promover a Criatividade e o Conhecimento da Cultura Local nas Atividades de Enriquecimento Curricular*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação e da Orientação. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Lisboa.

Siqueira, C. (2008). *Jovens com Diagnóstico de Deficiência Mental: Uma Intervenção em grupo a partir de pressupostos da Criatividade*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade de Brasília: Instituto de Psicologia. Brasília.

Siqueira, L. & Wechsler, S. (2004). Estilos de pensar e criar e desempenho escolar. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico e Evaluación Psicológica*, 18 (2), 15-22.

Siqueira, L. & Wechsler, S. (2006). Motivação para a Aprendizagem Escolar: Possibilidade de Medida. *Avaliação Psicológica*, 5 (1), 21-31.

Siqueira, L. & Wechsler, S. (2009). Motivação para a Aprendizagem Escolar e Estilos Criativos. *Educação Temática Digital*, 10, 124-146.

Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R.C. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw Hill.

Sternberg, R. (2006). The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), p. 87-98. Consultado em Agosto de 2011 em http://people.uncw.edu/caropresoe/GiftedFoundations/SocialEmotional/Creativity-articles/Sternberg_Nature-of-creativity.pdf

Trindade, A. (2009). “O impacto de uma Intervenção na Motivação na Qualidade da Aprendizagem: Uma experiência de caso único”. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação e da Orientação. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia. Lisboa.

- Urban, K. & Jellen, H. (1996). *Test for Creative Thinking – Drawing Production (TCT-DP)*. Frankfurt: Harcourt Test Publishers.
- Wechsler, S. & Guzzo, R. (1999). *Avaliação Psicológica: uma Perspectiva Internacional*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Wechsler, S. (2001). Criatividade na cultura brasileira: Uma década de estudos. *Revista Portuguesa de Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 6 (1), 215-227.
- Wechsler, S. (2002). Criatividade e desempenho escolar: uma síntese necessária. *Revista Linhas Críticas*, 8 (15), 179-188.
- Wechsler, S. M, Siqueira, L. G. G., Reis, C. L., Costa, A. C. G., Nakano, T. C., Kodama, M. C., & Merlin, M. S. (2000). *Determinantes da criatividade verbal em adolescentes*. Resumos apresentado no V Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional. Itajaí.
- Wechsler, S. M. & Nakano, T. C. (2002). Caminhos para a Avaliação da Criatividade: Perspectiva Brasileira. In R. Primi (org.), *Temas em Avaliação Psicológica* (pp. 103-115). Campinas.
- Wechsler, S. M. (1998). Avaliação multidimensional da criatividade: uma realidade necessária. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2 (2), p. 89-99.
- Wechsler, S., Nunes, M., Schelini, P., Ferreira, A. & Pereira, D. (2010). Criatividade e inteligência: analisando semelhanças e discrepâncias no desenvolvimento. *Estudos de Psicologia*, 15 (3), 243-250.
- Wechsler, S.M., Nakano, T.C., Kodama, M.C., & Siqueira, L.G.G. (2002). *Avaliação da criatividade nos diferentes níveis educacionais*. Resumo apresentado no VI Encontro Mineiro de Avaliação Psicológica. Belo Horizonte.

ANEXOS

ANEXO I

Escala da Personalidade Criativa (EPC)

Questionário

Sexo: Masculino Feminino

Idade: _____ Ano de escolaridade: _____

Indique o grau em que concorda ou discorda de cada uma das seguintes afirmações. Utilize a seguinte escala:

Discordo totalmente	Discordo um pouco	Não discordo nem concordo	Concordo moderadamente	Concordo totalmente
DT	D	ND/NC	C	CT
1	2	3	4	5

	DT	D	ND/NC	C	CT
1. Adoro fazer alguma coisa só para ver o que vai acontecer	1	2	3	4	5
2. Fico totalmente concentrado(a) quando descubro uma nova ideia	1	2	3	4	5
3. Sou uma pessoa curiosa	1	2	3	4	5
4. Sou mais produtivo(a) quando respeito minhas emoções	1	2	3	4	5
5. Quando quero comunicar uma ideia, utilizo comparações e analogias	1	2	3	4	5
6. Para tomar decisões, gosto de obter vários pontos de vista	1	2	3	4	5
7. Gosto de ideias novas	1	2	3	4	5
8. Sou uma pessoa questionadora e gosto de dar sugestões	1	2	3	4	5
9. Sou uma pessoa aberta a novas ideias	1	2	3	4	5
10. Não tenho medo de situações novas	1	2	3	4	5
11. Encontro motivação em tudo o que faço	1	2	3	4	5
12. Sou uma pessoa otimista	1	2	3	4	5
13. Percebo falhas no ambiente e tenho ideias para resolvê-las	1	2	3	4	5
14. Mesmo quando erro, continuo a tentar novas alternativas	1	2	3	4	5
15. Resolver problemas de maneira diferente é algo que me fascina	1	2	3	4	5
16. Tenho coragem de iniciar uma nova actividade mesmo que exista risco	1	2	3	4	5
17. Acredito que todo o problema tem solução	1	2	3	4	5
18. Gosto de projectos que me permitem ter várias ideias	1	2	3	4	5
19. Gosto de questionar as regras estabelecidas de pensar e agir	1	2	3	4	5
20. Tenho um grande entusiasmo por tudo o que faço	1	2	3	4	5
21. Sou uma pessoa espontânea	1	2	3	4	5
22. Coloco muita energia em tudo o que faço	1	2	3	4	5
23. Sou uma pessoa com sentido de humor	1	2	3	4	5
24. Tenho segurança em mim mesmo(a)	1	2	3	4	5
25. Aceito bem as críticas que me fazem	1	2	3	4	5
26. Utilizo a minha imaginação para o crescimento pessoal e profissional	1	2	3	4	5
27. Gosto de melhorar as minhas ideias até que fiquem bem claras	1	2	3	4	5
28. Mesmo falhando, gosto e acredito na importância do que faço	1	2	3	4	5
29. Consigo encontrar várias soluções para o mesmo problema	1	2	3	4	5
30. Tenho facilidade em encontrar a beleza das coisas	1	2	3	4	5

ANEXO II

Escala de Motivação Intrínseca *versus* Extrínseca na Sala de Aula

Instrução para o aluno

Temos aqui algumas perguntas, e como podem ver no início do questionário, onde diz “Na sala de aula”, estamos interessados no tipo de coisas que vocês gostam de fazer na sala de aula. Isto não é um teste. Não há respostas certas nem erradas. Como todos vocês são diferentes uns dos outros, cada um vai dar respostas diferentes.

Primeiro vou explicar como é que funciona o questionário. A primeira pergunta que aparece é apenas um exemplo que serve para vos explicar como devem responder. Primeiro vou ler em voz alta esta primeira pergunta, que está marcada com um a), e vocês vão acompanhar a minha leitura. Esta pergunta fala de dois tipos alunos.

O que eu vos vou pedir primeiro é que escolham com qual dos dois tipos de alunos vocês se acham mais parecidos: se são mais parecidos com o primeiro tipo de alunos (lado esquerdo), que gostam de estar na rua nos seus tempos livres, ou com os outros alunos (do lado direito), que gostam mais de ficar em casa a ver televisão. Não escrevam nada por enquanto, primeiro decidam qual dos alunos é mais parecido convosco e fiquem nesse lado da folha.

Agora que já decidiram, peço-vos que pensem se são só um bocadinho assim ou se são tal e qual assim. Se são só um bocadinho assim, então escrevam uma cruz no quadrado que está por baixo; se são tal e qual assim, ponham uma cruz no quadrado por baixo do “Sou tal e qual assim”.

Para cada pergunta só podem responder num quadrado. Às vezes vai ser de um lado e outras vezes de outro, mas só podem pôr uma cruz em cada pergunta (ou dum lado ou de outro). Têm alguma dúvida?

Esta foi só para perceberem como responder, agora vão fazer o mesmo para todas as outras perguntas.

Questionário da Motivação

Sexo: Masculino Feminino

Idade: _____ Ano de escolaridade: _____

NA SALA DE AULA

Sou tal e qual assim	Sou um bocadinho assim		MAS		Sou um bocadinho assim	Sou tal e qual assim
a) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos gostam de estar na rua nos seus tempos livres	MAS	Outros gostam mais de ficar em casa a ver televisão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos preferem trabalhos fáceis, que têm a certeza de conseguir fazer	MAS	Outros alunos gostam de trabalhos difíceis porque são desafios para eles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos resolvem os problemas para aprenderem a resolvê-los	MAS	Outros alunos resolvem os problemas porque são obrigados a fazê-lo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos, quando não percebem uma coisa à primeira, querem que o professor lhes diga a resposta	MAS	Outros alunos, quando não percebem uma coisa à primeira, preferem tentar e descobrir a resposta por si próprios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos pensam que algumas das suas ideias são melhores do que as dos professores	MAS	Outros alunos pensam que as ideias do professor são sempre as melhores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos precisam de falar com o professor para saber se erraram	MAS	Outros alunos sabem quando é que erram, sem pedirem ajuda ao professor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos gostam de problemas difíceis porque têm prazer em descobrir a solução	MAS	Outros alunos não gostam de resolver problemas difíceis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Sou tal e qual assim	Sou um bocadinho assim		MAS		Sou um bocadinho assim	Sou tal e qual assim
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos fazem os trabalhos da escola porque o professor lhes manda		Outros alunos fazem os trabalhos da escola porque gostam de aprender coisas novas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos, quando dão um erro, preferem descobrir a resposta por si próprios		Outros alunos preferem perguntar ao professor como é que podem obter a resposta correcta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos concordam com o professor porque acham que ele tem razão na maioria das coisas		Outros alunos, algumas vezes, não concordam com o professor e ficam com a sua opinião	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos sabem se estão ou não a fazer bem os trabalhos da escola, sem precisarem de saber as notas		Outros alunos precisam de saber as notas para perceberem se estão a ir bem ou não nos trabalhos da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos preferem aprender apenas aquilo que dão na escola		Outros alunos preferem aprender o máximo que conseguirem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos lêem porque estão interessados nesse assunto		Outros alunos lêem porque o professor os manda ler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos, quando não conseguem resolver um problema, pedem logo ajuda ao professor		Outros alunos tentam resolver os problemas por si próprios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos preferem decidir sozinhos sobre o trabalho que vão fazer		Outros alunos preferem que seja o professor a ajudá-los a decidir sobre os trabalhos que vão fazer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Sou tal e qual assim	Sou um bocadinho assim			Sou um bocadinho assim	Sou tal e qual assim	
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos precisam de receber a ficha de avaliação para saberem se tiveram sucesso ou não	MAS	Outros alunos já sabem se tiveram ou não sucesso, mesmo antes de receberem a ficha de avaliação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos gostam de avançar para um novo trabalho cada vez mais difícil	MAS	Outros alunos preferem ficar pelas tarefas mais fáceis de fazer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos fazem perguntas porque querem que o professor repare neles	MAS	Outros alunos fazem perguntas na aula porque querem aprender coisas novas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos preferem ser eles próprios a preparar os trabalhos que vão fazer a seguir	MAS	Outros alunos preferem que o professor os ajude a preparar os trabalhos que vão fazer a seguir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Para alguns alunos o mais importante é aquilo que a professor pensa do trabalho deles	MAS	Outros alunos acham que o mais importante é o que eles próprios pensam do seu trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos, quando entregam um trabalho já sabem se o fizeram da melhor forma que podiam	MAS	Outros alunos têm que esperar que o professor corrija o trabalho para saberem se o fizeram bem ou se poderiam ter feito melhor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos gostam das matérias, nas quais é bastante fácil descobrir as respostas	MAS	Outros alunos gostam das matérias que os fazem pensar muito para obter a resposta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos fazem mais trabalhos do que aqueles que são pedidos para aprenderem coisas que lhes interessam	MAS	Outros alunos fazem mais trabalhos do que é pedido para obterem melhores notas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Sou tal e qual assim	Sou um bocadinho assim		MAS		Sou um bocadinho assim	Sou tal e qual assim
23	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos gostam de perguntar ao professor como é que se fazem as tarefas escolares	MAS	Outros alunos preferem tentar descobrir por si próprios como se fazem as tarefas escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos acham que devem ter uma opinião acerca do trabalho que fazem na escola	MAS	Outros alunos acham que só o professor pode decidir acerca do trabalho que eles vão fazer na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos não têm a certeza se o seu trabalho é mesmo bom ou não, até o professor lhes dizer	MAS	Outros alunos sabem se o seu trabalho está bom ou não antes do professor lhes dizer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos gostam de trabalhos difíceis porque acham que são mais interessantes	MAS	Outros alunos não gostam de resolver trabalhos difíceis porque têm de trabalhar muito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos trabalham muito só para terem boas notas	MAS	Outros alunos trabalham muito porque gostam muito de aprender coisas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos gostam de fazer os seus trabalhos sem ajuda	MAS	Outros alunos gostam que o professor os ajude nos seus trabalhos escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos acham que o melhor é ser o professor a decidir quando é que devem estudar as matérias	MAS	Outros alunos acham que é melhor serem eles a decidir quando é que vão estudar cada matéria escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos sabem bastante bem se um teste lhes correu bem ou mal antes de receberem a nota	MAS	Outros alunos não têm a certeza se lhes correu bem um teste até receberem a nota	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos apenas procuram saber mais quando o professor lhes pede	MAS	Outros alunos procuram saber mais porque são curiosos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Sou tal e qual assim	Sou um bocadinho assim			Sou um bocadinho assim	Sou tal e qual assim	
32	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos gostam de participar na criação das regras de funcionamento da sala de aula	MAS	Outros alunos preferem que seja o professor a dizer quais são as regras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos pensam que a opinião do professor é que está sempre correcta	MAS	Outros alunos têm confiança nas suas opiniões	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos sabem quando fazem bem ou mal um trabalho	MAS	Outros alunos precisam que o professor lhes diga se o trabalho está bem ou mal feito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos gostam de aprender sozinhos coisas que lhes interessam	MAS	Outros alunos pensam que é melhor fazer as coisas que o professor acha que eles devem aprender	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Obrigado pela tua participação!