

CLARA RITA OLIVEIRA SOBRAL

MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM:

Um estudo centrado em alunos do 5º ano do ensino fundamental em duas escolas públicas de Sergipe (2008-2009)

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Ciências da Educação

Lisboa
2010

CLARA RITA OLIVEIRA SOBRAL

MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM:

Um estudo centrado em alunos do 5º ano do ensino fundamental em duas escolas públicas de Sergipe (2008-2009)

Dissertação apresentada na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para obtenção do grau de Mestre em **Ciências da Educação**, especialização em Educação, Desenvolvimento e Políticas Educativas.

Orientador científico

Professor Doutor Óscar Conceição de Sousa

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Ciências da Educação

Lisboa
2010

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Ciências da Educação

Aprovação do título da Dissertação

Mestrado em: Ciências da Educação

Nome do Candidato: Clara Rita Oliveira Sobral

Título proposto:

Sumário da Dissertação

Aprovamos o título da dissertação proposta.

Lisboa,..... de.....de 2010.

Orientador

Coordenação do Mestrado

Aos meus pais, Eurides e Pereira (*in
memorian*) por terem me concebido.

Aos meus tesouros, meus filhos, Caio e Ione,
razão da minha vida e luta constante em busca
de um lugar ao sol.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela inspiração e fortaleza espiritual nos momentos mais difíceis.

A minha mãe, Eurides (*in memorian*) pelos momentos marcantes de coragem, determinação, honestidade e sensibilidade. Muita saudade!!!.

Aos meus filhos, Caio e Ione, por me proporcionarem alegria nos momentos tristes.

A Roberval pelo apoio, carinho e compreensão nos momentos agitados e da minha distância, às vezes, tão necessária.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Óscar Conceição Sousa, pela confiança, orientação, paciência e atenção.

Ao Professor Dr. Roberto Jarry pela contribuição significativa na orientação metodológica desse estudo.

Ao professor Almir pelas aulas de Inglês, importantes para a compreensão de vários textos pesquisados durante esse processo.

A minha irmã Inês pelo apoio nas correções e observações importantes dessa pesquisa.

Aos meus amados irmãos, em especial, o querido e inesquecível Neto, “pau pra toda obra” (*in memorian*).

Aos meus queridos sobrinhos, em especial, o palhaço da família, insubstituível Cesinha (*in memorian*).

Aos meus tios, em especial, Tia Maria Mota tão querida e sábia (*in memorian*) e Tia Carminha – minha sogra, pelo apoio constante.

Às queridas amigas Kátia Melo, Cláudia Melo, Shirleide Bezerra, Verônica Fortuna e Rosemary pelo apoio constante e observações essenciais durante a construção dessa pesquisa.

Às Diretoras Arlinda Menezes e Thlema Cortes de Figueiredo pela autorização e apoio nesse estudo.

Por fim, aos alunos e seus responsáveis pela valiosa colaboração e participação nessa pesquisa.

RESUMO

O presente estudo trata dos fatores motivacionais, cuja temática vem sendo discutida intensamente, nas últimas décadas, por pesquisadores na área de Educação e Psicologia, em virtude do aumento dos problemas relacionados à falta de motivação que influencia, negativamente, o processo de ensino e aprendizagem. O objetivo deste estudo foi analisar os fatores motivacionais que estão presentes no processo de aprendizagem dos alunos do 5º ano do ensino fundamental de duas Escolas Públicas em Sergipe, sendo uma da rede estadual de ensino da capital sergipana (Aracaju); e outra da rede municipal de uma das cidades do interior sergipano (Boquim). Os sujeitos da pesquisa foram 32 alunos. O procedimento metodológico utilizado foi levantamento bibliográfico, coleta de dados através da aplicação de uma escala de motivação, entrevistas com os alunos e documentos (atas do rendimento escolar do ano de 2008). Como resultados, a pesquisa revelou maior pontuação na motivação intrínseca (MI) do que na motivação extrínseca (ME). Todavia, houve uma acentuada semelhança nos resultados de medidas centrais encontradas, e a relação com os resultados de aprendizagem foi pouco significativa.

Palavras-Chave: Motivação Intrínseca. Motivação Extrínseca. Aprendizagem.

ABSTRACT

This study is about the motivational factors subject that has been intensively discussed in recent decades by researchers of the Education and Psychology fields, because of the problems related to the absence of motivation that has influenced, negatively, the process of teaching and learning. The objective of this study was to analyze the motivational factors that influence the learning of students in the 5th year of fundamental education at two public schools, one in Aracaju city, from the state net of education, and another in Boquim city, from the municipal net of education. The participants of the study were 32 students. The methodological procedure used was bibliographic research, collection of data through the application of a motivation scale, interviews with students and study of documents (minutes of school performance in the year 2008). The result of the study showed that intrinsic motivation (IM) is greater than extrinsic motivation (EM). However, there was similarity in the results of the central measures found, and the relation between school marks and the type of motivation was not too significant.

Keywords: Intrinsic Motivation. Extrinsic motivation. Learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O princípio normal de uma motivação.....	43
Figura 2 - Teoria Behaviorista (Teoria do Reforço).....	47
Figura 3 - Mapa do Estado de Sergipe.....	69

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gênero.....	74
--------------------------------	-----------

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Teorias da Aprendizagem.....	23
Quadro 02 - Teorias Motivacionais.....	50
Quadro 03 - Vantagens e Desvantagens da Punição	65
Quadro 04 - Resultado da Motivação Intrínseca.....	75
Quadro 05 - Frequências Acumuladas.....	76
Quadro 06 - Motivação Intrínseca – Escolhas.....	76
Quadro 07 - Pontuação da Motivação por itens.....	79
Quadro 08 - Resultados da Motivação Extrínseca.....	80
Quadro 09 - Frequências Acumuladas.....	81
Quadro 10 - Motivação Extrínseca – Escolhas.....	81
Quadro 11 - Pontuação da Motivação Extrínseca por itens.....	84
Quadro 12 - Valores de Motivação Intrínseca e Extrínseca.....	85
Quadro 13 - Resultados do Desempenho Escolar.....	87
Quadro 14 - Matriz de Correlações.....	88
Quadro 15 - Disciplinas que mais gostam.....	92
Quadro 16 - Características do aluno que gosta de estudar.....	92
Quadro 17 - Definição do Aluno Motivado.....	95
Quadro 18 - Atividades que os alunos mais gostam.....	96

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 REVISÃO DA LITERATURA.....	16
2.1 DESENVOLVIMENTO, APRENDIZAGEM E ESCOLA.....	16
2.1.1 O Desenvolvimento Humano e sua Relação com a Aprendizagem.....	16
2.1.1.1 A Aprendizagem.....	23
2.1.1.2 Aprendizagem e Ensino.....	26
2.2 DESENVOLVIMENTO SOCIAL.....	29
2.3 APRENDER A APRENDER.....	31
2.3.1 A Construção do Conhecimento.....	32
2.3.2 A Sociedade do Conhecimento.....	36
2.3.3 Ampliando os Conceitos de Ensinar e Aprender.....	38
2.4 APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA.....	40
2.5 MOTIVAÇÃO.....	41
2.5.1 Teorias Motivacionais.....	44
2.5.1.1 Teoria da hierarquia das necessidades.....	44
2.5.1.2 Teoria dos dois fatores.....	45
2.5.1.3 Teoria behaviorista.....	46
2.5.1.4 Teoria cognitivista.....	49
2.5.1.5 Teoria da autodeterminação.....	50
2.5.1.6 Teoria da expectativa.....	51
2.5.1.7 Teoria das atribuições de causalidade.....	52
2.5.1.8 Teoria da auto-eficácia.....	53
2.5.1.9 Teoria da realização.....	53
2.6 RELAÇÃO ENTRE MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM.....	54
2.7 FONTES DE MOTIVAÇÃO.....	58
2.8 ORIENTAÇÕES MOTIVACIONAIS.....	60
3 PESQUISA EMPÍRICA SOBRE MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	67
3.1 PROBLEMÁTICA.....	67
3.2 OBJETIVOS.....	67

3.2.1 Objetivo geral	67
3.2.2 Objetivos específicos.....	67
3.3 METODOLOGIA.....	68
3.3.1 Tipo de pesquisa.....	68
3.3.2 Amostra/Sujeitos.....	68
3.3.3 Instrumentos.....	70
3.3.4 Procedimentos.....	72
4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA.....	73
4.1 IDADE.....	74
4.2 SEXO.....	74
4.3 A ESCALA DE MOTIVAÇÃO.....	75
4.3.1 Motivação intrínseca.....	75
4.3.2 Motivação extrínseca.....	80
4.3.3 Motivação intrínseca <i>versus</i> motivação extrínseca.....	85
4.3.4 Motivação e desempenho.....	86
4.3.5 Dados da entrevista.....	89
5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	103
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	113
APÊNDICE I.....	124
APÊNDICE II.....	125
APÊNDICE III.....	126
APÊNDICE IV.....	128
ANEXOS.....	130

1 INTRODUÇÃO

A motivação é um tema da área de Psicologia que tem sido intensamente discutido há décadas. Existe uma variedade de enfoques sobre o que faz uma pessoa ser motivada, todavia, na própria complexidade do assunto, não existe uma concepção universalmente aceita entre os estudiosos.

As pesquisas na área de aprendizagem escolar vêm defendendo a necessidade de estudos voltados para os fatores motivacionais que influenciam a aprendizagem na escola, tais como, Gooch (1988), Brophy (1998), Huertas (2001), Mouly (1979), Deci (2000), e outros, que têm incluído o estudo dos efeitos positivos da motivação na aprendizagem escolar. No Brasil, já se encontra uma série de trabalhos sobre motivação da aprendizagem, como Martinelli e Genari (2005; 2009), Freitas (2003), Ferreira (2002), Boruchovitch; Bzuneck, (2001), Braghiolli (2001), Malheiro (2008), Guimarães (2003,2004), Berne (2005), dentre outros.

A motivação para aprender é um fator de grande importância. Quanto maior a motivação do aluno para aprender, mais disposição para estudar e mais êxito terá. Em virtude disso, os especialistas em aprendizagem enfatizam a importância de o aluno estar motivado para aprender. Assim, toda aprendizagem pressupõe algum tipo de motivação (OLIVEIRA, 2004). Por essa razão, esta temática é importante, uma vez que conhecer os fatores motivacionais que interferem na aprendizagem escolar ajuda o professor a definir ou redefinir sua prática pedagógica, como também, garante-lhe a compreensão do seu verdadeiro papel no ato de ensinar.

A escolha pela presente temática deu-se a partir de uma experiência na área da educação, tanto no setor público quanto no privado, a qual possibilitou a percepção de que o aluno, pouco se sente motivado, no tocante à aprendizagem em sala de aula. Isso justificou o interesse pelo estudo dos fatores motivacionais durante o processo ensino e aprendizagem e que podem influenciá-lo, agregando a opinião de vários autores que estudam essa problemática.

As leituras recomendadas e efetuadas em torno desta questão ajudaram a inferir que, o aluno vivencia uma falta de motivação cujas causas, podem-se afirmar, são endógenas (aquelas originadas no interior do organismo, ou por fatores internos) e exógenas (aquelas originadas no exterior do organismo, ou por fatores externos). Nos motivos endógenos, as necessidades são internas, muitas vezes esquecidas e acabam sendo desconsideradas através

da ocorrência de um tipo de camuflagem, típico do comportamento pessoal. Quanto aos motivos exógenos, estão presentes as necessidades externas que permitem a constatação de reações diferenciadas das normais. Quando essas necessidades não são contem

pladas, torna-se difícil minimizar as questões empíricas e significativas que serão aqui enfatizadas.

O que se pretendeu com a realização deste estudo foi suscitar alguns pressupostos teóricos, os quais poderão auxiliar a prática docente, que precisa estar direcionada a provocar nos alunos um motivo intrínseco. Ou seja, através de atividades significativas, o professor, certamente, conseguirá motivá-los para a aprendizagem; até porque a motivação pode ser considerada um processo interno do aluno e não envolve mágica, mas didática. Assim, o papel do professor é iniciar esse processo, apresentando propostas educativas desafiadoras e interessantes para o aluno, levando em consideração a sua faixa etária. Entretanto, os desafios que se levantam no âmbito da prática educativa serão mais facilmente enfrentados se os membros que compõem o quadro gestor e a família estiverem sintonizados e engajados nas discussões relativas à falta de motivação em aprender. O conhecimento dessa problemática habilita o professor a lidar com ela e a esboçar estratégias que viabilizarão a sua prática e, conseqüentemente, auxiliarão no incentivo à motivação do seu aluno.

O fator da motivação humana está sujeito a algumas necessidades e, de acordo com a teoria humanista, tem sua origem nas necessidades primárias (fome, sede, abrigo, repouso, sexo, entre outros). Uma vez satisfeitas estas necessidades, o ser humano vai à busca das seguintes. Dessa forma, pais, professores e gestores devem conhecer, compreender e saber lidar com os estímulos que motivam a criança ao aprendizado. Devendo, ainda, entender que o seu comportamento pode sofrer alteração de acordo com o meio em que vive.

Baseando-se no entendimento de que a falta de motivação pode influenciar, negativamente, no processo de ensino e aprendizagem, e que as causas dessa problemática, podem ser encontradas tanto no interior do aluno como também no exterior deste, cabe ao professor fundamentar seu trabalho conforme as necessidades de seus alunos, considerando o momento emocional e as ansiedades que permeiam a sua vida (aluno).

Teóricos de concepções humanistas, cognitivistas, e behavioristas comungam com o pensamento de que, para acontecer a aprendizagem, a motivação é fator fundamental. Porém, cada abordagem teórica enfoca características diferenciadas com objetivos similares. Ou seja, cada uma busca sua própria compreensão de como acontece a aprendizagem. Enquanto a humanista procura compreender o aluno na sua totalidade, valoriza a auto-realização e o crescimento pessoal, a cognitivista acredita que a aprendizagem acontece na

interação professor-aluno e a behaviorista procura compreender o aluno como um ser que responde a estímulos exteriores.

Para nortear esta investigação, com base em leituras prévias, utilizou-se as duas últimas teorias (cognitivista e behaviorista) por perceber que elas podem complementar a compreensão da eficiência e eficácia durante o ato de aprender, uma vez que, o pensamento faz mover o comportamento.

A atual proposta constitui uma contribuição para o sistema de ensino, visto que, a concretização da pesquisa foi realizada em duas instituições públicas ainda não contempladas, no que diz respeito a projetos de desenvolvimento da motivação do aluno, tendo como foco os fatores motivacionais.

O presente estudo teve como objetivo geral: analisar os fatores motivacionais que influenciam a aprendizagem do aluno do 5º ano do ensino fundamental de duas Escolas Públicas: Municipal e Estadual em Sergipe. Tal objetivo buscou responder ao problema: Quais os fatores motivacionais que podem influenciar a aprendizagem do aluno?

O estudo está estruturado em seis partes principais. A primeira parte traz a introdução do presente estudo. A segunda, a revisão da literatura, ou seja, o marco teórico que sustenta a pesquisa, abordando as temáticas: desenvolvimento humano, aprendizagem e escola, as correntes pedagógicas que analisam o desenvolvimento e a aprendizagem ao longo da história, a questão do aprender a aprender, discutindo a construção do conhecimento, a sociedade do conhecimento. Além disso, são descritas as estratégias de aprendizagem e a importância da aprendizagem durante toda a vida. E, finalmente, o último item traz os principais conceitos e teorias da motivação, como também destaca os tipos de motivação, de princípios motivacionais, os fatores que interferem na motivação para aprendizagem escolar e, por fim, elenca as orientações motivacionais.

A terceira parte do trabalho descreve a metodologia destacando os aspectos metodológicos da pesquisa, a caracterização do campo de estudo, o universo, a amostra, os instrumentos utilizados na coleta de dados, e todo procedimento metodológico e o tipo de análise desenvolvida.

A quarta parte do trabalho traz os resultados da pesquisa empírica sobre motivação e aprendizagem dos alunos do 5º ano do ensino fundamental. Nesta são apresentados os dados colhidos na pesquisa de campo, confrontando-os com a pesquisa bibliográfica, com o intuito de analisar a importância da motivação para a aprendizagem. A quinta parte traz a análise e discussão dos resultados da pesquisa empírica, destacando os principais aspectos obtidos por meio da escala de motivação, entrevistas e notas dos alunos. E,

por fim, as considerações finais, que retomam alguns pontos cruciais da pesquisa, mostrando também a sua relevância.

Este estudo não teve a intenção de concluir o assunto pesquisado, mas, torná-lo livre para outros investigadores, suscitando discussões e contribuindo para o reconhecimento e valorização dos fatores motivacionais para a aprendizagem dos alunos do 5º ano do ensino fundamental nas duas escolas públicas pesquisadas.

Fica explicitada a importância desta pesquisa, em termos de contribuição para diretrizes institucionais para as escolas, na medida em que constituiu uma investigação de caráter analítico. Ao lado disto, essa análise empírica proporciona, ao mundo acadêmico, propostas de estratégias diferenciadas e de melhoria, estas últimas orientadas para a correção de situações potencialmente desfavoráveis no que se referem à falta de motivação no ambiente escolar.

Outro fato que remete à importância de tal pesquisa, refere-se, especificamente, aos profissionais da área de Psicologia Educacional, pois se acredita que o estudo irá contribuir para a produção e disseminação do conhecimento científico, abrindo caminhos para o enriquecimento da formação profissional, possibilitando ampliação do número de trabalhos já escritos sobre esta temática.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 DESENVOLVIMENTO, APRENDIZAGEM E ESCOLA

2.1.1 O Desenvolvimento Humano e sua Relação com a Aprendizagem

As diferentes teorias psicológicas, produzidas ao longo da história da Psicologia, por estarem fundadas em sistemas filosóficos diferentes, definem os processos de desenvolvimento e aprendizagem de formas diversas, bem como a relação entre esses processos de modo diferente (COUTINHO, 2001).

O aprendizado e suas relações com o desenvolvimento humano foram a preocupação central de vários pesquisadores fundamentados em diversos estudos, que podem ser divididos em três grandes correntes: o empirismo, o racionalismo e o cognitivismo. Para alguns teóricos de base empirista, o desenvolvimento e a aprendizagem são processos idênticos que resultam da ação do meio sobre o indivíduo (DAVIS; OLIVEIRA, 1994).

Nesta concepção empirista, o desenvolvimento é determinado pelo ambiente. O homem é concebido como um ser extremamente plástico, que desenvolve suas características em função das condições presentes no meio em que se encontra. Esta concepção deriva do empirismo, que enfatiza a experiência sensorial como fonte do conhecimento. Segundo o empirismo, “determinados fatores encontram-se associados a outros, de modo que é possível, ao se identificar tais associações, controlá-las pela manipulação” (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p.30).

Os principais representantes desta teoria são: Watson, Pavlov e Skinner, todos integrantes do comportamentalismo ou behaviorismo, cuja base epistemológica se funda na concepção de que todo o conhecimento provém da experiência, são concordantes quanto à ideia de que o fator determinante dos processos de desenvolvimento e da aprendizagem é o ambiente. O ser humano é fruto de uma modelagem, resultante de associações entre estímulos e respostas. (E – R) ocorridas ao longo de sua existência. Tais associações programam comportamentos, geram atitudes, conceitos, preconceitos e valores (COUTINHO, 2001).

As teorias do condicionamento são, comumente, chamadas de associacionistas, exatamente, pela ideia da associação entre estímulos. Contudo, é importante esclarecer que o associacionismo, produto do século XIX, expresso especialmente nos estudos de Pavlov, foi apenas o ponto de partida para outras abordagens mais complexas do condicionamento humano, como a de Skinner (op. cit).

De acordo com Sousa (2005), os behavioristas definiram a aprendizagem como mudança observável do comportamento e pesquisaram leis gerais da própria aprendizagem. Estes se recusaram a falar da mente e da atividade mental do sujeito; as associações eram meras conexões neuromusculares. Segundo eles, o desenvolvimento humano é caracterizado por acumulações de aprendizagens generalizáveis para situações similares. Por isso, é possível aprender tudo desde que se façam associações. As aprendizagens mais complexas devem ser decompostas em unidades mais simples, uma vez que aprender é associar. Neste sentido, o meio ambiente e o professor são elementos motivadores, pois propõem aprendizagens e fornecem estímulos para associações.

A teoria proposta por Skinner e seus representantes preocupa-se em explicar os comportamentos observáveis do sujeito, desprezando a análise de outros aspectos da conduta humana como o seu raciocínio, os seus desejos, fantasias e os seus sentimentos. Esta teoria parte de uma concepção de ciência que defende a necessidade de medir, comparar, testar, experimentar, prover e controlar eventos de modo a explicar o objeto da investigação (OLIVEIRA, *et al*, 1992).

Observa-se que, nesta concepção, o papel do ambiente é muito mais importante do que a maturação biológica. Segundo os behavioristas, os indivíduos buscam maximizar o prazer e minimizar a dor. Manipulando-se os elementos presentes no ambiente é possível controlá-lo.

Essa concepção teórica parte do princípio de que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelo meio e não pelo sujeito (de fora para dentro). A ideia é que o ser humano nasce inteligente, mas é submetido às forças do meio que provocam suas reações. Nessa concepção, o desenvolvimento intelectual pode ser totalmente modelado. O sujeito tem um papel passivo na elaboração e aquisição do conhecimento, compete a ele memorizar, sintetizar, resumir, dentro de um processo formal de educação (COUTINHO, 2001).

Pode-se verificar que, na concepção behaviorista, a escola tem a função de moldar o indivíduo, reforçando os comportamentos positivos; corrigindo, de modo que o aluno apresente comportamentos socialmente aceitos na sala de aula; “o trabalho individual, a atenção, a concentração, o esforço e a disciplina funcionam como garantias para a aprendizagem” (COUTINHO, 2001, p.160).

Portanto, o papel da escola e do ensino é super valorizado, enquanto os conhecimentos prévios do aluno são desconsiderados. Por conta disso, ele precisa de alguém para transmitir as informações, e essas não precisam ter relação com sua vida, nem com a

realidade social. O conhecimento é depositado no aluno, ou seja, *educação bancária*¹. Na escola não há lugar para troca de informações, questionamentos, comunicação entre os alunos; estes comportamentos são vistos como falta de respeito aos professores, bagunça e indisciplina (SAVIANI, 1994).

O ensino é centrado no professor, ele é quem elabora os programas, tendo como referência o grau de complexidade das matérias e a sua responsabilidade de professor. A ênfase é na utilização de métodos, técnicas e estratégias de ensino para atingir altos níveis de desempenho. A responsabilidade do professor pode variar, a depender de se priorizar ou não as experiências espontâneas do sujeito com relação à organização artificial das situações de ensino (OLIVEIRA, *et al*, 1992).

De acordo a teoria de Skinner, a aprendizagem ocorre auxiliada pela presença de reforços, os quais, apresentados no momento apropriado, possibilitam que ela ocorra. Segundo Skinner, para a manutenção do comportamento desejado, é preciso que o reforço seja apresentado com frequência e imediatamente após o comportamento que se queria condicionar, isso é o que permite a associação dos dois eventos.

Já a aprendizagem por ensaio-e-erro foi estudada por Thorndike, psicólogo americano que se baseou no estudo feito com gatos. Para a realização deste estudo, ele colocava gatos famintos dentro de uma gaiola e fora dela era colocado um prato de comida. Ao verem a comida, os animais eram estimulados (por seus sentidos) a saírem. Ocasionalmente, eles tocavam na tranca que abria. Repetindo esse procedimento durante alguns dias, o gato ia, aos poucos, eliminando os ensaios infrutíferos, até que nenhum erro era mais cometido e o gato saía da gaiola com apenas um movimento: o de abrir a tranca.

A aprendizagem por ensaio-e-erro se caracteriza por uma eliminação gradual dos ensaios ou tentativas que levam ao erro e à manutenção dos comportamentos que tiveram o efeito desejado (SOUZA, 2007).

Foi baseado em seus estudos, que Thorndike criou a lei do efeito e a lei do exercício. A primeira diz que, se um comportamento tem efeitos favoráveis ele é mantido, caso contrário é eliminado. Já para a lei do exercício, a prática permite que ocorram mais acertos e menos erros sejam cometidos.

Para outras teorias de base racionalista, o desenvolvimento é resultante do amadurecimento progressivo de estruturas pré-formadas no indivíduo, enquanto a

¹ Para Paulo Freire, a Educação Bancária é um ato de depositar conhecimentos, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos, e os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem.

aprendizagem é um processo externo, independente do desenvolvimento. A aprendizagem, segundo esta visão, vale-se dos avanços do desenvolvimento para que possa ocorrer, não tendo força de modificação do curso do desenvolvimento. Seus principais representantes são Descartes (1596 - 1650), Espinosa (1632 - 1677), e Leibniz (1646-1716), os quais consideravam que só é verdadeiro conhecimento aquele que for logicamente necessário e universalmente válido.

O racionalismo é utilizado para distinguir-se do empirismo. Ele defende que o homem nasce com verdades inatas. Para os racionalistas todo conhecimento procede por dedução, ao contrário dos empiristas, para os quais tudo deriva da indução.

A ideia de inatismo parte do princípio de que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelo indivíduo e não pelo meio, ou seja, de dentro para fora. Segundo Davis e Oliveira (1994), a concepção inatista parte do pressuposto de que os eventos que ocorrem após o nascimento não são essenciais e/ou importantes para o desenvolvimento. As qualidades e capacidades básicas de cada ser humano, sua personalidade, seus valores, hábitos e crenças, sua forma de pensar, suas reações emocionais e mesmo sua conduta social, já se encontrariam basicamente prontas e em sua forma final por ocasião do nascimento, sofrendo pouca diferenciação qualitativa e quase nenhuma transformação ao longo da existência.

Nessa concepção, a ideia é de que o ser humano já nasce com a inteligência pré-moldada e, à medida que amadurece, ele vai reorganizando sua inteligência pelas percepções que tem da realidade. Essas percepções dependem da capacidade inata do indivíduo e dos fatores motivacionais e hereditários.

Conforme Oliveira *et al* (1992), a ideia inatista é ainda forte na cultura ocidental e serviu de base para a formulação de algumas teorias pedagógicas, influenciando muitas das práticas educativas.

Para Becker (1992), o papel da educação é limitado, uma vez que o desempenho do adulto é visto como decorrente de suas capacidades inatas, gerando certa imobilidade, pois as diferenças individuais não serão superadas por meio da educação. Nesta perspectiva, a escola subestima a capacidade intelectual do aluno, responsabilizando-o pelo seu sucesso ou fracasso porque sua aprendizagem vai depender do seu talento, aptidão e maturidade.

A escola racionalista não desafia, não amplia e nem instrumentaliza o desenvolvimento do aluno, pois o ser humano já nasce com a inteligência pré-moldada. “A ênfase no determinante hereditário torna secundária a relação professor x aluno, e as interações socioculturais não são consideradas na formação das estruturas cognitivas da criança” (BECKER, 1992, p. 27).

O professor tem uma função quase inexistente ou muito limitada. Se todos os conhecimentos já estão pré-formados no intelecto das pessoas, cabe maior responsabilidade ao fator tempo maturacional ou desenvolvimento biológico do aluno, do que à atuação do professor.

Uma terceira posição sobre a relação entre a aprendizagem e desenvolvimento considera esses dois processos complementares, e, embora inerentemente diferente, cada um exerce influência sobre o outro. Tais processos são resultantes de estruturações e reestruturações progressivas, mediante a ação do sujeito sobre os objetos e destes sobre o sujeito (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p.30).

Sobre essa teoria, André Giordan (1998 Apud SOUSA, 2005) esclarece que ela defende uma interação entre as estruturas do sujeito e o objeto de estudo; centra sua atenção no sujeito, nos seus interesses, fomenta a autonomia e a livre expressão de ideias. Esta concepção vê o sujeito numa espiral em que o desenvolvimento e aprendizagem se condicionam mutuamente e a estruturação e reestruturação dos esquemas mentais é assegurada pela dinâmica da adaptação, traduzida por processos de assimilação e acomodação.

O principal representante desta teoria é o biólogo Jean Piaget, que acredita que “é na relação com o meio que a criança se desenvolve, construindo e reconstruindo suas hipóteses sobre o mundo que a cerca” (VASCONCELOS, 2000, p.24).

A teoria construída por Piaget não tem intenção pedagógica. Todavia, oferece aos educadores importantes princípios para orientar sua prática. Segundo Vasconcelos (2000), Piaget mostra que o sujeito humano estabelece desde o nascimento uma relação de interação com o meio. É a relação da criança com o mundo físico e social que promove seu desenvolvimento cognitivo.

Segundo Piaget (apud VASCONCELOS, 2000), o indivíduo está constantemente interagindo com o meio ambiente. Dessa interação resulta mudança contínua denominada adaptação. Piaget empregava a palavra adaptação para designar o processo que ocasiona uma mudança contínua no indivíduo, decorrente de sua constante interação com o meio. Dessa forma, ela é o resultado do equilíbrio entre as ações do organismo sobre o meio e das ações do meio sobre o organismo.

O ciclo adaptativo é construído por dois subprocessos: assimilação e acomodação. O primeiro é a aplicação dos esquemas ou experiências anteriores do indivíduo a uma nova situação, incorporando os novos elementos aos seus esquemas anteriores. O segundo, a

acomodação, é a reorganização e modificação dos esquemas assimilatórios anteriores do indivíduo para ajustá-los a cada nova experiência.

Portanto, o processo de adaptação ocorre à medida que o indivíduo assimila novas experiências, acomodando-as nos esquemas mentais já existentes. Nesse sentido, a adaptação é o equilíbrio entre assimilação e acomodação, e acarreta uma mudança no indivíduo. Essas informações, bem utilizadas, ajudam o professor a melhorar sua prática pedagógica. Assim, é importante observar os alunos para tornar os conteúdos pedagógicos proporcionais às suas capacidades.

O russo Vygotsky (formado em Direito, também fez cursos de Medicina, História e Filosofia) complementa esta teoria enfatizando que o indivíduo não nasce pronto nem é cópia do ambiente externo. Em sua evolução intelectual, há uma interação constante e ininterrupta entre processos internos e influências do mundo social. Desse modo, Vygotsky se contrapõe ao pensamento inatista, segundo o qual as pessoas já nascem com suas características, como inteligentes e estados emocionais, pré-determinados. Da mesma forma, enfrentou o empirismo, enfatizando que as pessoas nascem como um copo vazio e são formadas de acordo com as experiências às quais são submetidas (SMOLKA, 1999).

Vygotsky (1989) busca compreensão na origem e no desenvolvimento dos processos psicológicos ao longo da história da espécie humana e da história individual. Ele formulou uma concepção estruturada do desenvolvimento humano, no qual foi possível interpretar o processo de construção psicológica do nascimento até a idade adulta.

Segundo Oliveira *et al* (1992), Vygotsky não oferece uma interpretação completa do percurso psicológico do ser humano, mas sim, reflexões e dados de pesquisas sobre vários aspectos do desenvolvimento. Para ele, desde o nascimento, o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento e é “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”. (VYGOTSKY, 1989, p.101).

Neste sentido, existe um percurso de desenvolvimento pelo qual a maturação do organismo é individual e inerente à espécie humana. Contudo, é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, se não fosse o contato do indivíduo com um certo ambiente cultural, não ocorreriam. Dessa forma, é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos do indivíduo, ligando o desenvolvimento da pessoa a sua relação com o ambiente sócio-cultural e a sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie (OLIVEIRA, *et al* 1992).

Vygotsky (1989) entende que o desenvolvimento é fruto de uma grande influência das experiências do indivíduo. Mas cada um dá um significado particular a essas vivências. O jeito de cada um aprender o mundo é individual, explica Rego (2001). Para Vygotsky, o desenvolvimento e aprendizado estão intimamente ligados: nós só nos desenvolvemos se aprendemos. Além disso, o desenvolvimento não depende apenas da maturação, como acreditavam os inatistas, mas também do ambiente sócio-cultural.

Portanto, o nível de desenvolvimento de uma criança não pode ser determinado apenas pelo que consegue produzir de forma independente. É necessário conhecer o que consegue realizar, muito embora ainda necessite do auxílio de outras pessoas para fazê-lo.

Vygotsky defende a ideia de permanente interação entre as condições sociais e a base biológica do comportamento humano. Partindo de estruturas orgânicas elementares, determinadas basicamente pela maturação, formam-se novas e mais complexas funções mentais, a depender da natureza das experiências sociais a que as crianças se acham expostas (REGO, 2001).

É importante observar que, tanto Piaget quanto Vygotsky concebem a criança como um ser ativo, em desenvolvimento, que constantemente cria hipóteses sobre o seu ambiente. Apesar de os dois concordarem com essa afirmação, existem entre eles algumas diferenças. Para Oliveira *et al* (1992), Piaget privilegia os fatores biológicos, pois, na sua concepção os fatores internos preponderam sobre os externos, assim, postula que o desenvolvimento segue uma seqüência fixa e universal de estágios. Já Vygotsky ressalta a importância do ambiente social em que a criança nasceu, reconhecendo que, em se variando esse ambiente, o desenvolvimento também variará. Nesse sentido, para este autor, não se pode aceitar uma visão única, universal, de desenvolvimento humano.

Pelo exposto, é possível notar que as diferentes teorias da aprendizagem explicitadas definem os processos de desenvolvimento e aprendizagem, bem como a relação entre esses processos de modo diferente (COUTINHO, 2001). Entretanto, apesar das divergências, elas trouxeram contribuições significativas para a Psicologia Educacional.

Após justificar a importância do estudo das teorias da aprendizagem, serão selecionadas as principais, as quais são representadas por teóricos clássicos e contemporâneos e as características mais relevantes de cada uma delas, conforme Blair, Jones e Simpson (1967), Skinner (1972), Fadiman e Frager (1976), Penteadó (1980), entre outros (Quadro I).

Quadro 1 – Teorias da Aprendizagem

Teorias da Aprendizagem	Representantes	Características
Behaviorismo	Ivan Pavlov E.L. Thorndike John B. Watson B. F. Skinner	As teorias comportamentais compreendem o aluno como um ser que responde a estímulos do meio exterior, desconsiderando o que ocorre na mente. A aprendizagem é interpretada como mudança de comportamento.
Racionalismo	Descartes Espinosa Leibniz	A aprendizagem é um processo externo, independente do desenvolvimento. Reforça-se a idéia de inatismo. A aprendizagem vale-se dos avanços do desenvolvimento para que possa ocorrer, não tendo força de modificação do curso do desenvolvimento.
Cognitivismo	William James David Ausubel Howard Gardner Jean Piaget Jerome Bruner Lev Vygotsky	As estruturas cognitivas mudam através dos processos de adaptação: assimilação e acomodação. O ato de ensinar deve identificar as inteligências múltiplas mais marcantes em cada aprendiz e tentar explorá-las para atingir a aprendizagem. O aprendizado é um processo ativo, baseado em conhecimentos prévios adquiridos. A aprendizagem acontece na interação professor-aluno e com os demais alunos.

Fonte: A autora

Sobre estas teorias, comenta Sousa (2005) que, há algo de comum em todas as concepções. Os modelos divergem na forma como concebem o aprendiz, a função da escola e professor, a inter-relação entre professor e aluno e a metodologia que utilizam para mobilizar o processo de aprendizagem.

Na concepção de Coutinho (2001), essas teorias dizem respeito, principalmente, à busca de uma compreensão mais objetiva do desenvolvimento, bem como de um conhecimento maior sobre as diferenças individuais, as necessidades infantis, o mecanismo da motivação e da aprendizagem, e a importância dos fatores ambientais e sociais na vida do ser humano, aspectos que se revelam importantíssimo para a compreensão da motivação e aprendizagem escolar.

2.1.1.1 A Aprendizagem

Não existe uma concepção universal de aprendizagem, a qual não comporta uma definição pronta e acabada, pois, além de mudanças no comportamento, está permeada de

consequências que dizem respeito a esta mudança. Por conta disso, a aprendizagem é um fenômeno e um processo bastante complexo. Assim, há um consenso em conceituar aprender como adquirir novas atitudes (PILLETI, 2006).

Vários estudiosos elaboraram um conceito para a aprendizagem, dentre eles, McConnell (apud PILLETI, 2006, p.32), que concebe a aprendizagem como uma progressiva mudança do comportamento que está ligada, de um lado, às sucessivas apresentações de uma situação e, de outro, a repetidos esforços dos indivíduos para enfrentá-la de maneira eficiente.

Em Gagné (apud PILLETI, 2006, p.32), a aprendizagem é uma modificação na disposição ou na capacidade do homem, modificação essa que pode ser anulada e que não pode ser simplesmente atribuída ao processo de crescimento.

Sawrey (apud PILLETI, 2006, p.32) diz que, consideram-se como aprendidas as mudanças de comportamento relativamente permanentes, que não podem ser atribuídas à maturação, lesões ou alterações fisiológicas do organismo, mas que resultam da experiência.

Falcão (2001) define a aprendizagem como uma modificação relativamente duradoura do comportamento, através de experiência e observação.

Pelos conceitos descritos, observa-se que a aprendizagem é compreendida como uma mudança de comportamento resultante de prática ou experiência anterior. Ela tem como característica a mudança de comportamento, uma vez que só há aprendizagem na medida em que houver uma mudança no comportamento; e esta mudança é resultante da experiência. Para Piletti (2006), quase todos os comportamentos são aprendidos. Todavia, há comportamentos que resultam da maturação ou do crescimento do organismo e, portanto, não constituem aprendizagem. Nesse sentido, a mudança de comportamento depois de algum tempo, resultante da prática, gera conhecimento.

Vygotsky (apud OLIVEIRA *et al*, 1992) apresenta uma definição de aprendizagem, cujo significado é mais abrangente, pois envolve a interação social.

Aprendizado ou aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que diferencia dos fatores inatos [...] justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a idéia de aprendizado, inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. O termo utilizado em russo (obuchenie) significa algo como “processo de ensino e aprendizagem”, incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas (OLIVEIRA *et al*, 1992, p.57).

Existem vários tipos de aprendizagem, entretanto cada uma delas se manifesta de forma diferenciada, como acontece com o seu processo de aquisição. Para tanto, é fundamental compreender como ela acontece e em quais condições. Assim, é essencial que o

professor tenha um conhecimento aprofundado das teorias de aprendizagem, possibilitando-o atitude, competência e habilidade que lhe permitirão alcançar melhor os objetivos de ensino.

Gagné (apud PILLETI, 2006, p.37) analisa oito tipos de aprendizagem:

a) Aprendizagem de Sinais: produzido por condicionamento involuntário, condicionamento respondente, também conhecido como condicionamento clássico de PAVLOV.

b) Estímulo-Resposta: consiste em associar uma resposta a um determinado estímulo. Esse tipo de aprendizagem é também chamado condicionamento operante ou instrumental.

c) Cadeias Motoras: sucessões de comportamentos mais simples, formando uma cadeia contínua de estímulos e respostas.

d) Cadeias Verbais: são várias associações de palavras, formando frases, poesias (facilita a memorização)

e) Discriminação: consiste em dar respostas diferentes a estímulos semelhantes.

f) Aprendizagem de Conceitos: ocorre o contrário do que acontece na aprendizagem de discriminação, uma vez que o indivíduo dá respostas comuns a estímulos diferentes em vários aspectos.

g) Aprendizagem de Princípios: Princípio é uma cadeia de dois ou mais conceitos. Para aprender um princípio é necessário ter aprendido os conceitos que o formam.

h) Solução de Problemas: é a forma superior de aprendizagem, pois permite a pessoa enfrentar suas dificuldades, solucionar seus problemas, mediante a aplicação de princípios conhecidos. Para que o indivíduo possa solucionar os problemas, é necessário que conheça os princípios aplicáveis, seja capaz de lembrar-se deles e de aplicá-los conforme o caso.

Pelos tipos de aprendizagem descritos, nota-se que, no âmbito escolar, a aprendizagem deverá ter como âncora a sistematização de estudos, tendo como participantes todos os que estão diretamente envolvidos no processo ensino e aprendizagem, com atitudes concretas acerca das reflexões necessárias para uma mudança interior que refletirá na ação. Assim, não se deve esquecer que o sucesso dessa ação acontece no coletivo, e, desse modo, não se pode perder de vista a existência de três elementos centrais: o aluno, o professor e a situação da aprendizagem, levando em consideração a presença de interferências favoráveis para tal fim (a aprendizagem significativa): o objeto, o ambiente, a motivação, entre outros, como afirmam Bock *et al* (2002).

Na concepção piagetiana, para acontecer o aprendizado, é necessária a maturação. Sem esta, qualquer tentativa de se ensinar algo pode provocar frustração, alta ansiedade, baixa auto-estima e dificuldade no aprendizado. Nesta perspectiva, o desenvolvimento mental acontece primeiro pelas relações sociais e passa para os conhecimentos surgidos na relação com o meio.

A partir da concepção de desenvolvimento e aprendizagem de Piaget, pode-se aprofundar a reflexão sobre a prática pedagógica, percebendo esta como motivadora para o sucesso do aluno.

Ferreira (2002) lembra que, para aprender um conteúdo ou matéria, é preciso que o aluno tenha um objetivo que o motive durante o período de tempo que necessita para realizar as atividades. Assim, cabe ao professor fornecer meios que estimulem o aluno nessa aprendizagem. Pois, segundo a autora, no trabalho educacional é preciso respeitar as diferenças individuais, uma vez que, os mesmos incentivos não atingem o mesmo resultado sobre alunos de idades e níveis de culturas diferentes. Logo, entende-se que para uma boa aprendizagem, é preciso uma boa motivação.

2.1.1.2 Aprendizagem e Ensino

Antes de falar sobre ensino, é preciso entender o que é educação. Não há forma única nem um único modelo de educação. Em cada sociedade a educação existe de maneira diferente, como bem explicita Brandão (2000). A escola não é o único lugar onde ela acontece; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor não é o seu único mediador do conhecimento.

Completa o autor citado que, em sociedades diversas a educação existe de forma diferente, a exemplo, em pequenas sociedades tribais de povos caçadores, agricultores ou pastores nômadas; em sociedades camponesas, em países desenvolvidos e industrializados; em sociedades sem classes, de classes, em tipos de sociedades e culturas sem Estado, com um Estado em formação ou com ele consolidado entre e sobre as pessoas.

Desse modo, a idéia de educação depende da sua realidade concreta e dos valores de cada sociedade. Assim, sendo os valores diferentes, os objetivos da educação também são diferentes.

Os objetivos indicam os alvos da ação. Constituem a objetivação da valoração e dos valores. Poderíamos, pois, dizer que a valoração é o próprio esforço do homem em transformar o que é naquilo que deve ser, os objetivos sintetizam o esforço do homem em transformar o que deve ser naquilo que é (SAVIANI, 1994, p.14).

Destarte, a noção de educação envolve a ideia de que há vários tipos de grupos que diferem entre si, sejam eles: a família, a escola, a aldeia, o bairro, a cidade, a nação. As pessoas são educadas em nome de padrões e ideias que prevalecem no interior da comunidade. No entanto, não se pode confundir educação com escolarização, pois a escola não é o único lugar onde a educação acontece. A educação também se dá onde não há escolas. Em todo o lugar existem redes e estruturas sociais de transferências de saber de uma geração para outra. Mesmo nos lugares onde não há sequer um modelo de ensino formal e centralizado, existe educação (BRANDÃO, 2000). Portanto, a educação, sem dúvida alguma, tem um papel decisivo na construção das estruturas individuais.

A educação, dessa forma, é o processo que visa a levar o indivíduo, simultaneamente, a explicitar as suas virtudes e a encontrar-se com a realidade para nela atuar de maneira consciente, eficiente e responsável, tendo em vista a continuidade e o desenvolvimento social, para serem atendidas às necessidades e aspirações político-sociais (SALTINI, 1996).

Tavares (2003) defende a posição de que a educação é o processo que visa a explicitar as possibilidades do indivíduo em estreita relação com o meio, tendo em vista capacitá-lo a atuar no mesmo, com conhecimento, eficiência, criatividade e responsabilidade, com vistas ao atendimento de necessidades e aspirações individuais e coletivas, visando à permanente atualização dos indivíduos e instituições, ao desenvolvimento pessoal e social.

Nesse sentido, acredita-se que o primeiro plano que se apresenta quando se aborda o universo da educação, é que o ato educativo deveria estar a serviço do desenvolvimento e do bem-estar do homem e em profunda harmonia com ele mesmo e no meio em que vive, como enfatiza Saltini (1996). Ou seja, a educação deveria assimilar e metabolizar as transformações que o mundo vem sofrendo, e, assim, ajudar o homem, desde a sua infância, não somente a interagir com os objetos e as regras do meio, mas principalmente a lidar consigo mesmo.

Destarte, o que se espera, conforme Saltini (1996), não é a busca de uma nova maneira de educar, mas sim, uma profunda transformação sobre posturas e atitudes dos sujeitos sociais envolvidos no processo educacional, bem como a busca de novos significados e conceitos de educação e escola, uma redefinição dos objetivos educacionais.

Por sua vez, o conceito de ensino, assim como o conceito de educação, evolui graças aos questionamentos e pesquisas realizadas por diversos pesquisadores. Etimologicamente ensinar é colocar dentro, gravar no espírito. De acordo com esse conceito, ensinar é gravar ideias na cabeça do aluno. Nesse caso, o método de ensino é o de marcar e tomar a lição. Desse conceito surgiu o conceito tradicional de ensino: “Ensinar é transmitir

conhecimentos”. Seguindo essa perspectiva, o método utilizado baseia-se em aulas expositivas e explicativas. O professor fala aquilo que sabe sobre determinado assunto e espera que o aluno saiba reproduzir o que ele lhe disse.

Todavia, o momento atual exige uma nova postura no processo de ensino e aprendizagem, ensinar, hoje, exige buscar a significação para o que se ensina. Dewey (apud FALCÃO, 2001) afirma que, se o aluno não aprendeu, o professor não ensinou; se o aluno não aprendeu, o esforço do professor foi uma tentativa de ensinar, mas não ensinou.

De acordo com Martins (2006), a escola tem um papel importante no acompanhamento das mudanças sociais, preparando seus alunos de forma mais consciente e crítica para exercer a cidadania, disponibilizando meios, recursos e profissionais qualificados para esta função. A adequação da escola nos processos de mudanças é um compromisso inadiável e valioso para com a sociedade. Por conta disso, é preciso ensinar o que fará sentido para o aluno, o que vai ajudá-lo a se situar no seu meio social, conhecendo e interpretando os fenômenos sociais, políticos e econômicos que regem a sociedade.

Ao ensinar, o professor deve oportunizar um ensino que permita ao aluno construir seu próprio conhecimento, isto é, possibilitar o confronto entre o sujeito e o objeto para que o aluno possa compreender e apreender em suas relações internas e externas.

Pelos aspectos descritos, compreende-se que a escola, como instância cultural, deve promover a formação de personalidades mais críticas e autônomas, à medida que os processos educativos sejam conduzidos de modo a consolidar a construção de conhecimentos, levando os alunos a desenvolver habilidades e competências.

Para Garcia (2002), mudar o foco de trabalho educativo para o desenvolvimento de competências e habilidades implica, além da mudança de postura da escola, um trabalho pedagógico integrado em que se definam as responsabilidades de cada professor nessa tarefa. Ou seja, é preciso que a escola inclua entre as suas responsabilidades a de ensinar a comparar, classificar, analisar, discutir, descrever, opinar, julgar, fazer generalizações, analogias, diagnósticos, entre outras. Caso contrário, o foco tenderá a permanecer no ensino minimalista.

As diretrizes educacionais dos diferentes níveis de ensino e uma série de outros documentos oficiais do Brasil e do estrangeiro, referentes à educação, têm colocado a necessidade de centrar o ensino e a aprendizagem no desenvolvimento de competências e habilidades em lugar de centrá-lo no conteúdo conceitual.

Na concepção de Garcia (2002), a competência implica uma mobilização dos conhecimentos e esquemas que se possui para desenvolver respostas inéditas, criativas, eficazes para problemas novos. Perrenoud (2005) entende que uma competência orchestra um

conjunto de esquemas que envolve percepção, pensamento, avaliação e ação. Por isso, pode-se agrupar as principais competências da seguinte forma: o professor que facilita o pensamento, o professor que conscientiza, o professor que facilita a tomada de decisão, o professor que desperta o interesse do aluno e o professor que se comunica.

O professor, nesta perspectiva, não é mais “dono do saber”, mas sim, um agente de transformação que conduz a ação pedagógica a um efetivo exercício de participação, oportunizando, além do acesso aos conhecimentos culturais básicos, a valorização das experiências trazidas pelos alunos, que são acumuladas no seu mundo de relações sociais e de trabalho (SAVIANI, 1994).

Dessa forma, ele está contribuindo para que o trabalho pedagógico se articule ao processo global da democratização da sociedade, levando o aluno a desenvolver competências e habilidades. Para tanto, é importante oferecer um ambiente significativo de aprendizagem. Um ambiente propício a uma boa aprendizagem demonstra confiança e conduz o aluno a ser mais espontâneo, questionador, encorajando-o a desenvolver sua capacidade de pensar e ter idéias próprias.

Dadas todas as indagações, é possível inferir que a função atual da escola transcende a mera aprendizagem de conteúdos curriculares, em disciplinas formalizadas em grade curricular. Hoje, a escola deve atuar como elemento chave na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, proporcionando o seu desenvolvimento integral a partir da compreensão do meio em que vive, percepção de si mesmo, elevação sócio-cultural e aquisição de valores próprios para viver em uma sociedade em mudança (OLIVEIRA, 2004).

2.2 DESENVOLVIMENTO SOCIAL

Estudos na área de Psicologia revelam que é no ambiente social e historicamente organizado que o sujeito se insere e se constitui enquanto indivíduo, interagindo com os demais por intermédio da escola, da família, do trabalho, dentre outras instâncias sociais, participando ativamente, tanto na construção, como na transformação dos ambientes e de si mesmo (GIDDENS, 1999).

Ao nascer, a criança não traz de forma inata as tendências de amar, odiar, sentir raiva e medo, aproximar-se ou afastar-se das pessoas. Isso será determinado a partir das experiências que a criança vivenciará nos primeiros anos de vida. Estas influenciarão o tipo de relacionamento que ela vai desenvolver com as outras pessoas. Portanto, o processo de

socialização da criança tem início na família, progride através da interação com os companheiros e continua a desenvolver-se no ambiente escolar, avançando na adolescência e na idade adulta (GÓES, 1991).

É sabido que o indivíduo é formado por experiências e costumes de uma sociedade já estabelecida com anseios, regras, valores, crenças e conceitos pré-determinados. Por conta disso, é possível motivar um indivíduo dependendo do meio onde ele se encontra, devido aos interesses do próprio grupo.

Sobre esta questão, comenta Kemp (2001) que em cada contexto social enfrentado, as pessoas recombina os elementos de sua identidade, ressaltando alguns ou ocultando outros. A identificação é sempre referencial, relacional e combinada.

Dentre os diversos autores, os que mais se destacam nessa abordagem são Piaget e Vygotsky. Para Piaget, o sujeito, ao se construir com o meio em uma totalidade, é passível de desequilíbrio ocasionado por perturbações do meio. Essa situação o obriga a um esforço de adaptação e de readaptação, para que o equilíbrio se restabeleça. Em Vygotsky, a internalização leva à reconstrução interna da atividade externa. Ou seja, sem os signos externos, principalmente a linguagem, não seria possível a internalização e a construção das funções superiores (FREITAS, 2003). Assim, "Todas as funções no desenvolvimento humano aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica)" (VYGOTSKY, 1989, p.64).

Com base nos aspectos descritos, é possível inferir que o ambiente social é uma fonte de modelos que são utilizados para a construção do indivíduo. No cotidiano infantil, as crianças observam o que os outros dizem, porque dizem, o que falam e porque falam, internalizando tudo o que é observado e se apropriam do que viram e ouviram. Portanto, elas recriam e conservam o que se passa ao seu redor, contraindo estruturas linguísticas e cognitivas, mediadas pelo grupo no qual estão estabelecidas.

Piaget não desconsiderava que o conhecimento é influenciado pelo meio externo, mas que a criança adquire esses modelos externos através da cultura, história e modelo social, mas ao mesmo tempo tem uma influência constitucional que ajuda ou dificulta a construir seu conhecimento. Já Vygotsky acredita que a aprendizagem é a força propulsora do desenvolvimento intelectual ampliando as funções mentais (TULIO, 2006).

Vygotsky aponta as bases para novos olhares entre o plano social e individual da ação e mostra que o desenvolvimento humano se dá no curso de apropriação de formas culturais. Ao enfatizar que o sujeito constitui suas formas de ação em atividades e sua

consciência nas relações sociais, Vygotsky indica caminhos para a superação da dicotomia social/individual, pois a ação do sujeito é considerada a partir da ação entre sujeitos e o sujeito só é sujeito no contexto social. Assim, a dimensão psicológica do sujeito só pode ser compreendida na interação com as demais dimensões: social, cultural e individual. A gênese social do desenvolvimento pode ser evidenciada através da identificação de mecanismos pelos quais o plano intersubjetivo permite elevar as formas de ação individual. Vygotsky diz que as ações humanas são consideradas como formas de relação do homem com o mundo e, dirigidas por motivos e por fins a serem alcançados (GÓES, 1991). Logo, o desenvolvimento é alicerçado sobre o plano das interações. O sujeito faz uma ação que tem inicialmente um significado partilhado. Nesse sentido, é importante a motivação.

Sendo assim, as características de cada indivíduo vão sendo formadas a partir das inúmeras e constantes interações do indivíduo com o meio, compreendidas como contexto físico e social, que inclui as dimensões interpessoais e culturais. Nesse processo dinâmico, ativo e singular, o indivíduo estabelece, desde o seu nascimento e durante toda a sua vida, trocas recíprocas com o meio, já que, ao mesmo tempo em que internaliza as formas culturais, as transforma e intervém no universo que o cerca. Assim, as características do funcionamento psicológico como o comportamento de cada ser humano são, nesta perspectiva, construídos ao longo da vida do indivíduo através de um processo de interação com o seu meio social, que possibilita a apropriação da cultura elaborada pelas gerações precedentes (GÓES, 1991).

Independente da teoria estudada, todos os autores concordam que o ser humano não conseguiria se desenvolver sozinho. Por conta disso, a diferença, as opiniões, os modelos, o contato, a observação, os incentivos, a motivação, entre outros aspectos, são necessários para o crescimento e evolução social e individual.

Pelo exposto, é importante ressaltar que a prática social deve ser o ponto de partida do trabalho pedagógico, para despertar tanto no educador, quando no educando, a vontade de aprender a aprender, ou seja, aprender sempre e durante toda a vida.

2.3 APRENDER A APRENDER

Nas sociedades antigas, o conhecimento era transmitido de forma natural e informal. Segundo Tavares (2003), as pessoas reuniam-se em variadas situações para conversar, discutir e trocar idéias. Sem perceber, umas ensinavam às outras aquilo que sabiam de forma prática e significativa, experimentando, investigando e procurando outras respostas.

Contudo, este estado foi mudado, uma vez que a sociedade foi-se complexificando, as informações se acumulando e a educação se institucionalizando (TAVARES, 2003). Neste momento, surgiu um local específico para ensinar e aprender no qual os conhecimentos e os saberes apreendidos representavam bagagem para a vida inteira.

A educação era tarefa simples, uma vez que era necessário apenas descobrir as necessidades da máquina social, e depois recrutar e formar as pessoas que responderiam a essas necessidades. Mais adiante, houve a necessidade de formar operários especializados. Foi a partir daí que a especialização e a standardização tiveram como consequência um mimetismo de todos os indivíduos e suscitaram uma ardente competição. Dentro deste cenário, a única maneira de um indivíduo se distinguir era fazer a mesma coisa que o seu homólogo, porém melhor e mais depressa (MCLUHAN apud GADOTTI, 2002).

Diferentemente do contexto citado acima, hoje, um diploma não representa um certificado vitalício de competência até o fim da vida. Felizmente, atualmente, vivencia-se uma época em que a humanidade entrou em um contexto totalmente diferente. A parcialização, a especialização, o condicionamento são noções que vão ceder lugar às noções de integralidade, de diversidade e, sobretudo, vão abrir caminho para um engajamento real de toda a pessoa. Esse tempo passou, dele ficou apenas a lembrança no registro dos livros que podem preservá-lo. Os tempos de agora são outros (OLIVEIRA, 2006). Não basta mais acumular conhecimentos para depois deles usufruir. É, antes, essencial estar à altura de aproveitar e explorar, ao longo da vida, todas as possibilidades do aprendizado, da atualização do enriquecimento para as mudanças que em todos os momentos acontecem, ou seja, buscar sempre construir novos conhecimentos.

2.3.1 A Construção do Conhecimento

Segundo Luckesi (1998), o conhecimento pode ser entendido, como aquilo que se adquire nos livros, nas aulas e nas conversas, mas com o objetivo de alcançar entendimento da realidade. O que está em primeiro lugar, o que está na raiz do conhecimento, é a elucidação da realidade e não a retenção de informações contidas nos livros. Essas informações deverão ser auxiliares no entendimento da realidade; contudo, elas por si mesmas não são o conhecimento que cada sujeito humano, em particular, tem da realidade.

No âmbito escolar, é comum distorcer o verdadeiro sentido do conhecimento como entendimento da realidade. Conhecimento, na maior parte das vezes, significa, para a escola, transmissão e retenção de pequenas “pílulas” de informação, assegura Luckesi (1998).

Decoram-se essas porções de informação e a realidade, em si, permanece obscura e não-compreendida. Na maior parte das vezes, os professores estão mais preocupados com os textos a serem lidos e estudados, do que com a própria realidade que necessita ser desvendada. Assim,

Às vezes se valoriza tanto um texto, que o próprio texto parece substituir a realidade. Muitas vezes, o difícil não é compreender a realidade, mas sim o texto que expõe um determinado conhecimento estabelecido a respeito dela. E há até ocasiões em que os professores selecionam os textos mais complicados de entendimento para que os alunos se debrucem mais sobre eles que sobre a realidade que os textos pretendem apresentar e desvendar (LUCKESI, 1998, p. 08).

Essas distorções dificultam o ensino e a aprendizagem, que por sua vez, inibe também o interesse do aluno em compreender a realidade e o mundo que está a sua volta, de uma forma mais ampla e significativa, a fim de que este conhecimento o ajude por toda a vida na resolução de problemas.

Todavia, a escola, por vezes, não ensina nada além daquilo que todos já sabem. Luckesi (2003) enfatiza que, dentro de uma concepção tradicional de ensino e aprendizagem, a escola transmite informações tão desvinculadas da realidade e de tal forma hipertrofiada, que passa para os alunos a sensação de que aqueles entendimentos expostos não valem nada; efetivamente, da forma como são apresentados, certos conteúdos, por vezes, não valem nada mesmo ou, pior, são enganosos.

É preciso ter cuidado com a questão do conhecimento, pois que dessa compreensão dependerá a forma de trabalhar com os alunos no processo de ensino e aprendizagem. O conhecimento deve ser um modo de existir e de ver o mundo por parte de cada cidadão. E, para tanto, há que se apropriar do conhecimento de uma forma existencial. Ele deverá passar a fazer parte da vida diária de cada ser humano. Não poderá, por isso mesmo, ser tão-somente um conjunto de informações que se decora e depois, se esquece (LUCKESI, 2003).

Portanto, para ganhar sentido, o conhecimento assimilado pelo aluno deverá apresentar-se como algo significativo e existencial. E o conhecimento escolar só poderá vir a ser um conhecimento significativo e existencial na vida dos alunos se ele chegar a ser incorporado pela compreensão, exercitação e utilização criativa (op. cit).

Luckesi (2003) chama a atenção, ainda, para o fato de que esse entendimento do conhecimento pode ser utilizado, tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Superior. O que importa é que cada aluno consiga entender a realidade que está à sua volta e aprender

conhecimentos que sirvam para o dia a dia. Claro, há que se distinguir níveis de complexidade de conhecimentos. Portanto, o conhecimento deverá ser uma forma de entendimento e de compreensão da realidade.

Na teoria piagetiana, a inteligência, a aprendizagem e o processo de construção do conhecimento aparecem inter-relacionados e interdependentes. Estão vinculados aos processos de assimilação e acomodação e caminham sempre na direção de uma equilibração progressiva, isto é, tendem para um reajustamento ou reorganização, o que acarreta uma mudança no indivíduo (HAIDT, 1999).

A inteligência desempenha uma função adaptativa, pois é através dela que o indivíduo coleta as informações do meio e as reorganiza, de forma a compreender melhor a realidade em que vive, e nela agir, transformando-a. Segundo Haidt (1999), para Piaget, a inteligência é adaptação na sua forma mais elevada, isto é, o desenvolvimento mental, em sua organização progressiva, é uma forma de adaptação sempre mais precisa à realidade. É preciso ter sempre em mente que Piaget usa a palavra adaptação no sentido em que é usado pela Biologia, ou seja, uma modificação que ocorre no indivíduo em decorrência de sua interação com o meio.

A aprendizagem, por sua vez, na concepção piagetiana, é a mobilização dos esquemas mentais do indivíduo, que o leva a participar ativa e efetivamente da ação de adaptar-se ao meio, quer pela assimilação, quer pela acomodação. Por outro lado, é através da aprendizagem que o indivíduo exerce uma ação transformadora sobre o meio ambiente. Em outras palavras, a aprendizagem é a assimilação de dados novos aos esquemas mentais anteriores, e a consequente reorganização ou reestruturação, tanto dos dados assimilados, como também dos esquemas de assimilação anteriores, para se ajustarem aos novos dados (HAIDT, 1999).

Nesse sentido, conhecer um objeto é agir internamente sobre ele, transformando-o. Em outras palavras, o ato de conhecer compete em aplicar ao objeto, a ser conhecido, os esquemas adaptativos seja de assimilação como de acomodação, reorganizando-os, ou melhor, reestruturando cada um. Assim, o ato de aprender e o ato de conhecer supõem sempre uma reestruturação.

Piaget (1973) pesquisou as fases do desenvolvimento mental e descobriu que a inteligência é uma construção. Da mesma forma, estudou o ato de conhecer e suas relações com as estruturas cognitivas e concluiu que o conhecimento é construído a partir do intercâmbio interacional que se processa entre o indivíduo e sua realidade. Por isso, o conhecimento é uma construção, uma elaboração própria de cada pessoa. Cada um constrói o

seu conhecimento. Logo, “o processo de construção do conhecimento é essencialmente ativo, envolvendo assimilação e acomodação e parte dos esquemas mentais, que são prolongamentos diretos da ação” (HAIDT, 1999, p. 36).

Segundo Piaget (1973), o conhecimento é construído através da interação do sujeito com o objeto, portanto, o sujeito é capaz de produzir ou de criar, e não apenas de repetir. Ele é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as questões que este mundo lhe coloca. Não é um sujeito que espera que alguém lhe transmita algo, mas sim, “aprende basicamente de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, constrói suas próprias categorias de pensamento ao tempo em que organiza o seu mundo, ele cria e atua diretamente sobre os objetos, manipulando, construindo, pesquisando e experimentando” (FURT, 1995, p. 46).

Já o conhecimento cultural é resultante do esforço coletivo da humanidade. Assim, a criança convive, desde muito cedo, com as mais diversas formas de produção de conhecimento. A vivência que a criança carrega consigo são atividades de manipulação, construção, pesquisa e experimentação, que constituem o melhor método para a aquisição do conhecimento, além de ajudar na construção das estruturas mentais que formam a inteligência. Dessa forma, a criança modifica, descobre e inventa (FURT, 1995).

Quanto à capacidade de aprender, esta é inerente ao homem. Conforme Delval (2001), há quem a considere a capacidade mais especificamente humana, junto com a utilização da linguagem, que se encontra intimamente relacionada com o pensamento abstrato e é necessária para seu desenvolvimento. Aristóteles já definia o homem como “animal racional”, apontando a racionalidade como a diferença específica em relação aos animais. E essa racionalidade é uma das manifestações do pensamento.

A capacidade de pensar e de aprender se desenvolve naturalmente quando se vive em um meio social adequado, e é necessária para essa vida em sociedade, já que, para participar normalmente desse contexto, é preciso pensar. O que ocorre é que a capacidade de pensar, sobretudo de pensar abstratamente, pode ser desenvolvida, estimulada, motivada, aperfeiçoada, o que requer certo treinamento, e aí entra a escola e toda a educação formal. Às vezes, as instituições educacionais não contribuem para o incremento da capacidade de pensar tanto quanto seria possível, o que se deve a razões de caráter social e à função que a educação tradicionalmente desempenha na sociedade, que, com frequência, não se preocupa com a melhoria dessa capacidade de pensar (DELVAL, 2001).

A partir desta perspectiva, a escola deveria ensinar aos alunos através dos problemas suscitados por eles, capacitando-se a oferecer soluções que tenham significado

para a vida. É muito importante partir de questões problemáticas para o sujeito e tentar encontrar soluções. Por outro lado, em face de novos problemas, é essencial que o indivíduo consiga relacioná-los a conhecimentos anteriores. A articulação dos conhecimentos é um dos aspectos fundamentais da capacidade de aprender (op. cit).

Não é possível, portanto, fornecer receitas para incrementar a capacidade de pensar e aprender. Um número cada vez maior de estudos sobre sujeitos de outras culturas mostra que, em face da necessidade, os sujeitos são capazes de gerar conhecimentos semelhantes aos escolares, como conceitos relativos às proporções (DELVAL, 2001).

2.3.2 A Sociedade do Conhecimento

A grande mudança do final do século XX e início do século XXI foi a valorização do conhecimento e da informação. A este propósito Mañas (2005, p.47) diz que a “informação transformou-se em recurso fundamental em qualquer sociedade”. Assim, pode-se dizer que se vive, atualmente, na era do conhecimento, o qual também foi modificado pelos grandes avanços tecnológicos. Para Souza (2003), as inovações tecnológicas transformaram o modo de executar determinadas funções. No entanto, o que houve de novo é que a tecnologia foi se expandindo com maior rapidez do que a capacidade de explorar às novas oportunidades.

Por conta disso, a atualidade vem se caracterizando pela acelerada evolução das tecnologias e pela variedade de inovações tecnológicas disponibilizadas, especialmente na área das tecnologias da informação. Desta forma, compreender como os avanços tecnológicos causam impacto na atividade educacional, saber avaliar a contribuição que as inovações tecnológicas disponíveis, e possíveis de serem acessadas, podem oferecer para atingir os objetivos propostos torna-se um requisito necessário para uma aprendizagem permanente.

O impacto do avanço tecnológico sobre processos e instituições sociais, educação, comunicação, trabalho, lazer, relações pessoais, entre outros, têm sido muito forte, e demanda uma nova postura frente à produção do conhecimento na escola.

Para Oliveira (2006), são imensos os desafios que a sociedade global coloca para o campo da educação, tanto do ponto de vista da intervenção, quanto do ponto de vista da reflexão, ou seja, da construção de conhecimento apropriado à utilização adequada dos recursos tecnológicos com fins educativos.

O momento atual é marcado por avanço tecnológico, que desperta a necessidade imperiosa de uma forma nova de educação e traz em si os meios de consegui-la. Nesta escola,

os alunos do futuro terão muito menos necessidade de ter formação e pontos de vista semelhantes, ao contrário serão recompensados pela sua diversidade e originalidade. Neste panorama, o estudante viverá realmente como explorador, como pesquisador, como caçador à espreita nesse imenso terreno que será seu universo de informações, serão revalorizadas as relações humanas (MCLUHAN apud GADOTTI, 2002).

Ressalta-se que a escola não conservará seu papel primordial, se não se adaptar às mudanças inevitáveis do mundo exterior. Assim posta, a experiência escolar pode-se tornar tão rica e atraente, que todo abandono eventual da parte dos alunos será exceção, e, pelo contrário, a escola atrairá cada vez mais adeptos. Para tanto, o educador deverá lançar-se à tarefa de criar um novo âmbito escolar motivador.

Assim, os sistemas de educação terão que dar respostas às novas demandas da sociedade global, uma vez que, na atualidade, o processo de ensino e aprendizagem terão novos desafios a enfrentar em virtude da quantidade de informações que os alunos trarão para a escola.

Neste cenário, as informações se transformam em conhecimento. Na prática, isso significa que, hoje, para ser bem sucedido, e possuir “a propensão para adquirir aquilo que se chama de competência técnica é muito maior quando se é mais competente socialmente” (BOURDIEU, 1993, p.186). Ou seja, ser bem sucedido é ser detentor de um maior capital cultural² e humano.

O capital humano é entendido pela junção de conhecimento, habilidades e experiências individuais e é obtido através do investimento em cursos e formação continuada. O capital cultural é obtido através de acúmulo de informações através de livros, revistas, jornais, internet, e diversas fontes culturais, além da aquisição de certificados e diplomas.

Cumprе lembrar que os meios de informações, como rádio, televisão, jornais, revistas e internet, podem ser, além de outras coisas, recursos educativos, pois cumprem a função de transmitir um conteúdo que é apropriado diferentemente pelos sujeitos, a partir de interesses e problemas particulares. “Eles servem como mediadores de um saber difuso e pré-

² Ver: Em “*Os Três Estados do Capital Cultural*”, Pierre Bourdieu (1979), diz que o capital cultural impõe-se primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de alunos provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que os alunos das diferentes classes e frações de classes podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classes. Este ponto de partida implica uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeito das “aptidões” naturais, quanto às teorias do capital humano. Com base neste pressuposto, pode-se dizer que a desigualdade no desempenho escolar dos alunos das diferentes classes tem muito a ver com capital cultural que ele tem contato, com o ambiente motivador no interior de sua família.

científico, ou como sistematizadores de conhecimentos” (SETTON, 2005, p.93). Assim sendo, a familiaridade com bens da indústria da cultura tende a desenvolver, no indivíduo, uma “opinião” fundamentada e contundente dos fatos (SETTON, 2005).

Desse modo, pode-se dizer que os estudantes das classes mais privilegiadas, têm maior acesso aos bens culturais e são mais motivados, por isso se socializam e se informam em sua maioria, através da “interdependência de sistemas híbridos construídos pelas instâncias família e escola, mas também por um sistema difuso de informações veiculado pela cultura das mídias” (SETTON, 2005, p.95); ou seja, as informações vêm através das práticas pedagógicas e familiares, aliadas ao acesso a um conhecimento geral e mediático, utilizadas pelos sujeitos como um recurso distintivo.

Portanto, a posse de um capital cultural midiático, associado às estratégias pedagógicas de natureza diversa, e a motivação dos familiares, como forma de expressar um *ethos* familiar predisposto a valorizar e incentivar o indivíduo a dedicar parte de seu tempo livre à aquisição de conhecimentos formal e informal, são importantes elementos para se alcançar um maior grau de acuidade e percepção. Assim, os bens culturais potencializam, em continuidades ou em ruptura, disposições com relação ao aprendizado, previamente obtidos no ambiente familiar e escolar (SETTON, 2005).

Portanto, o que determina maior motivação de estudantes à aprendizagem não são as diferentes capacidades e habilidades, mas o resultado do capital cultural acumulado pela condição de classe. Sendo este, as informações e condições estruturais que incrementam a educação escolar, como: acesso a jornais, revistas, internet, livros, viagens, entre outros.

Logo, quanto maior for o acesso a informações, maior será o capital cultural e, conseqüentemente, a possibilidade de o indivíduo ocupar os melhores cargos e funções socialmente. Da mesma forma, quanto maior for o capital cultural, a escolaridade e a origem social dos indivíduos, maior será a chance destes apresentarem uma “opinião” sobre algo, possuírem uma posição mais consciente e politizada dos fatos, à medida que foi disponibilizado ao longo da trajetória social desses, o acesso a um maior número de informações devido a sua posição social.

2.3.3 Ampliando os Conceitos de Ensinar e Aprender

Para ter uma melhor compreensão das duas atividades (o ato de ensinar e o ato de aprender) essenciais no processo educacional, utilizar-se-á o entendimento de alguns autores

que auxiliarão no esclarecimento da diferença entre aprender e ensinar em todas as áreas de conhecimento.

[...] aprendemos quando introduzimos alterações na nossa forma de pensar e de agir e ensinamos quando orientamos, informamos ou partilhamos com o outro, ou em grupo, a nossa experiência e os saberes que vamos acumulando [...]. (SOUSA apud TEODORO, 2005, p. 35-36).

Entende-se que Sousa (2005) deixa explícita a importância da interação professor-aluno como sendo uma condição imprescindível para que aconteça a construção de uma aprendizagem significativa, ou seja, levando em consideração o que o aluno já sabe, valorizando as novas propostas que deverão se integrar no corpo estruturado dos saberes já armazenados, como explicam Ausubel et. al. (1980 apud TEODORO, 2005, p.50-51):

Para que a aprendizagem significativa aconteça é necessário que a informação fornecida, sob forma de conceitos ou de proposições, se integre no que o aluno já sabe e possa se expressar, assim o professor deve garantir, por um lado, que a informação fornecida não seja uma mera lista de factos, mas sim um conjunto de conceitos e idéias significativas e, por outro lado, que exista uma predisposição no aluno para aprendizagens significativas, que é o mesmo que afirmar para relacionar e para integrar.

Para melhor assimilar a importância do ato de ensinar e aprender tomando como base o comentário anterior, é necessário ilustrar essa importância a partir de três categorias de concepções relacionadas ao conceito de aprender na ótica de quem ensina. Neste sentido, servir-se-á da contribuição de Giordan (1998 apud TEODORO, 2005, p.37-38):

a) Descreve o aprendiz como possuindo um cérebro vazio, a aprendizagem como um mecanismo de registro e o ensino como transmissão de conhecimentos. [...] A avaliação encerra o ciclo e assegura o sucesso do modelo. O insucesso recai no aluno que não foi capaz de receber a informação ou no professor que não foi claro na transmissão da matéria. [...] Não se cultiva no aluno o prazer de aprender autônomo, em consequência, este aluno espera tudo do professor, habituando-se a uma aprendizagem mecânica; b) [...] O aprendiz é, à partida, uma *tábula rasa*, mas aposta no treino do aluno. [...] O sucesso do modelo é assegurado pela quantidade de aprendizagens realizadas. Exige-se do professor uma boa planificação e um programa de reforços; do aluno, exige-se que se sujeita ao plano; c) A terceira categoria [...] defende uma interacção entre as estruturas do sujeito e o objecto de estudo; centra a sua atenção no sujeito, nos seus interesses, fomenta a autónoma e a livre expressão de idéias. O aluno tem uma actividade mental autónoma que lhe permite raciocinar, intuir, descobrir; é activo e reage ao meio exterior procurando, seleccionando, comparando, evitando. Esta concepção ficou igualmente conhecida como construtivista porque vê o sujeito numa espiral em que desenvolvimento e aprendizagem se condicionam mutuamente e a estruturação e reestruturação dos esquemas mentais é assegurada pela dinâmica da adaptação, traduzida por processos de assimilação e de acomodação.

Após a análise das três categorias explicitadas por Giordan, percebe-se que, existe a intenção de ensinar e que esta se relaciona com a aprendizagem do aluno. Porém, a opinião de Sousa (apud TEODORO, 2005) é pertinente ao destacar que os modelos divergem na forma como concebem o aprendiz, a função do professor, a inter-relação entre ambos e a metodologia que utilizam para mobilizar o processo de aprendizagem, ou seja, o autor chama a atenção para a importância de uma reflexão quanto à finalidade do aprender, qual o seu conceito, por que é importante aprender e como se aprende. Neste sentido, é preciso clarear a definição de aprender e de ensinar; pois essas duas atividades devem caminhar simultaneamente, a fim de que haja uma aprendizagem significativa e duradoura.

2.4 APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Para compreender o conceito de aprendizagem ao longo da vida, deve-se levar em consideração, acima de tudo, as motivações intrínsecas (forças interiores que registrarão, no subconsciente do indivíduo, o prazer em fazer o que gosta para fazer bem feito). Nessa perspectiva, não basta lançar propostas inovadoras de aprendizagem, mas essencialmente, reconsiderar toda mudança de paradigma do ponto de vista estrutural da aprendizagem, iniciando-se já nos primeiros anos escolares até ao longo da vida (BENTLEY, 1998).

Frente a essa mudança de paradigma, recorre-se fundamentalmente a um estudo realizado com especialistas da UNESCO e apoiados por Delors (1996), um documento construído em 1990, ratificado em março de 2000 em Lisboa-Portugal, pela Comissão Européia, quando foi elaborado um relatório referindo-se à importância de se pensar, de forma efetiva e estrutural, uma educação ao longo da vida, refletindo, portanto, algumas características de desenvolvimento que atuariam efetivamente na mudança de paradigma das programações de formação, contribuiriam com o desenvolvimento das sociedades pós-industriais ocidentais no final do século XX, sendo denominadas por John Field (2000), de “explosão silenciosa”. Tais características, também descritas por Beck (1986); e Giddens, (1999), referem-se: à transformação da significação do trabalho; à perturbações na função do saber; a experiência de disfuncionamentos crescentes das instituições de formação; e aos desafios dirigidos aos atores sociais.

Das quatro características acima apresentadas, a mais considerada por Field (2000) é a função do saber – principal recurso do futuro. Para o autor, o saber da atualidade se diferencia da noção de Capital Cultural definido por Bourdieu (1978) na ótica das estruturas

sociais reprodutivistas. Nos tempos atuais, o saber é uma espécie de Capital Cerebral que produz economias inovadoras e virtuais para acompanhar o novo saber também da tecnologia (FIELD, 2000).

Atualmente, para Bentley *et al* (1998), o que deve ser levando em consideração sobre a aprendizagem ao longo da vida perpassa pelos ambientes propícios estimuladores à responsabilização dos processos de aprendizagens pelos próprios aprendentes. E, ao aprender de forma prazerosa, pode ser eficaz e duradouro aquilo que se aprendeu.

Tuckett e Sargant (1999) afirmam que aquele que nunca teve a oportunidade de aprender a aprender não fará mais esforço para conseguir novas qualificações ao longo da vida. Daí a importância de acelerar, constantemente, o conhecimento para não ficar estagnado diante das transformações da sociedade, comentadas anteriormente por Field (2000). Este descreve ainda, que a aprendizagem ao longo da vida não está ligada apenas ao Capital econômico e financeiro em curto prazo, mas, principalmente, ao Capital Social. Ou seja, as relações no âmbito familiar, escolar, social e cultural possibilitam o fortalecimento da socialização e interação do conhecimento, defendidos por Vygotsky e tantos outros defensores da teoria sócio-interacionista.

Entretanto, um equilíbrio entre essas duas formas de capital diferenciadas podem orientar a sociedade atual, visando a uma economia da formação, denominada por Alheit; Krietz (2000) como sendo uma ecologia social da aprendizagem, em que o aluno seria o ator protagonista desse processo, utilizando o capital cerebral para atuar em diversos segmentos da sociedade ao longo da vida, contribuindo com o desenvolvimento da educação do país.

Entende-se, ainda, que pesquisas sobre a importância da aprendizagem, ao longo da vida, têm sido insuficiente, mas segundo os estudiosos, ela deve se tornar o princípio diretor que garante a todos o acesso às ofertas de educação de formação, em variedade, dos contextos de aprendizagem.

2.5 MOTIVAÇÃO

Como descrito em Bergamini (1997), uma idéia inicial de motivação, aplicável a todo e qualquer tipo de atividade humana é apresentada pela origem etimológica do termo, derivando do verbo latino *movere*, que significa mover. Mais recentemente, Bzuneck (2001) apresenta tal palavra como sendo, semanticamente, aproximada a motivo.

Para Jorge Rosa (2006), falar em motivos implica, necessariamente, referir-se a forças ou energias que impulsionam o comportamento na obtenção de determinados objetivos.

Segundo ele, os motivos dinamizam a personalidade, ao passo que, a motivação é um processo que possibilita o surgimento de motivos que desenvolvem e mobilizam o comportamento.

Não há apenas um conceito válido para motivação admitido por todas as teorias em Psicologia, para explicar comportamentos, sua extinção ou seu esforço.

Segundo Dejours (2007), o conceito de motivação seria, para alguns autores, a diferença entre os comportamentos que não são mais do que hábitos e daqueles que respondem a uma diretividade, caracterizando-se por uma seqüência de realizações comportamentais que, às vezes, tornam-se convencionais. Para outros, a motivação está sempre ligada à questão da intencionalidade de um comportamento. De qualquer forma, a motivação como causa ou como origem dos comportamentos, permanece sem explicitação.

Comumente, atribui-se à motivação, tanto a facilidade com que alguém aprende, quanto à sua falta é responsável pela lentidão da produção do outro ou pela ausência de aprendizagem notada em outra.

No dizer de Vianna (1999), a motivação é a força que estimula alguém a agir. No passado, acreditava-se que essa força precisava ser injetada nas pessoas. Atualmente, sabe-se que em cada pessoa há motivações próprias, geradas por fatores distintos.

O dicionário Aurélio diz que:

Motivação é o conjunto de fatores, os quais agem entre si, e determinam à conduta de um indivíduo. É acreditando neste conjunto de fatores que existe dentro de cada pessoa e que faz com que determine o jeito de ser e estar na vida que conseguiu alcançar aquilo que se deseja (FERREIRA, 2004, p. 75).

Todo ser humano é capaz de produzir, aprender ou criar algo, desde que acredite em seu potencial, seja ajudado por outro ser humano, ou compreendido em suas dificuldades. Assim, pode-se dizer que:

A motivação não é algo que possa ser diretamente observado, sua presença está relacionada ao comportamento. Logo, um comportamento motivado se caracteriza pela energia relativamente forte nele despendida e por estar dirigido para um objetivo ou meta (BRAGHIOLLI, 2001, p. 90).

Portanto, motivar é mobilizar uma pessoa a alcançar algo ou algum objetivo, é levá-la à ação.

Outro conceito importante nos estudos da motivação é o incentivo. Braghiolli (2001, p.90) conceitua-o como sendo “[...] um objeto, condição ou significação eterna para a qual o comportamento se dirige.” Diferentemente da motivação, o incentivo é externo ao

indivíduo, porém mobilizando energias internas para levá-lo à ação. Nesta linha de reflexão, tem-se o impulso que é considerado a força que põe o organismo em movimento, em consequência de uma necessidade.

Estudos revelam que a motivação funciona de maneira cíclica e repetitiva. Tal ciclo é composto de fases que se alternam e se repetem. O organismo humano tende a um estado de equilíbrio dinâmico. Esse equilíbrio se rompe quando surge uma necessidade, o equilíbrio cede lugar a um estado de tensão que dura enquanto a necessidade não for devidamente satisfeita, conforme demonstra a figura 1, o princípio normal de uma motivação (LOPES, 1999).

Figura 1: O princípio normal de uma motivação.



Fonte: (KANNANE, 1995, p.34)

Na figura 1, observa-se que o processo da motivação é complexo, tanto em sua natureza, quanto em seu significado. Para Bergamini (1997), a motivação está diretamente proporcional ao estado de equilíbrio, porém quando este ciclo não se completa, o conflito pode ser resolvido a partir de três maneiras diferentes:

1º - Satisfação da necessidade: Ocorre quando o ciclo se fecha (mesmo a cabo de algum tempo) plenamente.

2º - Frustração da necessidade: A partir do estado de tensão no organismo, o ciclo é bloqueado impedindo a satisfação e provocando a frustração.

3º - Compensação da necessidade: Quando o ciclo é bloqueado, o impedimento da satisfação é compensado por um desvio em contato para aliviar a tensão.

Portanto, a motivação relaciona-se, intimamente, com a personalidade e desenvolvimento (mental, emocional e social) de cada pessoa. É ela que leva muitas pessoas a se superarem e persistirem na consecução dos objetivos pessoais e ou coletivos.

Pela sua importância no processo de ensino e aprendizagem, não surpreende o interesse em compreender a natureza, fontes e causas da motivação, os fatores que a influenciam, bem como as teorias que a sustentam.

2.5.1 Teorias Motivacionais

As pesquisas mais atuais, desenvolvidas a partir de diversas representações teóricas, têm procurando organizar várias teorias da motivação em volta da problemática da aprendizagem. Dessa forma, analisar-se-ão as teorias da motivação no campo educacional, tentando explicar a sua influência junto ao fenômeno da aprendizagem, a motivação.

Existem vários tipos de teorias que examinam a motivação e aprendizagem em diferentes perspectivas, dentre elas: a teoria da hierarquia das necessidades de Maslow, a teoria de dois fatores de Herzberg, a behaviorista, a cognitivista, autodeterminação, expectativa, atribuições de causalidade, auto-eficácia e da realização.

2.5.1.1 Teoria da hierarquia das necessidades

A teoria da hierarquia das necessidades de Maslow (1943 apud SPECTOR, 2006), apregoa que a satisfação das necessidades humanas é importante para a saúde física e mental do indivíduo, pois elas estão dispostas em uma hierarquia que inclui necessidades físicas, sociais e psicológicas.

Segundo ele, o comportamento humano é direcionado, de início, por motivos básicos que envolvem a satisfação das necessidades mais primárias do ser humano. Nessa hierarquia das necessidades, encontram-se cinco níveis:

Necessidades fisiológicas: são as necessidades biológicas. São predominantes sobre todas as demais necessidades, são elas: fome, abrigo, repouso, sexo, entre outros. Esse grupo de necessidades está relacionado com a sobrevivência do indivíduo e com a preservação da espécie.

Necessidades de segurança: busca a proteção contra a ameaça ou privação, e a fuga ao perigo. São elas: proteção contra: perigo, doença, desemprego, roubo. Quando essas necessidades não são satisfeitas, causam incerteza e insegurança.

Necessidades sociais: são necessidades de associação, de participação, de aceitação por parte dos companheiros, de troca de amizade, de afeto e amor. Quando essas

necessidades não são satisfeitas, conduzem, geralmente, à falta de adaptação social e à solidão.

Necessidades de estima: estão relacionadas à auto-avaliação e auto-estima, envolvem a auto-apreciação, a autoconfiança, necessidade de reconhecimento e aprovação social, de status, prestígio e consideração.

Necessidades de auto-realização: são as mais elevadas e estão no topo da hierarquia, relacionam-se com autonomia, independência, autocontrole e competência pessoal.

De acordo com esse mesmo autor, para que um desejo seja motivador, ele não pode ser satisfeito já que as pessoas são motivadas pelo nível de necessidades não satisfeitas. Maslow reconheceu, contudo, que pode haver exceções para esta hierarquia e que certos indivíduos podem considerar algumas necessidades como mais importantes que outras.

2.5.1.2 Teoria dos dois fatores

A teoria dos dois fatores de Frederick Herzberg afirma que o comportamento humano é orientado por dois grupos de fatores, a saber: os Higiênicos e os Motivacionais.

O primeiro, fatores de higiene, estão localizados no ambiente em que a pessoa vive. São elementos ambientais também as condições dentro das quais as pessoas desempenham seu trabalho. Por isso, os principais fatores higiênicos são: condições físicas e ambientais, clima de relacionamento entre as pessoas, regulamentos internos, benefícios, recompensas, entre outros. Estes elementos são chamados de fatores higiênicos, por que são profiláticos, uma vez que servem para evitar a insatisfação, mas não provocam a satisfação. Seu efeito é igual ao de alguns remédios; evitam a infecção ou combatem a dor de cabeça, mas não melhoram a saúde.

Diferentemente dos fatores higiênicos, os motivacionais referem-se ao conteúdo do cargo e à natureza das tarefas que a pessoa executa. Logo, estão sob o controle do indivíduo, relacionando-se com aquilo que ele faz e desempenha. Por conta disso, envolvem sentimentos de crescimento individual, reconhecimento e auto-realização, dependendo das tarefas que o indivíduo realiza.

Conforme Ferreira (2002), o modelo de Herzberg favorece uma distinção entre os fatores de manutenção que são necessários, mas não suficientes. Na sua visão, são os fatores de motivação que têm o potencial de aumentar o esforço de cada pessoa.

Apesar das imperfeições em sua teoria, a teoria de Herzberg ajudou a focalizar o campo na importante questão de oferecer às pessoas uma aprendizagem significativa, o que leva à aplicação do enriquecimento do desempenho pessoal em muitas organizações.

Portanto, a teoria de Herzberg está ligada diretamente às técnicas para melhorar o comportamento, dando importância aos aspectos motivacionais de acordo com os interesses da instituição. Mostra como prevenir insatisfação e como gerar satisfação através dos fatores motivacionais (SILVA, 2004).

2.5.1.3 Teoria behaviorista

A teoria behaviorista ou comportamentalista concebe a motivação através de dois conceitos-chave: "privação" e "reforçamento", fundamento de uma série de comportamentos emocionais que se instalam mediante associações entre estímulos e respostas. Algumas fontes motivadoras podem ser explicadas por essa via. Os comportamentos assim condicionados podem ser extintos desde que a resposta condicionada deixe de ser seguida da apresentação do estímulo não condicionado.

Segundo essa teoria, os indivíduos aprendem através das conseqüências de suas ações. As pessoas tendem a repetir o comportamento satisfatório e a evitar aqueles que não trazem satisfação. Este é o princípio explicativo do condicionamento operante.

Conforme Coutinho (2001), os operantes, séries de atos ou ações, pelas conseqüências que geram, são fortalecidos ou enfraquecidos de modo a aumentar ou diminuir a probabilidade de sua ocorrência. As conseqüências que fortaleceram o comportamento são chamadas reforço. Assim, o reforço, na teoria behaviorista, refere-se a qualquer evento ou estímulo que aumenta a força de algum comportamento operante.

A aprendizagem, no behaviorismo, se dá a partir de um reforço positivo (prêmio), em oposição ao negativo (castigo), e o prêmio seria a fonte da motivação; assim o aluno se acostumaria, se condicionaria a estudar para tirar dez e não pelo prazer de adquirir novos conhecimentos.

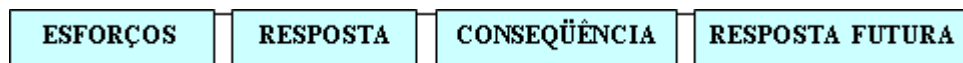
Não há, nesse caso, nenhum tipo de fascínio pelo aprendizado, conforme explicita Piletti (2006, p. 65):

[...] aprender para conseguir um prêmio é uma forma de aprendizagem que não permanece, [...] esquece-se muito mais depressa quando, se estuda apenas para obter uma nota na prova, do que quando se estuda porque se gosta da matéria.

Nesse sentido, para que um aluno se motive a aprender algo, é preciso que o professor arranje o ambiente de tal forma que desperte o desejo e a necessidade do aluno para atingir um objetivo traçado, de preferência em conjunto. De acordo com Berne (2005), o grande desafio do educador é encontrar quais são as situações reforçadoras para seus alunos e livrar-se das situações aversivas. Ele deve esquematizar o processo de reforçamento, criando condições de o aluno perceber que o maior reforçador para seus comportamentos de estudante é a própria aprendizagem.

Para Stoner e Freeman (1999), esta teoria deixa de lado a questão da motivação interna, avaliando como as conseqüências de comportamentos anteriores influenciam as ações futuras, em um processo de aprendizagem cíclica, conforme figura 2:

Figura 2 – Teoria Behaviorista (Teoria do Reforço)



Fonte: Adaptado de STONER, A. F.; FREEMAN, R. E. 1999, p. 332.

Os autores citados acrescentam, ainda, que a teoria do reforço é baseada na "lei do efeito" de Edward Lee Thorndike, que expressa que todo o ato que, numa dada situação, produz satisfação, fica associado a essa situação, de maneira que, quando a situação se repete, o ato tem mais probabilidade de se repetir do que antes. O contrário acontece quando todo ato que, numa dada situação, produz desconforto, torna-se dissociado dessa situação, de maneira que, quando a situação se repete, o ato tem menos probabilidade de se repetir do que antes, ou seja, a idéia de que o comportamento com conseqüências positivas tende a ser repetido, enquanto o comportamento com conseqüências negativas tende a não ser repetido. Para isso, muitas instituições fazem uso de quatro processos distintos:

- Reforço positivo: o uso de conseqüências positivas para encorajar o comportamento desejável;
- Aprendizado da abstenção: ocorre quando os indivíduos mudam o comportamento para escapar a circunstâncias desagradáveis;
- Extinção: a ausência de reforço ao comportamento não desejado, para que eventualmente ele pare de ser repetido;
- Punição: aplicação de conseqüências negativas, para que o comportamento não desejado pare de se repetir.

Coutinho (2001) descreve algumas implicações da teoria behaviorista que geraram alguns pressupostos para a motivação da aprendizagem escolar:

- O ambiente é fator primordial na aprendizagem e no desenvolvimento humano;
- O comportamento humano é mensurável; logo, é possível medir e avaliar fenômenos comportamentais;
- A aprendizagem decorre da relação estímulo-resposta e das conseqüências de ações praticadas, tendo como objetivo a aquisição de novos comportamentos ou a modificação dos já existentes;
- O ensino resulta do arranjo e planejamento de reforços através dos quais o aluno é levado a adquirir ou modificar um comportamento. Nesta perspectiva, ganham sentido os elogios, as notas, os prêmios, entre outros que são reforçadores. Estímulos que, por sua vez, se tornam associados à outra classe de reforçadores mais remotos e generalizados, tais como: diplomas, vantagens da futura profissão, possibilidade de ascensão social e econômica, aquisição de prestígio.

Sintetizando, a teoria behaviorista explica a motivação para a aprendizagem através do condicionamento, refletindo uma concepção empirista do desenvolvimento e aprendizagem humanos, uma vez que seu pressuposto básico é o de que forças externas ao indivíduo são os determinantes principais de seu comportamento. Dentro de tal visão, o indivíduo é sempre paciente de um processo que ocorre, na maioria das vezes, à revelia de sua vontade.

Coutinho (2001) acrescenta que o fato de a teoria do condicionamento fundamentar suas explicações no determinismo ambiental não obscurece suas contribuições para a compreensão dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem humanos, entre as quais, é possível destacar: a ênfase colocada na natureza social do homem e nos processos de aprendizagem; e o conhecimento de que o psicológico não se acha, *a priori*, no interior ou no exterior do homem, mas nas especificidades das relações que ele estabelece com o meio.

2.5.1.4 Teoria cognitivista

A teoria cognitivista, cujo maior representante é Jerome Bruner, afirma que o que leva a pessoa a aprender são os aspectos internos, racionais, como objetivos, intenções, expectativas e planos (BRUNER, 1972 apud BERNE, 2005). Para os teóricos cognitivistas o desejo de aprender é intrínseco; o aluno somente estaria motivado quando se interessasse pelo assunto, vendo na aprendizagem a satisfação de sua necessidade de conhecimento.

Os teóricos cognitivistas enfatizam os chamados "motivos intrínsecos" para aprender. Neste caso, o "reforço" está em superar seus próprios limites, atingir os próprios objetivos ou realizar os próprios planos. A motivação intrínseca caracteriza-se pela ação intencional da pessoa, com o objetivo de informar-se sobre uma determinada circunstância, evento ou assunto (BERNE, 2005).

Na educação, um dos motivos intrínsecos mais amplamente estudados é o motivo para a realização. A motivação desencadeia ações intencionais praticadas pelo próprio sujeito.

Nesta teoria a aprendizagem é concebida como soluções de problemas. Espera-se que o aluno manifeste seu interesse, como produto dos seus impulsos e das tendências primitivas, portanto gerando esforço para resolver o problema. Assim, a educação é uma reconstrução da experiência, entendida como agir sobre o outro corpo e sofrer ele uma ação.

O quadro 2 traz as teorias descritas de forma sintetizada, destacando seus principais representantes e características:

Quadro 2 - Teorias Motivacionais

Teorias Motivacionais	Representantes	Características
Hierarquia das Necessidades	Abraham Harold Maslow (Humanista)	. As necessidades de nível mais baixo devem ser satisfeitas antes das necessidades de nível mais alto. . O primeiro nível simbolizado pelas necessidades fisiológicas (fome, sede, sono, sexo, etc.) e de segurança (abrigo, proteção, estabilidade, saúde, etc.). .O segundo nível simbolizado pelas necessidades sociais (amizade, aceitação social, suporte familiar e amor), de status (ser uma pessoa reconhecida, valorizada, respeitada). . Auto-realização (sentir-se útil, superar desafios, etc.).
Fatores Higiênico-ambientais e os fatores motivacionais	Frederick Herzberg (Humanista)	Fatores Higiênicos são capazes de reduzir ou anular a insatisfação, mas não conseguem a motivação; têm somente um caráter preventivo e este relacionado com o contexto-ambiente. Enquanto os Fatores Motivacionais podem conduzir a elevados níveis de satisfação e motivar, estando relacionados com o conteúdo do trabalho.
Reforço	Burrhus Frederic Skinner (Behaviorista)	Baseia-se na idéia de que o comportamento humano pode ser explicado em termos de previsão positiva ou negativa, das conseqüências desse mesmo comportamento. O qual quando recompensando, tende a ser repetido e quando punido, tende a ser eliminado. O comportamento pode ser controlado e informado, recompensando (“reforçando”) os comportamentos desejados e ignorando os indesejáveis. Acredita que há uma relação da motivação com a força externa.
Satisfação das Necessidades	Clayton Alderfer (Cognitivista)	Concorda com Maslow, porém faz uma ressalva em relação aos níveis das necessidades, que na sua concepção existem somente três (existência, relacionamento e crescimento). Há casos em que as necessidades de nível mais elevado podem surgir sem que as necessidades de nível inferior tenham sido satisfeitas. Quando as necessidades de nível superior são frustradas, as de nível inferior retornam, mesmo já tendo sido satisfeitas.

Fonte: A Autora

Ao longo das décadas, novas teorias foram sendo desenvolvidas, a exemplo: a teoria da autodeterminação de Reeve, Deci e Ryan (2000), teoria das atribuições de causalidade de Bernard Weiner (1985), a teoria da expectativa de Vroom (1964), a teoria da auto-eficácia de Bandura (1989) e a teoria da realização de Elliot et al (1999) que consideram a motivação como resultante de necessidades internas e externas.

2.5.1.5 Teoria da autodeterminação

No que diz respeito à teoria da autodeterminação, ela representa, para os teóricos Reeve, Deci e Ryan (2000), uma necessidade humana inata e está relacionada diretamente à motivação intrínseca. Nessa perspectiva, as pessoas têm uma propensão natural para a realização de suas atividades que desafia as habilidades já existentes.

As pesquisas na área de Psicologia Educacional têm revelado as descobertas sobre as orientações motivacionais autodeterminadas, ou seja, a motivação intrínseca e as formas auto-reguladas de motivação extrínseca representam alternativas promissoras para alcançar o desenvolvimento dos alunos com a escola e com sua própria educação, tais como, Deci e Ryan (2000), dentre outros, que têm procurado compreender os determinantes motivacionais e descobrir contextos promotores das formas autodeterminadas de motivação.

Pesquisadores, como Amabile, Hill, Hennessey e Tighe (1994); Andersen, Chen e Carter (2000); Cai, Reeve e Robinson (2002); Guay, Boggiano e Vallerand (2001), Pelletier, Sèguin-Levesque e Legault (2002); Ryan e Deci (2000), entre outros, vêm refletindo sobre o papel do professor na promoção da motivação intrínseca, bem como discutem as implicações educacionais deste tema.

A teoria da Autodeterminação propõe três necessidades psicológicas fundamentais para o desenvolvimento de orientações motivacionais autodeterminadas, cujo objetivo é compreender a força e o sentido do comportamento intrinsecamente motivado. São elas: a) necessidade de autonomia (as pessoas acreditam naturalmente que são capazes de realizar uma atividade por vontade própria e não por pressões externas); b) necessidade de competência (capacidade de a pessoa interagir, satisfatoriamente, com o seu meio); c) necessidade de pertencer ou de estabelecer vínculos (percepção de pertencer ou de fazer parte).

Desse modo, o âmbito educacional deve proporcionar meios de satisfação dessas três necessidades para que a motivação intrínseca e as forças determinadas pela motivação extrínseca possam acontecer (GUIMARÃES, 2003). Como exemplo, pode-se vislumbrar a figura do professor como incentivador dos meios internos para que sejam trabalhadas diariamente a auto-estima, a auto-realização, a autonomia, visando a construir a confiança que o aluno precisa ter para desenvolver atividades propostas, dentro e fora da sala de aula. Avaliando esse entendimento, Andersen et al (2000 apud GUIMARÃES, 2004) acreditam que o modelo apresentado pela Teoria da Autodeterminação tem embasado pesquisas acerca das referidas orientações por muitos anos.

2.5.1.6 Teoria da expectativa

A teoria da expectativa de Victor Vroom (1964) baseia-se numa abordagem cognitiva, considerando que o comportamento e o desempenho são resultados de uma escolha consciente, sendo que geralmente o comportamento escolhido é o que se traduz numa mais

valia para o indivíduo. Na opinião de Vroom existem três forças básicas que atuam no interior do homem e que podem influenciar o seu desempenho, como:

A expectativa, ou seja, a probabilidade de uma determinada ação para alcançar um resultado esperado;

A valência, sendo representada pelo valor ou peso que um indivíduo atribui às recompensas recebidas em consequência do seu desempenho em determinada atividade;

E, finalmente, a instrumentalidade, isto é, a percepção de que a obtenção de um resultado está entrelaçada a uma recompensa, podendo-se interpretar no nível em que um resultado facilita o acesso a outro resultado.

Assim, para Vroom, a motivação pode ser considerada o produto do valor previsto atribuído a um objetivo pela probabilidade de alcançá-lo. Entende-se, portanto, que ao aluno, para se sentir motivado, é imprescindível acreditar em sua capacidade para atingir seus objetivos, não só escolares, mas acima de tudo pessoais.

2.5.1.7 Teoria das atribuições de causalidade

A teoria das atribuições de causalidade de Bernard Weiner (1985) afirma que é possível explicar a motivação humana através de uma análise das atribuições humanas, ou seja, acredita-se que os indivíduos costumam atribuir causas aos seus desempenhos e aos acontecimentos em geral, sendo este um processo que ajuda o indivíduo a melhor compreender a natureza. Tais atribuições se referem às interpretações que o indivíduo faz em relação às causas e acontecimentos, passando a desenvolver um papel importante na explicação da motivação e da emoção. Daí a importância de se discutir amplamente tal questão, no âmbito escolar, por proporcionar a compreensão sobre a motivação do aluno para a aprendizagem.

Para Weiner (1985), a compreensão é uma das fontes básicas da ação e primárias da motivação. O autor afirma que a pesquisa no domínio de atribuição demonstrou que inferências causais para desempenhos anteriores são um importante determinante das expectativas em relação a objetivos futuros.

Neste modelo teórico, propõe-se que as atribuições costumam exercer uma influência sobre a motivação, pois dependendo das causas a que as pessoas atribuem seus sucessos e fracassos, e das dimensões destas causas, torna-se mais coerente ou menos coerente despendar esforço em futuras situações semelhantes.

De acordo com o modelo proposto por Weiner, geralmente as causas mais comuns encontradas, às quais é atribuído o desempenho acadêmico são capacidade/ falta de capacidade, esforço/ falta de esforço, facilidade/ dificuldade da tarefa e sorte/ falta de sorte.

Estas causas são encontradas na literatura com bastante frequência. Contudo, em algumas pesquisas, principalmente naquelas que são conduzidas com alunos das séries escolares iniciais, encontram-se atribuições que diferem das propostas no modelo teórico. Porém, de um modo geral, as pesquisas vêm confirmar o modelo teórico, sendo, às vezes, necessário considerar atribuições distintas daquelas propostas inicialmente por Weiner.

2.5.1.8 Teoria da auto-eficácia

A teoria da auto-eficácia de Bandura (1989), tem por definição a crença na própria capacidade de organizar e executar cursos de ações requeridas para produzir determinadas realizações.

Nesta perspectiva, a educação escolar pode favorecer ou não o desenvolvimento da auto-eficácia nos alunos. Quanto a este aspecto, Bandura (1989) afirmou que as práticas educacionais não deveriam ser julgadas somente pelas capacidades e conhecimentos que oferecem para uso no presente, mas também pelo que fazem com as crenças das crianças sobre suas capacidades, que afetam o modo como elas visualizam o futuro.

2.5.1.9 Teoria da realização

A teoria da realização, de Elliot et al (1999) é amplamente utilizada para entender e explicar porque os alunos se envolvem em cenários acadêmicos.

Nesta teoria, foram distinguidos quatro tipos de metas da realização, a saber: aproximação de domínio, evitação de domínio, aproximação de desempenho e evitação de desempenho.

Quando os alunos perseguem a mera aproximação de domínio, tendem a aumentar e demonstrar sua competência com compreensão e domínio de material, com a aprendizagem de algo, ganhando conhecimento ou desenvolvendo uma nova habilidade. Esses alunos definem competência, baseados em um padrão auto-referenciado em tarefa e, dessa forma, avaliam seu progresso em relação às tarefas que foram bem realizadas no passado ou de acordo com a própria tarefa.

A partir da meta de evitação de domínio, o aluno tenta direcionar a sua atenção para evitar o que não foi entendido, para o não-aprender ou o não-dominar a tarefa de aprendizagem.

Com relação à meta abordagem de desempenho, o aluno tenta parecer competente quando se compara com outros e tenta ser o melhor de todos ou ser melhor do que alguém na sala de aula.

E, finalmente, com a meta evitação de desempenho, um aluno tenta evitar maus julgamentos e se preservará de parecer inferiorizado quando comparado aos outros. Os alunos que possuem metas de desempenho usam um padrão interpessoal ou normativo para definir competência, porque eles avaliam a sua competência comparando-se aos outros.

2.6 RELAÇÃO ENTRE MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM

Na concepção de Murray (1967), “a motivação humana é o conjunto de fatores internos e externos que dá início, dirige e integra o comportamento de uma pessoa”.

No âmbito escolar, a motivação para a aprendizagem vem sendo definida como a iniciação e conservação de comportamento, objetivando atingir uma determinada meta, diz Boruchovitch et. al. (2001). Para tanto, o aluno precisa enfrentar atividades desafiadoras, com dedicação e persistência, como também praticar estratégias de aprendizagem, sem esperar pelo professor, que deverá propiciar um ambiente, em sala de aula, favorável ao desenvolvimento das orientações motivacionais, como sugere Genari (2006).

Nos últimos anos, educadores e psicólogos têm realizado diversas pesquisas acerca da motivação educacional. Destaca-se, neste trabalho, a abordagem sócio-construtivista da motivação, que tem sinalizado a existência de duas orientações motivacionais, a intrínseca e a extrínseca. Afirma-se que um aluno é intrinsecamente motivado quando se mantém na atividade pelo interesse que ela desperta. Por outro lado, alunos que possuem orientação motivacional extrínseca buscam atividades nas quais o reconhecimento e a recompensa são evidentes. Todavia, mesmo que pesquisas comprovem diferenças individuais nas orientações motivacionais intrínsecas e extrínsecas, vários autores como: Ryan; Stiller (1991); Rigby, Deci, Patrick; Ryan (1992) têm admitido o caráter adaptativo de ambas, demonstrando que elas se relacionam e se completam. Ou seja, ambas são importantes para que aconteça a aprendizagem.

Tratando-se da relação entre motivação e aprendizagem, alguns autores são enfáticos ao afirmar que essa relação acontece de forma paralelamente, ou seja, se o aluno

está motivado, terá sucesso na aprendizagem. Mouly (1979) diz que geralmente se admite que a aprendizagem, pelo menos na situação usual, não pode ocorrer sem motivação, e que a eficiência da aprendizagem está na proporção direta da motivação do indivíduo.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Nérici (1968) afirma que motivação é fator decisivo no processo de aprendizagem, e mesmo que exista a presença do professor, se o aluno não estiver motivado, a aprendizagem não acontece. Enfatizando a opinião dos dois últimos autores, Zóboli (1998) vem afirmar que a motivação é algo que faz os alunos agirem por vontade própria. Ela inflama a imaginação, excita e põe em evidência as fontes de energia intelectual, inspira o aluno a ter vontade de agir, de progredir. Em suma, motivar é despertar o interesse e o esforço do aluno. É fazê-lo “desejar” aprender a aprender.

Contrapondo-se às ideias dos autores em questão, Lucia Moysés (1994) acredita que não basta que o aluno esteja motivado. Para ela, é preciso muito mais, que vai além da questão associada ao interesse. A sua preocupação é alertar para a postura ingênua de se acreditar que a motivação para aprender é algo simples, resumindo-se apenas em despertar o interesse do aluno em aprender.

Ampliando o entendimento do que seja motivação para aprender, Brophy (1998) acredita ser uma rede de conexões de *insights*, habilidades, valores e disposições que, segundo ele, podem tornar o aluno capaz de entender o significado de se engajar nos trabalhos escolares com a intenção de atingir suas metas, conscientes das estratégias que utiliza para tanto.

Segundo Bzuneck (2001), todo aluno já traz para a escola alguma forma de motivação positiva, resultante de diversas experiências em seu meio. Cabe à escola proporcionar maneiras que ativem esse comportamento, às vezes apático, utilizando estratégias significativas para a aprendizagem.

Diante do exposto, percebe-se a importância de destacar algumas estratégias que servirão para socializar a motivação do aluno, como propõem Jorge Rosa (2006) e Brophy (1998): apoiar a confiança do aluno; estimular a motivação para aprender; capitalizar a motivação intrínseca; motivar por meio de incentivos extrínsecos utilizando recompensas, a exemplo de: elogios, notas, pontos, prêmios, aceitação das perguntas dos alunos, valorização de suas idéias, comentários positivos a respeito de seus trabalhos, entre outros.

Para que as referidas estratégias tenham o sucesso na motivação do aluno para aprender, devem ser utilizadas de forma a maximizar suas vantagens e evitar seus efeitos potencialmente negativos. Além das estratégias motivacionais, existem técnicas viáveis que precisam ser compreendidas e utilizadas corretamente resultando em interesse, concentração

de atenção, atividade produtiva e eficiente de uma classe (CAMPOS, 1972). Daí a compreensão de alguns psicólogos em acreditar que toda aprendizagem sistemática é motivada, existindo, porém, a necessidade de um compromisso amplo dos responsáveis pelo planejamento, organização e execução dos trabalhos educacionais que irão dirigir a aprendizagem intencional, de forma a considerar os objetivos dos alunos para os propósitos fundamentais da sala de aula, ou até mesmo no âmbito escolar (SAWREY; TELFORD, 1979).

De acordo com Mouly (1967), para motivar as crianças no trabalho escolar, é necessária uma compreensão completa da Psicologia e da Educação, de maneira que todo o material da sala de aula possa estar coerente com os objetivos propostos e as intenções da criança, levando em consideração sua complexidade e experiências.

Cabe ao professor vislumbrar que a motivação deve ser um problema individualizado, uma vez que, cada criança tem um comportamento diferenciado. Logo, os recursos motivacionais devem ser diversificados a depender de situações específicas de cada caso.

É possível ratificar tal análise com a contribuição de Bortiner (apud, MORSE; WINGO 1968, p.421), ao afirmar que:

A motivação pode ser definida como um esforço consciente do professor para estabelecer um motivo – isto é, um impulso, necessidade ou desejo – em seus alunos, de forma que sejam atingidos os objetivos da aprendizagem, ou para ligar os motivos já existentes nos alunos aos objetivos da aprendizagem. A motivação é vital para o ensino, pois determina se o aluno aprende ou não.

Visando a acontecer a motivação ao aprender, é imprescindível assimilar a importância da interação professor-aluno como sendo um dos processos que devem ocorrer da forma mais harmoniosa possível, haja vista a interferência que a falta dessa interação pode causar, como mal-estar dos dois atores durante o processo ensino e aprendizagem.

Contudo, o professor necessita adquirir conhecimentos de algumas técnicas que lhe subsidiarão em sua prática diária, usufruindo de um ambiente motivador, podendo desenvolver os impulsos específicos (para atividades) e os impulsos sociais (de segurança, domínio, reconhecimento, participação e novas aventuras), como sugerem Morse e Wingo (1968, p.422-428):

O impulso para atividade – o bom professor utilizará o desejo de ação e estimulação da criança ou do adolescente. Fará com que seus alunos tenham boas oportunidades para aprender através de experiências que incluam atividade e criatividade, permitirá que os alunos se auxiliem mutuamente diante de dificuldades, permitirá que se movimentem na classe e conversem com os colegas de maneira construtivista e

ordeira [...]. O impulso de segurança – o professor deve começar por dar aos seus alunos todas as oportunidades possíveis para participação nas fases de proposição, planejamento e avaliação do processo de aprendizagem, fazendo isso ajudará os alunos na satisfação de suas necessidades de segurança, pois criam confiança em suas capacidades para enfrentar novos problemas e situações [...]. O impulso de domínio – o professor tem uma dupla responsabilidade. A primeira, em ajudar cada aluno a conseguir todo sentimento de domínio que possa surgir através do êxito, e não do fracasso. A segunda, em orientar o aluno para desenvolver o desejo de domínio e independência [...]. O impulso para reconhecimento – é o mais forte impulso social e cabe ao professor a responsabilidade de estimular os alunos na satisfação normal desse impulso e de tirar toda vantagem de sua experiência como um presente dos céus para a motivação da sala de aula [...]. O impulso de participação – desenvolve o desejo de estar com os outros, cabendo ao professor utilizar isso como outra base para motivação e compreender a relação da motivação com o desejo de participar, criará em seus alunos o sentimento de que são desejados [...]. O impulso para novas aventuras – o professor procurará oportunidades para utilizar processos de aprendizagem que tenham grandes possibilidades para atividade e criatividade, permitirá que seus alunos apreciem novas experiências [...].

Além dos impulsos propostos que o professor deve desenvolver, um ambiente motivador exige também do docente a aplicabilidade de 10 principais aspectos apontados por Mouly (1979), os quais, de alguma forma, vão nortear o ofício do professor no sentido de motivá-lo e fazê-lo acreditar que o seu papel é de suma importância para o desenvolvimento do educando:

1. A motivação decorre dos conceitos de necessidade e abrange a ativação do indivíduo e a orientação do seu comportamento para a realização de objetivos, como processos potenciais de satisfação de suas necessidades;
2. A eficiência da aprendizagem na classe depende da motivação, sendo mais ou menos proporcional ao grau de motivação do aprendiz;
3. [...] Para ser eficiente na motivação, o professor precisa compreender o aluno como indivíduo, de forma que possa ligar as experiências da classe às suas necessidades, intenções e objetivos;
4. Os objetivos devem ser significativos, em função das intenções e das necessidades do aprendiz;
5. O professor dispõe de incentivos para atingir os motivos existentes na criança (recompensa e punição);
6. Muitos professores utilizam a punição e o medo ao castigo como o principal, senão o único, recurso da motivação. Isso é um erro, se consideram as limitações e os perigos de tal recurso;
7. O êxito é importante e a criança deve ser estimulada a desenvolver um nível realista de realização;
8. A competição é um poderoso incentivo, porém apresenta perigos, e deve ser usada com cuidado;
9. A classe é um grupo social e é importante, pois o reforço social é o maior aliado ou o maior inimigo do professor, para motivar as crianças;
10. O professor é a chave para a motivação na sala de aula (MOULY, 1979, p.276).

Sabe-se que, muito já foi dito sobre a motivação, mas, há necessidade de que cada profissional da educação formule sua própria versão sobre o tema, ou seja, cada profissional precisa conhecer, compreender e aplicar estratégias motivacionais que subsidiem a prática docente, com a certeza de que tal iniciativa contribua com o seu processo de formação. A busca pelo conceito do fator motivação, as teorias que defendem este conceito, o registro de experiências bem sucedidas ou não, mas aplicadas no contexto escolar, são ingredientes que compõem o problema levantado.

Atendendo a este desafio (motivar o aluno para a aprendizagem), é mister explorar as postulações de teóricos, tais quais as de Bock et al (2002), que conceituam Motivação como um processo que relaciona necessidades, ambiente e objeto, e que predispõe o organismo para a ação em busca da satisfação das necessidades. Maslow (1954), Bordenave (1977) e Davidoff (2001), afirmam que “no desenvolvimento da pessoa, uma necessidade de nível mais primário deve ser satisfeita antes que surja a próxima necessidade de nível mais alto”. Na visão de Tapia e Fita (1999), motivação é vista como: um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo.

Toda mobilização rumo à motivação, seja conceitual, teórica ou experimental, visa a um melhoramento das estratégias estabelecidas numa relação em que se tenta passar conhecimento. Lewin (1959), um dos representantes da teoria da motivação cognitiva, considera que a motivação depende do modo como a pessoa percebe o estado de coisas que influenciam o seu comportamento e, às vezes, o que é percebido nem sempre corresponde à situação real.

2.7 FONTES DE MOTIVAÇÃO

Para a abordagem dessa temática, buscar-se-ão as pesquisas de Davidoff (2001) e Weiten (2006), acerca de dois modelos, popularmente, estudados na atualidade: homeostático ou impulso e de incentivo. Para aquele (impulso) a fonte de motivação localiza-se dentro do organismo. Para este (incentivo), a fonte de motivação localiza-se fora do organismo, ou seja, no ambiente.

O modelo homeostático, relacionado à motivação, conjectura-se que o corpo possui padrões de referência, ou ponto estabelecidos, para cada uma de suas necessidades. Tal padrão reflete o estado de equilíbrio, que segundo a autora, acredita ser estabelecido por hereditariedade. Já no caso de outros impulsos, o padrão de referência pode ser ocasionado pelos genes como pela experiência (DAVIDOFF, 2001). Ou seja, quando o corpo distancia-se de um de seus padrões de referência, como de costume, surge uma necessidade. Para a autora, a necessidade ativa o motivo que acionará um comportamento equilibrado, provocando a motivação à volta da auto-regulação, isto é, a homeostase.

Para muitos comportamentos motivados, os incentivos são considerados mais importantes do que o equilíbrio, afirma Davidoff (2001), ao defini-los como sendo objetos, eventos ou condições que estimulam a ação, provocando a motivação e esta acionará o comportamento para realizar a ação.

Embora seja possível reconhecer que as pessoas podem agir movidas por agentes externos a elas, ou impulsionadas por suas próprias forças interiores, não se pode cometer o grave erro de confundir esses dois tipos distintos de comportamento: reação a estímulos exteriores e aquele que tem suas origens nas forças interiores de cada pessoa. Eles devem ter, necessariamente, explicações diferentes.

Portanto, as motivações são as predisposições para alguns tipos de comportamento que o ser humano desenvolve com o objetivo de satisfazer suas próprias necessidades. Assim, a ação do indivíduo ou os motivos que o levam a agir estão sempre calcados na busca da satisfação de suas necessidades. Portanto, a criança e o jovem aprendem porque têm necessidade de reconhecimento social ou pela necessidade de se verem livres de representações (ROSSINI, 2003).

A motivação humana tem duas fontes: a interna (acontece de dentro para fora): instintos, hábitos, atitudes, idéias, prazer e a externa (acontece de fora para dentro): estímulos do meio (humanos ou matérias).

Para Bergamini (1997), as fontes intrínsecas são uma força que se encontra no interior de cada pessoa que pode estar ligada a um desejo. Esta força é vista como um impulso que leva os seres vivos à ação. Esses impulsos são considerados como representantes de determinadas formas de comportamento, por meio das quais os seres vivos procuram estabelecer o equilíbrio. Onde tal equilíbrio nunca é alcançado, a satisfação nunca é plena, pois é exatamente o desequilíbrio orgânico e psicológico que impulsionam o ser humano a buscar aquilo que seja capaz de saciar as carências vigentes naquele dado momento.

As fontes extrínsecas situam-se fora do sujeito. A personalidade do professor constitui uma motivação extrínseca, suas atitudes devem ser construtivas e estimulantes no campo físico, moral, intelectual. Portanto, a motivação reside no meio ambiente, nos fatores externos.

Bock et al (2002) ressaltam que, para que a motivação aconteça, é necessário considerar os três tipos de fontes: o ambiente (familiar, escolar e meio social); as forças internas ao indivíduo (necessidade, desejo, vontade, interesse, impulso e instinto); e o objeto que atrai o indivíduo por ser fonte de satisfação da força interna que o mobiliza.

Na opinião de Coll (2004), a motivação é aprendida durante as experiências da vida, vinculadas aos pais, irmãos, professores, colegas e amigos, com as quais a pessoa tece a visão de si mesma. Para efeito ilustrativo, Sawrey e Telford (1979) descrevem que a família é a principal e mais importante fonte social de motivação da criança e a segunda influência social são os colegas e amigos.

Com base na exposição sintética das teorias ora pesquisadas, é oportuno enfatizar os fatores que estão ligados à motivação direta dos alunos, trazidos por Coll (2004): o significado – visando aprender o que lhes é proposto, dependendo dos tipos de metas ou de objetivos; as possibilidades – objetivando superar as dificuldades para alcançar as aprendizagens propostas pelos professores e o custo – em relação ao tempo e esforço dos alunos na aquisição de aprendizagens significativas.

Soler et al (apud TAPIA; FITA, 1999) propõem mais quatro fatores motivacionais, que podem ajudar o aluno a perseverar nas atividades dos processos de ensino e aprendizagem, como: a atenção – como sendo o primeiro passo para que a aprendizagem seja significativa; utilidade – a motivação melhora quando o aluno percebe que pode resolver alguma necessidade, podendo ser: pessoal (aquelas citadas por Maslow), instrumental (uma meta imediata serve para obter metas posteriores, cultural – valores herdados de grupos de referência (pais, companheiros); expectativas de êxito - trata-se de criar um ambiente educativo que estimule nos alunos sentimentos de competência e controle pessoal que desemboquem em êxitos e finalmente, a satisfação dos resultados. Deve-se buscar um equilíbrio entre as motivações intrínsecas e extrínsecas.

E Marchesi (2006) também apresenta, como um dos fatores motivacionais, a necessidade de despertar o interesse do aluno em aprender, desde a elaboração do planejamento de aula, formulação de objetivos, elaboração de questões ao começar uma unidade didática até a efetiva realização da aula, propriamente dita. Além disso, ele traz também a necessidade de o professor conectar o ensino com a vida do aluno; ajudá-lo a experimentar o êxito; criar uma cultura de participação; favorecer a aprendizagem cooperativa e o apoio entre os alunos.

Nesse sentido, percebe-se um sincronismo de ideias dos autores em relação à importância que os fatores motivacionais têm acerca de uma aprendizagem significativa, sendo interpretada por Ausubel (apud, SOUSA, 2005) como sendo a valorização do conhecimento prévio do aluno, e que mais adiante deverá ser lapidado através de simbologias ou, por outras palavras, que serão utilizadas pelo o professor, visando a relacionar e a integrar as atividades propostas.

2.8 ORIENTAÇÕES MOTIVACIONAIS

Reportando-se à importância do papel do professor no processo motivador dos alunos, Brophy (1999) salienta que a perspectiva educacional sobre motivação tem como

destaque os professores que buscam influenciar a motivação de seus alunos dentro e fora da sala de aula. O papel do professor é estimular e incentivar a motivação dos alunos para a aprendizagem, encorajando-os nas atividades escolares com uma orientação para aprender.

Para corroborar com as afirmações dos autores ora estudados, busca-se a colaboração de Osterman (2000), que, a partir de uma pesquisa realizada com alunos, identificou que, se comparado ao apoio familiar e dos colegas, o apoio oferecido pelos professores influencia positivamente o envolvimento dos alunos com o contexto e atividades escolares.

Outra autora que traz informações científicas a esse respeito é Guimarães (2004), ao comentar que várias pesquisas relacionadas à interação entre professor e aluno evidenciaram a importância de se promover, dentro da sala de aula, um ambiente acolhedor e afetivo, propício para estabelecer vínculo seguro. Entretanto, no entender da autora, isso só poderá acontecer se o professor demonstrar interesse, disposição, boa vontade, sensibilidade e intencionalidade em buscar, diariamente, a satisfação das necessidades e perspectivas do aluno.

As autoras Martinelli e Gerani (2005) também realizam estudos na área de Educação e Psicologia, tratando de temas como, motivação intrínseca, motivação extrínseca, desempenho escolar, avaliação psicopedagógica, dificuldades de aprendizagem e aspectos afetivos-motivacionais. Essas autoras desenvolveram uma escala da motivação para aprendizagem no ensino fundamental, baseando-se em outros estudos de linha sociocognitivista para explicar os fatores motivacionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental.

Silva (2004), outro autor interessado em estudos nessa mesma perspectiva, realizou uma pesquisa com alunos e professores de escolas da rede estadual de São Paulo, e detectou que os alunos consideram o professor como um recurso indispensável para a sua motivação. Suas falas explicitaram que uma boa parte da motivação do aluno, perpassa pela satisfação de estar em sala de aula, sentindo-se respeitado, valorizado, tendo o direito de vez e voz em todo o âmbito escolar.

Reafirmando essa colocação, utiliza-se da revisão de Bzuneck (2001), em que se constata um progresso significativo frente a pesquisas específicas acerca da motivação para a aprendizagem educacional originadas das abordagens cognitivas ou sócio-cognitivas, tendo como campo de pesquisa a sala de aula, cenário perfeito, viável e real, completo de elementos relevantes que poderão enriquecer qualquer pesquisa relacionada à área educacional.

Por conta disso, as relações sociais tornam-se construtivas para alunos e professores a cada proposta pedagógica que esteja embasada em motivações extrínsecas, pelos motivos pessoais constitutivos nas interações professor-aluno. Ou seja, é importante conhecer, entender e aceitar as motivações pessoais dos alunos para que a prática educativa promova novos motivos intrínsecos em cada um. E, entender que todo aluno já traz para a escola alguma forma de motivação positiva, resultante de diversas experiências em seu meio, como afirma Bzuneck (apud FREITAS et. al., 2003).

No ser humano a necessidade biológica, que é vital, cede espaço ao desejo, o que, segundo Freud (apud COUTINHO, 2001), é o que nos motiva, em todas as áreas das atividades humanas. Contudo, encontraremos vários motivos atuando em determinadas situações em que um indivíduo esteja passando, o que torna o comportamento desse indivíduo um resultante complexo de motivos simultâneos.

Braghiolli (2001) definiu a intensa necessidade de realização ou motivação de realização, como um desejo de um feito significativo, de dominar habilidades ou idéias de controlar e atingir depressa um padrão elevado. Assim, “a formação e desenvolvimento do motivo de realização parecem estar relacionados ao tipo de educação familiar recebida”. (BRAGHIOLLY, 2001, p.101)

Observa-se que a motivação relaciona-se intimamente com a personalidade do ser humano e com o seu desenvolvimento mental, emocional, profissional e social. Ela incita as pessoas a superarem desafios na consecução do objetivo a que visam.

Portanto, as pessoas estruturam sua personalidade à medida que vivenciam as diferentes fases de sua vida. Esta estrutura nada mais é que um conjunto de características que determinarão a motivação para a aprendizagem da pessoa perante uma situação particular.

Ainda conforme Bergamini (1997), em termos de comportamento, alguns estudos da linha comportamentalista propõem que o interesse das pessoas pelas recompensas externas tem grande poder para determinar um desempenho satisfatório.

Gooch e McDowell (1988) definem a motivação intrínseca como sendo uma força que se encontra no interior de cada pessoa e que pode estar ligada a um desejo. Nessa mesma perspectiva, acrescenta Bergamini (1997), que a motivação intrínseca é um impulso que vem de dentro e que tem, portanto, suas fontes de energia no interior de cada pessoa. Mas, tal motivação pode ser incentivada através de diversos fatores como procedimentos eficazes que gerem ou estimulem essa motivação, visando a uma aprendizagem efetiva e duradoura. Ao conjunto de recursos e procedimentos envolventes e estimuladores, Haidt (1999) chamou de incentivação da aprendizagem. Já Libâneo (1994), definiu-o como o conjunto de estímulos

que despertam nos alunos a sua motivação para aprender, de forma que as suas necessidades, interesses e desejos sejam canalizados para as tarefas de estudo.

A motivação do comportamento, na interpretação de Sawrey e Telford (1979), nasce da existência de condições que estabelecem o impulso que libera a energia proveniente dos processos metabólicos do organismo, e que esse é considerado uma variável interveniente que se utiliza como estimulador e não como orientador da atividade. Segundo os autores, as fontes do impulso podem ser muitas, como: a fome, a sede, a fuga da dor e os processos sensoriais são considerados fontes básicas de impulso. Já as respostas adquiridas do medo, da frustração, o uso da linguagem e os processos cognitivos, para eles, são outras fontes de impulso que parecem ser de natureza essencial.

Sobre este assunto, Elkind (apud NOGUEIRA, 2001) comenta que somente quando a criança consegue escolher uma atividade e persistir nela até se satisfazer, é que se pode falar em comportamento intrinsecamente motivado.

Ratificando este último comentário, Boruchovitch e Bzuneck (2001) referem-se à motivação intrínseca como sendo a escolha e realização de determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, atraente ou, de alguma forma, geradora de satisfação, sendo apoiada pela motivação extrínseca, através de elogios, valorização, credibilidade, respeito e incentivo daquelas pessoas responsáveis, direta ou indiretamente pelo sucesso educacional da criança.

Assim, compreende-se que os termos motivação e incentivação não são sinônimos. O primeiro está para as forças internas, como por exemplo, a necessidade de aprender; enquanto o segundo está para as forças externas (o ambiente social: família, as relações sociais, os valores culturais, a escola e os professores), como afirma Libâneo (1994).

A motivação extrínseca é definida por Boruchovitch e Brzuneck (2004), como sendo uma força externa para realizar tarefa ou atividade, tendo como obtenção recompensas materiais ou sociais, objetivando atender aos comandos ou pressões de outras pessoas ou para demonstrar competências e/ou habilidades.

Huertas (2001) dá sua contribuição acerca das motivações intrínsecas e extrínsecas, fazendo uma análise relacional, em que as primeiras estão para o interesse da própria atividade, que tem um fim em si mesmo e não como um meio para outras metas. Enquanto as segundas estão para as rotinas sendo aprendidas ao longo da vida. Levando em consideração esses entendimentos, vislumbram-se a importância dos dois tipos de motivação para a realização de uma aprendizagem, acima de tudo, significativa à medida que valoriza os conhecimentos prévios do aluno e ao chegar à escola tal aprendizagem deve ser instigadora e

desafiadora, a fim de que o mesmo acredite em seu potencial e descubra novos conhecimentos.

Enfatizando a importância da orientação motivacional (extrínseca), Jorge Rosa (2006) complementa: se o mestre não motiva os estudantes, já que é um processo interno, pode, contudo, pelos incentivos, ajudar a desencadear o processo. O autor revela nas entrelinhas que a motivação extrínseca é tão importante quanto à intrínseca, pois a primeira pode e deve utilizar-se de várias estratégias já citadas anteriormente e tantas outras, tendo como objetivo motivar o interesse e incentivo para aprender.

Seguindo esse mesmo raciocínio, Mouly (1979) acredita ser preciso o professor conhecer os motivos da criança e os incentivos a que respondem. Para esse autor, se a criança encontrar satisfação nas suas necessidades durante o trabalho escolar, especificamente em sala de aula, não existirá necessidade de apresentar incentivos artificiais. Logo, “motivação é a soma do motivo com o incentivo. Incentivo é o processo externo que vai despertar o ‘motivo’ no indivíduo. Incentivo é ação de fora para dentro. Motivo é reação, neste caso, de dentro para fora” (ZÓBOLI, 1998).

Para Martini (1999), essas variáveis psicológicas, entre outras, influenciam fortemente a motivação do aluno. Daí a necessidade de o professor ter o conhecimento geral dessas variáveis, visando à aplicação das mais significativas teorias, no que concerne à motivação em sala de aula, utilizando-se dessas teorias para promover uma motivação efetivamente positiva através de incentivos apropriados para obter resultados satisfatórios relacionados à aprendizagem do aluno.

Clarificando mais ainda as orientações motivacionais (motivação intrínseca e extrínseca) anteriormente comentadas, Ausubel (1980) traz componentes significativos acerca das referidas orientações, em que aquela é constituída pela motivação cognitiva; enquanto a extrínseca é subdividida em três motivações: a de impulso afiliativo, a de engrandecimento do ego e a de punição.

A primeira, a de impulso afiliativo, é definida como sendo a necessidade do aluno de apresentar um razoável aproveitamento escolar, visando a conservar a aprovação e a posição diante de pessoas queridas e importantes, como pais e professores, com os quais se identifica num sentido de dependência emocional (AUSUBEL, 1980). Essa dependência é mais evidenciada durante o período da puerícia, sendo diminuída à medida que o aluno passa pela a puberdade e a adolescência até chegar à fase adulta, que leva consigo a tal dependência para os amigos – pessoas que nessa fase, para ele são muito importantes.

Já a segunda, engrandecimento do ego, Ausubel (1980) define como sendo aquela que reflete a necessidade de manter o status, conquistado pela competência ou habilidade do aluno. Na maioria das vezes, tal impulso começa na adolescência, quando a opinião dos amigos é relevante diante das opiniões dos pais ou responsáveis, para se sentir amado, valorizado, respeitado e seguro. E, por último, punição ou a não-recompensa, Ausubel (1980) vai dizer que esta exerce influência óbvia e essencial na educação. Entretanto, o autor deixa claro que tanto a punição quanto a recompensa têm lados positivos e negativos em relação à motivação na aprendizagem escolar. Para ele, as duas estão envolvidas, em níveis variados, na motivação dessa aprendizagem.

Vantagens e desvantagens da punição ou não-recompensa na aprendizagem, apresentadas por João Malheiro (2008):

Quadro 3 – Vantagens e Desvantagens da Punição

VANTAGENS	DESVANTAGENS
1. Ajuda a estruturar o problema de modo significativo	1. Pode gerar ansiedade completamente desproporcionada ao risco real de fracasso
2. Tende a enfraquecer, em longo prazo, a motivação pelo ato errado	2. “Bloqueio emocional” para determinadas matérias
3. Diminui a reiteração do ato	3. Evasão escolar
4. Evita a punição da vida	4. Confusão com penalidade moral

Fonte: João Malheiro (2008)

Malheiro (2008) destaca no quadro 3 as principais vantagens e desvantagens advindas da motivação extrínseca, mostrando que esse tipo de motivação pode tornar-se uma estratégia positiva (vantagens) ou negativa (desvantagens). Para tanto, faz-se necessário dismitificar a confusão a respeito da legitimidade e da eficiência da punição ou da recompensa como fator motivacional.

Referindo-se à motivação intrínseca, Ausubel (1980) demarca a motivação de impulso cognitivo, como sendo aquele desejo que o aluno tem de aprender por aprender. Para ele, esta é a mais significativa e segura, uma vez que está entrelaçada à própria tarefa de aprender. Na opinião de Bruner (1972), a aprendizagem bem sucedida, por si só, constitui sua própria recompensa. Para ele, as atividades que promovem a curiosidade (desejo de conhecer e aprender), a pesquisa, a intuição e a descoberta são fontes de motivação intrínseca.

Por tudo isso, Antunes (2007, p.122) ainda ressalta que:

A relação social que a escola representa, poderá oportunizar, pelo ensino e pela aprendizagem, a construção dos mais diferentes motivos intrínsecos que o ser humano poderá internalizar. Esses motivos mais tarde se configurarão e se revelarão em motivações extrínsecas que o indivíduo terá como metas e objetivos em sua vida.

Portanto, a motivação em sala de aula, contribui para a construção do auto-conceito. Assim, para aprender, é preciso estar motivado; para realizar algo, é preciso ter um motivo; para se manter aprendendo é necessário que se mantenha a motivação para a aprendizagem e que esta seja renovada e duradoura.

Diante do exposto, é possível entender que os impulsos comentados por Ausubel têm relevância para a aprendizagem. Porém, o mais significativo para esse novo tempo está o impulso cognitivo caso se consiga permanecer por toda a história escolar, e, principalmente, ao longo de toda uma vida. Para isso, será fundamental distanciar-se de crenças atuais em se pensar e elaborar um currículo a partir de interesses econômicos e problemas sociais vividos por alunos e sua família, haja vista a ilusão que permeia nas mentes pouco esclarecidas, de que poderá ter um futuro promissor.

Entretanto, o que se sabe é que, em meio à dinamicidade de uma sociedade, o que se aprende na atualidade, seguramente, não servirá para o futuro. Na verdade, o que vale a pena mesmo é aprender a aprender, como pensa Duarte (2000), ao afirmar que a importância de aprender a aprender está relacionada à adaptação das necessidades profissionais futuristas. Convém, no entanto, evitar macular o conhecimento teórico, mas, pelo contrário, descobrir métodos mais eficientes e eficazes para promover a aquisição a médio e longo prazo de conhecimentos que sejam fonte para novos conhecimentos (MALHEIRO, 2008).

3 PESQUISA EMPÍRICA SOBRE MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

3.1 PROBLEMÁTICA

Procuramos ao longo do texto discutir os desafios de aprendizagem a que estão sujeitos os nossos alunos desde os bancos da escola até ao longo de toda a vida. Abordámos a motivação a grande força que move e orienta o percurso de todas as aprendizagens. Explanamos várias teorias que tentam explicar a natureza e a tipologia das motivações. Escolhemos para a nossa pesquisa a teoria que se centra no “locus de control” e assegura que ou ela é intrínseca, porque se encontra no interior de cada pessoa ou extrínseca, uma força externa que move o sujeito a realizar uma tarefa ou uma atividade e que se traduz na procura de recompensas materiais ou sociais.

Recorremos a Martini e Martinelli (2005, 2009), ao quadro teórico da motivação intrínseca e extrínseca que desenvolvem e à escola de motivação escolar que construíram para estudar a natureza da motivação dos nossos alunos.

A nossa pergunta de partida é: quais os factores motivacionais que podem influenciar a aprendizagem do aluno?

3.2 OBJETIVOS

3.2.1 Objectivo Geral

Analisar os factores motivacionais que influenciam a aprendizagem dos alunos do 5.º ano do ensino fundamental de duas escolas públicas: Municipal e Estadual em Sergipe.

3.2.2 Objectivos Específicos

- Levantar informações sobre o tipo de motivação que predomina nos alunos do 5.º ano do ensino fundamental de duas escolas públicas;
- Caracterizar os factores motivacionais internos e externos que estão presentes nos alunos do 5.º ano do ensino fundamental de duas escolas públicas;
- Estabelecer correlações entre os factores motivacionais intrínsecos e extrínsecos;
- Relacionar factores intrínsecos e extrínsecos com as notas dos alunos.

3.3 METODOLOGIA

3.3.1 Tipo de pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de tipo descritiva transversal e, em algum momento, também correlacional. Descritiva porque pretendemos verificar os níveis de motivação de um grupo de alunos recorrendo a uma prova aferida. Transversal porque a medição dos níveis motivacionais será feita em apenas um momento da pesquisa. Correlacional porque pretendemos relacionar os níveis de motivação intrínseca/extrínseca com os níveis de aproveitamento escolar em várias disciplinas e no conjunto da média de curso.

3.3.2 Amostra/Sujeitos

A presente pesquisa foi realizada em duas Escolas das redes Municipal e Estadual. A primeira refere-se à Escola Municipal Deputado Joaldo Barbosa (Escola A), localizada na Praça José Fontes de Farias, S/N, CEP: 49.360.000, no município de Boquim, região centro-sul do Estado de Sergipe, cuja base econômica principal é a citricultura, apresentando uma população de 24.478 habitantes, localizada a 82 quilômetros da capital sergipana – Aracaju. A segunda refere-se à Escola Estadual Embaixador Bilac Pinto (Escola B), localizada na Rua Nestor Sampaio, nº 42, CEP: 49.045.000, no município de Aracaju, cujas principais bases econômicas são turismo, indústria e serviços; apresentando uma população aproximadamente de 544.039 habitantes, conforme dados do IBGE de 2009.

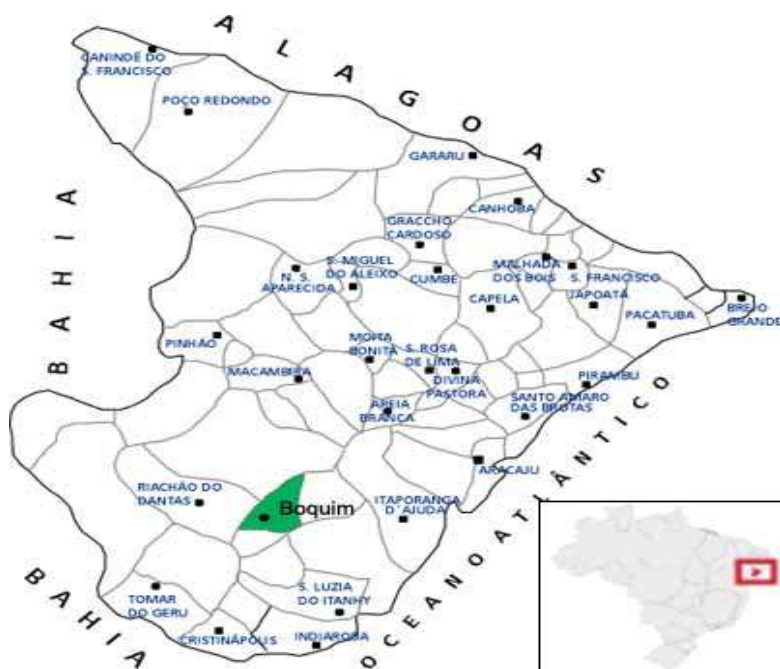


Figura 3: Mapa do Estado de Sergipe

Fonte: IBGE, Contagem da População de dois municípios: Aracaju e Boquim/Sergipe, 2009.

A Escola Municipal Deputado Joaldo Barbosa tem seu funcionamento nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. Sendo que este último atende alunos do EJAEF – Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental completo. Os demais turnos atendem 366 alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com atuação de 20 professores, todos do sexo feminino, sendo 07 graduandos, 05 graduados e 03 especialistas.

A equipe gestora é composta de 01 diretora graduada com especialização, 02 coordenadoras pedagógicas especialistas e 01 secretária graduada também com especialização. O pessoal de apoio-administrativo é composto por 03 técnicos administrativos e 07 profissionais de serviços básicos (03 serventes, 02 cozinheiras e 02 vigilantes).

Os alunos, na sua maioria, são oriundos de famílias carentes que residem em povoados próximos à cidade. Devido à ausência de escolas com estruturas que ofereçam salas adequadas para a quantidade de alunos existentes nos referidos povoados, os mesmos acabam deslocando-se para estudarem na cidade.

A Escola Estadual Embaixador Bilac Pinto também funciona nos três turnos, sendo que no terceiro turno oferece apenas a EJAEF – Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental menor, ou seja, de 1ª à 4ª série. Os demais turnos atendem 324 alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com atuação de 16 professores, também todos do sexo feminino, sendo 03 com formação em ensino médio (curso pedagógico), 01 graduando

em Licenciatura em Letras, 04 graduados em Pedagogia e 08 com especialização em diversos cursos na área de Educação. Os dois primeiros turnos serão o foco da nossa pesquisa.

Diferentemente da primeira, esta escola possui um quadro de equipe pedagógica composta por 05 pedagogas, sendo 03 no turno matutino, 01 no turno vespertino e 01 no turno noturno, todas também com especialização na área de Educação.

A equipe gestora é composta por 01 diretora, 01 secretária e duas coordenadoras, todas graduadas com especialização. A equipe de apoio-administrativo é composta por 11 oficiais administrativos, sendo 09 efetivos e 02 contratados; 12 em serviços básicos (03 merendeiras e 09 serventes), sendo 04 efetivos e 08 contratados; 02 porteiros e 03 vigilantes (sendo 01 vigilante efetivo).

Uma boa parte dos alunos, também, é originária de famílias pobres residentes em dois loteamentos desprovidos de benefícios necessários à vida humana, que ficam próximos à referida Escola (Largo da Aparecida e Areias).

A nossa amostra ficou composta por 32 alunos, no conjunto das duas escolas, e que cursavam o 5º ano do ensino fundamental, no universo de 106 participantes, correspondente a 30% de alunos, número considerado suficiente para os objetivos desta pesquisa. Os 32 alunos foram selecionados aleatoriamente sendo 20 da escola A e 12 da Escola B. Para Minayo (2002), a amostra ideal é aquela capaz de refletir a totalidade em suas múltiplas dimensões, considerando-se suficiente o número que permite uma certa reincidência das informações.

3.3.3 Instrumentos

As informações foram coletadas através de uma escala de motivação escolar (em anexo) para alunos do ensino fundamental, elaborada por Martinelli e Genari (2005), contendo 20 questões, sendo 10 referentes à identificação da motivação intrínseca e 10 questões referentes à motivação extrínseca, para verificar o nível de motivação dos participantes (alunos).

Essa escala de motivação é um instrumento de avaliação do nível de motivação intrínseca e extrínseca, que busca verificar o motivo responsável pela aprendizagem, o porquê do interesse em estudar, a preferência por uma disciplina em detrimento de outra, a dependência ou não de ajuda externa, a importância da família no processo de ensino e aprendizagem, o sentido da motivação para a aprendizagem, dentre outras questões.

A escala de motivação utilizada foi fruto de um trabalho de aferição das autoras Martinelli e Genari (2005), que adaptaram um instrumento composto por 53 questões relacionadas à motivação extrínseca e intrínseca. Com base na análise de componentes e na consistência interna, estudada por meio do coeficiente alfa de Cronbach, foram eliminados itens, pelo critério de saturação. Nessas condições sobraram 21 itens, distribuídos em nove fatores, explicando 71,377 da variância.

A partir deste instrumento adaptado por Martinelli e Genari (2005), foram selecionadas 20 (vinte) questões, sendo 10 (dez) questões referentes à motivação extrínseca e 10 (dez) questões, à motivação intrínseca. Estas se encontram distribuídas aleatoriamente ao longo do instrumento, formando um único questionário.

Como alternativas de respostas, os alunos têm as seguintes opções com as consecutivas pontuações: sempre (2), às vezes (1) e nunca (0). Desta forma, a pontuação máxima para a escala de motivação é de 20 pontos, tanto para a intrínseca quanto para a extrínseca.

Para recolhermos outras informações que pudessem interferir no sistema motivacional, escolhemos 16 dos 32 alunos a quem fizemos uma entrevista semi-estruturada que seguiu um guião (apêndice III) elaborado a partir dos objetivos da pesquisa.

A esse respeito, Minayo (2002) diz que a entrevista é instrumento privilegiado de coleta de informações para as ciências sociais, uma vez que é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistema de valores, normas e símbolos e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de uma porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas.

Em virtude da adoção de entrevista de tipo semi-estruturada, garantiu-se maior envolvimento do entrevistado com a pesquisadora, contribuindo, assim, para a coleta de informações pertinentes ao tema da pesquisa.

E, por fim, foram utilizadas também as atas do rendimento escolar do exercício de 2008 (em anexos) dos alunos entrevistados, a fim de contrapor os níveis de motivação intrínseca/extrínseca com os rendimentos obtidos durante o ano letivo de 2008.

Julgamos que o conjunto das metodologias que foram adotadas podem ajudar a pesquisadora a verificar situações, muitas vezes não expressas nos questionários, mas, facilitadas por um diálogo mais personalizado.

3.3.4 Procedimentos

Para este estudo, vários mecanismos foram utilizados que, segundo Lakatos e Marconi (1990), “são etapas mais concretas da investigação com finalidade mais restrita em termos de explicação geral dos fenômenos menos abstratos”.

Inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico, através de uma vasta revisão bibliográfica sobre o tema, abrangendo um amplo e refinado estudo sobre o assunto, cujo marco teórico composto de autores, tais como: Bock et al (2002), Bordenave (1977), Davidoff (2001), Tapia e Fita (1999), Lewin (1959), Sawrey e Telforal (1979), Piletti (2006), Blair, Jones e Simpson (1967), Skinner (1972), Fadiman e Frager (1976), Coll (2004), Bergamini (1997), Huertas (2001), Maslow (1954), Morse et al (1968), Mouly (1978), Freitas (2003), entre outros.

Em seguida, foi feito contato com a Secretaria Municipal e Estadual de Educação para solicitar autorização para a pesquisa (apêndice I) e se obter informações junto às escolas supramencionadas para participarem do estudo.

Depois do levantamento bibliográfico realizado e autorização para a pesquisa de campo, o próximo passo foi a observação empírica em duas escolas da rede de ensino público, que teve como objetivo, de acordo com Bodgan e Biklen (1994), “compreender o comportamento e experiências humanos”.

Em seguida, foi feita a coleta de dados através da aplicação da escala de motivação em duas turmas do 5º ano do ensino fundamental do turno matutino, objetivando identificar os fatores de motivação dentro e fora do âmbito escolar, tendo como foco o aluno. Antes de responder aos itens da escala, foi explicado aos alunos o objetivo da pesquisa. O tempo gasto para o preenchimento do instrumento variou de 20 a 30 minutos.

Foram feitas também entrevistas com 16 (dezesesseis) alunos, considerando 50% dos 32 (trinta e dois) alunos que foram selecionados para a aplicação da escala de motivação com o objectivo de alargar o âmbito da pesquisa.

A entrevista permitiu recolher dados demográficos, como, sexo, idade, localidade onde mora, renda familiar, entre outros aspectos.

A pesquisa foi consolidada pela validação da entrevista através de um termo de consentimento (apêndice II) assinado pelos responsáveis dos entrevistados.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

O tipo de análise de dados desenvolvido foi uma junção da pesquisa quantitativa com a pesquisa qualitativa. Tal escolha se deu por perceber que “a pesquisa moderna deve rejeitar como falsa dicotomia a separação entre estudos qualitativos e quantitativos, ou entre ponto de vista estatístico e não estatístico” (GOODE; HOLT, 1973 apud RICHARDSON, 2007, p.79). Além disso, não importa quanto precisa seja a medida, o que é mensurado continua a ser uma qualidade.

Baseando-se nas perguntas pré-elaboradas da escala de motivação (em anexo), os dados obtidos receberam o seguinte tratamento: confecção de quadros e gráficos, utilizando o software SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), que permite agrupar, organizar e consolidar os dados obtidos, em quadros ou gráficos, com intenção de permitir uma leitura mais fácil dos dados.

A análise estatística foi feita com base nos 32 sujeitos sem referir a pertença à escola por não serem significativas as diferenças entre os grupos.

Os dados colhidos na pesquisa de campo foram apresentados, confrontando-os com a pesquisa bibliográfica, como forma de analisar os fatores motivacionais que interferem na aprendizagem escolar.

Algumas informações coletadas dos sujeitos pesquisados possibilitaram criar categorias para análise, tais como: idade, sexo, situação socioeconômica, localidade, motivação para aprendizagem, e outros, o que permitiu traçar um perfil, como também ter uma compreensão ampliada da problemática em questão, uma vez que, para compreender a importância da motivação para a aprendizagem escolar, é preciso analisar diversos fatores que se apresentam de forma dinâmica nas relações existentes entre os sujeitos pesquisados e a escola.

Traçar o perfil dos alunos é importante porque conhecê-los implica entender a sua origem, sua história, as influências de sua família, de sua comunidade e de seu meio socioeconômico. Isso porque, “o ambiente é um dos fatores que determinam o que se aprende, como se aprende e como se valoriza o aprendido” (OLIVEIRA, 2004, p.70).

Além disso, a partir de dados da família e da condição socioeconômica dos alunos, é possível conhecer os fatores que estão relacionados com o desenvolvimento intelectual, hábitos e outras variáveis que têm forte impacto no desempenho escolar desses alunos, como bem enfatiza Oliveira (2004). De acordo com este autor, em geral, 60 a 70% do

desempenho de um aluno na escola se explica a partir do conhecimento das suas condições socioeconômicas. Mas, de qualquer forma, ainda sobra um espaço relativamente grande que pode ser preenchido na escola.

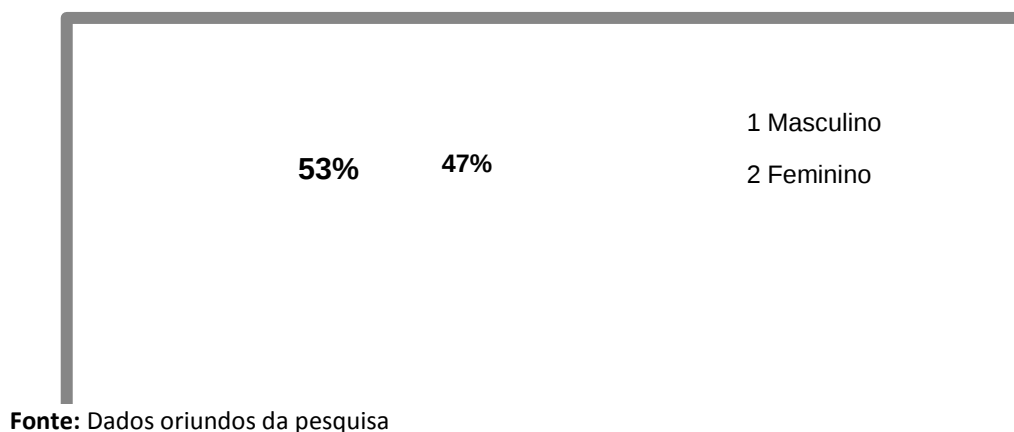
4.1 IDADE

A primeira categoria de perguntas buscou saber a idade dos sujeitos. A média de idade, entre os sujeitos pesquisados foi de 10,8 anos, sendo o desvio-padrão de 1.588. Tais dados fornecem-nos informações sobre certa homogeneidade, no que se refere à idade dos alunos pesquisados.

4.2 SEXO

Referente ao sexo, foi observado que 53% dos alunos constituem o grupo de meninas e 47% por meninos, conforme demonstra o gráfico 1. Verifica-se uma predominância de meninas na nossa pesquisa.

Gráfico 1 – Gênero



No tocante à moradia, os alunos da Escola A são oriundos do município de Boquim-SE, região centro-sul do estado Sergipano. Todos moram nas proximidades do centro da cidade. Quanto à renda familiar, as informações colhidas entre os alunos mostraram que estes estão classificados na classe socioeconômica baixa, e as profissões dos pais, as mais recorrentes, são: auxiliar de serviços básicos, pintor, agricultor, professor, motorista, comerciante, vendedor, doméstica, pedreiro e guarda de segurança.

Já os alunos da Escola B, são residentes das áreas centro-oeste e sul da capital do estado sergipano, pertencentes, igualmente, à classe socioeconômica baixa, sendo as profissões dos pais: carteiro, pedreiro, auxiliar administrativo, doméstica, vendedor e auxiliar de serviços gerais. Não encontramos dados significados que justificassem o tratamento singular de cada escola.

4.3 A ESCALA DE MOTIVAÇÃO

4.3.1 Motivação Intrínseca

As questões descritas na escala foram separadas em dois campos, sendo que o primeiro traz os resultados da motivação intrínseca e o segundo, os dados da motivação extrínseca. Os resultados da escala de motivação intrínseca encontram-se discriminados no quadro 4.

Os alunos anotaram a intensidade de sua ocorrência: sempre, às vezes, nunca. Foi atribuído o valor 2 (dois) para *sempre*, 1 (um) para a opção *às vezes* e 0 (zero) para *nunca*, a fim de calcular o peso total de cada uma das motivações.

Quadro 4 - Resultados da Motivação Intrínseca

Perguntas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	#	21	#	#	#	#	#	#	#	#	31	#	TT		
1. Eu pergunto para aprender coisas novas.	2	1	2	2	0	1	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	46		
3. Eu sou capaz de fazer sozinho meu trabalho escolar.	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	1	0	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	49	
7. Quanto mais difícil a tarefa, mas eu tento.	2	2	2	1	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	1	2	0	1	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	51
8. Para mim é bom planejar o que tenho que fazer para ir bem à escola.	0	2	2	1	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2	0	0	1	50	
9. Eu me esforço na escola porque gosto de estudar.	2	2	2	1	0	2	1	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	0	2	2	2	52
12. Quando eu faço bem meu trabalho, eu não me importo com os outros alunos.	0	1	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	1	1	0	2	1	0	1	1	2	0	0	0	2	0	2	2	23	
13. Ninguém precisa me dizer que eu tenho que estudar.	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	0	2	1	2	0	0	0	0	1	0	0	1	0	2	1	0	0	1	1	1	28	
14. Vou à biblioteca porque gosto de ler coisas novas.	1	2	2	1	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	1	0	2	2	2	1	1	2	2	1	1	1	0	1	2	2	2	1	48	
17. Eu gosto de ter chance de fazer algo de novo para fazer melhor.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	0	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	59	
20. Eu estou satisfeito com minhas notas.	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	1	0	1	2	1	1	2	2	49	
Totais	13	18	18	14	11	16	14	15	14	15	15	15	14	18	16	14	15	11	10	17	13	13	16	15	13	11	12	13	12	13	15	16		

Fonte: Dados oriundos da pesquisa

O valor máximo que cada aluno podia conseguir era de 20 pontos. De acordo com o nosso quadro, o mínimo situa-se nos 10 e o máximo nos 18. Para uma melhor compreensão da distribuição dos valores totais conseguidos pelos sujeitos, decidimos apresentar uma tabela de frequências acumuladas (Quadro 5).

Quadro 5- Frequências Acumuladas

Freq. acumuladas	N	%
10-11	4	12,5
12-13	8	25
14-15	12	37,5
16-17	5	15,62
18	3	9,38

Fonte: Dados oriundos da pesquisa

A distribuição que observamos parece normal, menor nos extremos e com uma percentagem a rondar os 62,5% nos valores intermédios. A média dos valores situa-se nos 14,22 e o desvio padrão nos 2,09.

Para facilitar a leitura dos dados, fornecemos as escolhas que os sujeitos fizeram face a cada item (Quadro 6).

Quadro 6 - Motivação Intrínseca - Escolhas

	Sempre	Às vezes	Nunca	Total
1. Eu pergunto para aprender coisas novas	15	16	1	46
3. Eu sou capaz de fazer sozinho meu trabalho	18	13	1	49
7. Quanto mais difícil a tarefa, mais eu tento	20	11	1	51
8. Para mim é bom planejar o que tenho que fazer para ir bem na escola	22	6	4	50
9. Eu me esforço na escola porque gosto de estudar	23	6	3	52
12. Quando eu faço bem meu trabalho, eu não me importo com os outros	8	7	17	23
13. Ninguém precisa me dizer que tenho que estudar	6	16	10	28
14. Vou à biblioteca porque gosto de ler coisas novas	18	12	2	48
17. Eu gosto de ter a chance de fazer algo de novo para fazer melhor	28	3	1	59
20. Eu estou satisfeito com minhas notas	18	13	1	49

Fonte: Dados oriundos da pesquisa

Observa-se no quadro 6 que, quando questionados sobre “se eles perguntam para aprender coisas novas”, apenas 46,9% afirmam o seu costume de pedir ajuda *sempre* enquanto dos sujeitos pesquisados, 50% respondem que só *às vezes* questionam os outros. Trata-se de um sinal de exagerada autonomia ou de falta de espírito colaborativo. O exercício da curiosidade que caracteriza a motivação intrínseca não necessita ser um ato isolado. A falta de participação nas aulas, através de perguntas ou questionamentos, pode traduzir pouco interesse do aluno para aprender. Tal falta de interesse pode estar relacionada com as seguintes situações: o aluno já sabe o assunto, por isso não participa; ou a aula é cansativa e desvinculada de sua realidade, ou seja, a metodologia utilizada pelo professor não incentiva o aluno a participar ou ele realmente não está motivado para aprender.

No tocante à capacidade de “fazer sozinho seus trabalhos escolares”, os resultados revelam que 56% escolhem a opção *sempre* e 40,6% escolhem a opção *às vezes*. A maioria, uma vez mais, opta por ser autônoma. A capacidade de fazer os trabalhos sozinho expressa por um lado desejo de aprender e, por outro, confiança pessoal na resolução de problemas.

Com respeito à questão que fala sobre a persistência dos alunos perante a dificuldade na realização das tarefas, foram questionados sobre qual a posição face à proposição “quanto mais difícil a tarefa mais eu tento”. Dos 32 sujeitos, 20 (62,5%) afirmam fazê-lo *sempre*, e 11 (34,4%), *às vezes*. Ressalta-se que quanto mais motivado está o aluno, mais disposto a resolver problemas ele está, não importando o quanto seja difícil. Pode-se dizer que este tipo de comportamento motivado se relaciona com a chamada motivação por impulso cognitivo, sendo consequência da motivação por engrandecimento do ego. Ou seja, a necessidade de passar de um ano a outro, livrar-se da disciplina para se graduar ou, de alguma forma, progredir ou evitar o fracasso, podem levar à aprendizagem apoiada nesse tipo de motivação considerada como impulso cognitivo (NOVAK, 1998 apud COLL, 2004). Este grupo parece ter majoritariamente tal impulso.

Quando solicitados a responder à proposição “para mim é bom planejar o que tenho que fazer para ir bem”, 68,75% optaram pelo *sempre* e 15,6% pelo *às vezes*. É importante acrescentar que o bom planejamento da rotina e atividade escolar revelam o interesse do aluno por seus estudos, já que alunos desmotivados dificilmente planejarão suas atividades escolares. O planejamento funciona como um processo de previsão de necessidades e racionalização dos meios e dos recursos disponíveis, a fim de alcançar o que se deseja. Para Mendes (2001, p.28), “planejar é pensar antes de fazer, é a antecipação no pensamento acerca dos passos de uma ação. É ir refletindo sobre cada passo e preparando o seguinte”. O planejamento é, portanto, um processo, também ação de tomada de decisões sobre

determinada ação. Portanto, o planejamento das atividades escolares mostra o quanto o aluno está motivado para aprender. Assim, motivação intrínseca e planejamento estão intimamente ligados, isto é, a motivação é uma necessidade ou desejo que leva o sujeito para um objetivo. Para alcançar esse objetivo, faz-se necessário um planejamento que o impulsiona para uma meta específica. O grupo de sujeitos da nossa pesquisa mostra-se bastante intrinsecamente motivado para esta ação.

Face a “eu me esforço na escola porque gosto de estudar”, 71,9% afirmaram que o fazem *sempre*, e 15,6%, *às vezes*. Uma vez mais, a maioria dos alunos mostra-se esforçado para aprender. Apenas 6,25% dos sujeitos pesquisados responderam *nunca*, mostrando-se pouco motivados. Os alunos sentem que se esforçam bastante face às atividades da sala de aula. O eventual pouco aproveitamento terá, de acordo com a opinião dos alunos, outras explicações.

“Quando eu faço bem meu trabalho, eu não me importo com os outros”. Face a esta proposição há uma dispersão muito grande de respostas. Pode ter acontecido que tenham encontrado um outro sentido que não o da satisfação de terem realizado bem a tarefa, característica da motivação intrínseca. Apenas 25% optaram por *sempre*, 21,9%, por *às vezes* e 53,1% escolheram *nunca*. Pela primeira vez o *nunca* supera as outras opções juntas. O item procura saber junto aos sujeitos se o êxito promove sozinho a satisfação, sem o aplauso dos outros. Se a explicação para a escolha das respostas não for a má compreensão, então podemos inferir que os outros continuam a ter algum peso na conduta social e, neste caso, no sucesso dos estudos.

Os dados da questão seguinte “ninguém precisa me dizer que eu tenho que estudar” revelam um aspecto importante. Apenas 6 sujeitos (15,6%) aceitam que não precisam e 16 (50%) que *às vezes* precisam que os avisem e 10 sujeitos (31,3%) que necessitam que alguém os lembre. Ou seja, os alunos pesquisados (a maior parcela) precisam de alguém para incentivá-los a estudar. Isto significa que a sua motivação intrínseca para aprender não é suficientemente forte, nessa idade, para o fazer por sua própria iniciativa.

A escala introduz uma questão sobre o grau de interesse (motivação) pela leitura. Os sujeitos, desta vez, não tiveram dúvidas em escolher majoritariamente a resposta *sempre* (56,3%). Um grupo de 12 sujeitos (37,5%) escolhe a opção *às vezes*. Nota-se que o grau de interesse pela leitura está presente na maioria dos alunos e que a escola proporciona a oportunidade de frequentar uma biblioteca.

Quanto a “eu gosto de ter chances de fazer algo novo para fazer melhor” pela primeira vez 87,5% dos sujeitos não tiveram dúvidas em escolher a opção “*sempre*”. É clara

a disponibilidade e o desejo de fazer e de fazer algo novo, com a convicção de fazer melhor. Afirma-se a disponibilidade para enfrentar as aprendizagens que forem propostas porque o desejo está aí.

A última questão relativa à motivação intrínseca pergunta a opinião sobre “eu estou satisfeito com as minhas notas”. Dos 32 sujeitos, 18 (56,3%) afirmam que estão “*sempre*” satisfeitos. A nota é um elemento externo que fornece informações sobre as nossas aprendizagens, mas também funciona como prêmio ou castigo pelo que foi feito.

As respostas a esta escala motivacional podem ser tratadas como medida da motivação, mas também como um inquérito aos sujeitos da pesquisa. Como inquérito, podemos assinalar que as oito questões deste teste de motivação intrínseca receberam uma pontuação superior a 50% da pontuação possível. Pode-se, por isso, afirmar que é relativamente elevado o índice de motivação intrínseca do grupo (Quadro 7).

Quadro 7 - Pontuação da motivação intrínseca por itens

Perguntas	Pontos
17. Eu gosto de ter chance de fazer algo de novo para fazer melhor.	59
9. Eu me esforço na escola porque gosto de estudar.	52
7. Quanto mais difícil a tarefa, mais eu tento.	51
8. Para mim é bom planejar o que tenho que fazer para ir bem à escola.	50
20. Eu estou satisfeito com minhas notas.	49
3. Eu sou capaz de fazer sozinho meu trabalho escolar.	49
14. Vou à biblioteca porque gosto de ler coisas novas.	48
1. Eu pergunto para aprender coisas novas.	46
13. Ninguém precisa me dizer que eu tenho que estudar.	28
12. Quando eu faço bem meu trabalho, eu não me importo com os outros alunos.	23

Fonte: Dados oriundos da pesquisa

Se centrarmos a nossa atenção na acumulação de pontuação por cada um dos 10 enunciados, podemos verificar, por ordem decrescente, os que acumularam maior pontuação. Assim, o enunciado “Eu gosto de ter chance de fazer algo de novo para fazer melhor”, que apela para a inovação e para a curiosidade, características de uma motivação intrínseca consegue 59 dos 64 pontos possíveis. A segunda proposição que acumula mais pontos é “Eu me esforço na escola porque gosto de estudar” (52 dos 64). Os sujeitos afirmam o seu gosto por estudar e daí o seu empenho na escola. Esta escolha contraria a opinião dos que afirmam

comparada com os valores conseguidos na motivação intrínseca. Para facilitar a leitura dos dados, agrupamos os resultados em tabela de frequências acumuladas (Quadro 9).

Quadro 9 - Frequências Acumuladas

Freq. acumuladas	N	%
8-9	1	3,13
10-11	7	21,87
12-13	7	21,87
14-15	11	34,38
16-17	5	15,62
18-19	1	3,13

Fonte: Dados oriundos da pesquisa

A distribuição que observamos concentra cerca de 55% entre os valores centrais e outros 45 % aproximadamente em cada um dos extremos. Parece representar uma distribuição normal. A média dos valores situa-se nos 13,40 e o desvio padrão nos 2,51. Os valores centrais descritivos, tanto da motivação intrínseca como da extrínseca, são aproximadamente coincidentes, embora a média seja ligeiramente superior na motivação intrínseca e o desvio padrão ligeiramente mais alto na motivação extrínseca.

Para facilitar a leitura dos dados, fornecemos as escolhas que os sujeitos fizeram face a cada item (Quadro 10).

Quadro 10 - Motivação Extrínseca – Escolhas

	Sempre	Às vezes	Nunca	Total
2. Eu gosto de ir à escola .	26	6	0	58
4. Eu gosto de ser bom aluno para ser querido pelos meus amigos	19	8	5	46
5. Eu não vejo motivo para continuar estudando.	10	6	16	26
6. Receber notas boas é o mais importante para mim	27	4	1	58
10. Eu sinto vergonha dos meus amigos quando não sei fazer uma tarefa.	3	14	15	20
11. Eu gosto de receber elogios quando faço meu trabalho escolar	22	9	1	53
15. Quando eu recebo boas notas, eu me esforço mais na escola.	23	7	2	53
16. Eu tento ir bem à escola para agradar meus pais.	21	8	3	50
18. Eu tento ir à escola para agradar meus professores.	13	11	8	37
19. Eu só estudo pra ir bem nas provas.	11	6	15	28

Fonte: Dados da pesquisa/2008

Apesar de a motivação intrínseca ser condição necessária para a aprendizagem, ela não é suficiente, sobretudo nessas idades. As aprendizagens são induzidas de fora, pelas pessoas que representam o meio de cada um, o que, para o aprendiz, conta também o social. Vamos ver qual o peso que o exterior desempenha na vida dos nossos sujeitos.

Face à pergunta “eu gosto de ir à escola”, 26 dos 32 sujeitos (81,25%) escolheram a opção *sempre* e 6 (18,75%), a opção *às vezes*. O grupo, na sua grande maioria, afirma que gosta de ir à escola. A pergunta não especifica o que vão buscar na escola. Pode-se questionar em que medida o item expressa uma motivação extrínseca.

A segunda proposição coloca os sujeitos diante da seguinte questão: “Eu gosto de ser bom aluno para ser querido pelos meus amigos” e as respostas mostram que cerca de 39,38% do grupo escolheram a opção *sempre* e 25% assinalaram a escolha *às vezes*. Embora pareça normal que um sujeito de 10-11 anos procure a aprovação dos pares, este grupo não é unânime nessa opção, o que enfraquece a motivação extrínseca, já que 15,63% escolheram a opção *nunca*.

A terceira questão com que se confrontam os alunos é: “eu não vejo motivos para continuar estudando”. Apenas 10 (31,25%) dos sujeitos escolheram a opção *sempre* e 50%, *nunca*, ficando a opção *às vezes* com 18,75%. Os resultados refletem pouca motivação extrínseca e na lógica da motivação intrínseca parece que há 50% que têm razões para continuar a estudar. Uma das finalidades referidas pelo relatório da UNESCO para o aprender a conhecer, o primeiro pilar, é o aprender a aprender, inculcando o gosto de aprender ao longo da vida. Anunciar aos 10-11 anos que nunca encontrou motivos para não continuar a estudar, é positivo quando se fala de motivação.

Face à proposição seguinte: “receber notas boas é o mais importante para mim”, 27 (84,38%) dos sujeitos confessam que dão muita importância às boas notas, enquanto 4 (12,5%) não lhe dão tanta importância porque escolhem a opção *às vezes*. Uma vez mais os alunos se mostram virados para os valores apreciados pelo grupo social envolvente, que continua a apreciar as notas.

A proposição seguinte afirma: “Eu sinto vergonha dos meus amigos quando não sei fazer uma tarefa” confronta os sujeitos com a importância que atribuem aos outros face aos objetivos escolares que acarinham. Dos 32 sujeitos, 3 (9,37%) afirmam, ao escolherem a opção *sempre*, que a opinião dos outros é para eles muito importante, realçando a importância do externo. 14 entre 32 (43,75%) escolhem a opção *às vezes*, mostrando que não dão tanta importância à opinião dos outros. Também aqui encontramos 46,87% dos sujeitos que

afirmam a sua autonomia face aos outros, o que mostra que o componente apreciação social nem sempre funciona como critério de ação, mesmo nestas idades .

“Eu gosto de receber elogios quando faço meu trabalho escolar” é uma variante da proposição que falava de “receber boas notas”. Ora, aqui 22 (68,75%) dos 32 reconhecem, ao escolher *sempre*, que não dispensam o elogio e a apreciação dos outros como não dispensam as boas notas. Os elogios como as notas são reforçadores extrínsecos instalados na vida escolar. Dos restantes, 9 (28,13%) escolheram a opção *às vezes*, o que traduz alguma autonomia face à pressão exercida por outros. Apenas 1 sujeito escolhe a opção *nunca*.

A proposição seguinte “quando eu recebo boas notas eu me esforço mais na escola” recebe escolhas muito aproximadas ao proposto anterior. Assim, 23 (71,88%) dos sujeitos escolhem a opção *sempre* e 7 (21,88%), a opção *às vezes*. Independentemente das opções que caracterizam as motivações intrínsecas, as notas, como expressão do reconhecimento de competências, estimulam a atividade escolar.

“Eu tento ir bem à escola para agradar meus pais” é uma questão que pretende avaliar o peso que tem a opinião dos pais no comportamento escolar dos alunos. As opções que escolheram indicam que os alunos dão aos pais a mesma importância que dão aos elogios e às boas notas. Dos 32 alunos, 21 (65,63%) optaram por *sempre*, enquanto 8 (25%), por *às vezes* e apenas 1, por *nunca*.

Face à proposição “ eu tento ir à escola para agradar meus professores”, os alunos escolhem opções que parecem querer indicar que os pais e os professores têm peso diferente na orientação das suas motivações. Assim, apenas 13 (40,63%) escolhem a opção *sempre*, 11 (34,37%) a opção *às vezes* e registramos 8 (25%) que se afastam do grupo ao escolher *nunca*, indicando que não é pelos professores que eles investem na escola.

E, finalmente, quando perguntado aos alunos se só estudam para ir bem nas provas, 11 (34,38%) escolhem *sempre*, 6 (15,63%) escolhem *às vezes* e 15 (46,88%), a opção *nunca*. Um terço do grupo reconhece que as notas são uma preocupação e que estudam para elas, sem excluir outras. Mas o grupo que escolhe *nunca* afasta-se do que se tornou quase normal nos ambientes escolares: estudar para conseguir boas notas. Este é um indicador importante para ser estudado com mais atenção.

Quadro 11 – Pontuação da motivação extrínseca por itens

Perguntas	Pontos
2. Eu gosto de ir à escola .	58
6. Receber notas boas é o mais importante para mim	58
11. Eu gosto de receber elogios quando faço meu trabalho escolar	53
15. Quando eu recebo boas notas, eu me esforço mais na escola.	53
16. Eu tento ir bem à escola para agradar meus pais.	50
4. Eu gosto de ser bom aluno para ser querido pelos meus amigos	46
18. Eu tento ir à escola para agradar meus professores.	37
19. Eu só estudo pra ir bem nas provas.	28
5. Eu não vejo motivo para continuar estudando.	26
10. Eu sinto vergonha dos meus amigos quando não sei fazer uma tarefa.	20

Fonte: Dados oriundos da pesquisa

Ao olharmos para o quadro 11 com pontuação total, hierarquicamente disposta da mais alta para a mais baixa, podemos verificar quais os motivos exteriores que mais interferem na vida dos alunos. A constatação de que gostam de ir à escola consegue quase a unanimidade do grupo, já que acumula 58 dos 64 pontos possíveis. Igual pontuação concentra a proposição “receber boas notas é o mais importante para mim”. O sistema de notas está instalado na escola e faz parte da rotina dos alunos. A cultura da escola e da que envolve o meio ambiente ao redor da escola colocam nas notas o grande indicador do trabalho escolar. As respostas a esta escala parecem testemunhar isso.

Os elogios e as boas notas acumulam 53 pontos, *ex equo*, e mostram como são importantes para os alunos. Estas pontuações dão indicações de que, ao lado das motivações intrínsecas, há motivadores extrínsecos que entraram na vida cultural da escola e dos estudantes. As motivações extrínsecas que não mereceram igual atenção dos alunos figuram no fundo da tabela. “Eu sinto vergonha dos meus amigos quando não sei fazer uma tarefa” reuniu apenas uma pontuação de 20, o que indica que os pares não representam o mesmo que os pais e os professores. Segue-se a proposição “eu não vejo motivo para continuar estudando” que conseguiu 26 dos 64 pontos possíveis. Neste caso, a baixa pontuação podia significar que há motivos para continuar a estudar. A questão não procura saber que outros motivos podem justificar continuar a estudar. Finalmente a questão “eu só estudo pra ir bem nas provas”, com a sua baixa pontuação, dá indicações de que as provas e os seus resultados não mobilizam nem atrapalham o estudante.

4.3.3 Motivação Intrínseca *versus* Motivação Extrínseca

Analizamos separadamente a pontuação obtida pelos sujeitos nas questões que apontam para a motivação intrínseca e para a motivação extrínseca. O quadro teórico parece inclinar-se para afirmar que entre as duas existe uma correlação negativa. Neste momento agrupamos os resultados para verificar o peso dessa correlação (Quadro 12).

Quadro 12 - Valores de Motivação Intrínseca e Extrínseca

Suj	MI	ME	+ -	+ -
1	13	14	-	+
2	18	15	+	-
3	18	12	+	-
4	14	15	-	+
5	11	10	+	-
6	16	15	+	-
7	14	12	+	-
8	15	15	=	=
9	14	12	+	-
10	15	14	+	-
11	15	11	+	-
12	15	12	+	-
13	14	12	+	-
14	18	16	+	-
15	16	17	-	+
16	14	16	-	+
17	15	10	+	-
18	11	15	-	+
19	10	15	-	+
20	17	12	+	-
21	13	15	-	+
22	13	15	-	+
23	16	19	-	+
24	15	16	-	+
25	13	17	-	+
26	11	11	=	=
27	12	12	=	=
28	13	14	-	+
29	12	10	+	-
30	13	11	+	-
31	15	10	+	-
32	16	9	+	-

Fonte: Dados oriundos da pesquisa

Ao fazermos uma avaliação global dos valores conseguidos por cada um dos sujeitos do nosso estudo em cada uma das partes do questionário sobre motivações, verificamos que 17 dos 32 alunos (53,13%) têm maior pontuação na motivação intrínseca do que na motivação extrínseca, 12 alunos (37,5%) acumulam mais pontos na motivação extrínseca do que na intrínseca e apenas 3 alunos conseguem ter a mesma pontuação. Podemos registrar um ponto importante: o grupo de alunos apresenta maior inclinação para a motivação intrínseca.

Será que os valores que o estudo apresenta confirmam a hipótese teórica de que a correlação entre esses dois valores tende a ser negativa?. A correlação calculada dá um valor de $r = 0,148$ e um valor de $p = .418$ estatisticamente não significativo. A correlação encontrada é positiva, o que, contrariando a teoria das motivações intrínseca e extrínseca, vem ao encontro de alguns estudos, nomeadamente da autora da escala, os quais afirmam que as crianças da 1.^a série podem apresentar orientação para a motivação intrínseca em determinadas situações e para a motivação extrínseca em outras actividades. Pode não encontrar-se perfeitamente orientada pelo que ainda não aparece como uma característica pessoal (MARTINELLI & GENARI, 2009).

4.3.4 Motivação e Desempenho

Um dos nossos objetivos é perceber se o tipo de motivação interfere no desempenho escolar tanto no aspecto global como no específico, em cada disciplina. Fizemos, para isso, o levantamento das notas atribuídas para cada aluno nas disciplinas de Português, História, Geografia, Matemática Ciências, Arte, e Redação. Para ficarmos com uma ideia geral do desempenho escolar da turma, apresentamos um quadro (Quadro 13) com os resultados nas disciplinas mencionadas, associadas a cada aluno.

Quadro 13 - Resultados do desempenho escolar

Suj	Port.	Hist.	Geog.	Mat.	Ciën.	Arte	Red.	Média
1	5,60	5,10	6,60	6,20	5,50	6,10	6,20	6,20
2	8,70	8,70	8,70	8,70	9,10	9,70	8,90	8,90
3	6,30	7,00	6,50	6,30	6,60	7,00	6,10	6,10
4	7,80	6,60	7,00	6,60	6,20	8,00	6,10	6,10
5	9,20	7,60	9,10	9,20	9,50	8,60	9,30	9,30
6	6,00	6,20	5,30	5,10	6,10	7,00	6,80	6,80
7	5,00	5,00	5,30	5,10	5,00	6,60	5,00	5,00
8	7,30	7,50	7,50	7,50	7,30	7,10	6,30	6,30
9	5,50	6,50	5,80	5,60	5,30	7,60	7,00	7,00
10	7,20	7,80	6,80	5,60	7,20	8,20	6,00	6,00
11	7,70	6,50	7,00	8,20	6,00	7,20	6,30	6,30
12	7,20	7,20	7,20	7,20	6,40	7,00	6,10	6,10
13	7,60	8,10	8,10	6,30	6,70	7,50	6,80	6,80
14	4,50	5,30	5,30	3,50	4,80	6,20	4,80	4,80
15	8,40	6,80	6,80	7,90	7,70	7,20	6,70	6,70
16	3,70	4,00	4,20	2,20	4,10	5,20	4,20	4,20
17	5,80	6,80	7,10	6,20	6,00	7,20	6,00	6,00
18	6,60	6,80	6,80	6,10	7,10	6,20	5,90	5,90
19	4,50	6,00	6,00	5,30	5,50	6,00	5,40	5,40
20	8,50	8,10	8,10	9,00	8,40	6,70	7,50	7,50
21	9,00	8,60	8,60	8,50	8,50	9,00	7,90	7,90
22	8,40	8,10	8,10	9,10	8,40	7,70	7,90	7,90
23	2,10	2,70	2,50	1,70	2,50	3,80	1,90	1,90
24	5,20	5,30	5,30	5,10	6,50	7,00	5,00	5,00
25	9,00	8,70	8,70	8,90	9,00	7,60	6,60	6,60
26	6,00	5,30	6,20	5,20	5,60	6,50	6,00	6,00
27	2,00	2,10	1,70	1,50	1,70	3,50	1,80	1,80
28	5,00	5,30	5,30	5,00	5,10	6,90	5,00	5,00
29	2,80	3,20	3,30	1,60	1,90	4,60	2,60	2,60
30	3,80	1,80	2,40	2,40	2,40	4,80	4,00	4,00
31	5,70	7,50	6,70	6,10	8,00	7,30	6,50	6,50
32	7,20	7,10	7,20	8,00	7,20	6,70	6,30	6,30

Fonte: Dados oriundos da pesquisa

Olhando para a média global das notas atribuídas a cada aluno, podemos verificar que dos 32 alunos, 6 deles (18,75%) têm notas abaixo de 5, pelo que se consideram negativas. Não vamos emitir nenhum juízo de valor sobre a qualidade dos resultados, já que o nosso objetivo não é discutir a qualidade do desempenho escolar deste grupo de alunos, mas a relação que, eventualmente, poderá existir entre o tipo de motivação e o desempenho. Verificamos, igualmente, que no grupo existem 7 alunos (21,8%) com notas negativas em Português, 5 (15,6%) em História, igualmente 5 (15,6%) em Geografia, 6 (18,75%) em Matemática, 5 (15,6%) em Ciências, 4 (12,5%) em Arte e 6 (18,7%) em Redação.

Que relação tem estes valores com os resultados conseguidos na escala de motivação intrínseca e extrínseca? Desenhamos para o efeito, uma matriz de correlações entre os valores das motivações intrínsecas e extrínsecas e as notas atribuídas nas várias disciplinas (Quadro 14).

As correlações dos valores da motivação intrínseca com os valores das sete disciplinas e respectiva média são positivas, com valores muito baixos e estatisticamente não significativos. As correlações dos valores da motivação extrínseca com as notas de cada uma das disciplinas e respectiva média são na maioria negativas, baixas e estatisticamente não significativas. Não se pode afirmar nenhuma relação específica entre qualquer uma das motivações e o desempenho escolar. A escala a que recorremos não parece ter medido corretamente os valores das motivações intrínseca ou extrínseca ou então, nestas idades, os

alunos movimentam-se, indistintamente, à custa de motivações intrínsecas e extrínsecas.

Quadro 14 - Matriz de correlações

		MI	ME	Port	Hist	Geogr	Mat	Ciêñ	Arte	Red	Med
MI	Pearson Correlation	1	,148	,150	,227	,111	,144	,179	,208	,130	,130
	Sig. (2-tailed)		,418	,412	,211	,547	,430	,328	,252	,478	,478
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
ME	Pearson Correlation	,148	1	-,004	,009	-,047	-,062	,056	-,014	-,104	-,104
	Sig. (2-tailed)	,418		,984	,960	,797	,737	,761	,941	,571	,571
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
Port	Pearson Correlation	,150	-,004	1	,903**	,940**	,954**	,924**	,863**	,904**	,904**
	Sig. (2-tailed)	,412	,984		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
Hist	Pearson Correlation	,227	,009	,903**	1	,956**	,897**	,940**	,878**	,875**	,875**
	Sig. (2-tailed)	,211	,960	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
Geogr	Pearson Correlation	,111	-,047	,940**	,956**	1	,942**	,941**	,871**	,913**	,913**
	Sig. (2-tailed)	,547	,797	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
Mat	Pearson Correlation	,144	-,062	,954**	,897**	,942**	1	,926**	,816**	,898**	,898**
	Sig. (2-tailed)	,430	,737	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
Ciêñ	Pearson Correlation	,179	,056	,924**	,940**	,941**	,926**	1	,863**	,910**	,910**
	Sig. (2-tailed)	,328	,761	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
Arte	Pearson Correlation	,208	-,014	,863**	,878**	,871**	,816**	,863**	1	,901**	,901**
	Sig. (2-tailed)	,252	,941	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
Red	Pearson Correlation	,130	-,104	,904**	,875**	,913**	,898**	,910**	,901**	1	1,000**
	Sig. (2-tailed)	,478	,571	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
Med	Pearson Correlation	,130	-,104	,904**	,875**	,913**	,898**	,910**	,901**	1,000**	1
	Sig. (2-tailed)	,478	,571	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

As correlações das notas das diferentes disciplinas entre si são altas e geralmente estatisticamente significativas. As notas de Português têm uma alta correlação com todas as outras disciplinas. A correlação mais baixa é .863 e com a Arte. O mesmo acontece com as outras disciplinas.

Assim, o único dado que temos é que a correlação entre os valores da motivação intrínseca e desempenho escolar é positiva e alguns valores de correlação entre motivação extrínseca e desempenho escolar são negativos.

4.3.5 Dados da Entrevista

Uma vez que o quadro teórico advertia sobre a pouca consistência que, por vezes, têm os questionários sobre motivações intrínsecas/extrínsecas, decidimos entrevistar um grupo de alunos, desta vez 16, para darmos conta de outras variáveis que podem interferir no processo. A análise efetuada é de natureza essencialmente qualitativa e tem como pano de fundo a procura de outros fatores motivacionais que interferem na aprendizagem escolar.

Para o trabalho de análise, procedeu-se da seguinte forma: após o término das entrevistas (Apêndice I), fez-se o que Bardin (1995) chama de “leitura flutuante”. Essa atividade consiste em estabelecer contato com o texto e em deixar-se invadir por impressões e orientações a serem anotadas e organizadas. Pouco a pouco, a leitura foi-se tornando mais precisa, em razão de categorias emergentes e da relação do referencial teórico, o que possibilitou uma análise mais aprofundada. Para a apresentação desta análise, as perguntas foram organizadas de modo a formar uma montagem, cujo roteiro são os objetivos centrais da pesquisa.

Foi assegurado aos alunos o anonimato e a sua identidade salvaguardada. Todos os cuidados éticos foram adotados visando à integridade e ao bem-estar dos participantes, conforme estabelecido pela legislação brasileira. Por conta disso, os alunos receberam como identificação a letra inicial do seu nome, seguida pela a inicial do sobrenome.

Inicialmente foi questionado aos alunos das escolas pesquisadas (A e B), se estes gostam de sua família e por quê. Todos responderam afirmativamente. As razões elencadas foram variadas: os pais são importantes por serem especiais, amorosos, carinhosos, gente boa, legais e atenciosos. O sentimento positivo que têm com relação aos seus familiares, advém da percepção de que a família é um local de acolhimento, de atendimento das suas necessidades físicas e materiais, de tratamento, de amor, carinho e amizade.

Nota-se pelas respostas dadas pelos alunos que a família ocupa um lugar importante na vida dos mesmos, com acento na relação de carinho, amor, confiança e satisfação de necessidades. É neste contexto que parece se realizarem as aprendizagens básicas dos nossos alunos, necessárias para o desenvolvimento autônomo da criança no seio de uma comunidade, ou seja, a aprendizagem sobre como funciona a vida, a aprendizagem de valores, da linguagem, do controle da impulsividade, entre outros. Há estudos que revelam que a família vai moldando as características psicológicas do indivíduo durante o tempo que este permanece sob sua guarda.

Os alunos não revelaram a qualidade e intensidade dessa relação, uma variável que pode interferir nas motivações para aprender, para estar e para ser.

Assim, é possível dizer que a família aparece neste grupo como base estável, não fazendo referência aqui somente à família com laços de sangue, mas também, às famílias construídas através de laços afetivos. Não foram encontrados sinais de obstrução ao desenvolvimento, de inquietação, de desmotivação com respeito à família.

De igual modo, foi perguntado aos alunos entrevistados se a família costuma frequentar a escola para saber como está seu desempenho escolar e qual o membro da família que costuma ir à escola com maior frequência.

Todos os alunos pesquisados responderam que a família participa ativamente de seu desempenho escolar, indo até a escola para falar com os professores. A mãe foi apontada como o membro mais participativo e atuante junto dos alunos da Escola A. Já entre os da Escola B, a figura paterna mostrou-se mais atuante do que a materna. Aspecto que chamou a atenção, pois normalmente, a mãe é sempre o responsável que mais vai à escola e participa da educação dos filhos, já que historicamente à mulher foi dada a função de cuidar e educar os filhos. Mesmo com os avanços científicos e tecnológicos da chamada era pós-moderna, a mulher continua ainda a exercer a função de mãe, educadora, cuidadora e administradora do lar.

Sobre esta questão, comenta Oliveira (2004) que a composição da família brasileira e, sobretudo, da família dos alunos que frequentam as escolas públicas brasileiras vem mudando de forma acelerada. A família é composta por pai, mãe e filhos; mas que, geralmente é a mãe que representa o chefe da família, sobrecarregando as mães que trabalham fora do lar que têm que dividir o seu tempo, já tão escasso, para dar atenção aos filhos e acompanhar os seus estudos.

Foram, a seguir, questionados também se eles acham importante a presença da família na escola e por quê. Para os entrevistados, é de grande importância a presença dos pais

na escola, pois, assim, eles ficam sabendo do seu comportamento, das suas notas, do desenvolvimento do filho e da participação em eventos. Nas respostas que deram não há sinais de incômodo pela presença dos pais na Escola. É um acontecimento natural que apreciam.

Verifica-se que, há uma compreensão por parte dos alunos sobre a importância da família na escola. Conforme enfatiza Coll (2004), o desenvolvimento das crianças é um processo social e culturalmente mediatizado, por isso obriga a examinar a importância dos contextos da família e da escola, nos quais esse desenvolvimento pessoal se torna realidade.

Foi perguntado aos alunos se eles sentem vontade de ir à escola. Todos afirmaram sentir vontade e interesse em ir à escola, conforme demonstrado em suas falas:

“Sim. Por que lá eu aprendo tudo. Eu aprendo a “saber” de coisas que são certas e erradas, e eu fico desempenhando para estudar muito”. (Aluno WA).

“Sim. Porque é muito legal estar na escola. Que na escola a gente aprende muito e sem a escola a gente nunca vamos arranjar um emprego” (Aluno GS).

“Sim. Porque assim tem que aprender a trabalhar, porque até para varrer a rua hoje, tem que ter estudo” (Aluno KT).

“Sim. Para aprender muitas coisas” (Aluno CS).

“Sim. Porque é muito importante. Porque tô aprendendo.” (Aluno RS).

“Sim. Porque Aprende muitas coisas”. (Aluno ES).

Há nas respostas uma associação entre escola, aprender, futuro, representações comunicadas por adultos e, eventualmente, por professores e repetidas pelos alunos sem os próprios explicitarem os conteúdos, atitudes e comportamentos a eles afetados.

Oliveira (2004) chama a atenção para a importância da motivação para a aprendizagem, dizendo que quanto mais intrínseca for a motivação, melhor a aprendizagem, embora seja inevitável reconhecer que os interesses não são inatos, exemplifica o autor, que uma pessoa não nasce gostando de ler Camões ou Machado de Assis. Muitos interesses não vêm formados desde o berço; são desenvolvidos em contato com o mundo, sobretudo por meio da família, especialmente, os pais e familiares mais próximos que convivem no ambiente cotidiano. Por isso, toda criança precisa aprender muita coisa e, inicialmente, muitas dessas coisas não lhe oferecem qualquer interesse. Recompensas, reforços e estímulos são úteis para começar e para encaminhar os interesses e formar hábitos nas crianças. Servem para ajudá-las a examinar mais de perto a natureza das coisas e, com o tempo, aprender a apreciá-las pelo que são, e não mais para ganhar reforços.

Foi solicitado aos alunos, que descrevessem as disciplinas que mais gostam de estudar, ou as quais estão mais motivados para aprendê-las, conforme discriminadas no quadro 15:

Quadro 15 - Disciplinas que mais gostam

Disciplinas	ESCOLA A	
	Quantidade	%
Português	8	50
Matemática	9	56,25
Geografia	2	12,5
História	1	6,25
Ciências	3	18,75
Redação	1	6,25
Artes	1	6,25

Fonte: Dados da Pesquisa

Verifica-se que entre os alunos há uma predominância nas disciplinas português e matemática. Uma vez mais a pressão social e escolar colocando uma hierarquia na importância das disciplinas de Português e Matemática estão interiorizadas pelos alunos e integradas no seu discurso.

Quisemos verificar se existia alguma relação entre as preferências e o resultado no desempenho dos alunos, partindo do pressuposto de que as disciplinas em que eles obtêm melhores resultados, são resultado de maior motivação.

Comparando-se o que disseram os alunos com as notas obtidas nas disciplinas no exercício letivo de 2008, há uma confirmação positiva, ou seja, há veracidade nas informações dos alunos, uma vez que nota-se que as maiores notas estão nas disciplinas que eles disseram ser a que mais gostam.

Nesta linha de raciocínio, foi perguntado aos alunos quais as características que identificam num aluno que gosta de estudar. O perfil do aluno estudioso está descrito no quadro 16.

Quadro 16 - Características do aluno que gosta de estudar

ESCOLA PESQUISADAS
Amoroso, Assíduo, Atencioso, Bonito, Comportado, Disciplinado, Educado, Esforçado, Estudioso, Feliz, Inteligente, Interessado, Motivado, Obediente, Participativo, Persistente, Respeitador, Sabido e Responsável.

Fonte: Dados da Pesquisa

Percebe-se, pelas características descritas, que na visão dos entrevistados, o aluno que gosta de estudar tem diversas qualidades, relacionadas com os aspectos psicológicos e comportamentais, que garantem ao aluno um bom desempenho escolar, sendo as

características voltadas para a participação, comportamento, atenção, respeito, assiduidade, responsabilidade e obediência as mais citadas entre os alunos de ambas as escolas (A e B).

Foi questionado aos alunos se eles sabiam o que é estar motivado. Neste quesito, os alunos não mostraram um conceito claro do que é motivação, conforme revelam suas falas:

- “É a pessoa querer aprender e não ficar brincando. É não ficar desobedecendo a professora” (Aluno GS).
- “É aquele aluno que ler muito” (Aluno LL).
- “É estudar para alcançar o que eu quero ser quando crescer” (Aluno KT).
- “É estudar muito” (Aluno C).
- “É estudar todos os dias, porque estudar é bom para aprender e no futuro não ser empregada (doméstica)” (Aluno ES).
- “É tem muita disciplina. É... não brigar com a professora. Discutir pode... (Aluno RV).
- “É aquele aluno educado.” (Aluno AM).
- “É estudar todos os dias”. (Aluno CS).

As repostas dos alunos voltaram-se apenas para a motivação para a aprendizagem e não para a motivação como um todo. Eles não conseguiram defini-la. Talvez, pelo fato de ser um conceito não tão claro de explicar, pois ele envolve vários aspectos. Segundo Bergamini (1997), a motivação é uma força que se encontra no interior de cada pessoa que pode estar ligada a um desejo, esta força é vista como um impulso que leva os seres vivos à ação. Esses impulsos são considerados como representantes de determinadas formas de comportamento, por meio das quais os seres vivos procuram estabelecer o equilíbrio. Onde tal equilíbrio nunca é alcançado, a satisfação nunca é plena, pois é exatamente o desequilíbrio orgânico e o psicológico que impulsionam o ser humano a buscar aquilo que seja capaz de saciar as carências vigentes naquele dado momento.

No tocante à importância dos alunos estarem motivados para aprender, eles responderam afirmativamente, dizendo que:

- “Sim. Para trabalhar, pá ser alguma coisa na vida, né? (Aluno LL).
- “Sim. Porque assim quando é motivada a pessoa estuda, estuda para ser alguém na vida. Quando não é, não é” (Aluno KT).
- “Acho.... Porque é... O aluno que é interessado é sempre está em primeiro lugar na classe e a professora gosta dele e não ficar reclamando e não manda pra casa. (Aluno GS).
- “Sim. Pá ter algo na vid. Um emprego, pá ter uma vida melhor”. (Aluno JA).
- “Sim. Ai! Pegou essa! (risos). Pra no futuro ele se alguma coisa de bom”. (Aluno AM).
- “Sim. Pra ele que ele no futuro tenha uma profissão”. (Aluno DB).
- “Sim. Porque é...ele quer aprender para trabalhar e saber mais as coisas quando for perguntar, aí ele sabe das coisas”(Aluno ES).
- “Sim. Porque ele se desenvolve mais nos estudos” (Aluno MS).
- “Sim. Porque ele vai aprendendo mais as coisas”. (Aluno CS).

Percebe-se, pelas falas dos alunos, que estar motivado na aprendizagem é importante, porque, assim, o aluno aprenderá mais, e conseqüentemente, garantirá um emprego no futuro; ou seja, a motivação para a aprendizagem está diretamente relacionada com o mercado de trabalho, corroborando o que dizem vários autores e o próprio relatório da UNESCO, que a aprendizagem deve servir, primeiramente, para a vida no seu todo, isto é, aprender para a vida toda, para melhorar a condição humana de cada pessoa, é nela que se integra a importância da profissão, ou seja, o mercado de trabalho.

Edgar Morin (2004) trata desta questão, ressaltando que um dos principais problemas do ensino é a grande inadequação entre os saberes aprendidos, uma vez que os alunos precisam estar intelectualmente armados para começar a pensar a complexidade, enfrentar os desafios da realidade vivenciada e tentar pensar os problemas da humanidade. Para tanto, o ensino deve deixar de ser fragmentado, e os conteúdos compartimentados entre as disciplinas e, no lugar disso, deve haver a contextualização destes conteúdos para a vida prática.

O autor citado diferencia educação de ensino. Para ele, a educação é compreendida enquanto utilização dos meios que permitem a formação e o desenvolvimento do homem. O ensino é a arte de transmitir os conhecimentos, de modo que o aluno o compreenda e o assimile. Ou seja, o ensino tem um sentido mais restrito, mais cognitivo, cuja missão é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender a condição humana e o ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre. Sendo assim, a educação pode ajudar o ser humano a tornar-se melhor, se não mais feliz, e ensiná-lo a assumir a parte prosaica e viver a parte poética da vida.

Essas reflexões propostas por Edgar Morin (2004) levam a admitir a necessidade de se pensar um ensino globalizado que priorize a união dos saberes e não a fragmentação dos mesmos. Assim, o aluno que estiver motivado a aprender estará apto a organizar os conhecimentos e, com isso, evitar uma mera acumulação de saberes. Daí a necessidade de um ensino que privilegie o conhecimento global e não partes deste.

Para tanto, é preciso rever a relação entre conteúdo e prática, compreendendo que os conteúdos escolares não são fim em si mesmo, mas têm importância enquanto explicitadores de uma realidade concreta. Logo, o desenvolvimento do senso crítico, da capacidade de reflexão, o processo de emissão de um juízo de valor sobre determinada questão, a compreensão dos fatos com suas relações, causas e conseqüências, a apreensão da realidade em sua múltipla dimensionalidade podem ser colocados como alguns dos objetivos

de uma nova forma de pensar o ensino, ou seja, uma proposta para a educação (MORIN, 2004).

Ressalta-se que não é desnecessária a percepção de que a educação é importante para o futuro profissional dos alunos, até porque na sociedade do conhecimento, aqueles que detêm um maior número de saberes poderão exercer os melhores postos de trabalho. Todavia, o que se deve buscar não é apenas a formação profissional, mas também a formação pessoal, já que a função da escola como educadora é formar para a vida.

Questionou-se aos alunos, também, sobre uma definição de aluno motivado. A descrição que fazem está relatada no quadro 17.

Quadro 17- Definição do aluno motivado

ALUNOS
Atencioso Curioso Disciplinado Educado Estudioso Inteligente Participativo Sabido

Fonte: Dados da Pesquisa

Na falta de uma verdadeira relação com o conceito de motivação, as qualidades que aqui são referidas estão associadas ao “ser bom aluno”. Alguns dos atributos são coincidentes. A curiosidade é um elemento novo e genuinamente associado à motivação intrínseca.

Foi solicitado também que os alunos descrevessem as melhores atividades escolares e as que eles mais gostam. Nesta questão, os alunos enunciaram um conjunto de atividades que despertam o seu interesse e adesão (Quadro 18).

Quadro 18- Atividades que os alunos mais gostam

ALUNOS
Atividades físicas Atividades de matemática Ciências Contas - Desenhos Ditado de palavras, frases e de textos Dever de casa Educação física Estudo dirigido Português Estudo do livro didático Palavras cruzadas Produção de textos Trabalhos extra-classe

Fonte: Dados da Pesquisa

Pelas atividades descritas, nota-se claramente que há falta de atividades mais práticas, como experiências e estudo do meio no exterior; como também há falta do lúdico. Não referem atividades que incluam o lúdico. Em estudos recentes, Alves (2006), Lara (2004), Silva (2001), Santos (2000, 2002) e outros, têm mostrado uma série de técnicas pedagógicas que visam estimular os processos de aquisição e domínio dos conteúdos. Dentre essas estratégias, estão as atividades lúdicas, que representam ferramentas indispensáveis no processo de ensino e aprendizagem, porque a brincadeira constitui-se num modo de assimilação e recriação de conhecimentos.

Em virtude disso, os jogos são apresentados como estratégias para o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem que propiciam a criatividade, motivam os alunos, o que é válido não só para crianças, mas para adolescentes e adultos, desenvolvendo a autonomia, interação social, construção de valores morais e a capacidade de enfrentar situações, independentemente da condição sócio-econômica do educando.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL/MEC, 2002), os jogos devem ser valorizados no ensino, porque o aluno aprende que precisa ter agilidade, antecipar e coordenar situações, usar estratégias e trabalhar com a memória, usando sua capacidade de concentração e abstração. Assim, as atividades lúdicas no ensino têm como objetivo fazer com que o aluno tenha interesse em aprender utilizando técnicas para melhorar a apresentação da disciplina, desenvolvendo o caráter lúdico e a formação de relações sociais.

Com a introdução de atividades lúdicas, diminuem-se certos bloqueios que muitos alunos possuem na aprendizagem escolar. Os jogos podem possibilitar a compreensão de regras, promover interesses, satisfação e prazer, formar hábitos e gerar a identificação de regularidades; além disso, podem facilitar o trabalho com os símbolos e o raciocínio por

analogias. Um aspecto relevante nos jogos é o desafio genuíno que eles provocam no aluno, o que gera interesse e prazer (ALVES, 2006).

Portanto, ao jogar, o aluno exercita as suas habilidades mentais e busca melhores resultados para vencer. Como afirma, ainda, Piaget (apud KAMII E DEVRIES, 1994), o confronto de diferentes pontos de vista, é essencial ao desenvolvimento do pensamento e está sempre presente no jogo, o que torna essa situação particularmente rica para estimular a vida social e a atividade construtiva da criança.

Perguntou-se aos alunos como se auto-avaliam quanto ao desempenho escolar. Foram-lhes propostas três categorias: ótimos, bons, regulares. As respostas traduzem ambientes diferentes. Os alunos da escola A não se inibiram de se classificarem como ótimos (70%), enquanto que nenhum aluno do grupo B classificou o seu desempenho como ótimo. Do grupo da escola B, 70% afirmou ser apenas bom.

A pergunta sobre o desempenho escolar dos alunos entrevistados buscou investigar a auto-imagem que eles fazem de si, como também uma auto-avaliação do desempenho de cada um, partindo do pressuposto de que a auto-imagem é construída pelo conjunto de percepções que o aluno tem de si mesmo. Isso, por sua vez, resulta de suas interações com o mundo que o rodeia, particularmente, as reações e expectativas de seus pais a respeito de suas capacidades.

Esse é um ponto crítico no desenvolvimento da motivação. A imagem que o aluno faz de si mesmo é resultado de um processo cognitivo subconsciente. Essa questão tem a ver com o desenvolvimento da auto-estima do aluno, ou seja, a forma como ele se define (auto-conceito) e a forma como se valoriza (auto-estima) influem muito no seu comportamento atual, no seu desenvolvimento social e no desenvolvimento cognitivo. Portanto, a auto-imagem é fator preponderante na aprendizagem. Se o aluno se sente desajeitado, pouco capaz, incompetente, suas possibilidades de aprender são reduzidas. Se o aluno se sente seguro, querido e apreciado por seus pais, percebe que é capaz de enfrentar novas situações e suas possibilidades de aprender são maiores (OLIVEIRA, 2004).

Perguntamos, a seguir, o que chama mais a atenção dos alunos quando a professora está explicando os conteúdos. De modo geral, os alunos referiram-se à importância de se prestar a atenção ao que a professora diz quando ela está explicando os conteúdos. Não houve referências à maneira e às estratégias metodológicas que a professora utiliza na sala. Prestar atenção é a palavra chave interiorizada pelos alunos, o que pode levar a concluir que se trata de ensino expositivo. Não se fala de metodologias utilizadas pelos professores, em

função de um ensino diferenciado com atividades criativas e motivadoras de modo que a sua vivência seja apreciada e lembrada pelo alunos.

Para que a aprendizagem seja mais bem absorvida, cabe ao professor despertar o interesse, a curiosidade e a vontade dos alunos, acompanhando suas ações durante o desenvolvimento das atividades. E não, simplesmente, preocupar-se com a transmissão de conhecimento através da absorção de informações, mas também pelo processo de educação ao longo da vida, ou seja, preparar o aluno cidadão consciente de seus direitos e deveres diante de uma sociedade cada vez mais carente de homens de bem.

Segundo Piaget (1973), a aprendizagem do estudante será significativa quando esse for um sujeito ativo. Isso se dará quando o aluno receber informações relativas ao objeto de estudo para organizar suas atividades e agir sobre elas. Na maior parte das vezes, os professores “jogam” somente os símbolos falados e escritos para os alunos, alegando falta de tempo. Para o autor, esse tempo utilizado apenas com a fala do professor é um tempo perdido, e se utilizado com a abordagem de tentativa e erros pelo aluno, esse tempo gasto a mais, será favorável à sua aprendizagem.

Para Oliveira (2004), estímulos, reforços, prêmios, elogios, incentivos, pagamentos, tudo isso são fatores que surgem de fora da pessoa e podem ser importantes para movê-la rumo à realização de certas ações que ela, normalmente, não colocaria em prática. Por isso, a motivação extrínseca pode influir no desenvolvimento da auto-imagem, nos interesses e na atribuição de controle. Sendo assim, em situações escolares, o poder reforçador da atenção e o envolvimento pessoal do professor deve ser total, ou seja, usar bem o reforço significa utilizar prêmios, privilégios ou recompensas para estimular atividades de aprendizagem. Uma forma simples, mas eficaz, consiste em dar atenção individualizada aos alunos, mostrando genuíno interesse em seu desempenho, parabenizando-os pelo sucesso, estimulando-os a persistir em seus esforços, dando-lhes recompensas quando terminam suas tarefas com êxito. Atenção e carinho constituem armas poderosas de reforço que estão ao alcance do professor.

Quando questionamos os alunos sobre a melhor forma de aprender, para eles (individual ou em grupo), tanto os alunos da Escola A como os da B demonstraram que vivem as duas situações. Há, no entanto, uma porcentagem grande (65%) dos que preferem aprender em grupo. As justificativas por escolherem, preferencialmente, estudar em grupo apontam para razões como: melhora a aprendizagem, aprende mais, melhora o raciocínio, há uma partilha de informações e cooperação, como também a troca de ideias e fluência, cria laços de

amizade. A aprendizagem individual é defendida pelos alunos que dizem não gostar de ficar conversando, pois as conversas atrapalham.

Há vantagens diferenciadas nestas duas estratégias. O trabalho individual é importante em determinados momentos, pois o aluno precisará, em diversas situações, estudar sozinho. Ele contará apenas consigo.

Já o trabalho em equipe, esclarece Moscovici (1994, p.15), é “um programa educacional dirigido a grupos de alunos interdependentes que precisam unir esforços na resolução de problemas.” Na definição de Milioni (2003), o trabalho de equipes tem a finalidade de desenvolver a efetividade de um grupo, ou seja, para que este alcance bons resultados.

Outros autores entendem o trabalho de equipes como momento ou tempo de aprendizagem sistematizada, sendo traduzida pelas capacidades de: criar, adquirir, transferir conhecimentos e modificar comportamentos, através do conhecimento compartilhado de forma coletiva.

Garvin (1993), quando se refere ao trabalho de equipes, considera não como um momento inacabado e constante, mas como reforço para entender esse trabalho como o espaço sistemático de aprendizagem.

No trabalho de equipe, todos são responsáveis pela sua execução e resultados. Sendo assim, o nível de comprometimento com a tarefa e com os objetivos nas equipes tende a ser maior pelo fato de todos terem a oportunidade de participarem das responsabilidades que deverão assumir, o que eleva a realização pessoal de cada um na sala de aula.

Além disso, quando o professor começa a variar atividades, inclusive adotando trabalhos individuais, em duplas ou em grupos, a primeira coisa que se percebe é que os alunos aprendem em ritmos diferentes: uns terminam antes que outros, uns aprendem mais no mesmo tempo fixado para fazer uma determinada tarefa. O professor que adota essas práticas, também poderá perceber que, se ele dá tempo suficiente para cada aluno, todos serão capazes de atingir os objetivos estabelecidos para sua disciplina, embora alguns alunos concluam antes dos demais (OLIVEIRA, 2004).

Foi perguntado aos alunos se eles têm preocupação em tirar notas boas e por quê. As razões principais estão transcritas a seguir:

“Sim. Porque é bom para a pessoa passar né, de ano...”. (Aluno LL).

“Sim, me preocupo muito. Porque meu pai e minha mãe sempre falou diz que filho: eu nunca tive oportunidade de estudos. Estude. É muito bom”. (Aluno GS).

“Sim. Porque é... O aluno que tira notas boas passa e aprende muito mais”. (Aluno DB).

“Sim. Para passar de ano. Para o desempenho escolar”. (Aluno WA).

“Sim. Porque pá passar no fim do ano” (Aluno JA).

“Sim. Porque aí prova que a gente aprendeu muita coisa” (Aluno TF).

“Sim. Porque gosto de tirar boas notas. Eu gosto de ser um aluno excelente. Porque a pessoa é mais apegada a você que aquele que não sabe” (Aluno EO).

Observa-se claramente que a preocupação em passar de ano é importante para os alunos, já que a aprovação dá um certo *status* em relação àqueles que reprovam.

Referente ao que é mais importante, se notas ou aprendizagem. A maioria dos alunos (80%) acha que a aprendizagem é mais importante que as notas, enquanto que um grupo mais reduzido (20%) afirmara que, tanto a nota quanto a aprendizagem são importantes. Vê-se que a orientação para a aprendizagem está instalada, o que constitui uma das grandes finalidades do ensinar e do aprender.

“A aprendizagem. Porque a gente aprende, aí quando vai pra outra série a pessoa sabe e nunca esquece. Fica “pro” resto da vida” (Aluno R).

“Os dois. Acho importante para aprender e se desenvolver na vida.” (Aluno RS).

“Aprendizagem. Porque eu me desempenho mais e tiro boas notas” (Aluno AT).

“Aprendizagem. Porque é um.... que aprende e a nota depois esquece” (Aluno JA).

“As notas e a aprendizagem. Porque as notas é muito bom pra mim e passar NE? E continuar até trabalhar. Aprendizagem é para aprender futuramente para ir para faculdade e arrumar um emprego” (Aluno GS).

“Aprendizagem. Porque aí a gente aprende tudo e se torna alguma coisa na vida” (Aluno TF).

“Os dois. Porque as notas depende para a gente passar e a aprendizagem é para a gente chegar na outra série e já saber” (Aluno EO).

“Aprendizagem. Porque eu aprendo coisas novas” (Aluno WA).

Reitera-se a importância da aprendizagem escolar para a vida do aluno e por conta disso, a escola precisa desenvolver estratégias motivadoras para aprendizagem escolar. Para tanto, o professor precisa entender que o aprender se torna mais interessante à medida que o aluno se sente competente pelas atitudes e métodos de motivação em sala de aula. Segundo Silva (2005), o prazer pelo aprender não é uma atividade que surge espontaneamente nos alunos, pois não é uma tarefa que cumprem com satisfação, sendo, em alguns casos, encarada como obrigação. Ela resulta do próprio prazer de aprender.

Foi investigada também a questão da relação do professor-aluno. Não se registraram grandes discrepâncias na qualificação dessa relação. Os alunos disseram que ela é comunicativa, agradável, amigável, afetiva, há um *feedback* e a professora repreende nas horas certas, como se pôde observar nas declarações:

“Muito boa. Conversa muito. Tira minhas dúvidas e como! Sem se irritar e nada (Aluno AM).

“Num é muito boa não (risos), porque às vezes, ela é um pouco enjoada. Ela fica gritando com a gente, porque a gente somos um pouco “ozado”. (Aluno DS).
 “É boa, porque ela não briga muito comigo”. (Aluno WA).
 “Amigos sim. Que sempre ela me ajuda “ni” tudo” (Aluno TF).
 “Boa. Porque sempre na hora do recreio ela vem pra perto de um... É a mesma coisa. Se preocupa comigo, se eu fiz o dever, tira as dúvidas”. (Aluno KT).
 “Bem. Tenho muito. Porque ela é “gente boa”. Explica bem (Aluno LL).
 “Muito boa. Porque eu converso com ela, ela conversa comigo. Somos amigos” (Aluno GS).
 “Nós somos amigos (Aluno AT).
 “Boa. Porque a gente conversa”. (Aluno CS).
 “Ela conversa comigo. É... às vezes na hora do recreio, às vezes na sala de aula. Tudo que ela fala eu gosto de ouvir, porque é bom para aprender as coisas”. (Aluno ES).
 “Ela gosta de aprender e eu também. Ai eu fico discutindo com ela aquele assunto e fica aquela discussão boa... sabe? Isso é que é bom, estudar com a professora” (Aluno RV).

Não há como duvidar da importância de um bom relacionamento entre professor e aluno para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, já que o processo educativo é fundamentalmente interativo, sendo fortalecido pelas relações entre professor e aluno, alunos e conhecimento, sendo a figura do professor essencial por ser ele o principal responsável para fazer a mediação competente e crítica entre conhecimento e alunos, proporcionando a estes a apropriação ativa do conhecimento (VASCONCELOS, *et al*, 2005).

Como afirma Gadotti (2002), o educador, para colocar em prática o diálogo, não deve posicionar-se como detentor do saber, deve antes, colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo um “analfabeto” é portador do conhecimento mais importante: o da vida.

Na compreensão freudiana (FREUD, 1967), o diálogo é uma relação horizontal. Nutre-se de amor, humildade, esperança, fé e confiança. Ou seja, para o autor, o diálogo e o sentimento afetivo são condições necessárias para que haja respeito mútuo entre o educador-educando/educando-educando. Tais condições estabelecidas pelo educando com os colegas e o educador tem grande importância para a sustentação de uma educação ideal: justa, igualitária, de qualidade e acessível a todos.

Por conta disso, foi perguntado aos alunos como é a relação deles com os colegas de classe. Parece que a boa relação entre os professores e alunos se estende para os alunos entre si. Os alunos responderam de forma clara que a relação é boa e muito boa.

As relações humanas são complexas, mas fundamentais para a realização comportamental de qualquer indivíduo. Neste sentido, o estudo das relações professor-aluno e aluno-aluno envolvem interesses e intenções e emoções que se transformam em interações

necessárias à boa convivência, tendo como consequência uma relação saudável, enriquecedora e oportuna para troca de saberes essenciais ao desenvolvimento humano.

Tais relações, não devem ser relações de imposições, mas especificamente, relações de cooperação, de respeito e de crescimento, em que o aluno deve ser considerado como um sujeito interativo e ativo no seu processo de construção do conhecimento, enquanto o educador, assumindo um papel essencial nesse processo, como sendo um indivíduo mais experiente, é capaz de conduzir e mediar tais relações.

E, finalmente, foi questionado aos alunos se eles acreditam que as relações entre aluno-professor e aluno-aluno interferem na aprendizagem. Os alunos disseram que essas relações interferem na aprendizagem de forma positiva, ajudando no processo de ensino e aprendizagem.

“Ajuda. Porque a professora me ensina e meus amigos, às vezes, tenho dúvidas e meus colegas me falam” (Aluno AT).

“Pode. Porque assim... é... uma coisa que eu não sei... ela ou eles pode até me ensinar e eu também posso ensinar a eles o que eles não sabem” (Aluno M).

“Com certeza! Ah... Porque é através dos meus colegas que eu vou pegando mais o assunto que a professora passa” (Aluno A M).

“Ajuda muito. Porque ela me explica. Meus colegas também,...” (Aluno GS).

“Sim. Porque com a professora ela ajuda, ensina a pessoa, a pessoa aprende e fica mais fácil. E com os colegas também” (Aluno KT).

“Ajuda. Porque a professora não sabe aquele “negócio”, mas o aluno já sabe, porque já estudou com outra professora e passa para outros alunos e para professora também” (Aluno EO).

“Ajuda. Porque ajuda a conviver” (Aluno CS).

“Ajuda. Porque a gente aprende a falar de coisas boas. Não xingar, respeitar o próximo, ajudar outros colegas. Porque têm colegas que ficam falando dos outros e isso é feio. Presto atenção às palavras da professora” (Aluno RV).

Sobre isso, é oportuno dizer que as interações professor-aluno/aluno-aluno desempenham um papel fundamental pelas ações em que um dirige o outro e são afetadas pelas ideias que um tem do outro. Por isso, estas interações não podem ser reduzidas ao processo cognitivo de construção do conhecimento, pois envolvem dimensões afetivas e motivacionais (VASCONCELOS, 2005). Ratificando as suas ideias, Coll e Miras (1996), apontam que não existe dúvida alguma acerca da existência e a importância do processo de construção das representações que professores e alunos constroem uns sobre os outros, o que acaba por impregnar a totalidade do processo ensino-aprendizagem.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A primeira indicação facultada pelos dados obtidos por meio da escala de motivação aplicada é a de que as pontuações mais elevadas auferidas nas proposições propostas na escala de Motivação, situam-se na motivação intrínseca – MI. Foi observada maior frequência acumulada entre 14-15 pontos, com média de 14,22 e desvio padrão 2,09. Das 10 perguntas de MI, 8 questões receberam pontuação superior a 50%, indicando um índice superior à média no grupo.

As perguntas de MI que acumularam maior pontuação foram: “Eu gosto de ter a chance de fazer algo de novo para fazer melhor” (59 pontos), “Eu me esforço na escola porque gosto de estudar” (52 pontos), “Quanto mais difícil a tarefa, mais eu tento” (51 pontos). Em contrapartida, as perguntas que menor pontuação obtiveram foram: “Quando eu faço bem meu trabalho, eu não me importo com os outros alunos” (23 pontos), “Ninguém precisa me dizer que tenho que estudar” (28 pontos), “Eu pergunto para aprender coisas novas” (46 pontos). Este cruzamento de maior e menor pontuação revela um elevado grau de autonomia entre os alunos pesquisados, confirmando a predisposição para MI, ancorada em um interesse pessoal recorrente em fazer melhor as coisas.

Estudos revelam que os indivíduos bem cotados em motivos pessoais têm um forte desejo de assumir responsabilidade pessoal por encontrar soluções para os problemas e preferem situações em que obtêm feedback acerca do seu desempenho. Manifestam preferência por tarefas de dificuldade intermédia, procuram alcançar objetivos elevados, mas realistas, reagem positivamente à competição, tomam iniciativas e são mais persistentes quando tentam levar a cabo uma tarefa ou realizá-la bem (Atkinson, 1966; Feather, 1966; Littig, 1966; Litwin, 1966; McClelland, 1961/1976, 1962, 1987; McClelland, Atkinson, Clark & Lowell, 1953; McClelland & Koestner, 1992; Steers, 1983 apud REGO, et al, 2005).

Com respeito à motivação extrínseca – ME, verificou-se que a maior frequência acumulada de pontos situa-se entre 14-15 pontos, com média de 13,4 e desvio padrão 2,51, revelando, por vezes, valores coincidentes, com média superior na MI e desvio padrão mais alto na ME.

As proposições da escala de ME que acumularam mais pontuação foram: “Eu gosto de ir à escola” e “Receber notas boas é o mais importante para mim” (58 pontos); “Eu gosto de receber elogios quando faço meu trabalho escolar” e “Quando eu recebo boas notas, eu me esforço na escola” (53 pontos) e “Eu tento ir bem na escola para agradar meus pais”

(50 pontos). Já proposições que menos pontuação recebem foram: “Eu só estudo pra ir bem nas provas” (28 pontos); “Eu não vejo motivo para continuar estudando” (26 pontos); “Eu sinto vergonha dos meus amigos quando não sei fazer uma tarefa” (20 pontos).

Os resultados descritos revelam que as pontuações maiores dão indicações de que, ao lado das motivações intrínsecas, há motivadores extrínsecos que entraram na vida cultural da escola e dos estudantes. Já a baixa pontuação revela a existência de motivos (não identificados na escala) para continuar a estudar, podendo-se inferir que a aprovação (aceitação familiar e social) mobiliza o estudante para a aprendizagem.

Comparando os resultados das MI e ME, foi possível observar maior pontuação na MI do que na ME, mas a diferença foi pouco significativa. Dos 32 alunos pesquisados, 17 tiveram maior pontuação na MI, 12 alunos acumularam mais pontos na ME e 3 alunos conseguiram ter a mesma pontuação na MI e na ME.

O quadro teórico aponta para uma correlação negativa entre a MI e ME. Todavia, esse estudo encontrou uma correlação positiva com valor de $r = 0,148$ e um valor de $p = 418$ (n. -148), igualmente baixa. Que explicação para este fato?

Os dados avançados pela autora do estudo (MARTINELLI & GENARI, 2009) afirmam que os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental podem apresentar orientação para a motivação intrínseca em determinadas situações, e para a motivação extrínseca em outras atividades.

A escala utilizada avalia componentes bem diferenciados de MI e ME; por isso pode não ter medido corretamente os valores das motivações intrínseca ou extrínseca;

As idades em que se encontram os alunos podem fazer com que movam-se com base na curiosidade e vontade de saber como se mostrem preocupados com as pressões sociais que sentem a sua volta.

Em suma, levando em consideração as ponderações feitas e as hipóteses levantadas, o que se pode verificar com os resultados da escala é que, apesar de maior predominância da MI dos alunos, a ME também mostrou-se significativa para o desempenho escolar dos sujeitos pesquisados. Todavia, o resultado da ME foi menos expressivo.

O escore da MI observado nesse estudo é congruente com os de diversos outros estudos, nos quais este tipo de orientação motivacional se mostrou prevalente, relacionando-se a diferentes situações e variáveis, tais como: Bzuneck (2001), Martini (1999), Arcas (2003), Guimarães (2003), Neves e Boruchovitch (2004).

Nos estudos de Guimarães (2003), o aluno intrinsecamente motivado envolve-se em atividades que oferecem a oportunidade para o aprimoramento de seus conhecimentos e de

suas habilidades. Por sua vez, o indivíduo extrinsecamente motivado, realiza uma tarefa escolar para melhorar suas notas ou para conseguir prêmios e elogios.

As investigações de Arcas (2003) e Martini (1999) mostraram que há alunos que se apresentam motivados para estudar desde o início da escolaridade, reconhecendo, de modo geral, o valor da função social da escola e apresentando crenças positivas e favoráveis à aprendizagem.

Bzuneck (2001) enfatiza que o aluno intrinsecamente motivado envolve-se nas atividades de aprendizagem e, com seus conhecimentos, talentos e habilidades, poderá adquirir novos conhecimentos, dominar um conteúdo, melhorar suas habilidades, entre outros aspectos. Assim, esse aluno selecionará atividades e estratégias de ação que, segundo prevê, poderão ser executadas por ele e abandonará outros objetivos ou cursos de ação que não lhe representem incentivo, porque sabe que não os poderá implementar.

Conforme Deci e Ryan (2000 apud GUIMARÃES e BORUCHOVITCH, 2004), centenas de estudos foram desenvolvidos a partir dessa etapa, sendo que, em sua maioria, buscavam comparar a motivação intrínseca com a motivação extrínseca. Os resultados dessas investigações indicavam que as recompensas materiais prejudicariam a motivação intrínseca, reduzindo o envolvimento na atividade para níveis menores do que os apresentados antes da introdução das recompensas. As explicações para o problema tomavam como base a ideia de mudança na percepção do *locus* de causalidade (CHARMS, 1984). Isto é, as pessoas deixavam de perceber suas ações como internamente guiadas para se sentirem externamente comandadas.

Inúmeras pesquisas vêm defendendo que o sucesso escolar não pode ser explicado apenas com conceitos fechados, como inteligência, capacidade intelectual, habilidades e domínio de conteúdos, pois são frequentes as situações presenciadas na escola, em que apesar da presença destas condições, a realização da tarefa não se efetiva. Por conta disso, a motivação do aluno tornou-se um tema relevante de estudo, por ser reconhecida, em paridade com outras condições de ensino, como fator de influência para a aprendizagem. Por isso, sua presença é uma condição favorável para o bom desempenho escolar (HIGA; MARTINELLI, 2006).

Para complementar os dados da escala de motivação utilizada neste estudo, recorreremos às entrevistas para aprofundar a discussão acerca dos fatores motivacionais que influenciam os alunos em estudo. Através da entrevista, foi observado que a motivação extrínseca no processo escolar entre os alunos está mais relacionada à possibilidade de ascensão profissional, ou seja, sem estudar dificilmente eles conseguirão um ofício. Os alunos

mostraram-se também motivados a ir à escola pela possibilidade de aprender coisas novas, de forma geral. As respostas dadas pelos alunos mostraram também que a família ocupa um lugar importante na vida dos mesmos, com acento na relação de carinho, amor, confiança e satisfação de necessidades.

As respostas dos alunos foram permeadas por interesse pelos estudos. A maioria deles demonstrou estar motivada em ir à escola, sendo que a motivação intrínseca predominou entre as respostas. Todos os alunos pesquisados responderam que a família participa ativamente de seu desempenho escolar, respondendo as suas expectativas ou achando que é bom que os pais visitem a escola para falar com os professores.

Os alunos mostraram maior interesse para aprender conteúdos das áreas de matemática e língua portuguesa. Tal aspecto pode estar relacionado ao fato de que a escola está mais preocupada em ensinar estas duas áreas do conhecimento em detrimento das demais. É o que enfatiza Melo (2006), ou seja, há uma preocupação maior no ensino da matemática e do português padrão e as demais áreas são, muitas vezes, negligenciadas. Além disso, português e matemática têm maior *status* na escola, principalmente, a matemática que, ainda hoje, é a disciplina que mais reprova na escola.

As notas dos alunos revelam ser verdadeiro o interesse deles pelas disciplinas descritas, pois uma comparação feita entre as falas e as médias anuais mostrou que eles se saíram melhor nestas disciplinas do que em outras, como história, geografia e ciências.

As notas são para os educadores um indicador de que o aluno está bem na escola, como bem expressa Bzuneck (2001). Os educadores visam a que seus alunos cheguem a resultados que, no ambiente de sala de aula, são frequentemente quantificados. De alguma forma e de modo geral, a motivação do aluno tem relação com as notas. E não há nenhuma dúvida de que, educacionalmente, deva-se aspirar pelos mais altos resultados que cada aluno possa conseguir.

Todavia, os autores Maehr e Meyer (1997 apud BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2001) apontam que certos resultados mais específicos e não tão mensuráveis têm sido, ultimamente, objeto de estudo relacionado com motivação. Assim, Amabile e colaboradores (1994) têm focalizado o desenvolvimento da criatividade; Pintrich, Marx e Boyle (1993) figuram entre aqueles que estudam a motivação para o pensamento crítico e a mudança conceitual, um efeito particularmente valorizado nas disciplinas de ciências; outros têm focalizado estratégias adaptadoras de aprendizagem (ALEXANDER, GRAHM, HARRIS, 1998), Midgley, Arunkumar e Urdan (1996); Juvonen e Nishina (1997), o desenvolvimento social; e alguns autores estudam motivação para a leitura: Wigfield (1997); Wigfield e

Guthrie (1997). E, finalmente, Maehr e Meyer (1997) citam a tendência de se estudar a motivação para formar aprendizes permanentes, que pela vida toda continuam a investir na construção de novos conhecimentos.

Quanto às características do bom aluno, foi observado, na percepção dos alunos entrevistados, que o bom aluno tem atributos positivos na área cognitiva e no comportamento. É descrito como curioso, educado, inteligente, atencioso, estudioso e disciplinado.

Adar (1975), através de um estudo motivacional, classifica o aluno em categorias, indicando que existem quatro motivos ou necessidades principais que dirigem os alunos em sua aprendizagem: a) satisfazer sua própria curiosidade; b) cumprir obrigações; c) relacionar-se com os demais; d) obter êxito.

Bacas e Martín-Díaz (1992) identificaram o que cada um dos quatro tipos de alunos preferiam na aprendizagem das ciências experimentais, chegando às seguintes conclusões:

O aluno curioso prefere a aprendizagem por descobrimento, uso de livros de referência para a obtenção da informação, trabalho prático versus explicações teóricas e oportunidades para seguir sua própria iniciativa. O aluno consciencioso prefere avaliação pelo professor, trabalho experimental com instruções claras e precisas e trabalho em pequenos grupos. O aluno sociável procura seguir sua própria iniciativa, resistência a ser avaliado, trabalho em pequenos grupos, aprendizagem por descobrimento e trabalho prático versus explicação teórica. Já o aluno que busca êxito prefere a aprendizagem por descobrimento e as estratégias que lhe permitam seguir sua própria iniciativa. (1992, p.45)

Segundo Adar (1975), os alunos possuem uma complexidade superior na composição de suas motivações, mas, para simplificar, pode-se dizer que em cada aluno pode predominar uma dessas tipologias. Assim, dentro das tipologias descritas, os alunos pesquisados se enquadram em curiosos, sociáveis e que buscam êxito.

Na entrevista, também notou-se, claramente, uma preocupação excessiva com a aprovação. Há uma unanimidade nas falas dos entrevistados, verificando-se, assim, uma preocupação em passar de ano e aprender mais, aumentando o desempenho escolar, satisfação da família e da professora.

Para Mager (1976), existem atitudes em sala de aula que são favoráveis ao ensino, tais como: recompensar todas as tentativas dos alunos para aprender; evitar comentários não construtivos em caso de erros; dosar a quantidade de informações para que os alunos tenham sucesso na realização das tarefas; relacionar as informações novas com as vivências dos alunos; variar a forma de dar aula, trabalhando em grupos, com materiais concretos e atividades fora do espaço escolar.

Os alunos também mostraram ter uma relação significativa com sua professora, ressaltando a importância de um bom relacionamento entre professora e os alunos, e entre os próprios alunos.

Percebe-se que, tanto o diálogo como o afeto têm sua relevância na interação professor-aluno/aluno-aluno, como bem expressa Aquino (1996), ao dizer que os laços afetivos que constituem a interação professor-aluno são necessários à aprendizagem e independem da definição social do papel escolar, ou mesmo um maior abrigo das teorias pedagógicas, tendo como base o coração da interação professor-aluno, isto é, os vínculos cotidianos.

O ofício docente em sala de aula, sua relação com os alunos e estes com ele são expressas pela relação que eles têm com a sociedade e com a cultura. Abreu & Masetto (1990), afirmam que é o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade que colaboram para uma adequada aprendizagem dos alunos; fundamenta-se numa determinada concepção do papel do professor, que, por sua vez, reflete valores e padrões da sociedade.

Na visão de Freire (1996), o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Os alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. Para ele, o professor autoritário, licencioso, competente, sério, o incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua contribuição (positiva ou negativa).

Mesmo considerando a importância da afetividade nas relações, seja de confiança, empatia, respeito entre professor-aluno e aluno-aluno para que se desenvolva a reflexão, a aprendizagem, o estudo autônomo e a interação de idéias, Siqueira (2005) complementa que os educadores não podem permitir que tais sentimentos interfiram no cumprimento ético de seu dever de professor. Assim, situações diferenciadas adotadas com um determinado aluno, a exemplo de melhorar a nota para que o mesmo não fique em recuperação, pelo fator amizade e empatia, em detrimento da competência são atitudes que não condizem com o perfil de “um formador de opiniões” – o professor!

Diante disso, faz-se necessária a conscientização do professor em relação ao seu real papel frente à educação justa e igualitária, que, segundo Silva (2005), é o de facilitador de aprendizagem, aberto às novas experiências, procurando compreender, numa relação

empírica, também os sentimentos e os problemas de seus alunos e tentar levá-los à auto-realização, o que lhes ajudará a enfrentar as dificuldades com maior sensatez e coerência nas atividades e decisões futuras.

Nesse sentido, como bem declara Oliveira (2004), a motivação interage com o conhecimento anterior: o que já foi aprendido serve de “gancho” para a nova aprendizagem, aumentando, dessa forma, o grau de significância da nova aprendizagem. Por isso, o professor deve sempre procurar estabelecer relações entre o que os alunos já sabem e o novo conhecimento.

Partindo do exposto, chama-se atenção, também, para a importância da atuação dos professores mediante seus alunos, ressaltando que essa interfere diretamente no comportamento dos mesmos, podendo incidir positivamente na sua motivação. Cabe ao professor tornar sua aula prazerosa instigando seus alunos a resolverem problemas da vida cotidiana, permitindo o “pensar” para vida, dando a eles a liberdade de expressarem sentimentos, opiniões, valorizando cada passo que derem; dar-lhes oportunidade e tempo para realizar suas atividades, valorizando seus esforços e incentivando-os a vencer novos desafios; possibilitar trabalhos em grupos para que possam conviver de forma agradável e com respeito.

Portanto, a compreensão da dinâmica cíclica da motivação é essencial ao professor que busca o alcance dos objetivos educacionais e a realização das necessidades individuais de seus alunos. Nesse sentido, o papel do professor na condução de alunos e na construção de um ambiente percebido e desejado pelos discentes lhe é inerente.

Observou-se, também, uma orientação motivacional relacionada à aceitação social e ascensão profissional. Estes dados não são surpreendentes se atentarmos para o fato de que o motivo leva ao alcance do objetivo. Ou seja, os alunos mais motivados para o sucesso escolar auferiram melhores rendimentos do que os demais: eles possuem maior iniciativa, autonomia, preocupação com os pais, com a professora, com as notas e com a aprovação, bem como apresentam interesse com a busca pela aceitação social, maior persistência na realização das tarefas, pelo que tenderam a apresentar níveis superiores de desempenho escolar e, conseqüentemente, acreditam que, no futuro, terão melhores colocações no mercado profissional e, por conseguinte, melhor aceitação familiar e social. Por isso, eles mostraram maiores resultados em MI do que ME, observado que a ME também apresentou-se significativamente nos resultados obtidos na pesquisa.

Todavia, os autores Salisbury-Glennon e Stevens (1999) chamam a atenção para o fato de que a tendência da motivação intrínseca em se manter constante durante a escolarização pode ser um indício das crenças errôneas dos professores que pensam não poder

intervir nesta orientação motivacional, acreditando ser possível apenas a intervenção na motivação extrínseca.

Assim sendo, os educadores têm como função garantir que a motivação intrínseca se mantenha, além de assegurar que os aspectos referentes à motivação intrínseca e à meta de aprender sejam trabalhados em sala de aula.

Boruchovitch e Guimarães (2006) enfatizam que há uma série de intervenções de natureza psicopedagógica que podem ser realizadas no sentido de promover a motivação para a aprendizagem e melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes. No contexto escolar, as atividades devem ser desenvolvidas, levando-se em consideração os elementos promotores da motivação intrínseca como apresentar constantemente desafios, promover curiosidade, diversificar planejamentos, jogos educativos e de regras, dinâmicas de grupo e outras situações motivadoras.

Medel (2009) descreve algumas atividades que estão ao alcance do professor, tais como: dar tratamento igual a todos os alunos; aproveitar as vivências que o aluno já tem e traz para a escola no momento de montar o currículo; incluir temas que tenham relação, isto é, que estejam ligados à realidade do aluno, a sua história de vida, respeitando a sua vida social, familiar; mostrar-se disponível para o aluno, ou seja, mostrar que ele pode contar sempre com o professor; ser paciente e compreensivo com o aluno; procurar elevar a auto-estima do aluno, respeitando-o e valorizando-o; utilizar métodos e estratégias variadas e propostas de atividades desafiadoras; mostrar-se aberto e afetivo para e com o aluno; “acolher” realmente o aluno; dar carinho e limites na medida certa e no momento adequado; manter sempre um bom relacionamento com o aluno, e conseqüentemente, um clima de harmonia; fazer de cada aula um momento de real reflexão; ter expectativas positivas acerca do aluno; saber ouvir o aluno; não ridicularizá-lo jamais; amar muito o que faz, a sua profissão de professor; mostrar para o aluno que ele pode fazer a diferença, isto é, que ele tem o seu lugar e o seu valor no mundo; perceber que ele, o professor, pode fazer a diferença, para o aluno, ensinando-o a ser ético e crítico, mostrando a ele que a crítica é boa, desde que seja feita de maneira adequada, e que a ética é fundamental em qualquer relacionamento humano e em qualquer ambiente, seja, familiar, social, escolar, entre outros.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo, buscou-se fazer uma análise acerca dos fatores motivacionais que influenciam a aprendizagem dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de duas Escolas Públicas em Sergipe. Todavia, o trabalho não teve a pretensão de esgotar o assunto, mas de contribuir para a discussão, e quem sabe, para uma resolução da problemática evidenciada, que é de suma importância para os educadores que presenciam, diariamente, em suas aulas, a falta de motivação dos alunos.

Na realização desse estudo, foram surgindo algumas dificuldades e limitações, tais como: o deslocamento para a aplicação da escala de motivação e realização das entrevistas com os alunos, já que uma das escolas pesquisadas está localizada no interior sergipano (Boquim); a aplicação da escala, às vezes, foi dificultada pela ausência dos alunos no dia em que ia às escolas para esse fim; como também, os alunos, nem sempre, compreendiam, de forma clara, as perguntas da escala, por isso, estas tinham que ser explicadas, cuidadosamente, uma por uma.

A escala de motivação aplicada é um instrumento de avaliação do nível de motivação intrínseca e extrínseca. Esse instrumento mede a motivação intrínseca e extrínseca por meio de dois constructos como pólos opostos, estando presente a correlação negativa entre as duas orientações motivacionais, não havendo possibilidade de o aluno estar, simultaneamente, motivado intrínseca e extrinsecamente (LEPPER, CORPUS e IYENGAR, 2005 apud HIGA; MARTINELLI, 2006).

Todavia, os resultados dessa mesma escala aplicada aos alunos mostraram pontuações semelhantes entre MI e ME, com diferenças pouco significativas e até apresentou uma correlação positiva. As próprias autoras da escala enfatizam que não há possibilidade de o aluno estar simultaneamente motivado intrínseca e extrinsecamente. Contrariando essa concepção, 3 alunos do montante pesquisado conseguiram ter a mesma pontuação na MI e na ME. Além disso, a referida escala apresentou outras limitações, tais como: por não apresentar proposições bem diferenciados de MI e ME, pelo que a escala pode não ter medido corretamente os valores das motivações intrínseca ou extrínseca dos alunos pesquisados.

Todas as questões da escala de motivação intrínseca receberam uma pontuação superior a 50% da pontuação possível, por isso, é relativamente elevado o índice de motivação intrínseca do grupo pesquisado. Além disso, os valores centrais descritivos da escala de motivação tanto intrínseca como extrínseca são aproximadamente coincidentes. As

médias na pontuação foram semelhantes 14,22 (MI) e 13,4 (ME) e desvio padrão 2,09 (MI) e 2,51 (ME), revelando média superior na MI e desvio padrão mais alto na ME das pontuações apresentadas.

As correlações dos valores da motivação intrínseca com os valores das médias das disciplinas analisadas foram positivas, com valores muito baixos e estatisticamente não significativos. As correlações dos valores da motivação extrínseca com os valores das médias das disciplinas analisadas foram, em geral, negativas, com valores muito baixos e estatisticamente não significativos.

As entrevistas indicaram que a motivação intrínseca dos alunos está diretamente relacionada às características individuais dos mesmos, seus interesses, suas atitudes, interações e as suas necessidades, como bem aponta Ausubel (1980), que diferenças temperamentais e de personalidade, diferenças de interações com os pais, professores e colegas de turma, diferenças de posição quanto à classe social, raça e sexo determinam proporções variadas de motivação.

Por fim, concorda-se com Boruchovitch e Bzuneck (2001), quando dizem que os esforços educacionais devem seguir a trilha em direção à motivação intrínseca, um estado em que o aluno chega a envolver-se nas atividades escolares como um fim em si mesmo, independentemente de motivadores extrínsecos. Isto é, exige-se que toda comunidade escolar atue de forma uníssona na mesma direção e num ambiente de cooperação e interações positivas.

O trabalho não pretendeu fornecer uma “fórmula ou receita” para eliminar a falta de motivação para a aprendizagem; mas, despertar uma reflexão sobre a importância da motivação para o sucesso do aluno e encontrar resultados pertinentes a esse assunto. Até porque, o tema é amplo e comporta uma análise interdisciplinar; por conta disso, representa uma oferta modesta, visando contribuir para futuras pesquisas do tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, M.C. e MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.
- ADAR, L. **A theoretical framework for the study of motivation**. Jerusalém: The Hebrew University, 1975.
- ALVES, E. M. S. **A ludicidade e o ensino: uma prática possível**. Campinas: Papirus, 2006.
- ALEXANDER, P.A., GRAHAM, R., HARRIS, K.R. A perspective on strategy research: progress and prospects. **Educational Psychologist Review**, v. 10, n.2, p. 129-54, 1998.
- ALHEIT, P.; KREITZ, R. **Social capital, education and the wider benefits of learning: review of models and qualitative research outcomes**. Expertise pour le Centre of Education de l'University of London et le Department for Education and Employment du gouvernement anglais. Göttingen; London (manuscript non publié), 2000.
- AMABILE, T. M., HILL, K. G., HENNESSEY, B. A. e TIGHE, E. M. The work Preference Inventory Assessing Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations. **Journal of Personality and Social Psychology**, 1994. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em out. de 2008.
- ANDERSEN, S. M., CHEN, S., CARTER, C. Fundamental humano needs: Making social cognition relevant. **Psychological Inquiry**, 2000.
- ANTUNES, D. D. **Relatos significativos de professores e alunos na educação de jovens e adultos e sua auto-imagem e auto-estima**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre. Disponível em: www.tese.pucrs.br. Acessado em 27 de jan. de 2008.
- AQUINO, J.R.G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: J.R.G. AQUINO (Org.) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus editorial, 1996.
- ARCAS, P. H. **Avaliação da aprendizagem no regime de progressão continuada: o que dizem os alunos**. (2003). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo.
- AUSUBEL, D., NOVAK, J.D., HANESIAN, H. **Educational Psychology**, a Cognitive View, Holt, Reinhart & Wiston, 2nd ed. 1st ed 1968 - (em português: Psicologia Educacional. Ed. (Interamericana), 1980.
- BANDURA, A. Regulation of Cognitive Processes through perceived self-efficacy. **Developmental Psychology**. p. 729-35., 1989.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BECK, U. **Risikogesellschaft**: auf dem weg in eine andere modern. Frankfurt a. M., 1986.

BACAS, P. y MARTÍN-DÍAZ, M. **Distintas motivaciones para aprender ciencias**. Ministerio de Educación y Ciencias. Narcea, S.A. 1992.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**. São Paulo: Contexto, 1992.

BENTLEY, T. et al. **Learning beyond the classroom**: education for a changing word. London, 1998.

BERGAMINI, C. W. **Motivação nas organizações**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1997.

BERNE, A. C. **O professor como agente na motivação dos alunos**. São Paulo: UDUSF, 2005.

BLAIR, G. M., JONES, R.S. e SIMPSON, Ray H.. **Psicologia educacional**. SP: Editora USP, 1967.

BOCK, A. M. B., et. al. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 13. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2002.

BOGDAN, R. C., BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Editora Porto, 1994.

BORDENAVE, J. D., PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino e aprendizagem**. 27. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1977.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (orgs.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação de um instrumento. In: X **Conferência internacional. Avaliação Psicológica**, 2004, Braga - Portugal. Braga : Psiquilíbrios Edições. v. X. p. 530-538.

BORUCHOVITCH, E.; GUIMARÃES, S. E. R. A construção de uma escala de estratégias de aprendizagem para alunos do ensino fundamental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. vol.22 no.3 Brasília Sept./Dec. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010237722006000300006&script=sci_arttext&tlng=e> Acesso em 12 de jan. de 2010.

BOURDIEU, P. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Ales, 1978.

_____. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

BRAGHIOLLI, E. M. **Psicologia geral**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. PCN'S. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BROPHY, J.E. **Motivating students to learn**. New York: McGraw-H., 1998.

BROPHY, J. E., & GOOD, T. L. Teacher behavior and student achievement. In: M.C. Wittrock (Org.), **Handbook of research on teaching** . 3 ed. New York: Macmillan, 1986.

_____. Research on motivation in education: past. Presente and future. In: URDAN, T. 9Ed). **Advances in motivation and achievement**. Greenwich: JAI press., 1999.

BRUNER, J. S. **The process of education**. Cambridge: Harvard University Press, 1962.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2001.

CAI, Y., REEVE, J. e ROBINSON, D. T. Home schooling and teaching style: Comparing the motivation styles of home school and public school teachers. **Journal of Personality and Social Psychology**, 2002. Disponível em: <www.scielo.br> Acesso em out. de 2008.

CAMPOS, C. A. **Motivando pessoas**. São Paulo: Campus, 1972.

CHARMS, R. Motivation enhancement in educational settings. In: AMES, C., AMES, R. (Eds). Research on Motivation in Education, **Student Motivation**. New York: Academic Press, 1984,. v.1, p.275-310.

COLL, C., et. al. **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia da educação escolar. 2. ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.

COLL, C. e MIRAS, M. A representação Mútua Professor/Aluno e suas Repercussões sobre o Ensino e a Aprendizagem. In: COLL, César, Jesús Palacios e Álvaro MARCHESI (Org.) **Desenvolvimento Psicológico e Educação** – Psicologia da Educação; Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COUTINHO, M. T. da C. **Psicologia da educação**. Belo Horizonte, MG: Lê, 2001.

DA SILVA, A. L. & SÁ, L. **Saber estudar e estudar saber**. Coleção Ciências da Educação. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.

DANSEREAU, D. F.; COLLINS, K.W., MACDONALD, B.A., HOLLEY, C. D., GARLAND, J.C., DIEKHOFF, G.M. & EVANS, S.H. Development and evaluation of an effective learning strategy. **Journal of Educational Psychology**, 1979.

DAVIDOFF, L. L. **Introdução à psicologia**. 3. ed. São Paulo: Editora Pearson Education do Brasil, 2001.

DAVIS, C. & OLIVEIRA, Z. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and Self-determination in Human Behavior**. New York: Plenum Press, 2000.

DEJOURS, C. **Psicodinâmica do trabalho**. São Paulo: Atlas, 2007.

DELORS, J. **Learning: the treasure within**. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris, 1996.

DELVAL, J. **Aprender na vida e aprender na escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

DEMBO, M.H. **Applying educational psychology**. 5 ed. New York: Longman, 1994.

DUARTE, N. **Vigotski e o aprender a aprender**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

ELLIOT, J. A., MCGREGOR, H. A., e GABLE, S. Achievement goals, study strategies, and exam performance: a meditational analysis. **Journal of Personality and Social Psychology**, 1999. Disponível em: <www.scielo.br> Acesso em out. de 2008.

FADIMAN, J. & FRAGER, R. **Teorias da personalidade**. SP: Editora Harper & Row do Brasil, 1976.

FALCÃO, G. M. **Psicologia da aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2001.

FERREIRA, A. L. **Atividade gerencial e os caminhos sustentáveis**. SC. Florianópolis, 2002.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Nova Fronteira, 2004.

FERREIRA, D. S. **A motivação e o processo ensino e aprendizagem na educação infantil**. Monografia do Curso em Pós-graduação em Educação e Arte-Universidade Estadual do Paraná, 2002.

FIELD, J. **Lifelong learning and the new educational order**. Stoke onTrent, UK, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, E. C. L. et al. **Onde está a motivação do aluno ... e a do professor?** : Monografia apresentada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003. Disponível em: www.anped.org.br. Acessado em 14/07/2008.

FREUD, S. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1967.

FURTH, H. **Piaget na sala de aula**. 2 ed. Rio de Janeiro, Forense, 1995.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 2002.

GARCIA, L. A. M. **Competências e habilidades**: você sabe lidar com isso?. Brasília: UNB, 2002.

GARNER, R. & ALEXANDER, P.A. **Metacognition**: Answered and unanswered questions. Educational Psychologist, 1989.

GARVIN, T. L. **Desenvolvimento em equipes de trabalho**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1993.

GENARI, C. H. M. **Motivação no contexto escolar e desempenho acadêmico**. Dissertação. Campinas, SP: [s.n.], 2006.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GIORDAN, A. **Apprendre!**. Paris: Editions Belin, 1998.

GÓES, M. C. A natureza social do desenvolvimento psicológico. In: **Cadernos CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade** – Pensamento e Linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética. 2ª ed., São Paulo: Papirus, 1991, p.17-24.

GOOD, T. L. & BROPHY, J.E. **Educational psychology**: A realistic approach. White Plains, New York: Longman, 1986.

GOOCH, B.J., McDOWELL, P.J. Use of anxiety to motivate. **Personnel Journal**, EUA, Apr., 1988.

GUAY, F.; BOGGIANO, A.K.; VALLERAND, R. J. Autonomy support, intrinsic motivation, and perceived competence: conceptual and empirical linkages. **Personality and Social Psychology Bulletin**, Beverly Hills, v. 27, n. 6, p. 643-650, 2001.

GUIMARÃES, S. E. R. **Avaliação do estilo motivacional do professor**: Adaptação e Validação de um instrumento. 2003. Dissertação de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas – SP. Disponível em: www.scielo.br, acessado em 21 de mar. de 2009.

_____. Necessidade de pertencer: um motivo humano fundamental. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, A. (org.). **Aprendizagem**: processos psicológicos e o contexto social na escola. Petrópolis: Vozes, 2004b.

_____. **O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes**: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. Porto Alegre, 2003.

HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 1999.

HIGA, S. E. L.; MARTINELLI, Selma de Cássia. As orientações motivacionais de estudantes do ensino fundamental. In: **Revista Teoria e Prática da Educação**, v.9, p.169-177, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.dtp.uem.br/rtpe/volumes/v9n2/Artig%20002.pdf> Acesso de maio de 2009.

HUERTAS, Juan Antonio. **Motivação**: querer aprender. 2. ed. Buenos Aires: Aique, 2001.

IBGE. **Dados estatísticos**. Disponível em: www.ibge.gov.br/estadosat. Acessado em 02/03/2009.

JUVONEN, J. NISHINA, A. Social motivation in the classroom: attributional accounts and developmental analysis. In: MAEHR, Martin L & PINTRICH, Paul R. (eds). **Advances in Motivation and Achievement**. Greenwich, CT: JAI Press, Inc., vol. 4, p. 181-211, 1997.

KAMII, C.; DEVRIES, L. **A criança e o número**. Campinas: Papirus, 1994.

KANNANE, R. **Ciclos e comportamentos humanos nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1995.

KEMP, K.; FERRARI, M. D.; GUERRIERO, Silas; RIBAS, João B. C. **Antropos e Psique – O outro e sua subjetividade**. 6ª ed. São Paulo. Olho D'água, 2001.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1990.

LARA, A. C. M. de. **Jogando com a matemática**. São Paulo: Rêspel, 2004.

LEWIN, K. - Trad. K.E. Zener & D.K. Adams. **A dynamic theory of personality**. Nova York: McGraww-Hill., 1959.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

LOPES, T. **Motivação no trabalho**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

LUCKESI, C. C. O Conhecimento: elucidações conceituais e procedimentos metodológicos. In: **Tecnologia Educacional**. Ano XIV, nº 69, jul/agosto, 1998.

_____. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista da ANDE**, 2003.

MAEHR, M.L., MEYER, H.A. Understanding motivation and schooling: we've been, where we are, and where we need to go. **Educational Psychology Review**, v.9, n.4, p.371-409, 1997.

MAGER, R. F. **Atitudes favoráveis ao ensino**. Porto Alegre: Editora Globo, 1976.

MALHEIRO, J. **A motivação ética no processo de ensino/aprendizagem na formação de professores do ensino fundamental**. Rio de Janeiro: UFRJ. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2008.

MANÃS, A. V. **Gestão do conhecimento**. São Paulo: Ética, 2005.

MARCHESI, A.– Trad. Ernani Rosa. **O que será de nós, os maus alunos?** Porto Alegre: Artmed, 2006.

MARTINS, V. L. **Desenvolvimento, comportamento humano e educação**. Londrina: UNOPAR, 2006.

MARTINI, M. L. **Atribuições de causalidade, crenças gerais e orientações de crianças brasileiras**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, SP, 1999.

MARTINELLI, S. C.; GENARI, C. H. M. Construção de uma escala de motivação escolar para alunos do ensino fundamental. **Anais do II Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica**. Gramado, RS, 2005.

_____. Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais. **Estudos de Psicologia**, 14(1), Janeiro-Abril/2009, 13-21. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v14n1/a03v14n1.pdf>> Acesso em 12 de jan. de 2010.

MASLOW, A. H. **Motivation and personality**. Nova York, Harper & Brother, 1954.

MEDEL, C. R. M. de A. Motivação e aprendizagem. **Revista Iberoamericana de Educación**. ISSN: 1681-5653 n.º 49/7 – 25 de jun. de 2009. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/jano/2141RavenaJANO.pdf>> Acesso em 21 de jan. de 2010.

MELO, S. G. **O Processo de ensino-aprendizagem**. São Paulo: Nacional, 2005.

MENDES, S. Cristina. Educação Escolar: o conteúdo e suas dimensões. **Cadernos de Formação em Educação Física**. São Paulo: UNESP, 2001.

MIDGLEY, C., ARUNKUMAR, R. URDAN, T.C. If Idont't do well tomorrow, there's a reason: predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies. **Journal of Educational Psychology**, v.88, n.3, p.423-33, 1996.

MILIONI, B. **Dicionário de termos de recursos humanos**. São Paulo: Central de negócios em RH, 2003.

MINAYO, J. **A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, E. **A Cabeça bem-feita**. (trad. Eloá Jacobina). São Paulo: Bertrand Brasil, 2004.

MORSE, W. C., WINGO, G. M. **Leituras de psicologia educacional**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

MOSCOVICI, F. **Equipes que dão certo**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1994.

MOYSÉS, M. L. **O desafio do saber ensinar**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

MOULY, G. J. **Psicologia educacional: motivação e incentivo**. 3. ed. São Paulo: Editora Livraria Pioneira, 1979.

_____. **Psicologia educacional**. 7. ed. São Paulo: Editora Livraria Pioneira, 1979.

MOYSÉS, M. L. **O desafio do saber ensinar**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

MURRAY, E. J. **Motivação e emoção**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

NÉRICI, I. G. **Metodologia do ensino**. São Paulo: Atlas, 1968.

NEVES, E. R. C.; BORUCHOVITCH, E. A motivação de alunos no contexto da progressão continuada. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v.20, n.1, p.17-24, 2004.

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos projetos**: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. São Paulo: Editora Érica, 2001.

OLIVEIRA, J. B. **Aprender e ensinar**. Belo Horizonte: Alfa, 2004.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

OLIVEIRA, S. L. **Sociologia das organizações**: uma análise do homem e das empresas no ambiente competitivo. São Paulo: Pioneira, 2006.

OLIVEIRA, Z. de M., et al. **Creches**: Crianças Faz de Conta & Cia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

OSTERMAN, K. F. Student's need for belongig in the school community. **Review of Education Research**, V.70, n.3, p.323-367, 2000.

PELLETIER, L. G., SÉGUIN – LEVESQUE, C. e LEGAULT, L. Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. **Journal of Personality and Social Psychology**, 2002. Disponível em: <www.scielo.br> Acesso em out. de 2008.

PENTEADO, S. I. **Psicologia social**. Rio de Janeiro: Vozes, 1980.

PERRENOUD, P., et al. **As competências para ensinar no século XXI**. São Paulo: Artmed, 2005.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. São Paulo: Difel, 1973.

PILLETI, N. **Psicologia educacional**. São Paulo: Ática, 2006.

PINTRICH, P. R., MARX, R.W e BOYLE, R.A. Beyond cold conceptual change: the role of beliefs and classorroom contextual factors in the process of conceptual change. **Review of Educational Research**, v. 63, p.167-99, 1993.

POZO, O. Estratégias de Aprendizagem. In: C. Coll, J. Palácios & A. Marchesi (Orgs), **Desenvolvimento psicológico e educação**: Psicologia da educação. Porto Alegre: Aretes Médicas, 1996.

PRESSLEY, M. & LEWIN, J. R. **Cognitive strategy research**: Psychological Foundations. New Yrk: Springer-Verlag, 1983.

REEVE, J.; DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-determination theory: a dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In: McINERNEY, D. M.; VAN ETTEN, S. (Ed.) Big theories revisited. Greenwich: **Information Age Publishing**, 2000. p. 31-60.

REGO, A. et al. Os motivos de sucesso, afiliação e poder: perfis motivacionais de estudantes de graduação e pós-graduação e sua relação com níveis remuneratórios. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol.18 no.2 Porto Alegre May/Aug. 2005. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722005000200011>
Acesso em 23 de mar. De 2010.

REGO, T. **Vygotsky, uma perspectiva histórico-cultural da educação**. São Paulo: Vozes, 2001.

RICHARDSON, R.J. et. al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo. Atlas, 2007.

RIGBY, C. S.; DECI, E. L.; PATRICK, B. C.; RYAN, R. M. Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: self-determination in motivation and learning. **Motivation and Emotion**, v.16, n.3, p.165-185, 1992.

ROSA, Jorge La (Org.). **Psicologia e educação: o significado do aprender**, Porto Alegre 9ª edição, 2006.

ROSSINI, M. A. S. **Aprender tem que ser gostoso**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

RYAN, R. M.; STILLER, J. The social contexts of internalization: parent and teacher influences on autonomy, motivation, and learning. In: AMES, Carole; AMES, Russel (Eds.). **Advances in motivation and achievement**. Connecticut: Jai Press Inc. v.7, p.115-149, 1991.

SALISBURY-GLENNON, J. D.; STEVENS, R. J. **Addressing preservice teachers' conceptions of motivation**. Teaching and Teacher Education, v.15, n.7, p.741-752, 1999.

SALTINI, C. J. P. Uma educação para o próximo século. **Revista Psicopedagogia**. São Paulo, 15 (39), p.9-10, 1996.

SANTOS, M. P. et al. **Brinquedos e infância**. Um Guia para pais e educadores em creches. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **Jogos e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SAVIANI, D. **Educação: do sendo comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1994.

SAWREY, J. M.; TELFORAL, C. W. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Editora Livros Técnicos e Científicos, 1979.

SILVA, E. L. da. **Aspectos motivacionais em operação nas aulas de física do ensino médio, nas escolas estaduais de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Instituto de Física e Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

SILVA, J. P. S. **A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem**. 2005. Disponível em: <www.espacoacademico.com.br> Acessado em 10/06/2009.

SILVA, T. J. **Teoria crítica da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

SIQUEIRA, D. C. T. **Relação professor-aluno: uma revisão crítica**. 2005. Disponível em: <www.conteudoescola> Acessado em 14/06/2009.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda, 1972.

SMOLKA, A. L. **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a Construção do conhecimento. São Paulo: Papirus, 1999.

SETTON, M. G. J. **Um novo capital cultural**: predisposições e disposições à cultura informal nos segmentos populares. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 15 de agosto de 2009.

SOUSA, Ó. C. de. Aprender e ensinar: significados e mediações. In: TEODORO, A., VASCONCELOS, M. L., et al. **Ensinar e aprender no ensino superior**: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. 2. ed. São Paulo: Editora Mackenzie; Cortez, 2005.

SOUZA, Z. de O. Ensino e aprendizagem na Escola. **Educação e Seleção**. São Paulo, n. 16., 2003.

SOUZA, J. E. **Globalização e educação**: As novas formas interativas de aprendizagem. São Paulo: Contexto, 2007.

SPECTOR, P. E. **Psicologia nas organizações**. São Paulo: Saraiva, 2006.

STONER, A. F.; FREEMAN, R. E. **Administração**. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

TAPIA, J. A., FITA, E. C. **A motivação em sala de aula** – O que é, como se faz. 3. ed. São Paulo: Editora Edições Loyola, 1999.

TAVARES, C. S. **Educação x escolarização**. São Paulo: Contexto, 2003.

TEODORO, A., VASCONCELOS, M. L., et al. **Ensinar e aprender no ensino superior**: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. 2. ed. São Paulo: Editora Mackenzie; Cortez, 2005.

TUCKETT, A.; SARGANT, N. **Making time**: the NIACE survey on adult participation in learning 1999. Leicester, 1999.

TÚLIO, L. A. **O indivíduo e o meio**. Minas Gerais: UGMG, 2006.

VASCONCELOS, A. A.; SILVA, A. C. G. da; MARTINS, J. de S.; SOARES, L. J. (2005). **A presença do diálogo na relação professor-aluno**. Disponível em: <www.paulofreire.org.br> Acessado em 10/06/2009.

VASCONCELOS, M.S. **A difusão das idéias de Piaget no Brasil**. São Paulo: Ed. Casa do Psicólogo, 2000.

VIANNA, J. C. Z. **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

VROOM, V. H. **Work and motivation**. New York: Wiley, 1964.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente** – desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZÓBOLI, G. **Práticas de ensino**. Subsídios para a atividade docente. SP: Ática, 1998.

WEINER, B.A. Theory of motivation for some classroom experiences. **Journal of Educational Psychology**, 71(1). p. 03-25, 1985.

WEITEN, W. (2006). **Introdução à psicologia**: Temas e variações. São Paulo: Pioneira.

WIGFIELD, A. Reading motivation: a domain-specific approach to motivation. **Educational Psychologist**, v.32, n.2, p.59-68, 1997.

WIGFIELD, A.; GUTHRIE, J.T. Motivation for reading: an overview. **Educational Psychologist**, v.32, n.2, p.59-68, 1997.

APÊNDICE I
AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Prezado (a) Diretor (a)

Sou aluna do Curso de Mestrado da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia – Lisboa/Portugal e estou pesquisando acerca da Motivação Para Aprendizagem. Essa pesquisa pode contribuir para a melhoria da motivação dos alunos do Ensino Fundamental.

Para a realização do estudo, faz-se necessário a participação de alunos do 5º ano (4ª séries) do ensino fundamental, de ambos os sexos. Será aplicado, coletivamente, um instrumento que possibilite colher informações suficientes sobre a motivação do aluno para aprender.

A coleta de dados ocorrerá num horário de maior conveniência para a escola, sem interferir na sua rotina. Vale ressaltar que a pesquisa possui um caráter confidencial no que se refere à identificação dos alunos envolvidos. Depois de concluída a pesquisa, estarei à disposição para informar os resultados obtidos à escola.

Desde já, agradeço a atenção e empenho da direção, bem como a oportunidade concedida para a realização da pesquisa.

Aracaju, março de 2009.

Atenciosamente,

Clara Rita Oliveira Sobral
Pedagoga e Especialista em Gestão Escolar

APÊNDICE II

TERMO DE CONSENTIMENTO

Prezados pais

Sou aluna do Mestrado da Universidade Lusófona em Lisboa-Portugal. Estou fazendo um estudo sobre as “Orientações Motivacionais e o Sucesso Escolar dos alunos”. Para dar continuidade a este trabalho necessito de sua colaboração, autorizando seu filho responder a um questionário de 10 questões sobre motivação intrínseca e 10 questões sobre motivação extrínseca, bem como participar de uma entrevista respondendo, aproximadamente, 20 questões relacionadas aos mesmos assuntos acima descritos.

As atividades serão desenvolvidas na própria escola com a pesquisadora em horário habitual de aula. Vale ressaltar que a identificação de seu filho será mantida em segredo. É importante lembrar que a participação é voluntária e sem nenhum prejuízo ao aluno, caso não queira participar.

Agradeço antecipadamente a sua colaboração e me coloco a disposição para o esclarecimento de dúvidas, através do telefone (79) 9989-6640.

Aracaju, maio de 2009.

Clara Rita Oliveira Sobral

Você autoriza a participação de seu filho na pesquisa?

(☐) Sim (☐) Não

Consciente dos objetivos e procedimentos utilizados neste estudo autorizo meu filho

(a) _____ a participar.

Assinatura do pai ou responsável pelo aluno (a)

APÊNDICE III

GUIÃO DE ENTREVISTA

BLOCO A – LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA, MOTIVAÇÃO DO ENTREVISTADO E PERFIL DO ALUNO

01. Você concorda em participar desta entrevista?
02. Está motivado para contribuir com esta pesquisa?
03. É possível confiar nas suas informações para que o resultado desta pesquisa seja real?
04. Após os dados obtidos desta pesquisa, você se disponibilizará a fazer uma reflexão a fim de melhorar seu desempenho escolar?
05. Qual o seu nome?
06. Qual a sua idade?
07. Onde e com quem você mora?
08. Quantas pessoas trabalham em sua casa?
09. Qual a média salarial de sua família e/ou a profissão daqueles que trabalham?

BLOCO B – CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DE COMPETÊNCIAS MOTIVACIONAIS PARA A APRENDIZAGEM DO ALUNO (Levantar informações sobre os fatores motivacionais que influenciam a aprendizagem do aluno).

10. Você gosta de sua família? Por quê?
11. Alguém responsável por você costuma vir à escola para saber como está seu desempenho escolar? Quem?
12. Você acha importante a presença da família na escola? Por quê?
13. Você sente vontade de vir à escola? Por quê?
14. Das disciplinas/matérias estudadas, qual ou quais você mais gosta? Por quê?
15. Quais as características de um aluno que gosta de estudar?
16. O que é estar motivado?
17. Você acha importante o aluno estar motivado para aprender? Por quê?
18. Como você definiria um aluno motivado?

BLOCO C – CONCEPÇÃO DAS FONTES DE MOTIVAÇÃO RELACIONADAS AO DESEMPENHO ESCOLAR DO ALUNO (Identificar as fontes de motivação que influenciam no desempenho escolar).

19. Quais as melhores atividades escolares? Por quê?
20. O que você acha do seu desempenho escolar? Por quê?

BLOCO D – CARACTERIZAÇÃO DOS FATORES MOTIVACIONAIS RELACIONADOS AO SUCESSO ESCOLAR (Caracterizar os fatores motivacionais internos e externos que influenciam o sucesso escolar do aluno).

21. O que mais lhe chama a atenção quando a professora está explicando os conteúdos? Por quê?

22. Você gosta mais de trabalho em grupo ou individual? Por quê?

BLOCO E – CARACTERIZAÇÃO DOS FATORES MOTIVACIONAIS INTRÍNSECOS E EXTRÍNSECOS QUE ESTÃO RELACIONADOS COM O DESEMPENHO ESCOLAR (Relacionar os fatores motivacionais com as notas do aluno, verificando como os mesmos influenciam no desempenho escolar).

23. Você se preocupa em tirar boas notas boas? Por quê?

24. O que é mais importante para você? As notas ou a aprendizagem?

BLOCO F – DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS APÓS ANÁLISE RELACIONAL DOS FATORES MOTIVACIONAIS COM AS NOTAS DO ALUNO, ASSOCIANDO-OS COM O SUCESSO ESCOLAR E A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO/ALUNO-ALUNO, SENDO FAVORÁVEL A APRENDIZAGEM (Obter informações sobre a importância da relação professor-aluno/aluno-aluno para o sucesso escolar).

25. Como é a sua relação com a professora? Por quê?

26. Como é a sua relação com seus colegas? Por quê?

27. Você acredita que essa relação pode interferir na sua aprendizagem? Por quê?

APÊNDICE IV

ENTREVISTAS

Fala do aluno: AT

Legitimação da Entrevista	01. Você concorda em participar desta entrevista? Concordo. 02. Está motivado para contribuir com esta pesquisa? Estou. 03. É possível confiar nas suas informações para que o resultado desta pesquisa seja real? É possível. 04. Após os dados obtidos desta pesquisa, você se disponibilizará a fazer uma reflexão a fim de melhorar seu desempenho escolar? Sim.
CATEGORIAS DE ANÁLISE	
Perfil do aluno	01. Qual o seu nome? Abraão Santos Tenório 02. Qual a sua idade? Dez anos. 03. Onde e com quem você mora? Eu moro no Conjunto João Bismarque com meu pai e minha mãe e meus dois irmãos. 04. Quantas pessoas trabalham em sua casa? Duas. 05. Qual a média salarial de sua família e/ou a profissão daqueles que trabalham? Minha mãe é merendeira dessa escola. Meu pai é pintor.
Competências motivacionais para a aprendizagem	01. Você gosta de sua família? Por quê? Gosto. Porque amo minha mãe e meu pai. 02. Alguém responsável por você costuma vir à escola para saber como está seu desempenho escolar? Quem? Sim. Minha mãe. 03. Você acha importante a presença da família na escola? Por quê? Acho. Porque para saber o desenvolvimento do filho. 04. Você sente vontade de vir à escola? Por quê? Sim. Para estudar. 05. Das disciplinas/matérias estudadas, qual ou quais você mais gosta? Por quê? Matemática. Porque eu estudo mais ela, eu gosto mais dela. 06. Quais são as características de um aluno que gosta de estudar? Ser educado, tem que ter atenção e ser obediente. 07. O que é estar motivado? A mesma coisa. Educado, ter atenção e ser obediente. 08. Você acha importante o aluno estar motivado para aprender?

	Por quê? Acho. Para ter um emprego bom. Não vai faltar dinheiro pra ele. 09. Como você definiria um aluno motivado? É um menino que gosta de estudar.
Concepção das fontes de motivação relacionadas ao desempenho escolar	01. Quais as melhores atividades escolares, você gosta mais? Por quê? De fazer “as conta”. Porque eu gosto de contar. 02. O que você acha do seu desempenho escolar? Por quê? Acho bom. Precisa melhorar um pouco.
Caracterização dos fatores motivacionais relacionados ao sucesso escolar	01. O que mais lhe chama a atenção quando a professora está a explicar os conteúdos? É o valor absoluto que ela passa lá. O valor absoluto. 02. Você gosta mais de trabalhos em grupo ou individual? Por quê? Em grupo. Porque eu gosto de fazer trabalho com meus amigos.
Caracterização dos fatores motivacionais intrínsecos e extrínsecos que estão relacionados com o desempenho escolar	01. Você se preocupa em tirar boas notas? Por quê? “Me preocupo”. Porque eu gosto de passar de ano.. 02. O que é mais importante para você, as notas ou a aprendizagem? Por quê? A aprendizagem. Porque eu me desempenho mais e tiro boas notas.
Descrição dos resultados obtidos após análise relacional dos fatores motivacionais com as notas do aluno, associando-os com o sucesso escolar e a relação professor-aluno/aluno-aluno, sendo favorável a aprendizagem	01. Como é a sua relação com a professora? Por quê? Nós somos amigos. 02. Como é a sua relação com seus colegas? Por quê? Amigos também. 03. Você acredita que essa relação pode interferir na sua aprendizagem? Por quê? Ajuda. Porque a professora me ensina e meus amigos, às vezes, tenho dúvidas e meus colegas me falam.

ANEXOS