



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SANDRA MAIESKI

**MOTIVAÇÃO DE ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL:**
UM ESTUDO COM ALUNOS BRASILEIROS E CHILENOS

ORIENTADOR: PROFA. DRA. KATYA LUCIANE DE OLIVEIRA

Londrina
2011



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2011

SANDRA MAIESKI

**MOTIVAÇÃO DE ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL:**

UM ESTUDO COM ALUNOS BRASILEIROS E CHILENOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:
Profa. Dra. Katya Luciane de Oliveira

Londrina
2011

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

M19m

Maieski, Sandra

Motivação de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo com alunos brasileiros e chilenos / Sandra Maieski. - Londrina, 2011. 158f.

Orientador: Katya Luciane de Oliveira.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Comunicação e Artes, Departamento de Educação, 2011. Inclui bibliografia.

1. Motivação escolar – Teses. 2. Aprendizagem – Motivação - Teses. 3. Chile - Educação - Teses. I. Oliveira, Katya Luciane de. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37.015.3

SANDRA MAIESKI

**MOTIVAÇÃO DE ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL:**

UM ESTUDO COM ALUNOS BRASILEIROS E CHILENOS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Profa. Dra. Katya Luciane de Oliveira
UEL – Londrina – PR

Profa. Dra. Sueli Édi Rufini
UEL – Londrina – PR

Profa. Dra. Evely Boruchovitch
UNICAMP – Campinas - SP

Londrina, 17 de outubro de 2011.

Dedicatória

A Deus

por sua presença sempre sensível, conduzindo-me e presenteando-me ricamente com suas bênçãos.

À Mãe de Deus

Por seu especial cuidado, amor maternal e contínua atuação como Mãe, Rainha e Educadora.

Ao Padre José Kentenich

que, com a “mão no pulso do tempo e o ouvido no coração de Deus”, foi capaz de propor uma Pedagogia que responde aos mais variados desafios da educação atual, de cujos ensinamentos muitos aprendi e tenho muito a aprender.

Agradecimentos

Ao Instituto Secular das Irmãs de Maria de Schoenstatt que sustentou a dissertação não somente com suas orações, mas também pelo constante apoio e interesse, possibilitando a realização do Mestrado. Particular gratidão às Irmãs de Maria de Schoenstatt da Província Schonstatt-Tabor, Brasil, e da Província Cenáculo, Chile, pela participação efetiva na concretização deste trabalho.

À Profa. Dra Katya Luciane de Oliveira que não mediu esforços na dedicação e disponibilidade, no empenho incansável na orientação deste trabalho. Como exímia mestra, acompanhou a pesquisa com sabedoria, simplicidade, abnegação e grande competência. Minha sincera gratidão por ter confiado na minha capacidade e por me inspirar com sua dinamicidade e seu espírito investigativo, marcado pelo rigor científico.

À Profa. Dra Sueli Rufini que contribuiu substancialmente na elaboração da dissertação, não só pelas considerações no momento da banca, mas especialmente pela disponibilidade e colaboração, fundamentais para a consecução deste trabalho e por possibilitar o intercâmbio e aprimoramento acadêmico na UNICAMP mediante o projeto Procad - Programa Nacional de Cooperação Acadêmica.

A Profa. Dra. Evely Boruchovitch pela gentileza de fazer parte deste momento especial e por oportunizar e acompanhar com solicitude as atividades na UNICAMP.

À Coordenação e aos Professores do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina que com competência e ousadia promovem a formação de educadores e a produção do conhecimento na área educacional.

Aos colegas do mestrado pela honra de ter compartilhado a construção do conhecimento.

À direção, equipe pedagógica, pais e alunos do Colégio Mãe de Deus e da Escola Municipal Carlos Dietz em Londrina – Brasil, do Colegio Mariano de Schoenstatt em Santiago – Chile e da Escuela Madre Admirable em Temuco - Chile; por sua valiosa adesão à proposta deste trabalho.

Aos meus pais e irmão pela educação, formação e incentivo que deles sempre recebi.

A todos os que fizeram parte deste tempo de estudos, pelo companheirismo, pelos auxílios prestados, pela presença amiga.

MAIESKI, Sandra. **Motivação de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental**: um estudo com alunos brasileiros e chilenos. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

RESUMO

A motivação no contexto escolar é um tema muito discutido na contemporaneidade da educação em diferentes espaços e culturas. O presente trabalho aventou o *constructo* motivação, especialmente à luz da Teoria da Autodeterminação. Apresentou como objetivo geral avaliar a motivação para aprender de crianças da primeira etapa do ensino fundamental de duas realidades culturais diferentes: Brasil e Chile. Como objetivos específicos propôs: a) verificar a motivação de alunos brasileiros e chilenos; b) buscar eventuais diferenças na motivação entre as crianças das duas realidades culturais; c) procurar evidências de validade concorrente entre as duas medidas de motivação utilizadas no estudo; e d) averiguar a percepção dos professores acerca do comportamento motivado ou desmotivado apresentado por seus alunos. O método utilizado foi o descritivo com delineamentos de levantamento e correlacional. Participaram da pesquisa 528 crianças, sendo 268 brasileiras e 260 chilenas com seus respectivos professores. Os dados obtidos evidenciaram que a maioria das crianças das duas realidades culturais investigadas se revelou motivada para aprender. Contudo, as crianças chilenas são mais motivadas, intrinsecamente, para aprender em relação às crianças brasileiras que, por sua vez, são mais motivadas extrinsecamente por regulação identificada que as crianças chilenas. A correlação de *Pearson* revelou validade concorrente entre as duas medidas de motivação utilizadas no estudo. A percepção dos professores acerca do comportamento motivado ou desmotivado apresentado por seus alunos revelou muitas semelhanças na forma com que ele, brasileiro ou chileno, avalia seu aluno. Os dados são discutidos quanto a suas implicações educacionais para as duas realidades culturais.

Palavras-chave: Contextos da Educação. Pedagogia dos Vínculos. Motivação no Contexto Escolar. Ensino Fundamental. Ação Docente.

MAIESKI, Sandra. **Students Motivation from the early years in the elementary school:** a study with Brazilian and Chilean students. 2011. Dissertation (Master in Education) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

ABSTRACT

The motivation in the school context is a topic which is discussed a lot in contemporary education in different places and cultures. This paper has presented the *constructo* motivation, especially in light of self-determination theory, showing the general objective of assessing the motivation for learning in children from the first stage of elementary education in two different cultural realities: Brazil and Chile. Specific objectives were proposed such as: a) verify the motivation in Brazilian and Chilean students; b) search for possible differences in motivation among children from the two cultural realities; c) look for evidences of concurrent validity between the two measures of motivation used in the study; d) investigate the perceptions of teachers about the behavior presented by motivated or demotivated students. The method used was descriptive with survey and correlational delineations. Participated in the study 528: 268 Brazilian and 260 Chilean with their respective teachers. The data obtained showed that the majority of children from two cultural realities investigated proved motivated to learn. However, Chilean children are more intrinsically motivated to learn in relation to Brazilian children who, in turn, are more extrinsically motivated by identified regulation that Chilean children. The *Pearson* correlation revealed concurrent validity between the two measures of motivation used in the study. The perception of teachers about the behavior presented by motivated or demotivated students revealed many similarities in the way the teacher, whether Brazilian or Chilean, evaluates its students. The data are discussed in terms of their educational implications for the two cultural realities.

Key Words: Education Contexts. Bonding Pedagogy. Motivation in School Context. Elementary School. Teacher Action.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição dos estudantes por ano escolar no Chile.....	80
Tabela 2	Distribuição dos estudantes por ano/ série escolar no Brasil.....	80
Tabela 3	Frequência (<i>n</i>), variação da pontuação e distribuição das médias, desvios-padrão, pontuações máxima e mínima em cada subescala.....	87
Tabela 4	Frequência (<i>n</i>), variação da pontuação e distribuição das médias e desvios-padrão em cada subescala, obtida por alunos chilenos.....	88
Tabela 5	Frequência (<i>n</i>), variação da pontuação e distribuição das médias e desvios-padrão em cada subescala, obtida por alunos brasileiros.....	88
Tabela 6	Diferenças por tipo de escola na pontuação da subescala de motivação: motivação extrínseca por identificação.....	90
Tabela 7	Diferenças por ano/série na pontuação na Escala de Motivação e Estratégias para o Aprendizado.....	90
Tabela 8	Diferenças por ano/série na pontuação na subescala: motivação extrínseca por regulação externa.....	91
Tabela 9	Diferenças por ano/série na pontuação na subescala: motivação extrínseca por regulação introjetada.....	92
Tabela 10	Diferenças por ano/série na pontuação na subescala: motivação intrínseca.....	92
Tabela 11	Diferenças verificadas no Chile, por ano, na pontuação na Escala de Motivação e Estratégias para o Aprendizado.....	93
Tabela 12	Diferenças verificadas no Chile, por ano, na pontuação na subescala: motivação extrínseca por regulação externa.....	94
Tabela 13	Diferenças verificadas no Chile, por ano, na pontuação na subescala: motivação extrínseca por regulação introjetada.....	94
Tabela 14	Diferenças verificadas no Chile, por ano, na pontuação na subescala: motivação intrínseca.....	95
Tabela 15	Diferenças verificadas no Brasil, por ano/série, na pontuação na Escala de Motivação e Estratégias para o Aprendizado.....	95
Tabela 16	Diferenças verificadas no Brasil, por ano/série, na pontuação na subescala: motivação extrínseca por regulação externa.....	96

Tabela 17	Diferenças verificadas no Brasil, por ano/série, na pontuação na subescala: motivação extrínseca por regulação introjetada.....	97
Tabela 18	Diferenças verificadas no Brasil, por ano/série, na pontuação na subescala: motivação intrínseca.....	97
Tabela 19	Correlação entre as duas medidas de motivação utilizadas no estudo.....	100
Tabela 20	Correlação entre as duas medidas de motivação utilizadas no estudo, considerando-se a divisão em subescalas.....	102
Tabela 21	Categorização das qualidades relacionadas ao comportamento motivado em uma escola pública brasileira, segundo a percepção dos professores.....	103
Tabela 22	Categorização das qualidades relacionadas ao comportamento desmotivado em uma escola pública brasileira, segundo a percepção dos professores.....	104
Tabela 23	Categorização das qualidades relacionadas ao comportamento motivado em uma escola pública chilena, segundo a percepção dos professores.....	105
Tabela 24	Categorização das qualidades relacionadas ao comportamento desmotivado em uma escola pública chilena, segundo a percepção dos professores.....	106
Tabela 25	Categorização das qualidades relacionadas ao comportamento motivado em uma escola privada brasileira, segundo a percepção dos professores.....	107
Tabela 26	Categorização das qualidades relacionadas ao comportamento desmotivado em uma escola privada brasileira, segundo a percepção dos professores.....	108
Tabela 27	Categorização das qualidades relacionadas ao comportamento motivado em uma escola privada chilena, segundo a percepção dos professores.....	109
Tabela 28	Categorização das qualidades relacionadas ao comportamento desmotivado em uma escola privada chilena, segundo a percepção dos professores.....	110

SUMÁRIO

1	CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO	13
1.2	CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	19
1.3	CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO CHILENA	25
2	A PEDAGOGIA DOS VÍNCULOS NO PROCESSO EDUCATIVO	30
3	MOTIVAÇÃO PARA APRENDER	37
3.1	CONSIDERAÇÕES GERAIS	37
3.2	CONSIDERAÇÕES ACERCA DE TEORIAS MOTIVACIONAIS	42
3.3	CONSIDERAÇÕES ACERCA DA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO	48
3.4	FATORES CONTEXTUAIS E <i>CONSTRUCTOS</i> CORRELATOS À MOTIVAÇÃO PARA APRENDER.....	52
3.5	O PAPEL DO PROFESSOR NA MOTIVAÇÃO PARA APRENDER	56
3.6	MOTIVAÇÃO PARA APRENDER NO ENSINO FUNDAMENTAL BRASILEIRO: ESTADO DA ARTE	62
3.7	MOTIVAÇÃO PARA APRENDER NO ENSINO CHILENO: ESTADO DA ARTE	77
4	DELINEAMENTO DA PESQUISA	79
4.1	OBJETIVOS	79
4.1.1	Objetivo Geral	79
4.1.2	Objetivos Específicos	79
4.2	MÉTODO	79
4.2.1	Participantes alunos	79
4.2.2	Participantes professores	80
4.3	INSTRUMENTOS	80
4.4	PROCEDIMENTOS	84
5	RESULTADOS	87
6	DISCUSSÃO	112

7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
	REFERÊNCIAS	124
	APÊNDICES	134
	APÊNDICE A - Questionário aplicado aos professores – versão em português ...	135
	APÊNDICE B - Questionário aplicado aos professores – versão em espanhol.....	136
	APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido para alunos – versão em português	137
	APÊNDICE D - Termo de consentimento livre e esclarecido para alunos – versão em espanhol	138
	APÊNDICE E - Termo de consentimento livre e esclarecido para professores – versão em português	139
	APÊNDICE F - Termo de consentimento livre e esclarecido para professores – versão em espanhol	140
	ANEXOS	141
	ANEXO A - Questionário de <i>Continuum</i> Infantil – versão em português	142
	ANEXO B - Questionário de <i>Continuum</i> Infantil – versão em espanhol	146
	ANEXO C – Escala de Motivação e Estratégias para o Aprendizado – versão em português	150
	ANEXO D – Escala de Motivação e Estratégias para o Aprendizado – versão em espanhol	152
	ANEXO E – Autorização da Instituição privada de ensino brasileiro.....	154
	ANEXO F – Autorização da Instituição privada de ensino chileno.....	155
	ANEXO G – Autorização da Instituição pública de ensino brasileiro.....	156
	ANEXO H – Autorização da Instituição pública de ensino chileno.....	157
	ANEXO I – Parecer do Comitê de Ética.....	158

1 CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO

A educação é um processo inerente à socialização humana. Entre as muitas atribuições referentes ao homem, a que o define como *Homo Socialis*, ou seja, como ser possuidor de uma dimensão social e política, corrobora a afirmação anterior. Ser humano não significa apenas aquele que vive, mas existe numa sociedade, e viver em sociedade requer ser educado para tal vivência. Segundo Brandão (1984), a educação existe diferente em cada contexto, em cada espaço, em cada tempo. A partir dessa premissa, o autor afirma que não há modelo de educação. Um aspecto relevante apontado pelo autor diz respeito ao fim a que se destina a educação. Logo no início de sua exposição, ele transcreve um trecho de uma carta que uma aldeia indígena remete aos governantes de dois estados norte-americanos que propunham ao cacique enviar às escolas dos *brancos* um grupo de índios para serem educados. A resposta é o que interessa: torna-se inútil a educação recebida distante da realidade sociocultural própria do indivíduo. Uma educação é, na verdade, um fragmento do modo de vida das sociedades nas quais e pelas quais ela é construída e reconstruída (BRANDÃO, 1984).

Uma das formas de que a sociedade se utiliza para tornar comum o saber que foi acumulado historicamente e que é considerado bem comum válido é a educação, conforme afirma Brandão (1984). Contudo, o autor chama a atenção para o poder que a educação formal exerce sobre o indivíduo, o que pode acarretar o uso do saber e o controle sobre o saber como meio para acentuar as desigualdades sociais. Custódio (2010) corrobora a premissa de Brandão (1984) e refere que a institucionalização da educação foi posta como forma de garantir a ordem, a estabilidade social e a veiculação dos valores dominantes na sociedade. Para a autora, a oferta de ensino de qualidade torna-se uma via de manipulação do poder público. Nessa direção, Nogueira e Nogueira (2002) concordam com uma afirmação de Bourdieu (1930-2002), segundo a qual a educação perdeu o papel de instância transformadora e democratizadora e passou a se constituir uma via pela qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais.

Na modernidade, a educação, notadamente a que se dá na escola formal, é tida como meio por excelência de promoção do desenvolvimento, com enfoque especial na chamada teoria do capital humano (COSTA, 2009). Nesse sentido, a educação formal é utilizada por muitos programas internacionais de

auxílio ao desenvolvimento e de combate à pobreza nos países mais desfavorecidos, confirma Costa (2009).

Silva (2009), ao abordar a intenção dos organismos multilaterais no âmbito educacional, esclarece que estes entendem a importância da educação como geradora de capital social, elemento essencial para o desenvolvimento do capitalismo. A minimização da exclusão, da segregação e da marginalização social são outros aspectos apresentados por Silva (2009) como justificativa utilizada pelos organismos multilaterais para explicar sua intervenção na esfera educacional. Contudo, o autor explicita que a razão primeira é a econômica e que os aspectos anteriormente citados se constituem, na verdade, em impedimentos para o pleno desenvolvimento do capitalismo, ameaçando, de certa forma, a estabilidade econômica e a ordem social dos países ricos. Para Fonseca e Oliveira (2005), a educação, contribuindo para a composição da força de trabalho, visa, portanto, formar consumidores e preservar a ordem social vigente.

Para Costa (2009), a educação formal, ou seja, aquela que se dá nas escolas, deve ser analisada a partir da realidade social e econômica em que está inserida. Para o autor, o aparecimento da escola moderna mudou o nível de socialização das crianças que passou, da socialização prática, à socialização pautada em atividades direcionadas à instrução num conjunto de saberes abstratos que não se traduzem, ao menos de imediato, em nenhuma aplicação prática. O que parece ocorrer, conforme cita Silva (2009), é a predominância da quantidade em detrimento da qualidade. Para o autor, a educação escolar de qualidade caracteriza-se por um conjunto de elementos e de dimensões socioeconômicas e culturais que perfazem o modo de viver e as expectativas dos envolvidos no processo educativo, do qual a família também faz parte. Uma educação escolar de qualidade se manifesta, igualmente, pela utilização que faz dos espaços físicos que possui, transformando-os em lugares de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas, como defende Silva (2009).

Ao longo da história, a educação escolar veio-se constituindo como um dos direitos mais importantes do cidadão (CURY, 2008), uma prática social e um ato político (SILVA, 2009). Sobre esse aspecto, Cury (2008) considera que a educação passou a ser vista como um bem e um valor a ser universalizado no âmbito das sociedades, particularmente a partir da época moderna, devido às suas maiores funções: o ensino e a aprendizagem, a cidadania e sua natureza conatural.

Para exemplificar essa premissa, o autor se reporta a Jan Amos Comenius (1592-1670) considerado um dos maiores educadores do século XVII.

Segundo Venera (2009), Comenius (1592-1670) defende a educação pautada pelos direitos iguais para todos, na qual todos, de todas as classes, deveriam receber uma única educação. Cabe salientar aqui que a proposta de Comenius não se dirige a sociedades com culturas extremamente dissonantes no que se refere ao modo de vida, o que poderia chocar com o que propõe Brandão (1984) ao tratar das diferentes formas de educação. Na visão de Comenius (1592-1670), a educação unificada e racional significaria a conquista da ordem em toda a natureza, incluindo-se o homem, afirma Venera (2009). O que ainda se precisa esclarecer, nesse conjunto, é que a educação no tempo de Comenius (1592-1670) era tida como dever e não como direito e que se procurava dotar o indivíduo da capacidade e legitimidade de ser cidadão, de participar ativamente, obedecendo às regras do seu mundo (VENERA, 2009).

A insegurança da vida presente, a necessidade de uma instrução que possibilite a inserção e a atuação na sociedade, a certeza de que todas as coisas formam-se muito mais facilmente, enquanto são tenras, e que somente permanece na natureza humana aquilo que se adquiriu na primeira idade, são argumentos que corroboram o início da educação desde a infância (COMENIUS, 1592-1670). Contudo, é preciso que os espaços escolares sejam atraentes e não se constituam “espantalhos das crianças”, ou “câmaras de tortura das inteligências”, denominações utilizadas por Comenius (1592-1670) ao caracterizar as escolas do século XVII. Destarte, o autor afirma não se surpreender com alunos desmotivados para aprender e aponta a atuação do professor como um elemento importante na reversão dessa realidade.

Para Bobbio (1992), não existe nenhuma formulação de direitos que não reconheça o direito à educação. Porém, há de se considerar que o direito à educação não redundava diretamente na igualdade de oportunidades e de condições de vida na sociedade contemporânea (CURY, 2008). A escola é o lugar do direito ao saber e da cidadania e tal posição é que a institucionalizou como um dever do Estado, afirma Cury (2008). Para Marshall (1967), a educação é uma pré-condição do exercício de outros direitos e um pré-requisito necessário para a liberdade civil.

A educação como condição para a cidadania aparece no cenário mundial a partir da década de 1990 (ANTUNES; LEAL; SARTURI, 2010). Nesse

período ocorre a Conferência Internacional de Jomtiem, na Tailândia. Essa conferência se constituiu o marco inicial para o delineamento e a execução de políticas educativas, principalmente com relação à educação básica. Cabe destacar que tais políticas foram financiadas por quatro organismos internacionais: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (BM), afirmam Antunes, Leal e Sarturi (2010).

Saviani (2008), ao escrever sobre a história das ideias pedagógicas no Brasil, refere que, a partir da década de 1990, o clima cultural que predomina é denominado pós-moderno e coincide, afirma o autor, com a revolução da informática. Para Saviani (2008), a pós-modernidade se centra no mundo da comunicação, nas máquinas eletrônicas e na produção de símbolos. Em termos econômico-políticos surge o neoliberalismo que remete ao Consenso de Washington em 1989, cujo objetivo era discutir as reformas consideradas necessárias para a América Latina (SAVIANI, 2008). Desse consenso resultou, em primeiro lugar, o que o autor denomina de um programa de rigoroso equilíbrio fiscal que fosse conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias e que tivesse como vetor um corte profundo nos gastos públicos. Mais três itens fizeram parte desse consenso: a imposição de uma rígida política monetária, com vistas à estabilização e à desregulação dos mercados, tanto financeiro como do trabalho, a privatização radical e a abertura comercial (SAVIANI, 2008).

Um elemento que chama a atenção, no contexto do cenário internacional apresentado por Saviani (2008) e apontado pelo próprio autor, é que essas políticas impostas pelas agências internacionais de financiamento perderam seu caráter de imposição, uma vez que passam a ser assumidas pelas “elites econômicas e políticas dos países latino-americanos” (p. 428). No âmbito educacional assume-se “o discurso do fracasso da escola pública, justificando (-se) sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum” (idem). Consequentemente, defende-se, no campo educacional, a relevância da iniciativa privada regida pelas leis do mercado (SAVIANI, 2008).

Em 1996, o Banco Mundial lança o documento *Prioridades y estrategias para la educación*. Nesse documento, propõe a tomada de quatro medidas que, na sua visão, são importantes para melhorar os resultados no âmbito

educacional mundial (SILVA, 2009). Tais medidas, segundo Silva (2009), constam do estabelecimento de normas referentes aos resultados da educação, da prestação de apoio dos insumos, da adoção de estratégias flexíveis para a adequação e a utilização dos insumos e da vigilância dos resultados. Quanto aos insumos, o Banco Mundial os categoriza em cinco tipos. O primeiro diz respeito à capacidade e à motivação do aluno para aprender. O segundo se refere à matéria que se há de aprender, seguido da presença e atuação de um professor que conheça o assunto e seja capaz de ensiná-lo. Como quarto tipo, o Banco Mundial propõe o tempo e as ferramentas necessários para o processo de ensino e aprendizagem.

Sob esse aspecto, torna-se relevante contextualizar a mudança pela qual passa a educação a partir da década de 1970. Tal entendimento permite compreender as modificações que ocorreram no âmbito da educação formal. Saviani (2008) argumenta que a crise da sociedade capitalista que eclodiu na década citada revolucionou a base técnica da produção, substituindo o *fordismo* pelo *toyotismo*. O primeiro modelo de produção apoiava-se na instalação de grandes fábricas, supunha a estabilidade no emprego e visava à produção em série (SAVIANI, 2008). O modelo *toyotista*, por outro lado, apresenta como característica, entre outras, a operação com trabalhadores polivalentes que disputem diariamente cada posição conquistada, tomando como sua a empresa, elevando constantemente sua produtividade (SAVIANI, 2008).

Decorrente dessa alteração no panorama social e econômico, a teoria do capital humano assume um novo sentido, afirma Saviani (2008). O autor chama a atenção para o fato de que, a partir desse momento histórico, ou seja, a partir da instauração do *toyotismo* como modelo de produção, o significado de capital humano passa a ser derivado da lógica voltada para a satisfação de interesses privados. Gentili (2002) ressalta que tais interesses são guiados pelo destaque dado às capacidades e às competências que cada indivíduo deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho. Como consequência, cada indivíduo vê-se obrigado a exercer sua capacidade de escolha, objetivando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho, e a escola passa a ser considerada não como meio para o acesso ao emprego, mas como a conquista do *status* de empregabilidade (SAVIANI, 2008).

Manchope (2010) salienta que as mudanças econômicas e técnicas dos últimos anos contribuíram para repensar a educação, produzindo inúmeros

debates no que diz respeito às concepções de ciência, de educação, de sociedade e de indivíduo. Tais avanços se devem à capacidade dos seres humanos de dominar e organizar o meio em função de suas necessidades, sendo a ciência e a educação as responsáveis pelo progresso econômico (DELORS, 1999). Manchope (2010) questiona a concepção apresentada pelos teóricos da Comissão que elaborou o Relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, afirmando que, para este, os problemas enfrentados por um povo seriam resolvidos pelo uso inteligente da ciência, em outras palavras, pela educação que privilegia a ciência, cabendo ao indivíduo a responsabilidade pelo seu sucesso na sociedade mediante sua dedicação aos estudos.

Essa última premissa fica evidente num estudo exploratório realizado por Finoto, Oliveira e Maieski (2010). Utilizando como instrumento para a pesquisa o Questionário Escala de Motivação e Estratégias para o Aprendizado para Crianças do Ensino Fundamental de autoria de Oliveira (2010), os autores, ao analisar a distribuição da frequência e porcentagem das respostas dos participantes ($N=80$) nos itens de motivação da escala, constataram que as proposições *estudar pode me levar a ter uma profissão melhor* e *eu acredito que o estudo pode me trazer coisas boas* revelaram respectivamente os percentuais 78,75% e 71,25%. O que se pode inferir é que essas proposições desvendam, em parte, a importância que a sociedade contemporânea atribui ao estudo como forma de ascensão social, intenção nem sempre presente nos escolares, como explicita o item *estudar é importante para mim*, em que a diferença das respostas *sempre* e *nunca* foi de apenas 10% a mais para a primeira, ficando os demais 30% com a alternativa às vezes.

Portanto, a educação a partir da última década do século XX é considerada, assim o entende Saviani (2008), como um investimento em capital humano individual, que habilita as pessoas para a competição dos empregos disponíveis. Outro aspecto que merece destaque nesse contexto se refere ao fato de que possuir acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade, mas não as garante, uma vez que não há emprego para todos, conclui Saviani (2008). Com base nas considerações trazidas, observa-se que a educação está diretamente relacionada ao contexto em que está inserida e às

pretensões de quem a orienta. Tal quadro se mostra evidente nos contextos da educação brasileira e da educação chilena, apresentados na sequência.

1.1 CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Em todas as esferas que envolvem o ser humano, nenhuma delas acontece de forma isolada e tampouco podem ser elas assim analisadas. Abordar os contextos da educação brasileira exige a análise da influência dos fatores socioeconômicos que, em cada fase da história da humanidade, direta ou indiretamente, imprimem marcas profundas na estrutura, na organização, nas metas e na efetivação do trabalho pedagógico.

Sobral (2000) afirma que a educação possui um caráter marcadamente social. Partindo dessa premissa, a autora salienta que a educação não é só um meio pelo qual o indivíduo se insere na sociedade, mas também a via pela qual ele interfere no meio social em que se encontra. Contudo, ao analisar o contexto histórico da educação no Brasil e em outros países, se constata, de modo geral, que a sociedade determina o tipo de educação e não que a educação seja um determinante para a caracterização da sociedade (SOBRAL, 2000). Nesse conjunto, o Brasil possui uma particularidade que agrava ainda mais o panorama da educação nacional: o anacronismo (CASTANHO, 2003).

Ao apresentar os marcos da educação brasileira no que se refere à escola pública, Castanho (2003) evidencia a existência do anacronismo como um fenômeno nada positivo, notadamente no campo educacional. Segundo o autor, a escola no Brasil era inicialmente uma escola pública religiosa, decorrente da presença e da atuação dos jesuítas. A seguir, passou-se para uma escola pública estatal que, segundo o autor, era caracterizada pelo atendimento à elite e pelo deficiente sentido estatal. Essa última caracterização se deve ao fato de que o Estado, não possuindo profissionais habilitados para atender às escolas, recorre às ordens religiosas, especialmente aos franciscanos. Dessa forma, enquanto na Europa se passava da escola pública nacional para uma escola pública democrática, no Brasil ainda se luta para a concretização daquela, uma vez que esta decorre daquela e caracteriza-se pelo acesso garantido à escola de qualidade, via renovação pedagógica, atesta Castanho (2003).

Tentar compreender o atual panorama da educação brasileira requer analisar as formas e as intenções que permearam a história da educação no Brasil. Neste sentido, Sobral (2000) faz um retrospecto da educação no cenário brasileiro e aponta dados relevantes. A pesquisa efetuada pela autora toma como ponto de partida os anos 50s. Nessa época, a educação atribuía *status* ao indivíduo e era o caminho para a mobilidade social. Em meados da década de 60 e na década de 70, há o investimento em educação com o intuito de maior qualificação para o mercado de trabalho. Nesse panorama, em âmbito mundial, há o fortalecimento do capitalismo (SOBRAL, 2000).

A partir de 1968, Sobral (2000) afirma que o Brasil exibe uma política educacional preocupada com a rentabilidade dos investimentos educacionais. Tal política apresenta como contexto uma expansão da economia nacional, denominada de “milagre econômico brasileiro”, salienta a autora. Nesse contexto, o incentivo à pesquisa estava totalmente voltado para a produção de conhecimento científico e tecnológico que possibilitasse a expansão da indústria brasileira. Diferentemente da forma como a educação era vista na década de 50, nesse período ela é considerada como fator importante para o desenvolvimento econômico do país, conforme aponta Sobral (2000).

No final da década de 70, o contexto educacional brasileiro era caracterizado pela preocupação com a formação da cidadania. Este novo enfoque se deve, principalmente, aos avanços no aspecto da democratização do país, associados ao auge do Estado de bem-estar social em âmbito mundial (SOBRAL, 2000). As alterações no campo social tornaram crucial a questão do ensino público, no que se refere à gratuidade e à garantia de recursos públicos para a sua gestão. Nesse panorama, a pesquisa científica e tecnológica volta-se para conquistar independência de outros países (SOBRAL, 2000).

A última década do século passado apresenta uma educação marcadamente competitiva, na qual se enfatiza a condição de empregabilidade. O cenário mundial é composto pela globalização e pela mínima intervenção do governo na economia, acirrando-se ainda mais a competitividade, seja entre países, seja entre empresas. A estrutura da competitividade se instaura na eletroeletrônica que, por sua vez, se baseia no conhecimento e na educação, conforme Sobral (2000). A autora ainda destaca a forte influência do *toyotismo* que permite pensar no conhecimento em seu aspecto interdisciplinar, mutável e experimentável. Sendo

assim, a educação se apresenta muito associada ao desenvolvimento científico e tecnológico, gerando competitividade. Dessa forma, a autora afirma que o desenvolvimento é obtido mediante competitividade e maior participação social dos cidadãos, fator considerado como explicação para a priorização do ensino fundamental e a avaliação e reforma nos ensinos médio e superior (SOBRAL, 2000).

O ensino fundamental é visto, no início do século XXI, como condição para a promoção da justiça social e patamar inicial para a conquista da cidadania (SOBRAL, 2000) que, em nível mundial, foi conquistada pela universalização da educação básica (GOLDEMBERG, 1993). No Brasil, a universalização da educação básica está constituindo prioridade, conquanto isso não signifique real investimento por parte das políticas educacionais, num país que apresenta diversos problemas, entre os quais as desigualdades sociais e o sistema educacional (GOLDEMBERG, 1993).

A baixa escolarização brasileira é muitas vezes associada ao fator acesso. Goldemberg (1993) traz outro argumento extraído de um estudo baseado em dados estatísticos. Segundo o autor, a evasão escolar é um dos agentes mais relevantes. A essa mesma constatação chegam Martinelli e Genari (2009) ao tratar do fracasso escolar que gera a evasão e, conseqüentemente, a baixa escolarização. As autoras, graças a estudos realizados, afirmam que a motivação intrínseca e as ações do professor em sala de aula constituem-se fatores relevantes para a aprendizagem do aluno e sua permanência na escola.

Para Braga (2007), não é possível entender a educação brasileira dissociada dos pressupostos econômicos, políticos e filosóficos que sustentam a sociedade em que ela está inserida. Corroborando essa afirmação, Silva (2009) menciona que a adaptação da educação brasileira à ordem global, instituída nos anos de 1990, se deu mediante a avaliação quantificadora. O autor chama a atenção para o fato de que essa forma de avaliação, ao priorizar somente questões que envolvem domínio de conhecimentos, desconsidera a vida familiar, a ambivalência cultural, além de outros aspectos que, juntos, constituem a amplitude da formação. Silva (2009) considera que a opção política tem relação direta com a exclusão.

Com o objetivo de legitimar critérios de qualidade e produtividade, medidos pela frágil aparência de eficácia, os grandes organismos internacionais acabam por imprimir uma visão mercadológica e econômica na estrutura da educação brasileira, afirma Silva (2009). Para o autor, há fatores internos e externos

à escola que refletem na qualidade escolar. No conjunto dos últimos ele cita os fatores socioeconômicos e socioculturais, o financiamento público adequado e o compromisso dos gestores centrais com a boa formação dos docentes e funcionários da educação. No âmbito dos fatores internos o leque se amplia. Silva (2009) menciona: a organização do trabalho pedagógico, os projetos escolares, a interlocução da escola com as famílias, o ambiente saudável, uma política de inclusão efetiva, o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica, o trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou conselhos escolares.

Na visão de Silva (2009), a racionalidade técnica e os critérios econômicos são tidos como parâmetros para a concepção da qualidade educacional. Sendo assim, tal parâmetro é tomado como referência para a formulação de políticas educacionais em todo o país. Figueiredo (2009) explicita esta premissa, ao apresentar e discutir os projetos financiados pelo Banco Mundial para o ensino fundamental no Brasil. De acordo com Silva (2009), o desejo de uma educação de qualidade foi atendido, mas por meio de escolas precárias e insuficientes para responder satisfatoriamente à expectativa da demanda.

Franco et al. (2007), ao discorrer sobre a educação brasileira, expõem que o Brasil, durante a maior parte do século XX, exibiu indicadores educacionais muito baixos se comparados aos da maioria dos países latino-americanos. Cabe ressaltar que os indicadores dos países latino-americanos são, por sua vez, bastante desfavoráveis em relação dos países europeus. Esse panorama permite vislumbrar a situação nada promissora do nível de qualidade educacional brasileiro, na época em questão. No entanto, os autores afirmam que, nos últimos anos, os indicadores de acesso e de fluxo de crianças e jovens na escola melhoraram sensivelmente, persistindo, contudo, o problema da qualidade da educação ministrada nas escolas brasileiras.

O estudo realizado por Franco et al. (2007) aponta um desafio de grande magnitude para o âmbito educacional brasileiro: a equidade. Segundo os autores, uma investigação realizada em 2004 pela *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) evidenciou que o Brasil é um dos países nos quais é maior a correlação entre o nível socioeconômico e cultural dos alunos e as condições escolares associadas à eficácia escolar. Outro elemento de grande relevância no contexto da educação brasileira abordado por Franco et al. (2007),

como resultado de seus estudos, se refere à alta porcentagem de variância entre as escolas brasileiras. Enquanto em países europeus, por exemplo, a variância entre as escolas gira em torno de 20%, no Brasil este percentual chega a 39%. Para os pesquisadores, este é um indicativo de que a educação no Brasil é altamente estratificada, apresentando muita desigualdade entre as escolas.

Para Saviani (2008), o cenário educacional brasileiro é configurado pelo que ele denomina pedagogia da exclusão. Para o autor, a ordem econômica atual, denominada *pós-fordista*, admite que nela não há lugar para todos e dispensa, de forma crescente, mão de obra. Sendo assim, a educação deve formar, mediante sucessivos cursos dos mais variados tipos, indivíduos capazes de se tornar cada vez mais empregáveis, visando escapar da condição de excluídos, afirma Saviani (2008). Porém, se isso não for conseguido, destaca o autor, a responsabilidade é toda do indivíduo, ou seja, isso se deve apenas a ele próprio e as suas limitações. A esse panorama o autor denomina pedagogia da exclusão.

A partir da década de 1990, a tendência pedagógica denominada neoescolanovismo inspirou as bases pedagógicas das novas ideias que orientaram tanto as reformas educativas ocorridas em diferentes países, especificamente no Brasil, como as práticas educativas desenvolvidas desde então, ressalta Saviani (2008). Um aspecto preocupante levantado pelo autor se concentra na característica *light* que ele atribui a tais práticas. Para Saviani (2008), nos espaços em que se dá a educação não há maiores exigências de precisão conceitual e rigor teórico, “bem a gosto do clima pós-moderno”, conclui.

O autor ainda se refere ao neoconstrutivismo e à afinidade deste com disseminação da teoria do professor reflexivo. O autor entende como professor reflexivo aquele que valoriza os saberes docentes centrados na pragmática da experiência cotidiana. Além da afinidade com o professor reflexivo, Saviani apresenta a pedagogia das competências como um elo do neoconstrutivismo, “cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (p. 437).

No Brasil, a reforma do ensino realizada entre 1995 e 2001 foi marcada pela valorização dos mecanismos do mercado, pelo apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais, pela redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público (SAVIANI, 2008), elementos muito presentes no

cenário brasileiro no final da primeira década do século XXI. Saviani (2008) reforça o que afirma nas linhas anteriores. O autor cita, por exemplo, a campanha *Acorda Brasil! Está na hora da escola* que convidava a comunidade a patrocinar a realização de palestras, seminários e cursos de atualização nas escolas e a doar máquinas de escrever, videocassetes, projetores, televisores, entre outros recursos. Essas frases tornam evidente, indubitavelmente, a ideologia que perfaz o cenário educacional brasileiro.

Apesar do ensino superior não ser o foco deste trabalho, ele também sofreu significativas mudanças em decorrência de todo o contexto que marcou e marca a educação brasileira, fornecendo elementos que caracterizam, ao mesmo tempo, este mesmo cenário. O que se constata no universo do ensino superior é a abertura de inúmeras faculdades e cursos guiados fundamentalmente pelos assim chamados interesses de mercado, no espírito das 'universidades corporativas' (SAVIANI, 2008), nas quais o educador é substituído pelo treinador e a educação torna-se treinamento para a eficácia no mercado de trabalho. Portanto, segundo Saviani (2008), a educação brasileira se expressa no neoprodutivismo, ou seja, numa nova visão do capital humano. O autor chama a atenção para a inclusão excludente, caracterizada pela inserção do aluno no sistema educacional, também como forma de melhorar as estatísticas educacionais, sem, todavia, considerar elementos que primem pela qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Como consequência, apesar da inclusão no sistema escolar, crianças e jovens permanecem excluídos do mercado de trabalho e da participação ativa na vida da sociedade. Consuma-se, com isso, o que Saviani (2008) denomina de inclusão excludente.

Pelo exposto, fica evidente que o contexto educacional brasileiro representa grandes desafios quanto ao nível qualitativo de escolarização. O Brasil é um dentre os muitos países da América Latina em que os índices de desempenho escolar estão muito baixos. A afirmação baseia-se pelos resultados obtidos em avaliações internacionais. Cabe salientar que o Chile sobressaiu no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA 2006). Desse modo, como um dos focos deste trabalho é comparar, de forma exploratória, a motivação em duas realidades educacionais, quais sejam, Brasil e Chile, na sequência passar-se-á às considerações acerca da educação chilena.

1.2 CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO CHILENA

Conforme dados divulgados em 2009 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Chile figura no cenário latino-americano como um dos países mais estáveis e prósperos, apresentando melhores condições de desenvolvimento humano. Neste cenário também se encontra a educação.

Há duas décadas o Chile implantou um projeto educacional fortalecido pela efetivação de uma reforma educacional. Tal reforma gerou impactos relevantes, ao menos no que se refere ao destino de recursos financeiros para esse setor, constituindo-se numa das transformações mais eficazes impulsionadas no setor educacional chileno nos últimos quarenta anos (DONOSO; DONOSO, 2009). Entre as estratégias propostas e efetivadas constam: a descentralização dos estabelecimentos escolares, a transferência de professores e demais profissionais que atuam nas escolas para os governos locais e o estímulo e a facilitação para a livre entrada e saída de provedores privados de educação mediante novos instrumentos de gestão financeira (DONOSO; DONOSO, 2009).

Donoso e Donoso (2009) atribuem à reforma do sistema educacional chileno a forte pressão exercida pelo Banco Mundial e outras agências multilaterais de desenvolvimento. Segundo os autores, os países da América Latina, desde o final da década de 1980, foram persuadidos a realizar reformas educacionais orientadas para a qualidade, sob um mesmo formato operacional. Para Almonacid, Luzón e Torres (2008), o sistema educacional chileno caracteriza-se pelo funcionamento de um quase mercado. A relação se dá tomando-se em consideração a existência de crescentes graus de descentralização administrativa, financeira e curricular, em que coexistem dois princípios de tensão: o direito à educação e o direito à liberdade de ensino. Para os autores, a educação *quase mercado* busca submeter a administração pública aos critérios de eficiência, eficácia, criatividade, competitividade e serviço aos consumidores próprios do mundo empresarial.

O sistema educacional chileno é organizado de acordo com a Constituição Política e a Lei Orgânica Constitucional de Ensino (LOCE), ambas promulgadas durante a ditadura militar (ALMONACI; LUZÓN; TORRES, 2008), que dominou o país de 1973 a 1990. O retorno da democracia, segundo Donoso e Donoso (2009), permitiu a implantação, mais tarde, da reforma educativa que possibilitou as condições necessárias para um melhor funcionamento do sistema

escolar, das quais resultaram melhorias na infraestrutura, nos materiais educativos e nas condições de trabalho dos professores.

Um dos aspectos mais relevantes da reforma educacional chilena é a descentralização que, segundo Almonacid, Luzón e Torres (2008), faz parte de um processo maior de descentralização do Estado como um todo. Por razões ideológicas e fundamentos econômicos ligados à concepção neoliberal de tornar mais eficiente e competitiva a prestação de serviços sociais, incluindo-se a educação, que foi transferida ao poder dos municípios. Dessa forma, cabe ao Estado resguardar a liberdade de ensino e garantir o financiamento de um sistema gratuito destinado a assegurar o acesso da população ao ensino básico (ALMONACID; LUZÓN; TORRES, 2008).

A coexistência do direito à educação e à liberdade de ensino tem gerado efeitos negativos, particularmente no que se refere à inclusão social dos jovens. Almonacid, Luzón e Torres (2008) salientam que, para entender esses efeitos, é mister ter presente que a política de descentralização educacional foi elaborada pelo governo militar (1973-1990) no contexto das políticas neoliberais, já citadas, que se implantaram em diversos setores da sociedade chilena e têm sido mantidas desde então. Portanto, no Chile, a passagem de uma política educativa centralizada fundamentalmente no Estado para uma política descentralizante, na qual diversos atores competem pelo serviço educativo, ocorreu de forma drástica, caracterizada por uma origem antidemocrática (ALMONACID; LUZÓN; TORRES, 2008).

De acordo com Donoso e Donoso (2009), desde o início da década de 1980, os estabelecimentos de ensino público chilenos são gestados diretamente pelo Estado local, coexistindo, concomitantemente a estes, outros centros que cumprem igualmente os critérios de educação pública, mas são gestados por empresários privados, os chamados particulares subvencionados que concentram a maior parte da população escolar (ALMONACID; LUZÓN; TORRES, 2008). Segundo Almonacid, Luzón e Torres (2008) há uma espécie de pseudoprivatização, em que a educação é concebida como um bem de consumo, a respeito do qual os sujeitos exercem sua liberdade de escolha, optando por uma escola e rechaçando outra. Como consequência, aumenta-se a competitividade entre as escolas, acirrando-se a segmentação do sistema escolar por nível socioeconômico (ALMONACID; LUZÓN; TORRES, 2008).

Cabe salientar que a educação básica e a educação média, no Chile, se desenvolvem através de um sistema misto, ou seja, há a participação dos setores público e privado na produção e no financiamento da atividade educacional (ALMONACID; LUZÓN; TORRES, 2008). Desse modo, conforme atestam Almonacid, Luzón e Torres (2008), o sistema escolar chileno é constituído por três tipos de colégios que coexistem: os municipais, os particulares subvencionados e os particulares pagos.

A tarefa de universalizar a educação primária foi árdua para o Chile. Isso se comprova pelo fato de que somente a partir dos anos de 1980 ela se efetiva concretamente, assumindo a duração de oito anos (DONOSO; DONOSO, 2009). A partir de 2003, o ensino secundário se torna também obrigatório. Dessa forma, o Chile possui doze anos de escolaridade obrigatória (ALMONACID; LUZÓN; TORRES, 2008).

No tocante à educação básica, há de se considerar que o Chile se esforça para incorporar um número maior de jovens à educação superior, conforme assevera Norero (2007). Por outro lado, a autora destaca a crescente insatisfação demonstrada por professores universitários no que se refere à qualidade dos alunos que ingressam no ensino superior. Como fatores que revelam a baixa qualidade, a pesquisadora aponta a limitada formação quanto à capacidade de compreensão e de expressão, elementos básicos para a aquisição do conhecimento. Outro elemento citado por Norero (2007) e considerado como o mais agravante é a falta de motivação.

Caracterizando o contexto da educação no Chile, Norero (2007) relata que o ambiente intelectual no país não contribui para desenvolver inquietudes, curiosidades, interesses. Não se tem buscado desenvolver o hábito da leitura, e a frequência de jovens em ambientes culturais e intelectuais de alto nível é irrelevante, mesmo quando gratuita. Como causa de tal panorama, a autora menciona o abandono por parte das universidades chilenas da formação do professor de ensino médio.

Durham e Sampaio (2000) asseguram que as universidades no Chile surgiram muito precocemente se comparadas às dos demais países da América Latina. Um aspecto relevante nesse panorama é que todas as universidades chilenas são sustentadas pelo Estado, sejam elas católicas ou públicas laicas, o que contribui para a baixa diferenciação de *status* entre essas duas instituições, segundo

as autoras. No Chile, assim como no Brasil, o acesso ao ensino superior realiza-se mediante aprovação em teste específico (DURHAM; SAMPAIO, 2000). Em 1980, o ensino superior no Chile passa por uma reforma educacional. Uma das medidas adotadas foi a introdução da cobrança de anuidades nas instituições públicas.

Norero (2007) salienta a importância de ações governamentais que incidam diretamente na educação. A autora chama a atenção para a necessidade de melhoria em todos os níveis da educação com uma estratégia para obter resultados positivos nas atitudes de professores e alunos, o que possibilita o desenvolvimento de recursos humanos qualificados e a indispensável internacionalização do país. Para corroborar sua posição, cita o exemplo da Irlanda e da Tailândia que, em um curto período de tempo, melhoraram qualitativamente os níveis de educação.

Nesse conjunto, Donoso e Donoso (2009) apresentam um *continuum* de investimento do Estado no setor educacional. Segundo os autores, nos anos de 1990 a 1995, a porcentagem do Produto Interno Bruto (PIB) destinado à educação passou de 12,5% para 15,3% e o gasto por aluno se elevou ao índice de 23% para o ensino superior, de 42% para o ensino médio e de 65% para a educação básica. Com isso, houve uma melhora considerável nos indicadores de aprovação e uma considerável redução da repetência e da evasão escolar. De 1996 a 2000, o gasto público por aluno aumentou mais de 40% no ensino básico e 50% no ensino médio e houve uma soma de esforços pela profissionalização docente, aumentando sistematicamente as remunerações, os incentivos e os prêmios de excelência com mudanças na formação inicial (DONOSO; DONOSO, 2009).

A formação docente é uma preocupação mencionada por Norero (2007) na análise da educação chilena. Segundo a autora, concomitante à formação profissional, no que se refere à apreensão das competências que lhe são próprias, deve estar à formação humanística. Para Norero (2007), a melhoria dos níveis educacionais deve partir, impreterivelmente, da capacitação docente e da conscientização de que o problema educativo é um imperativo ético nacional.

Pelo exposto, percebe-se certa semelhança entre os contextos da educação brasileira e os contextos da educação chilena, particularmente no que se refere à forte ação de organismos internacionais mediante influência direta na elaboração e execução das políticas educacionais desses dois países. Um fator agravante, em toda essa conjuntura, é a visão mercadológica e econômica que tais organismos imprimem na estrutura educacional. Como consequência, há o

rompimento dos vínculos afetivos, considerados como um dos fatores essenciais na construção de uma educação de qualidade (DELORS, 1999) e na motivação para aprender (BZUNECK; GUIMARÃES, 2010). A relevância do estabelecimento de vínculos para a motivação para aprender e, conseqüentemente, para a efetivação de uma educação de qualidade é abordada na sequência.

2 A PEDAGOGIA DOS VÍNCULOS NO PROCESSO EDUCATIVO

O sujeito se faz nas relações com outros. Essas relações, por sua vez, caracterizam-se pela reciprocidade, pela complementaridade e pela reversibilidade (GÓES, 1993). Sendo assim, os vínculos que o indivíduo mantém com seus pares são meios indispensáveis para que ele possa desenvolver-se plenamente no tempo e no espaço de uma contemporaneidade complexa, alterando as referências habituais (DELORS, 1999).

O relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI confirma a necessidade de um trabalho sério na área das vinculações. O referido documento propõe que a educação, sob suas diversas formas, crie vínculos sociais entre as pessoas (DELORS, 1999). O que o relatório ressalta é a relevância da urgente necessidade de formar uma nova humanidade na qual a ética, associada ao respeito pelo outro, se faz presente como elemento essencial no intuito de amenizar os efeitos da globalização, fortemente centrada em aspectos econômicos e tecnicistas (DELORS, 1999).

O ser humano sofre constantes mudanças internas no decorrer de seu desenvolvimento, mudanças que ocorrem como consequência das ações que ele realiza para aprimorar-se (FREIRE, 1986), mudanças que são possíveis à medida que ele se percebe como pessoa. Possibilitar ao homem descobrir-se para aperfeiçoar-se num ato mais empático (LUCKESI, 2005) constitui-se um desafio constante para o campo educacional.

Nessa direção, pode-se observar que o homem está inserido no mundo e com ele estabelece diferentes formas de relação (FREIRE, 1986). Contudo, o que se constata são contatos, não vínculos. Freire (1986) distingue relações de contatos, que apresentam diferenças significativas. Ao comparar relações com contatos, o autor elucida que as primeiras são reflexivas, consequentes, transcendentais e temporais. Em contrapartida, contatos são caracterizados como reflexos inconsequentes, intranscendentais e intemporais.

O que se percebe, portanto, é a profundidade das relações que se caracterizam pelo acolhimento e pela partilha, numa troca contínua. A proposta de um trabalho pedagógico, no qual se intensificam os vínculos inerentes ao ser humano, é uma ideia defendida por Kentenich (1885-1968) que, ao fundar um movimento inserido na Igreja Católica Apostólica Romana, o Movimento Apostólico

de Schoenstatt, coloca como uma das assim chamadas *estrelas condutoras* de sua proposta pedagógica, a Pedagogia dos Vínculos. Tal pedagogia busca criar condições para que o educando, em liberdade e criatividade, crie vínculos profundos, capazes de auxiliá-lo em seu desenvolvimento. O que propõe Kantenich (1885-1968) se encontra estreitamente relacionado com o *constructo* pertencimento.

Aparentemente paradoxal, o vínculo permite o desenvolvimento da autonomia. Bzuneck e Guimarães (2010) salientam a importância de que cada indivíduo tenha satisfeita sua necessidade de estar ligado a outras pessoas, sentindo-se, ao mesmo tempo, autônomo em relação a elas. Esta afirmação explica o motivo pelo qual pessoas se detêm em estudos ou trabalhos em que devem atuar sozinhas. Fisicamente elas estão sós, mas sua vinculação a outros está fortemente estabelecida e, portanto, satisfeita sua necessidade de pertencimento.

Kantenich (1999) faz uma analogia a respeito dos vínculos, comparando-os ao carvalho. Segundo estudos científicos, o carvalho é uma árvore utilizada para verificar a intensidade dos temporais nos locais em que ela se encontra. O motivo de tal escolha se dá pelo fato de que quanto mais temporais e tempestades o carvalho enfrenta, mais forte ele fica! Suas raízes naturalmente se aprofundam mais na terra e seu caule se torna mais robusto, sendo impossível uma tempestade arrancá-lo do solo ou derrubá-lo. Portanto, possuir vínculos, segundo Kantenich (1999), é fortalecer-se em decorrência das tempestades da vida.

Só poderá vincular-se a outrem e sobre ele exercer influência, quem o aceita como ele é sem querer torná-lo dependente ou fazer-se dependente dele. Vincular não significa atrelar, pelo contrário, é permitir ao outro que seja o que é de fato, possibilitando-lhe agir com autonomia. Bzuneck e Guimarães (2010), ao destacar a importância de cultivar e de ampliar as necessidades psicológicas básicas de autodeterminação, das quais o vínculo faz parte, ressaltam que, quando propõe atividades, o professor deve considerar as preferências e os interesses pessoais de seus alunos.

A história de grandes educadores como, por exemplo, de Dom Bosco (1815-1888), mostra que o êxito por eles obtidos no campo educacional resulta, em grande parte, das relações afetivas e efetivas que mantiveram com seus educandos. Isso se deve ao fato de que o homem se constitui na relação com outros (GÓES, 1993). Sobre esse aspecto, Bzuneck e Guimarães (2010) destacam a importância da atuação não controladora dos professores junto aos alunos. Essa

recomendação eles a estendem também para situações de afeto negativo dos alunos diante de atividades que não atendem diretamente seus interesses e preferências. Em tais ocasiões, os autores sugerem a utilização de linguagem informativa, em contraposição a linguagem controladora, uma vez que aquela expressa um estilo motivacional de apoio à autonomia.

A aproximação entre professor e aluno, numa relação de mútuo respeito e aceitação, vai criando e solidificando as afinidades entre ambos, ou seja, uma semelhança que se configurará como um vínculo no qual as interações são significativas e profundas. Kentenich (1999) destaca a importância de tais relações, considerando que os vínculos que uma pessoa estabelece com a outra permitem que o relacionamento humano seja realmente humano.

Seguindo essa perspectiva, Nogueira e Nogueira (2002) corroboram a afirmação de Bourdieu (1930-2002) segundo a qual o indivíduo é um *ator* constituído socialmente até em seus mínimos detalhes. Fundamentados na teoria de Bourdieu (1930-2002), os autores destacam que a formação inicial que um indivíduo recebe em um ambiente social e familiar, correspondente a uma posição específica na estrutura social, é incorporada a sua disposição própria e conduzida ao longo do tempo, nos mais variados ambientes.

Para Pontes e Strada (1998), a sociedade moderna vive uma ruptura de vínculos. Os autores chegam a afirmar que o indivíduo perdeu sua capacidade de vinculação, e o que se verifica é a presença de contatos funcionais necessários para a viabilidade dos serviços materiais e/ ou para o cultivo das atividades culturais, sociais, esportivas e econômicas. Segundo esses mesmos autores, também a família, considerada por eles como o âmbito mais apropriado para o desenvolvimento do amor pessoal, revela relações frequentemente funcionais e não raramente egoístas.

O ambiente familiar se constitui, atualmente, uma área de interesse crescente quando se pesquisa o desenvolvimento infantil e isso se deve, especialmente, às transformações da sociedade contemporânea no âmbito familiar e sociocultural (MILANI; LOUREIRO, 2008). Sendo a família o primeiro canal de contato do indivíduo com o meio social, o papel nela desenvolvido pelo pai e pela mãe é fundamental, para que a criança estabeleça sua rede de vínculos. Para que a criança estabeleça fortes vínculos, capazes de mantê-la inabalável no mundo repleto de constantes mudanças, ela precisa encontrar no lar familiar as condições

apropriadas, ou seja, seu pai e sua mãe devem exercer plenamente a missão que a eles compete. De acordo com Nogueira e Nogueira (2002), a *bagagem* que o indivíduo recebe da família passa a fazer parte de sua subjetividade.

Setton (2005) aborda a importância da autoridade familiar no processo de socialização do indivíduo. Para a autora, a presença de figuras seguras de sua posição de autoridade, associada à confiabilidade que elas despertam, podem ser um valioso contributo para uma maior produtividade escolar. Com relação à autoridade, também Pontes e Strada (1998) enfatizam sua importância. Para os autores, possuir autoridade é ser *autor e protetor* da vida autônoma do outro e essa somente é possível se assentada na atuação desinteressada em favor do outro, gerando uma autoridade interior. Atuar movido por uma autoridade exterior gera ordem, mas nunca educará, conforme dizem esses autores.

Além de ressaltar a importância de um eixo familiar estável, Setton (2005) chama a atenção para a relevância da estabilidade de natureza psicológica que ela equipara a condições e disposições dialógicas. Para a autora, trata-se da configuração de um ambiente familiar em que se valorizam o conforto psicológico e a segurança afetiva. Pode-se inferir, portanto, a importância da socialização por ser o primeiro passo no estabelecimento de vínculos. Para Bouvier (2005), o conceito de socialização ultrapassa a capacidade que o indivíduo possui de integrar-se na vida coletiva. Segundo a autora, a socialização é um processo contínuo de ajuste de um sujeito a si mesmo, ao outro e a seu ambiente social. Dessa forma, Bouvier (2005) ressalta a importância de considerar a criança como sujeito social que participa de sua própria socialização.

Nessa linha, Setton (2005) observa que cada família transmite a seus filhos certo capital cultural e um sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados. Segundo a autora, essa transmissão contribui, direta ou indiretamente, para a definição das atitudes futuras dos filhos perante o capital cultural que venham a adquirir e que os torna predispostos a valorizar ou não o conhecimento escolar. Esse último constituiu um elemento importante para alcançar o sucesso ou o fracasso escolar, visto que uma estrutura familiar temporalmente ordenada transmite, ainda que de maneira inconsciente, métodos de organização nas estruturas cognitivas (SETTON, 2005).

Ao se pensar que a escola deve formar uma comunidade, destaca-se a importância de que haja uma pessoa dentro da sala de aula como há em casa,

que represente a mãe. Ela, a mãe, permanece a mesma e isso dá segurança à criança. Daí decorre a fundamentação de que, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, seja um o professor que detenha a maioria da carga horária, o que não impede que haja outros que compartilhem com ele alguma disciplina.

Atualmente se constata uma carência de vínculos pessoais nas relações humanas e, paulatinamente, se está constituindo uma sociedade extremamente individualista e egoísta. César (2004) ressalta que o ser humano necessita muito mais do que bens materiais. Ele precisa do outro, necessita doar-se e receber da doação do outro para se realizar como pessoa.

Como resultante da carência do estabelecimento de vínculos, dois elementos aparecem no cenário educacional: a evasão escolar e a violência, além da desmotivação. Tais aspectos têm gerado muita preocupação aos sistemas escolares. Blaya (2004), juntamente com outros pesquisadores, realizou um estudo junto a escolas europeias da França, Espanha e Inglaterra com o intuito de estudar o fenômeno da insegurança e violência juvenil. A pesquisa envolveu um número total de 5.991 alunos da idade de 11 a 15 anos matriculados em escolas de ensino secundário situadas em áreas de baixas condições socioeconômicas. A autora relata que há diferenças entre os três países em relação tanto à qualidade das relações entre professores e seus alunos quanto à violência registrada, o que pode ser explicado a partir de uma concepção mais ampla da função do professor e da criação de vínculos sólidos com a comunidade externa.

Escalona (1983) aborda o profundo sentido da vinculação ao outro e a necessidade de doar-se e de receber. Se a educação tem como meta a formação do ser humano em todos os seus aspectos, o fator social deve ocupar um dos primeiros lugares, uma vez que dele dimanam todos os demais aspectos, notadamente o da realização pessoal. Adquirir conhecimentos na era globalizada em que nos encontramos é algo acessível a um grande número de pessoas e não se centra unicamente nos bancos escolares. Contudo, o vínculo pessoal que a escola carrega consigo ao transmitir e ao sociabilizar os conhecimentos é que a torna necessária e imprescindível no processo de formação do ser humano.

No intuito de explicar a necessidade de pertencimento como um motivo humano fundamental, Baumeister e Leary (1995) procuraram fundamentar-se em critérios metateóricos, quais sejam: toda necessidade deveria referir-se a uma ampla variedade de situações, influenciar padrões comportamentais, emocionais e

cognitivos, produzir efeitos patológicos de longa duração, quando frustrada, e ser universal. Para os autores, a necessidade de pertencimento atende a tais critérios sendo, portanto, uma necessidade humana fundamental. No tocante à universalidade da necessidade de pertencimento, ela é evidente pela formação de grupos sociais observada em todas as sociedades, variando no tipo de agrupamento, no número e permanência de membros, como afirmam Baumeister e Leary (1995). Possuir o senso de pertencimento é associado a maiores níveis de motivação intrínseca, visto que gera percepções positivas sobre a própria competência e autonomia, entre outras implicações, como o fortalecimento do senso de identidade pessoal e a disposição para internalizar e endossar valores sociais relevantes, segundo Guimarães (2004).

Além dos fatores internos anteriormente mencionados, a satisfação da necessidade de pertencimento influencia as percepções do indivíduo sobre outras pessoas de seu convívio. Guimarães (2004) destaca que pessoas que têm sua necessidade de vínculo satisfeita veem os amigos de modo muito mais favorável, pensam neles com mais frequência e com um nível de maior complexidade. Alegria, felicidade e calma, por exemplo, são emoções perceptíveis em pessoas que se sentem pertencentes (GUIMARÃES, 2004). Portanto, alunos que têm sua necessidade de pertencimento satisfeita apresentam níveis maiores de confiança e de emoções positivas, enfrentam conflitos de modo mais adaptativo, trabalham com mais afinco e, de modo geral, obtêm maior sucesso nas atividades de aprendizagem, como conclui Guimarães (2004). Ainda nesse conjunto, a autora, tendo por base os resultados do estudo conduzido por Furrer e Skinner (2003), atesta que os vínculos estabelecidos com pais, colegas e professores somam para a promoção da motivação dos alunos.

A Pedagogia dos Vínculos, despertada em casa e reafirmada na educação formal, é capaz de formar homens novos, de transformar o mundo em que vivemos num espaço onde todos possam encontrar seu lugar, desenvolver-se e ser felizes. Sentir-se vinculado, pertencente a alguém e/ ou a algum grupo é um fator imprescindível para toda e qualquer atividade humana, porquanto constitui, juntamente com a competência e a autonomia, o conjunto das necessidades psicológicas básicas e universais de todo ser humano (BZUNECK; GUIMARÃES, 2010).

Guimarães (2004) destaca que, embora a maioria dos estudos sobre o vínculo tenha focalizado os relacionamentos entre pais e filhos, há também outros que se voltam para a interação entre o professor e o aluno. A autora afirma a necessidade de promover em sala de aula um ambiente favorável ao estabelecimento de vínculos seguros. Conforme ela, tal proposição é possível, havendo interesse e disponibilidade do professor no que se refere à satisfação das necessidades e perspectivas dos estudantes. Segundo Lisboa e Koller (2004), espera-se que os professores ofereçam às crianças, no cotidiano, oportunidades de vínculos estáveis e saudáveis, que proporcionem a comunicação próxima, a troca de afeto, a reciprocidade e o equilíbrio de poder. Portanto, o estabelecimento de uma rede de vínculos é um dos elementos imprescindíveis na constituição de um ser humano integral. Tal afirmação torna-se mais evidente quando se considera a consciência de pertencimento como fator que impele a pessoa à ação, motivando-a a agir. No entanto, quando se trata da motivação para aprender, outros aspectos também aparecem como determinantes. Considerações quanto à motivação para aprender são discutidas na sequência.

3 MOTIVAÇÃO PARA APRENDER

3.1 CONSIDERAÇÕES GERAIS

Toda a ação humana é direcionada a um fim e movida em razão de fatores internos ou externos. Portanto, a realização de uma atividade independentemente da natureza em que ela se apresente, necessita de um movimento que a impulse, seja este de ordem física ou mental. Movimento provém do verbo latino *movere* cujo particípio passado deu origem à palavra motivação (SIQUEIRA; WECHSLER, 2006). O indivíduo é impelido a agir segundo determinadas intenções. Essas intenções figuram como pano de fundo das ações humanas, possibilitando ao homem atuar e se comportar de formas diferentes em contextos diversos. A intenção também pode gerar passividade diante de situações que não possuam significado real nem aparente para um indivíduo e para o grupo no qual ele está inserido.

Possuir uma intenção é, portanto, o ponto inicial para toda e qualquer atividade humana (PINTRINCH; SCHUNK, 2002). No tocante ao contexto escolar, essa intenção é muitas vezes inexistente o que acarreta, conseqüentemente, a falta de motivação ou, mais precisamente, a desmotivação para aprender (BZUNECK; GUIMARÃES, 2010). Stipek (1998) afirma que motivar os alunos para aprender é uma tarefa difícil. Sendo assim, um elemento imprescindível no contexto escolar é a intenção que move a ação, ação que, por sua vez, cria e elabora estratégias de aprendizagem. A clareza quanto à importância da motivação, notadamente no campo educacional formal, despertou em inúmeros pesquisadores a curiosidade de investigar como esse *constructo* se estrutura e se efetiva em professores e em alunos. Decorrente disso, a psicologia educacional tem proporcionado aos educadores sólida base teórica, permitindo-lhes atuar de forma a despertar em seus alunos a intenção para aprender.

Embora a motivação seja considerada intrínseca ao ser humano, Stipek (1998) afirma que ela está sujeita a diferenças individuais. Segundo a autora, tais diferenças são consequência das características particulares que distinguem cada pessoa. Assim, uma tarefa desafiante para um aluno pode não ter o mesmo caráter para outro; uma atividade de dificuldade moderada para uma pessoa pode não ser para outra (STIPEK, 1998). Nesse contexto, Stipek (1998) chama a atenção

para os ambientes sociais em que vivem os alunos. Isso porque o desenvolvimento da motivação pode acontecer como consequência dos diferentes ambientes sociais em que os alunos estão inseridos, segundo Stipek (1998).

A motivação à competência, à curiosidade, à autonomia e à motivação internalizada seriam as quatro perspectivas básicas para a compreensão do homem intrinsecamente motivado, como afirmam Martini e Boruchovitch (2004). As autoras ainda acrescentam que a percepção de locus interno de causalidade é um indicativo de que um indivíduo está motivado intrinsecamente.

Os primeiros estudos de caráter científico sobre a motivação tiveram início, segundo Martini e Boruchovitch (2004), em torno da década de 1930 e foram realizados, sobretudo, com animais. Somente a partir dos anos de 1960 e 1970 os estudos sobre motivação se voltaram para os seres humanos e o mais importante, salientam as autoras, passaram a considerar as cognições humanas. Ao longo dos anos, diversas teorias foram elaboradas para explicar e definir a motivação humana em situações de desempenho (MARTINI; BORUCHOVITCH, 2004), abordando-se temas como a ansiedade, a percepção de controle, as atribuições de causalidade, o sucesso, o fracasso, o esforço, o desempenho, a autoestima, a influência do ambiente, dentre outros (BZUNECK, 2009). McCombs e Pope (1994) atestam que pesquisas no campo motivacional demonstraram que, apesar da motivação ser algo inerente ao ser humano, ela deve ser cultivada. Bzuneck (2009) ressalta que a motivação aparece como um objeto altamente complexo.

Para Stipek (1998), a motivação é causa geradora, mantenedora e condutora das ações que movem o indivíduo na concretização de uma intenção. Sendo assim, a motivação constitui-se um processo e pode ser percebida pelos comportamentos que o indivíduo apresenta. Loureiro e Medeiros (2004) dizem que, no processo de ensino e aprendizagem, estudos vêm reforçando a importância das influências das variáveis internas, entre as quais as escolhas, as crenças, as expectativas e os afetos, como mediadoras para a ação. Para Martini e Boruchovitch (2004), a motivação produz efeito na percepção, na atenção, na memória, no pensamento, no comportamento social e emocional, além de afetar a aprendizagem e o desempenho do indivíduo.

Todorov e Moreira (2005) afirmam que os problemas de aprendizagem no contexto escolar despertaram o interesse pelas variáveis motivacionais. Os autores salientam que o pensamento acerca de tais variáveis tem

um passado que remonta aos filósofos gregos. Daí, pode-se perceber a relevância deste *constructo*. Zenorini e Santos (2009) destacam que a preocupação com a motivação no ambiente escolar evidencia a importância que educadores e pesquisadores atribuem ao tema, por considerá-lo um dos principais fatores para a aprendizagem dos alunos.

No contexto escolar a motivação é observável mediante o comportamento dos professores e dos alunos. No âmbito desses últimos, aspectos como iniciar prontamente uma atividade, empenhando-se nela com o esforço necessário e persistindo apesar das dificuldades, são considerados como indicadores de motivação. Por outro lado, a ausência de alguns desses indicadores podem denotar desmotivação para aprender (GOYA, BZUNECK, GUIMARÃES, 2008).

A motivação, no contexto específico da sala de aula, apresenta características peculiares que a diferenciam de outras atividades humanas igualmente dependentes de motivação como, por exemplo, o esporte, conforme destaca Bzuneck (2009). Segundo o autor, a execução de atividades, máxime de natureza cognitiva, que incluem atenção e concentração, processamento, elaboração e integração de informação, raciocínio e resolução de problemas, são elementos que caracterizam a diferenciação da motivação no contexto escolar. Portanto, Bzuneck (2009), considerando o fato da motivação do aluno estar relacionada com trabalho mental situado no contexto específico das salas de aulas, entende que seu estudo não pode restringir-se à aplicação direta dos princípios da motivação humana. Para Brophy (1983), o estudo da motivação no contexto escolar deve contemplar e integrar os componentes próprios de seu contexto.

Estudos realizados por Martinelli e Genari (2009) mostram a relação entre aprendizagem e motivação. Também Siqueira e Wechsler (2006) sinalizam essa relação. De acordo com as autoras, teorias antigas sobre a aprendizagem apresentavam a motivação como uma pré-condição importante para aprender. Contudo, essa visão mudou, e os interesses pelos aspectos motivacionais no contexto escolar, apesar de relativamente novos, constituem-se o foco de estudo de muitos pesquisadores e educadores por compreender o amplo e complexo *constructo* motivação.

Bzuneck (2009) diz que os efeitos imediatos da motivação do aluno são perceptíveis. Alunos motivados envolvem-se ativamente nas tarefas pertinentes

ao processo de atividade, o que implica, completa o autor: “em ele ter escolhido esse curso de ação, entre outros possíveis ao seu alcance” (p. 11). Por outro lado, um aluno desmotivado faz apenas o mínimo na realização de uma atividade e/ou desiste facilmente quando as tarefas lhe parecem um pouco mais exigentes (BZUNECK, 2009). Sendo assim, a qualidade do investimento pessoal implica na utilização de estratégias de aprendizagem cognitivas, metacognitivas e de gerenciamento de recursos, numa construção denominada processamento de profundidade. A ausência da motivação representa, portanto, queda de investimento pessoal, e de qualidade nas tarefas de aprendizagem resultando, conseqüentemente, numa aprendizagem deficiente *ou* escassa (BZUNECK, 2009).

Elementos fornecidos pela avaliação do desempenho escolar do aluno e considerações sobre o seu comportamento aberto não são suficientes para denotar um aluno motivado ou desmotivado, como ressalta Bzuneck (2009). Para o autor, além desses aspectos, a identificação de reais problemas de motivação exige um conhecimento mais cuidadoso do aluno, de seu nível de capacidade, de seus conhecimentos prévios, dos métodos de estudo e até da disponibilidade de recursos disponíveis na escola. O que parece evidente é que, à medida que os alunos avançam nas séries, os problemas tendem a ser mais complexos e profundos. Para Bzuneck (2009), isso se deve a problemas originados nas séries anteriores que não foram resolvidos e/ou pela influência que o aluno recebe das novas exigências dos diferentes tipos de disciplinas, aliadas às suas características evolutivas.

A identificação de problemas de aprendizagem deve ser avaliada sob dois prismas. O primeiro de caráter quantitativo e o segundo de caráter qualitativo (BZUNECK, 2009). Em relação ao aspecto quantitativo, Bzuneck (2009) comenta que a motivação pode ser maior ou menor, ou seja, mais ou menos intensa. Nesse aspecto, a motivação em grande quantidade torna-se prejudicial, pois acarreta fadiga e ansiedade. Para Bzuneck (2009), esse último é o elemento mais agravante, pois a alta ansiedade prejudica o raciocínio e a recuperação de informações armazenadas na memória e, portanto, o desempenho acadêmico a até a própria aprendizagem. Destarte, o mais indicado, no que se refere à quantidade de motivação, é o equilíbrio, ou seja, a motivação não deve ser nem muito forte, e nem muito fraca (BZUNECK, 2009). No tocante ao caráter qualitativo da motivação, Bzuneck (2009) explica que há tipos mais adaptadores que outros, mas menos eficazes. Nesse sentido, o autor comenta que há distorções na qualidade ou no tipo

de motivação. Tal constatação se deve às razões que movem o aluno para outros objetivos os quais, em decorrência de sua dinâmica, desviam a aplicação de esforço e energia de uma direção construtiva. Sendo assim, um aluno não é desmotivado necessariamente para tudo na sala de aula.

Harter (1981) chama a atenção para as particularidades de cada indivíduo envolvido no processo de aprendizagem. Segundo a autora, tais diferenças podem ser categorizadas em cinco dimensões bipolares. A primeira seria a preferência por trabalhos desafiantes ou por trabalhos fáceis. A segunda estaria relacionada ao trabalho motivado pela curiosidade ou pelo desejo de agradar o professor. Trabalho independente ou trabalho dependente da ajuda do professor constituiria a terceira dimensão e a quarta o julgamento independente na escolha de tarefas ou confiança na escolha do professor. A quinta e última dimensão na classificação proposta por Harter (1981) são os critérios internos de sucesso e fracasso ou critérios externos, ou seja, nota ou *feedback* do professor.

A relevância dos fatores pessoais na motivação para aprender também são discutidos por Pintrich e DeGroot (1990). Nesse sentido, os autores apontam os valores que incluem: os objetivos, crenças, interesses na tarefa e as expectativas caracterizadas, principalmente pelas crenças na capacidade e na afetividade, manifestada esta última pelas reações emocionais vivenciadas em consequência da tarefa, elementos estes que corroboram a afirmação de Stipek (1998): motivar para aprender não é uma tarefa fácil.

Ao tratar dessa temática, Brophy (1999) expõe que o contexto escolar apresenta particularidades que dificultam a motivação do aluno para a aprendizagem. Nesse conjunto, ele menciona a estruturação do ambiente escolar, caracterizado pela obrigatoriedade de frequência e pelos conteúdos curriculares. Outro aspecto apontado por Brophy (1999) refere-se ao tempo e ao trabalho em sala de aula. Segundo o autor, o fato desses elementos estarem direcionados para atender exigências impostas externamente, num esforço nada espontâneo por parte dos alunos, torna-se um entrave para a motivação. O autor cita ainda a composição das salas com dezenas de alunos e o fato destas constituírem-se ambientes sociais que favorecem a existência de fracassos os quais, por sua vez, produzem, frequentemente, não apenas desapontamento, mas até humilhação pública. Como último elemento do contexto escolar que dificulta a motivação para aprender, Brophy (1999) menciona a aferição de notas.

Em sua prática docente, nem sempre o professor terá alunos envolvidos com prazer ou alegria na execução das tarefas (BROPHY, 1999). Isso acontece, considerando-se as variáveis que cercam tal processo. Todavia, cabe ao professor usar estratégias motivacionais. Pesquisas voltadas para esta área (BZUNECK, 2010; BZUNECK, GUIMARÃES, 2010, entre outras) são indicativos valiosos que auxiliam o professor na tarefa de incentivar seus alunos chegar, o mais próximo, a um padrão ótimo de motivação, ou seja, o hábito duradouro de valorizar o aprender e de envolver-se nos processos com esforço, buscando a aquisição de conhecimentos e habilidades.

O interesse e a curiosidade podem ser considerados elementos constituintes da natureza humana e, por conseguinte, promotores da motivação (NEVES, BORUCHOVITCH, 2007). Partindo dessa afirmação, tais elementos devem caracterizar permanentemente o contexto escolar, não se perdendo ao longo da trajetória educacional. A tendência natural ou motivação para aprender ultimamente está sendo muito investigada por educadores e psicólogos interessados em pesquisar as particularidades da motivação humana numa relação com o contexto escolar, como forma de contribuir, com êxito, para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem. Tais pesquisas estão favorecendo o surgimento de um número considerável de teorias motivacionais. Considerações quanto às teorias motivacionais são apresentadas na sequência.

3.2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DE TEORIAS MOTIVACIONAIS

Como *constructo*, a motivação não é diretamente observável (GOYA; BZUNECK; GUIMARÃES, 2008). No entanto, a construção de sua identidade é necessária para que se possa compreender e explicar o porquê dos comportamentos humanos. Stipek (1998) e Eccles e Wigfield (2002) apresentam as principais teorias motivacionais. Em decorrência da particularidade com que cada um dos autores trabalha a temática, far-se-á uso destas duas referências no intuito de apresentar considerações acerca das teorias motivacionais.

Stipek (1998) alude inicialmente à Teoria do Reforço. A autora destaca que tal teoria foi desenvolvida para explicar o comportamento humano. De acordo com Stipek (1998), teóricos do reforço como, por exemplo, Skinner (1974), afirmam que o comportamento é causado por eventos externos à pessoa e podem

ser entendidos como simples leis que se aplicam tanto aos seres humanos como aos animais. De acordo com os princípios da Teoria do Reforço, segundo Stipek (1998), comportamentos elogiados tendem a aumentar sua frequência e podem orientar os alunos a determinados tipos de padrões. A autora ressalta que técnicas de reforço são utilizadas praticamente em todas as salas de aula quando, por exemplo, o professor elogia seu aluno, dá notas ou estrelas douradas, coloca trabalhos dos alunos em exposição ou exige que o aluno fique depois da aula após apresentar um comportamento inadequado.

A segunda teoria apontada por Stipek (1998) é a Teoria Social Cognitiva. De acordo com Bzuneck (2009), as abordagens ou teorias sobre motivação do aluno têm dado especial destaque aos componentes cognitivos ou pensamentos, variáveis ligadas ao *self*. Segundo Stipek (1998), Bandura (1977) reconheceu que o reforço acarreta efeitos poderosos sobre o comportamento humano, mas opôs-se à noção de que os indivíduos são regulados inteiramente por forças externas. Sendo assim, a Teoria Social Cognitiva representa um afastamento significativo da Teoria do Reforço, incluindo-se as cognições como mediadoras do comportamento (STIPEK, 1998).

Para Bandura (1977), nenhuma cognição afeta mais o comportamento humano que os julgamentos das pessoas sobre a capacidade que tem um indivíduo para atingir determinados objetivos (STIPEK, 1998). Portanto, os juízos pessoais do indivíduo para a realização de uma determinada tarefa em um determinado espaço de tempo estão diretamente relacionados às expectativas do sucesso. A esta constatação, Bandura (1977) denominou Teoria da Autoeficácia.

Teorias cognitivas aplicadas a contextos de realização constituem a terceira abordagem de Stipek (1998) quanto às teorias motivacionais. Como a própria categorização anuncia, são teorias que enfatizam as cognições ou as crenças como mediadoras do comportamento. A autora as apresenta em número de três e destaca que para todas elas as mudanças de comportamento são assumidas para exigir mudanças nas cognições. Reforço e punição podem afetar as cognições, mas as cognições são as que fazem toda a diferença no comportamento (STIPEK, 1998).

Apesar da semelhança com a Teoria Social Cognitiva, as teorias cognitivas aplicadas a contextos de realização diferem desta e apresentam diferenças entre si no que se refere às crenças particulares que enfatizam (STIPEK,

1998). A Teoria Social Cognitiva centra-se na autoeficácia; a Teoria Expectativa-Valor incide sobre as expectativas de sucesso; a Teoria da Aprendizagem Social enfatiza as crenças sobre a contingência de recompensas e a Teoria da Atribuição se volta para as crenças nas causas dos resultados obtidos.

A primeira teoria abordada por Stipek (1998) no conjunto das teorias cognitivas aplicadas a contextos de realização é a Teoria Expectativa-Valor de Atkinson (1964). A autora salienta que o objetivo inicial de Atkinson (1964) era prever se um indivíduo se disporia a realizar uma tarefa ou a evitaria. No entendimento do autor, para o sucesso ou a necessidade de atingi-lo há um motivo inconsciente que orienta os indivíduos para a realização de uma tarefa. Segundo Stipek (1998), o motivo para o sucesso representa a disposição de deixar uma posição relativamente estável para lutar por um sucesso, o que caracteriza a Teoria Expectativa-Valor como a capacidade de realizar uma atividade para experimentar êxito. Stipek (1998) afirma que a contribuição dada por Atkinson (1964) com a Teoria Expectativa-Valor possibilitou a muitos teóricos desenvolver modelos que têm grande relevância para a prática em sala de aula.

A Teoria da Aprendizagem Social proposta por Rotter (1966) constitui a segunda teoria à qual Stipek (1998) faz referência no conjunto das teorias cognitivas aplicadas a contextos de realização. Rotter (1966) afirma que a expectativa de reforços e o valor destes determinam o comportamento. Para o autor, o valor do reforço está associado não somente à probabilidade de sucesso, mas igualmente às necessidades do indivíduo e às associações com outros reforços. Rotter (1966) propõe o *locus* de controle do desempenho acadêmico como uma característica relativamente estável que pode ser medido por meio de um questionário. Os itens constantes no questionário são classificados em seis subcategorias: o reconhecimento acadêmico, o reconhecimento social, a afetividade, a dominância, as crenças sociopolíticas e a filosofia.

A terceira teoria no corpo das teorias cognitivas aplicadas a contextos de realização apontada por Stipek (1998) é a Teoria da Atribuição proposta por Weiner (1992). A principal diferença entre esta teoria e a Teoria da Aprendizagem Social se encontra no fato de que esta concorda que os seres humanos são motivados principalmente para compreender a si mesmos e o mundo que os rodeia e para alcançar o domínio cognitivo da estrutura causal do ambiente, afirma Stipek (1998). Weiner (1992) acrescentou ao *locus* proposto por Rotter (1966)

a estabilidade e a controlabilidade que, segundo Stipek (1998), permitem especificar melhor as previsões das crenças de comportamento sobre a causa do reforço. *Lócus* se refere à fonte da causa, isto é, se é interna ou externa; a estabilidade diferencia as causas com base em sua duração; a dimensão de controle se refere ao grau de controle que o indivíduo tem sobre a causa. Stipek (1998) comenta que uma pessoa tem controle sobre o esforço que empreende na realização de uma atividade e não sobre o fato de ter sorte, por exemplo.

Para concluir a apresentação das teorias cognitivas aplicadas a contextos de realização, Stipek (1998) afirma que todas elas representam um afastamento significativo do simples reforço. A autora conceitua o reforço como mecanicista por não incorporar crenças, valores, expectativas, emoções ou qualquer outro elemento que não seja observável diretamente. Por conseguinte, as teorias cognitivas consideram os pensamentos e os sentimentos não observáveis como fatores importantes para a compreensão do comportamento.

Outra teoria apresentada por Stipek (1998) é a Teoria da Autoestima proposta por Covington (1992). Deci, Ryan, Connel e seus colegas, no final da década de 1980 e início da década de 1990, propuseram que as pessoas têm a necessidade fundamental para ver-se como competentes. Covington (1992) afirmou que esta cultura de autoconfiança na própria competência intelectual é fundamental para um sentimento de autoestima. A premissa fundamental da teoria proposta por Covington (1992) é que os seres humanos naturalmente se esforçam para proteger seu senso de autoestima. Stipek (1998) comenta que a Teoria da Autoestima é relevante para a escola, visto que, na maioria dos ambientes educacionais, o desempenho acadêmico é critério dominante. Nesse aspecto, a autora ainda acrescenta que o cenário competitivo presente nas instituições educacionais impede o sucesso de muitos estudantes. A confiança na obtenção de sucesso é um elemento essencial para uma aprendizagem eficaz e juízos de baixa competência variam dependendo da definição de capacidade, ou seja, se esta é considerada estável ou pode ser melhorada pelo esforço e pelo contexto social da sala de aula (STIPEK, 1998).

Ainda no bojo das teorias motivacionais apresentadas por Stipek (1998) figura a motivação intrínseca. Bzuneck (2009) afirma que a motivação consta de um ou mais fatores que levam a pessoa a agir em determinada direção. Teóricos da motivação intrínseca afirmam que os seres humanos nascem com uma

predisposição para desenvolver habilidades relacionadas à aprendizagem e que o reforço externo não é necessário porque a aprendizagem é intrinsecamente reforçadora (STIPEK, 1998). Procurar oportunidades de desenvolver competências, buscar novidades, ser autônomo e participar de atividades espontaneamente são atitudes que revelam o quanto o ser humano é predisposto intrinsecamente (STIPEK, 1998).

Em 1959, White publicou um artigo que se tornou um clássico, para apresentar evidências de que os seres humanos têm necessidade intrínseca de se sentir competente (STIPEK, 1998). Piaget (1952) declarou de modo semelhante que, desde o primeiro dia de vida, os seres humanos são naturalmente inclinados à prática do desenvolvimento das competências. Para Martini e Boruchovitch (2004), um aluno motivado intrinsecamente persiste na tarefa pela atividade em si, por ser interessante, envolvente e, de certa forma, geradora de satisfação. Por outro lado, um aluno motivado extrinsecamente realiza uma atividade a fim de obter recompensas externas, materiais ou sociais e demonstrar competência ou capacidades em relação a outras pessoas.

A última teoria apresentada por Stipek (1998) é a Teoria de Metas. Segundo uma análise realizada por Dweck (1986), alunos com meta de aprendizagem buscam tarefas desafiadoras, que oferecem oportunidades de desenvolver novas competências, e persistem quando se deparam com dificuldades. Por outro lado, as metas de desempenho são particularmente precárias para os estudantes que têm baixas percepções de suas competências (STIPEK, 1998). A autora conclui que, além de obter recompensas, os indivíduos também se envolvem em atividades por considerá-las divertidas, porque os valores por eles internalizados estão associados a elas e porque elas servem a propósitos que vão além da sala de aula. Nesse contexto, Stipek (1998) afirma que a tarefa do professor é criar um ambiente em que, prontamente, possa tirar proveito desses elementos que promovem a motivação e podem melhorar a aprendizagem. Para isso, é importante que o contexto social da sala de aula possibilite uma relação sólida entre os alunos e, igualmente, com o professor, favorecendo o surgimento de um espaço onde todos se respeitem e se valorizem, conclui Stipek (1998).

Eccles e Wigfield (2002) agruparam as teorias motivacionais em três categorias. Na primeira constam as que abordam as crenças de competência e a expectativa de sucesso, ou seja, aquelas que se referem às crenças de competência

e eficácia, expectativas de sucesso ou de fracasso em uma determinada atividade e senso de controle sobre os resultados obtidos (MACHADO, 2009). Dessa categoria fazem parte a Teoria da Autoeficácia (BANDURA, 1997) e as Teorias do Controle (SKINNER; CONNELL; WELLBORN, 1990). A primeira propõe que o indivíduo realize uma determinada atividade, caso se considere capaz, de acordo com suas capacidades e habilidades atuais que, proporcionando um resultado satisfatório, será motivo para uma nova realização em nível superior de desafio (MACHADO, 2009). Já, as segundas, de acordo com Machado (2009), asseguram que uma pessoa se sentirá bem sucedida se possui senso de controle interno dos seus sucessos e fracassos.

Na segunda categoria, figuram as que trabalham com o *constructo* de expectativa e valor, tais como a Teoria da Atribuição (WEINER, 1992) e a Teoria de Expectativa-Valor proposta por Atkinson (1964). Para a Teoria da Atribuição, as causas que contribuem para o sucesso ou o fracasso são o elemento central. De acordo com essa teoria, as causas podem ser classificadas em razão das seguintes dimensões: *locus* (interno ou externo); estabilidade (estável ou instável) e controlabilidade (controlável ou incontrolável). Segundo a Teoria de Expectativa-Valor a motivação depende do valor e da expectativa que uma pessoa atribui à tarefa que vai realizar.

Na terceira categoria encontram-se as seguintes teorias: Teoria de Metas de Realização (BANDURA, 1997; BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008); Teoria do Interesse (SCHIEFELE, 1991); e a teoria da Motivação Intrínseca, notadamente a Teoria do Fluir, proposta por Csikszentmihalyi (1992) (MACHADO, 2009). A Teoria de Metas de Realização objetiva explicar a motivação focalizando o aspecto qualitativo do processo de aprendizagem (ZERORINI, SANTOS, 2009). Na perspectiva da teoria de Metas de Realização, a meta aprender é a que revela maior qualidade. O indivíduo imbuído dessa meta busca seu crescimento intelectual, valoriza o esforço pessoal, é capaz de enfrentar desafios e normalmente se utiliza de estratégias de aprendizagem mais efetivas (ZERORINI, SANTOS, 2009).

Além da meta aprender, outras três metas configuram a teoria de Metas de Realização. Uma delas é a chamada meta *performance*. Nessa categoria, o aluno está preocupado em demonstrar a sua própria Inteligência. Outra meta é denominada de aproximação; por ela o aluno é orientado a buscar parecer inteligente. A última meta, de caráter qualitativo, é a meta evitação. O indivíduo,

possuidor dessa meta, evita qualquer situação em que possa demonstrar a sua incapacidade (ZERORINI, SANTOS, 2009).

Segundo Zerorini e Santos (2009), a teoria de Metas de Realização enfatiza fatores como o ambiente da sala de aula e a importância da ação docente como elementos propulsores do desenvolvimento de metas por parte dos alunos. Dessa forma, as autoras ressaltam que é relevante que o professor explicita, em sua ação docente, a preocupação com o processo de aprendizagem e não somente com o produto resultante dele.

A Teoria do Interesse, proposta por Schiefele (1991), encontra-se dividida em duas categorias: a do interesse pessoal e a do interesse situacional. A primeira se revela mais duradoura, caracterizando-se pela estabilidade de preferência por certos domínios, enquanto que a segunda é marcada por um estado emocional provocado por um determinado aspecto de uma tarefa (SCHIEFELE, 1991).

A teoria da Motivação Intrínseca é apresentada como contraposta à motivação extrínseca. Porém, a Teoria da Autodeterminação questiona essa dicotomia e propõe um *continuum* de motivação (MACHADO, 2009). Tal teoria, proposta inicialmente por Decy e Ryan (1985), é denominada por Bzuneck e Guimarães (2010) como uma macroteoria contemporânea promissora para a compreensão do envolvimento, da persistência, do desempenho e do uso de estratégias de aprendizagem pelos alunos no contexto escolar. É esta a teoria que embasou o presente trabalho. Na sequência, são apresentadas considerações acerca da Teoria da Autodeterminação.

3.3 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

Os avanços das pesquisas, nas áreas da psicologia e da educação, que priorizam o estudo sobre a motivação dos alunos, advêm principalmente do conhecimento obtido pelos estudos que se baseiam nas teorias sociocognitivistas, dentre as quais se destaca a Teoria da Autodeterminação (DECI; RYAN, 2000). Segundo Paiva e Boruchovitch (2010), pela Teoria da Autodeterminação supõe-se que todos os alunos possuem necessidades psicológicas inatas e uma orientação geral para o crescimento. Para as autoras, a associação desses dois elementos constitui a base para a motivação autônoma e para o desenvolvimento psicológico

saudável. Paiva e Boruchovitch (2010) ressaltam que, como uma macroteoria, a Teoria da Autodeterminação foi elaborada a partir de quatro miniteorias complementares e inter-relacionadas: a Teoria das Necessidades Básicas, a Teoria da Avaliação Cognitiva, a Teoria da Integração Organísmica e a Teoria das Orientações Causais

Bzuneck e Guimarães (2010) destacam que o eixo central da teoria da Autodeterminação parte da afirmação de que “os seres humanos são dotados de natureza ativa, propensos ao desenvolvimento saudável e à autorregulação” (p. 44). Sendo assim, tal teoria propõe que as necessidades psicológicas básicas de competência, de autonomia e de vínculo são determinantes pelo modo como as pessoas sentem, pensam e se comportam (MACHADO, 2009). Ao focalizar o conceito de necessidade, a Teoria da Autodeterminação tem sido comparada às teorias das tradições de Hull (1943) e Murray (1938), como afirma Machado (2009). Por isso, tanto maior será o engajamento de um indivíduo em uma determinada tarefa, quanto maior for a satisfação dessas três necessidades (BZUNECK, GUIMARÃES, 2010).

A autonomia, apresentada como uma das necessidades psicológicas básicas, caracteriza-se pelo fato da pessoa se sentir autora da ação, realizar uma determinada atividade voluntariamente e ser capaz de decidir sobre suas ações (MACHADO, 2009). Atitudes de ameaças, de fiscalização e cobranças de prazo resultam na frustração da necessidade de autonomia e, portanto, diminuem ou prejudicam a motivação intrínseca (DECI, RYAN, 2000). Boruchovitch (2004) destaca que, quando as crianças creem que são responsáveis pelas suas próprias ações, que são capazes de controlá-las e que possuem escolha, aumenta sua motivação para a autorregulação. A autora reafirma que tais condições são importantes motivadores em todas as áreas.

O *constructo* de controle que o indivíduo tem sobre determinada tarefa embasa a ideia de competência. De acordo com Machado (2009), a pessoa que se percebe capaz para realizar uma atividade está a caminho da motivação intrínseca ou das formas autônomas de regulação extrínseca. Essa última afirmação parece contraditória, mas é perfeitamente compreensível graças ao *continuum* da regulação do comportamento proposto por Reeve, Deci e Ryan (2004), descrito posteriormente.

Como necessidade psicológica básica, a competência relaciona-se diretamente com a eficácia no relacionamento com o ambiente, com o exercício de capacidade e de habilidade para a superação de desafios (MACHADO, 2009). Nesse conjunto figura o *feedback*. De acordo com Deci e Ryan (2000), *feedback* positivos são sempre bons. Em contrapartida, *feedback* negativos são sempre ruins quando assumem um caráter depreciativo. Tal premissa se fundamenta no fato de que *feedback* positivos remetem à competência, ao passo que *feedback* negativos depreciativos remontam à incompetência. Bzuneck (2010) afirma que o *feedback* afeta tanto o processo de aprendizagem como a própria motivação. O autor comenta que a função do *feedback* negativo tem uma característica de correção do erro e, em razão disso, ele é também chamado de *feedback* corretivo.

Feedback, no contexto escolar, são ações docentes que partem do professor e se dirigem ao aluno. A qualidade da motivação, conforme a Teoria da Autodeterminação é susceptível ao sucesso que o indivíduo vai obtendo nos processos de internalização de valores e regras internas os quais dependem, em grande medida, das ações do professor (MACHADO, 2009). O *feedback* figura, nesse contexto, como um fator extremamente relevante.

O pertencimento é a última das três necessidades psicológicas básicas abordadas no bojo deste trabalho. Essa necessidade é satisfeita pelo estabelecimento de vínculos seguros e confiáveis com outras pessoas, os quais permitem ao indivíduo sentir-se emocionalmente envolvido em relacionamentos que requerem atenção (MACHADO, 2009). Deci e Ryan (2000), no intuito de exemplificar a importância de satisfazer a necessidade de vínculo para o desenvolvimento da motivação intrínseca, referem que bebês e crianças pequenas demonstram motivação intrínseca em comportamentos exploratórios quando se sentem vinculados a seus pais. No contexto escolar, os autores destacam a relevância que assumem professores calorosos e atenciosos para a satisfação da necessidade de pertencimento. Sendo assim, o estabelecimento de vínculos promove a internalização dos valores e das regulações externas. Tal internalização é essencial para o *continuum* da regulação de comportamento, como propõe a Teoria da Autodeterminação. O *continuum*, em seus diferentes níveis, revela a qualidade motivacional do indivíduo.

O *continuum* proposto pela Teoria da Autodeterminação foi estruturado a partir dos resultados de pesquisas empíricas realizadas pelos seus

autores (RUFINI, BZUNECK, OLIVEIRA, 2011). Segundo Rufini, Bzuneck e Oliveira (2011), tais pesquisas levaram os autores a distinguir tipos diversos de regulação do comportamento, os quais variam de acordo com o nível de autonomia ou autodeterminação percebido. Assim, é possível identificar graus de autodeterminação na motivação extrínseca.

No *continuum* da regulação do comportamento figuram aqueles elementos compreendidos desde a desmotivação, ou seja, a ausência de intenção para agir, até a motivação intrínseca. Entre esses dois polos, encontra-se a motivação extrínseca apresentada em quatro tipos: motivação extrínseca por regulação externa, motivação extrínseca por regulação introjetada, motivação extrínseca por regulação identificada e motivação extrínseca por regulação integrada (REEVE, DECI, RYAN, 2004).

A motivação extrínseca por regulação externa, no *continuum* da Teoria da Autodeterminação, caracteriza-se pela realização de uma determinada tarefa como a finalidade de obter os benefícios externos à atividade ou de evitar situações desagradáveis. Portanto, o foco se volta para o fim e não para o processo (MACHADO, 2009). No nível seguinte, denominado de motivação extrínseca por regulação introjetada, a realização de uma atividade é motivada pelo sentimento de culpa, de rompimento social que a não realização pode acarretar ou para atender as instâncias ligadas à autoestima (RUFINI, BZUNECK, OLIVEIRA, 2011). Apesar da regulação ser interna, ela é movida por estímulos externos. Portanto, os dois primeiros níveis do *continuum* são formas controladoras de motivação: a primeira por controle externo e a segunda por controle interno (BZUNECK, GUIMARÃES, 2007).

No terceiro nível do *continuum* proposto pela Teoria da Autodeterminação, o indivíduo se identifica com as exigências ou com as regras que lhe são apresentadas na realização de uma atividade. Tal identificação é o referencial para a nomenclatura que esse nível recebe: motivação extrínseca por regulação identificada. Nesse nível, a pessoa considera certo comportamento como de importância pessoal, aceitando a regulação como própria (RUFINI, BZUNECK; OLIVEIRA, 2011). Após esse nível, segue o da motivação extrínseca por regulação integrada, o nível mais autônomo de motivação extrínseca. Nessa condição, a pessoa assume a tarefa por escolha pessoal, autonomamente, sem nenhuma forma de coação, pois é considerada algo importante, assimilada ao próprio *self* (BZUNECK, GUIMARÃES, 2010). O fator que diferencia esse nível de motivação

extrínseca da motivação intrínseca é que, no primeiro caso, pode ocorrer o abandono da atividade com o desaparecimento da exigência que a originou (MACHADO, 2009), é o que se observa, por exemplo, quando se recebe o diploma. Deci e Ryan (2000) afirmam que este nível de motivação extrínseca se distingue da motivação intrínseca por apresentar o componente específico de interesse pela atividade como um elemento afetivo, além da liberdade de escolha que se confere à pessoa. Rufini, Bzuneck e Oliveira (2011) recordam a questão essencial apresentada por Csikszentmihalyi (1992), qual seja: A pessoa continua persistindo e se esforçando em uma atividade, mesmo sem qualquer consequência pela sua realização? Se a resposta for positiva, tem-se a motivação intrínseca. Para Csikszentmihalyi (1992), esse é o fator essencial para que se possa afirmar se uma pessoa é movida por motivação intrínseca ou por motivação extrínseca. Contudo, diversos fatores podem influenciar a motivação para aprender. A seguir, fazem-se considerações acerca de *constructos* correlatos e de alguns fatores contextuais relacionados à motivação para aprender.

3.4 FATORES CONTEXTUAIS E *CONSTRUCTOS* CORRELATOS À MOTIVAÇÃO PARA APRENDER

Os conceitos de motivação intrínseca e motivação extrínseca são apontados por alguns estudos para a compreensão da motivação para aprender (SIQUEIRA, WECHSLER, 2006). Martinelli e Genari (2009) afirmam que, no decorrer do percurso escolar, os alunos agem muito mais por motivação extrínseca do que por motivação intrínseca, apesar desta última caracterizar o início da escolarização. O que ocasiona tal mudança? Pautadas em pesquisas realizadas anteriormente, as autoras citam como causa a utilização desmedida de incentivos extrínsecos no contexto das salas de aula.

Rufini, Bzuneck e Oliveira (2011) destacam que resultados de pesquisas sobre a motivação dos estudantes confirmam a crença baseada no senso comum de que, à medida que avançam nos anos escolares, os alunos apresentam um decréscimo gradativo de sua qualidade motivacional, sobretudo nas áreas do conhecimento matemático e científico. Segundo Lepper, Handerlong e Iyengar (2005), no avanço dos anos escolares evidenciam-se as pressões externas, a competição e a busca de recompensas, promovendo-se, conseqüentemente, a motivação extrínseca.

Os incentivos extrínsecos utilizados no contexto escolar constam de recompensas materiais e/ ou elogios que os alunos recebem dos professores como forma de reconhecimento por demonstrarem competência em determinada tarefa (MACHADO, 2009). Lepper, Henderlong e Iyengar (2005) destacam que recompensas materiais interferem muito mais na qualidade da motivação que recompensas verbais. Desse modo, impelidos por motivação extrínseca, os alunos agirão, muito provavelmente, buscando somente receber recompensas. Deci e Ryan (1987) alertam que o uso de métodos externos de controle e a oferta de recompensas e punições que fortalecem o controle externo, exercem efeitos negativos na motivação intrínseca. Para Boruchovitch (2004), o excesso de controle externo diminui o senso de responsabilidade, por exemplo, contribuindo para a evitação de desafios e para diminuição da persistência.

As recompensas normalmente fazem parte do cotidiano de professores reguladores, ao passo que professores promotores de autonomia empenham-se na promoção da motivação intrínseca. Se essa última não é despertada, certamente o serão os níveis de motivação extrínseca com regulações autônomas (MACHADO, 2009). A autora menciona relatos de estudos sobre a formação de professores com a finalidade de os incentivar para que se dediquem a ações mais promotoras de autonomia. O resultado obtido evidenciou que um estilo promotor de autonomia pode ser aprendido e desenvolvido.

Outro elemento muito presente no contexto escolar e que reforça a motivação extrínseca é a competitividade. Bzuneck e Guimarães (2004) descrevem os efeitos negativos das estruturas competitivas no ambiente escolar. Entre os aspectos apontados pelos autores encontram-se: o decréscimo de ações cooperativas, a classificação das ações em merecedoras ou não de recompensas, a atribuição de sucesso à sorte ou à inteligência, fatores independentes do controle do aluno. Não possuindo o controle, os alunos começam a considerar seu esforço desnecessário ou ineficaz e a questionar sua própria capacidade.

A motivação intrínseca, por sua vez, impulsiona o indivíduo a agir pelo prazer que a própria atividade desperta, como um fim em si mesma (MACHADO, 2009). Pessoas motivadas intrinsecamente não necessitam de recompensas e tão pouco executam ações mediante ameaças. Machado (2009) ressalta o quanto é difícil a motivação intrínseca no contexto escolar. Por outro lado, a autora destaca que a regulação identificada e a regulação integrada (níveis do

continuum de comportamento proposto pela Teoria da Autodeterminação já citados nesse trabalho) são indicativos para um desenvolvimento e uma aprendizagem num nível de maior qualidade motivacional, quando comparado aos demais níveis de motivação controlada.

De acordo com Accorsi, Bzuneck e Guimarães (2007), alunos orientados por motivação intrínseca objetivam compreender os conteúdos. Para tanto, adotam estratégias de profundidade. Os autores definem como estratégias de aprendizagem as ações mentais e os comportamentos que os alunos utilizam durante o processo de aprendizagem e que interferem no resultado final. Estratégias de aprendizagem e autorregulação são *constructos* correlatos à motivação para aprender. Como salientado anteriormente, alunos motivados utilizam estratégias de aprendizagem de profundidade, ao passo que o uso de estratégias de aprendizagem de profundidade revela um indivíduo motivado para aprender. Como a motivação no âmbito escolar apresenta-se atualmente como um dos mais sérios problemas enfrentados pelas escolas, pode-se inferir que o trabalho com estratégias de aprendizagem apresenta-se como um caminho seguro para motivar o aluno a aprender e, conseqüentemente, para a consecução de um processo de ensino e aprendizagem efetivo e qualitativo.

As estratégias de aprendizagem são classificadas em diferentes taxonomias. As denominadas metacognitivas são consideradas as mais profundas e eficientes, pois se referem aos procedimentos do indivíduo para planejar, monitorar e regular o seu próprio pensamento (BORUCHOVITCH, 1999). De acordo com Boruchovitch (2004), um caminho para promover o desenvolvimento da metacognição é o da autorreflexão, pois, por meio dela, o aluno pode ponderar e considerar diferentes alternativas. Desse modo, a autorreflexão funciona como uma estratégia decisiva para evitar o fracasso (FEURSTEIN, 1980). Boruchovitch (2004) salienta que professores que levam seus alunos a refletir promovem a aprendizagem, uma vez que lhes facultam pensar acerca dos pensamentos que surgiram durante a resolução de um problema, detectando, portanto, o que facilitou ou prejudicou a sua solução. Em razão disso, tal exercício contribui para um melhor desempenho (BORUCHOVITCH, 2004).

Boruchovitch (2004), ao abordar o tema da autorregulação da aprendizagem e a escolarização inicial, descreve que, somente quando ingressam no ensino fundamental, as crianças parecem demonstrar mais consciência de suas

cognições. Segundo a autora, a partir dessa fase, as crianças conseguem, conscientemente, por exemplo, estabelecer metas, selecionar estratégias apropriadas para alcançá-las, controlar sua atenção e motivação até alcançar a meta proposta. Portanto, se a motivação estabelece estreita relação com as estratégias de aprendizagem, pode-se inferir que alunos autorregulados são mais motivados, num nível de qualidade que pode fazer a diferença, conforme propõe a Teoria da Autodeterminação.

Pesquisas referentes à autorregulação têm mostrado, segundo Boruchovitch (2004), que alunos bem sucedidos quanto ao desempenho escolar adotam um número considerável de estratégias de aprendizagem. Zimmerman e Schunk (1989) destacam que as estratégias de aprendizagem envolvem estabelecimento de metas, planejamento, automonitoramento e busca de ajuda. Proporcionar às crianças do ensino fundamental oportunidades de experimentação, escolha e solução independente de problemas, promove o desenvolvimento da atividade autorregulatória (BORUCHOVITCH, 2004). Tornando-se autorreguladas, as crianças poderão obter mais sucesso em sua trajetória escolar. Bandura, Azzi e Polydoro (2008) evidenciam o quanto a autorregulação para aprender auxilia eficazmente na obtenção de sucesso. O sucesso, portanto, desperta o senso de competência que, por sua vez, contribui para um estado motivacional mais qualitativo.

Ao destacar a relevância do tratamento dispensado ao aluno por parte do professor, Comenius (1592-1670) o justifica afirmando que essa é uma estratégia de que o educador pode se utilizar para conquistar o educando. Em um paralelo com a Teoria da Autodeterminação, pode-se inferir o estabelecimento de vínculo. Ao se abordar a importância de que o conteúdo esteja ajustado à real capacidade do aluno, pode-se deduzir que esse seja adequado à sua competência, no assim chamado nível de desafio ótimo, como propõe a Teoria da Autodeterminação.

Pelo exposto, pode-se constatar a relevância do complexo *constructo* motivação no contexto escolar e o quanto esse fenômeno exerce ação determinante para a concretização de um processo de ensino e aprendizagem qualitativo. Por outro lado, tal efetivação prescinde da ação do professor como um elemento central em todo esse processo. Sendo assim, qual o papel desempenhado

pelo professor na motivação para aprender? Considerações acerca dessa temática são discutidas na sequência.

3.5 O PAPEL DO PROFESSOR NA MOTIVAÇÃO PARA APRENDER

Ao se abordar o contexto da educação, salientou-se o quanto esta se encontra indissoluvelmente associada à conjuntura social, econômico e cultural da sociedade em que ela se desenvolve. Contemporaneamente, a educação se caracteriza pela formação do capital humano, numa lógica voltada para a satisfação de interesses privados (SAVIANI, 2008), aspecto discutido anteriormente. Manchope (2010) esclarece que investir em capital humano é imprescindível para a produtividade. Para tanto, o indivíduo deve destacar-se pela inovação, criatividade e autonomia. A autora salienta que, nesse contexto, o professor possui um papel determinante, uma vez que a ele cabe “despertar a criatividade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente” (p. 90). Portanto, a qualidade da educação está diretamente ligada à qualidade dos profissionais que nela atuam (MANCHOPE, 2010). Para Gomes e Boruchovitch (2004, p. 109), cabe a escola e ao professor “garantir condições que otimizem os processos cognitivos, motivacionais e afetivos, bem como as ações do sujeito, mobilizadas pelos próprios sujeitos, nas situações de aprendizagem, em diferentes contextos sociais”.

Goya, Bzuneck e Guimarães (2008) destacam que a motivação atualmente é um dos problemas enfrentados no campo educacional. Segundo os autores, professores motivados, entusiasmados, tendem a influenciar seus alunos para uma aprendizagem eficaz. O contrário também é verdadeiro: professores desmotivados não são capazes de despertar em seus alunos uma aprendizagem de qualidade.

Machado (2009) salienta que as características pessoais e as crenças próprias de cada professor interferem na maneira como ele exerce sua ação docente. Nesse conjunto, a autora chama atenção para duas tarefas pertinentes ao professor: remediar, ou seja, recuperar alunos desmotivados e orientar os desordenadamente desmotivados e, ainda, agir de forma preventiva e permanente, impelindo e otimizando a motivação para aprender. Nessa perspectiva, pode-se constatar o efeito das crenças de autoeficácia na motivação de professores. Possuir

crença de autoeficácia significa acreditar na própria capacidade de organizar e executar ações tendo em vista um fim determinado (BANDURA, 1997). Goya, Bzuneck e Guimarães (2008) dizem que professores com crença de autoeficácia são mais flexíveis, comprometidos, competentes no sentido de adotar procedimentos mais eficazes, inovadores, democráticos e promotores de autonomia e confiança, além de administrar eficazmente situações escolares estressantes e interferir diretamente no desempenho dos alunos.

No tocante à ação docente, cabe ressaltar que os profissionais da educação enfrentam problemas que afetam diretamente a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Manchope (2010) afirma que atualmente se podem destacar três questões fundamentais. A primeira se refere à relação entre professor e aluno, a segunda, à relação entre professor e sociedade e a terceira, ao plano individual. Como a intenção desse trabalho é o estudo da influência do professor na qualidade da motivação do aluno, abordar-se-á somente a primeira relação. Manchope (2010) afirma que a tarefa dos educadores é tornar a escola um espaço atraente para o aluno que chega à educação formal com uma gama de informações muito grande recebida pelos meios de comunicação social que entram em concorrência com os conteúdos escolares.

De acordo com Manchope (2010), o papel do professor é decisivo no estágio inicial da aprendizagem escolar, posto que é exatamente nessa fase que se formam as atitudes das crianças em relação ao estudo. O Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, remetido à UNESCO, destaca que, se nesse período o professor apresentar uma formação deficiente ou estiver pouco motivado, haverá prejuízo para as futuras aprendizagens, uma vez que os alunos não construirão uma base sólida (DELORS, 1999). A repercussão dessa premissa se fez sentir na LBDEN 9.394/96, a atual lei de diretrizes e base da educação brasileira. Segundo essa legislação, o professor, que atua nos anos iniciais da educação básica, deve possuir formação de nível superior.

Manchope (2010) explica que a ação docente envolve dois momentos. O primeiro é denominado pela autora de formação acadêmica. Essa, segundo Manchope (2010), deve proporcionar ao professor conhecimentos que o ajudem a apreender os conteúdos curriculares. Quanto ao segundo momento, a autora o define como formação pedagógica a qual fornece, ou deveria fornecer, capacidade metodológica para aplicar os conteúdos. O grande dilema enfrentado

pelas instituições de ensino superior é exatamente conciliar esses dois momentos (MANCHOPE, 2010).

Szymanski (2010) refere que até as primeiras décadas do século XX, no Brasil, o processo de ensino e aprendizagem estava centrado no professor e a não aprendizagem do aluno era devida a ele mesmo, que não tinha “jeito” para o estudo ou era desinteressado. A autora destaca que vão gradativamente penetrando no cenário educacional brasileiro as teorias da “carência nutricional” e do “*déficit* cultural”, considerados, a partir de então, como as causas do fracasso escolar nas décadas de 1960 a 1970. Nesse período não havia a preocupação com a interação cognitiva e emocional entre professor e aluno, sendo as dificuldades de aprendizagem atribuídas aos alunos. Ao continuar analisando a educação no contexto brasileiro, a autora afirma que, no início do século XXI, no discurso teórico-acadêmico, a ação docente é considerada como um elemento fundamental na constituição da aprendizagem discente, apesar de que, na prática, o fracasso escolar ainda se atribui aos problemas de cada aluno ou de sua família. Atualmente, não é possível pensar em uma ação docente dissociada do conhecimento sobre os processos de aprendizagem do aluno, conclui Szymanski (2010).

Bzuneck e Guimarães (2004) destacam que uma característica inerente às aprendizagens escolares é que estas ocorrem numa condição grupal, na qual há a influência do professor e das inúmeras formas de interação que acontecem entre este e os alunos e entre os alunos. Contudo, afirma Boruchovitch (2004), os adultos e, no caso específico deste trabalho, os professores, devem proteger as crianças contra distrações e interferências que dificultam a realização de tarefas. Para a autora, aos adultos cabe a função de evitar interromper a criança e encorajar outras a fazerem o mesmo. Cabe-lhes, também, criar desafios apropriados à faixa etária em que se encontra a criança para que ela possa experimentar sucesso.

Quando se aborda o papel do professor em sua tarefa de motivar alunos para aprender, na perspectiva da Teoria da Autodeterminação, é fundamental o auxílio que ele dispensa à criança para que esta possa satisfazer as necessidades psicológicas básicas de todo o ser humano. Boruchovitch (2004) alerta para que ao se observar uma criança pedindo ajuda, se verifique se ela o faz porque realmente necessita de auxílio ou porque quer chamar a atenção. A autora adverte que a assistência dada à criança deve apoiar o que ela está tentando fazer a fim de

preservar a competência percebida e o senso de controle, encorajando a independência no desempenho futuro. Dispensar auxílio em excesso promove a dependência, ao invés de comportamentos autorregulados (NELSON-LEGALL; GLOR-SCHEIDB, 1986).

Outro aspecto que deve ser tomado em consideração pelo professor para motivar o aprendizado é incentivar a criança para que recorra a seus próprios esforços e sugerir-lhe estratégias que a auxiliem nesses esforços, colaborando para aumentar sua crença de competência em sua capacidade de controlar e dirigir sua aprendizagem (BORUCHOVITH, 2004). Boruchovitch (2004) ressalta que aos professores cabe promover metas, aprendizagens e formas de autorregulação, ações que podem fazer em virtude das tarefas que propõem, das metas que estabelecem e das formas pelas quais avaliam e fornecem ajuda a seus alunos. Além disso, é essencial que os professores encorajem os alunos a estabelecer metas.

No que concerne às tarefas, Stipek (1993) afirma que essas devem ser significativas e ligadas ao mundo real. Boruchovitch (2004) salienta o quão importante é que as tarefas sejam organizadas de modo que a criança possa perceber seu progresso e se sentir eficiente e dona da situação. Portanto, aqui se evidência a relevância do senso de competência e de autonomia, que leva o indivíduo a se considerar autor da ação. Nesse sentido, Bronson (2000) cita outras ações próprias do professor, tais como a utilização de métodos que propiciem ao aluno a oportunidade de escolha, que forneçam apoio para as ideias individuais e estilos pessoais de desempenho em que se utilizem critérios controláveis de avaliação. Quanto a esse último item, o autor menciona a ênfase dos resultados individuais em oposição a comparações e a evidência do esforço e do progresso e aponta o erro como oportunidade de aprendizagem, visto que, proporcionar ao aluno repetidas chances de revisar o trabalho, possibilita o alcance da meta estabelecida.

Aspectos relacionados à avaliação incidem diretamente na qualidade motivacional do aluno ou gera desmotivação. Boruchovitch (2004) argumenta que avaliações vagas ou gerais prejudicam a criança, já que não lhe fornecem informações sobre sua própria competência. A autora afirma que o *feedback* do adulto geralmente contribui para promover um maior grau de autorregulação quando é centrado em aspectos específicos da tarefa.

No que tange ao ato de conduzir o aluno a refletir sobre suas ações durante o processo de aprendizagem, essa é tarefa do professor. Esse estímulo, no entanto, não significa levantar questões para que o aluno pense sozinho. Não. Boruchovitch (2004) assegura que estimular o aluno a pensar em voz alta contribui para a elevação da autoconsciência. Portanto, o trabalho docente deve ser guiado pela interação entre professor e aluno a todo tempo: antes, durante e depois da realização das atividades, num processo de análise e avaliação contínua do resultado pretendido. Nesse sentido, Boruchovitch (2004) apresenta alguns exemplos de questões que favorecem a reflexão em voz alta. A autora cita, entre outras: “O que nos ajuda a aprender essa lição? O que os bons leitores fazem? Como devemos planejar isso? O que você pensou? Como pensou? A estratégia usada foi boa?” (BORUCHOVITCH, 2004, p. 76).

A utilização de recursos visuais também é apontada pela literatura como um auxílio valioso para ajudar as crianças a desenvolver a reflexão (BORUCHOVITCH, 2004). Questões como: O que você aprendeu? O que você descobriu? O que você achou difícil? O que você acha que você faz bem? Quais são as suas metas? podem estar escritas em cartazes distribuídos na sala de aula, aponta Boruchovitch (2004). Outros recursos são apontados para o desenvolvimento da metacognição que se torna, como já mencionado anteriormente, um fator importante para motivar o aluno a aprender. Derry e Murphy (1986) propõem o ensino de estratégias de aprendizagem em intervenções curtas, separadas das disciplinas regulares, seguidas temporariamente de ativação mediante cartazes com lembretes distribuídos no ambiente escolar. Segundo os autores, a ativação constante inicial proporciona o desenvolvimento da autorregulação do aluno.

Almeida (2002), ao abordar o tema da facilitação da aprendizagem, alerta que as intervenções em habilidades cognitivas e os métodos de estudo e aprendizagem não devem ser considerados como um manual de receitas. A intervenção deve ter como meta o aumento do autoconhecimento e da autonomia do aluno e envolver, igualmente, a sua autorregulação (ALMEIDA, 2002). Para o autor, intervir em estratégias de aprendizagem é expandir o conhecimento do aluno acerca das estratégias de aprendizagem existentes, possibilitando-lhe utilizar sua autonomia para selecionar a que mais condiz com o seu estilo pessoal, levando em consideração as demandas da tarefa. Boruchovitch (2004) salienta que as intervenções mais frutíferas são as que agem conjuntamente nos processos

cognitivos, metacognitivos, motivacionais e afetivos. Para tanto, a autora destaca que é importante que os contextos de sala de aula continuem a requisitar, apoiar e estimular a manutenção dos componentes trabalhados nas intervenções.

Portanto, despertar e cultivar o senso de competência e a autonomia são aspectos que o professor deve perseguir em seu trabalho docente para motivar o aluno a aprender. No entanto, satisfazer a necessidade de pertencimento do aluno é uma meta que o professor também deve almejar. Num estudo realizado por Osterman (2000), um resultado sumamente relevante foi o fato de que o apoio oferecido pelo professor comparado ao apoio prestado pela família e pelos colegas obteve influência direta sobre o envolvimento dos alunos com a escola e com as atividades escolares, ou seja, o vínculo com o professor possui qualidade de predição com relação à motivação para aprender. Também Furrer e Skinner (2003) apostam nessa premissa e afirmam que os estabelecimentos escolares deveriam dar a máxima importância à qualidade dos relacionamentos dos alunos. Para a consecução desse intento, os autores sugerem interações que equivalham, para os alunos, atenção, disponibilidade, cuidados, sensibilidade e calor humano. Para Guimarães (2004), perceber-se aceito faz com que o aluno se torne mais motivado e comprometido com a própria educação. Consequentemente, a autora destaca que se pode esperar um melhor aproveitamento e melhores resultados de aprendizagem.

Bzuneck e Guimarães (2004) sugerem aos professores o uso de estratégias para a motivação como, por exemplo: proporcionar tarefas desafiadoras, dosadas às capacidades dos alunos, pois afirmam que todo o desafio desequilibra e incentiva o trabalho mental, afugentando pensamentos de comparação. Os autores ainda propõem que o *feedback* por ocasião de todo tipo de avaliação focalize o processo e as estratégias empregadas e não única e exclusivamente o desempenho obtido. Quanto às situações de fracasso, Bzuneck e Guimarães (2004) advertem que essas nunca devem ser atribuídas à falta de capacidade, porquanto essa atribuição acarreta a diminuição da crença de autoeficácia, uma atitude importantíssima para novas tentativas de acerto, conforme propõe a teoria Social Cognitiva.

Portanto, segundo Bzuneck (2009), a primeira tarefa do professor direcionada a motivar o aluno para aprender é remediadora, ou seja, o professor deve recuperar alunos desmotivados ou orientar alunos cuja motivação esteja já

distorcida. A segunda tarefa é preventiva e de caráter permanente. Para Bzunek (2009), essa ação tem como foco toda a classe ao longo de todo o ano letivo, implantando-se e mantendo-se otimizada a motivação para aprender. O autor reconhece que se trata de um trabalho penoso, que exige conhecimento, habilidades e muito senso de compromisso com a educação.

Posto isso, não há como negar a importância do papel desenvolvido pelo professor na motivação para aprender. Tanto a literatura como os resultados de pesquisas que buscam aquilatar a influência que o professor exerce em sala de aula, seja sobre o conjunto dos alunos, seja sobre cada aluno em particular, mostram o alcance e a repercussão de suas ações e/ou omissões. Quando se objetivou avaliar a motivação de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, tanto brasileiros como chilenos, buscou-se verificar que percepção os professores tinham a respeito da motivação desses alunos para aprender.

Considerando-se que a motivação é um dos fatores mais determinantes para toda e qualquer ação e que à sua inexistência no contexto escolar é atribuída grande parte dos fracassos constatados no desempenho acadêmico de escolares (MARTINELLI; BARTHOLOMEU, 2007), na sequência são apresentados estudos e pesquisas realizados no Brasil no período de 2005 a 2010 sobre a motivação no contexto escolar.

3.6 MOTIVAÇÃO PARA APRENDER NO ENSINO FUNDAMENTAL BRASILEIRO: ESTADO DA ARTE

A busca por produções brasileiras no contexto educacional nacional e relativas à motivação para aprender no ensino fundamental revelou um número muito reduzido de estudos referentes a esse *constructo*. Como foi realizada uma revisão de literatura no período de 2005 a 2011, pode-se afirmar que, durante as buscas, foram encontrados trabalhos voltados para os outros níveis de educação, notadamente para o ensino superior.

A pesquisa foi realizada nas bases de dados *Scielo*, *Pepsic* e *Lilacs* e junto à biblioteca virtual de duas universidades: a Universidade Estadual de Londrina (UEL) e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). A escolha dessas duas universidades se deveu aos relevantes trabalhos realizados, por elas, na área da motivação e direcionadas ao contexto escolar, por grupos de pesquisa cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

(CNPq). Quanto às bases de dados, na *Scielo* foi revisada toda a coleção da biblioteca referente às Ciências Humanas. Nas outras duas bases, *Pepsic* e *Lilacs*, foi utilizado o recurso da palavra-chave, no caso, motivação, mais derivador.

É interessante observar que mais de 50% dos estudos encontrados foram realizados entre os anos de 2006 e 2007 e que há uma predominância, ainda que pequena, de estudos referentes aos anos iniciais do ensino fundamental. Quanto à região, constatou-se a maior incidência da região sudeste com mais de 50% dos estudos realizados. Foram encontrados trabalhos, além da região sudeste, nas regiões sul, centro-oeste e nordeste. As teorias motivacionais mais investigadas foram: Motivação Intrínseca e Extrínseca e a Teoria das Crenças de Autoeficácia, notadamente no aspecto da autoestima. Quanto à Motivação Intrínseca e Extrínseca foram encontrados cinco trabalhos; relativos à Teoria das Crenças de Autoeficácia foram registrados quatro trabalhos. Ainda foram encontrados quatro trabalhos relativos à construção e validação de escalas.

No que se refere à Motivação Intrínseca e Extrínseca, em 2005 Costa investigou as orientações motivacionais e o desempenho escolar de alunos da 7ª série em Matemática, na resolução de equação de 1º grau. A pesquisa envolveu 127 alunos de uma escola estadual do interior de São Paulo. Pautando-se pela Teoria da Motivação Intrínseca e Extrínseca, a autora fez uso de 12 pranchas sobre motivação, de um questionário com seis questões abertas sobre a avaliação na escola de uma prova de matemática e de um questionário para caracterização de alunos, a fim de descobrir se existira relação entre as orientações motivacionais e o desempenho escolar dos alunos. Após a coleta de dados, foram analisadas as relações entre as orientações motivacionais e o desempenho em Matemática, considerando-se os escores obtidos pelos participantes. Como resultado, Costa (2005) detectou que alunos que relataram estudar somente para aprender apresentaram melhor desempenho, comparado com o de alunos que alegaram gostar de matemática e com o daqueles que não gostam da matéria. Não foram encontradas relações significativas entre o desempenho em matemática e o tipo de motivação predominante nos alunos; revelou-se, também, que nenhum dos participantes da pesquisa apresentou motivação extrínseca como dominante. Em relação a essa afirmação, a autora destacou que o resultado referente à orientação motivacional intrínseca de alunos brasileiros mostrou semelhança com outros trabalhos já realizados como os de Neves (2002), Zenorine (2002) e Martini (1999).

Outra pesquisa relativa à motivação extrínseca e intrínseca foi desenvolvida por Genari em 2006. A autora investigou a existência de relações entre as orientações motivacionais e o desempenho acadêmico de alunos do ensino fundamental. Sua principal indagação era: Diferentes níveis de desempenho acadêmico apresentam diferentes padrões motivacionais? A pesquisa foi realizada com 150 alunos com idade entre 9 e 12 anos de uma escola pública do interior do estado de São Paulo, que cursavam a 3ª e a 4ª séries do ensino fundamental. Com referencial teórico, a autora pautou-se pela abordagem sócio-cognitivista da motivação, que tem demonstrado a existência de duas orientações motivacionais: a intrínseca e a extrínseca. Para a coleta de dados, Genari (2006) utilizou a Escala de Motivação Escolar Intrínseca e Extrínseca para estudantes do ensino fundamental (Manzini; Martinelli, 2005), com 31 questões, 15 referentes à motivação intrínseca e 16 à motivação extrínseca. O desempenho escolar foi avaliado por meio de uma prova elaborada pelo Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do estado de São Paulo (SARESP/ 2004).

Os dados foram analisados por meio de uma prova de correlação de *Spearman* para verificar a relação entre a variável motivação e o desempenho acadêmico. O teste de *Kruskal-Wallis* foi utilizado para verificar a existência de diferenças significativas entre os grupos com níveis de desempenho distintos e as orientações motivacionais. Para identificar a direção ou a localização das diferenças significativas encontradas, aplicou-se o teste de *Mann-Whitney* para amostras independentes. Os resultados mostraram que as orientações motivacionais e o desempenho acadêmico se relacionaram em alguns casos, mas nem sempre essa relação foi clara e constante. Em relação à motivação intrínseca e o desempenho acadêmico, na 4ª série os resultados apresentaram correlação significativa e positiva, revelando que quanto maior a motivação intrínseca, melhor o desempenho acadêmico apresentado pelos alunos. Na 3ª série, as duas variáveis caminharam de forma independente. Não houve diferenças significantes entre os grupos com níveis de desempenho distintos, em ambas as séries. Em relação à motivação extrínseca e o desempenho acadêmico, tanto na 3ª quanto na 4ª série foram encontradas correlações significantes e negativas entre os grupos com desempenhos distintos, o que revela que quanto maior a motivação extrínseca, pior o desempenho acadêmico apresentado pelos alunos.

No que concerne a estudos e pesquisas desenvolvidos sobre a motivação para aprender no ensino fundamental, no Brasil, aparece a teoria da Crença de Autoeficácia (BANDURA, 1977; 1986). Dias, Enumo e Turini (2006) objetivando avaliar as habilidades de leitura, escrita e aritmética de alunos da 2ª à 5ª séries do ensino fundamental de uma escola pública de Vitória, Espírito Santo, que atua com o Sistema de Ciclos, realizaram um estudo apoiadas na teoria da Crença de Autoeficácia, por acreditarem que problemas nessas áreas podem afetar o processo de escolarização e produzir um baixo senso de autoeficácia para aprender. O trabalho envolveu 172 estudantes de ambos os sexos, com idade variando entre 8 e 19 anos. Os dados foram levantados duas vezes no período de um ano, acontecendo a primeira etapa no final de 2001 com alunos de 2ª a 5ª séries e a segunda no final de 2002 com os mesmos alunos, portanto já nas séries imediatamente superiores, isto é, 3ª a 6ª séries. Foi aplicado o Teste de Desempenho Escolar (TDE) composto por três subtestes: a) escrita: nome próprio e ditado de 34 palavras contextualizadas em frases; b) aritmética: solução oral de três problemas e cálculo escrito de 35 operações aritméticas e c) leitura: reconhecimento de 70 palavras isoladas.

A análise dos resultados foi realizada de acordo com o esperado para cada série, segundo o manual do teste e a conclusão foram as classificações inferior, médio e superior em cada subteste e no total (soma da pontuação obtida nos subtestes). Na análise dos dados coletados houve a comparação de médias: Teste de “t” pareado (alunos melhoraram o desempenho acadêmico geral nas três habilidades analisadas de um ano para o outro, ainda que se mantivessem na classificação anterior). Ocorreu a adequação, no teste, de um ano para outro, de acordo com a série em que o aluno se encontrava, ou seja, houve o aumento de exigência na pontuação de uma série para outra necessária à classificação média. A análise de variância entre as séries, na primeira avaliação e na segunda, se deu pela ANOVA e a análise de significância pelo Teste de *Tukey*.

Os resultados corroboraram a avaliação negativa do sistema de ciclos e progressão continuada. Os alunos demonstraram *déficit* na aquisição de habilidades acadêmicas ao longo das séries iniciais do ensino fundamental e baixo desempenho na série inicial, após um ano de escolarização. O desempenho alcançado não foi significativo a ponto de eliminar a defasagem da série anterior. Também foi possível observar melhoras no desempenho apenas com os resultados

obtidos em dois ou três anos de escolarização. Ainda assim, o desempenho geral da maioria continuou inferior pelo TDE. No item leitura constatou-se defasagem no desempenho dos alunos (com exceção apenas dos alunos da 5ª e 6ª séries) e na escrita o desempenho do sexo feminino foi significativamente maior. Todos os grupos apresentaram aumento significativo de um ano para o outro, mas, mesmo assim, não conseguiram ter um desempenho médio (DIAS; ENUMO; TURINI, 2006). Quanto à apreciação geral da leitura e da escrita averiguou-se defasagem e dificuldades no processo de desenvolvimento dessas habilidades. Na aritmética foi possível perceber mudanças significativas entre as duas avaliações, porém o desempenho continuou insatisfatório. Na conclusão de sua pesquisa, as autoras destacaram que “os baixos resultados no TDE devem ser analisados como dificuldades geradas, em grande parte, pelas condições de ensino do nosso país, incluindo aqui o processo de avaliação do desempenho da criança” (DIAS; ENUMO; TURINI, 2006).

Em 2007, 25 alunos da 4ª série, 30 alunos da 5ª série, 23 da 8ª série e uma professora do ensino fundamental de uma escola pública de um bairro de periferia de Minas Gerais cujos habitantes pertenciam à classe média baixa, foram avaliados por Zolnier (2007). O objetivo da pesquisa era compreender as expectativas e as crenças dos alunos antes do ingresso à 5ª série, quando se dá o início da aprendizagem de inglês e o quanto elas são similares às dos alunos da 5ª e da 8ª séries ou diferentes dela. O problema da autora envolvia algumas indagações: Quais são as expectativas sobre a aprendizagem de inglês que os alunos da 4ª série possuem antes de qualquer contato formal com a língua? Quais são e como se comparam as expectativas e as crenças sobre a aprendizagem de inglês dos alunos da escola pública na 5ª e na 8ª séries? Quais as crenças da professora sobre as expectativas de seus alunos? Existe uma convergência entre o que ela e os alunos acreditam? Para realizar sua pesquisa, Zolnier (2007) se apoiou na motivação integrativa e instrumental. Como descreve a autora, os motivos serão considerados integrativos se houver um desejo de interagir com a comunidade dos falantes nativos e serão considerados instrumentais quando visarem a um melhor desempenho profissional, econômico e social.

Para a coleta de dados, Zolnier (2007) fez uso de dois questionários, de entrevistas com os alunos e com a professora (entrevistas semiestruturadas com os informantes focais), de observação e gravação das aulas, de anotações de

campo e de uma escala *Likert* de 11 afirmações para detectar os motivos pelos quais os alunos gostariam de aprender inglês. As perguntas de ambos os questionários relativas à motivação foram formuladas a partir de Gardner e Lambert (1972) e Dörnyei (1990). Os resultados qualitativos mostraram que a motivação, as expectativas e as crenças dos alunos e da professora, assim como a disciplina em sala de aula fazem parte de um *continuum*. Como mostrou o estudo, quando se acham em harmonia, esses quatro fatores podem levar ao "sucesso" (= bom desempenho); do contrário, o resultado será provavelmente o "fracasso" (baixo desempenho, abandono dos estudos, entre outros). Outro fator relevante apontado pela pesquisa é que a 5ª série possui uma maior motivação intrínseca e a 8ª uma maior motivação extrínseca (instrumental) para a aprendizagem de inglês. Dos resultados obtidos com o inventário de crenças foi possível observar que as expectativas dos alunos da 5ª série se mostraram mais positivas do que as dos concluintes do ensino fundamental. Os resultados alcançados com as 5ª e 8ª séries sugerem que a progressão do ensino lúdico, com várias oportunidades de prática oral para o ensino instrumental parece realmente tornar os alunos mais tranquilos, apesar de não satisfazer as expectativas deles. Ao se compararem as crenças e as expectativas dos alunos e as da professora, os resultados revelaram que entre a professora e a 5ª série houve uma grande convergência de crenças e, como resultado, a satisfação dos alunos foi muito significativa.

A Teoria da Autoeficácia é definida como a crença nas próprias capacidades de organizar e executar cursos de ação necessários para obter determinados tipos de desempenho (BANDURA, 1977). Baseados nessa teoria, Cunha, Sisto e Machado (2007) ocuparam-se em investigar qual a importância do autoconceito na vida pessoal, social e acadêmica dos alunos. Participaram da pesquisa 300 alunos, 157 do sexo masculino (52,3%) e 143 do sexo feminino (47,7%). As idades variaram de 6 a 15 anos, ficando a da maioria dos alunos entre 7 e 11 anos, o que perfazia um total de 95,4% da amostra. Eram todos alunos de 2ª, 3ª e 4ª séries do ensino fundamental de escolas públicas de uma cidade do interior do estado de Minas Gerais. Foram utilizados dois instrumentos para a coleta de dados: *Avaliação do reconhecimento de palavras* (KINGENSKI; SISTO, 2004) e *Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil* (EAC-IJ).

Os resultados indicaram que as medidas de autoconceito pessoal, escolar, familiar, social e geral apresentaram uma pontuação alta, o que evidenciava

que as crianças investigadas se autoperceberam bem colocadas. No entanto, cabe destaque ao autoconceito familiar e social, uma vez que os participantes apresentaram, nesses aspectos, pontuações bem acima da média. Isso significa que eles se avaliaram como alegres e contentes com seus irmãos, bem adequados e adaptados às exigências do lar e relacionados com confiança e lealdade com seus pais. Também se perceberam bem intelectualmente, comparando-se com seus amigos e julgando-se superiores, demonstraram, ademais, sentir vontade de ajudar os outros e buscaram ajuda quando precisaram. Pode-se concluir que, de maneira geral, os sujeitos que apresentam dificuldades de aprendizagem, alimentam um autoconceito de inferioridade. Quando as dificuldades de aprendizagem não são visíveis, o autoconceito é mais elevado. O elemento preocupante diz respeito ao fato de que a valorização que a criança se dá de si mesma em situação escolar não se relaciona com o saber ler e escrever, habilidade essa que é de fundamental importância na vida do ser humano.

Rodrigues e Barrera (2007) ocuparam-se com a autoeficácia e o desempenho escolar em alunos do ensino fundamental. A grande pergunta que motivou o trabalho foi: Qual a relação entre a percepção de autoeficácia, em seus aspectos generalizados e específicos, e o desempenho escolar, em um grupo de alunos da 4ª série do ensino público? Com essa questão, as pesquisadoras entraram em contato com 34 alunos de duas salas de 4ª série de uma escola da rede pública estadual, localizada na região central da cidade de Ribeirão Preto – SP, de ambos os sexos, com idade entre 9 e 12 anos, que voluntariamente se dispuseram a participar da pesquisa e trouxeram o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” devidamente assinado pelos pais ou responsáveis. Na coleta de dados foi utilizado um questionário para avaliação da “Percepção de Autoeficácia”, elaborado a partir dos instrumentos utilizados por Coimbra e Fontaine (1999) e Medeiros et al. (2000). Em um segundo momento, foi feito um levantamento do desempenho escolar dos participantes, através das notas obtidas no último bimestre letivo nas seguintes matérias: Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física e Educação Artística. Para facilitar os cálculos, os conceitos de A a E foram transformados em notas de 5 a 1. Por fim, foi calculada a correlação entre o resultado do questionário e o desempenho escolar dos alunos, por meio de análises estatísticas.

Como resultados, as autoras constataram: os sujeitos que obtiveram uma alta pontuação nas escalas de autoeficácia tendem a obter também um alto desempenho escolar e vice-versa. Uma maneira do professor favorecer as crenças de autoeficácia dos alunos seria a proposição das mesmas experiências de sucesso na aprendizagem e a oferta de *feedbacks* positivos a respeito de seu desempenho, de modo a suscitar nos alunos maior persistência, motivação e, conseqüentemente, melhores resultados acadêmicos (RODRIGUES; BARRERA, 2007).

Com o objetivo de investigar a relevância do jogo *Role-Playing Game* (RPG) - jogo de interpretação de personagens - como estratégia pedagógica de ensino na motivação para o estudo da História no ensino fundamental, Cardoso (2008) valeu-se das teorias da Motivação Intrínseca e Extrínseca e de Metas de Realização no contexto escolar. A pesquisa aconteceu em uma classe composta por 36 alunos da 6ª série do ensino fundamental da rede pública estadual de Campinas-SP, tendo início em 2006 com um questionário apresentado aos professores para que esses caracterizassem a classe e avaliassem o seu desempenho acadêmico durante o ano letivo corrente. Nesse mesmo período foram utilizadas fichas dos alunos com o registro bimestral do desempenho acadêmico durante o ano letivo em questão e anotações do diário de pesquisa, com registro da preparação dos alunos para o jogo no 2º bimestre, os conteúdos trabalhados, os temas usados para o jogo e as observações em classe. A pesquisa contou, ainda, com as seguintes etapas: a) aprendizagem do jogo original (RPG); b) estudo dos saberes históricos escolares; c) jogo em classe e d) avaliação escrita. A fim de verificar a opinião dos alunos acerca do jogo RPG, vinculado ao conteúdo de História, e avaliar se ele efetivamente facilitou a compreensão dos conteúdos, foi aplicado um questionário com os itens: *Jogar RPG nas aulas de História facilita a compreensão do conteúdo? Quais foram as dificuldades encontradas na aula?*

Os resultados obtidos por Cardoso (2008) revelaram que os alunos, com a utilização do jogo RPG, vinculado ao conteúdo de História, tornaram-se mais preocupados com sua própria aprendizagem, pois frequentemente solicitaram maiores esclarecimentos acerca dos saberes históricos escolares, dedicaram-se mais à realização das tarefas e à pesquisa escolar, o que aponta o incremento das metas motivacionais aprender e *performance*-aproximação. Situações que envolvem os jogos e a fantasia motivam a aprendizagem dos saberes históricos escolares e a utilização do jogo RPG, como estratégia pedagógica nas aulas de História, motiva o

estudo da História, visto permitir ao aluno controlar e, principalmente, avaliar sua aprendizagem (CARDOSO, 2008).

Souza e Brito (2008) investigaram as crenças de autoeficácia, autoconceito e desempenho em matemática. O problema levado pelas autoras era: Existem relações entre o autoconceito, as crenças de autoeficácia e o desempenho em Matemática de alunos das séries iniciais do ensino fundamental? Para responder a essa questão, Souza e Brito (2008) realizaram uma pesquisa junto a 122 alunos de 3ª e 4ª séries da primeira fase do ensino fundamental de uma escola pública de São Paulo. A idade das crianças variava de 8 a 13 anos. Os dados foram coletados por meio de um questionário de autoeficácia em matemática, com treze itens sobre a confiança dos alunos relativa à realização de diversas atividades relacionadas à aprendizagem da Matemática, mediante uma escala de autoconceito matemático de totalmente falsa (1 ponto) a totalmente verdadeira (8 pontos) e uma prova de matemática que incluía problemas. Foram utilizadas 12 questões fechadas de múltipla escolha, com somente uma possibilidade de resposta, isto é, uma única alternativa correta. Os instrumentos foram lidos e as questões cuidadosamente explicadas, bem como o modo de respondê-las. Um estudo preliminar com 66 alunos indicou a adequação dos instrumentos aos objetivos do estudo e a possibilidade de aplicação coletiva dos mesmos. Os resultados obtidos mostraram que o desempenho dos alunos encontrava-se positivamente relacionado ao autoconceito e à autoeficácia em matemática. Pôde-se, também, evidenciar uma relação positiva e significativa entre tais *constructos* (SOUZA; BRITO, 2008).

Paiva e Boruchovitch (2010) ocuparam-se com as orientações motivacionais, as crenças educacionais e o desempenho escolar de estudantes do ensino fundamental. O estudo foi realizado com 120 alunos, sendo metade da amostra de terceiras séries e a outra metade, de quintas séries do ensino fundamental de escolas públicas estaduais do interior de São Paulo. Os estudantes eram de ambos os sexos, de idade entre oito e catorze anos. Os dados foram obtidos por meio da Entrevista Estruturada de Crenças Educacionais e Orientações Motivacionais do Aluno – ECO-A, desenvolvida por Boruchovitch e Martini (2005). O instrumento completo encontra-se em Martini (1999). Nas questões sobre as orientações motivacionais, os alunos deveriam responder sim ou não às perguntas, ou escolher um item de uma lista de possíveis respostas. As questões giravam em torno de: a) aspectos que contribuem para a caracterização de um aluno como

intrínseca ou extrinsecamente motivado, ou seja, a importância que ele atribui às expectativas dos outros em relação ao seu desempenho escolar; b) preferências dos alunos em relação às tarefas (simples ou mais complexas e desafiantes); c) o esforço em tarefas com ou sem recompensa externa, entre outras.

As respostas obtidas por meio da ECO-A foram objeto de análise estatística descritiva (frequência e porcentagem) e inferencial (Teste do Qui-Quadrado). Os resultados do estudo demonstraram o predomínio da orientação motivacional intrínseca nos alunos. As autoras comentam que uma possível explicação para esse achado pode estar relacionada com o fato de que, embora a Teoria da Integração Organísmica tenha revelado as nuances da motivação para aprender, na literatura, lamentavelmente, ainda predominam estudos mais voltados para a compreensão da motivação dos estudantes nas formas mais extremas do *continuum*, ou seja, motivação intrínseca e extrínseca.

Em 2011, Peres, objetivando identificar as relações entre perfis motivacionais de alunos adolescentes e o seu engajamento cognitivo na realização da tarefa de casa de matemática e suas percepções sobre essas tarefas, investigou a motivação dos alunos e seu engajamento cognitivo. O referencial teórico utilizado foi a Teoria da Autodeterminação e a literatura referente às estratégias de aprendizagem. Participaram da pesquisa 513 estudantes do ensino fundamental da 7ª e 8ª séries de escolas públicas de Londrina, no estado do Paraná. Dos alunos participantes 49,2% ($n=252$) pertenciam ao sexo masculino e 50,8% ($n=261$) ao sexo feminino. A faixa etária dos alunos variou entre doze anos até acima de 16 anos.

Os resultados apontados por Peres (2011) revelaram que a motivação autônoma foi o tipo de motivação na qual os participantes obtiveram a média mais alta ($M=3,23$), seguida da desmotivação ($M=2,97$) e da motivação controlada ($M=2,80$). Com relação ao uso de estratégias, a média mais alta concentrou-se na falta de persistência ($M=3,23$), seguida da falta de gerenciamento e recursos ($M=2,93$) e estratégias metacognitivas ($M=2,84$), ressalta Peres (2011). Um dado interessante apontado pela autora é que o desempenho dos meninos ($M=2,88$) na avaliação da motivação controlada foi significativamente ($p=0,03$) maior que o das meninas ($M=2,72$). Contudo, as meninas apresentaram mais falta de persistência ($M=3,36$) e de gerenciamento de tempo e ambiente de estudo ($M=3,03$) que os meninos que obtiveram, respectivamente, as médias 3,10 e 2,83 nessas

subescalas (PERES, 2011). Em relação ao desempenho dos estudantes na avaliação dos tipos de motivação por sexo não houve diferenças significativas, comenta Peres (2011). Todavia, salienta a autora, ao se comparar o desempenho dos estudantes na avaliação do engajamento, as meninas se revelaram mais desengajadas, isto é, persistem e gerenciam menos o tempo e o ambiente de estudo que os meninos. Esse dado permite aventar que os meninos são mais engajados em tarefas matemáticas, enquanto que as meninas revelaram apresentar um desempenho significativamente maior na escrita, de acordo com Dias, Enumo e Turini (2006) num estudo já citado anteriormente.

Durante a investigação em busca de pesquisas e estudos sobre a motivação de alunos brasileiros que cursam o ensino fundamental foram encontrados quatro estudos que se ocuparam com a construção e validação de escalas sobre a motivação para aprender. Um deles é de Siqueira e Wechsler, realizado em 2006. Esses dois pesquisadores realizaram um estudo com uma amostra composta por 655 estudantes, 465 alunos da 5ª à 8ª série do ensino fundamental e 190 da 1ª à 3ª série do ensino médio. Do total, 387 pertenciam ao sexo feminino e 268 ao sexo masculino. A idade variou dos 10 aos 23 anos, sendo a média de idade de 13,6 anos. Com relação ao tipo de escola, 328 eram estudantes de escolas particulares e 327 estudavam em escolas públicas de cidades do interior dos estados de São Paulo e de Minas Gerais.

Para a pesquisa, foi criada uma escala cujo objetivo era verificar a orientação motivacional de estudantes para a aprendizagem escolar. A Análise Fatorial foi utilizada para investigar a validade de *construto* e compor os fatores da escala de motivação. O *alfa de Cronbach* foi utilizado para verificar a consistência interna dos fatores e a Correlação de *Pearson* foi aplicada para comparar os resultados do teste e do re-teste. Após o procedimento de análise fatorial, o número de itens foi cinquenta e o número de fatores (áreas) cinco. O Fator 1 da Escala de Motivação para a Aprendizagem foi nomeado de Envolvimento/Persistência com as Atividades Escolares; o Fator 2 recebeu o nome de Sentido de Competência e está relacionado ao sentimento de capacidade para a realização das atividades escolares, avaliando-se como a ajuda de outras pessoas pode contribuir para o aumento deste sentimento; o Fator 3 foi denominado de Realização/Valorização das Atividades Escolares; o Fator 4 foi nomeado de Independência - característica esta relacionada ao gosto pela oportunidade de fazer escolhas; o Fator 5 recebeu o nome

de Preocupação de Reconhecimento. Considerando-se as características do ambiente escolar, é possível afirmar que esse tipo de preocupação afetaria a motivação do estudante para a aprendizagem. Vale ressaltar que o instrumento psicológico criado para o estudo demonstrou que é possível medir a motivação de maneira válida e precisa, conquanto se saiba que estudos ainda necessitam ser realizados. Seria interessante também que futuros estudos incluíssem a normatização da Escala de Motivação para a Aprendizagem segundo gênero, série e tipo de escola (SIQUEIRA; WECHSLER, 2006).

Outro trabalho, desenvolvido com o intuito de construir uma escala destinada a avaliar a motivação de alunos brasileiros do ensino fundamental para aprender, constituiu dois estudos realizados por Neves e Boruchovitch (2007). Fizeram parte do primeiro estudo 310 alunos de 2ª a 8ª séries do ensino fundamental da rede pública estadual de Campinas, SP. Os participantes eram de ambos os sexos e tinham a idade entre 7 e 16 anos ($M=11,00$, $DP=2,34$). A maioria dos participantes desse grupo não havia repetido nenhuma série escolar (85,8%). Do segundo estudo participaram 461 alunos também de 2ª a 8ª séries do ensino fundamental da mesma rede pública estadual como os do primeiro estudo. Os participantes eram de ambos os sexos e estavam na faixa etária de 7 a 17 anos ($M=11,00$, $DP=1,83$). A maioria dos participantes desse grupo também não havia repetido nenhuma série escolar (91,3%). A coleta de dados do primeiro estudo foi realizada nos anos de 2001 e 2003 em três escolas da cidade de Campinas, SP. Inicialmente, foram redigidos 36 itens cujas respostas envolviam questões de múltipla escolha, tendo como alternativas: sempre, às vezes e nunca. Os itens foram elaborados na primeira pessoa tendo como objetivo avaliar a orientação geral para aprendizagem escolar de alunos do ensino fundamental. A coleta de dados do segundo estudo foi realizada nos anos de 2004 e 2005 em cinco escolas públicas da rede estadual e municipal da cidade de Campinas, SP, por aplicadores especialmente treinados para a tarefa. Como resultado, as autoras concluíram que a EMA permite uma coleta de dados mais rápida, mais objetiva e autorreferenciada. A escala, construída inicialmente com 34 itens, foi substituída por uma com 31 itens após a análise dos componentes principais (NEVES; BORUCHOVITCH, 2007).

No ano de 2007, Martinelli e Bartholomeu (2007) investigaram a possibilidade de desenvolver uma escala para a avaliação da motivação intrínseca e extrínseca. Inicialmente, a amostra foi composta por 150 estudantes, sendo

excluídos da análise aqueles que estavam com um ano ou mais acima da idade normal para a sua respectiva série. Dessa forma, a amostra final ficou constituída por 136 estudantes com idade entre 9 e 11 anos ($M= 9,70$; $DP=0,60$) que cursavam a 3ª (45,6%) e a 4ª série (54,4%) do ensino fundamental de uma escola pública do interior do estado de São Paulo. Para atingir a meta pretendida, foi construída uma escala de motivação escolar tomando-se por base outros instrumentos de motivação intrínseca e extrínseca, a saber: *The Children's Academic Motivation Inventory* (CAMI); *The Echelle de Motivation en Education* (EME); *The Inventory of School Motivation* (ISM); *The Work Preference Inventory* (WPI); *The Children's Academic Intrinsic Motivation Inventory* (CAIMI) e *A New Self-Report Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the Classroom*. Foram elaboradas 31 questões que melhor representavam os *constructos* em questão, sendo 15 questões referentes à motivação intrínseca e 16, à motivação extrínseca. As frases foram classificadas de acordo com as categorias propostas por Amabile e colaboradores (1994). As categorias definidas para a motivação intrínseca foram: autodeterminação, competência, envolvimento na tarefa, curiosidade e interesse. Já, para a motivação extrínseca, as preocupações se fixaram na avaliação, no reconhecimento, na competição, com um enfoque no dinheiro ou em outro incentivo claro e na preocupação com os outros.

Os itens foram avaliados em uma escala *Likert* de três pontos e as possibilidades de respostas e as pontuações atribuídas foram: sempre (2 pontos), às vezes (1 ponto) ou nunca (0 pontos). A análise inicial da escala demonstrou que o instrumento permitiu avaliar, de forma estável, a orientação motivacional de estudantes do ensino fundamental. No entanto, o instrumento tratou como independentes as orientações motivacionais intrínsecas e extrínsecas, o que sugere que se trata de processos distintos. Os resultados dessa pesquisa se caracterizaram como uma análise preliminar e, não obstante o instrumento ter demonstrado qualidades psicométricas bastante satisfatórias para a avaliação das orientações motivacionais dos alunos no contexto escolar, seria muito pertinente a sua ampliação para que os dados da análise exploratória pudessem ser confirmados por meio de outros estudos. Saliencia-se ainda que essa escala pode ser usada por psicólogos e psicopedagogos como parte de uma bateria de diagnóstico, particularmente com crianças em idade escolar. Também pode ser um instrumento importante para a avaliação de programas de intervenção em sala de aula,

permitindo ao professor conhecer as orientações motivacionais dos alunos na tentativa de estabelecer um currículo mais apropriado, visto que, uma das grandes queixas apontadas por esses profissionais é a falta de motivação dos alunos para as atividades propostas e desenvolvidas pelas escolas (MARTINELLI; BARTHOLOMEU, 2007).

Rufini, Bzuneck e Oliveira (2011) realizaram um estudo de validação de uma medida de avaliação da motivação para alunos do ensino fundamental, tomando como referencial teórico a Teoria da Autodeterminação elaborada por Ryan e Deci (2000). A proposta dos autores era criar um modelo em que a motivação se diferenciasse qualitativamente não apenas entre intrínseca e extrínseca, mas de acordo com um *continuum* da autorregulação. Participaram da pesquisa 1381 estudantes do ensino fundamental da região norte do estado do Paraná. Desse total, 691 (50,03%) eram do gênero masculino e 669 (48,44%) eram do gênero feminino; 715 (51,77%) de escola pública e 661 (47,86%) de escola particular; da 4ª à 8ª série do ensino fundamental.

A versão final da escala de avaliação da motivação compôs-se de 29 afirmativas, representando o *continuum* proposto pela Teoria da Autodeterminação (DECI; RYAN, 2000), do qual foram considerados a hipótese de desmotivação e quatro tipos de motivação: três de motivação extrínseca em seus diferentes níveis de autorregulação e a própria motivação intrínseca. O instrumento foi elaborado em escala *Likert* de cinco pontos, representados por figuras geométricas de tamanhos crescentes, acompanhadas de números de 1 a 5, que significam, respectivamente, nada verdadeiro até totalmente verdadeiro. Rufini, Bzuneck e Oliveira (2011) afirmam que os índices de consistência interna entre os itens de cada subescala, medidos pelo *Alfa de Cronbach*, foram: desmotivação 0,85, motivação extrínseca por regulação externa 0,67, por regulação introjetada 0,76, por regulação identificada 0,88 e motivação intrínseca 0,81.

Um artigo foi encontrado nas bases de dados investigadas referente às estratégias de aprendizagem e sua relação com fatores motivacionais. O texto é de autoria de Souza (2010). A autora entende que algumas crenças motivacionais são mais adaptativas que outras e ajudam a promover e a sustentar a aprendizagem autorregulada. A autora ainda salienta que alunos estratégicos atingem um melhor rendimento no processo de aprendizagem. Quanto ao uso de estratégias, Souza (2010) afirma que se trata de uma tarefa que pode exigir esforço e persistência,

requerendo, portanto um padrão motivacional adequado. A autora conclui ressaltando que existe pouca diversidade nas estratégias mencionadas pelos estudantes e que as apontadas não são usadas com muita frequência.

Pelos dados levantados nos estudos realizados no Brasil, pode-se afirmar que a realidade da educação brasileira atesta o que propõem os teóricos da motivação em suas diversas teorias. Souza e Brito (2008) e Rodrigues e Barreira (2007) confirmaram, em suas pesquisas, que quanto maior o índice da autoeficácia, maior o desempenho escolar. Costa (2008) e Paiva e Boruchovitch (2010) comprovaram que a motivação intrínseca predomina nos alunos do ensino fundamental brasileiro. Todavia, o estudo realizado por Zolneir (2007) revelou que essa motivação vai perdendo a qualidade com o avanço dos anos escolares, um fator preocupante, uma vez que Genari (2006) asseverou que quanto maior a motivação extrínseca, menor o desempenho acadêmico. Cabe destacar a pesquisa realizada por Cardoso (2008). Nela se evidenciou que atividades, nas quais o jogo e a fantasia estão inseridos, são promotoras de motivação para aprender. Outro elemento proeminente encontrado na busca por estudos relativos à motivação de alunos do ensino fundamental brasileiro para aprender foi a elaboração e validação de instrumentos de pesquisa. Esse dado revela a seriedade e a preocupação de pesquisadores brasileiros quanto à relevância do *constructo* motivação no cenário educacional.

Como se pode constatar, o número de trabalhos realizados no período delimitado para essa revisão foi bastante reduzido e concentrado de forma bastante expressiva na região sudeste. Tal panorama revela a necessidade de que mais estudiosos e pesquisadores se debrucem sobre o estudo e a investigação da motivação no contexto escolar, caso se almeje uma educação de mais qualidade para a nação brasileira. Paiva e Boruchovitch (2010) destacam a relevância de definir o tipo de motivação do estudante brasileiro, uma vez que a motivação possui importantíssimas implicações educacionais. Sendo assim, as autoras recomendam que esse *constructo* seja objeto de um maior aprofundamento teórico e metodológico, em futuras investigações. Martini e Boruchovitch (2004) ressaltam que, apesar dos avanços obtidos nos últimos anos, a pesquisa motivacional no Brasil ainda traz resultados fragmentados e difusos, o que tem justificado o constante investimento de esforços nessa área.

3.7 MOTIVAÇÃO PARA APRENDER NO ENSINO CHILENO: ESTADO DA ARTE

A busca por produções chilenas no contexto educacional nacional e relativas à motivação para aprender revelou um número reduzido de estudos referentes a esse *constructo*. Foi realizada uma revisão de literatura no período de 2005 a 2010, com o fim de delimitar o mesmo espaço de tempo em que foram averiguados trabalhos no Brasil.

A pesquisa foi realizada tendo por suporte as bases de dados *Scielo*, *Pepsic* e *Lilacs*. Quanto às bases de dados, na *Scielo* foi revisada toda a coleção da biblioteca referente às *humanidades*. Nas outras duas bases, *Pepsic* e *Lilacs*, foi utilizado o recurso da palavra-chave, no caso, *motivación*, mais derivador.

Nas bases de dados investigadas, foram encontrados seis trabalhos referentes ao tema motivação para aprender publicados no Chile. Todavia, 50% ($n=3$) foram realizados em outros países: Argentina, Venezuela e Espanha. Cabe destacar que dos três trabalhos sobre motivação realizados no Chile e publicados nas bases de dados pesquisadas, dois se referem a universitários e um a crianças com paralisia cerebral. Quanto aos demais, um, realizado na Argentina, aborda o tema da aprendizagem autorregulada: o lugar da cognição, da metacognição e da motivação; o realizado na Venezuela trata do tema da motivação no ensino da Matemática e da Administração e, por fim, o realizado na Espanha apresenta como temática os perfis motivacionais dos professores ante a formação em metodologias na universidade.

Quanto aos estudos sobre motivação no Chile, publicados nas bases de dados inquiridas, dois se referem a alunos universitários, como mencionado anteriormente. Um dos trabalhos aborda as estratégias de aprendizagem e autoestima e sua relação com a permanência ou evasão universitária. Fernández González, Martínez-Conde Beluzan e Melipillán Araneda (2009) da *Universidad Santo Tomás*, câmpus Talca em Santiago, investigaram as estratégias de aprendizagem e a autoestima dos alunos que ingressam na universidade, bem como a relação existente entre elas e o rendimento acadêmico. Para tanto, fizeram uso do Inventário de Estratégias de Aprendizagem de Schmeck (1988) e do Inventário de Autoestima de Coopersmith forma A (BRINKMANN; SEGURE, 1989), ambos adaptados para o Chile. Os autores concluíram que alunos universitários que utilizam estratégias de aprendizagem mais complexas apresentam,

significativamente, melhor rendimento acadêmico e se caracterizam por apresentar maiores níveis de autoestima. Participaram da pesquisa 371 estudantes de ambos os sexos.

Outro estudo realizado no Chile, referente à perspectiva do *constructo* motivação para aprender, foi efetivado por Villalobos et al. (2009). Com o objetivo de analisar a motivação acadêmica e, especialmente, as metas de estudo, os autores se propuseram a conhecer as características psicométricas da adaptação à população universitária chilena da Escala de Metas de Estudo de Hayamizu e Weiner (1991). A investigação envolveu 542 estudantes de distintas universidades chilenas. Os resultados obtidos com base na análise fatorial e da consistência interna revelam que a escala em questão avalia a motivação de alunos universitários chilenos para estudar.

A terceira publicação de estudo chileno referente à motivação para aprender foi realizada com o título: *Pizarras interactivas para un aprendizaje motivado en niños con parálisis cerebral*. Rosas, Pérez-Salas e Olguín (2010), da *Escuela de Psicología* da *Pontificia Universidad Católica de Chile*, efetivaram um trabalho de intervenção junto a 32 alunos com idade entre 6 e 21 anos, portadores de disparidade motora severa. Tal trabalho era baseado na utilização de lousas interativas para promover a autoeficácia e a motivação para aprender. Semanalmente os autores trabalham os conteúdos do currículo de forma lúdica e colaborativa. Os resultados obtidos revelaram um maior grau de atenção, melhoria na motivação e prazer na realização das atividades.

Pelo exposto, fica evidente a inexistência de estudos relativos à motivação de alunos da educação básica chilena para aprender, o que vem ressaltar a relevância do presente estudo. Segundo Zulma (2006), ao produzir o texto: *Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, la metacognición y la motivación*, publicado na revista *Estudios pedagógicos* em Valdivia, Chile, o tema está muito presente na literatura psicológica dos últimos anos e são raros os textos que atualmente não dedicam algumas páginas a esse conceito. Contudo, parecem não ser tratados com profundidade (ZULMA, 2006).

4 DELINEAMENTO DA PESQUISA

4.1 OBJETIVOS

4.1.1 Objetivo Geral

A presente pesquisa se propôs a avaliar a motivação de crianças da primeira etapa do ensino fundamental de duas realidades culturais diferentes - Brasil e Chile - para aprender

4.1.2 Objetivos Específicos

Como objetivos específicos, a pesquisa se propôs: a) verificar a motivação de alunos brasileiros e chilenos; b) explorar eventuais diferenças na motivação das crianças das duas realidades culturais; c) procurar evidências de validade concorrente entre as duas medidas de motivação utilizadas no estudo e d) averiguar a percepção dos professores acerca do comportamento motivado ou desmotivado apresentado por seus alunos.

4.2 MÉTODO

4.2.1 Participantes alunos

Participaram 528 alunos da primeira etapa do ensino fundamental de quatro escolas e seus respectivos professores: uma privada e uma pública do Brasil e uma privada e uma pública do Chile. A idade média dos estudantes foi de 7 anos e 8 meses ($DP= 1,3$). A idade mínima foi de 5 anos ($n=9$, 1,7%) e a máxima, de 11 anos ($n=2$, 0,4%). O gênero masculino representou 15,9% ($n=84$) da amostra e o feminino 84,1% ($n=444$). Do Chile participaram 130 alunos (24,6%) de uma escola privada da capital e 130 (24,6%) de uma escola pública do sul do país. Do Brasil participaram 138 alunos (26,1%) de uma escola privada e 130 (24,6%) de uma escola pública, ambas do sul do Brasil. A escolha das escolas se deu por conveniência. A Tabela 1 apresenta os estudantes distribuídos por ano escolar no Chile e a Tabela 2 a distribuição por ano/ série no Brasil.

Tabela 1 - Distribuição dos estudantes por ano escolar no Chile ($n=260$).

Ano Escolar	F	%
1 ^o	63	24,24
2 ^o	69	26,53
3 ^o	69	26,53
4 ^o	59	22,7
Total	260	100,0

Tabela 2 - Distribuição dos estudantes por ano/ série escolar no Brasil ($n=268$).

Ano/ Série Escolar	F	%
1 ^o ano	47	17,54
2 ^o ano	53	19,77
3 ^o ano	34	12,70
3 ^a série	60	22,38
4 ^a série	74	27,61
Total	268	100,0

4.2.2 Participantes professores

Participaram do estudo 16 professores, 56,25% ($n=9$) chilenos e 43,75% ($n=7$) brasileiros. Dos professores chilenos participantes, 55,5% ($p=5$) eram da escola privada e 44,5% ($n=4$) da escola pública. Com relação ao número de professores brasileiros envolvidos no estudo, 57,1% ($n=4$) eram da escola privada e 42,9% ($n=3$) da escola pública.

4.3 INSTRUMENTOS

Foram utilizadas duas medidas de motivação, quais sejam, Questionário de *Continuum* Infantil e Escala de Motivação e Estratégias para o Aprendizado. Além dessas medidas, foi realizada uma entrevista aberta com os professores para que eles apontassem comportamentos de seus alunos, caracterizando-os como motivados ou desmotivados para aprender.

As duas medidas de motivação foram adequadas para serem utilizadas nesta pesquisa. Do questionário de *Continuum* Infantil foram selecionados 25 itens do total de 29 da escala original, em vista da faixa etária das crianças envolvidas. Quanto à Escala de Motivação e Estratégias, foram utilizados somente os itens referentes à motivação, e alguns vocábulos deste instrumento foram adaptados, visando-se a melhor compreensão por parte dos alunos participantes. Após as adequações, as duas medidas foram encaminhadas para a tradução em

espanhol. À tradução foi aplicada a técnica do *back translation*. No Brasil, foi realizado, para um grupo de alunos do 1º ano, um estudo-piloto com a Escala de Motivação e Estratégias para o Aprendizado. Em virtude da dificuldade demonstrada pelas crianças em responder a escala, somente o Questionário de *Continuum* Infantil foi utilizado com crianças brasileiras do 1º ano. No Chile, foi aplicado um teste piloto que demonstrou a necessidade da adequação de alguns vocábulos de ambos os instrumentos.

A primeira medida de motivação foi elaborada por Rufini (2011) em escala *Likert*. O questionário foi organizado com o intuito de avaliar a qualidade motivacional de estudantes do ensino fundamental. A elaboração do instrumento contou com a participação de 1381 estudantes do ensino fundamental da região norte do estado do Paraná. O referencial teórico utilizado foi a Teoria da Autodeterminação proposta por Deci e Ryan (2000). O instrumento avalia, portanto, cada nível constante do *continuum*, com exceção da motivação extrínseca por regulação integrada. Segundo Rufini, Bzuneck e Oliveira (2011) é difícil construir itens que consigam captar a sutil diferença entre esse nível, o nível da regulação identificada e o da motivação intrínseca.

O questionário elaborado por Rufini (2011) apresenta motivos que levam um aluno a frequentar a escola. Os alunos devem assinalar, numa escala de cinco pontos, em que grau cada afirmativa reflete seu próprio caso, desde nada verdadeiro até totalmente verdadeiro (Anexo A – versão em português e Anexo B – versão em espanhol). A escala é dividida em subescalas, de acordo com a Teoria da Autodeterminação. Foram utilizados nessa pesquisa 25 itens, 5 de cada subescala. Na subescala de desmotivação um enunciado era, por exemplo: *Não sei porque venho à escola*. De motivação extrínseca por regulação externa: *Venho à escola para responder à chamada*. De regulação introjetada: *Se não vier à escola meus pais ficam tristes, chateados*. De regulação identificada: *Venho à escola para aprender* e, por último, de motivação intrínseca: *Venho porque eu gosto de vir à escola* (RUFINI, BZUNECK e OLIVEIRA, 2011). Assim, os itens 1, 2, 8, 10 e 17 se referem à desmotivação. A motivação extrínseca por regulação externa aparece nos itens 7, 9, 12, 14 e 23. Os itens 3, 4, 6, 11 e 24 são de motivação extrínseca por regulação introjetada. A regulação identificada é contemplada nos itens 13, 16, 19, 20 e 21 e a motivação intrínseca, nos itens 5, 15, 18, 22 e 25.

Rufini, Bzuneck e Oliveira (2011) afirmam que os índices de consistência interna entre os itens de cada subescala, medidos pelo *Alfa de Cronbach*, foram: desmotivação - 0,85, motivação extrínseca por regulação externa - 0,67, por regulação introjetada - 0,76, por regulação identificada - 0,88 e motivação intrínseca - 0,81. A correlação de *Pearson* revelou que os tipos alocados em extremos opostos no *continuum* obtiveram correlações negativas e os próximos, correlações positivas, resultado que evidencia mais um aspecto da validade do instrumento (RUFINI; BZUNECK; OLIVEIRA, 2011).

Na sequência serão apresentados um exemplo da versão em português e um exemplo da versão em espanhol.

Por que venho à escola?

1. Não sei, acho não tem nada para se fazer na escola.

1

2

3

4

5

¿POR QUÉ VAS AL COLEGIO?

1. NO SÉ, CREO QUE NO HAY NADA PARA HACER EN EL COLEGIO.

1

2

3

4

5

A segunda medida utilizada: Escala de Motivação e Estratégias para o Aprendizado, de autoria de Oliveira (2010), apresenta 29 itens com questões relativas a motivos para estudar e as estratégias para o aprendizado, com três alternativas de respostas: sim, às vezes, nunca (Anexo C – versão em português e Anexo D – versão em espanhol). A opção ‘sempre’ vale 3 pontos, a opção ‘às vezes’, 2 e a opção ‘nunca’, 1. Nos itens 2, 4, 5, 6, 8, 10, 12 e 13, a pontuação é invertida. Para os fins dessa pesquisa foram utilizados somente os itens ($n=14$) que se referem à motivação.

O instrumento apresenta validade de conteúdo estabelecida pela avaliação de três juízes conhecedores do assunto. O parecer dos juízes revelou concordância de 80% para cada item. Os itens que se referem à motivação e foram utilizados no presente estudo foram elaborados de acordo com a teoria. Assim, os

itens 1 e 3 se referem à motivação intrínseca. A motivação extrínseca por regulação identificada aparece nos itens 7, 8 e 14. Os itens 2, 9, 10 e 12 são de motivação extrínseca por regulação introjetada. Quanto à motivação extrínseca por regulação externa, essa aparece nos itens 4, 5, 11 e 13. Para a desmotivação há apenas um item, o de número 6. Os estudos de validade de *constructo* ainda estão em andamento e esta será obtida mediante a análise fatorial.

Na sequência serão apresentados um exemplo da versão em português e um exemplo da versão em espanhol.

1. Estudo porque gosto.		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
NUNCA	ÀS VEZES	SEMPRE

1. ESTUDIO PORQUE ME GUSTA.		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
NUNCA	A VECES	SIEMPRE

Para constatar a percepção dos professores quanto às qualidades do comportamento motivado ou desmotivado de seus alunos para aprender, foi realizada uma entrevista aberta (Apêndice A - versão em português e Apêndice B – versão em espanhol). A entrevista foi elaborada por Maieski e Oliveira (2011). Inicialmente, aos professores foi solicitado o preenchimento de um formulário com dados pessoais: sexo, idade, titulação, anos de atuação como professor, disciplinas que leciona... A entrevista continha uma questão fechada e uma questão aberta. Na questão fechada o professor deveria assinalar se considera o aluno motivado ou desmotivado para aprender. Na questão aberta, o professor deveria escrever comportamentos apresentados por seus alunos pelos quais ele poderia caracterizá-los como motivados ou desmotivados para aprender. Na sequência serão apresentados um exemplo da escala em português e um exemplo da versão em espanhol.

Questionário nº: _____

Nome do aluno: _____ Idade: ____ anos

Motivado para aprender () Desmotivado para aprender ()

Que comportamentos apresenta este aluno para se chegar à conclusão de que ele está motivado ou desmotivado para aprender? Escreva abaixo.

1- _____

2- _____

3- _____

4- _____

5- _____

Cuestionario nº: _____

Nombre de la alumna: _____ Edad: ____ años

Motivada para aprender () Desmotivada para aprender ()

Qué comportamientos presenta esta alumna para llegar a la conclusión de que ella está motivada o desmotivada para aprender? Escriba a continuación.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

4.4 PROCEDIMENTOS

Essa pesquisa respaldou-se na Resolução 196/96 e em seus complementos do Conselho Nacional de Saúde. Portanto, todos os procedimentos éticos foram seguidos. Inicialmente as instituições de ensino foram contatadas e com as autorizações (Anexo E – escola privada do Brasil; Anexo F – escola privada do Chile; Anexo G – escola pública do Brasil e Anexo H – escola pública do Chile), o projeto foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Londrina e aprovado sob o parecer 189/10 (Anexo I).

Após parecer do Comitê, a pesquisa foi realizada. A coleta de dados com os alunos ocorreu de forma coletiva em dia e horário agendados com as escolas e aconteceu em sala de aula, com a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido pelos pais ou responsáveis do menor (Apêndice C – versão em português e Apêndice D – versão em espanhol). Os termos foram enviados com antecedência e, após sua devolução, a coleta foi realizada. No Brasil, a coleta ocorreu no mês de dezembro de 2010 e no Chile, no mês de março de 2011.

Com as crianças do 1º ano do ensino fundamental, no Brasil, e do 1º ano do ensino básico, no Chile, o aplicador realizou passo a passo o preenchimento do cabeçalho do instrumento com dados como: idade, sexo, escola e ano escolar e aguardou até que todas tivessem concluído essa parte. Em seguida, explanou sobre o instrumento e a forma de respondê-lo. Como as crianças não sabiam ler, o aplicador procedeu à leitura de cada item, aguardando um tempo para que todos respondessem. Em seguida, perguntava se poderia seguir adiante e, havendo confirmação, lia o item seguinte. Nas turmas de 2º ano, tanto no Brasil quanto no Chile, fez-se necessário o mesmo procedimento, considerando-se a dificuldade das crianças em compreender o significado dos itens. A explicação foi importante para que fosse dada a devida resposta aos instrumentos.

Para as crianças de 3º ano a 4ª série, de ambos os países, a aplicação dos instrumentos ocorreu também de forma coletiva. Todavia, o aplicador, após orientar as crianças para preencherem o cabeçalho do instrumento, lia o primeiro item, aguardava um tempo para que todos respondessem, em seguida perguntava se todos haviam entendido a tarefa e, havendo confirmação, pedia que os estudantes prosseguissem sozinhos.

Cabe destacar que, em todas as turmas, o professor responsável pelos alunos acompanhou a aplicação dos instrumentos e também auxiliou, quando explicações individuais foram necessárias, em razão da complexidade de resposta do Questionário de *Continuum* Infantil para a faixa etária envolvida na pesquisa. Também foram afixados na lousa cartazes com os quadros em tamanho crescente e os números, assim como aparecem no instrumento. Nesses quadros, foi acrescentado o significado de cada número, como forma de oferecer não somente a informação oral, mas também a visual e facilitar, dessa maneira, o preenchimento do questionário.

Os apontamentos coletados dos professores foram igualmente efetivados após a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, pela qual eles expressaram sua aceitação em participar da pesquisa (Apêndice E – versão em português e Apêndice F – versão em espanhol).

5 RESULTADOS

Os dados foram organizados em planilha *Excel* e submetidos às estatísticas descritiva e inferencial, visando atender os objetivos propostos. Responderam a Escala de Motivação e Estratégias para o Aprendizado (OLIVEIRA, 2010) 90,7% ($n=479$) do total da amostra. Os alunos do 1º ano das duas escolas avaliadas no Brasil, a privada e a pública, não responderam a esta escala. Quanto ao número de respondentes do Questionário de *Continuum* Infantil (RUFINI, 2011), este obteve variações. Isso se deve ao fato de que este instrumento de medida está dividido em subescalas, e algumas crianças deixaram algum item sem resposta e/ou marcaram duas respostas num mesmo item, anulando-o, conseqüentemente.

Ao se levantar a média de pontos obtida com a Escala de Motivação e Estratégias para o Aprendizado (OLIVEIRA, 2010) na versão de 14 itens, obteve-se o valor de 31,8 ($DP=3,8$). A pontuação mínima foi de 5 ($n=1$, 0,2%) a máxima de 41 ($n=1$, 0,2%). O percentual 12,3% ($n=65$) representou o maior grupo com 34 pontos. O número de crianças que responderam a cada uma das subescalas do Questionário de *Continuum* Infantil, os dados de média, o desvio-padrão, a pontuação máxima e a mínima podem ser vistos na Tabela 3.

Tabela 3 - Frequência (n), variação da pontuação e distribuição das médias, desvios-padrão, pontuações máxima e mínima em cada subescala.

Subescalas	F	Varição da Pontuação	M de pontos	DP	Pontuação Mínima	Pontuação Máxima
Desmotivação	515	1-25	7,4	3,8	5	25
Regulação Externa	513	1-25	11,6	4,9	5	25
Regulação Introjetada	514	1-25	13,7	5,2	5	25
Regulação Identificada	421	1-25	23,4	2,7	5	25
Motivação Intrínseca	518	1-25	22,7	3,5	5	25

Na subescala desmotivação, 47,9% ($n=253$) obtiveram o valor mínimo e 0,2% ($n=1$), o valor máximo. Quanto à regulação externa, 11,7% ($n=62$) obtiveram a pontuação mínima e 2,1% ($n=11$), a pontuação máxima. No que se refere à regulação introjetada, 4,5% ($n=24$) tiveram a pontuação mínima e 3,8% ($n=20$), a pontuação máxima, ao passo que a regulação identificada o índice 0,2% ($n=1$) de pontuação mínima e 61,9% ($n=327$) de pontuação máxima e a intrínseca 0,8% ($n=4$) de pontuação mínima e 53,4% ($n=282$) de pontuação máxima.

O primeiro objetivo específico: verificar a motivação de alunos brasileiros e chilenos se deu somando-se os pontos na Escala de Motivação e Estratégias para o Aprendizado e nas subescalas do Questionário de *Continuum* Infantil. Na Escala de Motivação e Estratégias para o Aprendizado, as crianças chilenas ($n=260$) obtiveram, como média 32,3 pontos ($DP=3,5$). Quanto aos resultados obtidos por alunos chilenos em cada subescala do Questionário de *Continuum* Infantil, os dados podem ser visualizados na Tabela 4.

Tabela 4 - Frequência (n), distribuição das médias e desvios-padrão em cada subescala obtida por alunos chilenos.

Subescalas	n	M de pontos	DP
Desmotivação	254	7,5	3,8
Regulação Externa	254	12,0	4,8
Regulação Introjetada	254	13,8	5,1
Regulação Identificada	257	23,0	2,9
Motivação Intrínseca	255	23,1	3,3

A análise da Tabela 4 permite afirmar que a maioria das crianças matriculadas na 1ª fase do ensino básico chileno apresenta o nível mais elevado da motivação extrínseca por regulação e motivação intrínseca, numa proporção três vezes superior à desmotivação, ou seja, são crianças motivadas para aprender.

Quanto à motivação dos alunos brasileiros ($n=219$), a soma da pontuação na Escala de Motivação e Estratégias para o Aprendizado revelou a média de 31,2 pontos ($DP=4,1$). Os dados obtidos mediante o Questionário de *Continuum* Infantil podem ser vistos na Tabela 5.

Tabela 5 - Frequência (n), distribuição das médias e desvios-padrão em cada subescala, obtida por alunos brasileiros.

Subescalas	n	M de pontos	DP
Desmotivação	261	7,3	3,7
Regulação Externa	259	11,3	5,07
Regulação Introjetada	260	13,6	5,4
Regulação Identificada	264	23,9	2,4
Motivação Intrínseca	263	22,3	3,7

Ao se compararem os dados da Tabela 4 que revelam a motivação dos alunos chilenos mediante pontuações nas subescalas do Questionário de *Continuum* Infantil com os dados da Tabela 5 que mostram que análise realizada com os alunos brasileiros foi a mesma, podem-se constatar dados muito próximos, com diferenças dentro da mesma casa decimal. A exceção se apresenta na motivação extrínseca por regulação externa, em que os alunos chilenos obtiveram 12 pontos e os brasileiros, 11,3, e na motivação intrínseca, em que os alunos chilenos apresentaram 23,1 pontos e os brasileiros, 22,3. Da mesma forma que os alunos chilenos, os brasileiros demonstraram possuir qualidade motivacional para aprender, pois a proporção da pontuação na subescala motivação intrínseca revelou-se três vezes maior que a pontuação obtida na subescala desmotivação.

No intuito de explorar eventuais diferenças entre as crianças brasileiras e as crianças chilenas na motivação para aprender foi aplicado o teste *t de Student*. Os dados evidenciaram diferença estatisticamente significativa na Escala de Motivação e Estratégias para o Aprendizado, considerando-se $t=2,942$ e $p=0,003$. Pela pontuação na referida escala, os alunos brasileiros se revelaram menos motivados ($M=31,2$) que os alunos chilenos ($M=32,3$). Também houve diferença nas subescalas motivação extrínseca por regulação identificada, considerando-se $t=-3,788$ e $p=0,001$ e na subescala motivação intrínseca, considerando-se $t=2,522$ e $p=0,012$. Segundo o teste *t de Student*, os alunos brasileiros são mais motivados extrinsecamente por regulação identificada ($M=23,9$) que os alunos chilenos ($M=23,0$), enquanto que os alunos chilenos são mais motivados intrinsecamente ($M=23,1$) do que os alunos brasileiros ($M=22,3$).

Para averiguar diferenças na pontuação obtida nas escalas de motivação por tipo de escola, foi empregada a Análise de Variância (ANOVA). Os dados *post-hoc* de *Tukey* evidenciaram diferença estatisticamente significativa na Escala de Motivação e Estratégias para o Aprendizado considerando-se $F(3,475)=3,690$, $p=0,012$. Os dados do teste *post-hoc* de *Tukey* mostraram que a diferença ($p=0,011$) na referida escala estava entre a escola privada do Brasil ($M=31,0$) e a escola pública do Chile ($M=32,6$).

No que se refere ao Questionário de *Continuum* Infantil, os dados levantados a partir da ANOVA revelaram que houve diferença entre as escolas na subescala motivação extrínseca por regulação identificada $F(3,517)=7,690$, $p=0,000$. A Tabela 6 mostra em quais escolas estão as diferenças.

Tabela 6 - Diferenças por tipo de escola na pontuação da subescala de motivação: motivação extrínseca por identificação.

Escola	<i>M</i>	<i>p</i>
Privada do Chile	22,5	0,000
Privada do Brasil	24,0	
Privada do Chile	22,5	0,026
Pública do Chile	23,4	
Privada do Chile	22,5	0,002
Pública do Brasil	23,7	

Ao se observar a Tabela 6 pode-se verificar que os dados do teste *post-hoc* de *Tukey* mostraram que o nível de significância da diferença na subescala de motivação extrínseca por regulação identificada entre a escola privada do Chile e a escola privada do Brasil ($p=0,000$), a diferença daquela com a escola pública de seu país ($p=0,026$) e por fim com a escola pública brasileira ($p=0,002$) revela que a escola privada brasileira é mais motivada extrinsecamente por regulação identificada ($M=24,0$).

Também pela *ANOVA* foi possível constatar diferença entre as escolas na motivação intrínseca $F(3,514)=5,291$, $p=0,001$. A diferença estatisticamente significativa ($p=0,001$) na subescala motivação intrínseca apontada pela *ANOVA* e levantada pelo teste *post-hoc* de *Tukey* se encontra entre a escola pública chilena ($M=23,7$) e a escola pública brasileira ($M=21,9$).

No intuito de verificar diferenças na pontuação das escalas de motivação por ano/ série, independente de país, foi empregada novamente a *ANOVA*. Os dados evidenciaram diferença estatisticamente significativa na Escala de Motivação e Estratégias para o Aprendizado considerando-se $F(3,476)=4,152$, $p=0,006$. A Tabela 7 revela em que ano/ série a diferença é estatisticamente significativa na referida escala.

Tabela 7 - Diferenças por ano/ série na pontuação na Escala de Motivação e Estratégias para o Aprendizado.

Ano/ Série	<i>M</i>	<i>p</i>
1º	32,6	0,046
2º	30,9	
2º	30,9	0,008
4º	32,5	

Um dado que chamou a atenção nessa análise foi o fato do 4º ano atingir uma pontuação maior que o 2º ano e pouco inferior ao 1º ano. Fato notável, visto que as análises posteriores, reveladas a partir dos testes aplicados no Questionário de *Continuum* Infantil, que poderão ser verificados no decorrer da pesquisa, revelaram que o nível da motivação para aprender, seja ela extrínseca ou intrínseca, se torna menor com o avanço nos anos escolares. Portanto, o esperado era que o 2º ano tivesse obtido uma pontuação maior que o 4º ano.

Pela ANOVA também foi possível verificar diferença na motivação extrínseca por regulação externa considerando-se $F(3,510)= 22,352$, $p=0,000$. A Tabela 8 mostra em que ano/ série houve diferença estatisticamente significativa na subescala motivação extrínseca por regulação externa.

Tabela 8 - Diferenças por ano/ série na pontuação na subescala: motivação extrínseca por regulação externa.

Série	M	p
1º	13,7	0,000
3ª	10,9	
1º	13,7	0,000
4ª	9,4	
2º	13,5	0,000
3ª	10,9	
2º	13,5	0,000
4º	9,4	
3ª	10,9	0,042
4ª	9,4	

Com relação à motivação extrínseca por regulação externa, fica evidente, a partir dos dados mostrados na Tabela 8, que o nível dessa forma de motivação é praticamente o mesmo no 1º e 2º ano com uma diferença de 0,2 pontos a mais no 1º ano. A partir do 3º ano a diferença fica mais acentuada, chegando a 4,3 pontos de diferença entre o 1º e o 4º ano.

Outras diferenças evidenciadas pela ANOVA estavam na motivação extrínseca por regulação introjetada [$F(3,510)=24,632$, $p=0,000$] e na motivação intrínseca [$F(3,514)=10,898$, $p= 0,000$]. A Tabela 9 mostra a diferença entre os anos/ séries na motivação extrínseca por regulação introjetada, e a Tabela 10, na subescala motivação intrínseca. Os dados foram levantados pelo teste *post-hoc* de Tukey.

Tabela 9 - Diferenças por ano/ série na pontuação na subescala: motivação extrínseca por regulação introjetada.

Série	<i>M</i>	<i>p</i>
1 ^a	16,1	0,000
3 ^a	13,5	
1 ^a	16,1	0,000
4 ^a	10,9	
2 ^a	15,1	0,036
3 ^a	13,5	
2 ^a	15,1	0,000
4 ^o	10,9	
3 ^a	13,5	0,000
4 ^a	10,9	

A Tabela 9 revela claramente que o nível da motivação extrínseca por regulação introjetada vai diminuindo gradativamente com o avanço nos anos escolares. Da diferença de 1 ponto entre o 1^o e o 2^o ano, passa a 1,6 entre o 2^o e o 3^o e a 2,6 entre o 3^o e o 4^o ano. Do 1^o ano para o 4^o ano a diferença é de 5,2 pontos, ou seja, 32,2%.

Tabela 10 - Diferenças por ano/ série na pontuação da subescala: motivação intrínseca.

Série	<i>M</i>	<i>p</i>
1 ^a	24,2	0,020
2 ^a	22,9	
1 ^a	24,2	0,000
3 ^a	22,3	
1 ^a	24,2	0,000
4 ^a	21,7	
2 ^a	22,9	0,036
4 ^a	21,7	

Os dados levantados e mostrados nas Tabelas 8, 9 e 10 tornam evidente que o nível de motivação, seja ela extrínseca por regulação externa ou por regulação introjetada, ou por motivação intrínseca, é maior nos anos/ séries menores. Com o avanço no ano escolar, tanto alunos chilenos quanto alunos brasileiros revelaram uma diminuição na pontuação no Questionário de *Continuum* Infantil nos níveis mais autorregulados da motivação extrínseca e da motivação intrínseca, o que denota diminuição da motivação para aprender com o passar dos anos.

Também para verificar possível diferença na motivação para aprender entre os anos escolares da realidade chilena, os dados coletados em uma escola privada e uma pública e levantados a partir da ANOVA evidenciaram diferença estatisticamente significativa na Escala de Motivação e Estratégias para o Aprendizado considerando-se $F(3,250)=4,552$, $p=0,032$ e no Questionário de *Continuum* Infantil na motivação extrínseca por regulação externa considerando-se $F(3,250)=8,472$, $p=0,000$; na motivação extrínseca por regulação introjetada, considerando-se $F(3,250)=10,209$, $p=0,000$ e na motivação intrínseca, considerando-se $F(3,251)=6,324$, $p=0,000$. As diferenças na Escala de Motivação e Estratégias para o Aprendizado e nas três subescalas: motivação extrínseca por regulação externa, motivação extrínseca por regulação introjetada e motivação intrínseca, apontadas pela ANOVA e levantadas pelo teste *post-hoc* de Tukey, podem ser visualizadas nas Tabelas 11, 12, 13, 14 e 15.

Tabela 11 - Diferenças verificadas no Chile, por ano, na pontuação na Escala de Motivação e Estratégias para o Aprendizado.

Ano	<i>M</i>	<i>p</i>
1º	32,6	0,006
2º	31,7	

No que se refere às diferenças na pontuação na Escala de Motivação e Estratégias para o Aprendizado nos primeiros anos da educação básica chilena, a diferença se mostrou estatisticamente significativa entre o 1º e o 2º ano, não, porém, entre os anos finais desta primeira etapa da educação fundamental. Considerando-se a proximidade da faixa etária das crianças, o esperado era que a diferença aparecesse entre os primeiros e os últimos anos, ou seja, entre o 1º e o 4º ano, por exemplo.

Tabela 12 - Diferenças verificadas no Chile, por ano, na pontuação na subescala: motivação extrínseca por regulação externa.

Ano	<i>M</i>	<i>p</i>
1 ^o	12,7	
4 ^o	10,5	0,040
2 ^o	13,9	
3 ^o	10,6	0,000
2 ^o	13,9	
4 ^o	10,5	0,000

A análise das diferenças por ano chileno na pontuação na subescala: motivação extrínseca por regulação externa revelou que o 2^o ano foi o mais motivado extrinsecamente por regulação externa, apresentado diferença estatisticamente significativa com o 3^o e 4^o ano e não com o 1^o que, por sua vez, revelou diferença estatisticamente significativa somente com o 4^o ano.

Tabela 13 - Diferenças verificadas no Chile, por ano, na pontuação da subescala: motivação extrínseca por regulação introjetada.

Ano	<i>M</i>	<i>p</i>
1 ^o	15,8	
3 ^o	12,5	0,001
1 ^o	15,8	
4 ^o	11,7	0,000
2 ^o	15,1	
3 ^o	12,5	0,012
2 ^o	15,1	
4 ^o	11,7	0,001

Com relação à motivação extrínseca por regulação introjetada pode-se constatar, pelos dados apresentados na Tabela 13, que os dois primeiros anos possuem diferenças estatisticamente significativas com os dois últimos anos da primeira fase do ensino básico chileno. A diferença do 1^o para o 3^o ano é de 20,8% e para o 4^o é de 25,9%. Do 2^o ano para o 3^o ano a diferença é de 17,2% e para o 4^o ano é de 22,5%.

Tabela 14 - Diferenças verificadas no Chile, por ano, na pontuação da subescala: motivação intrínseca.

Ano	<i>M</i>	<i>p</i>
1 ^o	24,7	0,002
2 ^o	22,6	
1 ^o	24,7	0,011
3 ^o	22,9	
1 ^o	24,7	0,001
4 ^o	22,3	

No que se refere à motivação extrínseca por regulação externa e regulação introjetada, evidenciada mediante os dados apresentados nas Tabelas 12 e 13, fica manifesto que os dois primeiros anos da educação básica chilena não possuem diferenças significativas entre si. Contudo, no que se refere à motivação intrínseca, é perceptível a diferença significativa entre o primeiro ano e todos os subsequentes, o que revela que o maior nível de motivação intrínseca se encontra no primeiro ano. Outro dado relevante, apontado pelo teste *post-hoc de Tukey*, refere-se ao fato de que não houve diferença estatisticamente significativa entre os 2^o, 3^o e 4^o anos quanto à motivação intrínseca.

Também com o intuito de verificar possível diferença na motivação para aprender entre os anos/ séries brasileiros, foi empregada novamente a ANOVA. Os dados evidenciaram diferença estatisticamente significativa na Escala de Motivação e Estratégias para o Aprendizado considerando-se $F(2,217)=6,796$, $p=0,001$ na motivação extrínseca por regulação externa considerando-se $F(3,256)=17,167$, $p=0,000$; na motivação extrínseca por regulação introjetada, considerando $F(3,256)=16,755$, $p=0,000$ e na motivação intrínseca, considerando $F(3,259)=5,769$, $p=0,001$. As diferenças apontadas pela ANOVA foram levantadas pelo teste *post-hoc de Tukey*. As Tabelas 15, 16, 17 e 18 revelam os dados relativos aos primeiros anos do ensino fundamental brasileiro.

Tabela 15 - Diferenças verificadas no Brasil, por ano/série, na pontuação da Escala de Motivação e Estratégias para o Aprendizado.

Ano/ Série	<i>M</i>	<i>p</i>
2 ^o ano	34,5	0,000
4 ^a série	33,1	

A diferença percentual de aproximadamente 4% entre o 2º ano e a 4ª série, estatisticamente significativa ($p=0,000$), revelou que a maioria dos dados obtidos nessa pesquisa evidenciou: quanto mais o aluno avança nos anos escolares, tanto menor é seu nível de motivação para aprender. Cabe destacar também que o percentual de diferença obtido nessa mesma escala por alunos chilenos matriculados no 2º e no 4º ano foi de 0,3% enquanto que a diferença entre o 2º ano e a 4ª série no Brasil foi de 4,05%. Um fator relevante que merece destaque é a diferença de idade entre os anos/séries em que a diferença na escala em questão foi estatisticamente significativa. Enquanto no Chile a diferença de idade é de 2 anos, no Brasil essa diferença é de 3 anos.

Tabela 16 - Diferenças verificadas no Brasil, por ano/série e por tipo de escola na pontuação na subescala: motivação extrínseca por regulação externa.

Ano/ Série	<i>M</i>	<i>p</i>
1º ano	14,3	0,003
3ª ano	8,6	
1º ano	14,3	0,000
4ª série	7,9	
2º ano	13,2	0,036
3º ano	8,6	
2º ano	13,2	0,000
4ª série	7,9	

A análise dos dados apresentados na Tabela 16 revela que o 1º ano obteve a maior pontuação na subescala motivação extrínseca por regulação externa, pontuação quase duas vezes superior à obtida pelos alunos da 4ª série. Um fator que chama a atenção ao se analisarem diferenças por ano/ série brasileiro na pontuação na subescala: motivação extrínseca por regulação externa é que tanto a 3ª série como a 4ª série apresentaram diferença estatisticamente significativa ($p=0,000$) em relação ao 1º ano, enquanto que na realidade chilena o 1º ano apresentou diferença estatisticamente significativa somente em relação ao 4º ano ($p=0,040$). A realidade investigada nas escolas chilenas revelou que o 2º ano é que possui diferença estatisticamente significativa ($p=0,000$) em relação ao 3º ano e ao 4º ano.

Tabela 17 - Diferenças verificadas no Brasil, por ano/série, na pontuação da subescala: motivação extrínseca por regulação introjetada.

Ano/ Série	<i>M</i>	<i>p</i>
1º ano	16,3	0,000
4ª série	10,4	
2º ano	14,7	0,032
4ª série	10,4	
3ª série	12,9	0,000
4ª série	10,4	

Quanto às diferenças verificadas no Brasil, por ano/série, na pontuação da subescala: motivação extrínseca por regulação introjetada, ficaram evidentes tais diferenças entre a 4ª série e todos os anos escolares que a antecedem, numa média de 9,5 pontos. Num paralelo com a análise realizada nessa mesma subescala com os alunos chilenos, o que se percebe, nas escolas chilenas investigadas, é a diferença estatisticamente significativa desses dois primeiros anos e os dois anos subsequentes, mas não entre si.

Tabela 18 - Diferenças verificadas no Brasil, por ano/série, na pontuação da subescala: motivação intrínseca.

Ano/ Série	<i>M</i>	<i>p</i>
1º ano	23,5	0,003
4ª série	21,4	
2º ano	23,7	0,010
4ª série	21,4	

No que se refere à motivação intrínseca, evidenciou-se, pelos dados expostos na Tabela 18, que os dois primeiros anos do ensino fundamental brasileiro apresentaram diferença estatisticamente significativa em relação ao último ano, o que revela uma diminuição nesse nível de motivação para aprender, com o avanço nos anos escolares. A diferença do 1º ano para a 4ª série foi de 10,3% e do 2º ano para a 4ª série, de 8%.

A análise dos dados, com o emprego da ANOVA e do teste *post-hoc* de Tukey, possibilitou verificar que as diferenças estatisticamente significativas na primeira fase do ensino básico chileno, bem como na primeira fase do ensino fundamental brasileiro, se encontram nas mesmas escalas ou subescalas. Cabe destacar, portanto, que em ambas as culturas - chilena e brasileira -, as diferenças

por ano/ série aparecem na Escala de Motivação e Estratégias para o Aprendizado e nas subescalas: motivação extrínseca por regulação externa e por regulação introjetada e na motivação intrínseca.

Objetivando constatar diferenças na pontuação obtida nas escalas de motivação entre os alunos do 2º ano, no Brasil, e os dos 1º ano, no Chile, foi empregada a ANOVA para verificar em quais escolas haveria diferença. A justificativa para tal análise se deve à faixa etária dos alunos. Crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental brasileiro estão na mesma faixa etária das crianças matriculadas no 1º ano do ensino básico chileno. Os dados levantados pelo teste *post-hoc* de *Tuckey* evidenciaram diferença estatisticamente significativa entre alunos matriculados no 2º ano da escola privada brasileira e alunos matriculados no 1º ano da escola privada chilena na subescala de desmotivação, considerando-se $F(17, 497)=2,456, p=0,034$. A média de pontuação do primeiro ano, no Chile, foi de 10,1 e do segundo ano, no Brasil, de 6,5.

Também dados obtidos na subescala motivação extrínseca por regulação identificada evidenciaram diferença estatisticamente significativa entre os mesmos grupos citados anteriormente, considerando-se $F(17, 503)=2,652, p=0,000$. O teste *post-hoc* de *Tuckey* mostrou que a média de pontuação do primeiro ano, no Chile, foi de 21,3 e do segundo ano, no Brasil, de 24,4.

Ao se compararem alunos matriculados no 1º ano em ambos os países, considerando-se que, no Brasil, as crianças ingressam no ensino fundamental um ano mais novas que as crianças chilenas, a ANOVA evidenciou diferença estatisticamente significativa na motivação extrínseca por regulação externa, considerando-se $F(17,503)=2,652, p=0,000$. Os dados levantados pelo teste *post-hoc* de *Tukey* revelaram diferença estatisticamente significativa entre alunos, matriculados no 1º ano, das escolas privadas pesquisadas. Os alunos chilenos ($n=26$) obtiveram a média de 21,3 pontos e os alunos brasileiros ($n=29$) a média de 23,9.

Ao se verificar a possível diferença, na motivação para aprender, entre alunos matriculados no 1ª ano e no 4º ano das escolas chilenas investigadas, os dados obtidos pela ANOVA evidenciaram diferença estatisticamente significativa. A diferença estava na subescala motivação extrínseca por regulação externa [$F(3,250)=8,472, p=0,000$]. Os dados levantados pelo teste *post-hoc* de *Tukey* revelaram que os alunos do 4º ano ($n=58$) obtiveram uma pontuação média de 10,5

pontos e os do 1º ano ($n=60$) a média de 12,7 pontos na subescala da motivação extrínseca por regulação externa. Também foi constatada diferença na subescala motivação extrínseca por regulação introjetada [$F(3,250)=10,209$, $p=0,000$]. O teste *post-hoc* de *Tuckey* apontou que a média de pontuação dos alunos do 1º ano foi de 15,8 pontos, enquanto que a do 4º ano foi de 11,7 pontos. Por fim, também foi observada diferença na subescala motivação intrínseca [$F(3,25)=6,324$, $p=0,000$]. Com relação a esta, os alunos do 1º ano obtiveram a média de 24,7 pontos e os do 4º ano, a média de 22,3 pontos. Com relação à Escala de Motivação e Estratégias de Aprendizagem a ANOVA não apresentou diferença estatisticamente significativa.

Com os dados obtidos nas escolas brasileiras, foram realizados os mesmos testes, com a finalidade de descobrir possível diferença na motivação para aprender entre alunos do 1º ano e da 4ª série. A ANOVA revelou que houve diferença estatisticamente significativa nas subescalas motivação extrínseca por regulação externa [$F(3,256)=17,167$, $p=0,000$] e motivação extrínseca por regulação introjetada [$F(3,256)=16$, $p=0,000$]. Os dados levantados pelo teste *post-hoc* de *Tuckey* revelaram que os alunos da 4ª série ($n=72$) obtiveram uma pontuação média de 8,2 pontos e os do 1º ano ($n=45$), de 15 pontos na subescala da motivação extrínseca por regulação externa. Na subescala da motivação extrínseca por regulação introjetada, a média de pontuação dos alunos do 1º ano foi de 16,3 pontos e a dos alunos da 4ª série foi de 10,4 pontos.

Evidências de validade concorrente entre as duas medidas de motivação utilizadas no estudo constituiu o terceiro objetivo específico dessa pesquisa. Para tanto, foi utilizada a correlação de *Pearson*. Os coeficientes de correlação até 0,30 foram considerados de magnitude relativamente fraca, até 0,50 moderada e, acima deste valor, como relativamente forte. Os dados evidenciaram que houve correlação negativa e moderada entre a pontuação na Escala de Motivação e Estratégias para o Aprendizado e a pontuação nas subescalas do Questionário de *Continuum* Infantil: desmotivação, motivação extrínseca por regulação externa e por regulação introjetada. Com relação à subescala motivação intrínseca, a correlação foi positiva e baixa e no tocante à subescala motivação extrínseca por regulação identificada não houve correlação. Na Tabela 19 é possível verificar a relação entre as duas medidas e o nível de significância.

Tabela 19 - Correlação entre as duas medidas de motivação utilizadas no estudo.

Medidas		<i>r</i>	<i>p</i>
Escala de Motivação e Estratégias de Aprendizagem	Desmotivação	-0,310	0,000
	Motivação extrínseca por regulação externa	-0,306	0,000
	Motivação extrínseca por regulação introjetada	-0,312	0,000
	Motivação intrínseca	0,250	0,000

Considerando-se que os itens relativos à motivação da Escala de Motivação e Estratégias para o Aprendizado utilizados no presente estudo, apresentam semelhança semântica com os itens das subescalas da motivação contidas no *continuum* da motivação, como propõe a Teoria da Autodeterminação, foi utilizada mais uma vez a correlação de *Pearson* - agora, objetivando-se verificar a correlação entre as subescalas contidas nos dois instrumentos de medida utilizados na pesquisa. Portanto, para essa análise, os itens constantes na Escala de Motivação e Estratégias para o Aprendizado foram distribuídos em subescalas, considerando-se a relação de cada item com os diferentes níveis da motivação, como aparecem no Questionário de *Continuum* Infantil. Assim, os itens 1 e 3 foram agrupados como pertencentes à motivação intrínseca. A motivação extrínseca por regulação identificada foi composta pelos itens 7, 8 e 14. Os itens 2, 9, 10 e 12 fizeram parte da subescala de motivação extrínseca por regulação introjetada. Quanto à motivação extrínseca por regulação externa, fizeram parte os itens 4, 5, 11 e 13. Para a desmotivação apenas um item foi associado, o de número 6.

Os dados levantados revelaram que os itens da subescala desmotivação do Questionário de *Continuum* Infantil apresentaram correlação negativa e fraca com os itens relativos à motivação extrínseca da Escala de Motivação e Estratégias para o Aprendizado, o que corrobora o dado levantado quando se avaliou a correlação com todos os itens da escala, num conjunto único. Quanto à correlação com o nível da desmotivação e com a motivação intrínseca avaliada mediante a Escala de Motivação e Estratégias para o Aprendizado, a correlação foi igualmente negativa, porém moderada.

Outro dado que merece destaque é o fato dos itens referentes à motivação extrínseca por regulação identificada apresentarem correlação com todos os itens da Escala de Motivação e Estratégias para o Aprendizado, quando distribuídos em subescalas, o que não aconteceu, ao se avaliar a correlação, considerando-se a escala no seu todo. A correlação de *Pearson* revelou correlação positiva e moderada com a motivação intrínseca e positiva e fraca com a motivação extrínseca por regulação identificada. Com a desmotivação e os níveis controlados de motivação extrínseca a correlação foi negativa e fraca.

Com relação aos itens pertencentes aos níveis controlados de motivação extrínseca do Questionário de *Continuum* Infantil, a correlação de *Pearson* apontou correlação negativa e fraca com a motivação extrínseca por regulação introjetada e com a desmotivação da Escala de Motivação e Estratégias para o Aprendizado. A correlação entre as duas medidas de motivação extrínseca por regulação externa se mostrou negativa e moderada. A correlação de *Pearson* revelou ausência de correlação entre os níveis controlados de motivação extrínseca do Questionário de *Continuum* Infantil e a motivação intrínseca e o nível autônomo de motivação extrínseca por regulação da Escala de Motivação e Estratégias para o Aprendizado.

Quanto à motivação intrínseca avaliada pelo Questionário de *Continuum* Infantil, a correlação foi positiva e relativamente forte com o mesmo nível na Escala de Motivação e Estratégias para o Aprendizado e positiva e moderada com a motivação extrínseca por regulação identificada. Um dado interessante foi o nível da motivação intrínseca do Questionário de *Continuum* Infantil apresentar correlação positiva, ainda que fraca, com a desmotivação da Escala de Motivação e Estratégias para o Aprendizado. A tabela 20 apresenta a correlação entre as duas medidas de motivação utilizadas no estudo, considerando a divisão em subescalas e o nível de significância.

Tabela 20 - Correlação entre as duas medidas de motivação utilizadas no estudo, considerando-se a divisão em subescalas.

Medidas		<i>r</i>	<i>p</i>
Questionário de <i>Continuum</i> Infantil	Escala de Motivação e Estratégias de Aprendizagem		
	Motivação Intrínseca	-0,392	0,000
	Motivação Extrínseca por regulação identificada	-0,208	0,000
Desmotivação	Motivação Extrínseca por regulação introjetada	-0,121	0,009
	Motivação Extrínseca por regulação externa	-0,111	0,017
	Desmotivação	-0,366	0,000
Motivação Extrínseca por regulação externa	Motivação Extrínseca por regulação introjetada	-0,212	0,000
	Motivação Extrínseca por regulação externa	-0,351	0,000
	Desmotivação	-0,180	0,000
Motivação Extrínseca por regulação introjetada	Motivação Extrínseca por regulação introjetada	-0,296	0,000
	Motivação Extrínseca por regulação externa	-0,263	0,000
	Desmotivação	-0,152	0,001
Motivação Extrínseca por regulação identificada	Motivação Intrínseca	0,308	0,000
	Motivação Extrínseca por regulação identificada	0,209	0,000
	Motivação Extrínseca por regulação introjetada	-0,106	0,023
	Motivação Extrínseca por regulação externa	-0,102	0,029
	Desmotivação	0,142	0,002
Motivação Intrínseca	Motivação Intrínseca	0,563	0,000
	Motivação Extrínseca por regulação identificada	0,320	0,000
	Desmotivação	0,268	0,000

Quanto ao último objetivo específico: averiguar a percepção dos professores acerca do comportamento motivado ou desmotivado apresentado por seus alunos, os dados podem ser vistos nas Tabelas de 21 a 28. Para levantar os dados provenientes de uma entrevista aberta com o professor, estes foram categorizados. Para tanto, geraram-se dados inerentes ao comportamento motivado e desmotivado apresentado pelos alunos na visão de seus professores. Cabe também esclarecer que nem todos os professores devolveram as avaliações de seus alunos.

No que tange à avaliação do comportamento motivado do aluno na visão dos professores de uma escola pública brasileira, foi possível observar que, dos 17 alunos avaliados, 64,7% ($n=11$) foram considerados motivados e 35,3% ($n=6$) foram considerados desmotivados. A média de idade dos alunos foi de 8 anos. Dos alunos considerados motivados, 54,5% ($n=6$) eram meninas e 45,5% ($n=5$), meninos. No que se refere aos alunos considerados desmotivados, 100% ($n=6$) dos

avaliados eram meninos. Contudo, isso não significa que somente os meninos eram desmotivados. Tal explicação se deve ao fato de que não foi proposto aos professores que avaliassem todos os seus alunos. A média de idade das professoras entrevistadas foi de 47 anos e a média de anos de exercício do magistério, 18. Quanto ao gênero era 100% ($n=3$) feminino. Os dados catalogados podem ser vistos nas tabelas 20 e 21.

Tabela 21 - Categorização das qualidades relacionadas ao comportamento motivado em uma escola pública brasileira, segundo a percepção dos professores.

Qualidades relacionadas ao comportamento motivado	F	%
Concentrado	5	14,0
Questionador	4	11,2
Participativo	4	11,2
Interessado	3	8,4
Coopera com o grupo	3	8,4
Gosta de desafios	2	5,7
Curioso	2	5,7
Alegre	2	5,7
Tem iniciativa	1	2,7
Seguro	1	2,7
Sabe da importância do estudo – aplica o que aprende	1	2,7
Sabe aproveitar o tempo	1	2,7
Responsável	1	2,7
Realiza atividades complementares não solicitadas em sala de aula	1	2,7
Persistente	1	2,7
Paciente	1	2,7
Organizado	1	2,7
Caprichoso	1	2,7
Ágil em realizar as atividades	1	2,7
Total	36	100

A análise da Tabela 21 permite observar que o item *concentração* é o mais apontado, pelo professor da escola pública brasileira investigada, como qualidade para o comportamento motivado. Há 11 itens, num percentual de 57,9% do total dos itens mencionados, que possuem apenas uma ocorrência, tais como organizado, responsável, persistente, entre outros.

Tabela 22 Categorização das qualidades relacionadas ao comportamento desmotivado em uma escola pública brasileira, segundo a percepção dos professores.

Qualidades relacionadas ao comportamento desmotivado	F	%
Desinteressado em aprender	4	28,6
Distraído	3	21,5
Não possui boa interação social	2	14,4
Desorganizado com o material	1	7,1
Não realiza as atividades	1	7,1
Lento para realizar as atividades	1	7,1
Falta muito à escola	1	7,1
Queixa-se de tudo	1	7,1
Total	14	100

Os dados apresentados na Tabela 22 permitem inferir que, para o professor da escola pública investigada, o item *desinteresse em aprender* é a atitude mais relacionada ao comportamento desmotivado (28%, $n=4$). Como na tabela anterior, também aqui aparece um percentual alto de itens com uma única ocorrência, 62% ($n=5$) do total dos itens apresentados.

Dos 32 alunos avaliados em uma escola pública chilena 53% ($n=17$) tiveram comportamento motivado e 47% ($n=15$), comportamento desmotivado. A média de idade dos alunos avaliados foi de 8 anos, todos do sexo feminino. A média de idade das professoras entrevistadas foi de 43 anos e a média de anos de exercício do magistério, 14 anos e 7 meses. Quanto ao gênero, 100% ($n=4$) feminino. Os dados podem ser vistos nas Tabelas 23 e 24.

Tabela 23 - Categorização das qualidades relacionadas ao comportamento motivado em uma escola pública chilena, segundo a percepção dos professores.

Qualidades relacionadas ao comportamento motivado	F	%
Participativo	15	15,5
Responsável	10	10,3
Atencioso	10	10,3
Apresenta excelente desempenho	9	9,3
Interessado	7	7,2
Contribui com a classe	7	7,2
Ágil em realizar as atividades	6	6,2
Curioso	4	4,1
Disposto para aprender coisas novas	4	4,1
Tem bom relacionamento social	4	4,1
Competitivo	3	3,1
Preocupado com o desempenho	3	3,1
Esforçado	3	3,1
Possui apoio dos pais	3	3,1
Ordenado	2	2,1
Disciplinado	2	2,1
Aplicado	1	1,0
Criativo	1	1,0
Autônomo	1	1,0
Alegre	1	1,0
Faz bom uso do tempo livre	1	1,0
Total	97	100

Entre os itens indicativos das qualidades apontadas pelos professores da escola pública chilena investigada como características do aluno motivado, o item *participativo* obteve a maior frequência: 15, num total de 21 itens mencionados. Destes, cinco itens receberam apenas uma indicação, perfazendo 23,8% do total das qualidades sugeridas.

Tabela 24 - Categorização das qualidades relacionadas ao comportamento desmotivado em uma escola pública chilena, segundo a percepção dos professores.

Qualidades relacionadas ao comportamento desmotivado	F	%
Distraído	12	16,5
Não conclui as atividades	7	9,6
Irresponsável	5	7,0
Não participa nas aulas	4	5,5
Apresenta material escolar desorganizado	4	5,5
Não faz tarefas	4	5,5
Não se relaciona com outros	3	4,0
Desinteressado	3	4,1
Lento ao realizar as tarefas	3	4,1
Mal-humorado	2	2,7
Triste	2	2,7
Não segue instruções	2	3,0
Falta muito às aulas	2	3,0
Inseguro	2	3,0
Não apresenta o material escolar	2	3,0
Frustra-se com facilidade	1	1,3
Necessita de muito estímulo	1	1,3
Sai do lugar para conversar	1	1,3
Arruma uma desculpa para não fazer as atividades	1	1,3
Apresenta material não condizente com o escolar (jogos ou outros)	1	1,3
Realiza atividades fora do contexto escolar	1	1,3
Não realiza as atividades em sala de aula	1	1,3
Conversa sobre temas que fogem ao assunto abordado	1	1,3
Não possui apoio dos pais	1	1,3
Não consegue trabalhar em grupo	1	1,3
Manifesta que não gosta de estudar	1	1,3
Não aproveita o tempo	1	1,3
Não estuda	1	1,3
Tem dificuldade em aprender	1	1,3
Atrapalha as colegas	1	1,3
Apresenta baixo rendimento	1	1,3
Total	73	100

No que se refere às qualidades do comportamento desmotivado dos alunos da escola pública chilena investigada, na percepção do professor, o item *distraído* obteve a maior frequência: 12, em contraposição a um percentual de 51,6% de qualidades com uma única frequência.

Professores de uma escola privada brasileira avaliaram 42 alunos com média de idade de 7 anos e 8 meses. No que se refere ao comportamento, 57,1% ($n=24$) deles foram considerados motivados, sendo 75% ($n=18$) do sexo feminino e 25% ($n=6$) do gênero masculino, e 42,9% ($n=18$), considerados desmotivados, dos quais 88,9% ($n=16$) eram do gênero feminino e 11,1% ($n=2$), do

sexo masculino. A média de idade dos professores avaliadores foi de 35 anos com uma média de 15 anos e 8 meses de exercício do magistério. Quanto ao gênero, 100% ($n=4$) feminino. Os dados podem ser vistos nas tabelas 25 e 26.

Tabela 25 - Categorização das qualidades relacionadas ao comportamento motivado em uma escola privada brasileira, segundo a percepção dos professores.

Qualidades relacionadas ao comportamento motivado	F	%
Participativo	20	19,80
Concentrado	9	8,91
Interessado	9	8,91
Caprichoso	8	7,92
Questionador	8	7,92
Dedicado	5	4,95
Alta autoestima	5	4,95
Coopera com o grupo	4	3,96
Tem apoio da família	4	3,96
Tem bom relacionamento social	4	3,96
Realiza as atividades no tempo adequado	3	2,97
Tem entusiasmo pelas atividades escolares	3	2,97
Sabe da importância do estudo	3	2,97
Tem zelo pelo material	2	1,98
Dinâmico	2	1,98
Alegre	2	1,98
Traz material complementar	2	1,98
Não gosta de faltar, mesmo doente	2	1,98
Competitivo	1	0,9
Organizado	1	0,9
Tem desejo de agradar	1	0,9
Ágil em realizar as atividades	1	0,9
Realiza atividades complementares não solicitadas em sala de aula	1	0,9
Frequenta a biblioteca diariamente	1	0,9
Total	101	100

Como ocorreu na escola pública chilena investigada quanto às qualidades relacionadas ao comportamento motivado, na percepção do professor da escola privada brasileira o item *participativo* obteve a maior frequência. Enquanto naquela o percentual foi de 15,5%, no Brasil, o percentual foi de 19,8%. Os itens que apareceram uma única vez perfazem 25% do total dos itens mencionados.

Tabela 26 - Categorização das qualidades relacionadas ao comportamento desmotivado em uma escola privada brasileira, segundo a percepção dos professores.

Qualidades relacionadas ao comportamento desmotivado	F	%
Distraído	10	18,9
Não participa	6	11,3
Desinteressado em aprender	6	11,3
Baixa autoestima	5	9,4
Apresenta dificuldade para aprender	4	7,5
Não realiza as atividades	4	7,5
Lento ao realizar as atividades	4	7,5
Falta de apoio da família	2	3,8
Conversa	2	3,8
Ausenta-se frequentemente da sala de aula	2	3,8
Triste	1	1,9
Desorganizado com o material	1	1,9
Pressa em terminar a atividade sem preocupação de fazer bem	1	1,9
Interrompe a atividade com comentários incoerentes	1	1,9
Não conclui as atividades	1	1,9
Falta muito à escola	1	1,9
Chora quando não consegue realizar algo	1	1,9
Não possui boa interação social	1	1,9
Total	53	100

A Tabela 26 também apresenta certa semelhança com a Tabela 24. Em ambas, o item *distraído* foi o mais apontado como qualidade para caracterizar o comportamento desmotivado. De acordo com a percepção do professor que atua na escola privada brasileira investigada, a característica *distraído* representa praticamente um quinto (18,9%) do total das qualidades atribuídas a alunos desmotivados.

O levantamento de dados da percepção dos professores de uma escola privada chilena revelou que, 55,5% ($n=25$) dos 45 alunos avaliados foram considerados motivados e 44,5% ($n=20$) foram considerados desmotivados. A média de idade dos alunos foi de 7 anos e 8 meses, todos do gênero feminino. Os professores entrevistados estavam na faixa etária de 38 anos e tinham 15 anos e 8 meses de exercício do magistério. Quanto ao gênero, 100% ($n=5$) feminino. Os dados podem ser vistos nas tabelas 27 e 28.

Tabela 27 - Categorização das qualidades relacionadas ao comportamento motivado em uma escola privada chilena, segundo a percepção dos professores.

Qualidades relacionadas ao comportamento motivado	F	%
Participativo	26	26
Cooperativo	11	11
Atencioso	10	10
Apresenta trabalho bem feito	8	8
Conclui as atividades	6	6
Ágil para realizar as atividades	5	5
Alegre	4	4
Criativo	3	3
Tem vontade de aprender coisas novas	3	3
Esforçado	3	3
Responsável	3	3
Tranquilo/ seguro	2	2
Questionador	2	2
Possui um trabalho metódico	2	2
Segue instruções	1	1
Interessado em realizar as tarefas	1	1
Ordenado	1	1
Possui cadernos e livros completos	1	1
Obediente	1	1
Realiza todas as atividades, se bem que desordenadas	1	1
Contribui com materiais complementares	1	1
Impulsivo	1	1
Comunicativo	1	1
Aproveita as atividades	1	1
Faz tarefas	1	1
Traz material	1	1
Total	100	100

Na visão do professor da escola privada chilena investigada, o aluno motivado é aquele que participa. Considerando-se o total (100%) das qualidades mencionadas, um pouco mais que um quarto (26%) foi atribuído à qualidade *participativo* como relacionada à motivação. Cabe destacar também que 46,1% das qualidades apontadas pelos professores foram citadas apenas uma vez.

Tabela 28 - Categorização das qualidades relacionadas ao comportamento desmotivado em uma escola privada chilena, segundo a percepção dos professores.

Qualidades relacionadas ao comportamento desmotivado	F	%
Distraído	9	24,3
Não participa das atividades	6	16,2
Não faz as tarefas	4	10,9
Conversa em sala	3	8,1
Tem dificuldade em realizar as atividades	2	5,4
Lento	2	5,4
Desatento	2	5,4
Desinteressado	2	5,4
Inquieto	2	5,4
Queixa-se de dores irreais	1	2,7
Apresenta sentimento de incapacidade	1	2,7
Inseguro	1	2,7
Não realiza bem as atividades, apesar de mostrar-se inteligente	1	2,7
Não partilha	1	2,7
Total	37	100

Mais uma vez a *distração* foi apontada pelos professores como qualidade relacionada ao comportamento desmotivado. Das quatro realidades avaliadas: escola pública brasileira, escola pública chilena, escola privada brasileira e escola privada chilena, apenas na primeira, esse comportamento não ocupa a primeira posição com maior frequência, sendo superado pelo *desinteresse em aprender*. Na Tabela 28, a distração equivale a praticamente um quarto (24,3%) do total dos percentuais, o que revela que, para o professor da escola privada chilena investigada, a distração é qualidade destacada para caracterizar o aluno desmotivado.

Os dados referentes à percepção do professor quanto ao comportamento motivado ou desmotivado de seus alunos e categorizados nas tabelas apresentadas nas páginas anteriores, revelam muitas semelhanças na forma com que o professor, brasileiro ou chileno, avalia seu aluno. Tal afirmação se torna evidente ao se compararem as qualidades apontadas por ambos em cada categorização. Muitos dos professores enunciaram como qualidades do aluno motivado o que Bzuneck (2009) afirma com relação a este, ou seja, aquele que se envolve ativamente nas tarefas pertinentes ao processo de atividade. Com relação às qualidades do aluno desmotivado, o autor ressalta que este, diante das tarefas, faz apenas o mínimo ou desiste facilmente quando elas lhe parecem um pouco mais

difíceis. Os dados coletados das entrevistas realizadas com os professores revelam que estes percebem tais características do comportamento desmotivado.

Outro aspecto enfatizado nas respostas, seja pelo professor chileno, seja pelo professor brasileiro, quanto ao comportamento motivado ou desmotivado de seus alunos para aprender, é a semelhança que ambos apresentam na categorização das qualidades relacionadas tanto a um como a outro comportamento. Dos dados obtidos nas quatro escolas, somente na escola pública brasileira a participação não obteve a maior frequência na categorização das qualidades relacionadas ao comportamento motivado. Com relação ao comportamento desmotivado, também foi na escola pública brasileira que apareceu a diferença. Nela, o desinteresse em aprender foi o mais notado entre as qualidades apontadas e relacionadas ao comportamento desmotivado, enquanto que nas demais a atitude mais notada foi a distração.

Cabe destacar também o percentual de aproximadamente 7,7% de qualidades apontadas isoladamente em cada categorização, ou seja, qualidades que obtiveram frequência igual a 1. Tal constatação denota que o professor não percebe qualidades idênticas em seus alunos quanto ao que ele considera pertinente ao comportamento motivado ou desmotivado para aprender. Dessa constatação, pode-se inferir que o professor possui deficientes conhecimentos quanto à motivação para aprender. Essa afirmação se torna ainda mais consistente quando se constata que, no conjunto das qualidades apontadas pelos professores como características de um aluno motivado ou desmotivado para aprender, estão contidos sentimentos e atitudes que denotam um ou outro comportamento, contudo não se referem diretamente à motivação, tais como: alegria, tristeza, dificuldade de aprendizagem, atitude de partilha, além de outros.

6 DISCUSSÃO

Em vista dos diferentes objetivos propostos, a presente sessão está organizada de tal maneira que cada objetivo é discutido na ordem em que se encontra descrito na sessão de resultados dessa pesquisa. Assim, no que tange a verificação da motivação, para aprender, de alunos brasileiros e chilenos, os dados levantados segundo a Escala de Motivação e Estratégia para o Aprendizado demonstraram que ambos apresentaram elevada qualidade motivacional para aprender. As alunas chilenas ($n=260$; 100% do sexo feminino) obtiveram 76,9% do total de 42 pontos possíveis na escala, enquanto que os alunos brasileiros ($n= 268$; 16,4% do sexo masculino e 86,7% do sexo feminino) obtiveram 74,2%, o que denota a diferença de 2,6%. No que se refere aos dados obtidos com o Questionário de *Continuum* Infantil, as duas realidades culturais investigadas apresentaram resultados muito similares, revelando que, em ambas, crianças matriculadas na primeira etapa do ensino básico chileno ou na primeira etapa do ensino fundamental brasileiro, demonstraram semelhante qualidade motivacional.

Pelos resultados apresentados anteriormente, percebe-se que as crianças das duas realidades culturais se sentem muito bem nas escolas investigadas e que estas, nos anos escolares, foco desta pesquisa, parecem atender as quatro perspectivas básicas para a compreensão do homem intrinsecamente motivado: competência, curiosidade, autonomia e motivação internalizada, como afirmam Martini e Boruchovitch (2004), visto que 98% das crianças que responderam à subescala da motivação intrínseca, nos dois países, obtiveram pontuação superior a 23 pontos, num total máximo de 25. Este dado corrobora a afirmação de Martinelli e Genari (2009) quando atestam que a motivação intrínseca caracteriza o início da escolarização.

Com relação ao segundo objetivo, ou seja, a verificação de eventuais diferenças, na motivação para aprender, entre as crianças das duas realidades culturais investigadas, os resultados obtidos conforme a Escala de Motivação e Estratégias para o Aprendizado, revelaram que as alunas chilenas são mais motivadas para aprender que os alunos brasileiros. Um dos possíveis fatores responsável por tal resultado é o investimento em educação. De acordo com Donoso e Donoso (2009), 15,3% do PIB chileno é destinado à educação, num *continuum* de

investimento do Estado no setor educacional, enquanto que no Brasil, atualmente, este percentual é de aproximadamente um terço do investido pelo Chile.

Outro elemento que corrobora o resultado indicativo da diferença entre alunos chilenos e brasileiros na motivação para aprender pode ser atribuído ao trabalho sistematizado com estratégias de aprendizagem nas escolas chilenas investigadas. As duas escolas possuem um programa de estratégias de aprendizagem a ser trabalhado desde o último nível da educação infantil até o último nível do ensino médio. Zimmerman e Schunk (1989) destacam que as estratégias de aprendizagem envolvem estabelecimento de metas, planejamento, automonitoramento e busca de ajuda que, segundo Boruchovitch (2004), promovem o desenvolvimento da atividade autorregulatória. Para a autora, é importante proporcionar às crianças oportunidades de experimentação, escolha e solução independente de problemas, pois tornado-as autorreguladas, elas poderão obter mais sucesso em sua trajetória escolar. O sucesso desperta o senso de competência que, por sua vez, contribui para um estado motivacional mais qualitativo. Portanto, se as estratégias de aprendizagem estabelecem estreita relação com a motivação para aprender, pode-se inferir que o conhecimento e a utilização dessas estratégias pelas alunas chilenas elevou sua qualidade motivacional.

Outro fator ao qual se pode atribuir o grau mais elevado da motivação, para aprender, das alunas chilenas em comparação com os alunos brasileiros é a jornada escolar. No Chile, os alunos da educação básica possuem uma jornada única, que na realidade brasileira chamaríamos de período integral. Passando o dia todo na escola, os vínculos com esse espaço e com os elementos que o constituem se tornam mais estreitos e causa de satisfação da necessidade de pertencimento, uma das três necessidades psicológicas básicas que, segundo a Teoria da Autodeterminação, gera motivação. Um tempo mais prolongado de permanência na escola estreita a relação entre professor e aluno e faz com que este se incorpore em sua turma e aquele se habitue ao seu cotidiano profissional, tornando-se mais caloroso e atencioso, pois não precisa se preocupar em sair rapidamente de uma escola para, no período seguinte, assumir outra turma em contextos e situações às vezes totalmente heterogêneos, como acontece no Brasil.

A realidade da organização escolar brasileira prevê atividades escolares em um único período, ou seja, manhã ou tarde. Diante dessa situação,

professores brasileiros atuam em um período em uma escola com um tipo de clientela e em outro período em outra com um público totalmente distinto. Ou, mesmo que seja na mesma escola, os alunos do período matutino não são os do período vespertino, e mais, algumas vezes os professores atuam em um determinado nível de escolaridade num período e no outro em um nível diferente. O trabalho, a tensão e os desafios dessa realidade tornam o professor, muitas vezes, preocupado e nervoso, não lhe possibilitando o estabelecimento de vínculo consistente com seus alunos. Portanto, a satisfação da necessidade de pertencimento fica muitas vezes deficiente e a motivação para aprender diminuída.

A correria do dia a dia desmotiva, muitas vezes, o professor e, conseqüentemente, o aluno. Deci e Ryan (2000) destacam a relevância atribuída aos professores calorosos e atenciosos para a satisfação da necessidade de pertencimento ao contexto escolar, uma vez que estabelecer vínculos promove a internalização dos valores e das regulações externas. Tal internalização é essencial, como foi mencionado no terceiro capítulo deste trabalho, para o *continuum* da regulação de comportamento, como propõe a Teoria da Autodeterminação.

Um ponto que merece destaque na diferença entre alunos brasileiros e chilenos na motivação para aprender está em que, segundo os dados levantados, os chilenos são mais motivados intrinsecamente que os brasileiros e estes são mais motivados, extrinsecamente, por regulação identificada que os chilenos. Pode-se inferir que os elementos citados anteriormente corroboram a motivação intrínseca dos alunos chilenos para aprender. Quanto ao fato dos alunos brasileiros se revelarem mais motivados, extrinsecamente, por regulação identificada, pode-se atribuir a preocupação da família e da sociedade contemporânea com relação aos estudos como garantia de um futuro melhor.

Um dado apontado nesta pesquisa foi a diferença, na motivação para aprender, entre alunos do 1º e 4ºano/ 4ª série em ambas as realidades culturais. Tal diferença confirma o que atestam Martinelli e Genari (2009), quando destacam que, no decorrer do percurso escolar, os alunos agem muito mais por motivação extrínseca do que por motivação intrínseca. Bzuneck (2009) assevera que o decréscimo do nível de motivação pode ser também associado a problemas não resolvidos nas séries anteriores e/ou a influência que o aluno recebe das novas exigências em razão dos diferentes tipos de disciplinas, aliadas às suas características evolutivas. Deci e Ryan (2000) afirmam que ameaças, fiscalização e

cobranças de prazo resultam na diminuição da motivação intrínseca e é exatamente isso que se constata por causa dos avanços acadêmicos.

O terceiro objetivo específico desta pesquisa consistiu em levantar evidências de validade concorrente entre as duas medidas de motivação utilizadas no estudo. Primeiramente foi analisada a correlação da Escala de Motivação e Estratégias para o Aprendizado com os níveis do *continuum* da motivação apresentados no Questionário de *Continuum* Infantil. A correlação de *Pearson* (Tabela 19) evidenciou correlação positiva e fraca entre a motivação intrínseca e a Escala de Motivação e Estratégias para o Aprendizado, o que revela que o aluno com maior pontuação na Escala de Motivação e Estratégias para o Aprendizado é também motivado intrinsecamente. Com relação à desmotivação e os níveis do *continuum* da motivação extrínseca por controle, a correlação também se revelou fraca, porém negativa. Tal resultado corrobora o que propõe a Teoria da Autodeterminação, ou seja, o controle denota falta de autonomia e a ausência de autonomia diminui o nível de motivação ou até pode anulá-lo.

Num segundo momento, os itens da Escala de Motivação e Estratégias para o Aprendizado foram agrupados em subescalas, conforme os diferentes níveis do *continuum* da motivação, e correlacionados com as subescalas do Questionário de *Continuum* Infantil. Para o agrupamento dos itens foi utilizada a literatura. A análise mais minuciosa revelou, mediante a correlação de *Pearson*, correlações variadas. Dessa forma, a subescala de desmotivação do Questionário de *Continuum* Infantil apresentou correlação negativa e fraca com as subescalas de motivação extrínseca da Escala de Motivação e Estratégias para o Aprendizado. A correlação entre a motivação intrínseca e a desmotivação da Escala de Motivação e Estratégias para o Aprendizado com o nível da desmotivação do Questionário de *Continuum* Infantil foi igualmente negativa, todavia moderada.

Um dado relevante é que a motivação extrínseca por regulação identificada do Questionário de *Continuum* Infantil apresentou correlação positiva e moderada com a motivação intrínseca da Escala de Motivação e Estratégias para o Aprendizado e, com a motivação extrínseca por regulação identificada, a correlação foi igualmente positiva, porém fraca. Esse dado revela que, nos dois instrumentos utilizados na presente pesquisa, os alunos que obtiveram uma pontuação elevada em um instrumento, também a alcançaram no outro. Uma correlação inesperada apareceu entre a motivação extrínseca por regulação identificada do Questionário de

Continuum Infantil e a desmotivação da Escala de Motivação e Estratégias para o Aprendizado. A correlação de *Pearson* revelou correlação positiva, apesar de fraca. Esse mesmo resultado foi obtido quando se relacionou o nível de motivação intrínseca do Questionário de *Continuum* Infantil com o nível da desmotivação da Escala de Motivação e Estratégias para o Aprendizado. Ponderando-se que maior pontuação nestes níveis corresponderia a menor pontuação na Escala de Motivação e Estratégias para o Aprendizado, a correlação deveria ser negativa e não positiva, como se constatou. Por isso, novos estudos deverão ser realizados, visando compreender melhor esse dado.

No que se refere aos níveis controlados da motivação extrínseca da Escala de Motivação e Estratégias para o Aprendizado, a correlação destes com a motivação extrínseca por regulação identificada do Questionário de *Continuum* Infantil se mostrou negativa e fraca, indicando que os alunos que conseguiram uma pontuação maior na motivação extrínseca por regulação identificada do primeiro instrumento de medida, obtiveram uma pontuação menor no segundo instrumento, considerando os níveis citados.

Outro dado relevante foi a correlação negativa e fraca entre o nível da motivação extrínseca por regulação introjetada do Questionário de *Continuum* Infantil e os níveis controlados de motivação extrínseca e com a desmotivação da Escala de Motivação e Estratégias para o Aprendizado. Cabe destacar que a correlação entre a motivação extrínseca por regulação externa de ambos os instrumentos foi igualmente negativa, porém moderada; com a desmotivação da Escala de Motivação e Estratégias para o Aprendizado a motivação extrínseca por regulação externa foi negativa e fraca. O resultado obtido revela o esperado, considerando-se que um aluno motivado alcançaria uma pontuação menor nestes níveis da Escala de Motivação e Estratégias para o Aprendizado. Tal afirmação se pauta no fato de que a Escala de Motivação e Estratégias para o Aprendizado objetiva avaliar a motivação ou a desmotivação para aprender. Sendo assim, um aluno motivado obteria uma pontuação superior em comparação a um aluno desmotivado.

Quanto ao nível da motivação intrínseca do Questionário de *Continuum* Infantil, a correlação de *Pearson* revelou correlação positiva e relativamente forte com este mesmo nível da Escala de Motivação e Estratégias para o Aprendizado e positiva e moderada com o nível da motivação extrínseca por

regulação identificada. Quanto aos níveis controlados de motivação extrínseca, não houve correlação.

Goya, Bzuneck e Guimarães (2008) destacam que, no contexto escolar, a motivação é observável pelo comportamento dos professores e dos alunos. Nesta pesquisa, o quarto objetivo consistia em verificar a percepção dos professores acerca do comportamento motivado ou desmotivado apresentado por seus alunos. Os dados apresentados nas Tabelas de 21 a 28 revelam a visão do professor e qual é a associação que ele estabelece entre atitudes comportamentais emocionais e à motivação.

A análise dos dados revelados pela percepção do professor quanto ao comportamento motivado ou desmotivado de seus alunos, para aprender, merece outra consideração: a referente à baixa frequência de qualidades estreitamente associadas ao comportamento motivado ou desmotivado apontadas pela literatura. Tal ocorrência se deve ao fato de que ao professor foi solicitado que elegeesse aleatoriamente alunos que considerasse motivado ou desmotivado para aprender. Assim, os alunos que fizeram parte do grupo analisado pelo professor apresentavam qualidades diversas, mas, na percepção deste, eram pertinentes a um ou a outro tipo de comportamento. A categorização das qualidades apontadas pelos professores foram reorganizadas e discutidas à luz da literatura. Considerando-se o caráter transcultural da pesquisa, inicialmente são reorganizadas as respostas dos professores de escolas chilenas e, na sequência, de escolas brasileiras.

A categorização apresentada a seguir tomou, como referência para reorganizar as qualidades relativas ao comportamento motivado ou desmotivado dos alunos para aprender, o que propõe Deci e Ryan (2000). Segundo os autores, um aluno motivado intrinsecamente se envolve e permanece na tarefa pelo prazer, pelo desafio, pela curiosidade e interesse que a atividade desperta nele, enquanto que o aluno motivado extrinsecamente cumpre a tarefa para obter recompensa externa e/ou demonstrar suas competências e capacidades a outras pessoas. Paiva e Boruchovitch (2010) salientam que os alunos intrinsecamente motivados apresentam melhores índices de desempenho acadêmico, são menos ansiosos, são avaliados pelos professores como os mais esforçados e que melhor aprendem. Quanto aos alunos desmotivados, Bzuneck (2009) afirma que se caracterizam pela tendência de cumprir somente o mínimo na realização de uma tarefa, bem como de desistir com facilidade perante uma atividade um pouco mais exigente. Como a proposta lançada

aos professores não foi que eles fizessem distinção entre alunos motivados intrínseca ou extrinsecamente, na reorganização das qualidades apontadas por eles levou-se em consideração todos os dados coletados que foram reagrupados de acordo com as qualidades apontadas pela literatura, seja para caracterizar a motivação intrínseca, seja para definir a motivação extrínseca.

Os professores chilenos, para caracterizar seus alunos motivados, apontaram qualidades como participação e atenção, que se relacionam diretamente com o interesse. Quanto à curiosidade, as qualidades citadas foram: disposição para aprender coisas novas e questionar. Esforço e persistência foram as qualidades apontadas pela literatura como aquelas às quais os professores mais atributos agregaram. Para caracterizá-los foram citados: ordem, disciplina, aplicação, trabalhos bem feitos, conclusão de atividades, trabalho metódico, responsabilidade e finalização das atividades. No que se refere à competência, os professores mencionaram a agilidade na realização das atividades, o desempenho satisfatório e o espírito competitivo. No tocante ao envolvimento, os professores chilenos destacaram a criatividade, a otimização do tempo, a utilização de materiais complementares e o aproveitamento das atividades. A citação da alegria como característica de um aluno motivado pode ser associada ao envolvimento na atividade por prazer que, conseqüentemente, gera contentamento. Contudo, algumas das características levantadas pelos professores não encontram respaldo na teoria, tais como: segurança, tranquilidade, obediência e capacidade comunicativa.

Muitas qualidades apontadas pelos professores chilenos também figuram na categorização elaborada a partir de dados coletados junto aos professores brasileiros. Os atributos utilizados por professores brasileiros para caracterizar um aluno motivado para aprender e relacionados com interesse foram: participação, realização de atividades extras e frequência diária à biblioteca. Relacionada à curiosidade foi mencionada a característica questionador. Da mesma forma como ocorreu nos apontamentos dos professores chilenos, as características associadas ao esforço e à persistência foram as mais frequentes. Pertinentes a elas foram: concentração, responsabilidade, organização, dedicação, zelo, frequência às aulas e capricho com o material e tarefas. Quanto à competência foram atribuídas: agilidade, espírito competitivo e desejo de agradar o professor. Ao envolvimento foram anexadas as qualidades: gosto por desafios, otimização do tempo, prazer em

realizar as atividades escolares e, associadas a estas, a alegria e o dinamismo. Outras características ainda foram citadas pelos professores brasileiros que não são apontadas pela literatura, tais como: paciência, cooperação, apoio da família, bom relacionamento social e segurança.

No que concerne às características pertinentes a um aluno desmotivado para aprender, as qualidades apontadas pelos professores chilenos que podem ser associadas ao atributo fazer o mínimo foram: não tem o material escolar ou quando o apresenta o faz de maneira desorganizada, arruma uma desculpa para não fazer as atividades, não participa da aula, ocupando-se com conversas cujas temáticas são alheias ao tema trabalhado em sala de aula, não estuda, é irresponsável e tem baixo rendimento. No tocante a desistir com facilidade, as qualidades associadas foram: não realiza e/ ou não conclui as atividades, não faz tarefa de casa, falta às aulas e não aproveita o tempo para ocupar-se com as atividades escolares. Além dessas, muitas outras qualidades foram elencadas pelos professores as quais não são citadas pela literatura, tais como: dificuldade de aprendizagem, distração, falta de apoio familiar, dificuldade de relacionamento social, lentidão, tristeza, insegurança, frustração frequente, falta de estímulo, baixa autoestima, egoísmo, queixas de dores irreais e indisciplina.

A categorização elaborada com as características atribuídas pelos professores brasileiros para descrever um comportamento desmotivado para aprender não apresentou nenhum atributo que pudesse ser associado à qualidade desistir com facilidade, apontada pela literatura. Contudo, no que concerne a fazer o mínimo, apareceram: ausência de participação e saídas frequentes da sala de aula, desorganização do material escolar, pressa em terminar logo as atividades propostas, tarefas inacabadas e muitas faltas. Da mesma forma como se deu com os professores chilenos, os professores brasileiros atribuíram ao comportamento desmotivado qualidades que não aparecem na literatura, tais como: distração, dificuldade de aprendizagem, lentidão, falta de apoio familiar, indisciplina, tristeza, dificuldade de interação social, queixas e reclamações e choro por não conseguir realizar uma atividade.

As qualidades reorganizadas e apresentadas nas páginas anteriores revelam que os professores, utilizando-se de vocábulos diversos, propõem qualidades que se relacionam com as indicadas pela literatura para caracterizar um aluno motivado ou desmotivado para aprender. É notória, igualmente, a supremacia

do esforço e da persistência na categorização das qualidades apontadas pelos professores para caracterizar o comportamento motivado, qualidades estas que revelam muito mais proximidade com a motivação extrínseca do que com a intrínseca, como seria o caso do interesse, da curiosidade e do envolvimento. Quanto ao comportamento desmotivado, a maioria das qualidades apontadas se relacionou com o fazer o mínimo. No entanto, muitos atributos citados pelos professores das duas realidades culturais investigadas, estão de fato presentes nas salas de aula, contudo não se relacionam direta e exclusivamente ao *constructo* motivação. Tal constatação reforça um dado já considerado no decorrer desta discussão, ou seja, a falta de conhecimento do professor quanto à motivação para aprender, uma carência que deve ser suprida para que o processo de ensino e aprendizagem se torne mais eficaz.

Portanto, os resultados apresentados e discutidos nesta pesquisa a qual teve como objetivo geral avaliar a motivação para aprender de crianças da primeira etapa do ensino fundamental de duas realidades culturais - Brasil e Chile -, revelaram dois elementos que merecem atenção especial por parte dos responsáveis pela educação: a formação do professor e o investimento em políticas educacionais. No que se refere ao primeiro elemento, o conhecimento na área da motivação para aprender se apresenta como fator de suma importância, porquanto este capacita o professor para utilizar meios que o auxiliarão no seu fazer pedagógico, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais eficiente. Nesse sentido, Bzuneck e Guimarães (2004) sugerem aos professores estratégias para a motivação. Esse tema foi abordado no terceiro capítulo deste trabalho.

Quanto ao investimento em políticas educacionais, o retorno obtido pelo Chile revela que investir nessa área gera motivação para aprender e, conseqüentemente, gera melhorias no desempenho escolar. Tal afirmação fica evidente no resultado do PISA. No Brasil está em discussão a aprovação do novo plano decenal de educação (PNE) em que se luta pelo aumento do percentual do PIB aplicado à educação. Cabe destacar que o crescimento de uma nação se faz mediante a educação e a educação se tornará melhor com os investimentos que nela se fizerem.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há como negar a importância da motivação na efetivação de um processo de ensino e aprendizagem eficaz. Com estudos realizados no campo da psicologia e da educação, alguns deles discutidos no presente trabalho, pode-se afirmar que o *constructo* motivação é um elemento imprescindível na dinâmica e complexidade que envolve o processo de educação.

A análise do contexto educacional geral e do contexto da educação brasileira e chilena isoladamente revelou um cenário preocupante: a predominância das técnicas mercadológicas no campo educacional. A inserção de grandes organismos internacionais influenciando e determinando as políticas educacionais, notadamente dos países latino-americanos, acaba por imprimir nelas um caráter empresarial altamente competitivo. Dessa forma, o princípio que norteia as políticas educacionais desses países são as leis do mercado e não as da educação, ou seja, não é a educação que influencia o mercado, e sim o mercado quem determina como deve ser a educação.

Tal cenário tem gerado problemas que acabam por comprometer a própria existência do homem. Sua competência é avaliada, a cada segundo, sua necessidade de pertencimento não é satisfeita e sua autonomia frustrada. Tais necessidades não são respeitadas na sociedade e, infelizmente, também não no espaço escolar, lugar que deveria privilegiar a satisfação das necessidades básicas da criança e do adolescente para que possam crescer e se desenvolver sadiamente.

Uma das necessidades a que a criança contemporânea, desde a mais tenra idade, vê frustrada é a do pertencimento. No desenvolvimento do presente trabalho abordou-se longamente este tema. Sentir-se acolhido, compreendido e amado é essencial para que se possa sentir aceito. Saber-se aceito, por sua vez, permite o desdobramento de inúmeras capacidades, pois a certeza de ser acompanhado por alguém é garantia de proteção e abre espaço para a ousadia, a autonomia e o crescimento do senso de competência.

Muitas teorias que abordam o *constructo* motivação alertam para a relevância indiscutível da intenção voltada para a realização de toda e qualquer ação. A investigação dos cenários educacionais de duas diferentes culturas, no caso o Brasil e o Chile, possibilitou verificar que, apesar das diferenças que lhes são peculiares, há muita semelhança no que concerne à educação. Uma das principais

semelhanças está na influência exercida por grandes organismos internacionais. Tanto o Brasil quanto o Chile sofrem a influência desses órgãos na elaboração e efetivação de suas políticas educacionais.

A diferença estatisticamente significativa na motivação para aprender evidenciada entre crianças brasileiras e crianças chilenas e discutidas anteriormente, possibilitam destacar o quanto a realidade cultural influencia o processo de ensino e aprendizagem. Uma cultura que valoriza a educação e oferece meios reais para a sua efetivação com qualidade garante melhor qualidade motivacional em seus alunos. Por outro lado, uma cultura em que à educação não é dada a devida importância, a motivação existe, mas a qualidade é diminuída.

A leitura das páginas anteriores permite concluir que, infelizmente, a qualidade motivacional dos alunos de ambas as culturas vai diminuindo com o avanço nos anos escolares. Como já discutido, pode-se apontar a necessidade urgente de promover, nos ambientes escolares, o uso de estratégias que conservem a curiosidade e o envolvimento no processo de ensino e aprendizagem, elementos presentes quando do ingresso da criança na educação básica. Esta afirmação deve gerar a reflexão de todos os responsáveis e envolvidos no âmbito educacional quanto a sua participação efetiva para reverter essa triste realidade, transformando os espaços escolares em lugares onde a curiosidade é aguçada, a autonomia desenvolvida, o pertencimento concretizado e a competência revelada. Contudo, para que isso ocorra, uma presença é determinante: a do professor.

A análise das qualidades apontadas pelos professores participantes quanto ao comportamento motivado ou desmotivado de seus alunos para aprender, revelou a necessidade urgente de que, aos profissionais da educação, seja possibilitada uma formação que lhes permita, de fato, exercer sua tarefa com competência. Nesse sentido, é necessária a reorganização dos cursos de formação inicial e continuada do professor, pois pelo exposto neste trabalho, o professor apresenta um conhecimento de senso comum quanto à motivação para aprender e aos elementos direta ou indiretamente relacionados a esse *constructo*.

As diferenças estatisticamente significativas, quanto à motivação para aprender, constatadas nas duas realidades culturais investigadas, sugerem atividades de intervenção junto aos professores e às crianças. Conclui-se, portanto, que facultar ao professor o acesso ao conhecimento historicamente construído contribui para que ele reconheça e exerça eficazmente seu indispensável papel na

motivação para aprender. Cabe destacar, nesse aspecto, a necessidade da criação e a efetivação de políticas educacionais que favoreçam o aperfeiçoamento profissional dos professores. Quanto às crianças, proporcionar-lhes atividades que satisfaçam sua necessidade de competência, de autonomia e de pertencimento é sumamente necessário para que tenham um padrão motivacional de mais qualidade.

Porém, tal intervenção necessita imprescindivelmente da elaboração e concretização de políticas educacionais que se preocupem com a melhoria qualitativa da educação. Infelizmente, no Brasil, esta esfera não é a que ocupa as principais discussões governamentais. Do Plano Nacional de Educação 2011-2021 se luta para aumentar o valor do Produto Interno Bruto investido na educação. Enquanto no Chile há manifestações públicas pela melhoria da educação, no Brasil não é esta a notícia que ocupa a mídia nacional e muito menos a internacional.

Portanto, o principal elemento gerador de transformação no âmbito educacional é o professor, é toda pessoa que assume a responsabilidade pela educação. O professor possui uma força incrível na promoção de mudanças. Sua atuação repercute diretamente em uma escala significativa de pessoas, num processo que produz influência decisiva na vida de todos aqueles com os quais partilha a bela, a árdua e a importante tarefa de educar.

REFERÊNCIAS

- ACCORSI, D. M.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S.E.R. Envolvimento cognitivo de universitários em relação à motivação contextualizada. *Psico-USF*. Bragança Paulista, v. 12, n. 2, 2007, p. 291-300.
- AMABILE, T.M.; et al.. The work preference inventory: assesing intrinsic and extrinsic motivational orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*. V. 66, n. 5, 1994, p. 950-967.
- ALMEIDA, L.S. Facilitar a aprendizagem: ajudar os alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*. v. 6. n. 2. 2002, p. 155-165 [s.n.t.].
- ALMONACID, C., LUZÓN, A., TORRES, M.. Cuasi mercado educacional en Chile: el discurso de los tomadores de decisión. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Vol. 16. No. 8 Abril. 2008. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/33/159>>. Acesso em: 5 jun. 2010.
- ANTUNES, J.; LEAL, F.; SARTURI, R. C.. Educação para todos: a política de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos como estratégia para atingir as metas da educação básica. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 15, 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo horizonte, 2010. 1 CDROM.
- ATKINSON, J. *Introdution to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand, 1964.
- BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación*. Washington, DC: World Bank, 1996.
- BANDURA, A. *Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*, v. 84, n. 2, 1977, p. 191-215.
- _____. *Social Foundantions of Thought & Action - A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.
- _____. *Self-efficacy: the exercise of control*. Ney York: W.H. Freeman anda Company, 1997.
- BANDURA, A.; AZZI, R.G.; POLYDORO, S. *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BAUMEISTER, R.F; LEARY, M.R. The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*. v. 117.n. 3. Washington [s.e.].1995, p. 497 a 529.
- BLAYA, C. Violências nas escolas: os resultados do comparativismo europeu. *Anais da 56ª Reunião Anual da SBPC - Cuiabá, MT - Julho/2004*. Disponível em: <http://www.sbpnet.org.br/livro/56ra/banco_conf_simp/textos/CatherineBlaya.htm>. Acesso em: 17 maio 2010.
- BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de Aprendizagem e Desempenho Escolar: Considerações para a Prática Educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. v. 12, n. 2. Porto Alegre, 1999, p. 361 a 376.

_____. A auto-regulação da aprendizagem e a escolarização inicial. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs). *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 55 a 88.

BORUCHOVITCH, E.; MARTINI, M. L. A construção de um instrumento para avaliação das atribuições de causalidade em contexto escolar. *Anais do II Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica*. Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica, Gramado, Brasil, 2005, p. 18.

BOUVIER, S. M.. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica . Dossiê "Sociologia da infância: pesquisa com crianças". *Educação & Sociedade*. v. 26. n. 91. Campinas. maio/ ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 7 jun. 2010.

BRAGA, I. F. Fundamentos da Educação Escolar no Brasil Contemporâneo (resenha). *Cadernos de Saúde Pública*. vol. 23. no. 8 . Rio de Janeiro. Aug. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2007000800027&lang=pt>. Acesso em: 5 jun. 2010.

BRANDÃO, C. R.. *O que é educação*. 12 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

BRINKMANN, H., T.; SEGURE M. I. S. Adaptación y estandarización del Inventario de Autoestima de Coopersmith, *Revista Chilena de Psicología*. v. 10, n.1, 1989, p. 73-87.

BRONSON, M.B. *Self-regulation in early childhood: nature and nurture*. New York: The Guilford Press, 2000.

BROPHY, J. Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist*, v. 18, n. 3, 1983, p. 200 - 215.

_____. *Motivating students to learn*. Boston: McGraw Hill, 1999.

BZUNECK, J. A. Como motivar os alunos: sugestões práticas. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. (Orgs). *Motivação para aprender*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 13 a 42.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs). *A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 9-36.

BZUNECK; J. A.; GUIMARÃES, S. É. R.. Aprendizagem escolar em contextos competitivos. In: BORUCHOVITH, E.; BZUNECK; J. A. (Org.). *Aprendizagem: contextos psicológicos e contexto social na escola*. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 251-277.

_____. Estilos de professores na promoção da motivação intrínseca: reformulação e validação de instrumento. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, v. 23, n. 4, 2007, p. 415-421.

_____. A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola: uma análise teórica e empírica. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. (Orgs). *Motivação para aprender*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 43 a 70.

CARDOSO, E. T. *Motivação escolar e o lúdico: o jogo RPG como estratégia pedagógica para o ensino de história*. 2008, 141 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

CASTANHO, S. Globalização, redefinição do Estado Nacional e seus Impactos. In: LOMBARDI, J.C. (ORG) *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*. 2. ed. rev. e amp. Campinas: SP: Autores Associados, 2003. p. 13-38.

CÉSAR, R.. Vínculo é a chave contra evasão. *Revista Maio*. 2004, p. 47.

COIMBRA, S.; FONTAINE, A. M. Adaptação da Escala de Auto-Eficácia Generalizada Percebida (Schwarzer; Jerusalem, 1993). In: SOARES A. P.; ARAÚJO, S.; CAIRES. S (Orgs.). *Avaliação psicológica, formas e contextos*. VI Braga: APPORT, 1999, p. 1061-1069.

COSTA, A. B. da. Educação escolar e estratégias de famílias dos subúrbios de Maputo. *Cadernos de Pesquisa*. vol. 39. no. 136. São Paulo. Jan/ Apr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000100003&lang=pt>. Acesso em: 5 jun. 2010.

COSTA, G. D. F. *Relações entre as Orientações Motivacionais e o Desempenho Escolar de Alunos da 7ª série do Ensino Fundamental em Matemática, na resolução de equações do 1º grau*. 2005, 166 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

COVINGTON, M. *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1992.

CSIKSZENTMIHALYI, M. *A psicologia da felicidade*. São Paulo: Saraiva, 1992.

CUNHA, C. A. da; SISTO, F. F.; MACHADO, F. Dificuldade de aprendizagem na escrita e o autoconceito num grupo de crianças. Porto Alegre, v. 5, n. 2, dez. 2006. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712006000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 jul. 2010.

CURY, C. R. J. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. *Educação em Revista*. n.48. Belo Horizonte. Dec. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000200010&lang=pt>. Acesso em: 5 jun. 2010.

CUSTÓDIO, M. do C. A implantação do Ensino Fundamental de nove anos no contexto das políticas para universalização da Educação Básica. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - *ENDIPE*, 15, 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo horizonte, 2010. 1 CDROM

DECI, E. L.; RYAN, R. M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nova York: Plenum Press, 1985.

_____. The support of autonomy and the control behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*. v. 53, 1987, p. 1024 a 1037.

_____. The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, [S.l.], v. 11, n. 4, 2000, p. 227-268.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. 3. ed. SP: Cortez, 1999. p. 35 a 97.

DERRY, S.J; MURPHY, D.A. Designing systems that learning ability – From theory to practice. *Review of Educational Research*. v. 56. n. 1. 1986, p. 1-39 [s.n.t.].

DIAS, T. L.; ENUMO, S. R. F.; TURINI, F. A. Avaliação do desempenho acadêmico de alunos do ensino fundamental em Vitória, Espírito Santo. *Estud. psicol. (Campinas)*, Campinas, v. 23, n. 4, dez. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2006000400006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 18 jul. 2010.

DONOSO, S.; DONOSO, G. Políticas de gestión de la educación pública escolar en Chile (1990 -2010): una evaluación inicial. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. v. 17. n. 64. Rio de Janeiro. July/ Sept. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362009000300003&lang=pt>. Acesso em: 5 jun. 2010.

DÖRNYEI, Z. Conceptualizing motivation in foreign language learning. *Language Learning*. v. 40, n. 1, 1990, p. 45 – 78.

DURHAM E. R., SAMPAIO, H. O setor privado de ensino superior na América Latina. *Revista Cadernos de Pesquisa*, n. 110, julho, 2000, p. 7 – 37.

DWECK, C. Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, v. 41, 1986, p. 1040-1048.

ECCLES. S. J; WIGFIELD, A. Motivational beliefs, volues, and goals. *Annual Review of Psychology*, [S.1], v. 53, 2002, p. 109-132.

ESCALONA, S. L. *Antropologia e Educação*. Edições Paulinas: São Paulo, 1983, p. 96 - 140.

FERNANDEZ GONZALEZ, O. M.; MARTINEZ-CONDE BELUZAN, M.; MELIPILLAN ARANEDA, R.. Estrategias de aprendizaje y autoestima: su relacion con la permanencia y desercion universitaria. *Estud. Pedagóg.*, Valdivia, v. 35, n. 1, 2009 . Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S0718-07052009000100002&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 24 jun. 2011.

FEURSTEIN, R. *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Glenview, IL: Scott, Foresman and Company, 1980.

FIGUEIREDO, I. M. Z. Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o Ensino Fundamental no Brasil. *Educação & Sociedade*. vol. 30. no. 109. Campinas. Sept./Dec. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000400010&script=sci_arttext. Acesso em: 5 de junho de 2010.

FINOTO, B. A.; OLIVEIRA, K. L. de; MAIESKI, S. A motivação para aprender em escolares dos 6º e 7º anos do ensino fundamental: pesquisa exploratória. In: III SIMPÓSIO DE PESQUISA DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 2010, Londrina. *Anais...* Londrina, 2010. 1 CDROM.

FONSECA, M.; OLIVEIRA, J.F. A educação em tempos de mudanças: reforma do Estado e educação gerenciada. *Impulso*, Piracicaba, v. 16, n. 40, maio/ago. 2005.

FRANCO, C. et al. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de "fatores intra-escolares. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. v. 15. n. 55. Rio de Janeiro. Apr./June 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000200007&lang=pt. Acesso em: 5 jun 2010.

FREIRE, P.. *Educação e Mudança*. 11. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1986, p. 20 a 61.

FURRER, C.; SKINNER, E. Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*. v. 95, n. 1, 2003, p. 148 a 162 [s.n.t.].

GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Mass, Newbury House, 1972.

GENARI, C. H. M.. *Motivação no contexto escolar e desempenho acadêmico*. 2006, 121 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 45-59.

GÓES, M. C. R. de. Os modos de participação do outro no funcionamento do sujeito. *Revista Educação & Sociedade*. Ano XIII. Agosto. n. 42. 1993. Campinas: Papirus, 1993, v.2, p. 336 a 340.

GOLDEMBERG, J.. O repensar da educação no Brasil. *Estudos Avançados*. vol. 7 no.18. São Paulo May/Aug. 1993. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141993000200004&lang=pt. Acesso em: 8 maio 2010.

GOYA, A.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R.. Crenças de eficácia de professores e motivação de adolescentes para aprender Física. *Psicologia Escolar e Educacional*. v.12. n. 1. Campinas, jun.2008.

- GUIMARÃES, S.E.R. Necessidade de pertencer: um motivo humano fundamental. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs). *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 177 - 199.
- HAYAMIZU, T.; WEINER, B.. A test of Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. *The Journal of Experimental Education*, 1991, n. 59, p. 226-234.
- HARTER, S. A model of mastery motivation in children: Individual differences and developmental change. In: W. Collins (Ed.) *Minnesota Symposio on child psychology*. v. 140. Hillsdale, NY: Erlbaum, 1981, p. 215 a 255.
- LEPPER, M. R.; HENDERLONG, J.; IYENGAR, S. S. Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: age differences ad academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, Arlington, v. 97, n. 2. 2005, p. 184-196.
- LISBOA, C.S.M.; KOLLER, S.H. Interações na escola e processos de aprendizagem: fatores de risco e proteção. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs). *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 201 - 224.
- LOUREIRO, S.R.; MEDEIROS, P.C. Crianças com dificuldade de aprendizagem: vulnerabilidade e proteção associadas à auto-eficácia e ao suporte psicopedagógico. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs). *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 149 a 176.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 168 a 180.
- KENTENICH, P. J. *Que se faça o novo homem – 02 – 05 de outubro de 1951*. Santa Maria/ RS: Ed. Pallotti, 1999.
- KINGENSKI, M. F.; SISTO, F. F. Reconhecimento de palavras nas séries iniciais do ensino fundamental. *Teoria e Prática da Educação*, v.7, n. 2, 2004, p. 173-184.
- MACHADO, A. C. T. A.. *Interação professor-alunos: preferência por autonomia ou controle*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2009.
- MAIESKI, S.; OLIVEIRA, K. L. *Entrevista aberta com professores para constatar a percepção dos docentes quanto ao comportamento motivado ou desmotivado para aprender de seus alunos*. Manuscrito não publicado do Programa de Mestrado da Universidade Estadual de Londrina. 2011.
- MANCHOPE, E. C. P.. Reflexões sobre a formação de professores na atualidade. In: SZYMANSKI, M. L. S. (Org.) *Aprendizagem e ação docente*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2010, p. 85 a 98.
- MANZINI, C. H.; MARTINELLI, S. C. Construção de uma escala de motivação escolar para alunos do ensino fundamental. *Anais do II Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica*. Gramado, RS, 2005.

MARSHALL, T.H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINELLI, S. de C.; BARTHOLOMEU, D.. Escala de Motivação Acadêmica: uma medida de motivação extrínseca e intrínseca. *Aval. psicol.*, Porto Alegre, v. 6, n. 1, jun. 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712007000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 jul. 2010.

MARTINELLI, S. de C.; GENARI, C. H. M.. Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais. *Estudos de Psicologia (Natal)* v.14. n.1 Natal Jan./Apr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2009000100003&lng=pt>. Acesso em: 9 maio 2010.

MARTINI, M. L. *Atribuições de causalidade, crenças gerais e orientações motivacionais de crianças brasileiras*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas. São Paulo, Brasil, 1999.

MARTINI, M.L.; BORUCHOVITCH, E. *A teoria da atribuição de causalidade: contribuições para a formação e atuação de educadores*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

MCCOMS, B.L.; POPE, J.E. *Motivating hard to reach students*. American Psychological Association. Washington. DC, 1994.

MEDEIROS, P. C., et al. A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldades de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. v. 13, n. 3, 2000, p. 327-336.

MILANI, R. G.; LOUREIRO, S. R. Famílias e Violência Doméstica: Condições Psicossociais Pós Ações do Conselho Tutelar. *Psicologia: Ciência e Profissão*. Conselho Federal de Psicologia. ano 28, n.1. 2008.

NELSON-LEGALL, S.; GLOR-SCHIEDB., S. Academic help seeking and peer relations in school. *Contemporary Educational Psychology*. v. 11, 1986, p. 187-193.

NEVES, L.F. *Um estudo sobre as relações entre a percepção e as expectativas dos professores e dos alunos e o desempenho em matemática*. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação UNICAMP, Campinas, 2002.

NEVES, E. R. C.; BORUCHOVITCH, E.. Escala de avaliação da motivação para aprender de alunos do ensino fundamental (EMA). *Psicologia: Reflexão e Crítica*. v. 20. n. 3. Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722007000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 8 maio 2010.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*. v. 23. n.78. Campinas. abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 7 jun. 2010.

NORERO, C. V. Las contradictorias exigências a la Educación Superior en Chile. *Rev Méd.*135. Chile, 2007, p. 1343-1345.

OLIVEIRA, K. L. *Questionário Escala de Motivação e Estratégias para o Aprendizado para Crianças do Ensino Fundamental*. Manuscrito não publicado do Programa de Mestrado da Universidade Estadual de Londrina. 2010.

OSTERMAN, K.F. Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*. v. 70, n. 3, 2000, p. 323 - 367 [s.n.t.].

PAIVA, M. L. M. F.; BORUCHOVITCH, E. Orientações motivacionais, crenças educacionais e desempenho escolar de estudantes do ensino fundamental. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 15, n. 2, p. 381-389, abr./jun. 2010.

PERES, J. G. *Perfis motivacionais e engajamento de adolescentes nas tarefas escolares em casa*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2011.

PIAGET, J. *The origins of intelligence in children*. New York: W.W.Norton, 1952.

PINTRICH P, R.; DEGROOT, E.V. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*. v. 82, 1990, p. 33 - 40.

PINTRICH P, R.; SCHUNK, D. H. *Motivation in education - theory, research and applications*. New Jersey: Merril Prentice Hall, 2002.

PONTES, P. A.; STRADA, P. J. *Proposta Pedagógica de Schoenstatt – rumo ao 3º milênio*. Introdução ao Sistema Pedagógico de Pe. José Kentenich. São Paulo: Editora Companhia ilimitada, 1998.

REEVE, J.; DECI, E. L.; RYAN, R.M. Self-determination theory. A dialectical framework for understand sociocultural influences on student motivation. In: McINERNEY, D. M.; VAN ETTEN, S. (Orgs.). *Big Theories Revisited*. Connecticut: Age Publishing, 2004, p. 31-58.

RODRIGUES, L. C.; BARRERA, S. D.. Auto-eficácia e desempenho escolar em alunos do ensino fundamental. *Psicol. pesq.*, Juiz de Fora, v. 1, n. 2, dez. 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472007000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 jul. 2010.

ROSAS, R.; PEREZ-SALAS, C. P.; OLGUIN, P.. Pizarras interactivas para un aprendizaje motivado en niños con parálisis cerebral. *Estud. pedagóg.*, Valdivia, v. 36, n. 1, 2010 . Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 jun. 2011.

ROTTER, J. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 1 (Whole 609), 1966.

RUFINI, S. E.; BZUNECK, J. A.; OLIVEIRA, K. L. de. Estudo de validação de uma medida de avaliação da motivação para alunos do ensino fundamental. *Psico-USF*, v. 16, n. 1, jan./abril 2011, p. 1-9.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHIEFELE, U. Interest, Learning, and Motivation. *Educational Psychologist*, Hillsdale, v. 26, 1991, p. 299-323.

SCHMECK, R. R. *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press, 1988.

SETTON, M. da G. J. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. *Educação & Sociedade*. v. 26. n. 90. Campinas. jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000100004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 7 jun. 2010.

SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Cadernos CEDES*. vol. 29. no.78. Campinas Maio/ Ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200005&lang=pt>. Acesso em: 5 jun 2010.

SIQUEIRA, L. G. G.; WECHSLER, S. M. . Motivação para a aprendizagem escolar: possibilidade de medida. *Avaliação Psicológica*. v.5. n.1. Porto Alegre. jun. 2006.

SKINNER, E. *About behaviorism*. New York: Alfred A. Knopf, 1974.

SKINNER, E.; WELLBORN, J.; CONNELL, J. What it takes to do well in school and whether I've got it: a process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*. Arlington, v. 82, n. 1, 1990, p. 22-32.

SOBRAL, F. A. da F. *Educação para a Competitividade ou para a Cidadania Social?* São Paulo Perspectiva v.14. n.1. São Paulo jan./mar. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 4 maio 2010.

SOUZA, L. F. N. I. de. Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 36, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 jul. 2010.

SOUZA, L. F. N. I.de; BRITO, M. R. F. de. Crenças de auto-eficácia, autoconceito e desempenho em matemática. *Estud. psicol. (Campinas)*, Campinas, v. 25, n. 2 ,jun. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2008000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 jul. 2010.

STIPEK, D. *Motivation to learn: from theory to practice*. 3 ed. Boston: Allyn and Bacon, 1998.

_____. *Student motivation: from theory to practice*. Englewood Cliffs; Prentice Hall, 1993.

SZYMANSKI, M. L. S.. Familiaridade com a tarefa: até onde pode favorecer o desenvolvimento cognitivo. In: SZYMANSKI, M. L. S. (Org.) *Aprendizagem e ação docente*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2010, p. 13 a 30.

TODOROV, J. C.; MOREIRA, M. B.. O conceito de motivação na psicologia. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*. v. 7. n. 1. São Paulo. jun. 2005.

VENERA, R. A. S.. Sentidos da educação cidadã no Brasil. *Educar em Revista*. nº. 34 Curitiba 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000200014&lang=pt>. Acesso em: 8 maio 2010.

VILLALOBOS, M. V. P. et al . Escala de metas de estudio para estudantes universitarios. *Interam. j. psychol.*, Porto Alegre, v. 43, n. 3, dez. 2009 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-96902009000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 jun. 2011.

WEINER, B. *Human motivation: Metaphors, theories and research*. Beverly Hills: Sage Publications, 1992.

WHITE. R. Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, v. 46, 1959, p. 297-333.

ZENORINI, R. da P .C. *Avaliação das Metas de Realização e das Estratégias de Aprendizagem em Universitários*. Tese de Livre Docência em Educação. PROGRAMA DE Estudos em Pós-Graduação da Universidade de São Francisco, SP, 2002.

ZENORINI, R. da P .C.; SANTOS, A. A. A. dos. *Escala de metas de realização como medida da motivação para aprendizagem*. Material submetido à publicação. 2009.

ZIMMERMAN, B.L.; SCHUNK, D.H. (eds). *Self-regulated learning and academic achievement: theory, research and practice*. New York: Springer-Verlag, 1989.

ZOLNIER, M. da C. A. P. *Língua Inglesa: Expectativas e Crenças de Alunos e de uma Professora do Ensino Fundamental*. 2007, 140 fls. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem Departamento de Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

ZULMA LANZ, M. Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. *Estud. Pedagóg.* 2006, v. 32, n. 2, p. 121-132. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052006000200007&script=sci_abstract>. Acesso em: 24 jun. 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário aplicado aos professores - versão em português**QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES****IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR:**

Gênero () masculino () feminino Idade _____ anos

Titulação: _____ Grau de formação: _____

Disciplina que leciona: _____

Anos de exercício como professor: _____

Série/ ano em que atua: _____

Questionário nº: _____

Nome do aluno: _____ Idade: _____ anos

Motivado para aprender () Desmotivado para aprender ()

Que comportamentos apresenta este aluno para se chegar à conclusão de que ele está motivado ou desmotivado para aprender? Escreva abaixo.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

APÊNDICE B – Questionário aplicado aos professores - versão em espanhol**CUESTIONARIO PARA PROFESORES****IDENTIFICACIÓN DEL PROFESOR:**

Género () masculino ()femenino Edad _____ años

Título: _____ Grado acadêmico: _____

Disciplina que dicta: _____ Años de ejercicio como profesor: _____

Curso: _____

Cuestionario nº: _____

Nombre de la alumna: _____ Edad: _____ años

Motivada para aprender () Desmotivada para aprender ()

Qué comportamientos presenta esta alumna para llegar a la conclusión de que ella está motivada o desmotivada para aprender? Escriba a continuación.

6. _____

7. _____

8. _____

9. _____

10. _____

APÊNDICE C– Termo de consentimento livre e esclarecido para alunos – versão em português

Título da pesquisa: **Motivação de alunos e professores dos anos iniciais do ensino fundamental:** um estudo com alunos brasileiros e chilenos

Gostaríamos de convidar o seu filho(a) a participar da pesquisa referente a *motivação de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo com alunos brasileiros e chilenos*, sob responsabilidade da pesquisadora Sandra Maieski (aluna de mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Londrina) a ser realizada no Colégio Mãe de Deus/ Brasil. O objetivo geral da pesquisa será avaliar a motivação para aprendizagem em crianças da primeira etapa do ensino fundamental de duas realidades culturais diferentes: Brasil e Chile.

A participação do seu filho(a) é muito importante e ela se daria da seguinte forma: seu filho(a) responderá dois questionários no qual constam questões acerca da sua motivação para aprender conteúdos escolares. Nos questionários o seu filho(a) assinalará com um x a resposta correspondente ao que ele faz para se motivar no momento do estudo. Os questionários serão aplicados em sala de aula e a aplicação terá duração aproximada de 20 minutos. O seu filho(a) pode se recusar a participar em qualquer momento e isso não acarretará nenhum prejuízo para ele.

Esclarecemos que as informações serão utilizadas somente para os fins dessa pesquisa, incluída sua publicação na literatura científica especializada e os dados serão tratados com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade do seu filho(a).

A resposta aos questionários não causará nenhum dano à saúde física ou mental do seu filho(a). Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina (43) 3371-2490 (Avenida Roberto Kock, n. 60, CEP 86038440 - Londrina/PR). Também será possível entrar em contato com a pesquisadora responsável pela pesquisa Sandra Maieski (43) 3878-6802 (Av. São Paulo, n. 651, CEP 86001970 - Londrina/PR). Este termo é feito em duas vias, sendo que uma permanece com o pesquisador responsável e a outra com o participante.

Londrina, _____ de _____ de _____.

.....
Assinatura do Pesquisador Responsável
RG. 5.852.206-6 PR

Eu
responsável legal pelo menor, tendo
sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em consentir
na participação voluntária do menor na referida pesquisa.

Assinatura:

RG

Data:/...../.....

APÈNDICE D - Termo de consentimiento libre e esclarecido para alunos – versão em espanhol

Investigación: **Motivación de alumnos y profesores de Educación Básica y Enseñanza media: un estudio con alumnos brasileños y chilenos.**

Nos gustaría invitar a su hijo(a) a participar de la investigación referente a la *motivación para aprender de alumnos y profesores: un estudio con alumnos brasileños y chilenos*, bajo la responsabilidad de la investigadora Sandra Maieski (alumna del Master de la Facultad de Educación de la Universidad Estadual de Londrina- Brasil) a ser realizada en el Colegio Mariano de Schoenstatt/ Chile. El objetivo general de la investigación será evaluar la motivación para el aprendizaje de alumnos en dos realidades culturales diferentes, Brasil y Chile.

La participación de su hijo(a) es muy importante y se realizará de la siguiente forma: su hijo(a) responderá dos cuestionarios, que contienen alternativas respecto de su motivación para aprender contenidos escolares. En los cuestionarios su hijo(a) señalará con una X la respuesta correspondiente a lo que él hace para motivarse al momento de estudiar. Los cuestionarios serán aplicados en la sala de clases y la aplicación tendrá una duración aproximada de 20 minutos. Su hijo(a) puede rehusarse a participar en cualquier momento y eso no tendrá ningún perjuicio para él.

Aclaremos que las informaciones serán utilizadas solamente para los fines de esta investigación, incluida su publicación en la literatura científica especializada y los datos serán tratados con la mayor discreción y confidencialidad, de modo de preservar la identidad de su hijo(a).

La respuesta a los cuestionarios no causará ningún daño a la salud física o mental de su hijo(a). En caso de que usted tenga dudas o necesite de mayores aclaraciones podrá entrar en contacto con el Comité de Ética en Investigación de la Universidad Estadual de Londrina, Brasil (43) 3371-2490 (Avenida Roberto Kock, N° 60, C.P. 86038-440 - Londrina/PR - Brasil). También será posible entrar en contacto con la investigadora responsable por la Investigación: Sandra Maieski (43) 3878-6802 (Av. São Paulo, N° 651, C.P. 86001-970 - Londrina/PR - Brasil). Este compromiso se realiza en dos copias. Una permanece con el investigador responsable y la otra con el participante.

Santiago, ___ de _____ de 2011.

.....

Firma del Investigador Responsable

R.G. 5.852.206-6 PR

Yo

Apoderado de, habiendo sido debidamente aclarado sobre los procedimientos de la investigación, estoy de acuerdo en consentir la participación voluntaria del menor en la referida investigación.

Firma:

C.I

Fecha:/...../.....

APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido para professores –
versão em português

Título da pesquisa: **Motivação de alunos e professores dos anos iniciais do ensino fundamental:** um estudo com alunos brasileiros e chilenos

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da pesquisa referente a *motivação de alunos e professores dos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo com alunos brasileiros e chilenos*, sob responsabilidade da pesquisadora Sandra Maieski (aluna de mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Londrina) a ser realizada no Colégio Mãe de Deus/ Brasil. O objetivo geral da pesquisa será avaliar a motivação para aprendizagem em crianças da primeira etapa do ensino fundamental de duas realidades culturais diferentes, Brasil e Chile.

A sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: você responderá uma entrevista na qual constam questões acerca da sua percepção sobre aspectos relacionados à motivação de seus alunos para aprender conteúdos escolares. A entrevista durará aproximadamente 20 minutos. Você poderá se recusar a participar em qualquer momento e isso não acarretará nenhum prejuízo.

Esclarecemos que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, incluída sua publicação na literatura científica especializada e os dados serão tratados com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

A resposta à entrevista não causará nenhum dano à sua saúde física ou mental. Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina (43) 3371-2490 (Avenida Roberto Kock, n. 60, CEP 86038440 - Londrina/PR). Também será possível entrar em contato com a pesquisadora responsável pela pesquisa Sandra Maieski (43) 3878-6802 (Av. São Paulo, n. 651, CEP 86001970 - Londrina/PR). Este termo é feito em duas vias, sendo que uma permanece com o pesquisador responsável e a outra com o participante.

Londrina, _____ de _____ de _____.

.....
Assinatura do Pesquisador Responsável
RG. 5.852.206-6 PR

Eu, professor (a).....
tendo sido devidamente esclarecido(a) sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em consentir em minha participação voluntária na referida pesquisa.

Assinatura:

RG

Data:/...../.....

**APÈNDICE F - Termo de consentimiento livre e esclarecido para professores –
versão em espanhol**

Título de la pesquisa: **Motivación de alumnos y profesores de los grados iniciales del primario:** un estudio con alumnos brasileños y chilenos

Nos gustaría invitarlo (la) a participar de la pesquisa referente a la *motivación de alumnos y profesores de los grados iniciales del primario: un estudio con alumnos brasileños y chilenos*, bajo responsabilidad de la investigadora Sandra Maieski (alumna del Master de la Facultad de Educación de la Universidad Estadual de Londrina) a ser realizada en el Colegio Mariano de Schoenstatt/ Chile. El objetivo general de la pesquisa será evaluar la motivación para el aprendizaje en niños de la primera etapa del primario de dos realidades culturales diferentes: Brasil y Chile.

Su participación es muy importante y se realizará de la siguiente forma: Usted responderá una entrevista en la cual constan cuestiones al respecto de su percepción sobre aspectos relacionados a la motivación de sus alumnos para aprender contenidos escolares. La entrevista tendrá una duración aproximada de 20 minutos. Usted podrá rehusarse a participar en cualquier momento y eso no tendrá ningún perjuicio.

Aclaremos que las informaciones serán utilizadas solamente para los fines de esta pesquisa, incluida su publicación en la literatura científica especializada y los datos serán tratados con la mayor discreción y confidencialidad, de modo a preservar la identidad de su hijo(a).

La respuesta a la entrevista no causará ningún daño a la salud física o mental de su hijo(a). En caso de que Ud. tenga dudas o necesite de mayores aclaraciones podrá entrar en contacto con el Comité de Ética en Pesquisa de la Universidad Estadual de Londrina (43) 3371-2490 (Avenida Roberto Kock, N° 60, C.P. 86038-440 - Londrina/PR). También será posible entrar en contacto con la investigadora responsable por la pesquisa Sandra Maieski (43) 3878-6802 (Av. São Paulo, N° 651, C.P. 86001-970 - Londrina/PR). Este término es realizado en dos vías, siendo que una permanece con el investigador responsable y la otra con el participante.

Santiago, _____ de _____ de _____.

.....
Firma del Investigador Responsable
R.G. 5.852.206-6 PR

Yo, Profesor
habiendo sido debidamente aclarado sobre los procedimientos de la pesquisa, estoy de acuerdo en consentir mi participación voluntaria en la referida pesquisa.

Firma:

D.N.I.

Fecha:/...../.....

ANEXOS

ANEXO A – Questionário de *Continuum Infantil* - Versão em português**QUESTIONÁRIO DE CONTINUUM INFANTIL**

Gênero () masculino

() feminino

Idade ____ anos

série _____ Escola _____

Assinale abaixo, de um a cinco, como você pensa que está o seu desempenho na escola neste ano.

Exemplo:

Por que você vai ao parque?

1. Eu vou ao parque porque é divertido.

1

2

3

4

5

2. Eu vou ao parque para comer pipoca.

1

2

3

4

5

Por que venho à escola?

1. Não sei, acho não tem nada para se fazer na escola.

1

2

3

4

5

2. Tenho preguiça de ir à escola.

1

2

3

4

5

3. Venho à escola porque meus pais querem que eu venha.

1

2

3

4

5

4. Venho à escola porque meus pais mandam.

1

2

3

4

5

5 Venho à escola porque sinto prazer em aprender coisas novas.

<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5

6 Se eu não vier à escola meus pais ficam tristes, chateados.

<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5

7 . Venho à escola para não ficar em casa.

<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5

8 Não sei porque venho, eu acho a escola chata.

<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5

9 Venho para não me chamarem de burro.

<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5

10 Não sei porque eu venho à escola, eu não gosto.

<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5

11 Venho à escola porque meus pais ficam alegres.

<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5

12 Venho à escola para responder à chamada.

<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5

13 Venho à escola porque é aqui que se aprende.

<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5

14 Venho à escola para não receber faltas.

<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5

15 Venho porque eu gosto de vir à escola

<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5

16 Venho à escola para aprender.

<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5

17 Não tenho vontade de vir à escola.

<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5

18 Venho porque fico feliz quando estou na escola.

<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5

19 Venho para a escola porque é importante para o meu futuro.

<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5

20 Venho à escola para aprender mais.



1



2



3



4

5

21. Venho à escola para ser alguém na vida.



1



2



3



4



22. Venho à escola porque me sinto bem aqui.



1



2



3



4



23. Venho à escola para não reprovár.



1



2



3



4



24 Venho à escola porque senão meus pais ficam bravos comigo.



1



2



3



4



25 Venho à escola porque acho legal aprender.



1



2



3



4



ANEXO B - Questionário de *Continuum* Infantil - versão em espanhol

GÉNERO () MASCULINO () FEMENINO

EDAD _____ AÑOS CURSO _____ ESCUELA _____

MARCA CON UNA X EL NÚMERO QUE REPRESENTA TU GRADO DE SATISFACCIÓN CON CADA ENUNCIADO.

EJEMPLO:

¿POR QUÉ VAS AL PARQUE?

1. YO VOY AL PARQUE PORQUE ES DIVERTIDO.

1

2

3

4

5

2. YO VOY AL PARQUE PARA COMER CABRITAS.

1

2

3

4

5

¿POR QUÉ VAS AL COLEGIO?

1. NO SÉ, CREO QUE NO HAY NADA PARA HACER EN EL COLEGIO.

1

2

3

4

5

2. ME DA FLOJERA IR AL COLEGIO.

1

2

3

4

5

3. VENGO AL COLEGIO PORQUE MIS PADRES QUIEREN QUE YO VENGA.

1

2

3

4

5

4. VENGO AL COLEGIO PORQUE MIS PADRES ME MANDAN.

1

2

3

4

5

5. VENGO AL COLEGIO PORQUE ME GUSTA APRENDER COSAS NUEVAS.

<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5

6. SI YO NO VENGO AL COLEGIO MIS PADRES SE PONEN TRISTES.

<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5

7. VENGO AL COLEGIO PARA NO QUEDARME EN CASA.

<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5

8. NO SÉ POR QUÉ VENGO, CREO QUE EL COLEGIO ES ABURRIDO.

<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5

9. VENGO PARA QUE NO ME DIGAN TONTA.

<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5

10. NO SÉ POR QUÉ VENGO AL COLEGIO, NO ME GUSTA.

<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5

11. VENGO AL COLEGIO PORQUE MIS PADRES SE PONEN ALEGRES.

<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5

12. VENGO AL COLEGIO PARA CUMPLIR CON LA ASISTENCIA.

<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5

13. VENGO AL COLEGIO PORQUE AQUÍ SE APRENDE.

<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5

14. VENGO AL COLEGIO PARA NO RECIBIR UN CASTIGO.

<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5

15. VENGO PORQUE ME GUSTA VENIR AL COLEGIO.

<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5

16. VENGO AL COLEGIO PARA APRENDER.

<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5

17. NO TENGO GANAS DE VENIR AL COLEGIO.

<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5

18. VENGO PORQUE ME SIENTO FELIZ ESTANDO EN EL COLEGIO.

<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5

19. VENGO AL COLEGIO PORQUE ES IMPORTANTE PARA MI FUTURO.

<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5

20. VENGO AL COLEGIO PARA APRENDER MÁS.

<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5

21. VENGO AL COLEGIO PARA SER ALGUIEN EN LA VIDA.

<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5

22. VENGO AL COLEGIO PORQUE ME SIENTO BIEN AQUÍ.

<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5

23. VENGO AL COLEGIO PARA NO REPETIR DE CURSO.

<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5

24. VENGO AL COLEGIO PORQUE SI NO, MIS PADRES SE ENFURECEN CONMIGO.

<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5

25. VENGO AL COLEGIO PORQUE CREO QUE ES BUENO APRENDER.

<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5

ANEXO C - Escala de Motivação e Estratégias para o Aprendizado - versão em português

Instruções: Abaixo constam algumas afirmações acerca das estratégias e motivação para o aprendizdo. Leia com atenção e responda com um X se você concorda com a afirmativa ou se não concorda. Não há respostas certas ou erradas. Seja sincero.

1. Estudo porque gosto.

NUNCA

ÀS VEZES

SEMPRE

2. Estudo por obrigação.

NUNCA

ÀS VEZES

SEMPRE

3. Me sinto feliz quando estudo.

NUNCA

ÀS VEZES

SEMPRE

4. Estudo porque senão posso tirar notas baixas.

NUNCA

ÀS VEZES

SEMPRE

5. Estudo por medo de ir mal nas provas.

NUNCA

ÀS VEZES

SEMPRE

6. Se pudesse escolher, eu não estudaria.

NUNCA

ÀS VEZES

SEMPRE

7 Estudar é importante para mim.

NUNCA

ÀS VEZES

SEMPRE

8 Estudar pode me levar a ter uma profissão melhor.

NUNCA

ÀS VEZES

SEMPRE

9 Estudo porque meus pais acham importante.

NUNCA

ÀS VEZES

SEMPRE

10 Eu estudo porque quero que as pessoas me achem inteligente.

NUNCA

ÀS VEZES

SEMPRE

11 Eu acredito que o estudo pode me trazer coisas boas.

NUNCA

ÀS VEZES

SEMPRE

12 Estudo para que as pessoas não me considerem pouco inteligente.

NUNCA

ÀS VEZES

SEMPRE

13 Estudo por medo de sofrer alguma punição.

NUNCA

ÀS VEZES

SEMPRE

14 Eu estudo porque acho que isso irá me tornar uma pessoa melhor.

NUNCA

ÀS VEZES

SEMPRE

ANEXO D – Escala de Motivação e Estratégias para o Aprendizado - versão em espanhol**ESCALA DE MOTIVACIÓN Y ESTRATEGIA PARA EL APRENDIZAJE**

INSTRUCCIONES: EN LA SIGUIENTE TABLA APARECEN ALGUNAS AFIRMACIONES ACERCA DE LAS ESTRATEGIAS Y MOTIVACIONES PARA EL APRENDIZAJE. LÉELAS CON ATENCIÓN Y MARCA CON UNA X TU RESPUESTA.

NO HAY RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS, POR LO TANTO, RESPONDE SINCERAMENTE.

1. ESTUDIO PORQUE ME GUSTA.

NUNCA

A VECES

SIEMPRE

2. ESTUDIO POR OBLIGACIÓN.

NUNCA

A VECES

SIEMPRE

3. ME SIENTO FELIZ CUANDO ESTUDIO.

NUNCA

A VECES

SIEMPRE

4. ESTUDIO PORQUE SI NO, PUEDO OBTENER NOTAS BAJAS.

NUNCA

A VECES

SIEMPRE

5. ESTUDIO POR MIEDO A QUE ME VAYA MAL EN LAS PRUEBAS.

NUNCA

A VECES

SIEMPRE

6. SI PUDIERA ELEGIR, NO ESTUDIARÍA.

NUNCA

A VECES

SIEMPRE

7. ESTUDIAR ES IMPORTANTE PARA MÍ.

NUNCA

A VECES

SIEMPRE

8. ESTUDIAR ME PUEDE PERMITIR TENER UNA MEJOR PROFESIÓN.

NUNCA

A VECES

SIEMPRE

9. ESTUDIO PORQUE A MIS PADRES LES PARECE IMPORTANTE.

NUNCA

A VECES

SIEMPRE

10. ESTUDIO PORQUE QUIERO QUE LAS PERSONAS ME CONSIDEREN INTELIGENTE.

NUNCA

A VECES

SIEMPRE

11. CREO QUE EL ESTUDIO PUEDE OFRECERME COSAS BUENAS.

NUNCA

A VECES

SIEMPRE

12. ESTUDIO PARA QUE LAS PERSONAS NO ME CONSIDEREN POCO INTELIGENTE.

NUNCA

A VECES

SIEMPRE

13. ESTUDIO POR MIEDO A SUFRIR ALGÚN TIPO DE CASTIGO.

NUNCA

A VECES

SIEMPRE

14. ESTUDIO PORQUE CONSIDERO QUE ESO ME HARÁ UNA PERSONA MEJOR.

NUNCA

A VECES

SIEMPRE

ANEXO E – Autorização da Instituição privada de ensino brasileiro

Londrina, 07 de Junho de 2010.

Ref. A autorização de coleta de dados relativa ao projeto de pesquisa: Motivação de alunos e professores das séries iniciais do Ensino Fundamental: um estudo com alunos brasileiros e chilenos.

DECLARAÇÃO

Declaro que autorizo a realização da coleta de dados da pesquisa ora mencionada sob coordenação de Sandra Maieski do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina/Paraná/Brasil - (43) 3371-4071, nesta instituição: COLÉGIO MÃE DE DEUS, situada à Rua Pará, 845 - Centro – 86010-450 – Londrina/PR – (043)3878-6800.

Sendo verdade, assino a presente.

Nelly Elisabeth Mendes
RG 11.409.995
Ato de Desig. 02/2010

ANEXO F – Autorização da Instituição privada de ensino chileno

COLEGIO MARIANO
DE SCHOENSTATT

Santiago, 24 de maio de 2010.

Ref. A autorização de coleta de dados relativa ao projeto de pesquisa: Motivação de alunos e professores das séries iniciais do ensino fundamental: um estudo com alunos brasileiros e chilenos.

DECLARAÇÃO

Declaro que autorizo a realização da coleta de dados da pesquisa ora mencionada sob coordenação de Sandra Maieski do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina/Paraná/Brasil - (43) 3371-4071, nesta instituição: Colegio Mariano de Schoenstatt, situada à Rua Holanda 2323, Santiago Chile, Código postal: Correo 29 casilla 123, Santiago, Teléfono 56- 2- 8764600

Sendo verdade, assino a presente.



Directora

ANEXO G - Autorização da Instituição pública de ensino brasileiro**EM CARLOS DIETZ****ESCOLA MUNICIPAL CARLOS DIETZ – EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL**

AV. JUSCELINO KUBITSCHEK, 48 – LONDRINA – PR

FONE: (43) 3375-0066 CEP: 86020-000

Londrina, 07 de junho de 2011.

Ref. A autorização de coleta de dados relativa ao projeto de pesquisa: Motivação de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo com alunos brasileiros e chilenos.

DECLARAÇÃO

Declaro que autorizo a realização da coleta de dados da pesquisa ora mencionada sob coordenação de Sandra Maieski do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina/Paraná/Brasil - (43) 3371-4071, nesta instituição: Escola Municipal Carlos Dietz – Ed. Infantil e Ensino Fundamental, situada à Avenida Juscelino Kubitscheck, 48, Centro, CEP 86020-00 fone (43) 3375 0066.

Sendo verdade, assino a presente.

Vânia Isabeli Talarico F. dos Santos

Diretora

Port. Nº561/11 de 02/03/2011

ESCOLA MUNICIPAL CARLOS DIETZ
Educação Infantil e Ensino Fundamental
Avenida Juscelino Kubitscheck, 48 - Centro
CEP 86.020-000 - Londrina - Paraná
Fone/Fax: (43) 3375-0066
Lei de criação: 11.157 de 25/03/2011

ANEXO H - Autorização da Instituição pública de ensino chileno

DECLARAÇÃO

No uso das atribuições legais a mim confiadas, autorizo a realização da pesquisa referente à motivação para aprender de alunos da Educação Básica: um estudo com alunos brasileiros e chilenos, sob a responsabilidade da pesquisadora Sandra Maieski (aluna de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Londrina/ Brasil) a ser realizada na Escuela N° 51 Madre Admirable, situada a calle Tucapel 1777 Pueblo Nuevo, Temuco, Región de La Araucanía, com o objetivo de avaliar a motivação para aprendizagem em de duas realidades culturais diferentes: Brasil e Chile.

Temuco, 21 de março de 2011.



Hna. M. Claudia Nancupil O.
Directora

ANEXO I- Parecer do Comitê de Ética



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
 Universidade Estadual de Londrina/ Hospital Universitário Regional Norte do Paraná
 Registro CONEP 268

Parecer de Aprovação Nº. 189/10 CAAE Nº. 0161.0.268.000-10 FOLHA DE ROSTO Nº. 363913	Londrina, 18 de novembro de 2010.
PESQUISADORA: SANDRA MAIESKI CECA / DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO	
Prezada Senhora: O “Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina/ Hospital Universitário Regional Norte do Paraná” (Registro CONEP 268)– de acordo com as orientações da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/MS e Resoluções Complementares, avaliou o projeto: “MOTIVAÇÃO DE ALUNOS E PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO COM ALUNOS BRASILEIROS E CHILENOS”	
Situação do Projeto: APROVADO Informamos que deverá ser comunicada, por escrito, qualquer modificação que ocorra no desenvolvimento da pesquisa, bem como deverá apresentar ao CEP/UEL relatório final da pesquisa.	
<p align="center">Atenciosamente,</p>  <p align="center">Prof. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa-CEP/UEL</p>	