



**FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE – FACS
CURSO: PSICOLOGIA**

**CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES ACERCA DA
MOTIVAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR**

VERÔNICA SILVA DE SOUZA

**BRASÍLIA
DEZEMBRO/2007**

VERÔNICA SILVA DE SOUZA

**CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES ACERCA DA
MOTIVAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR**

Monografia apresentada como
requisito para conclusão do curso de
Psicologia do UniCEUB - Centro
Universitário de Brasília.

Prof. (a) orientador(a):

Dr. Eileen Pfeiffer Flores

Brasília/DF, Dezembro de 2007.



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE – FACS
CURSO: PSICOLOGIA

Esta monografia foi aprovada pela comissão examinadora composta por:

Professora-orientadora: Dr^a. Eileen Pfeiffer Flores

Examinadora: Prof^a. Celeide Bechior Garcia Cintra

Examinadora: Prof^a. Marília de Queiroz Jácome

A menção Final obtida foi:

Brasília/DF, Dezembro de 2007.

Dedico esta monografia a todos os profissionais da área de educação, em especial aos professores que de alguma forma lutam pelo saber e pelo bom desenvolvimento de um amanhã mais gratificante para os estudantes.

AGRADECIMENTOS

Sou grata pelas possibilidades que a vida me oferece de recomeçar bem e melhor cada passo incerto da minha caminhada.

Agradeço a minha mãe, fonte de inspiração em ser uma pessoa melhor a cada dia e ao amor dedicado a mim.

Aos meus amigos em especial por me acompanhar sempre apoiando e acreditando em meu potencial e que nunca deixaram que eu abandonasse meus ideais. E ao meu namorado Warlen Cristiano da Silva apoio de todas as horas.

E por fim a minha orientadora, Eileen Pfeiffer Flores por sua dedicação, paciência e fonte de estímulo nas monitorias da monografia, fica aqui meu muito obrigada.

RESUMO

Este estudo busca reunir a diversidade de conceitos sobre motivação encontrada na literatura científica psicológica, apresentar a forma prática como tal tema tem sido pesquisado em artigos científicos atuais e, finalmente, investiga através de questionário aplicado em professores do ensino médio de uma escola pública qual a concepção deles acerca da motivação no ambiente escolar.

SUMÁRIO

Página de Rosto	
Menção Final	
Dedicatória	iv
Agradecimentos	v
Resumo	vi
Introdução	10
Desenvolvimento	12
1- Capítulo 1: Teorias da Motivação	12
1.1- Funcionalismo	13
1.2- Comportamentalismo	15
1.3- Cognitivismo	18
1.4- Gestaltismo	19
1.5- Teoria Relacional de Nuttin	21
1.6- Psicanálise	23
1.7- McIlends e Colaboradores	24
1.8- Teoria de Maslow	26
1.9- Teoria de Herzberg	29
1.10- Teoria da Motivação Intrínseca e Extrínseca	31
1.11- Teoria da Autodeterminação	32
2- Capítulo 2 - Pesquisas atuais sobre Motivação no ambiente escolar	34
2.1. Motivação de alunos no contexto da progressão continuada.	34
2.2. Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do	36

ensino fundamental.	
2.3. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação.	38
2.4. Motivação do aprendiz de medicina: uso da escala de motivação acadêmica.	40
2.5. Estilos motivacionais de professores: propriedades de um instrumento de avaliação.	42
3- Pesquisa empírica:	44
3.1- Método	44
3.2- Resultados	45
3.3 Discussão	49
4- Conclusões:	53
5- Referências Bibliográficas:	54
6- Apêndices:	56
6.1. Questionário	56
6.2. TCLE	57

“O ser humano é um maravilhoso organismo capaz de perceber eventos, formular juízos, recordar informações, resolver problemas e por um plano em ação” (Murray, 1973. p.11). Diante de todo esse potencial fica a questão, que uso o homem faz de todo esse potencial? O uso dependerá das suas razões, interesses ou motivos. Todo esse raciocínio sobre motivação, formulado neste parágrafo, vem do nosso senso comum. Porém até na mais geral e popular definição, como acima, podemos encontrar perguntas complexas sobre como acontece a motivação.

Para a psicologia a motivação pode ser entendida de acordo com as diversas teorias psicológicas desenvolvidas no decorrer de sua história. Isto porque a Psicologia surgiu como ciência a partir da filosofia, e por este motivo não se tem uma forma única e definida de visão de mundo e de homem. Filosofia e psicologia sempre estarão refletindo, questionando e se aprimorando na análise do homem.

O presente trabalho parte de uma visão histórica e analítica dos conceitos e teorias da motivação reúne uma atualizada seleção de pesquisas sobre a temática da motivação no ambiente escolar e, finalmente, investiga qual a concepção dos professores acerca da motivação no ambiente escolar, comparando-a com concepções do senso comum e das teorias psicológicas.

Diante do tema: qual é a concepção do professor acerca da motivação no ambiente escolar, surgem logo outros questionamentos: Porque o professor? Porque a concepção deste professor?

No processo educacional, entendemos que o professor tem uma posição estrategicamente e hierarquicamente fundamental, por ser o mediador entre os potenciais de seus alunos e as metas de aprendizagem dos programas. Já no desenvolvimento da criança moderna, o professor é uma figura-referência, estando muitas vezes mais tempo com a criança do que os próprios familiares e

sendo um constante coadjuvante na construção dessa identidade. Mesmo assim, pouco se encontra no universo de pesquisas científicas, acerca de quais as concepções dos professores sobre motivação no ambiente de sua prática.

Na relação aluno-professor, o professor é um personagem que influencia cerca de 30 até 50 alunos dependendo da sua realidade de sala de aula, assim, é muito importante investigar suas concepções. Afinal de contas, sempre se prega que devemos valorizar os conhecimentos prévios trazidos pelo aluno, e se quisermos ser coerentes, deveremos adotar a mesma atitude em relação ao professor. Isso é muito bem abordado em Rego (1998), em uma pesquisa acerca das concepções dos professores acerca do desenvolvimento, quando diz que:

“o conhecimento de como o professor pensa a respeito do assunto é particularmente importante na medida em que a proposição de conteúdos, metodologias e objetivos que se quer alcançar, as formas de avaliação empregadas em determinada agência educativa, os tipos de interação estabelecidas com as crianças, ou até mesmo as explicações acerca do desempenho dos alunos, dependem intimamente da concepção de desenvolvimento humanos adotada.(p.50)”.

Este trabalho justifica-se pela importância de conhecer as concepções dos professores acerca da motivação no ambiente escolar e por acreditar que, uma vez identificadas essas concepções, será possível entender melhor as ações dos docentes, como também obter uma compreensão de alguns condicionantes que atuam no incentivo à aprendizagem. Por isso, ter o conhecimento sobre como os professores vêem a motivação é importante para a definição de estratégias pedagógicas mais eficientes que sustentem tal fenômeno. Como lembra Rego (1998) “Cabe ao educador a tarefa de fazer a mediação entre a criança e o conhecimento acumulado, possibilitar que a criança construa conhecimentos (acerca do mundo físico e social e de si mesma). (p.51)”. E para entender como o educador realiza essa mediação, é importante conhecer

suas concepções acerca dos diferentes aspectos da aprendizagem, entre eles os fenômenos motivacionais.

Manter sempre um olhar atento sobre a área da educação é de fundamental importância, num país em desenvolvimento que ainda apresenta 14,6 milhões de pessoas analfabetas e outras 32,1 milhões classificadas como analfabetos funcionais por apresentarem menos de quatro anos de estudos segundo dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em 2002.

É importante frisar, no entanto, que este trabalho limita-se a investigar, por meio de questionários, qual a concepção dos professores acerca da motivação, não possuindo um método completo de investigação que nos proporcione ir além do que nos foi respondido em questionário. Ou seja, investiga-se o dizer, mas não o fazer do professor. Obviamente que isso deixa uma lacuna entre o que foi encontrado nos dados e o que pode acontecer na prática em sala de aula.

Este trabalho é constituído por três capítulos: o primeiro é constituído da revisão bibliográfica que envolve os conceitos e as principais teorias psicológicas acerca da motivação. O capítulo dois pretende expor pesquisas atuais na área da educação que também investigam a motivação em seus diversos enfoques.

No capítulo três, expõe-se a pesquisa empírica realizada sobre as concepções dos professores acerca da motivação, incluindo método, resultados e discussões.

Capítulo 1: Teorias da Motivação

Este capítulo pretende estruturar um panorama do conceito de motivação, mostrar suas origens e as definições dada por diferentes teóricos dentro de suas respectivas escolas psicológicas.

Rever brevemente a trajetória de desenvolvimento do conceito de motivação nos dará uma melhor compreensão das atuais abordagens e suas inter-relações teóricas, com o posterior objetivo de comparar as concepções teóricas de motivação com as concepções dos professores.

O intuito aqui não é apresentar a história da motivação como uma seqüência indiscriminada de nomes, datas e conceitos, tornando o tema maçante e previsível. Busca-se neste trabalho apresentar o panorama histórico da evolução de um conceito, que hoje se apresenta na sociedade como um tema de domínio público.

Wertheimer (1976) pontua algumas simples e concretas razões para revermos a história de uma teoria ou conceito. Destacam-se três razões que seguem: “para crescermos, é preciso que estendamos nosso horizonte para além de nossa limitada experiência sensorial” (p.8). Em segundo, “o estudo da história pode oferecer perspectiva e humildade. Saber que há pontos de vista diversos daquele a que estou preso e que outros, no passado, nutriam noções semelhantes às minhas, pode ajudar-me a desenvolver minhas próprias idéias sem excessivo autismo” (p.9). E finaliza com o argumento de que o exame histórico mostra o desenvolvimento da teoria, desde as *preocupações filosóficas e científicas iniciais* e suas correlações. Para que assim, os estudantes entendam que “a diversidade aparentemente infinita de coisas díspares, encontradas sob o nome de psicologia, pode não chegar a ser a mistura acidental de teorias e fatos desconexos, como parece à primeira vista” (p.10).

Enfim, segundo Wertheimer (1976, p.10) “a psicologia de hoje é filha da psicologia de ontem; e a psicologia de hoje faz mais sentido se se compreende como chegou a ser como é”.

Schultz (1981) corrobora afirmando que “essa perspectiva histórica nos permite acompanhar um padrão e perceber uma continuidade de desenvolvimento no campo da psicologia” (p. 5).

Apresentaremos as grandes idéias ou escolas psicológicas que contribuíram no estudo da motivação na psicologia, que chegaram a influenciar outras áreas, que não a psicologia, como Administração e outras áreas da sociedade. Mas focaremos no período da Psicologia Moderna, período este em que a psicologia se tornou uma disciplina distinta, pois foi na verdade foi apenas nesse período que o termo motivação surgiu. De fato, La Puente ressalta que “a psicologia da motivação é mais recente que a psicologia científica. Isto porque os primeiros psicólogos experimentalistas estudaram fenômenos que apresentavam condições constantes e inalteráveis” (p.22). E a motivação não acompanha esse critério.

Apresentaremos a seguir os principais estudos da motivação humana e seus representantes que contribuíram e contribuem no aprimoramento dos estudos deste fenômeno psicológico.

1.1- Funcionalismo

Iniciaremos com a teoria dos impulsos, que foi apresentada em 1918 por Robert Woodworth, e descreve motivação como a “energia” que impele um organismo à ação. Murray reforça a posição da teoria do impulso na motivação quando descreve o motivo como um *fator interno* que dá *inicio, dirige e integra* o comportamento de uma pessoa. E, mesmo não podendo ser diretamente observado, parte-se do princípio de que existe para explicar o comportamento.

Para Murray (1983) a idéia de *impulsos* pode até assemelhar-se à idéia de *instintos*. Porém, o autor demonstra que a teoria de impulso foi muito mais aceita pela maior parte dos psicólogos. A razão dessa “preferência” ou maior “aceitação” é por terem apresentado os impulsos, um a um, com base em experiências criteriosas e determinadas definições operacionais específicas. Ou seja, segundo Murray (1983) para cada impulso era dada “uma especificação tanto das condições em

que se pode afirmar que o impulso funciona como dos meios para proceder à sua medição” (p.19). São as razões pelas quais essas idéias foram bem aceitas.

Nessa teoria, os impulsos só podem surgir se o organismo se encontra em desequilíbrio, instabilidade ou tensão homeostática¹. Fome e sede são exemplos mais nítidos de motivos associados a um déficit interno de substâncias necessárias às funções corporais. Na dinâmica psicológica esta instabilidade ou necessidade de equilíbrio é que motiva o organismo na busca da recuperação ou manutenção do equilíbrio interno.

Este modelo de equilíbrio é da maior importância para a sobrevivência biológica e é muito lógico, tornando-o de relevância no pensamento psicológico. Segundo Murray (1983) “alguns psicólogos afirmam que a homeostase é, direta ou indiretamente, a base de toda motivação humana” (p.19).

William MacDougall (1871-1938), um psicólogo inglês que foi para o Estados Unidos em 1920, também contribuiu com a teoria de impulso, sendo reconhecido por sua teoria do comportamento instintivo e pelo impulso. Afirmava que toda ação humana resulta de tendências inatas de pensamento e ação. Schultz (1981) ressalta que suas idéias tiveram de início boa acolhida, mas logo perderam terreno para o comportamentalismo (p. 259). Segundo Schultz (1981), Watson, em 1925 recusou o conceito de instinto, argumentando que “todos os aspectos do comportamento humanos que parecem instintivos são, na realidade, respostas socialmente condicionadas”(p.249). Concebendo a aprendizagem como a chave para entender o desenvolvimento do comportamento humano.

Essa perda de reconhecimento pode ser devida em parte à não-aplicabilidade da teoria a várias condições. Cofer (1980), por exemplo, atenta para o fato de que “no caso do sexo, por

¹ *Homeostase* é a capacidade do organismo de regular seu ambiente interno para um equilíbrio estável e dinâmico a despeito das alterações exteriores. (Wikipédia, a enciclopédia livre)

exemplo, ou de outras condições que envolvam algum grau hormonal de controle, o modelo homeostático pode não ser aplicável como o é em relação à fome e sede”(p.25). Em tais situações onde a relação de homeostase não fica bem definida, a existência da influência do impulso na motivação do indivíduo fica comprometida.

Para Evans (1982), o conceito de impulso provou ser extremamente fecundo para a psicologia da motivação em particular, mas suas limitações foram descobertas, em última instância, com o surgimento de *fatores de incentivo*, ou melhor, o *reforço* que acontece ao final de seqüências de comportamento. Reduzindo assim todos os motivos, de o porquê de um comportamento, ao seu reforçador.

A teoria do impulso foi de suma importância, mesmo apresentando alguns pontos sem definição. Contribuiu para o desenvolvimento de outras teorias, até mesmo em reação a ela, e mesmo nos dias atuais tem uma grande aceitação no senso comum. Como veremos adiante, a idéia de fatores “internos” que “impulsionam” o sujeito a agir será uma das concepções que investigaremos junto aos professores. Como veremos adiante, a idéia de fatores “internos” que “impulsionam” o sujeito a agir será uma das concepções que investigaremos junto aos professores.

1.2 - Comportamentalismo

Perto da segunda década do século XX, nem todos psicólogos concordavam mais sobre o valor da introspecção, sobre a existência dos elementos da mente, ou sobre a necessidade de a psicologia permanecer uma ciência pura.

Surge John B. Watson com idéias simples e diretas, que, segundo Schultz (1981), “desejava uma psicologia objetiva, uma ciência do comportamento que só lidasse com atos comportamentais observáveis, passíveis de descrição objetiva em termos de estímulo e resposta”

(p.211). E ao priorizar idéias simples e diretas é que hoje o behaviorismo pode traduzir termos tão abrangentes e oriundos da nossa linguagem coloquial cotidiana como a motivação.

O comportamentalismo evoluiu e entrou em consenso em 4 aspectos: (1) o núcleo da psicologia é o estudo da aprendizagem; (2) a associação é o conceito-chave da aprendizagem; (3) por mais complexo, todo comportamento pode ser explicado pelas leis do condicionamento e (4) a psicologia deve adotar o princípio do operacionismo.

Burrhus Frederick Skinner nos anos 50 desponta como um dos mais influentes no campo da psicologia. Skinner evitava a teoria e preferia praticar um positivismo estrito: começava com dados empíricos e trabalhava, cuidadosa e lentamente, na elaboração de generalizações conjecturais. Enfim, um método mais indutivo.

Schultz (1981) nota que, embora o seu sistema seja a-teórico, Skinner não se opunha por inteiro à teorização. Na verdade, ele era adversário da teorização prematura (p.280).

Um dos conceitos da teoria skinneriana que a diferenciam da teoria watsoniana é o conceito de comportamento operante no qual o comportamento ocorre sem nenhum estímulo externo observável; a resposta do organismo é aparentemente espontânea – no sentido de não estar relacionada com nenhum estímulo observável. A ação do organismo, nesse caso, opera sobre o ambiente, não é uma resposta a um estímulo e sim uma ação que modifica o ambiente. Essa diferenciação não era feita por Watson, que acreditava que todo o comportamento humano poderia ser explicado em termos de Estímulo-Resposta. Para Skinner, a relação S-R se aplica somente aos comportamentos reflexos.

Enfatizando o papel das variáveis ambientais como controladoras do comportamento, Skinner (1938-1953) define motivação em termos de operações de privação², saciação³ e

² *Privação*: procedimento de privar o organismo do reforçador por um período de tempo. Milenson p.343.

estimulação aversiva⁴. Dessa forma, poderíamos dizer que a motivação ou a falta dela devem ser traduzidas em termos de privação, saciação ou a presença de um estímulo aversivo.

Um termo mais atual dentro da Análise do Comportamento é “Operação Estabelecadora”. Um boa definição feita por Miguel (2000) afirma que as operações estabelecadoras atuam “como eventos ambientais que alteram a efetividade reforçadora de um estímulo, assim como evocam todo comportamento que, no passado, foi seguido por tal estímulo”. Isso aproxima os termos comportamentais com o que é usualmente classificado como motivação. A concepção analítico-comportamental do conceito de motivação, como operações estabelecadoras, não só contribui com a possibilidade de se tratar de termos tradicionais da psicologia, como também estabelece uma nova linha de pesquisa, que tem como desafio desenvolver um procedimento que permita demonstrar empiricamente como se estabelece o controle motivacional sobre o comportamento.

Os behavioristas, ao enfatizarem as relações entre o ambiente e o comportamento, conseqüentemente em eventos observáveis, provocam uma crítica, segundo Glassman & Hadad (2006):

Um ponto fraco importante é que as pesquisas realizadas por etologistas e por outros têm mostrado que os princípios do condicionamento não são tão universais quanto anteriormente afirmado. Além disso, o interesse nos processos mentais não diminuiu apenas pelo fato de os behavioristas terem se recusado lidar com as questões. Estão

³ *Saciação*: apresentação repetida do reforçador até que ele perca o seu poder de reforçar. Milenson p. 344.

⁴ *Estímulo Aversivo*: reforçador negativo não positivo que tem o poder de manter ou modificar o comportamento através da evitação ou esquiva do reforço não positivo. Milenson p. 383.

surgindo novas maneiras para estudar os processos mentais, como a abordagem cognitiva propõe (p.169).

No entanto, não se pode negar que a escola Behaviorista se apresenta como uma grande colaboradora no estudo da motivação tanto em profundidade de análise do fenômeno quanto na abrangência ou aplicações de seus estudos, como por exemplo, o estudo da motivação no ambiente escolar. Um exemplo dessa colaboração é Edward Lee Thorndike que segundo Schultz (1981) “ele interpretou a aprendizagem não em termos subjetivos, mas em termos de conexões concretas entre estímulos e respostas” (p. 218). Adotando medidas quantitativas de aprendizagem, conseguiu organizar métodos de pesquisa e suas teorias tiveram amplo uso na educação sendo a base para pesquisadores Behavioristas até hoje.

Ressalta-se que, ao igualar motivação à operação estabelecadora, que nada mais é que qualquer evento que altera o valor reforçador de outro evento, a teoria comportamental coloca a “motivação” em fatores no ambiente do sujeito, ou seja, em fatores extrínsecos. A teoria comportamental enfatiza, ainda, a história de aprendizagem trazida pelo sujeito à situação, ou seja, suas interrelações com o ambiente físico e social no passado. No caso das concepções dos professores, estas irão assemelhar-se à teoria comportamental na medida em que se perguntarem em que medida fatores como a forma de apresentação do material, a relação com o professor, a história passada do sujeito com o contexto escolar, etc. irão influenciar sua motivação.

1.3 - Cognitivismo

A abordagem Cognitivista da psicologia parte da mais antiga opinião sobre o homem é de que se trata, essencialmente de um ser racional. Tem desejos, vontades e usa as suas capacidades para satisfazê-los. Para Murray (1986) “o homem não anda ao sabor de forças sobre as quais não tem controle; pode modelar o mundo para satisfazer seus desejos” (p.14). Na realidade, na visão

cognitivista uma pessoa pode nem sequer estar consciente em todos os momentos dos motivos que influenciam seu comportamento, mas pode requerer a qualquer momento uma justificativa racional de seu comportamento ou atitudes, por exemplo. Portanto, é nisso que os motivos distinguem-se usualmente, do pensamento e de outros processos cognitivos, é possuir uma razão consciente do comportamento.

Sabe-se que, desde o início das pesquisas na área da motivação, diversas abordagens deixaram de lado os fatores cognitivos, talvez pela dificuldade de método, porém a psicologia cognitivista sempre se ocupou em estudar a motivação. Evans (1982) lembra que Tolman já reivindicava uma maior atenção aos processos cognitivos já que “acreditava ser importante que se reconhecesse o organismo interveniente e em constate atividade. Em seu ponto de vista, não há um estabelecimento automático de conexões estímulo-resposta” (p.82). Edward C. Tolman segundo Birch e Veroff (1970) preocupou-se em investigar o caráter intencional do comportamento a partir de seis variáveis: necessidade, apetite, hipótese, diferenciação, habilidade motora e vieses (p.13).

Nesta concepção, onde não se depende somente do *reforço* para que a *aprendizagem* aconteça, ou seja, onde o reforço é totalmente uma *variável de desempenho*, Evans está em total consonância com as bases conceituais das teorias cognitivistas. Atualmente o cognitivismo já pode contar com uma tecnologia mais avançada em interface com áreas da saúde como a medicina para desenvolver métodos mais precisos de investigação, como tomografia computadorizada, eletroencefalograma e outros.

1.4 – Gestaltismo

Já a Gestalt, com seu maior representante, Kurt Lewin, busca desenvolver uma teoria que forneça uma melhor análise do fenômeno da percepção. Segundo Schultz (1981), Lewin

acreditava que “o comportamento humano envolve o contínuo aparecimento de tensão-locomção-alívio. Essa seqüência é semelhante à de necessidade-atividade-alívio” (p.318). Sendo assim, sempre que uma necessidade é sentida, existe um estado de tensão, e o organismo tenta descarregá-la agindo de modo a restaurar o equilíbrio. Essa abordagem, portanto, engloba uma maior dinâmica e interação das necessidades do indivíduo com seu ambiente psicológico, tirando a impressão de automaticidade que outras abordagens podem sugerir.

Logo, a motivação para Lewin (em Evans, 1982), “depende do modo como a pessoa percebe o estado de coisas que influencia o seu comportamento” (p.84). Aqui vemos a semelhança com a visão cognitivista: o estímulo em si não determina o comportamento, mas sim como percebemos esse estímulo. A respeito da percepção Evans pontua que esta percepção é subjetiva. Havendo uma diferença entre mundo real e o mundo percebido. Em Evans (1982) “A percepção subjetiva determina a ação e é uma função do meio externo e da pessoa” (p.84).

Assim, para o movimento da Gestalt o psiquismo se compõe de elementos organizados e dinâmicos que interagem e se afetam mutuamente. Abordando basicamente a percepção, como princípio básico para todos os processos psicológicos e não deixando de lado toda a possibilidade de aprendizado que o contexto social pode oferecer, enfim, utilizando a cognição como radar que capta todas as fontes de informação e guia o comportamento através de reforços percebidos. Nesse sentido, motivação nessa abordagem seria indissociável de percepção, pois a nossa motivação numa determinada situação vai depender de como percebemos a situação.

Toda a dinâmica da Gestalt abre um leque de hipóteses para a investigação dos motivos ou motivadores do comportamento através da importância da percepção, entretanto deixa a desejar no que diz respeito a métodos ou instrumentos de investigação para o estudo do potencial que a percepção tem em toda essa relação motivacional do indivíduo. Como afirma Schultz (1981)

“não é possível investigá-la com a mesma precisão e objetividade com que se estuda o comportamento manifesto” (p.320).

1.5 – Teoria Relacional de Nuttin

A Teoria Relacional de Joseph Nuttin (1983), tendo uma base cognitivista da motivação, desenvolve a idéia de motivação partindo do conceito de comportamento como:

“atividades dirigidas, através das quais um organismo, na sua qualidade de centro de elaboração e utilização de informação, age sobre as relações que o unem ao meio”. “uma função de relação, cuja dinâmica repousa, em última análise, no laço funcional de complementaridade essencial que une o sujeito às certas categorias do mundo (p.31)”.

Assim, essa teoria só pode ser bem entendida quando se adota uma perspectiva sistêmica ou integrada do indivíduo, levando em conta a sua história, seus projetos e a situação presente. Ela é considerada hoje como uma das teorias da motivação mais completas e originais, pois integra variáveis de outras teorias, explorando de forma mais global a complexibilidade do comportamento humano. Como afirmam Glassman & Hadad (2006) a teoria relacional de Nuttin “avança em relação às demais não apenas na concepção de objeto, mas por considerar a questão do desejo no interior das relações de objeto, além de diluir a polarização daquilo que é interior e exterior ao indivíduo” (p.54).

A motivação vista como o aspecto dinâmico da relação comportamental, não é uma variável que se apresenta periodicamente, desencadeando ações isoladas. Ao contrário, ela é uma *orientação dinâmica* de caráter *contínuo*, regulando *o funcionamento do indivíduo em interação com o meio*. Nuttin (1983) diz que “a motivação exerce assim a função de *ativar e dirigir* o comportamento oferecendo direção à conduta, dando a ela sua unidade e significação (p. 1).”

Nesta teoria a motivação é vista como responsável para que as condutas não consistam em séries de reações justapostas. Ao contrário, o processo comportamental funciona como busca de certos tipos de relações, com objetos privilegiados, capazes de satisfazer o organismo. Ou seja, a motivação dá sentido a outros pequenos comportamentos que podem não estar diretamente ligados ao objetivo inicial.

Nuttin (1983) ressalta, porém que, “a intensidade da motivação depende da desejabilidade do alvo (valência) e da probabilidade de alcançar este alvo pelo meio estipulado (p.168)” só assim a dinâmica do comportamento motivado será constante e fará toda amarração entre indivíduo e o meio.

Nuttin (1983) afirma que “a motivação é essencialmente um processo de auto-reconhecimento, onde é o próprio sujeito, e não os dispositivos externos de controle, quem possui os critérios concernentes aos resultados a alcançar e os alvos a realizar (p.200)”. Podemos verificar essa hipótese quando dois alunos precisam de tirar nota 10 em determinada prova, um abdica do lazer e se dedica a estudar para alcançar nota, o outro aluno possui a mesma necessidade, porém não se dedica. Logo a desejabilidade do alvo e a decisão em empenhar-se na atividade é do próprio sujeito.

Entendemos que a tese central dessa teoria é a de que o sujeito e o meio estão em constante relação, sendo necessários um ao outro. Essa relação implica em dois aspectos, um dinâmico, o contato com os objetos temporais e um cognitivo, envolvendo manipulações físicas e representações simbólicas dos objetos pelo sujeito. O comportamento é função de determinados objetivos pessoais e dos valores pessoais atribuídos a estes, assim como as noções de expectativa quanto ao resultado e sua eficácia. Assim, uma pessoa que deseja alcançar um objetivo trabalha de forma integrada, tendo a parte cognitiva dando lógica (razão) para seus comportamentos

encadeados e a sua interação com o meio é a externalização de toda desejabilidade contida naquele determinado ato.

Acreditamos que a limitação da teoria relacional é que Nuttin não indica a forma como a dinâmica cognitiva vai influenciar o comportamento do sujeito e também quais os critérios na especificação dos objetivos que são desejáveis em detrimento dos não tão desejáveis. Não operacionalizando toda essa relação, acaba dando um teor fantástico, mas pouco empírico para o fenômeno da motivação.

1.6 - Teoria psicodinâmica

A psicanálise como uma das primeiras teorias psicodinâmicas, possui dois pressupostos, segundo Glassman & Hadad (2006). Primeiro, “defendem que o comportamento é motivado por processos mentais dos quais os indivíduos freqüentemente não estão conscientes. Segundo, enxergam o comportamento como parte de um todo coerente (personalidade), que reflete tanto a motivação atual quanto a experiência passada” (p.230). Assim, as pessoas em alguns momentos estão conscientes das motivações de suas ações, só que muitas vezes são comandadas pela necessidade de liberação e satisfação dos instintos. Essas teorias, portanto, concentram-se , em processos internos como ferramenta de modelagem da personalidade e, portanto, do comportamento.

Segundo Alencar (2000) “um dos pressupostos mais importantes da teoria freudiana para explicar o comportamento humano diz respeito aos impulsos inconscientes e às defesas contra eles” (p. 58). Assim, o comportamento é motivado por pulsões inatas que podem se expressar de forma diferente no decorrer da vida da pessoa, logo podemos dizer que a motivação do comportamento, para Freud é proveniente do Id inconsciente e o comportamento resulta da interação conflituosa dos três sistemas (Id, Ego e Superego).

Vernon (1973) nos fala que a motivação na psicanálise “é encarada como uma espécie de força interna que emerge, regula e sustenta todas as nossas ações mais importantes. (p.11)”. O que podemos diferenciar do conceito de instintos citado por Brenner (1969) como “uma capacidade ou necessidade inata de reagir a um conjunto determinado de estímulos de um modo estereotipado ou constante (p.16)”.

Sendo assim, mesmo com pulsões inatas e instintos atuando, um ato motivado para a Psicanálise tem todas estas características descritas por Brenner (1969) como se segue:

“A atividade motora que se segue a esse estado de excitação é mediada por uma parte da mente bastante diferenciada que se conhece como “ego” na terminologia psicanalítica e que permite que a resposta seja modificada pela experiência e reflexão, em vez de ser predeterminada como é o caso dos instintos dos animais inferiores (p.16)”

Numa analogia simples podemos dizer, psicanaliticamente falando, que os motivos estão sempre dentro de nós adormecidos, existindo horas em que podem ser despertados ou não.

Vernon (1973) evidencia este fato afirmando que “a motivação é uma experiência interna que não pode ser estudada diretamente. (p.11)”. A dificuldade de teste e previsão de toda a teoria acaba sempre colocando em questão até a cientificidade da abordagem. O que é diferente das ciências que estudam fenômenos naturais inobserváveis, pois tais fenômenos não são observáveis, mas podem ser medidos.

1.7 - Teoria de McClland e colaboradores

Apresentamos também como grande colaborador no estudo da motivação, David McClland, psicólogo norte-americano e seus colaboradores, especialmente John Atkinson, que desenvolveram experimentos como objetivo de explicar o funcionamento dos motivos não biológicos que até então eram insatisfatórias. Vernon, (1973, p.281.) apresenta Atkinson e

McClelland como responsáveis pela formulação do Teste de Apercepção Temática (TAT), teste projetivo considerado por eles como a melhor ferramenta para avaliação da motivação já que relatos verbais poderiam não se revelar uma das formas mais precisas de se trabalhar.

Um dos aspectos mais complexos e desafiadores da teoria proposta referem-se à definição do termo motivação. McClelland define o termo em Puente (1982, p.67) como: “um motivo é a reintegração, através de uma pista, de uma mudança em uma situação afetiva, uma vez que é a associação de uma determinada pista com mudanças no afeto – positivas ou negativas”. Esta definição não apresenta conceitos operacionais no mínimo claros, ainda deixa dúvidas se estas “pistas” são advindas do ambiente ou tem origem interna.

Para McClelland e colaboradores em Puente, todos *os motivos são aprendidos*, e se desenvolvem a partir de repetidas *experiências afetivas* que se relacionam com determinadas situações e comportamentos. Neste sentido o conceito de motivação aqui também envolve: memória e emoção além do comportamento em si.

A idéia básica é de que certos estímulos ou situações que envolvem discrepâncias entre aquilo que o individuo esperava encontrar (*expectativa*) e aquilo que realmente acontece (*percepção*) são fonte de afetos primários, não aprendidos, de natureza positiva (*prazer*) ou negativa (*desprazer*), de acordo com o grau desta discrepância. Assim, o motivo é uma firme associação afetiva caracterizada por uma reação antecipada do objetivo e fundada na associação anterior de certos indícios com o afeto positivo ou negativo.

A grande contribuição de McClelland e sua equipe foi a atenção na construção de um sistema motivacional altamente complexo desenvolvido pelo homem através de seus impulsos fisiológicos. Adotam as necessidades de Murray (realização, filiação e poder) e postulam que: *Pessoas motivadas por realização*, são orientadas para tarefas, procuram continuamente a excelência, apreciam desafios significativos e satisfazem-se ao completá-los, determinam metas

realistas e monitoram seu progresso em direção a elas. Já os *Indivíduos motivados por afiliação*, desejam estabelecer e desenvolver relacionamentos pessoais próximos e pertencer a grupos, cultivam a cordialidade e afeto em suas relações estimando pelo trabalho em equipe mais do que o individual. Ao final apresenta as *Pessoas motivadas pelo poder*, que apreciam exercer influência sobre as decisões e comportamentos dos outros, fazendo com que as pessoas atuem de maneira diferente do convencional, pessoas que utilizam a dominação (poder institucional) ou do carisma (poder pessoal). Gostam de competir e vencer e de estar no controle das situações.

Ao utilizar-se de termos não bem delimitados, acaba não apresentando uma conceituação satisfatória para o entendimento da motivação. Mas o seu sistema motivacional orientado à realização, à filiação e ao poder é tão relevante que podemos ver seus reflexos hoje nas avaliações de perfil psicológico, por exemplo.

1.8 – Teoria de Maslow

A teoria da motivação de Maslow insere-se na tradição humanista da psicologia. O movimento humanista abrange vários teóricos e teorias, todos (como o nome implica) procurando entender o comportamento em termos humanos – ou seja, como ele é experienciado pelo indivíduo. Glassman & Hadad (2006) citam que “o comportamento em si é apenas um aspecto da experiência humana, e os humanistas acreditam que só podem entender a experiência humana em termos do significado que um indivíduo lhe dá. (p. 320.)”.

Avaliar a abordagem humanista pelos critérios científicos tradicionais é difícil, devido à sua ênfase fenomenológica. Porém Glassman & Hadad (2006) alertam que “as respostas dadas pelas teorias humanistas atuais podem ser incompletas ou mesmo imprecisas, mas, até ser entendido o papel do significado na experiência humana, a psicologia não deve evitar explorar a questão (p. 321)”.

A psicologia humanista teve como forte representante Abraham H. Maslow (1908-1970). Segundo Shultz (1981) Maslow “desejava compreender as mais elevadas realizações que os seres humanos são capazes de alcançar” (p.395).

Baseou sua pesquisa na pergunta inicial: O que torna as pessoas neuróticas? E concluiu, após estudos, que a neurose e o desajustamento psicológico são doenças de *carência* ou doença de *deficiência*, isto é, segundo Puente (1982, p.22) “que a neurose, em sua essência, é causada pela privação de certas satisfações que chamou de necessidades básicas”.

Chegou assim à conclusão de que todos os indivíduos têm necessidades básicas, cujos graus de intensidade variam de uma para outra e que são basicamente independentes das diferentes culturas que o homem possa estar inserido. Como consta na formulação de Weiten (2002, p.283), “a hierarquia das necessidades de Maslow é uma organização sistemática de necessidades segundo suas prioridades, considerando-se que primeiramente as necessidades básicas têm de ser satisfeitas para que as necessidades menos básicas surjam despertadas”.

As necessidades básicas, definidas por Maslow, são *Necessidades Fisiológicas*, tais como: fome, sede, sexo, sono, oxigênio. *Necessidades de Segurança*, onde tomamos como exemplo: proteção, tranquilidade, rotina, acesso ao conhecimento, organização. Segundo Puente (1982, p.23) “esta necessidade se observa mais em crianças que precisam de um mundo organizado e previsível para se desenvolver bem”. Outra necessidade básica é a *Necessidade de amor*, entendendo-se como afeição ou laços afetivos com os demais. Maslow diferencia o conceito de amor ao sexo usando a definição de Rogers: “Amor significa ser plenamente compreendido e profundamente aceito por alguém” (citado em Puente, 1982, p. 24). A *Necessidade de Estima* está relacionada a conceitos de auto-estima, autoconfiança, respeito por parte dos outros, prestígio, reconhecimento, aceitação, reputação, status e etc. Já a *Necessidade de Auto-*

Realização é a representação do “desejo de a pessoa tornar-se sempre mais do que é e de vir a ser tudo o que pode ser” (Balcão e Cordeiro, citado em, Puente 1982, p.24).

As necessidades básicas estão organizadas em uma hierarquia de valores ou graus de importância; assim sendo, a manifestação de uma necessidade depende geralmente da satisfação prévia de outra, imediatamente inferior na escala de Maslow, e assim por diante.

Esta hierarquização segue representada na figura abaixo:



**Fig. 1 – Pirâmide da hierarquia de Maslow
(reproduzido de Miguel de La Puente, 1982, p. 25)**

Maslow, citado em Puente, (1982 p. 27), diz textualmente: “sou motivado quando sinto desejo, ou carência, anseio ou falta. Ainda não foi descoberto qualquer estado objetivamente observável que se relacione decentemente com essas informações subjetivas, isto é, ainda não foi encontrada uma boa definição comportamental de motivação”. O que evidencia a escolha de critérios subjetivos para estabelecer sua teoria da motivação, até por causa da dificuldade de delimitação dos critérios comportamentais observáveis.

Seguem dois pressupostos desenvolvidos por Maslow em sua teoria da motivação, destacados por Puente (1982):

O indivíduo é um todo integrado, organizado. Significa dizer que é na pessoa completa em que se opera a motivação e não só em uma parte dessa pessoa. Por exemplo: quando

um homem sente fome, é este, na sua integridade, quem se vê presa dessa sensação e não apenas o estômago.

É importante, para uma compreensão global da motivação, destacar o objetivo final. Quando se analisam os fins, de uma maneira mais ampla e transcultural, eles resultam mais universais que os vários métodos para obtê-los. Estes métodos podem variar de cultura a cultura, porém as metas finais parecem permanecer idêntica (p.27).

Esta abordagem é distinta e de amplo alcance, acaba unificando (integrando) as necessidades biológicas e sociais numa hierarquia equilibrada. Mas não abre espaço para as possíveis dinâmicas psicológicas que possam surgir fora dessa disciplina hierárquica. E pode acabar incorrendo num erro de determinismo, assim como afirma Globe, (citado em Puente, 1982, p.28). “O ser humano (nesta abordagem) está motivado por certo número de necessidades básicas que abrangem todas as espécies, quer dizer, urgências aparentemente imutáveis e de origens genéticas ou instintiva”. Desconsiderando ou não priorizando as possíveis diferenças individuais na escolha e hierarquização de suas necessidades. A análise científica da abordagem humanista é difícil, por causa da ênfase fonemonológica, mas não se pode deixar de explorar sempre esta visão sobre a experiência humana.

1.9 – Teoria de Herzberg

Herzberg desenvolveu uma teoria de “dois fatores” para distinguir os fatores que causam insatisfação (os insatisfatórios) e aqueles que causam a satisfação (os satisfatórios). Ele usou uma abordagem um tanto diferente para a motivação. Maslow se preocupava com as fontes de motivação no sentido da vida em geral, enquanto Herzberg focalizou as fontes de motivação que pareciam estar relacionadas ao trabalho e às realizações no trabalho.

Segundo Godoi (2001), Herzberg ultrapassou a visão mecanicista de Maslow de passagem hierárquica de uma necessidade a outra e propôs a *teoria dos dois fatores de motivação*, denominada de *motivação-higiene*. A idéia central postulada por Herzberg (1987) é de que “os fatores capazes de produzir satisfação (e motivação) no trabalho são independentes e distintos dos fatores que conduzem à insatisfação no trabalho, o oposto de satisfação no trabalho não é a insatisfação no trabalho. (p.38)”.

A pesquisa empírica de Herzberg revelou que os motivadores (fatores intrínsecos - realização, reconhecimento pela realização, o próprio trabalho feito, responsabilidade e crescimento ou promoção) constituíram a principal causa da satisfação, e os fatores de higiene (fatores extrínsecos - supervisão, relações interpessoais, condições materiais do trabalho, salário, status, normas e praxes administrativas da empresa, benefícios e segurança no trabalho. Horário flexível, salários anuais, refeitórios e gratificações), a principal causa do descontentamento no trabalho.

O centro da crítica a teoria de Herzberg reside no relacionamento entre motivação e satisfação. Apesar de não haver, na obra de Herzberg a afirmação de que motivação e satisfação são sinônimos (há apenas uma menção de associação), enxerga-se que fatores de motivação e fatores de satisfação seriam a mesma coisa.

Motivação é constitutivamente diferente de satisfação. Motivação é definida como uma inclinação para a ação que tem origem em um desejo (ou necessidade). Já satisfação é o atendimento de uma necessidade ou sua eliminação (ou menos parcial). Essa diferença conceitual pode ser percebida muito facilmente para qualquer leitor atento.

Godoi (2001) finaliza essa dúvida conceitual ao citar Archer (1997): “a motivação, portanto, nasce exclusivamente das necessidades humanas e não daquelas coisas que satisfazem estas necessidades (p.25)”. A posição de Archer torna mais claro compreender porque é que uma

pessoa não pode motivar outra. A resposta é que não se pode motivar outra pessoa, porque aquilo que se faz em lugar de motivar é satisfazer as necessidades de outra pessoa.

1.10 – Teoria da Motivação Intrínseca e Extrínseca

Moris e Maisto (2004) definem a motivação intrínseca como “as recompensas que se originam da atividade em si”, onde o “próprio comportamento é intrinsecamente recompensador” (p.264). E delimitam a motivação extrínseca se referindo “as recompensas que não são obtidas da atividade, mas são as conseqüências dessa atividade. (p.264)”.

Assim a motivação pode ser resultante de um estímulo interno ou externo, envolvendo aspectos cognitivos, afetivos, sociais e também contextuais.

A motivação intrínseca é decorrente de um processo interno em que se faz algo por interesse e prazer inerente à ação. Ela engloba, ainda, três fatores: (a) motivação intrínseca para conhecer ou saber (ex. atividades prazerosas); (b) motivação intrínseca para realizar (ex. criar coisas novas); e (c) motivação intrínseca relacionada às experiências estimulantes (ex. prazer físico ou intelectual).

A motivação extrínseca implica na realização de um objetivo em função de suas conseqüências, sendo o seu desfecho que é distinto da ação (Ryan & Deci, 2000), onde o desfecho pode ser diferente da ação e justifica todo o esforço dedicado à realização, trazendo para uma visão do senso comum seria: “os fins justificando os meios”. Ela está subdividida em: (a) regulada externamente quando o comportamento responde a uma expectativa externa, isto é, a realização da atividade implica numa pressão do ambiente (b) regulada internamente quando o indivíduo internaliza, parcialmente, as pressões internas ou é levado a se engajar em uma atividade, a consecução da tarefa ou atividade vem do próprio desejo do indivíduo em fazê-la; e por último, (c) regulação pela identificação que acontece quando há a aproximação das escolhas e

valores do indivíduo com as demandas sociais, retratando então situações que visem um objetivo profissional futuro, o indivíduo a realiza por decisão própria.

Moris e Maisto (2004) ressaltam que “nem sempre fica claro se um comportamento é motivado intrínseca ou extrinsecamente” (p.265) dependendo muito do comportamento manifesto da pessoa.

1.11 – Teoria da Autodeterminação

Dentro dessas perspectivas motivacionais, a Teoria da Autodeterminação (Guimarães & Boruchovitch, 2004; Guimarães, Bzuneck & Boruchovitch, 2003) tem sido destacada especialmente por suas implicações no âmbito educacional. Busca compreender os componentes, as formas de motivação e os fatores relacionados com a sua promoção, como os aspectos de personalidade, o grau motivacional do aluno e o valor da tarefa e as condições da própria pessoa. Em síntese, são investigados o nível e o tipo de motivação, considerando ainda o desenvolvimento do indivíduo, suas necessidades psicológicas básicas e o contexto em que está inserido.

A Teoria da Autodeterminação identifica três necessidades psicológicas básicas do indivíduo interligados à motivação: o senso de autonomia ou autodeterminação (é um reflexo do caráter motivacional intrínseco); senso de competência (interação com o meio, elogios e encorajamento em geral); experiência de vínculo(vínculo emocional seguro e positivo), ou seja, a necessidade de pertencer a um todo (Bzuneck & Boruchovitch, 2001; Ryan & Deci, 2000) que também são caracterizados como necessidades psicológicas básicas.

Finalizamos aqui o nosso percurso na história da psicologia e simultaneamente reconhecemos o desenvolvimento das teorias a respeito da motivação humana. Inicialmente nos ativemos aos conceitos da motivação e não pretendemos demonstrar toda a sua abrangência hoje,

isto porque a motivação se apresenta em todos os ramos da psicologia moderna e ultrapassa a barreira desta ciência quando aplicada a administração, pedagogia, sociologia e até a medicina. Ficando claro que não se produziu nenhuma teoria geral ou global da motivação. O campo motivacional é formado por inúmeras abordagens ou mini-teorias, preocupadas com os aspectos parciais e explicações até fragmentadas do fenômeno, que muitas vezes deixa mais perguntas do que afirmações.

Concordamos com a afirmação de Birch e Veroff (1970) que diz “o estudo da motivação é a busca de explicações para alguns dos mais intrincados mistérios da existência humana – suas próprias ações (p. 03)”. E diante de tal complexidade, aprofundaremos a nossa visão no próximo capítulo, onde pretendemos abordar os atuais estudos sobre motivação no ambiente escolar.

Capítulo 2: Pesquisas atuais sobre motivação no ambiente escolar

O objetivo deste capítulo é reunir uma amostra atual do conhecimento psicológico desenvolvido sobre o tema da motivação, antes de apresentar nossa pesquisa acerca das concepções dos professores.

Identifica-se nos artigos a abordagem que cada autor utiliza ao tratar a motivação, o que valida toda o resgate teórico realizado no capítulo 1.

2.1- Motivação de alunos no contexto da progressão continuada.

Edna Rosa Correia Neves e Evely Boruchovitch publicam em Abril de 2004 o artigo: A motivação de alunos no contexto da progressão continuada, pela Universidade Estadual de Campinas.

Partindo da sempre preocupante evasão e reprovação escolar brasileira, Neves e Boruchovitch (2004) buscam investigar as medidas pedagógicas governamentais atuais como a progressão continuada, e sua interferência no sucesso escolar através da motivação para o estudo. Segundo o artigo, o sistema de progressão continuada foi criado em 1996, incorporado à lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e propõe efetuar um trabalho escolar independente das notas, avaliando o aluno através de pareceres descritivos bimestralmente, sem notas ou conceitos, na tentativa de praticar a pedagogia do sucesso, ao invés da pedagogia da reprovação. A pesquisa utilizou como parâmetro de sucesso escolar a teoria sócio cognitiva da motivação que, segundo Neves e Boruchovitch (2000) prega que, “ no âmbito escolar, a motivação é o fator interno que impulsiona o aluno para estudar, iniciar os trabalhos e perseverar neles até o fim”.

Na progressão continuada, o aluno é avaliado como um todo, ou seja, o professor deve observar o desenvolvimento do mesmo ao longo do ano, sem a necessidade de aplicação de provas. A avaliação do rendimento escolar do aluno deverá ser realizada periodicamente pelo

professor, devendo o aluno concluir o ensino fundamental em no máximo dez anos, podendo repetir o ano apenas no final de cada ciclo (4º e 8º série) e por faltas, em qualquer série. Porém o artigo não deixa claro que critérios são utilizados nessas avaliações.

O objetivo das pesquisadoras foi investigar a orientação motivacional intrínseca ou extrínseca do aluno no contexto da progressão continuada em alunos do ensino fundamental.

A pesquisa, segundo as autoras, contou com amostra de 160 estudantes do ensino fundamental. Inicialmente investigou-se se os estudantes tinham noção do que seria a Progressão Continuada, com duas perguntas: 1) Nesta escola repete-se ou não de ano? 2) Em todas as séries ou algumas séries – Quais? Após as perguntas foram apresentadas aos alunos duas pranchas com histórias abordando a motivação intrínseca e extrínseca, extraídas de um conjunto de doze pranchas desenvolvidas por Neves e Boruchovitch (Neves, 2002) que tem o objetivo de medir a motivação em alunos do ensino fundamental.

As pesquisadoras, a partir dos dados coletados, verificaram que, independente da progressão continuada, os alunos mostram os mesmos interesses pelos conteúdos e que o índice de reprovação não diminuiu. Logo, as autoras chegam à conclusão de que a implantação desse regime parece não ter contribuído para melhorar o rendimento escolar e nem para a motivação dos alunos. O texto cita que em outras pesquisas constatou-se que a implantação dos ciclos e a progressão continuada não parecem ter ajudado a melhorar as condições de aprendizagem, nem ter favorecido a melhoria do rendimento escolar dos alunos. Isso corroborou os dados obtidos em 2000, pela pesquisa realizada pelo Sindicato de Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo com 10.027 professores, que revelou que para a maioria dos entrevistados a implantação dos ciclos de progressão continuada não ajudou a melhorar as condições de ensino e aprendizagem.

As autoras ressaltam ainda que, como a maioria dos estudantes desconhecia o sistema de progressão continuada, não se pode analisar o impacto desta medida educacional na motivação dos participantes. Mas foi possível analisar a importância do estudo para os alunos com o passar das séries.

Diante do objetivo delimitado no início da pesquisa, Boruchovitch e Neves (2004) constataam que a maioria dos alunos não têm conhecimento do sistema de progressão continuada, e que professores confundem a inexistência de reprovação entre séries com o desinteresse dos alunos pelo conteúdo ensinado. Entretanto, as autoras alertam que esses dados não devem ser generalizados, por se tratar de uma investigação realizada em apenas uma pequena amostra da rede pública do ensino fundamental.

Neves e Boruchovitch afirmam também que os estudantes do ensino fundamental de uma escola pública parecem privilegiar mais a motivação intrínseca. Sendo necessário que o professor compreenda o seu próprio aluno: as características de sua personalidade, a etapa de desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social na qual ele se encontra.

A pesquisa mostra que medidas pedagógicas como a progressão continuada passa despercebida aos olhos das crianças. Sendo talvez uma medida estrategicamente elaborada para melhorar índices educacionais e desafogar as salas de aulas das escolas públicas, elaboradas com outro intuito que não melhorar a educação no Brasil.

2.2- Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do ensino fundamental.

Luciane Knüppe, mestre em educação pela pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), em Junho de 2006, publica seu artigo: *Motivação e demotivação: desafios para as professoras do ensino fundamental.*

A partir do cenário social atual, onde a educação concorre com tecnologia e mídias e ainda em alguns casos não recebe apoio de qualidade dos pais, ocorre que cada vez mais as crianças estão chegando às escolas mais desmotivadas com os estudos, gerando repetência e até evasão escolar. Diante de tal análise Knüppe (2006) preocupou-se em saber: como as professoras de ensino fundamental motivam seus alunos para estudos em sala de aula?

O objetivo delimitado pela pesquisadora, então, foi investigar como as professoras motivam seus alunos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental e que recursos utilizam, partindo da idéia de que quando os alunos se sentem motivados os professores também se sentem.

Knüppe utilizou o método qualitativo com estudo de caso, por meio de entrevista individual com 16 professoras (todas indicadas pelo serviço de supervisão das escolas) sendo 8 de escolas públicas e 8 de escolas particulares. Os dados foram estudados utilizando-se análise de conteúdos, que segundo Berelson (1991, citado em Knüppe, 2006) tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação.

Ao serem indagadas sobre como motivam seus alunos em sala de aula, as professoras foram unânimes, afirmando que dão o melhor de si, procuram trazer atrativos que os motivam, assuntos e trabalhos interessantes, para que assim, consigam estimular as crianças para os estudos.

Knüppe constatou, a partir das entrevistas, que as professoras apresentam motivações diferentes, ou seja, o que motiva algumas a dar aula, não é o mesmo que motivam outras. As entrevistas mostraram também, para a autora, que o incentivo da família auxilia na motivação das crianças para com os estudos.

A autora discute que, para haver aprendizagem é necessário haver motivação. E conclui que para que o aluno esteja envolvido com os estudos, isto deve fazer sentido a suas expectativas,

ou seja, deve fazer parte de suas metas. O mesmo pode-se falar das professoras, as quais precisam estar motivadas com a profissão, para cumprirem com êxito seus objetivos.

A autora não discute os resultados de acordo com o objetivo inicial da pesquisa, não chega a demonstrar como os professores motivam seus alunos. Chegando a conclusões que estão dentro do senso comum de qualquer pessoa interessada em educação tem. Sugere-se uma melhor adequação do método da pesquisa para o alcance de resultados mais consistentes que ultrapassem a análise do discurso e chegue a uma objetividade científica.

2.3 - O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação.

Evely Boruchovitch psicóloga, Ph. D. da Universidade Estadual de Campinas e Sueli Édi Rufini Guimarães, psicóloga mestre da Universidade Estadual de Londrina, uniram-se em 2004 para a publicação do artigo: *O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação.*

As autoras, a partir da importante representatividade social que a escola tem como fonte socializadora de grande impacto na vida das pessoas, e também cientes de que a motivação no contexto escolar tem sido avaliada como determinante do nível e da qualidade da aprendizagem e desempenho, propõem três objetivos: uma análise dos conceitos relativos à motivação intrínseca através da teoria da autodeterminação, refletir sobre o papel do professor na promoção desse padrão motivacional no aluno e discutir as implicações educacionais deste tema.

Segundo Boruchovitch & Guimarães (2004) “a base inicial para a Teoria da Autodeterminação é a concepção do ser humano como organismo ativo, dirigido para o crescimento, desenvolvimento integrado do sentido do self e para integração com as estruturas sociais”, citado no artigo. As autoras demonstram que a teoria da autodeterminação está

relacionada com a motivação intrínseca e a extrínseca e os fatores relacionados com a sua promoção.

No contexto da pesquisa educacional realizada pelas autoras, a motivação intrínseca foi relacionada ao envolvimento dos alunos com as tarefas de aprendizagem. Demonstraram que a motivação intrínseca é o que melhor representa o potencial positivo da natureza humana. Referem-se ao envolvimento em determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, envolvente ou, de alguma forma, geradora de satisfação.

A crítica ressaltada pela próprias autoras é de que a teoria da Autodeterminação é questionável porque não se sabe até que ponto as pessoas realmente têm vontade própria ou aproveitam as informações recebidas do ambiente. Os críticos, segundo Boruchovitch e Guimarães, falam de autonomia ligada a idéias de independência, individualismo ou desapego e, bem diferente dessas definições, a necessidade de autonomia proposta pela Teoria da Autodeterminação tem como elementos centrais a vontade e a auto-regulação integradora.

Boruchovitch & Guimarães, em seu artigo, apontam que, para que os estudantes tenham uma confiança em sua autonomia, é importante que mantenham bons relacionamentos, pois quando se sentem bem em seu meio social ficam mais confiantes, do contrário se sentem desconfortáveis e incapazes de realizar tais tarefas com sucesso. Ressaltam que, nestes casos, o apoio dos professores é de suma importância, pois a crença e confiança do professor em determinantes estratégias de ensino e de motivação determinarão seus estilos motivacionais em altamente controlador ou altamente promotor de autonomia, o que influencia diretamente o desenvolvimento da motivação dos alunos em sala de aula através de suas respectivas estratégias de ensino.

Os resultados das investigações teóricas realizadas por Boruchovitch & Guimarães indicam que alunos seguros em relação a seus pais e professores aceitam de forma mais positiva

os fracassos acadêmicos, são mais autônomos, mais envolvidos com a aprendizagem e se sentem melhor a respeito de si mesmos.

O artigo apresenta argumentos muito bem alinhados com as teorias existentes na linha de pesquisa das autoras, porém não pode ser analisado empiricamente pela falta de método de investigação para tais hipóteses. Sugere-se um maior aprofundamento e a construção de um método válido, no intuito de que tal conhecimento tenha bons alicerces no campo científico.

2.4- Motivação do aprendiz de medicina: uso da escala de motivação acadêmica.

Dejano Tavares Sobral, médico especialista em educação médica, professor adjunto da Universidade de Brasília, publica em 2003 o artigo sobre a pesquisa: Motivação do aprendiz de medicina: usa da escala de motivação acadêmica.

Ciente de que a motivação é um conceito que abarca diversas conotações ou construtos significativamente relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento educativo e que tem gerado múltiplas perspectivas de estudo, Sobral (2003) busca adaptar o instrumento EMA – Escala de Motivação Acadêmica desenvolvido pelo Dr. Robert J. Vallerand para suas investigações na área escolar.

Como base para análise dos dados o autor utiliza a teoria da autodeterminação onde as necessidades psicológicas básicas promovem autonomia, competência e conectividade no homem. Ou seja, onde a motivação autônoma relaciona-se com mais qualidade no aprendizado, maior persistência e melhor ajuste psicológico dos aprendizes, do ensino primário ao superior, (Decci, Vallerand, Pelletier e Rian, 1991; Deci, Ryan & Williams, 1996; Ryan & Deci, 2000 citados em Sobral 2003).

O estudo de Sobral teve como objetivo analisar a motivação de estudantes de medicina no início do curso e sua relação com fatores acadêmicos colocando a prova a Escala de Motivação

Acadêmica (EMA). Foram aplicados testes para 269 sujeitos de ambos os sexos, após uma média de doze meses foi aplicado em uma amostra de 70 participantes a escala novamente.

Os sujeitos da pesquisa foram alunos de medicina da Universidade de Brasília, com idade média de 20,5 anos de ambos os sexos. Respondendo à Escala de Motivação Acadêmica – EMA- que após adaptação ficou constituída de 28 itens que podem representar razões para o estudante vir à universidade, divididos em 3 escalas: motivação intrínseca, motivação extrínseca e a desmotivação. Além da EMA foram utilizados o Inventário de Valorização do Curso (IVC) que abrange aspectos dos desfechos de aprendizado de conteúdo e de desenvolvimento pessoal na experiência educativa. E a escala de autoconfiança que serve como indicador de auto-eficácia nos estudos.

Foram obtidas pelo pesquisador medidas subjetivas, onde as percepções de vivências no curso são mais importantes que o rendimento propriamente dito. As respostas também apresentaram uma variação sexual, segundo Sobral, onde estudantes do sexo feminino mostraram escores superiores na motivação intrínseca para realização, enquanto os do sexo masculino revelaram escores superiores na motivação extrínseca sob controle externo.

A análise dos dados se deu em vários procedimentos estatísticos para caracterizar a consistência interna e estabilidade de EMA: a) análise de confiabilidade; b) coeficientes de correlação; c) Testes; d) Análise de regressão múltipla.

Constatou-se que uma das motivações dos alunos de medicina é a prática médica e não a atividade acadêmica em si. Uns dão mais importância em lidar e ajudar pessoas e outro são motivados pela questão financeira.

O estudo de Sobral revelou uma maior motivação autônoma entre os estudantes de medicina, na segunda aplicação do instrumento verificou-se que essa motivação tende a crescer no estudante. Tais informações devem ser consideradas para o aconselhamento psicológico dos

alunos e para a administração didático-pedagógica do curso. O estudo confirma a confiabilidade e validade de construto do instrumento aplicado. O autor finaliza com a sugestão de um acompanhamento mais estreito dos aprendizes e do desenvolvimento curricular.

Este estudo apresenta-se muito bem estruturado e com instrumentos diretamente relacionados com os objetivos da pesquisa. Há que se atentar especificamente para as validações dos instrumentos para a população brasileira e a situação da pequena participação na segunda aplicação da escala.

Os resultados apresentados nos fazem inferir que o amadurecimento, tempo de curso ou experiência acadêmica, contribuem para a fortificação da motivação intrínseca nos estudantes, demonstrando assim, o vasto campo para o estudo da motivação no ambiente educacional.

2.5- Estilos motivacionais de professores: propriedades psicométricas de um instrumento de avaliação

Une-se a dupla Sueli Édi Guimarães e Evely Boruchovitch, José Aloyseo Bzuneck da Universidade Estadual de Londrina em 2003 para a publicação do estudo: estilos motivacionais de professores: propriedades psicométricas de um instrumento de avaliação.

Segundo Guimarães (2001, citado em Boruchovitch & Guimarães. 2004) “*o aluno com motivação intrínseca em sala de aula caracteriza-se por curiosidade, interesse, atenção concentrada, persistência e um alto envolvimento nas atividades de aprendizagem, que são buscadas como um fim em si mesmas*”. Logo, o autor conclui que a motivação intrínseca é o estado educacional mais desejável. E para conseguir esse tipo ideal de motivação, o ambiente educacional deve propiciar que os alunos experimentem autonomia, competência e experiências de vínculo.

O objetivo de Boruchovitch, Bzuneck e Guimarães neste estudo foi submeter à análise fatorial explanatória, um instrumento de avaliação de estilos motivacionais de professores, elaborado por Deci e colaboradores, denominado *Problems in School*.

O questionário avalia o estilo motivacional do professor por meio de quatro variáveis: alto promotor de autonomia, moderado promotor de autonomia, moderado controlador e alto controlador. Descrevendo cenários comuns de problemas comportamentais de motivação nos alunos em sala de aula, o instrumento investiga o estilo motivacional adotado pelo professor. E foi aplicado em 582 professores do ensino fundamental e médio de cinco estados brasileiros.

O objetivo inicialmente proposto de continuidade parece não ter sido alcançado pelo grupo de autores, tendo então de ser analisados em separado. Segundo os autores, ocorreram também problemas conceituais na interpretação de cada fator, o que não deve causar surpresa segundo o autor, devido ao fato do instrumento ser relativamente novo, pouco trabalhado e que aparentemente nunca foi retomado pelos seus próprios autores. Mesmo assim, os autores propõem que pesquisas que tenha o objetivo de identificar estratégias de ensino que promovam autonomia utilizem o presente instrumento.

O artigo demonstra a dificuldade de conceituação que a motivação possui e as possibilidades de êxito ou não na empreitada que é uma pesquisa científica no Brasil. Pode-se sugerir que a elaboração de um instrumento desenvolvido genuinamente por pesquisadores brasileiros venha investigar de melhor forma qual o estilo motivacional ideal a ser trabalhado em sala de aula.

Na seqüência, apresenta-se o trabalho empírico realizado na pesquisa acerca da motivação, no intuito de ir um pouco além do que as teorias e outras experiências já demonstraram sobre o assunto motivação, foi elaborado e aplicado um método de investigação que segue no próximo capítulo.

3 – Pesquisa Empírica: Concepções dos professores acerca da motivação

3.1 - Método

A partir da delimitação do tema e objetivo do presente trabalho, foi elaborado um projeto de pesquisa TCC 88/07 e submetido ao comitê ético do Centro Universitário de Brasília, para uma análise dos métodos e objetivos da pesquisa que propunha utilizar seres humanos como fonte de dados. Tal pesquisa foi aprovada no dia 20 de Setembro de 2007.

A amostra pesquisada se restringiu inicialmente à totalidade de professores que lecionam no horário noturno, porém percebemos que a amostragem não seria tão significativa, partiu-se então para a totalidade dos professores da instituição. Chegando-se ao total de 25 questionários respondidos, que se justifica pelo número de abonos, férias e atestados concedidos aos professores no período da pesquisa.

A pesquisa consistiu primeiramente, como vimos, em levantamento bibliográfico de teorias psicológicas que contribuíram para o desenvolvimento do conceito de motivação e também de uma amostra das atuais pesquisas realizadas na área de motivação no ambiente escolar. A partir deste levantamento bibliográfico elaborou-se um questionário (anexo 6.1) com 29 afirmações que privilegiam as teorias citadas no capítulo um, cada afirmação era avaliada na escala de concordância, onde cada número referia-se ao nível de concordância, ficando assim distribuída: 1 discordo plenamente, 2 discordo, 3 não sei, 4 concordo e 5 concordo totalmente, segue um exemplo em branco no anexo 1. Não foi alcançado um número equilibrado de afirmações para cada teoria, devido ao fato de que a divisão do comportamento em escolas e teorias é uma estratégia para organizar o conhecimento levantado, porém os exemplos de motivação retirados da prática diária da dinâmica escolar muitas vezes ultrapassam o conceito de uma única teoria, então se buscou um equilíbrio no número das afirmações onde, quinze questões abordam fatores externos como família, sociedade, sistema acadêmico ou reforços outros e as

outras quatorze afirmações focaram fatores internos como percepção, cognição, sentimento, autodeterminação.

Com o objetivo de verificar a consistência das afirmações proposta pelo pesquisador, clareza do instrumento e alcance do objetivo de investigar a concepção do professor acerca da motivação no ambiente escolar, aplicou-se o questionário numa pequena amostra piloto de 6 professoras do ensino fundamental de uma escola particular. Após a verificação dos dados do instrumento partiu-se para a aplicação na amostra efetiva da pesquisa.

Buscou-se autorização junto à instituição de ensino pesquisada através de seu Diretor e após aprovação do instrumento pela orientadora da pesquisa e pelo comitê ético, a amostra foi submetida ao questionário. Foram aplicados 25 questionários em professores do ensino médio, do horário noturno, de uma escolada rede pública localizada em Sobradinho. Todos assinaram e receberam uma cópia do Termo de Consentimento Livre Esclarecido que encontra-se no anexo 6.2 desta pesquisa, onde autorizam a participação e divulgação das informações expressas no questionário.

Na seqüência apresenta-se uma correlação dos principais achados da pesquisa. Por fim são apresentadas as principais propostas de melhoria na pesquisa para suas limitações e uma análise crítica sobre a totalidade da pesquisa.

3.2 - Resultados

Após a aplicação e tabulação dos questionários nos professores, numa análise explanatória identificamos alguns dados relevantes quanto à caracterização da amostra.

Primeiramente verificou-se que cerca de 28% da amostra não preencheram a parte do questionário sobre a identificação da amostra. A idade média da amostra que respondeu ao questionário ficou em 37,8 anos, onde 56% são do sexo feminino, 20% são do sexo masculino e

24% da amostra não respondeu ao item. Os professores pesquisados possuem média de 12,8 anos de magistério, com carga horária média de trabalho em 30 horas semanais.

Primeiramente, separamos as questões que investigaram os fatores internos, das questões que investigaram os fatores externos, analisando suas médias e desvio padrão, que seguem nas tabelas 1 e 2, abaixo:

Tabela 1 – Média e Desvio Padrão nas afirmações que referem-se a fatores motivacionais externos (1- Discordo Totalmente e 5 – Concordo Plenamente):

Pergunta	Teoria	Média	Desvio Padrão
02. O ambiente físico da sala de aula faz toda a diferença na motivação dos alunos.	Extrínseca	3,68	1,25
04. O aluno se interessa mais pelos estudos quando tira notas boas	Reforços	2,92	1,19
06. O aluno se motiva a estudar quando gosta do professor.	Identificação	3,88	0,67
08. Bons materiais didáticos são fundamentais para que o aluno se interesse em estudar.	Extrínseca	4,12	0,93
10. O aluno se motiva quando oferecemos atividades desafiadoras.	Extrínseca	3,75	0,9
12. O aluno se interessa mais pelos estudos ao ter um acompanhamento mais de perto da família.	Reforços	4,28	0,74
14. O aluno se interessa em estudar mais quando o professor explica bem a matéria.	Extrínseca	3,87	0,85
16. O aluno fica motivado quando é reconhecido e bem aceito em sala de aula.	Reforços	3,96	1,21
18. O aluno se motiva ao ter mais apoio do professor em sala de aula.	Extrínseca	4,08	0,76
20. Com acompanhamento, regras e cobranças as crianças se motivam mais.	Extrínseca	3,48	1,16
22. O aluno é motivado quando recebe incentivo da família ou de outros.	Reforços	4,4	0,5
23. O aluno só consegue se motivar quando tem todas suas necessidades de sobrevivência já supridas.	Necessidades	2,48	1,29
25. O aluno bem alimentado e saudável é um aluno motivado.	Necessidades	3,04	1,24
27. O aluno depende de uma rotina, organização e segurança em seu ambiente para se tornar um aluno motivado.	Necessidades	4,0	1,12
29. O aluno é motivado quando recebe prestígio, reconhecimento e status dos demais.	Reforços	3,64	1,04

Tabela 2 - Média e Desvio Padrão nas afirmações que referem-se a fatores motivacionais internos

(1- Discordo Totalmente e 5 – Concordo Plenamente):

Pergunta	Teoria	Média	Desvio Padrão
01. Só o aluno tem o poder para se motivar.	Impulso	1,56	0,87
03. Aprender ou não depende da curiosidade da criança.	Intrínseca	2,25	0,99
05. O aluno é motivado quando sabe da importância de estudar.	Percepção	3,64	1,11
07. A motivação do aluno depende do seu nível de autodeterminação.	Autodeterminação	3,41	1,25
09. O aluno se motiva quando percebe clareza na explicação do professor.	Percepção	4,16	0,62
11. O aluno se motiva quando gosta da matéria.	Identificação	4,16	0,47
13. Por mais que o professor se empenhe, se o aluno não estiver motivado, ele não irá aprender.	Intrínseca	3,7	1,3
15. O aluno se motiva ao atingir suas metas educacionais.	Autodeterminação	4,12	0,73
17. A criança gosta de estudar ou não gosta, é algo que vem dela.	Impulso	2,16	0,92
19. O aluno é motivado quando vê a significância e importância da educação como um todo em sua vida.	Percepção	4,08	0,81
21. O aluno é o responsável pelo alcance dos seus resultados acadêmicos.	Reforços	2,7	1,16
24. O aluno é motivado quando tem ambição de ser mais e melhor do que já o é.	Autodeterminação	3,25	1,15
26. O Aluno é motivado quando percebe suas deficiências e necessidades e tenta superá-las.	Necessidades	3,88	0,67
28. Saber que pode melhorar é o suficiente para que o aluno se motive.	Percepção	2,72	1,43

Nas tabelas três, quatro e cinco alcançamos os percentuais de concordância através da soma das respostas 4 e 5 do questionário, os percentuais de “não sei” (resposta 3) e os percentuais de discordância foram retirados da soma das respostas 1 e 2 do questionário.

Segue na Tabela 3, as afirmações em que houve clara maioria de concordância, na Tabela 4, as afirmações em que houve grande variabilidade de respostas e na Tabela 5, as afirmações em que houve clara maioria de discordância.

Tabela 3 - Afirmativas com maiores índices de porcentagem de Concordância do questionário.

Pergunta	Discordância	Não sei	Concordância
22. O aluno é motivado quando recebe incentivo da família ou de outros.	0%	0%	100%
11. O aluno se motiva quando gosta da matéria.	0%	4%	96%
9. O aluno se motiva quando percebe clareza na explicação do professor.	4%	0%	96%
18. O aluno se motiva ao ter mais apoio do professor em sala de aula.	4%	0%	96%
12. O aluno se interessa mais pelos estudos ao ter um acompanhamento mais de perto da família.	4%	4%	92%
15. O aluno se motiva ao atingir suas metas educacionais.	4%	8%	88%
6. O aluno se motiva a estudar quando gosta do professor.	8%	4%	88%
19. O aluno é motivado quando vê a significância e importância da educação como um todo em sua vida.	8%	4%	88%
26. O Aluno é motivado quando percebe suas deficiências e necessidades e tenta superá-las.	8%	4%	88%
8. Bons materiais didáticos são fundamentais para que o aluno se interesse em estudar.	12%	5%	88%
27. O aluno depende de uma rotina, organização e segurança em seu ambiente para se tornar um aluno motivado.	16%	0%	84%
14. O aluno se interessa em estudar mais quando o professor explica bem a matéria.	13%	4%	83%
16. O aluno fica motivado quando é reconhecido e bem aceito em sala de aula.	20%	0%	80%
10. O aluno se motiva quando oferecemos atividades desafiadoras.	17%	4%	79%
13. Por mais que o professor se empenhe, se o aluno não estiver motivado, ele não irá aprender.	25%	0%	75%
29. O aluno é motivado quando recebe prestígio, reconhecimento e status dos demais.	24%	4%	72%
2. O ambiente físico da sala de aula faz toda a diferença na motivação dos alunos.	28%	0%	72%
5. O aluno é motivado quando sabe da importância de estudar.	28%	0%	72%
20. Com acompanhamento, regras e cobranças as crianças se motivam mais.	24%	8%	68%
7. A motivação do aluno depende do seu nível de autodeterminação.	29%	8%	63%

Tabela 4 – Afirmativas com grande variabilidade nas repostas.

Pergunta	Discordância	Não Sei	Concordância
24. O aluno é motivado quando tem ambição de ser mais e melhor do que já o é.	42%	4%	54%
4. O aluno se interessa mais pelos estudos quando tira notas boas	51%	0%	49%
25. O aluno bem alimentado e saudável é um aluno motivado.	52%	0%	48%

Tabela 5- Afirmativas com altos índices de porcentagem de Discordância do questionário.

Pergunta	Discordância	Não Sei	Concordância
21. O aluno é o responsável pelo alcance dos seus resultados acadêmicos.	62%	0%	38%
28. Saber que pode melhorar é o suficiente para que o aluno se motive.	60%	4%	36%
23. O aluno só consegue se motivar quando tem todas suas necessidades de sobrevivência já supridas.	67%	0%	23%
3. Aprender ou não depende da curiosidade da criança.	79%	0%	21%
17. A criança gosta de estudar ou não gosta, é algo que vem dela.	75%	12%	13%
1. Só o aluno tem o poder para se motivar.	96%	0%	4%

3.3 - Discussão

A diferenciação do sexo da amostra não fornece índices suficientes para o levantamento de hipóteses em relação ao tema da pesquisa.

A idade média da amostra de 37,8 anos correlacionada com a média de tempo de magistério 12,8 anos demonstram uma amostra madura e com bastante experiência o que pode ter levado a variabilidade de concepções acerca da motivação, privilegiando fatores externos e até

inserindo o próprio professor como fator determinante de motivação como nos itens 06,14 e 18 da Tabela 1.

Quanto à carga horária média de 30 horas semanais, indica que este professor atua em mais de um turno, o que possibilita um contato com alunos de perfis variados, o que requer dele uma capacidade maior de variar as formas de incentivo à motivação de seus alunos, justificando assim a variabilidade de concepções identificadas em suas respostas.

Nas afirmações que privilegiam fatores motivacionais externos, Tabela 1, as mais altas médias encontradas o que corresponde a um alto grau de concordância, foram as diretamente relacionadas às teorias Behavioristas (reforços) e a teoria da motivação extrínseca. Apesar de não muito bem aceitas no meio acadêmico os professores acabam adotando implicitamente premissas de reforços como: notas, reconhecimento, incentivo, prestígio e atenção da família.

Já nas afirmações que se referem aos fatores motivacionais internos, Tabela 2, a mais alta média, o que corresponde a um alto grau de concordância, encontrada foi relacionada à percepção que se encontra nas teorias cognitivistas, gestaltica e psicodinâmica, que trazendo exemplos práticos ressaltam: consciência da importância de estudar, percepção de clareza no conteúdo, percebe a importância da educação para sua vida e conhece sua capacidade de melhorar.

Correlacionando as 4 primeiras afirmações da Tabela 3, nota-se que os professores valorizam: o apoio familiar, o apoio e explicação do professor e o prazer que a matéria pode proporcionar ao aluno. Mas em sua prática em sala de aula, como será que funciona? Quando este professor percebe seus alunos desmotivados ele propõe atividades com a participação da família? Ou só chama o familiar quando o aluno apresenta problema de desempenho ou de comportamento? As mesmas perguntas seguem para o apoio e esforço em explicar melhor que o professor possa dar quando percebe o aluno desinteressado pela sua matéria. Será que o professor

busca atividades e formas de apresentar o conteúdo sempre de forma interessante para despertar o prazer no aprendizado?

Os índices de discordância apresentados na Tabela 5 são reveladores de uma visão bem mais ampla dos professores acerca das variáveis motivacionais que permeiam a situação escolar. Nota-se que o professor não atribui somente ao aluno ou suas condições físicas a capacidade de motivação. Mas quando percebe um aluno ou parte da turma desmotivada qual ação ele propõe para a mudança desse cenário?

A grande variabilidade de opiniões sobre as questões 4, 24 e 25, representadas na Tabela 4 pode indicar que as afirmações propostas extrapolam a possibilidade de inferência do professor nos itens como ambição, importância da nota e das condições fisiológicas do aluno. Porém ao correlacionar o item 4 aos itens 15 (tabela 3) e 21 (tabela 4) que possuem a mesma base teórica behaviorista, verifica-se uma grande incongruência na respostas coletadas. O mesmo acontece ao correlacionar o item 24 aos itens 26 (tabela 3) que possuem base na teoria da motivação interna e 28 (tabela 5) e o item 25 correlacionado ao item 23 (tabela 3).

A partir dos dados coletados na pesquisa podemos analisá-los baseados em duas perspectivas. A perspectiva otimista sugere uma mudança no cenário acadêmico através do perfil do professor, apresentando uma visão mais participativa na motivação do aluno, consciente da influência dos fatores externos como: família, professor e reforços. Isso pode ser fruto de um maior investimento em educação continuada dos professores, grande tempo de magistério possibilitando uma maior experiência em sala de aula ou um grau maior de escolaridade e/ou estudos mais especializado na área.

A perspectiva não tão otimista sugere que: o relato na pesquisa pode não ser fiel à realidade praticada em sala de aula, que os professores podem ter assinalado as afirmação mais socialmente aceitas. Para tanto, há a necessidade de aplicação de métodos alternativos ou

simultâneos para correlacionar os dados alcançando assim uma melhor análise da concepção dos professores acerca da motivação.

Os dados não foram suficientes para entender as ações dos docentes e identificar as condicionantes que eles podem utilizar para motivar seus alunos em sala de aula, como proposto na página 10 deste estudo. Sugere-se um refinamento metodológico do instrumento e também a construção de outro instrumento que investigue a prática dos professores acerca da motivação em sala de aula.

4 - Conclusão

O pensamento do professor é ainda um universo pouco conhecido, o que torna sem dúvida urgente a necessidade de estudos mais aprofundados acerca do professor, que considerem seu cotidiano e as condições reais que delimitam visão de vida e profissão, isto porque, em qualquer situação, a motivação do aluno esbarra na motivação de seus professores.

Entretanto, o estudo não pretendeu atribuir aos professores toda a responsabilidade pela motivação no sistema educacional, mas foi motivada pela crença de que mudanças qualitativas dependem também do envolvimento e transformação do professorado que nos dedicamos a este trabalho. Sugerimos uma revisão do questionário em busca de um equilíbrio do número de afirmações referentes às teorias da motivação e uma aplicação numa amostra maior de professores, alcançando os professores da rede pública e privada de ensino.

E que esta motivação, do professor no caso, também depende do seu nível de crença de que pode exercer ações destinadas a produzirem certos resultados.

O grande desafio para se trabalhar a motivação é conseguir se desvencilhar do senso comum que permeia o tema e partir para a análise sistemática das variáveis que orientam e mantêm um comportamento motivado, tanto nas ações pedagógicas direcionadas aos estudantes como também para o desenvolvimento profissional dos professores.

5- Referências Bibliográficas

- ALENCAR, Eunice M.L.S. Introdução aos princípios básicos do comportamento. 11ª edição. Petrópolis: editora Vozes, 2000.
- BORUCHOVITCH, Evely & GUIMARÃES, E. R. Sueli. (2004). *O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação*. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722004000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 Nov. 2007.
- BORUCHOVITCH, Evely & NEVES, R.C. Edna (2004). *A motivação de alunos no contexto da progressão continuada*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722004000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 Nov. 2007.
- BIRCH, David & VEROFF, Joseph. Motivação. 1ª edição. São Paulo: Herder, 1970.
- BRENNER, Charles. Noções Básicas de Psicanálise – Introdução a Psicologia Psicanalítica. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1969.
- COFER, Charles N. Motivação e emoção. 1ª edição. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- EVANS, Phil. Motivação. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1982.
- GLASSMAN, Willian E & HADAD Marilyn. Psicologia: abordagens atuais. 4ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- GUIMARÃES, E. R. Sueli. (2003). *Estilos motivacionais de professores: propriedades psicométricas de um instrumento de avaliação*. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-7722003000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 Nov. 2007.

- KNÜPPE, Luciane. (2006). *Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do ensino fundamental*. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000100017&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 04 Nov. 2007
- MURRAY, E.J. *Motivação e emoção*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1983.
- NUTTIN, Joseph. *Teoria da motivação humana: da necessidade ao projeto de ação*. São Paulo. Loyola, 1983.
- PUENTE, Miguel de la, Organizador. *Tendências contemporâneas em psicologia*. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 1982.
- REGO, Teresa Cristina R. *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.
- SCHULTZ, Duane P.& SCHULTZ, Sidney Ellen. *História da Psicologia Moderna*. 11ª edição. São Paulo: Cultrix, 1981.
- SOBRAL, T. Dejanio. (2003). *Motivação do aprendiz de medicina: uso da escala de motivação acadêmica*. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722003000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 04 Nov. 2007.
- VERNON, Magdalen D. *Motivação humana*. 1ª edição. Petrópolis: Vozes, 1973.
- WEITEN, Wayne. *Introdução à psicologia: temas e variações*. 1ª edição. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.
- WERTHEIMER, Michael. *Pequena História da Psicologia*. 2ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- WIKIPÉDIA, Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Homeostase&oldid=8207161>. Acesso em: 12 Nov. 2007.

6- Apêndices

6.1 – Questionário:

Este é um questionário que tem por objetivo coletar informações que forneça subsídios à pesquisa **“Concepções dos professores acerca da motivação no ambiente escolar”**. Todos os dados coletados serão tratados de forma estatística, evidenciando a confidencialidade de toda a pesquisa. As informações solicitadas abaixo servirão apenas para uma melhor caracterização da amostra participante.

Matéria que leciona:	Idade:
Sexo: () feminino () masculino	Tempo de magistério:
Carga horária de trabalho:	Horário de aula: () manhã () tarde () noite

Responda cada afirmação com um **X** de acordo com a escala de concordância que segue abaixo:

1- Discordo plenamente	2- Discordo	3- Não sei	4- Concordo	5- Concordo plenamente
-------------------------------	--------------------	-------------------	--------------------	-------------------------------

PERGUNTA	1	2	3	4	5
1. Só o aluno tem o poder para se motivar.					
2. O ambiente físico da sala de aula faz toda a diferença na motivação dos alunos.					
3. Aprender ou não depende da curiosidade da criança.					
4. O aluno se interessa mais pelos estudos quando tira notas boas					
5. O aluno é motivado quando sabe da importância de estudar.					
6. O aluno se motiva a estudar quando gosta do professor.					
7. A motivação do aluno depende do seu nível de autodeterminação.					
8. Bons materiais didáticos são fundamentais para que o aluno se interesse em estudar.					
9. O aluno se motiva quando percebe clareza na explicação do professor.					
10. O aluno se motiva quando oferecemos atividades desafiadoras.					
11. O aluno se motiva quando gosta da matéria.					
12. O aluno se interessa mais pelos estudos ao ter um acompanhamento mais de perto da família.					
13. Por mais que o professor se empenhe, se o aluno não estiver motivado, ele não irá aprender.					
14. O aluno se interessa em estudar mais quando o professor explica bem a matéria.					
15. O aluno se motiva ao atingir suas metas educacionais.					
16. O aluno fica motivado quando é reconhecido e bem aceito em sala de aula.					
17. A criança gosta de estudar ou não gosta, é algo que vem dela.					
18. O aluno se motiva ao ter mais apoio do professor em sala de aula.					
19. O aluno é motivado quando vê a significância e importância da educação como um todo em sua vida.					
20. Com acompanhamento, regras e cobranças as crianças se motivam mais.					
21. O aluno é o responsável pelo alcance dos seus resultados acadêmicos.					
22. O aluno é motivado quando recebe incentivo da família ou de outros.					
23. O aluno só consegue se motivar quando tem todas suas necessidades de sobrevivência já supridas.					

24. O aluno é motivado quando tem ambição de ser mais e melhor do que já o é.					
25. O aluno bem alimentado e saudável é um aluno motivado.					
26. O Aluno é motivado quando percebe suas deficiências e necessidades e tenta superá-las.					
27. O aluno depende de uma rotina, organização e segurança em seu ambiente para se tornar um aluno motivado.					
28. Saber que pode melhorar é o suficiente para que o aluno se motive.					
29. O aluno é motivado quando recebe prestígio, reconhecimento e status dos demais.					

6.2 – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

Caro(a) Senhor(a)

Eu, Verônica Silva de Souza, estudante de Psicologia, portadora do RG 1864342 SSP-DF, estabelecido(a) na Quadra 2 Conjunto A1 Casa 11, CEP 73015-020, na cidade de Sobradinho, cujo telefone de contato é (61) 3387-7201 e e-mail: veronicss@hotmail.com, vou desenvolver uma pesquisa cujo título é Concepções dos professores acerca da motivação no ambiente escolar.

O objetivo deste estudo é de conhecer a concepção que o professor tem sobre a motivação no ambiente escolar e necessito que o Sr.(a). forneça informações, cujas perguntas estão em anexo, devendo ocupá-lo(a) por 20 minutos para completar as respostas.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária e constará apenas de 29 perguntas que deverão ser respondidas sem minha interferência ou questionamento e que não determinará qualquer risco ou desconforto.

Sua participação não trará qualquer benefício direto, mas proporcionará um melhor conhecimento à respeito da Psicologia Escolar, que em futuras intervenções poderão beneficiar outras pessoas ou, então, somente no final do estudo poderemos concluir a presença de algum benefício.

Informo que o Sr(a). tem a garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Se tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Universitário de Brasília (Uniceub), situado na SPEN 707/907 Campus dos CEUB – Asa Norte - Brasília, (61) 3340-1363, email comitê.bioetica@uniceub.br.

Também é garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo.

Garanto que as informações obtidas serão analisadas em conjunto com outros participantes, não sendo divulgado a identificação de nenhum dos participantes.

O Sr(a). tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas e caso seja solicitado, darei todas as informações que solicitar.

Não existirá despesas ou compensações pessoais ou financeiras para o participante em qualquer fase do estudo.

Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados será ser veiculado através da monografia para conclusão de cursos, sem nunca tornar possível sua identificação. No verso está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (verso)

Acredito ter sido suficiente informado à respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo Concepções dos professores acerca da motivação no ambiente escolar.

Eu conversei com a Estudante de Psicologia Verônica Silva de Souza sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Assinatura do entrevistado

Data ____/____/____

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Data ____/____/____