

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**A ESTRUTURA DE METAS DE SALA DE AULA E A
MOTIVAÇÃO DE ALUNOS PARA APRENDER**

JULIANA PELINSOM MARQUES

SÃO CARLOS - SP

2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**A ESTRUTURA DE METAS DE SALA DE AULA E A
MOTIVAÇÃO DE ALUNOS PARA APRENDER**

JULIANA PELINSOM MARQUES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

Área de Concentração: Educação do Indivíduo Especial

Orientadora: Prof. Dra. Tânia Maria Santana de Rose

SÃO CARLOS - SP

2009

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

M357em

Marques, Juliana Pelinsom.

A estrutura de metas de sala de aula e a motivação de alunos para aprender / Juliana Pelinsom Marques. -- São Carlos : UFSCar, 2009.

87 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2009.

1. Motivação na educação. 2. Práticas educativas. 3. Rendimento escolar. I. Título.

CDD: 371.926 (20ª)



Banca Examinadora da Dissertação de **Juliana Pelinsom Marques**

Profa. Dra. Tânia Maria Santana de Rose
(UFSCar)

Ass. Tânia de Rose

Profa. Dra. Maria Stella Coutinho de Alcântara Gil
(UFSCar)

Ass. Maria Stella

Profa. Dra. Acácia Aparecida Angeli dos Santos
(Univ. de São Francisco)

Ass. Acácia Angeli

Aos meus pais, Sebastião e Neuza,
pelo amor incondicional, força,
paciência e aprendizado
constante.

Às minhas irmãs Jéssica e Gabriela,
pela ternura, carinho,
amizade e cumplicidade
de sempre.

AGRADECIMENTOS

À Prof^ª. Dra. Tânia Maria Santana de Rose, por todos esses anos de convivência, de aprendizado, de dedicação e paciência. Obrigada pelas orientações cuidadosas e sempre pautadas pela ética profissional.

À CAPES, pela bolsa concedida, sem a qual não teria sido possível realizar este trabalho com a dedicação necessária.

Às professoras Acácia Aparecida Angeli dos Santos, Maria Stella Coutinho de Alcântara Gil e Enicéia Gonçalves Mendes pelas valiosas contribuições dadas a este trabalho na banca de qualificação.

Às amigas de mestrado Mônica e Tatiane, por compartilharem comigo os momentos de angústia, desespero, alívio e felicidade desses dois anos de trabalho. Com vocês tudo ficou mais fácil!

Aos amigos Jonas, Danilo, Paulo, Línlya e Aline, pelo apoio e incentivo. Obrigada pelos sorrisos que me proporcionaram.

Aos professores e alunos que se dispuseram a participar deste estudo.

Ao Renato pelo carinho, companheirismo e paciência. Obrigada por me ensinar a viver um dia de cada vez, e não me preocupar com as coisas de modo antecipado.

Aos meus familiares por todo amor e carinho. Obrigada por me acompanhar nessa caminhada e oferecer sempre todo o apoio necessário.

Aos amigos de São Carlos, que sempre lembrarei com carinho.

E principalmente à Deus, que me acolheu nos momentos de desespero, e me deu forças para continuar a caminhada.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	vii
RESUMO	viii
ABSTRACT	ix
1. INTRODUÇÃO.....	01
2. JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS	20
3. MÉTODO.....	22
Local e Participantes.....	23
Instrumentos	24
Procedimento de coleta de dados	27
Tratamento e análise dos dados	27
4. RESULTADOS.....	29
Resultados referentes às metas pessoais dos alunos	30
Resultados referentes às estruturas de metas de sala de aula	34
Resultados dos relatos dos professores sobre a motivação dos alunos para a realização acadêmica.....	36
Professor 1	37
Professora 2	44
Professora 3	50
5. DISCUSSÃO	56
6. CONCLUSÃO.....	65
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69
8. ANEXOS	75
Anexo A	76
Anexo B	79
Anexo C	81
Anexo D	85

LISTA DE TABELAS

Tabela n°.	Página
1.	Caracterização dos alunos participantes da pesquisa.....24
2.	Escores médios relativos à meta aprender, meta performance aproximação e meta performance evitação, obtidos pelos alunos das quatro turmas.....30
3.	Porcentagens de alunos em cada uma das oito variações obtidas nos escores médios das três metas.....32
4.	Escores médios relativos à percepção dos alunos quanto às subescalas Tarefas Motivantes, Apoio à Autonomia e Avaliação do Domínio.35
5.	Síntese dos relatos de P1 durante a Entrevista sobre Concepções de Motivação e Práticas em sala de aula.....37
6.	Síntese dos relatos de P2 durante a Entrevista sobre Concepções de Motivação e Práticas em sala de aula.....44
7.	Síntese dos relatos de P3 durante a Entrevista sobre Concepções de Motivação e Práticas em sala de aula.....50

RESUMO

Marques, J. P. (2009). *A estrutura de metas de sala de aula e a motivação de alunos para aprender*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 87p.

O estudo avalia a motivação de alunos do Ensino Fundamental com base nas metas de realização adotadas e a estrutura de metas de sala de aula a partir das percepções dos alunos e de descrições dos professores sobre as práticas educativas. Os participantes foram 106 alunos de 7^a e 8^a séries e três professores de Espanhol, Artes e Saúde e Qualidade de Vida. As metas pessoais dos alunos foram avaliadas pela Escala de Avaliação da Motivação para Aprendizagem. As práticas educativas foram descritas a partir da Escala de Estrutura de Meta de Sala de Aula preenchida pelos alunos e das respostas fornecidas pelos professores em uma entrevista. As percentagens de alunos das turmas 1, 2, 3 e 4 que adotaram padrões adaptativos de metas de realização foram respectivamente 19,2%, 36%, 29,4% e 20%; as percentagens de alunos que adotaram padrões não adaptativos foram 46,2%, 44%, 52,9% e 45%. Os alunos da Turma 1 concordaram parcialmente que as tarefas dadas pelos professores eram motivantes e a avaliação pelo domínio; os alunos das demais turmas discordaram parcialmente. Os professores descreveram uso de atividades diversificadas e avaliação baseada em diferentes procedimentos. Conclui-se que as práticas educativas ainda que apresentem alguns aspectos positivos, não contemplam as características básicas das práticas associadas à promoção da motivação para aprender. Discutem-se as contribuições da Teoria de Metas de Realização para entendimento da motivação na escola.

Palavras chave: motivação de alunos; metas de realização, estrutura de meta de sala de aula.

ABSTRACT

Marques, J. P. (2009). *The classroom goal structure and the students' motivation to learn*. Master's Degree Dissertation, Post Graduation Program in Special Education, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 87p.

The study evaluates the motivation of students from elementary school on the basis of the achievement goals adopted and the classroom goal structure from the students' perceptions and teachers' descriptions of educational practices. The participants were 106 students from seventh and eighth grade (Brazilian educational system), a Spanish Language, an Arts and a Health and Life Quality teachers. The students' personal goals were evaluated by the Scale of Evaluation of the Motivation to Learning. The educational practices were described from the Scale of the Classroom Goal Structure filled by the students and from the answers provided by the teachers in an interview. The percentages of the students from the classes 1, 2, 3 and 4, who adopted adaptive patterns of achievement goal were, respectively, 19,2%, 36,0%, 29,4% e 20,0%; the percentages of students who adopted non-adaptive patterns were 46,2%, 44,0%, 52,9% e 45,0%. The students from Class 1 agreed partially that the tasks given by the teachers were motivating and the evaluation by the domain; students from other classes partially disagreed. The teachers described the use of diversified activities and the evaluation based on different procedures. It is concluded that the educational practices, even if they present some positive aspects, do not have the basic characteristics of the practices associated with the promotion of motivation to learn. It is discussed the contributions of the Achievement Goal Theory for the understanding of the motivation at school.

Keywords: students' motivation; achievement goal, classroom goal structure.

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 trouxe como um de seus principais objetivos “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Define a educação como um direito de todos, “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A Declaração Mundial de Salamanca (UNESCO, 1994) reafirmou o direito à educação para todos os indivíduos. Esse documento salienta a importância da educação inclusiva como uma estratégia para garantir o respeito à diversidade em termos de características e necessidades individuais dos alunos.

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (Declaração de Salamanca, 1994).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº. 9.394/96, no artigo 59, afirma que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”.

Na mesma linha, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº. 2/2001, afirma que cada aluno requer diferentes estratégias pedagógicas, que lhes possibilitem o aprendizado. Salienta que:

Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (MEC/SEESP, 2001).

Em 2004, o Ministério Público Federal divulga o documento *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes da inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular. Enfatiza o papel do professor no processo de inclusão, com a utilização de práticas que realmente atendam a todos os alunos.

No país, estudos sobre as condições necessárias para se garantir a inclusão constituem-se em uma área de pesquisa em pleno desenvolvimento. Há uma atenção dos pesquisadores pela inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e pelo respeito e valorização da diversidade dos alunos com e sem necessidades educacionais especiais. Argumenta-se que a educação inclusiva não acontece fora da sala de aula a que o aluno pertence, mas no interior dessa sala e na interação com o grupo de alunos. Entretanto, identificam-se vários elementos do sistema de ensino que comprometem o processo de inclusão. A dificuldade dos professores em lidarem com a diversidade em sala de aula tem sido um elemento indicado em vários estudos (Glat & Nogueira, 2002; Gomes & Barbosa, 2006; Mendes, 2006; Sanches & Teodoro, 2007).

As demandas advindas da perspectiva de educação inclusiva têm implicado no reconhecimento da importância do professor estar capacitado para trabalhar com turmas heterogêneas, lidar com as diferenças, com a singularidade e diversidade de todas as crianças. Assim, uma implicação desta nova demanda é fortalecer as competências de ensino do professor. Também no âmbito das reflexões sobre capacitação de professores aspectos fundamentais têm sido ressaltados unindo o fortalecimento das competências de ensino e o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem

Neste trabalho será dada ênfase ao exame das práticas dos professores em sala de aula que contribuem para a motivação dos alunos. A motivação para a realização tem se mostrado um componente fundamental para garantir a aprendizagem dos alunos. A

motivação move uma pessoa a realizar uma determinada ação. No contexto específico de sala de aula, a motivação instiga o aluno a executar e se manter em tarefas que são em sua maioria de natureza cognitiva, e que exigem atenção, concentração, processamento, elaboração e integração da informação, raciocínio e resolução de problemas (Bzuneck, 2001).

Os teóricos contemporâneos da motivação a compreendem como um construto multidimensional, de modo que os aspectos mais estudados são as crenças de auto-eficácia, atribuições de causalidade, motivação intrínseca e metas de realização (Graham & Weiner, 1996; Stipeck, 1996; Pintrich & Schunk, 2002; Meece, Anderman & Anderman, 2006). Consideram a motivação como um processo, e não um produto. Dessa forma, não pode ser observada diretamente, mas inferida a partir de determinados comportamentos.

A motivação para a realização é vista como situacional e contextual, e não dependente de traços estáveis dos alunos (Stipeck, 1996; Pintrich & Schunk, 2002). Verifica-se que a qualidade da motivação do aluno pode variar, dependendo da situação ou contexto de sala de aula e das disciplinas cursadas pelo aluno. A motivação do aluno pode variar em função das ações dos professores relacionadas, por exemplo, às tarefas propostas, tipos de avaliações, formas de reconhecimento e autonomia dos alunos (Ames, 1992).

O trabalho do professor em sala de aula precisaria ter como objetivo promover a motivação para a realização, por ela ser considerada um dos elementos mais críticos da aprendizagem. Há um conjunto de conhecimento científico sobre a motivação que pode ser útil para aprimorar a prática do professor em sala de aula, à medida que indica práticas efetivas para promover a motivação para a realização dos alunos (Elliot & Dweck, 2007).

O professor em relação à motivação dos alunos pode ter duas funções: a remediadora, que busca recuperar os alunos desmotivados e reorientar os alunos com motivação distorcida, e a função preventiva e permanente, criando e mantendo a motivação dos alunos para aprender (Stipeck, 1996; Bzuneck 2001).

As principais conceitualizações cognitivo-sociais da motivação estão relacionadas à teoria das metas de realização, teoria da motivação intrínseca, teoria da auto-eficácia, teoria da autodeterminação e teoria da atribuição de causalidade. Uma das tendências dos estudos baseados nestas teorias tem sido explorar suas implicações para as práticas dos professores em sala de aula (Elliot & Dweck, 2007).

Esforços instrucionais tanto no âmbito das salas de aula como da escola como um todo podem ser empreendidos tendo em vista a melhoria das condições que afetam a motivação dos alunos. Consequentemente, seu foco recai sobre a qualidade da motivação para a realização acadêmica (Bzuneck, 2001; Pintrich & Schunk, 2002; Linnenbrink & Pintrich, 2002).

A Teoria de Metas de Realização: contribuições para o entendimento da motivação dos alunos.

Atualmente, a Teoria de Metas de Realização é considerada uma das mais proeminentes abordagens da motivação (Pintrich & Schunk, 2002; Meece, Anderman & Anderman, 2006). Essa teoria tem estudado como as diferentes metas que os alunos adotam em sala de aula são associadas a padrões motivacionais qualitativamente diferentes (Ames, 1992).

As metas de realização referem-se ao conjunto de crenças, atribuições e afetos que produzem as intenções do comportamento (Ames, 1992). Segundo Dweck e Legget (1988), cada meta envolve uma estrutura, um conjunto de processos cognitivos, dentro

do qual cada indivíduo interpreta e reage aos eventos. São padrões de crenças e sentimentos acerca do sucesso, esforço, capacidade, erros, feedback e normas de avaliação, que se relacionam e “orientam” para uma situação de realização. Cada meta de realização apresenta diferentes conseqüências cognitivas, afetivas e comportamentais (Elliot & Dweck, 2007).

Inicialmente, os estudos foram focalizados em duas orientações de metas gerais relativas aos propósitos individuais que eram seguidos quando os alunos se envolviam em tarefas acadêmicas: a meta aprender e a meta performance. Considera-se que os alunos orientados pela meta aprender são guiados pelo propósito de desenvolver novas capacidades, entender o trabalho proposto, aprimorar sua competência. Apresentam padrões de auto-referência na avaliação de seu próprio desempenho. Em contraste, os alunos orientados pela meta performance têm o propósito de demonstrar sua capacidade, comparando seu desempenho com os dos outros alunos, procurando ser superiores aos outros em aproveitamento ou notas, e buscando reconhecimento público por seu desempenho superior (Ames, 1992; Pintrich & Schunk, 2002).

Os estudos têm demonstrado que a meta aprender está associada a resultados motivacionais, cognitivos e de realização mais adaptativos, enquanto a meta performance vincula-se a resultados menos adaptativos (Ames, 1992; Ames & Archer, 1988; Church, Elliot & Gable, 2001; Greene, Miller, Crowson, Duke & Akey, 2004).

A lógica do argumento é que quando os alunos estão orientados pela meta aprender, o foco em tentar aprender, entender a matéria, melhorar seu desempenho em relação ao seu próprio desempenho anterior, auxilia-os a manter a auto-eficácia diante do fracasso e os protege de efeitos negativos como a ansiedade, além de diminuir a possibilidade de terem pensamentos perturbadores. Ao contrário, os estudos mostram que quando os alunos estão orientados em serem os melhores, obterem os melhores resultados, e comparam-se aos outros, há maior possibilidade de resultados negativos,

como ansiedade, além do aumento da probabilidade de terem pensamentos perturbadores e irrelevantes (como por exemplo, se preocupar se os outros já estão terminando a tarefa, ao invés de se preocupar com o andamento da própria tarefa). Isso compromete sua capacidade cognitiva, diminuindo seu engajamento nas tarefas e produzindo baixa realização acadêmica (Meece, Anderman & Anderman, 2006).

A suposição de que a meta aprender é adaptativa tem sido apoiada por um amplo conjunto de estudos empíricos (Ames, 1992; Ames & Archer, 1988; Dweck & Legget, 1988). Entretanto, a suposição de que a meta performance esteja associada somente a resultados mal adaptativos, não tem sido confirmada em alguns estudos (Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot & Thrash, 2002; Urda, 2004). A meta performance às vezes tem conseqüências negativas, às vezes não tem conseqüências e às vezes apresenta conseqüências positivas (Elliot & Dweck, 2007).

No final da década de 90, alguns pesquisadores propuseram uma revisão dessa dicotomia aprender/performance, e pesquisas foram realizadas para determinar se uma distinção entre os elementos aproximação e evitação da meta performance poderia ajudar a explicar a variação de resultados para a meta performance (Elliot & Harackiewicz, 1996; Middleton & Midgley, 1997, Elliot e Dweck, 2007). A meta performance aproximação reflete o propósito do aluno de ser melhor que os demais e obter julgamentos favoráveis acerca de sua competência, enquanto a meta performance evitação reflete o propósito de evitar parecer incompetente em comparação com os demais, além de evitar os julgamentos desfavoráveis acerca de sua competência (Elliot & Harackiewicz, 1996; Middleton & Midgley, 1997; Church, Elliot & Gable, 2001).

Os resultados das pesquisas na área indicam que os alunos apresentam padrões de realização mais positivos quando eles estão orientados pela meta aprender: persistem mais em tarefas difíceis, apresentam níveis mais altos de envolvimento na tarefa, altos níveis de esforço e uso de estratégias de aprendizagem que aumentam o entendimento

conceitual e as lembranças das informações. Essas relações positivas têm sido encontradas entre alunos de diferentes níveis educacionais e em relação a diferentes disciplinas escolares (Meece, Anderman & Anderman, 2006).

Padrões não adaptativos de motivação e desempenho ocorreram, com consistência, nos grupos de alunos que apresentavam a meta performance evitação (Pintrich, 2000; Urdan, 2004). Esta meta esteve associada com o uso de estratégias de aprendizagem superficiais (memorizar, decorar), estratégias de auto-prejuízo (procrastinação), com comportamento acadêmico de “colar” nas avaliações, e notas baixas (Pintrich & Schunk, 2002; Meece, Anderman & Anderman, 2006).

Embora as metas de realização venham sendo estudadas como orientações separadas (o aluno adota apenas uma das metas), uma questão recente é a necessidade de se reconhecer que há também a possibilidade dos alunos manterem metas múltiplas. Pesquisas têm sugerido que combinações de metas múltiplas (por exemplo, meta aprender e meta performance aproximação) podem ter diferentes resultados motivacionais e de realização (Ames & Archer, 1988; Pintrich, 2000; Meece, Anderman & Anderman, 2006). As pesquisas existentes que buscam verificar o efeito de metas múltiplas nos comportamentos de engajamento e realização dos alunos têm investigado as diferenças entre grupos com alta aprender/alta performance, alta aprender/baixa performance, baixa aprender/alta performance e baixa aprender/baixa performance.

Nessa direção, Ames e Archer (1988) verificaram que as maneiras como os alunos se engajam nas atividades de aprendizagem depende mais do grau em que a sala de aula enfatiza a meta aprender do que o grau em que enfatiza a meta performance. As diferenças encontradas foram entre os grupos alta ou baixa aprender. Não houve diferenças entre os dois grupos que apresentavam alta aprender ou os dois grupos que apresentavam baixa aprender. Isto sugere que a presença de alguns elementos da meta

performance em sala de aula pode não inibir os elementos da meta aprender, quando estes estão presentes.

Pintrich (2000) comparou resultados motivacionais de grupos alta aprender/alta performance, alta aprender/baixa performance, baixa aprender/alta performance e baixa aprender e baixa performance. Ao comparar os resultados motivacionais dos grupos alta aprender/alta performance e alta aprender/baixa performance, encontrou que os grupos não diferiram significativamente entre si em relação à grande parte das variáveis estudadas. Quando diferiram, a comparação favorecia o grupo alta aprender/alta performance. Os dois grupos apresentaram altos níveis de auto-eficácia, uso de estratégias cognitivas e metacognitivas. Também não apresentaram diferenças em relação à ansiedade e comportamentos de auto-prejuízo. A única variável em que o grupo alta aprender/alta performance obteve escores significativamente maiores foi em relação ao valor da tarefa.

Os resultados de Pintrich (2000) também indicaram que o grupo que apresentou os piores resultados relativos à motivação e realização foi o dos alunos que apresentavam baixa aprender/baixa performance. Eles apresentaram um baixo nível de auto-eficácia, interesse e valor da tarefa. Também apresentaram os maiores níveis de comportamentos de auto-prejuízo. Entretanto, ainda não são muito claras quais combinações de metas são mais adaptativas para quais grupos de alunos, tarefas de realização e contextos de aprendizagem (Midgley, Kaplan & Middleton, 2001).

Aspectos contextuais das metas pessoais de realização na estrutura de meta de sala de aula

Devido à importância das metas de realização para o engajamento motivacional dos estudantes, os pesquisadores têm investigado os fatores que contribuem para a

adoção dos diferentes tipos de metas (Wolters, 2004). A questão que tem sido levantada é como os professores podem influenciar a percepção dos estudantes acerca das metas enfatizadas em sala de aula. Essa linha de pesquisa mostra-se importante na medida em que busca expandir os conhecimentos sobre os conceitos da Teoria das Metas de Realização e possibilita estudos que auxiliem os educadores a criarem ambientes favoráveis à motivação e aprendizagem dos alunos (Patrick, Anderman, Ryan, Edelin & Midgley, 2001).

Nessa direção, alguns estudos têm verificado como as diversas maneiras de organizar a sala de aula podem influenciar as percepções dos alunos acerca da estrutura de sala de aula (Ames, 1992; Middleton, & Midgley, 1997; Church, Elliot & Gable, 2001; Greene, Miller, Crowson, Duke e Akey, 2004; Rodrigues & de Rose, 2006; Accorsi, Bzuneck & Guimarães, 2007). A estrutura de meta descreve o tipo de meta de realização que é salientada dentro da sala de aula, escola ou outro ambiente de aprendizagem, pela prevalência de certas práticas instrucionais (Wolters, 2004).

Similar aos estudos prévios sobre orientações de metas pessoais, a maioria dos pesquisadores têm focalizado dois tipos de estruturas de metas de sala de aula. A estrutura de meta de sala de aula aprender descreve um ambiente no qual as práticas instrucionais comunicam aos alunos que a aprendizagem e o esforço são importantes, onde todos os alunos são valorizados, e que transmite a mensagem de que todos os alunos podem ser bem sucedidos caso se esforcem para aprender (Midgley, Kaplan, Middleton, Maehr, Urdan et al, 1998; Wolters, 2004). Uma estrutura de meta performance descreve um ambiente que comunica aos alunos que ser bem sucedido significa receber recompensas extrínsecas, demonstrar alta capacidade e fazer melhor que os outros (Midgley et al, 1998; Wolters, 2004).

Quando os alunos percebem as dinâmicas de suas salas com ênfase no esforço e entendimento do conteúdo, é mais provável que adotem as metas orientadas para

aprender. Por outro lado, é mais provável que os alunos adotem metas orientadas para performance quando percebem seu ambiente de sala de aula focalizado na competição por notas e comparação social de capacidade (Urda, 2004).

As pesquisas relacionadas às estruturas de metas de sala de aula mostram que os padrões de motivação e realização considerados mais positivos são encontrados nos alunos que percebem suas salas de aula como tendo uma estrutura de meta aprender: eles apresentam estratégias de aprendizagem mais profundas, tem preferência por tarefas desafiantes e maior senso de auto-eficácia (Ames & Archer, 1988; Church, Elliot & Gable, 2001). Assim, a percepção de uma estrutura de meta de sala de aula aprender facilita a manutenção do aluno no envolvimento da aprendizagem.

Um amplo conjunto de estudos sobre a estrutura de meta de sala de aula utiliza os chamados “surveys”. Estes estudos têm examinado as associações entre os relatos dos alunos acerca da estrutura de meta de sala de aula e os resultados motivacionais, afetivos e de realização (Ames, 1992; Ames & Archer, 1988; Midgley et al, 1998; Elliot & Dweck, 2007).

Midgley et al (1998, 2001) desenvolveram escalas para avaliar a saliência de diferentes estruturas de metas em sala de aula. As Escalas de Padrões de Aprendizagem Adaptativa (PALS) têm sido amplamente usadas para avaliar as percepções dos alunos. Elaboradas a partir do estudo de Ames (1992), as medidas focalizam as práticas instrucionais orientadas para aprender ou para performance. Os pesquisadores também têm avaliado as percepções dos professores sobre suas abordagens instrucionais relacionadas às diferentes estruturas de metas. As escalas constituintes do PALS apresentam alta consistência interna, e demonstraram que as percepções dos estudantes das estruturas de metas de sala de aula são preditivas dos tipos de metas pessoais que os estudantes adotam em sala de aula.

Church, Elliot e Gable (2001) elaboraram um instrumento com três variáveis de sala de aula. “Engajamento em tarefas” (quatro itens, alfa = 0,91), que avaliava se os estudantes percebiam que o professor fazia dos conteúdos das lições algo interessante. Os autores argumentam que essa prática promoveria a adoção da meta aprender. “Foco na avaliação” (quatro itens, alfa = 0,65), que avaliava o grau que os alunos percebiam que o professor enfatizava a importância de notas e avaliações de desempenho. Os autores defendiam que essa prática poderia enfatizar tanto a meta performance aproximação como a meta performance evitação, e estaria negativamente relacionada com a adoção da meta aprender. Um outro aspecto foi “avaliação rigorosa” (três itens, alfa = 0,74), que avaliava se os alunos viam a estrutura de avaliação tão difícil que diminuía suas possibilidades de sucesso futuro. Os autores consideram que essa prática promoveria a meta performance evitação entre os alunos, e provocaria alta ansiedade entre eles. Após o estudo, os autores comprovaram suas hipóteses e ainda revelaram que a prática de “avaliação rigorosa” foi um preditor negativo da meta aprender.

Greene, Miller, Crowson, Duke e Akey (2004) elaboraram um instrumento com três medidas de sala de aula percebidas pelos alunos, que levariam a uma estrutura de meta aprender: a) tarefas motivadoras (11 itens, alfa = 0,85), que avaliava se os alunos percebiam as tarefas dadas em sala de aula como significantes, relevantes e que interessassem a eles; b) suporte para autonomia (cinco itens, alfa = 0,65), que avaliava se os alunos percebiam ou não que o professor dava suporte para a autonomia deles, oferecendo opções de escolha em sala de aula e encorajando sua responsabilidade e auto-regulação no processo de aprendizagem; e c) avaliação domínio (10 itens, alfa = 0,80), que avaliava se os estudantes percebiam as práticas de avaliação como justas, com foco na aprendizagem, e que não enfatizavam comparações e competições em sala de aula. Os resultados indicaram as três subescalas positivamente relacionadas ao uso de estratégias de aprendizagem mais profundas, instrumentalidade percebida do conteúdo

dado em sala de aula e adoção da meta aprender pelos alunos. Além disso, as três subescalas relacionaram-se positivamente entre si.

Além dos “surveys” que considera os relatos dos alunos, tem sido sugerida a utilização de estudos que incluam dados sobre as percepções dos professores acerca da estrutura de meta de sala de aula e dados advindos de observação.

Práticas favorecedoras de uma estrutura de meta de sala de aula aprender

Pesquisadores têm encontrado um conjunto de estratégias que os professores adotam que parecem favorecer uma estrutura de meta aprender na sala de aula. Ames (1992) desenvolveu o sistema TARGET (descrito originalmente por Epstein, 1983), que preconiza práticas instrucionais chave associadas às orientações das metas aprender ou performance. O TARGET enfoca estratégias instrucionais relacionadas à designação de tarefas (T), relações de autoridade/autonomia (A), sistemas de reconhecimento (R), procedimentos de agrupamento dos alunos (G), práticas de avaliação (E) e uso do tempo em sala de aula (T). Variações nestas práticas ressaltam para os alunos uma orientação para aprender ou uma orientação para performance (Ames, 1992; Ames & Archer, 1988; Maher & Midgley, 1991; Meece, 1991).

Ames (1992) também defende que essas práticas não podem ser vistas como autônomas ou como contribuidoras independentes para a motivação do aluno. Ela alega que essas práticas são interdependentes, ou seja, têm de ser trabalhadas de modo coordenado, e direcionadas para a mesma meta. Por exemplo, um professor pode elaborar tarefas que sejam variadas, diversificadas e com nível ótimo de desafio. Entretanto, utilizar práticas de avaliação que enfatizem a comparação social. Se cada uma das práticas dos professores orientar para uma determinada meta, os resultados motivacionais podem ficar confusos.

Outro ponto importante a ser salientado em relação às estruturas de metas de sala aula é que os alunos podem ter percepções e interpretações específicas dos eventos que ocorrem em sala de aula (Ames, 1992). O ambiente de sala de aula deveria ser apropriadamente chamado de “ambiente psicológico”. Alguns autores argumentam que a maneira como os alunos percebem as práticas dos professores em sala de aula varia de acordo com uma variedade de aspectos relacionados às suas experiências prévias, às crenças de auto-eficácia, às atribuições de competência, às influências trazidas de casa ou mesmo pelo tratamento diferenciado dos professores às diferentes crianças de uma mesma sala de aula (Ames & Archer, 1988; Church, Elliot & Gable, 2001).

Para encorajar uma estrutura de meta aprender, Ames (1992) recomenda indicações de atividades de aprendizagem significativas, desafiadoras, variadas e que contemplem interesse e oportunidades criadas pelo professor para que o aluno tenha autonomia, responsabilidade e tome suas decisões sobre sua própria aprendizagem. Também recomenda que o professor use incentivos e recompensas focalizadas no esforço individual, nos progressos e nas realizações do aluno; que forme grupos de alunos heterogêneos; que promovam colaboração e cooperação entre eles; que forneça avaliações variadas, privadas e que avalie o progresso individual do aluno e, finalmente, que planeje o tempo de modo que a realização de atividades siga o ritmo apropriado aos alunos.

Maehr e Anderman (1993) também sumarizaram um conjunto de estratégias que os professores poderiam usar para promover a meta aprender entre os alunos. As estratégias propostas estavam relacionadas às diversas áreas de atuação práticas e educativas do professor (tarefa, autonomia, responsabilidade, reconhecimento, agrupamento, avaliação e tempo). Os autores defendem que o professor deveria aumentar a atratividade intrínseca das tarefas de aprendizagem e tornar a aprendizagem significativa, fornecer um nível ótimo de liberdade para os alunos fazerem escolhas e

assumirem responsabilidades e fornecer oportunidade para todos os alunos serem reconhecidos pela aprendizagem. Além disso, o professor deveria reconhecer o progresso de cada aluno e reconhecer a busca por desafios e inovações, construir um ambiente de aceitação e apreciação de todos os alunos, ampliar o escopo das interações sociais, particularmente dos alunos com risco de fracasso acadêmico. Finalmente, também deveriam aprimorar o desenvolvimento de habilidades sociais; registrar o aprendizado de cada aluno com o uso de outras práticas para além dos testes padronizados; definir metas e padrões individuais e, finalmente, permitir que as tarefas dadas e as necessidades dos alunos ditem o esquema e o ritmo das aulas.

Na mesma linha, Elliot e Dweck (2007) destacam as condições a serem oferecidas pelos professores que estariam associadas a promover a motivação dos alunos na sala de aula: desenvolver e designar tarefas acadêmicas que sejam significativas e relevantes para os alunos; fornecer conteúdos e atividades que tenham um nível moderado, ou apropriado, de desafio; promover percepções de controle e autonomia, permitindo que os alunos façam escolhas durante as aulas; encorajar os alunos a considerarem a inteligência, a aprendizagem e o desempenho como fatores controláveis pelo esforço ou estratégias de aprendizagem, por exemplo; evitar práticas instrucionais ou linguagem coercitiva durante as aulas; encorajar os alunos a buscarem o domínio do conteúdo, o desenvolvimento de habilidades e o processo de aprendizagem mais do que os resultados finais, como as notas; e finalmente fornecer aos estudantes mais feedbacks informacionais que avaliativos.

Estudos nacionais baseados na Teoria de Metas de Realização

No nosso meio, verifica-se ser crescente o interesse dos pesquisadores pelo estudo de aspectos da Teoria das Metas de Realização (Stefano, Passador & Bzuneck,

2003; Zenorini, Santos & Bueno, 2003; Cardoso & Bzuneck, 2004; Lopes & de Rose, 2005; Zambon, 2005; Zenorini, 2007).

Um razoável conjunto de estudos foi conduzido visando obter uma compreensão sobre as metas pessoais dos alunos em diferentes níveis e sistemas de ensino. Stefano, Passador e Bzuneck (2003) realizaram uma pesquisa com o objetivo de analisar as orientações motivacionais e estratégias de processamento de aprendizagem de 148 graduandos do curso de Administração de uma universidade privada. Utilizaram um instrumento com 20 itens, baseados nos estudos de Midgley et al. (1998) para avaliar as seguintes metas acadêmicas dos alunos: meta aprender, performance aproximação, performance evitação e meta alienação acadêmica. Os resultados indicaram escores superiores para as metas aprender e alienação acadêmica. Também indicaram o uso de estratégias de aprendizagem mais profundas.

Zenorini, Santos e Bueno (2003) buscaram evidências de validade para uma escala de avaliação das metas de realização. Foram participantes da pesquisa 189 universitários. O instrumento consistia de 17 itens, organizados numa escala Likert de 4 pontos. Os resultados indicaram a existência dos fatores aprender e performance, sem diferenciar os elementos aproximação e evitação da meta performance, o que sugere novas pesquisas para aprimoramento da escala.

Cardoso e Bzuneck (2004) investigaram as metas de realização, as estratégias de aprendizagem e a percepção de aprendizagem por parte de estudantes universitários. Foram participantes 106 alunos de dois cursos diferentes da universidade, focando duas disciplinas específicas de cada curso. Os resultados demonstraram escores mais altos para a meta aprender e evitação do trabalho. Foi encontrada uma correlação positiva entre a adoção da meta aprender e a percepção de que o ensino daquela disciplina cobra compreensão, esforço e interesse por coisas novas. Não foram encontradas diferenças

significativas entre as metas pessoais e as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos.

Lopes e de Rose (2005) realizaram um estudo com 159 alunos de sextas e sétimas séries, com idade média de 13 anos. Também utilizaram a escala desenvolvida por Midgley e cols (1998) para identificar os tipos de metas de realização utilizados pelos alunos. Os resultados mostraram que 29% dos alunos adotaram metas específicas, 30,8% adotaram metas múltiplas e 42,2% metas indiferenciadas. Em relação às metas específicas, o escore da meta aprender foi superior ao da meta performance aproximação e evitação. 17% dos alunos apresentaram a meta aprender, 3,1% a meta performance aproximação, 6,9% a meta performance evitação, 14,5% a combinação das metas performance aproximação e evitação, 11,3% a combinação das metas aprender e performance aproximação, 5% a combinação das metas aprender e performance evitação.

No estudo de Zambon e de Rose (2005), os objetivos foram comparar como as variáveis metas de realização, atribuições de causalidade e autoconceito acadêmico se apresentam para alunos com desempenho baixo, médio e alto na disciplina de Português e identificar as relações entre o desempenho acadêmico e as três variáveis motivacionais. Participaram do estudo 159 alunos de sextas e sétimas séries, sendo 42 alunos com desempenho acadêmico baixo, 65 alunos com desempenho acadêmico alto médio e 52 com desempenho acadêmico alto. Para avaliar as metas pessoais dos alunos utilizaram a Escala de Metas Pessoais, desenvolvida por Midgley e cols (1998). Como nos outros estudos, o escore da meta aprender foi superior ao das metas performance aproximação e evitação. Os resultados indicaram que o desempenho acadêmico dos alunos está correlacionado positivamente à meta aprender.

Zenorini (2007) realizou um estudo com o objetivo de construir e avaliar as propriedades psicométricas de uma escala de motivação para a aprendizagem, que

buscava avaliar os alunos em relação às suas metas pessoais. Foram participantes da pesquisa 739 estudantes, de ambos os sexos, entre 14 e 20 anos, do ensino médio de escolas públicas e particulares do interior de São Paulo. As meninas demonstraram ser mais orientadas à meta aprender e os meninos à performance aproximação. Os resultados indicaram que os estudantes de escola pública mostram-se mais orientados pela meta aprender, assim como os alunos considerados com alto desempenho acadêmico.

Em relação à investigação sobre as estruturas de metas de sala de aula, poucos estudos foram realizados até o momento. A seguir serão resgatados dois estudos encontrados na literatura brasileira.

Accorsi, Bzuneck e Guimarães (2007) analisaram os padrões motivacionais de alunos de um curso superior (meta aprender e meta evitação do trabalho) e buscaram identificar aspectos contextuais da motivação, como a percepção dos alunos acerca das exigências nas avaliações e a carga de trabalho na disciplina. Participaram do estudo 217 alunos de um curso de nutrição de sete instituições de ensino superior do Paraná. A idade dos alunos variou de 19 a 50 anos, com uma média de 23 anos. Os autores elaboraram um instrumento para avaliar a adoção das metas pessoais aprender e evitação do trabalho. Os resultados demonstraram uma correlação positiva e significativa entre a meta evitação do trabalho e as duas variáveis percebidas do ambiente (carga de trabalho e avaliação exigente). Também indicaram uma correlação significativa e negativa entre a meta aprender e a percepção de carga de trabalho.

Rodrigues e de Rose (2006) realizaram um estudo com o objetivo de descrever em aulas de Português as características das tarefas, distribuição de autoridade e da avaliação, com base no relato dos alunos; avaliar as características da estrutura de meta de sala de aula quanto ao tipo de meta que elas favorecem; e verificar se há relação entre o tipo de estrutura de meta percebida e a meta pessoal adotada pelos alunos.

Foram participantes sete alunos de sétima série de quatro escolas particulares. As pesquisadoras utilizaram a Escala de Metas Pessoais e a Escala de Estrutura de Meta de Sala de Aula de Midgley e cols (1998), além de uma Entrevista de descrição da sala de aula, para descrever práticas instrucionais de professores de português que favorecessem uma estrutura de meta de sala de aula aprender.

Em relação às tarefas em sala de aula, os alunos relataram ausência de variedade, desafio e interesse; no que se refere à autonomia disseram não terem oportunidades para assumir a responsabilidade sobre a aprendizagem, nem tomar decisões em sala de aula; descreveram não terem oportunidades de receber incentivos centralizados no esforço individual; relataram poucas oportunidades de trabalhos em grupo que favoreçam a heterogeneidade dos alunos; e finalmente indicaram os procedimentos de avaliação como sendo variados, mas sem ênfase no progresso individual dos alunos.

Os resultados indicaram que dois alunos pareciam orientados a meta aprender, dois pareciam estar orientados por metas múltiplas (meta aprender e meta performance aproximação) e três pareciam ter indicado metas indiferenciadas. Os escores relativos à estrutura de meta de sala de aula indicam que dois alunos percebiam os elementos das aulas de português como ressaltando a aprendizagem e competência, dois alunos percebiam que eram ressaltados tanto a aprendizagem quanto o demonstrar capacidade e para um aluno a estrutura de meta parecia indiferenciada. Os resultados mostraram uma relação moderada entre a estrutura de meta de sala de aula e as metas pessoais dos alunos.

2. JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

No nosso meio, a continuidade de estudos norteados pela Teoria de Metas de Realização mostra-se relevantes sob diferentes pontos de vista. Do ponto de vista teórico e empírico, pela verificação da generalidade dos resultados encontrados na literatura e pelo auxílio no aprimoramento e ampliação das questões teóricas e metodológicas que orientam as diversas linhas de pesquisa baseadas nessa teoria. Do ponto de vista educacional, há um interesse por estudos que auxiliem no exame da qualidade da motivação de alunos inseridos em níveis diferentes de ensino e que analisem as estratégias utilizadas pelos professores em suas aulas, tendo em vista favorecer a criação de estrutura de meta aprender em suas aulas.

Uma linha de pesquisa sólida e consistente sobre os aspectos cognitivos e contextuais da Teoria das Metas de Realização poderá contribuir para a obtenção de subsídios teóricos e práticos relevantes para serem incorporados na formação inicial e continuada dos professores. Nesse sentido, considera-se que estudos que visem à descrição das estruturas de metas de sala de aula com base nas percepções de alunos e de professores podem contribuir para a avaliação das estratégias usadas pelos professores que possam afetar as metas pessoais dos alunos. Esses estudos também podem subsidiar a realização de intervenções junto aos professores dirigidas ao fortalecimento de uma estrutura de meta de sala de aula aprender.

Em vista disso, o presente estudo teve como objetivos: 1) avaliar a qualidade da motivação de alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental tendo como referência o exame das metas pessoais; e 2) avaliar a adequação das condições relacionadas à motivação para aprender oferecidas por professores do segundo ciclo do Ensino Fundamental por meio do exame das percepções dos alunos acerca da estrutura de meta de sala de aula e relatos dos professores sobre as práticas conduzidas em sala de aula.

3. MÉTODO

3.1 Local e Participantes

O trabalho foi realizado em uma escola estadual que acolhia alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Localizava-se numa região central de uma cidade de porte médio do interior do estado de São Paulo.

Nesta escola estava em curso o Projeto de Escola de Tempo Integral. Este projeto pretende redimensionar e enriquecer a estrutura organizacional da escola com novos espaços e oferecer aos alunos maior tempo de permanência na escola (das 7h às 16h). O currículo básico do Ensino Fundamental é mantido, mas é enriquecido com procedimentos metodológicos inovadores – as chamadas Oficinas Curriculares – a fim de favorecer novas oportunidades de aprendizagem aos alunos (Mota, 2006).

Para a identificação dos professores que poderiam participar do estudo, foi realizada uma reunião com os coordenadores da escola, para obter informações sobre quais professores eles consideravam terem disposição e interesse em participar do estudo. Foram indicados seis professores, entre os quais se optou aleatoriamente por quatro para entrar em contato. Três professores concordaram em participar da entrevista, e quatro professores concordaram que seus alunos respondessem aos questionários.

Os três participantes eram professores de 7^a e 8^a séries de uma escola pública de uma cidade do interior de São Paulo. O professor 1, responsável pela disciplina de espanhol, tinha 25 anos de idade e 3 anos de magistério. A professora 2 lecionava Artes, tinha 37 anos de idade e 15 anos de magistério. A Professora 3, responsável pela disciplina de Saúde e Qualidade de Vida, tinha 31 anos e 4 anos de magistério. Os três professores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Também foram participantes da pesquisa 106 alunos das 7^a e 8^a séries, subdivididos em quatro salas de aulas (duas sétimas e duas oitavas), cujos pais

assinaram o TCLE. A idade dos alunos variou de 12 a 17 anos, de modo que a idade média dos participantes foi de 13,8 anos ($dp = 0,96$). A descrição de cada uma das turmas em relação ao sexo e à série, assim como o professor no qual se basearam para responder os instrumentos encontra-se na Tabela 1.

Tabela 1 – Caracterização dos alunos participantes da pesquisa.

Turmas	Série	Professor - Disciplina	Número de alunos		N
			F	M	
1	7 ^a	P1 – espanhol	14	13	27
2	7 ^a	P2 – artes	19	11	30
3	8 ^a	P3 – saúde e qualidade de vida	13	11	24
4	8 ^a	P4 - português	8	17	25
Total			52	54	106

A Turma 1 era formada por 14 meninas e 13 meninos. Os alunos responderam aos instrumentos tendo como referência as aulas de espanhol. A Turma 2 possuía 19 meninas e 11 meninos. Responderam tendo como base as aulas de Artes. A Turma 3 era formada por 13 meninos e 11 meninas. Responderam aos instrumentos tendo como referência as aulas de Saúde e Qualidade de Vida. A Turma 4 era formada por 8 meninas e 17 meninos. Responderam aos instrumentos referindo-se às aulas da Professora 4. Esta professora era responsável pela disciplina de português, mas não participou da fase das entrevistas.

3.2 Instrumentos

Para a avaliação das orientações de metas pessoais dos alunos foi utilizada a **Escala de Avaliação da Motivação para Aprendizagem** (Zenorini & Santos, 2007).

Este instrumento consta de 28 afirmações, que se referem à motivação do aluno e às suas atitudes em relação à aprendizagem (Anexo A). Cada um dos itens pode ser respondido através de uma escala Likert de 3 pontos (1= Concordo; 2=Não sei; 3=Discordo). Um grupo específico de 12 afirmações compõe a subescala de meta aprender (alfa = 0,80), nove itens referem-se à meta performance aproximação (alfa = 0,76) e sete itens a meta performance evitação (alfa = 0,73). Na subescala de meta aprender as afirmações referem-se a comportamentos ou propósitos dos alunos que tenham relação com melhorar seus conhecimentos e habilidades, progredir, dominar sempre mais os conteúdos, aprender algumas novidades, entender sua tarefa, ou aprender o máximo possível. Na subescala de performance aproximação as afirmações fazem referência a impressionar os outros, agradar o professor e ser melhor que os outros. Na subescala da meta performance evitação, as afirmações abordam evitar o fracasso, evitar parecer incapaz ou estar entre os mais fracos da sala.

Para a avaliação da percepção dos alunos acerca da estrutura de meta de sala de aula foi utilizada a **Escala de Estrutura de Meta de Sala de Aula** (Greene, Miller, Crowson, Duke e Akey, 2004 - Anexo B), traduzida e adaptada para este estudo¹. Esta escala visa avaliar a percepção dos alunos acerca de três dimensões da organização das aulas que favorecem uma estrutura de meta de sala de aula aprender. É composta por 26 itens, subdivididos em três subescalas, referentes às três dimensões de sala de aula avaliadas: a dimensão *tarefas motivantes* (10 itens; alfa = 0,80) avalia se os alunos percebem as tarefas dadas em sala de aula como significativas, relevantes e interessantes; o *apoio à autonomia* (cinco itens; alfa = 0,65) avalia se os alunos percebem que seu professor dá apoio para sua autonomia, oferecendo opções de escolha em sala de aula e encorajando sua responsabilidade e auto-regulação na aprendizagem; a

¹ Os resultados obtidos nas análises acerca da validade e fidedignidade desta escala indicam que novas pesquisas são necessárias para o aprimoramento de suas qualidades psicométricas.

dimensão *avaliação do domínio* (11 itens; $\alpha = 0,80$) avalia se os estudantes consideram que as práticas de avaliação e reconhecimento utilizados na sala de aula são justas, focalizadas na aprendizagem, e não enfatizam comparações e competições. Cada um dos itens pode ser respondido através de uma escala Likert de 4 pontos (1= Discordo Totalmente; 2=Discordo em parte; 3=Concordo em parte; 4= Concordo Totalmente).

Esta escala foi traduzida e adaptada para este estudo (Marques e de Rose, 2009). A fim de verificar a qualidade da Escala de Estrutura de Meta de Sala de Aula, foram realizados procedimentos que garantissem que ela possuía qualidades psicométricas adequadas. Foi verificada a adequação da tradução da escala para o português, além de evidências de validade de conteúdo, por meio da análise da escala pelos juízes. Também foi feita uma aplicação piloto, para realizar uma análise semântica dos itens da escala. Por fim, foi realizada a análise da consistência interna dos itens. Essa análise indicou um alfa de Cronbach de 0,75 para a escala total; 0,76 para a subescala *Tarefas Motivantes*, 0,14 para a subescala *Apoio à Autonomia* e 0,66 para a subescala *Avaliação do Domínio*. A versão utilizada encontra-se no Anexo C.

Foi utilizada a **Entrevista sobre Concepção de Motivação e Práticas em sala de aula** (Anexo D), elaborada especialmente para atender as necessidades deste estudo. A entrevista era composta por 14 questões. Seis questões referiam-se às concepções do professor a respeito da motivação, sua relação com a aprendizagem dos alunos, fatores que influenciam na motivação em sala de aula, papel do professor na motivação dos estudantes, além de concepções sobre bom e mau aluno e alunos motivados e desmotivados. Oito questões visavam obter uma descrição por parte dos professores quanto às tarefas propostas aos alunos em sala de aula, autonomia dada aos alunos, formas de avaliação e reconhecimento fornecido aos estudantes.

3.3 Procedimento de Coleta de Dados

Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE 4032.0.000.135-07) da Universidade Federal de São Carlos, foi iniciada a coleta de dados.

Inicialmente foram realizadas as entrevistas com os professores, depois das quais se marcava a data para a aplicação dos instrumentos nos alunos. Os professores participantes da pesquisa responderam individualmente às questões da entrevista fora do horário de aula, em uma sala onde ficavam somente o participante e a pesquisadora. As entrevistas foram gravadas e cada uma durou aproximadamente uma hora.

Os alunos responderam aos instrumentos durante as aulas dos respectivos professores, na própria sala de aula, sem a presença do professor. Primeiramente era aplicado a Escala de Estrutura de Meta de Sala de Aula e logo em seguida, a Escala de Avaliação da Motivação para Aprendizagem.

3.4 Tratamento e Análise dos Dados

Os dados das duas escalas utilizadas foram tabulados no programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versão 11.5. Para o alcance do objetivo de avaliar a qualidade da motivação dos alunos foram feitas análises descritivas dos escores (médias e desvios padrões) das metas pessoais: meta aprender, meta performance aproximação e meta performance evitação. Considerando a possibilidade da adoção de metas múltiplas pelos alunos das salas de aula estudadas, os alunos de cada turma foram divididos em grupos, de acordo com seu alto ou baixo escore em relação a cada meta. Os escores obtidos foram classificados como alto ou baixo em função da mediana do grupo. Assim, cada aluno poderia ser alto ou baixo aprender, alto ou baixo performance aproximação e alto ou baixo performance evitação.

As medianas relativas à meta aprender foram 2,42 (Turma 1), 2,33 (Turma 2), 3,37 (Turma 3) e 2,5 (Turma 4). As medianas da meta performance aproximação foram 1,78 (Turma 1), 1,78 (Turma 2), 1,55 (Turma 3) e 1,66 (Turma 4). As medianas referentes à meta performance evitação foram 1,28 (Turma 1), 1,5 (Turma 2), 1,5 (Turma 3) e 1,14 (Turma 4).

Para verificar a adequação das condições relacionadas à motivação para aprender oferecidas pelos professores foram feitas análises descritivas dos escores (médias e desvios padrões) das dimensões da estrutura de meta de sala de aula avaliadas pela escala (tarefas motivantes, apoio à autonomia e avaliação do domínio).

Também foram realizadas ANOVA's a fim de verificar diferenças entre as quatro turmas participantes no que se refere às metas pessoais e dimensões da estrutura de meta de sala de aula.

Considerando que, nas duas escalas utilizadas, o número de itens das subescalas era diferente, optou-se por utilizar a média ponderada das subescalas e escala total (obtida pela divisão do escore resultante em cada uma pelo número de itens que continham) a fim de facilitar comparações e interpretações dos resultados para cada uma das escalas empregadas. Por fim, as entrevistas com os professores foram transcritas em sua totalidade, e as transcrições foram utilizadas para uma análise qualitativa das respostas.

4. RESULTADOS

Primeiramente serão apresentados os resultados referentes às metas pessoais dos alunos. Em seguida os resultados relativos às dimensões-alvo da estrutura de meta de sala de aula. A seguir serão apresentados os resultados relativos às concepções sobre motivação e relatos das práticas dos professores.

4.1 Resultados referentes às metas pessoais dos alunos

Na Tabela 2, encontram-se as médias ponderadas relativas às orientações de metas dos alunos das quatro turmas.

Tabela 2 – Escores médios relativos à meta aprender, meta performance aproximação e meta performance evitação, obtidos pelos alunos das quatro turmas.

	Meta Aprender		Meta Performance-Aproximação		Meta performance-evitação	
	Mp	dp	Mp	dp	Mp	dp
Turma 1	2,4	0,38	1,8	0,56	1,4	0,47
Turma 2	2,3	0,37	1,8	0,44	1,6	0,46
Turma 3	2,3	0,55	1,7	0,51	1,6	0,58
Turma 4	2,3	0,48	1,7	0,51	1,3	0,47
<i>Total</i>	<i>2,3</i>	<i>0,44</i>	<i>1,8</i>	<i>0,5</i>	<i>1,5</i>	<i>0,50</i>

Observa-se na Tabela 2 que os valores dos escores médios obtidos pelas quatro turmas para as três metas de realização avaliadas foram muito próximos. Verifica-se uma mesma tendência entre os alunos das diferentes turmas: os escores médios para a meta aprender foram superiores ao das demais metas. Para cada turma foi realizado o teste ANOVA para medidas repetidas, de modo que os resultados foram: para a Turma 1, $F(2,49) = 32,40$, $p < 0,001$, e o teste post-hoc de Bonferroni indicou que os escores das três metas diferem significativamente entre si; para a Turma 2, $F(2,41) = 21,9$, $p < 0,001$, e o teste post-hoc de Bonferroni mostrou que a meta aprender tem um escore maior e estatisticamente significativo do que as metas performance aproximação e

performance evitação; para a Turma 3, $F(2,28) = 4,69$, $p < 0,05$, e o teste post-hoc de Bonferroni indicou que o escore da meta aprender é maior e estatisticamente significativo que o escore da meta performance aproximação; e para a Turma 4, $F(2,37) = 25,44$, $p < 0,001$, e o teste post-hoc de Bonferroni indicou que, assim como na Turma 2, a meta aprender a tem um escore maior e estatisticamente significativo do que as metas performance aproximação e performance evitação.

Em relação à meta aprender, a média das turmas variou de 2,3 a 2,4, indicando que os alunos das quatro turmas não sabem avaliar se concordam ou discordam se os itens referentes a esta meta aplicam-se a eles ou não.

No que se refere à meta performance aproximação, a média das turmas variou de 1,7 a 1,8, indicando que os alunos parecem discordar que os itens relativos a esta meta aplicam-se a eles. Do mesmo modo, os escores médios das turmas relativos à meta performance evitação variou de 1,4 a 1,6 indicando que os alunos também discordam que os itens referentes a essa meta aplicam-se a eles.

Na Tabela 3 são apresentados os resultados derivados das combinações dos escores médios obtidos por cada aluno para cada uma das três metas pessoais avaliadas. Verifica-se que três combinações envolveram um escore alto para uma meta e escores baixos para as demais, indicando a adoção de uma meta específica; três combinações compreenderam dois escores altos relativos a duas metas distintas, e um escore baixo para a terceira meta, indicando a adoção de metas múltiplas; e duas combinações abrangeram valores altos ou baixos para as três metas, consideradas metas pessoais indiferenciadas.

Tabela 3 – Porcentagens de alunos em cada uma das oito variações obtidas nos escores médios das três metas.

	Turma 1 (N=26)	Turma 2 (N=25)	Turma 3 (N=17)	Turma 4 (N=20)
Alta aprender Baixa perf. Aproximação Baixa perf. Evitação	7,69%	32%	11,76%	10%
Baixa aprender Alta perf. Aproximação Baixa perf. Evitação	3,85%	8%	11,76%	5%
Baixa aprender Baixa perf. Aproximação Alta perf. Evitação	11,54%	12%	11,76%	20%
Alta aprender Alta perf. Aproximação Baixa perf. Evitação	11,54%	4%	17,65%	10%
Alta aprender Baixa perf. Aproximação Alta perf. Evitação	15,38%	0	0	10%
Baixa aprender Alta perf. Aproximação Alta perf. Evitação	15,38%	20%	17,65%	10%
Alta aprender Alta perf. Aproximação Alta perf. Evitação	19,23%	20%	11,76%	25%
Baixa aprender Baixa perf. Aproximação Baixa perf. Evitação	15,38%	4%	11,76%	10%

Quanto às metas pessoais dos alunos observa-se uma heterogeneidade entre as turmas na medida em que diferentes parcelas dos alunos adotam diferentes metas únicas ou combinações de metas múltiplas.

Em relação às porcentagens dos alunos que parecem adotar a meta aprender, vê-se que a Turma 2 apresenta a maior porcentagem (32%), seguida pela Turma 3 (11,76%), Turma 4 (10%) e Turma 1 (7,69%).

Quanto à meta performance aproximação, a Turma 3 apresenta 11,76%, a Turma 2 apresenta 8%, seguidos pela Turma 4 com 5% e a Turma 1 com 3,85%. As Turmas 1, 2 e 3 apresentaram porcentagens próximas de alunos que adotam a meta performance evitação (11,54%; 12%; 11,76%), enquanto a porcentagem maior foi obtida pela Turma 4 (20%).

Os percentuais de alunos que obtiveram altos escores para a meta aprender e para a meta performance aproximação, e baixo escore na meta performance evitação foram, por ordem decrescente, 17,65% para a Turma 3, 11,54% para a Turma 1, 10% para a Turma 4 e 4% para a Turma 2.

Alunos que apresentaram altos escores na meta aprender e na meta performance evitação, e baixos escores na meta performance aproximação, foram encontrados somente nas Turmas 1 (15,38%) e Turma 4 (10%).

No que se refere aos alunos que apresentaram altos escores nas metas performance aproximação e evitação e baixo escore na meta aprender a Turma 2 possui a maior porcentagem (20%), seguida pela Turma 3 (17,65%), Turma 1 (15,38%) e Turma 4 (10%).

As porcentagens de alunos que adotam metas indiferenciadas aparecem em todas as turmas e estas variam. A Turma 1 possui 19,23% dos alunos com metas indiferenciadas com escores altos para as três metas, e 15,38% de metas indiferenciadas com escores baixos para as três metas. A Turma 2 apresenta 20% dos alunos que adotam metas indiferenciadas altas e apenas 4% de metas indiferenciadas baixas. A Turma 3 possui 11,76% de alunos com metas indiferenciadas altas e 11,76% de alunos com metas indiferenciadas baixas. A Turma 4 apresentou 25% de alunos com metas indiferenciadas altas e 10% de metas indiferenciadas baixas.

Considerando as metas aprender e metas múltiplas alta aprender/alta performance aproximação como adaptativas, verifica-se que 19,23%, 36%, 29,41% e

20% dos alunos das Turmas 1, 2, 3 e 4 respectivamente, apresentam este tipo de perfil motivacional.

Considerando as metas performance aproximação, performance evitação e a meta múltipla alta performance aproximação/alta performance evitação como não adaptativas, observa-se que 30,77%, 40%, 41,17% e 35% dos alunos das Turmas 1, 2, 3 e 4 respectivamente parecem apresentar um perfil motivacional não adaptativo.

A meta múltipla alta aprender/alta performance evitação aparece com 15,38% e 10% nas Turmas 1 e 4. As metas indiferenciadas aparecem entre 34,61%, 24%, 23,52% e 35% dos alunos das Turmas 1, 2, 3 e 4, respectivamente.

4.2 Resultados referentes às estruturas de metas de sala de aula

Na Tabela 4 são apresentados os resultados relativos às percepções dos alunos das quatro turmas a respeito das tarefas solicitadas e desenvolvidas nas aulas, grau de autonomia e práticas de avaliação utilizadas por seus respectivos professores. Também são apresentados os resultados das comparações das percepções da estrutura de meta de sala de aula das quatro turmas estudadas obtidas por meio da ANOVA e o *post hoc* de Tukey.

Tabela 4 – Escores médios relativos às percepções dos alunos quanto às Tarefas Motivantes, Apoio à Autonomia e Avaliação do Domínio.

	Tarefas Motivantes		Apoio à Autonomia		Avaliação do Domínio	
	Mp	dp	Mp	dp	Mp	dp
Turma 1	3,27	0,33	2,78	0,74	3,2	0,41
Turma 2	2,62	0,26	2,46	0,63	2,67	0,45
Turma 3	2,87	0,47	2,7	1,8	2,64	0,58
Turma 4	2,67	0,53	2,19	0,49	2,93	0,50
F (ANOVA)	8,39		1,76		6,93	
p (ANOVA)	0,00		0,16		0,00	
Diferenças	Turma 1 > Turma 2*				Turma 1 > Turma 2*	
	Turma 1 > Turma 3**				Turma 1 > Turma 3*	
	Turma 1 > Turma 4*				Turma 1 > Turma 4**	

* $p < 0,01$

** $p < 0,05$

Os escores médios relativos aos itens da subescala “Tarefas Motivantes” variaram de 2,62 a 3,27, sendo 3,27, 2,62, 2,87 e 2,67 (respectivamente para as Turmas 1, 2, 3 e 4). Os resultados indicaram que os alunos das turmas 2, 3 e 4 tendem a discordar parcialmente que as tarefas propostas por seus professores apresentem características de tarefas motivantes, tais como serem significativas, relevantes e interessantes. Os alunos da Turma 1 tendem a concordar parcialmente que as tarefas de espanhol contêm elementos considerados como característicos de tarefas motivantes.

No que se refere à subescala “Apoio à Autonomia” as médias das turmas variaram de 2,19 a 2,78, sendo 2,78, 2,46, 2,7 e 2,19 (respectivamente para as Turmas 1, 2, 3 e 4). Os escores obtidos pelas quatro turmas indicam que os alunos discordam em parte que os itens dessa subescala aplicam-se às aulas de seus respectivos professores, ou seja, os alunos discordam em parte que seu professor dá apoio para sua autonomia,

oferecendo opções de escolha em sala de aula e encorajando sua responsabilidade e auto-regulação na aprendizagem.

Em relação à subescala “Avaliação do Domínio”, as médias das turmas variaram de 2,64 a 3,2, sendo 3,2 , 2,67 , 2,64 e 2,93 (respectivamente para as Turmas 1, 2, 3 e 4). Os escores obtidos indicam que as Turmas 2, 3 e 4 discordam em parte que as práticas de avaliação e reconhecimento utilizados na sala de aula sejam justas, focalizadas na aprendizagem, e sem ênfase nas comparações e competições. O escore da Turma 1 indica que os alunos concordam em parte que o professor de espanhol possui práticas de avaliação que se encaixam na descrição citada acima.

Os resultados da ANOVA e do *post hoc* de Tukey indicam que em relação aos escores obtidos nas subescalas Tarefas Motivantes e Avaliação do Domínio, as turmas 2, 3 e 4 não diferiram. No entanto, os resultados mostram que os alunos da Turma 1 perceberam as tarefas dadas em sala de aula pelo professor de espanhol como mais significativas, relevantes e interessantes, de modo que F bem como as práticas de avaliação e reconhecimento utilizados pelo professor como mais justas, focadas na aprendizagem, e que não enfatizam comparações e competições do que os alunos das Turmas 2, 3 e 4.

4.3 Resultados dos relatos dos professores sobre a Motivação dos alunos para a realização acadêmica.

Será apresentada para cada um dos professores uma tabela síntese acerca dos relatos dados nas entrevistas e em seguida uma descrição detalhada dos resultados encontrados.

Professor 1

A Tabela 5 contém uma síntese dos relatos do Professor 1 no que se refere à Entrevista sobre Concepções de Motivação e Práticas em sala de aula.

Tabela 5 – Síntese dos relatos de P1 durante a Entrevista sobre Concepções de Motivação e Práticas em sala de aula.

Concepções	<ul style="list-style-type: none"> • Motivação → Interesse • Quanto maior a motivação em sala de aula, mais o aluno aprende; • Ressalta a importância do professor na motivação do aluno; • Destaca outros fatores (equipe gestora);
Tarefas	<ul style="list-style-type: none"> • Enfatiza a importância de tarefas interessantes e diferenciadas – (cantigas, músicas, desenhos ou cruzadinhas); • Tenta fazer uma combinação e equilibrar a teoria e a prática, com o objetivo de que o aluno não se canse das aulas;
Autonomia	<ul style="list-style-type: none"> • Parece entender “autonomia” como “indisciplina”; • Não relaciona com a motivação dos alunos; • Alguns fatores podem influenciar o grau de autonomia que ele dá aos alunos (nível social dos alunos); • Dá oportunidade para os alunos fazerem sugestões em suas aulas;
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • As notas são dadas de acordo com várias fontes de informação; Cada aluno deve ser avaliado de acordo com suas particularidades; • Divulga as notas em voz alta para toda a sala (cuidado com o constrangimento); • Possibilidade de recuperação;

O Professor 1 conceitua motivação como envolvendo diferentes maneiras de estimular o interesse dos alunos. Despertar o interesse do aluno implica em motivá-lo a realizar as atividades propostas.

De maneira sucinta, minha concepção de motivação, no ambiente escolar, seria propiciar ao aluno formas diferentes que

o aluno tivesse interesse. Pra mim motivação é muito paralelo com interesse. Porque o aluno vai tá motivado se ele tiver interesse naquilo. Se tiver interesse, então ele se motiva a fazer determinada tarefa, determinada atividade na sala de aula.

O trabalho na Escola de Tempo Integral exige que haja um trabalho intenso com a motivação, trabalhando de forma diferente nas oficinas. O Professor 1 considera que quanto maior a motivação do aluno em sala de aula, mais ele aprende. Com maneiras eficientes, o professor consegue tornar o aluno animado e interessado pelo tema, e consequentemente o aluno aprenderá melhor.

“Quanto melhor for a sua fórmula de motivação, (acho que a motivação tá muito nas fórmulas que o professor aplica). Tem que saber fazer o aluno se sentir animado, e a forma tem que ser boa pra que o aluno guarde aquilo. Ano passado tive uma experiência boa. Eu trabalhei uma dança, e eles lembram até hoje. Sabem da teoria da dança, porque eu trabalhei a dança. Trabalhar a dança é legal, só que eu não posso esquecer que eu tenho de fazer um teórico dessa dança. Por que estar fazendo a dança? E não somente jogar a música lá, ou colocar a dança lá, e falar "vamo fazer isso", porque a criançada só vai brincar. Tem que fazer uma forma de motivação para que o aluno aprenda”.

Ressalta a influência do professor na motivação do aluno e no processo de ensino – aprendizagem, apesar de também considerar o papel do aluno:

“Tenho um aluno de quinta série, minha colega professora fala que ele é um burro empacado. Ele não sabe ler, mas também não quer aprender. Só que aí você entra com a outra questão. Será que a professora tá motivando o aluno a aprender? Comigo, por exemplo, ele faz. Sei que ele é copista, mas se eu faço uma brincadeira, ele quer participar. Então tem que tomar muito cuidado com isso. O aluno é responsável sim, mas o professor tem que tomar cuidado em fazer a parte dele também”.

Enfatiza a importância dos alunos terem tarefas interessantes e diferenciadas, da apresentação do conteúdo de modo que seja relevante e interessante para os alunos.

Defende a proposição de atividades desafiantes, significativas e lúdicas para o trabalho com os temas a serem tratados em sala de aula.

Entretanto, salienta que a motivação na escola não é uma coisa simples. Diversos fatores influenciam a motivação dos alunos, tais como a equipe gestora da escola (direção, coordenação, docência). Para ele, a direção precisa fornecer estrutura física e equipamentos necessários para o professor realizar o trabalho de motivação junto aos alunos.

“Porque se a direção não te abrir caminhos pra que você professor possa trabalhar, ou tenha recursos pra trabalhar, fica difícil. Nós estamos passando por esse problema. Tamo passando por uma reforma. Com salas sem tomadas. As vezes eu tenho radio, mas não tenho tomada. As vezes não tenho radio, porque ele ta com outro professor. As vezes quero passar um filmes, mas não dá porque só tem uma sala de vídeo e outro professor já reservou a sala”.

Considera que o bom aluno seja aquele disciplinado e interessado. Enfatiza ainda que aluno “disciplinado” não é sinônimo de aluno calado ou apático:

“(o bom aluno) é disciplinado, interessado. O bom aluno tem que ser disciplinado, não calado. Se ele for disciplinado, ele vai fazer todas as atividades que estiverem no seu plano de aula, vai participar, ele sabe o momento que ele pode falar, sabe o momento que tem de ficar calado”.

Identifica as características do mau aluno como sendo aquele aluno indisciplinado:

“(o mau aluno) é indisciplinado, aquele aluno que desafia. Desafia não no sentido do conteúdo da disciplina, mas desafia no sentido de impor disciplina. O aluno mal criado, sem educação, o aluno que gosta de desafiar o professor, pra ver até que ponto vai a paciência do professor, pra ver se aquilo passa

de uma discussão e vai pra uma agressão. Isso infelizmente em escola pública tem muito”.

Ao ressaltar a diversidade dos alunos de uma mesma sala de aula, o Professor 1 enfatiza a necessidade do preparo do professor para lidar com a heterogeneidade dos alunos e com diversas problemáticas:

“Numa sala de aula é incrível como temos uma variedade de coisas. Muita problemática numa sala de aula. Porque cada aluno tem uma história. Cada um vem com uma bagagem. Não adianta o professor achar que uma sala é homogênea, ela não vai ser homogênea, vai ser heterogênea sempre. Só que você tem que saber trabalhar essa sala heterogênea. Tem quem motivar essa sala, mesmo sabendo que tem aluno ali com transtorno bipolar, com retardamento mental, hiperativos, alunos apáticos, indisciplinados, e o lado bom, que são alunos motivados, interessados, participativos. Então você tem um leque de coisas dentro da sala de aula que é impressionante”.

Ressalta que os professores de escola pública devem ir além do ensino de conteúdos acadêmicos. Eles devem atender e orientar os alunos a se relacionarem, dar apoio aos alunos, estimulá-los, dar atenção.

“Eu falo que eu não sou professor. Sou educador. Em escola pública você é um educador. Porque jamais você vai chegar e passar só o conteúdo da sua matéria. Em escola particular você faz isso. Chega, passa português, passa matemática e só. Mas em escola pública não é assim. Você tem de lidar com outros problemas, você tem de lidar com pai de alunos, tem que conversar com os próprios alunos, separar discussões, briguinhas, cuidar de problemas múltiplos. Trabalhar atividades complementares, extracurriculares”.

Ressalta a importância do vínculo afetivo que se forma entre professor e aluno, como um recurso que auxilia na motivação do aluno.

“A gente tem alunos problemáticos pra caramba, que nas minhas aulas copiam tudo, e vem me mostrar, orgulhosos, pra me contar o que fizeram. Eles estão tão cansados, tão acostumados a só terem broncas, represálias, que quando alguém vem e conversa com eles, eles já acabam criando um certo vínculo, coisa com respeito. E isso motiva, de forma inconsciente, não diria indireta, mas motiva as crianças sim. Brincar com a sala, saber conversar”.

O Professor 1 relata que em suas aulas tenta fazer uma combinação e equilibrar a teoria e a prática, com o objetivo de que o aluno não se canse das aulas. Se em uma aula ele utiliza giz e lousa, na outra ele tem que levar algo diferente, exercícios que os alunos se interessem a fazer, que se sintam motivados, como cantigas, músicas, desenhos ou cruzadinhas, além da utilização de recursos, como aparelho de som. Atribui ao professor o papel de motivar os alunos com atividades diferenciadas.

“Nas sétimas e oitavas séries, as tarefas, eu tento mesclar a teoria e a prática, pra não cansa-los muito. Se hoje eu passo uma atividade gramatical, eu tenho que na próxima aula mesclar alguma coisa que não seja giz e lousa. Mesmo quando é giz e lousa eu tenho que dar exercícios que eles se interessem a fazer, que se sintam motivados, interessados a fazer. Ai nas próximas aulas tenho que trazer algo diferente”.

O Professor 1 entende autonomia como sendo indisciplina, não como possibilidade dos alunos participarem das decisões e do planejamento das atividades. Argumenta que, ao contrário de muitos pensadores e educadores que defendem a autonomia em sala de aula, ele é contra. Mostra-se mais a favor da “disciplina” do que da “autonomia”. Para ele, a autonomia dos alunos em sala de aula pode muitas vezes gerar bagunça. Isso pode ser ilustrado pela seguinte afirmação:

“Autonomia? Essa palavra é uma palavra complicada. Porque até que ponto essa autonomia vai ser bom pra eles? Tem muitos pensadores que acham que o aluno tem total autonomia dentro de sala de aula, mas eu não concordo com isso. Eu sou mais

adepto do sistema mais antigo. Não aquele militarismo, mas com regras. Os alunos precisam e querem regras”.

O grau de autonomia que o professor dá aos alunos depende das características da turma e da série.

“Agora pensando em autonomia eu pensei numa coisa. Tem sala que eu dou mais autonomia que em outras. Nas sétimas séries, por exemplo, eu dou total autonomia. Às vezes eu passo elaboração de cartazes, dia das mães, dia do livro, eu deixei eles com total autonomia. Vocês escolhem o que querem escrever, como querem enfeitar. Nesse ponto, eu não dou 100%, mas uns 80% acho que eu dou. Mas com quinta série eu não dou autonomia. Por quê? Tão chegando agora na escola, com vários professores, tão acostumados com um ritmo diferente, e eu não posso dar autonomia, não que eu não queira, mas eu não posso”.

Entretanto, o Professor 1 relata que algumas vezes os alunos podem escolher alguns dos assuntos que serão trabalhados em suas aulas, ou mesmo sugerir atividades que serão realizadas, como por exemplo, se querem trabalhar com música ou não numa próxima aula. De modo geral, parece não perceber a autonomia dada aos alunos como algo necessário e relevante, para a motivação. Relata que a autonomia tal como é proposta nos projetos, parece muito bonita, mas que a realidade é diferente. Enfatiza que a disciplina não desmotiva o aluno, e que alunos gostam e precisam de regras. Avalia que se os professores se preocupassem com a disciplina dos alunos, a escola pública seria melhor.

Em relação à avaliação dos alunos em sua disciplina, o Professor 1 relata que utiliza mais de um método para determinar as notas dos alunos. Leva em conta a participação nas aulas, a disciplina, as atividades realizadas, a avaliação final escrita e a oralidade, avaliada em todas as aulas.

Enfatiza que não estabelece um mesmo critério de participação para todos da sala. Avalia a participação de cada aluno de acordo com suas particularidades:

“É importante o professor conhecer cada aluno seu. Não estabelecer um critério pra todos. Por exemplo, fiz um círculo de discussão hoje, uma roda de discussão, mas fulano não abriu a boca. Cuidado com o porquê ele não abriu a boca. Então é sempre bom conhecer o aluno”.

Relata que as notas das tarefas e provas são dadas para toda a sala em voz alta. Entretanto, mostra-se preocupado em não constranger os alunos com mau desempenho perante o restante dos alunos.

“Eu costumo falar só o conceito final. As notas das provas não. Se eu vejo que tem algum aluno que eu considero bom, e que não alcançou a média que deveria, eu não gosto de falar. Pra não constrangê-lo. Não desmotivá-lo. Às vezes eu falo só um ou outro. Mas quando eu vejo que não tem nada disso, eu falo. Tem que tomar cuidado em não falar as notas vermelhas em frente de todos, pra não constrange-lo. E acabar inibindo ela mais ainda”.

Afirma que os alunos podem refazer seu trabalho para melhorar suas notas. Entretanto, se o aluno não melhora seu desempenho na atividade de recuperação, não há outras tentativas de recuperar a nota.

O Professor 1 finalizou a entrevista acrescentando alguns dados sobre a Turma 1, que respondeu as escalas considerando suas aulas de espanhol. Considerou importante ressaltar que a Turma 1 é considerada pelos professores uma das salas mais indisciplinadas da escola.

Queria falar também da Turma 1, que é o meu alvo nessa pesquisa. Acho que é importante ver a peculiaridade de cada sala também. A Turma 1 teve o privilégio de ter uma reunião de pais só deles, de tão difícil que tava trabalhar com eles. É uma sala que tem problemas de disciplina, então pode ser que o que eles vão passar pelos questionários pode não ser tão bom. Se fosse, por exemplo, na Turma 2, seria totalmente diferente, a Turma 4 também seria diferente. Se não vai aparecer que eu to aqui, falando e falando as coisas, e os alunos tão falando coisas diferentes? Tem que tomar cuidado com isso. Tem alunos que sei que me respeitam muito, que gostam muito de mim. Mas sei lá. A Turma 1 é complicada, no quesito ensino-aprendizagem. E muito falante. Não é participativa não, é medíocre nesse quesito.

Professora 2

A Tabela 6 apresenta a síntese dos relatos do Professor 2 durante a Entrevista sobre Concepções de Motivação e Práticas em sala de aula.

Tabela 6 – Síntese dos relatos de P2 durante a Entrevista sobre Concepções de Motivação e Práticas em sala de aula.

Concepções	<ul style="list-style-type: none"> • Motivação → Interesse e atenção dos alunos; • Motivação e aprendizagem caminham juntas; • É papel do professor levar para a sala de aula tarefas que sejam do interesse dos alunos; • Fatores que interferem na motivação (problemas pessoais, falta de interesse da família, pais separados);
Tarefas	<ul style="list-style-type: none"> • Parte teórica (método giz e lousa), e em seguida traz atividades diferentes, ligadas ao que já deu na teoria; • Trabalhos em grupo; • Dá jogos ou brincadeiras ao final das aulas, como uma bonificação para os alunos;
Autonomia	<ul style="list-style-type: none"> • A participação dos alunos na escolha e sugestões dos temas e atividades a serem dados faz parte do desenvolvimento intelectual do aluno; • Em suas aulas os alunos podem sugerir coisas (em vez de fazer um desenho, fazer uma música);
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Avalia os alunos de acordo com a participação em sala de aula, e atividades semanais; • A professora costuma falar a nota para a sala toda; • Caso os alunos não alcancem um desempenho satisfatório, afirma dar outra oportunidade para o aluno;

A Professora 2 percebe o “motivar os alunos” como estímulo ao interesse dos alunos, e a prender sua atenção. Ao indicar uma dificuldade dos professores em motivar os alunos, contrasta a realidade do aluno com a realidade das escolas:

“Motivação é sempre você tentar trabalhar com os alunos uma matéria, uma disciplina, que tenha interesse pro aluno. Apesar que hoje em dia, tudo é difícil pro aluno, né? A gente tá com os meios, os veículos bem sofisticados, como a internet, por exemplo, e aqui na escola a gente ainda tá no esquema giz e lousa, né... e a fala. E os nossos alunos são assim bem falantes, então nós temos que trazer uma aula assim, que prenda a atenção deles”.

Enfatiza que motivação e aprendizagem dos alunos caminham juntas, sendo que a primeira depende do professor. É papel do professor levar para a sala de aula tarefas que sejam do interesse dos alunos.

Considera difícil definir bom e mau aluno. Acredita que os alunos têm níveis diferentes de dificuldade, diferentes ritmos de aprendizagem, além de serem provenientes de diferentes contextos familiares e sociais, que podem interferir na aprendizagem. Sugere ser possível referir-se a alunos com e sem dificuldades.

É meio complicado você falar bom aluno e mau aluno. Alguns alunos querem aprender imediatamente. Outros alunos são mais lentos, tem mais dificuldade. Então, às vezes a gente tem aluno que chega com problema de casa, então eles não querem saber de nada. Tem aluno que às vezes tá dormindo, então você tem que chegar e falar “vamos fazer, vamos participar”. Ai eles falam “Ai, professora, hoje to cansado”. Tem alunos que trabalham a noite, ou aqueles que ficam aqui o dia inteiro. É cansativo pra eles. Eles também não agüentam fazer, ouvir muita coisa.

Diferencia os alunos motivados dos desmotivados, com base na participação em sala de aula. Avalia o aluno como motivado quando faz as atividades, pede explicações, cria outros modos de realizar a atividade, dá idéias. O aluno desmotivado como sendo aquele que não participa, não está interessado em realizar as atividades.

“Ai, aí ele não participa, não faz nada. Mesmo com você tentando argumentar, mostrando que aquilo tem

significado, ele persistem, falam “ai, depois eu faço”, nunca tem o material, nunca ta interessado. Ai você pergunta pros outros professores “na sua aula é assim?”. Às vezes bate”.

Indica outros fatores que interferem na motivação dos alunos, como problemas pessoais, falta de estímulo da família pela vida acadêmica de seus filhos, separação dos pais. Considera que, com todos esses problemas, o aluno não consegue ver a função do que se aprende na escola sobre sua vida diária.

“Cheguei a questionar alguns alunos que não faziam nada, que insistem, a gente tem bastante aluno carente, né? E de repente tem muitos problemas em casa, e eles trazem pra escola. Então ele acha que aqui o que você ta fazendo não tem motivo, não precisa saber, ele passando ou não a vida dele vai ser do mesmo jeito, não vai ter mudanças, né? Eu acho assim, problemas pessoais, separação. Eu tenho a certeza que, todo mundo tem problema, até o professor tem problema, mas isso prejudica. E também a idade, a puberdade. Tem alunos aqui que eu trabalhei na quinta série e eram de um jeito, mas agora tão na oitava série e estão rebeldes, são assim, chatos. Chatos entre aspas, né? São aqueles alunos que insistem em bater de frente.”

Para favorecer a motivação de seus alunos, a Professora 2 relata propor atividades e tarefas que sejam interessantes para os alunos. Para exemplificar, relata trabalhar a parte teórica de sua aula com o método tradicional de giz e lousa, e em seguida traz atividades diferentes, ligadas ao que já deu na teoria.

“E aquela concepção de chegar em uma sala de aula, usar giz e lousa, e fala, não existe mais! Acho que em algumas disciplinas ainda existe, os professores insistem, né? Não que eu não trabalhe com a parte escrita. Eu trabalho com a História da Arte. Então eu trabalho também com a parte escrita, que é a história da arte, mas eu to sempre trazendo coisas novas pra eles, a mostra de uma Bienal, a releitura de uma obra. Agora com esse projeto que a gente tem, é Dança e Música, então a gente sempre procura trazer músicas, pra que eles prestem atenção”.

A Professora 2 relata utilizar as orientações da Secretaria da Educação para a sua área. Procura mostrar que “Artes” não é só a parte de “fazer desenhos”. Por isso trabalha também com teatro, música, dança e artes visuais. Além disso, procura verificar com outros professores da área quais os conteúdos que estão sendo dados, pra dar em suas aulas também, e elabora formas diferentes de dar esse conteúdo (colagem, caça palavras, jogo dos 7 erros).

Em relação à autonomia, afirma que a participação dos alunos na escolha e sugestões dos temas e atividades a serem dados faz parte do desenvolvimento intelectual do aluno. Por isso, diz que em suas aulas os alunos podem escolher alguns dos assuntos que serão trabalhados ou sugerir algumas atividades que serão realizadas. Por exemplo, em vez de fazer um desenho, os alunos podem optar por fazer uma música. Ou em vez de desenhar, ir dançar na frente da sala.

Afirma trabalhar muito com trabalhos em grupo entre os alunos. Acredita que, desse modo, incentiva a participação daquele aluno que não fala durante as aulas. Acredita que nos trabalhos em grupo há o favorecimento da discussão e da troca de idéias entre os alunos. Com as chamadas “rodas de conversa”, tenta descobrir o que a turma quer aprender, e fazer ligação desses temas com a sua matéria.

A Professora 2 parece valorizar o pensamento criativo e as idéias originais dos alunos em suas aulas. Critica a tradição “copista”, e diz incentivar a criação própria dos alunos. Relata ainda que de início os alunos são contra, mas depois que vêem que conseguem produzir sua própria arte, e ficam muito satisfeitos com isso.

Em relação ao modo que apresenta as tarefas e o conteúdo em sala de aula, salienta que o professor não pode ter apenas um método de dar aula. Diz que as salas são diferentes, e o professor deve moldar-se ao estilo da turma. Para exemplificar, afirma que o professor deve ter atividades diferentes para serem propostas às diferentes

turmas. Relata também que é possível relacionar o que é dado em sala de aula com a vida diária dos estudantes, e dá o seguinte exemplo:

“Música? Quem não gosta de música? Complicado você falar que alguém não gosta de música. Então é o que eu sempre falo: às vezes a gente fala “vamos pensar numa música que te deixa triste” “que te faz feliz”. Ai vem algum aluno que fala “ai, eu não sei” ou “ai, eu sou crente”. Ai eu falo “ótimo, então na sua religião, você tem alguma música que você já ouviu”. Ai ele fala “Ah, é verdade”.

Uma estratégia que a Professora 2 utiliza em suas aulas é dar jogos ou brincadeiras ao final das aulas, como uma bonificação para os alunos. Além disso, nas situações em que percebe que os alunos não gostam do conteúdo a ser dado, combina com a sala que em primeiro lugar vai dar o estilo de música que ela planejou para a aula e depois eles podem ouvir ou fazer o que eles quiserem:

“Eu trabalho com musicas e trago vários outros tipos: jazz, por exemplo. Ai eles falam: “Ai dona, o que é isso”? A gente não gosta disso não! Não vou nem ouvir”. Tem aqueles que tampam o ouvido. A gente tem n problemas. Ai a gente fala “Ouve, e depois eu deixo você colocar a música que vocês querem”. Então, tem que ter essa troca”.

Um aspecto interessante é que durante suas aulas, a Professora 2 parece utilizar a questão da afetividade para favorecer a relação com o aluno, e ajudar na motivação em sala de aula.

“Ainda acho que pelo amor, você aprende ainda. Você consegue trazer-los mais próximos de você. Tem uns que nem pelo amor, né? Mas tem uns que você começa “Por que você não ta fazendo hoje”? O que aconteceu ontem? Por que você ta triste”, “parece que você ta revoltado, parece que você ta nervoso”. Então essa conversa tem que acontecer. As vezes quando você percebe que um aluno ta sendo agressivo com você, então você tem que

tentar mudar aquele quadro o quanto antes, se não ele pode ficar um ano te atormentando, e você, como ser humano, pode se sentir incomodado, né? E é o trabalho da gente, tem que elaborar essas estratégias”.

No que se refere à avaliação dos alunos, a Professora 2 afirma dar aos alunos orientações sobre como serão avaliados durante as aulas. Diz utilizar mais de um método para avaliar os alunos, considerando a participação em sala de aula, e as notas obtidas nas atividades semanais. Também relata fornecer ponto positivo para quem faz as atividades. Entretanto, alega que não dá pontos negativos, só positivos. Diz que não basta o aluno fazer todas as atividades para receber nota alta. Salienta que não basta copiar; o aluno tem de criar, de produzir e questionar:

“Dou positivo pra quem faz. Não dou negativo, ma dou positivo. Então o aluno sabe. “Ah, você me deu positivo, me deu os vistos”, porque eu costume dar vistos também, “e eu fiquei sem nota”. Então é assim: às vezes você pode fazer tudo, mas não faz nada de acordo. As coisas tem que ser bem feitas. Às vezes eles fazem qualquer coisa só pra receber o visto. Eu dou o visto, né? Mas depois eles sabem que não vão ter muita nota. Eu falo pra eles: não é copiar”.

Nas aulas da Professora 2 os alunos podem refazer seu trabalho para melhorar suas notas. Salienta que a maioria dos estudantes aceita essa nova oportunidade. Assim, diz que dificilmente algum aluno obtém nota baixa em suas aulas, e que todos os alunos podem alcançar notas altas.

Em suas aulas, tarefas e provas são devolvidas para os alunos de forma pública, ou seja, a Professora 2 costuma falar a nota para a sala toda. Relata que às vezes os alunos questionam porque um ficou com nota alta e o outro com nota baixa, e a professora então explica para eles as atividades que fizeram ou não.

Professora 3

A Tabela 7 contém uma síntese dos relatos do Professor 3 no que se refere à Entrevista sobre Concepções de Motivação e Práticas em sala de aula.

Tabela 7 – Síntese dos relatos de P3 durante a Entrevista sobre Concepções de Motivação e Práticas em sala de aula.

Concepções	<ul style="list-style-type: none"> • Ressalta a importância da motivação em sala de aula; • O aluno motivado produz mais; • Relata experiências com Projetos; • Fatores que influenciam a motivação (desestruturação familiar, o fato dos alunos saberem que vão passar de ano mesmo sem estudo; desmotivação do professor);
Tarefas	<ul style="list-style-type: none"> • Tentativa de estruturar as atividades de um modo diferenciado (colagem, caça palavras, jogo dos 7 erros); • Ao fim de cada aula fornece uma bonificação aos alunos; • Trabalhos em grupo; • Considera possível relacionar o que é dado em aula com o dia a dia dos alunos;
Autonomia	<ul style="list-style-type: none"> • Existência de um planejamento prévio em suas aulas; • Maior facilidade de autonomia para 7^a e 8^a séries; • Inserção dos alunos na escolha de temas a serem dados em sala;
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • As notas são dadas a partir da participação dos alunos e atividades diárias; • Fornece as notas somente para as classes que perguntam; Quando o aluno tira nota vermelha, ela pergunta se quer que realmente ela fale a nota; • Oportunidade da recuperação.

A Professora 3 ressalta a importância da motivação para o processo de aprendizagem: “*Na sala de aula, pro aluno motivação é tudo*”. Enfatiza que o aluno motivado produz mais em sala de aula.

Na sala de aula, pro aluno motivação é tudo. Se ele não tem motivação, ele não faz nada, ele não gosta de si. Como eu trabalho já com os alunos de quinta a oitava, pra eu poder motivar meu aluno eu procuro conhecer um pouco dele. Eu tenho uma coisa assim comigo que, o aluno pra mim de uns anos pra cá eu procurei ter como, nem se for pra eu entrar em sala de aula e não dar nada, uma simples conversa, perder... não é perda de tempo isso, mas uma simples conversa, uma aluna que vem me perguntar alguma coisa, eu procuro dar essa atenção, porque isso pode fazer a diferença. Porque o aluno desmotivado, você não consegue fazer absolutamente nada com ele. Então o que é a primeira coisa que você tem que fazer? Pra você conseguir desde o aprendizado do aluno, é você primeiro motivar.

Relata suas experiências com Projetos, como o Game-Superação, do Instituto Ayrton Senna. Descreve que esse projeto focaliza a motivação e a auto-estima do aluno. Diz ser uma parceria com as escolas de tempo integral, voltados à sétimas e oitavas séries, que se utiliza de práticas diferentes de dar aula. São mais dinâmicas e menos atividades na lousa. Salienta a qualidade do material desse projeto e admite que trabalhar a motivação é difícil, mas possível.

A Professora 3 considera que um dos fatores que influenciam a motivação dos alunos é a desestruturação familiar, e dá um exemplo:

“Esses dias tava fazendo trabalho pro dia das mães. “Pinta, faz” “Não vou fazer”. “Dá pra uma tia, alguém que você gosta”. Nesse caso eu sabia que o menino tinha uma tia, né? Mas ai ele falou “Não, não vou dar porque ela me maltrata, e não quero dar pra ela”.

Acrescenta que muitos alunos vão para a escola com marcas de violência e chorando, e considera ser papel do professor dar apoio a esses alunos.

Outro fator é o fato dos alunos saberem que vão passar de ano mesmo se não estudarem. Segundo a Professora 2, isso prejudica a sua motivação e aprendizagem. Além disso, considera a desmotivação do próprio professor fator preponderante para a desmotivação do aluno.

Ao relatar o que faz em suas aulas visando estimular a motivação dos alunos, a Professora 3 indica que faz acordos com os alunos para levá-los a passeios fora da escola:

“Sou a única que saio com eles. Eu meto a cara, e eu vou. “Como você tem coragem de sair com aquela série?”. Eu saio. E dá muito resultado. Só que assim, é uma troca: se vocês, no dia a dia, se comportarem, fizerem o que eu peço, o que eu propus”.

Além disso, relata preparar bem suas aulas, buscando atividades diferentes e interessantes. Incentiva seus alunos a terem altas expectativas (premia o melhor caderno da sala, por exemplo). Procura conciliar ser exigente e amiga dos alunos.

A Professora 3 considera bom aluno aquele que tem compromisso, demonstra interesse, não falta às aulas e realiza todas as atividades. Enfatiza que nem sempre o bom aluno é aquele que alcança sempre a nota máxima. O mau aluno seria aquele “presente só de corpo”. Aquele aluno que não participa das aulas, não se envolve nas atividades.

Considera que o aluno motivado é aquele interessado, que pergunta sobre o conteúdo dado e que busca novas atividades para serem feitas. O aluno desmotivado, por sua vez, é aquele que não participa, não abre o caderno e às vezes até dorme em sala de aula. Entretanto, faz a ressalva de que nem sempre um aluno desmotivado é um mau aluno, pois considera a motivação como situacional. Numa aula, o aluno pode

estar desmotivado, mas em outra aula ou outro momento, ele pode estar motivado e participar das aulas.

“Porque as vezes acontece alguma coisa, eu sempre pergunto “O que que aconteceu?” Chamo na xinxá mesmo. No primeiro bimestre foi tão bem, no segundo não faz nada. Tive um caso assim, e o menino se explicou “Olha, professora, minha mãe tá doente, tá internada”. Não é que o aluno é um mau aluno. Mas é que naquele momento ele tá passando por uma situação, que faz com que ele fique desmotivado”.

Em relação às tarefas que dá em sala de aula, a Professora 3 diz que possui um planejamento, um plano de ensino, voltado especificamente para cada série, seguindo as propostas da Secretaria da Educação. Além disso, diz ficar sempre atenta aos conteúdos que os outros professores da área estão passando aos alunos, para fornecer também em suas classes.

Ela relata tentativas de estruturar as atividades de um modo diferenciado, para que sejam interessantes para os alunos. Também procurar apresentar o conteúdo de um modo relevante e interessante para os alunos, como por meio de dinâmicas ou passeios, por exemplo. Utiliza também colagem, caça palavras, jogo dos 7 erros.

A Professora 3 relata frequentemente apresentar as atividades em forma de trabalhos em grupo, mas faz ressalvas em relação a esse tipo de trabalho:

“Faço muito trabalho em grupo. Só que já aviso: “Trabalho em grupo é trabalho em grupo”. Nada de ficar com conversinhas paralelas. É pra fazer o trabalho juntos, se não, não dou mais trabalho assim”.

Também considera possível relacionar o que é dado em aula com o dia a dia dos alunos:

“A gente procura sempre tá mostrando pra eles o dia a dia. Quando eu trabalho com a água, por exemplo, sempre mostrando pra eles que nós somos responsáveis, que nós podemos ajudar, que depende de nós. Então, em casa, o que nós podemos fazer? Podemos fazer isso, isso, isso. O que o pai pode fazer? Isso, isso, isso. Vocês vêem a conta de luz, vocês vêem a conta de água? Se você gasta muito?”

Ainda acrescenta que percebe que as questões trabalhadas usando exemplos da vida diária dos alunos são as questões mais lembradas e discutidas pelos alunos. Também relata que ao fim de cada aula fornece uma bonificação aos alunos, como um jogo, por exemplo, para eles brincarem.

No que se refere ao grau de autonomia que dá para os alunos durante as aulas, a Professora 3 considera que para as quintas e sextas séries é mais difícil dar autonomia. Diz que os alunos de sétimas e oitavas séries podem escolher alguns assuntos que serão trabalhados em aula, depois que já tenha dado os temas planejados previamente.

Quanto à avaliação dos alunos em sua matéria, a Professora 3 relata utilizar mais de um método para determinar as notas, como participação dos alunos nas aulas e a realização das atividades diariamente.

Participação, né? Principalmente com sétimas e oitavas é participação. Eu vou anotando as atividades que eu dei, quem participou quem não participou. E aí eu procuro não ficar dando muita nota vermelha. Só pra aquele aluno que não fez absolutamente nada, que não quis se envolver. E esse projeto do Instituto Ayrton Senna é assim, você não pode obrigar o aluno a fazer absolutamente nada. O aluno tem que ver a necessidade de estar participando. E os outros colegas também são motivadores. “Vem, é legal, você vai conhecer”. Aí eles ajudam a gente a motivar os outros alunos. Antes não, eu exigia que fizessem, não admitia de jeito nenhum, colocava pra fora se não fizesse. Hoje não, hoje eu já mudei a minha postura, porque nada que é imposto eles gostam. Já quinta e sexta a gente é mais severo, né? A gente tem que exigir do aluno. Mas na minha sala não tenho problema com isso. Como a gente traz coisas que eles gostam, então eles fazem.

Em suas aulas, diz que tarefas e provas são devolvidas para os alunos, mas não de forma privada. Relata fornecer as notas somente para as classes que perguntam. Fornece as notas das atividades e a nota final. Quando o aluno tira nota vermelha, pergunta se ele quer que ela realmente fale a nota. Se o aluno opta pela professora não dizer sua nota, a professora respeita a decisão do aluno, pois alega que essa nota muitas vezes pode ser constrangedora para o aluno.

Relata que os alunos podem refazer seu trabalho para melhorar suas notas em sua matéria. Relata sempre dar a oportunidade da recuperação. E acrescenta:

“Eu tento sempre dar uma recuperação. Como na oficina é mais tranquilo, é mais difícil o aluno ficar reprovado. Então se o aluno for mal, eu dou outra atividade, e assim por diante. Então, é difícil você dar cinco atividades e o aluno ir mal em todas, né? Então ele tem sempre a chance de se recuperar. Só não tira nota comigo mesmo aquele que não faz absolutamente nada”.

5. DISCUSSÃO

O presente estudo teve como objetivos: 1) avaliar a qualidade da motivação de alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental tendo como referência o exame das metas pessoais; e 2) avaliar a adequação das condições relacionadas à motivação para aprender oferecidas por professores do segundo ciclo do Ensino Fundamental por meio do exame das percepções dos alunos acerca da estrutura de meta de sala de aula e relatos dos professores sobre as práticas conduzidas em sala de aula.

Em relação às metas pessoais adotadas pelos alunos, vê-se que os resultados obtidos foram semelhantes ao de outros estudos. Os escores mostraram-se superiores para a meta aprender. Este resultado tem sido encontrado tanto para o Ensino Fundamental (Lopes & de Rose, 2005; Zambon, 2005), quanto para o Ensino Médio (Zenorini, 2007), quanto para estudantes universitários (Stefano, Passador & Bzuneck, 2003; Zenorini, Santos & Bueno, 2003; Cardoso & Bzuneck, 2004).

Além de caracterizar as turmas quanto à adoção das diferentes metas, este estudo procurou verificar a adoção de metas múltiplas, dando continuidade às tentativas realizadas em estudos anteriores (Lopes & de Rose, 2005; Rodrigues & de Rose, 2006). A maioria dos estudos sobre orientações de metas pessoais múltiplas considera somente a dicotomia aprender e performance, sem considerar a diferenciação da meta performance em seus elementos aproximação e evitação. Neste estudo, foram avaliadas as três metas pessoais, atendendo a uma reconceitualização mais atual observada na Teoria das Metas de Realização.

No presente estudo observou-se uma heterogeneidade entre os alunos no que diz respeito às metas pessoais. Foi encontrada nas quatro turmas uma parcela em torno de 26% dos alunos que parece adotar padrões de metas pessoais adaptativas (meta única aprender e meta múltipla aprender/meta performance aproximação). Uma parcela significativa em torno de 47% dos alunos parece apresentar metas pessoais não adaptativas (meta única performance aproximação, meta única performance evitação,

meta múltipla performance aproximação/performance evitação e metas indiferenciadas baixas).

Verificou-se que 19,23% dos alunos da Turma 1, 36% dos alunos da Turma 2, 29,41% dos alunos da Turma 3 e 20% dos alunos da Turma 4 apresentaram altos escores na meta aprender ou altos escores na combinação aprender/performance aproximação. Demonstraram ter o propósito em sala de aula de desenvolver competência, adquirir novas habilidades e entender novas informações, quer estejam acompanhados ou não do propósito de parecerem superiores aos outros alunos e alcançarem as maiores notas.

Observou-se também que 30,77% dos alunos da Turma 1, 40% dos alunos da Turma 2, 41,17% dos alunos da Turma 3 e 35% dos alunos da Turma 4 apresentaram altos escores nas metas performance aproximação e evitação, assim como na combinação dessas duas metas. Essa parcela dos alunos parece manifestar uma preocupação com o desempenho normativo, havendo o propósito de parecerem capazes e obterem um desempenho superior aos outros, ou evitarem parecerem incapazes.

Além disso, 15,38% dos alunos da Turma 1, 4% dos alunos da Turma 2, 11,76% dos alunos da Turma 3 e 10% da Turma 4 apresentaram baixos escores nos três diferentes tipos de metas. Pintrich (2000) verificou que o grupo que apresenta os piores resultados relativos à motivação e realização é o dos alunos que apresentam baixos escores na meta aprender e baixos escores na meta performance. Estes alunos apresentam um baixo nível de auto-eficácia, interesse e valor da tarefa, além de maiores níveis de comportamentos de auto-prejuízo.

Dois tipos de combinação de metas pessoais encontradas neste estudo ainda precisam ser relacionados com os resultados de realização e de motivação para verificar se são adequados ou não para os alunos em sala de aula. Nas quatro turmas uma alta porcentagem de alunos indicou altos escores nos três tipos de metas: 19,2% dos alunos

da Turma 1, 20% dos alunos da Turma 2, 11,8% dos alunos da Turma 3 e 25% dos alunos da Turma 4. Sabe-se que a combinação da meta aprender com a meta performance aproximação mostra-se adequada para a aprendizagem, de modo que a presença da meta performance aproximação não afeta os resultados positivos da meta aprender (Pintrich, 2000; Bzuneck, 2001; Meece, Anderman & Anderman, 2006). Entretanto, as pesquisas mostram padrões mal adaptativos de motivação e desempenho principalmente nos grupos de alunos que apresentam a meta performance evitação (Pintrich & Schunk, 2002; Urdan, 2004). Assim, são necessários novos estudos acerca de metas múltiplas que estudem os três tipos de metas, para verificar em que medida a presença da meta performance evitação influencia os resultados.

Outra combinação de metas que indica a necessidade de novos estudos é a adoção da meta aprender e da meta performance evitação. Essa combinação é inesperada e ainda não relatada com frequência nas pesquisas sobre orientações de metas. No estudo de Lopes e de Rose (2005), 5% dos alunos participantes indicaram esta combinação. No presente estudo esse tipo de meta múltipla foi encontrada em 15,4% dos alunos da Turma 1 e 10% da Turma 4. Considerando ser ainda reduzido o número de pesquisas que verifiquem a existência de metas múltiplas com base nas combinações das três diferentes metas de realização, no momento não se conta com dados sobre os efeitos motivacionais e de realização associados a essa combinação.

Esta heterogeneidade em termos da apresentação tanto das metas pessoais adaptativas como não adaptativas entre os alunos de uma mesma turma vem sendo observada em estudos nacionais realizados junto a alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental de escolas públicas.

No estudo de Lopes e de Rose (2005), que utilizou a escala de Avaliação de Metas Pessoais de Midgley et al (1998), encontrou-se que 17% dos alunos adotavam a meta aprender e 11,3% dos alunos adotavam tanto a meta aprender quanto a meta

performance aproximação. Assim, 28,3% dos alunos parecem adotar metas adequadas para a motivação em sala de aula. Vê-se que 3,1% dos alunos adotavam a meta performance aproximação, 6,9% a meta performance evitação e 14,5% adotavam os dois tipos de meta performance. Assim, 24,5% dos alunos parecem adotar metas não adaptativas para a motivação e aprendizagem. As porcentagens de alunos que apresentaram metas indiferenciadas foram altas: 28,9% dos alunos apresentaram as metas indiferenciadas altas e 13,2% as metas indiferenciadas baixas.

Na pesquisa de Rodrigues e de Rose (2005), realizada entre sete alunos de escolas particulares, com base na escala de Midgley et al (1998), verificou-se que dois alunos apresentaram a meta aprender, dois apresentam metas múltiplas aprender e meta performance aproximação, e três apresentaram metas indiferenciadas. Não foi observado metas performance evitação ou aproximação adotadas de modo isolado.

A heterogeneidade motivacional encontrada nas Turmas estudadas de alguma maneira corresponde às queixas comumente apresentadas pelos professores. Eles relatam muitas vezes terem em uma mesma turma alunos que se mostram interessados em aprender, outros que aparentam não terem o propósito para a aprendizagem. Os resultados do presente estudo permitem indicar que uma parcela significativa dos alunos apresenta metas pessoais não adaptativas, implicando na necessidade de estimulá-los a adotarem a meta aprender.

Na linha de interesse do presente estudo de avaliar a qualidade da motivação dos alunos, sugere-se o desenvolvimento de estudos que avaliem, além das metas pessoais, os demais construtos motivacionais que influenciam de forma articulada a motivação e a aprendizagem dos alunos. As pesquisas poderiam incluir a análise de outros construtos motivacionais, como atribuições de causalidade, auto-eficácia, motivação intrínseca e extrínseca. Considera-se que seria útil avaliar tais construtos motivacionais e os

resultados motivacionais e de realização acadêmica, como rendimento dos alunos, persistência nas tarefas, entre outros resultados relevantes.

Para continuidade dos estudos nacionais sobre metas pessoais dos alunos, poderia ser interessante o desenvolvimento de pesquisas que utilizassem as mesmas escalas para a obtenção dos dados em diferentes níveis de ensino. Lopes e de Rose (2005), Rodrigues e de Rose (2006) e Zambon (2005) utilizaram a escala de Midgley e cols (1998). No presente estudo foi utilizada a escala proposta por Zenorini e Santos (2007). Estudos poderiam utilizar as diferentes escalas e realizar comparações de forma a aprimorar os instrumentos e possibilitar a comparação dos resultados provenientes de diferentes estudos.

A escala de Zenorini e Santos (2007) tinha como opção de resposta uma escala Likert de apenas 3 pontos. Como bem observam as autoras da escala, as pesquisas estrangeiras disponibilizam uma opção maior de respostas (uma escala Likert de cinco ou sete pontos, por exemplo). Pesquisas futuras poderiam verificar a influência desse elemento nos parâmetros psicométricos das escalas.

Um ponto teórico a ser discutido é o proposto por Elliot (1999, apud Elliot & Dweck, 2007). Ele propõe a distinção da meta aprender em seus componentes aproximação e evitação. Ele argumenta que a distinção desses dois elementos em relação à meta performance foi necessária para explicar os diferentes resultados motivacionais e de realização encontrados, e defende que essa diferenciação também seria necessária em relação à meta aprender.

Enquanto a meta aprender aproximação implicaria em o aluno se esforçar para desenvolver suas capacidades e habilidades, e avançar no aprendizado, a meta aprender evitação implicaria no esforço do aluno em evitar perder habilidades, ter seu desenvolvimento intelectual estagnado, esquecer o que já aprendeu, ou deixar uma tarefa incompleta. Em teoria, é esperado que a meta aprender evitação produza

conseqüências menos positivas que a meta aprender aproximação, mas menos prejudiciais que a meta performance evitação (Elliot & Dweck, 2007). Novos trabalhos mostram-se necessários para a avaliação desta proposta.

Além de avaliar a qualidade da motivação dos alunos, este estudo também teve como objetivo avaliar a adequação das condições relacionadas à motivação para aprender oferecidas pelos professores. Para tanto, foram examinadas as percepções dos alunos acerca da estrutura de meta de sala de aula, e obtidos relatos dos próprios professores acerca de suas práticas em sala de aula.

Os resultados relativos às percepções dos alunos acerca da estrutura de metas de sala de aula indicam que duas das dimensões avaliadas (Tarefas Motivantes e Avaliação do Domínio) foram percebidas pelos alunos das turmas 2, 3 e 4 como não correspondendo a dimensões de uma estrutura de meta aprender utilizada por seus professores, e percebidas pelos alunos da Turma 1 como correspondendo às aulas do Professor de espanhol.

A terceira dimensão (Apoio à Autonomia) foi percebida pelos alunos das quatro turmas como não correspondendo a uma dimensão de estrutura de meta de sala de aula aprender utilizada por seus professores.

Os resultados indicam que nas Turmas 2, 3 e 4 possivelmente há uma ausência de elementos ou práticas que sejam suficientemente salientes para favorecer que os alunos percebam uma estrutura de meta aprender. Na Turma 1, os resultados indicam a presença moderada de tais elementos e práticas. Estes resultados evidenciam a importância do exame das práticas conduzidas pelos professores como um recurso para auxiliar no aprimoramento das condições contextuais que afetam a motivação dos alunos.

Os relatos dos professores sobre as concepções de motivação e sobre suas práticas auxiliam a entender os aspectos fortes destas práticas e os aspectos a serem

aprimorados. O Professor 1 demonstra preocupação em propor atividades e tarefas interessantes e apresentar o conteúdo de um modo relevante e interessante para os alunos. Mostra a preocupação em não constranger os alunos que apresentem um aproveitamento acadêmico insatisfatório, e utiliza mais de um método para determinar as notas dos alunos.

A Professora 2 relata proporcionar aos alunos tarefas e atividades interessantes, tentar descobrir temas que a turma gostaria de aprender por meio das rodas de conversa e valorizar o pensamento criativo e as idéias originais. Também permite que os alunos escolham alguns dos assuntos que serão tratados em aula ou atividades a serem realizadas. Relata utilizar mais de um método para determinar as notas dos alunos, e sempre dar a possibilidade do aluno refazer seu trabalho para melhorar suas notas.

A Professora 3, além de relatar dar tarefas que sejam interessantes aos alunos, também diz apresentar o conteúdo de modo relevante e interessante, tenta mostrar como as atividades dadas em sala se relacionam com as vidas diárias dos alunos, e relata que os alunos aprendem em sua matéria realizando atividades diversas, como dinâmicas ou passeios. Também diz que os alunos podem refazer seus trabalhos a fim de melhorar suas notas, e utiliza mais de um método para determinar as notas dos alunos.

Em relação ao apoio à autonomia, mostrou-se difícil os professores distinguirem entre promover autonomia e oferecer pouco apoio para a aprendizagem dos alunos. Além disso, poucas pesquisas têm sido feitas acerca de como os alunos percebem o apoio do professor em sala de aula. Para favorecer a autonomia dos alunos em sala de aula, os professores poderiam encorajá-los a atribuírem seus desempenhos, principalmente os desempenhos insatisfatórios, ao esforço ou falta de esforço. Do mesmo modo, é importante considerar que, se o próprio professor considerar o desempenho dos alunos como resultado de fatores estáveis (como nível sócio-

econômico, por exemplo), provavelmente proporcionará menos autonomia para seus alunos (Elliot e Dweck, 2007).

Outro ponto levantado durante a entrevista com os professores foi o que diz respeito às suas concepções sobre motivação, aprendizagem, bons e maus alunos, alunos motivados e desmotivados, fatores que influenciam a motivação dos alunos, e papel do professor na motivação dos alunos.

Os três professores participantes têm a visão de que a motivação está ligada ao interesse dos alunos. Todos eles afirmam que a motivação está relacionada de modo positivo com a aprendizagem dos alunos. Relatam que o professor tem papel fundamental na motivação de seus alunos. Salientam a importância de que os professores levem para seus alunos atividades que sejam interessantes, que prendam a atenção dos alunos, e evitem que os alunos se cansem das aulas. Além disso, listam alguns fatores que seriam influenciadores da motivação dos alunos, como o apoio da equipe gestora, problemas pessoais e familiares dos alunos e a própria desmotivação do professor. Isso mostra o importante papel de políticas de intervenção que favoreçam uma integração entre a equipe gestora, professores, alunos e a família destes alunos. Seria interessante um trabalho em conjunto, visando um melhor aproveitamento da escola no papel de educar aos alunos.

6. CONCLUSÃO

O presente estudo mostrou a heterogeneidade presente em sala de aula quanto às metas pessoais adotadas pelos alunos. Uma parcela das turmas adota padrões considerados adequados para a motivação e realização acadêmica, mas uma parcela ainda maior adota padrões considerados não adaptativos. Esses resultados indicam a necessidade de maiores esforços dos professores e profissionais da educação a fim de promover uma motivação para aprender entre os alunos.

Vê-se que algumas práticas dos professores participantes favorecem a motivação dos alunos em sala de aula. Entretanto, os professores não parecem considerar todos os elementos do TARGET como facilitadores da motivação do aluno (os tipos de tarefas propostas para os alunos, o grau de autonomia fornecido, as formas de reconhecimento, tipos de agrupamento, avaliações dadas e o uso do tempo). Os professores participantes reconhecem a importância do papel do professor na motivação do aluno, e a necessidade de levar aos alunos atividades que prendam seu interesse nas aulas. Em relação à autonomia, parecem não compreender bem o sentido deste termo, e diferem em relação ao grau de autonomia que fornecem aos alunos. No que se refere às práticas de avaliação, parecem utilizar diversas e variadas formas de avaliar o aluno, mas também se utilizam de práticas que favorecem a competição entre eles.

Vários desses elementos precisariam ser aprimorados, para que todo o conjunto de práticas dos professores favoreça uma estrutura de meta de sala de aula aprender que seja efetiva para a promoção de uma adequada motivação para a realização dos alunos.

Um ponto a ser observado é a percepção dos alunos em relação às práticas dos professores. Apesar dos três professores relatarem a preocupação em propor tarefas interessantes aos alunos, apenas a Turma 1 percebe de modo diferenciado as tarefas dadas pelo Professor 1 como interessantes e relevantes para sua formação. Os professores deveriam estar atentos a fim de verificar se estão realmente atingindo seus alunos do modo que gostariam. O levantamento das percepções dos alunos sobre as

práticas dos professores pode ajudar o professor a preparar e organizar suas aulas de modo mais eficiente para favorecer a aprendizagem e motivação dos alunos.

Embora os professores participantes sejam de diferentes disciplinas (Espanhol, Artes e Saúde e qualidade de vida), esse fato não influencia os resultados obtidos. É importante ressaltar que o importante são as práticas utilizadas, e não o conteúdo dado. Em qualquer disciplina, o professor deve propor tarefas, fornecer certo grau de autonomia aos alunos e avaliar os estudantes.

Foi observada durante o procedimento de coleta de dados deste estudo uma dificuldade de adesão dos professores, uma vez que a pesquisa trataria de suas práticas em sala de aula. Alguns se sentiram avaliados, e mostraram receio em participar da pesquisa. Um aspecto metodológico importante de ser verificado seria procedimentos que amenizassem esse receio dos professores, e que facilitasse a adesão dos participantes. Formas de abordagem dos professores, formas de coleta dos dados ou mesmo a relação dos gestores da escola com a pesquisa poderiam ser estudados.

Uma limitação encontrada diz respeito à escala de Estrutura de Metas de Sala de Aula. Ela foi traduzida e adaptada para esta pesquisa, e mostrou-se adequada para seu uso. Entretanto, novas pesquisas devem ser realizadas a fim de aprimorar suas qualidades psicométricas, principalmente no que diz respeito à subescala “Apoio à Autonomia”, que possui uma baixa consistência dos seus itens.

Por fim, vê-se que estudos como este fornecem subsídios importantes para a compreensão dos aspectos relevantes das aulas que influenciam a percepção dos alunos de uma estrutura de meta de sala de aula aprender. A proposta de examinar as percepções dos alunos acerca das estruturas de meta e os relatos dos professores sobre suas práticas mostra-se promissora como diagnóstico de pontos fortes e pontos que podem ser aprimorados pelos professores. Esse conhecimento poderia ser utilizado na capacitação de professores, que utilizasse o repertório já existente do professor em sala

de aula, e fosse voltada para suas necessidades específicas levantadas por meio dos instrumentos.

7. Referências Bibliográficas

- Accorsi, D. M. P., Bzuneck, J. A., Guimarães, S. E. R. (2007). Envolvimento cognitivo de universitários em relação à motivação contextualizada. *Psico – USF*, 12(2), 291-300.
- Ames C. (1992). Classroom: Goals, structures and motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student's learning strategies and motivation processes. *Journal of educational psychology*, 80(3), 260-267.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL. Ministério Público Federal. O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular. Brasília: 2004.
- Bzuneck, J.A. (2001). A motivação do aluno orientada a metas de realização. In E. Boruchovitch & J.A. Bzuneck (Orgs.). *A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea* (pp. 58-77). Petrópolis: Editora Vozes.
- Cardoso, L. R. & Bzuneck, J. A. (2004). Motivação no Ensino Superior: Metas de realização e estratégias de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(2), 145-155.
- Church, M.A., Elliot, A.J., & Gable, S.L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 43-54.
- Dweck, C. & Legget, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.

- Elliot, A.J. & Harackiewicz, J.M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Elliot, A.J. & Dweck, C.S. (2007). *Handbook of competence and motivation*. The Guilford Press: New York.
- Glat, R. & Nogueira, M. L. L. (2002). Políticas Educacionais e a Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil. *Integração*, 14 (24), 22-27.
- Gomes, C. & Barbosa, A. J. G. (2006). Inclusão Escolar do portador de paralisia cerebral: Atitudes de professores do Ensino Fundamental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 12 (1), 85-100.
- Graham, S. & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. In D.C. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*, (pp.63-84). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Greene, B.A., Miller, R.B., Crowson, H.M., Duke, B.L. & Akey, K. L. (2004). Predicting high school student's cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 462-482.
- Harackiewicz, J.M.; Barron, K.E.; Pintrich, P.R.; Elliot, A.J & Thrash, T.M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94, 638-645.
- Linnenbrink, E.A. & Pintrich, P.R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31(3), 313-327.

- Lopes, T. D. & de Rose, T. M. S. (2005). Motivação Acadêmica: Metas de Realização e atribuições de causalidade adotadas por adolescentes do ensino público. *Anais do X Congresso de Iniciação Científica da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos.*
- Machado, A. C. T. A.; Guimarães, S.E.R; Bzuneck, J.A. (2006). Estilo Motivacional do professor e a motivação extrínseca dos estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 27 (1), 3-13.
- Maehr, M. L. & Anderman, E. M. (1993). Reinventing schools for early adolescents: Emphasizing task goals. *The Elementary School Journal*, 93(5), 593-610.
- Maehr, M.L. & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: a schoolwide approach. *Educational Psychologist*, 26(3), 399-427.
- Marques, J. P. & de Rose, T. M. S. (s.d.). Tradução, adaptação e análise da consistência interna da Escala de Estrutura de Meta de Sala de Aula. Artigo em fase de elaboração.
- Meece, J.L. (1991). The classroom context and student's motivational goals. In: M.L. Maehr & P.R. Pintrich (Eds.). *Advances in motivation and achievement* (vol. 7, pp 261-286). Greenwich, CT: JAI Press.
- Meece, J.L., Anderman, E.M & Anderman, L.H. (2006), Classroom goal structure, student motivation and academic achievement. *Annual Review Psychologist*, 57, 487-503.
- Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 387-405.
- Middleton, M. & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An under-explored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M.L., Urdan, T. et al. (1998) The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.

- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology, 93*, 77-86.
- Mota, S. M. C. (2006). Escola de Tempo Integral: da concepção à prática. *VI Seminário da Redestrado – Regulação Educacional e Trabalho Docente*, UERJ, Rio de Janeiro.
- Patrick, H., Anderman, L. H., Ryan, A. M., Edelin, K. C. & Midgley, C. (2001). Teachers' Communication Of Goal Orientations In Four Fifth-Grade Classrooms. *The Elementary School Journal, 102*, 35-58.
- Pintrich, P.R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology, 92*, 544-555.
- Pintrich, P.R. & Schunck, D.H. (2002). *Motivation in education: Theory, Research and Applications*. 2 ed. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Rodrigues, C.L. & de Rose, T.M.S. (2006). Motivação de Alunos: Metas de realização e estruturas de aulas de Português (Resumo). *Anais do XIV Congresso de Iniciação Científica da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos*.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: As práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação, 20* (2), 105-149.
- Stefano, S. R., Passador, J. L. & Bzuneck, J. A. (2003). As orientações motivacionais em alunos de administração: Uma análise realizada na disciplina de recursos humanos. *Revista Capital Científico, 1*(1), 59-77.
- Stipeck, D.J. (1996). Motivation and instruction. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*, (pp.85-113). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Unesco (1994). Declaração Mundial de Salamanca, unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf, acessado em 07 de dezembro de 2008.

- Urdan, T. (2004). Predictors of academic self-handicapping and achievement: Examining achievement goals, classroom goal structures and culture. *Journal of Educational Psychology, 96*, 251-264.
- Wolters, C. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition and achievement. *Journal of Educational Psychology, 96*, 236-250.
- Zambon, M. P. (2005). A motivação de alunos com desempenho acadêmico satisfatório e insatisfatório: Um estudo das metas de realização e atribuições de causalidade. *Anais de Comunicações Científicas do II Congresso Brasileiro de Educação Especial, São Carlos, Brasil, 69-70*.
- Zenorini, R.P.C., Santos, A.A.A., Bueno, J. M. H. (2003). Escala de Avaliação das Metas de Realização: Estudo preliminar de validação. *Avaliação Psicológica, 2(2)*, 165-173.
- Zenorini, R.P.C. (2007). Estudos para a construção de uma escala de avaliação da motivação para a aprendizagem – EMAPRE. *Tese de Doutorado em Psicologia*. Itatiba: Universidade São Francisco.

8. ANEXOS

Anexo A

ESCALA DE AVALIAÇÃO DA MOTIVAÇÃO PARA APRENDIZAGEM – EMAPRE

As questões a seguir referem-se à sua **motivação** e às suas **atitudes** em relação à aprendizagem. **Não há respostas certas e erradas, o importante é que você seja sincero!** Marque com um X a opção que mais se ajusta a você: Marque **(X) 1** se você concorda com a afirmação, **(X) 2** se você não tem opinião a respeito e **(X) 3** se você discorda da afirmação.

NOME: _____ SEXO F () M ()
 IDADE: _____ SÉRIE: _____ ESCOLA: _____
 CIDADE: _____ ESTADO: _____

	<i>1 = Concordo</i>	<i>2 = Não sei</i>	<i>3 =</i>	1	2	3
	<i>Discordo</i>					
1	Quando vou mal numa prova, estudo mais para a próxima.					
2	Eu não desisto facilmente diante de uma tarefa difícil.					
3	Para mim, é importante fazer as coisas melhor que os demais.					
4	É importante para mim fazer as tarefas melhor que os meus colegas.					
5	Faço minhas tarefas escolares porque estou interessado nelas.					
6	Não respondo aos questionamentos feitos pelo professor, por medo de falar alguma “besteira”.					
7	Gosto de trabalhos escolares com os quais aprendo algo, mesmo que cometa uma porção de erros.					
8	Na minha turma, eu quero me sair melhor que os demais.					
9	Não participo dos debates em sala de aula, porque não quero que os colegas riam de mim.					
10	Uma razão pela qual eu faço minhas tarefas escolares é que eu gosto delas.					
11	Sinto-me bem sucedido na aula quando sei que o meu trabalho foi melhor que dos meus colegas.					
12	Uma razão importante pela qual faço as tarefas escolares é porque eu gosto de aprender coisas novas.					
13	Gosto de mostrar aos meus colegas que sei as respostas.					
14	Quanto mais difícil a matéria, mais eu gosto de tentar compreender.					
15	Para mim, é importante conseguir concluir tarefas que meus colegas não conseguem.					
16	Não me posiciono nas discussões em sala de aula, pois não quero que os professores achem que sei menos que os meus colegas.					
17	Sucesso na escola é fazer as coisas melhor que os outros.					
18	Não participo das aulas quando tenho dúvidas do conteúdo que está sendo trabalhado.					
19	Eu gosto mais das tarefas quando elas me fazem pensar.					
20	Gosto de participar de trabalhos em grupo sempre que eu possa ser o líder.					
21	Gosto quando uma matéria me faz sentir vontade de aprender mais.					
22	Uma razão pela qual eu não participo da aula é evitar parecer ignorante.					

23	Uma importante razão pela qual eu estudo pra valer é porque eu quero aumentar meus conhecimentos.			
24	Ser o primeiro da classe é o que me leva a estudar.			
25	Gosto de tarefas difíceis e desafiadoras.			
26	Não questiono o professor quanto tenho dúvidas na matéria, para não dar a impressão de que sou menos inteligente que os meus colegas.			
27	Não participo das aulas para evitar que meus colegas e professores me achem pouco inteligente.			
28	Sou perseverante, mesmo quando uma tarefa me frustra.			

Anexo B

Subescalas e itens que compõem a Escala de Estrutura de Meta de Sala de Aula (Greene, Miller, Crowson, Duke e Akey, 2004)

Motivating tasks

- In this class activities and assignments are interesting.
- In this class, the teacher emphasizes learning the material to gain understanding.
- In this class, the teacher introduces material in ways that are relevant, interesting, and familiar to students.
- The teacher shows how the activities in this class are related to students' everyday lives or future careers.
- In this class, the teacher tries to find out what each student wants to learn about.
- The teacher helps us understand how the activities and assignments in this class will be useful to us.
- The teacher explains ideas in this class in ways that make the information meaningful to the students.
- In this class, students learn mainly by listening to the teacher and taking notes. **R**
- Students learn in this class by participating in class activities and discussions.
- The teacher in this class values creative thinking and original ideas.

Autonomy support

- In this class the teacher wants us to take responsibility for our learning.
- The teacher tells us how we can plan to meet our goals for this class.
- Students get to choose projects/topics they want to work on in this class.
- Students are given a chance to correct their mistakes in this class.
- The teacher provides suggestions and guidance for organizing and managing the activities and assignments in this class.

Mastery evaluation

- In this class, only a few students can get high grades. **R**
- The teacher in this class uses more than one way to determine grades (tests, projects, presentations, journals, etc.).
- The tests in this class match what we learned in class.
- Students have to compete against each other to get high grades in this class. **R**
- In this class, assignments and tests are returned in a way that keeps individual student grades private.
- When students make mistakes they are treated with respect in this class.
- Students can redo work to improve their grades in this class.
- The teacher grades fairly in this class.
- In this class, the teacher pays attention to whether I am improving.
- Students are provided with guidelines for how they will be tested on quizzes or other assignments in this class.
- Only students with the highest grades can keep up with the pace of this class. **R**

Anexo C

Escala de Estrutura de Meta de Sala de Aula

Nome: _____ () feminino () masculino

Idade: ____ Série: _____ Escola: _____ Data: _____

Esta é uma chance de você pensar sobre suas aulas. **Isto não é um teste.** Por isso, **não existem respostas certas ou respostas erradas.** É apenas uma maneira de saber como você percebe o que ocorre durante suas aulas. O importante é que você seja sincero. **Não fale suas respostas para ninguém.** Nós as manteremos em sigilo, isto é, não mostraremos a ninguém.

Leia cada frase com atenção e escolha sua resposta. Existem quatro possíveis respostas para cada questão: “discordo totalmente, discordo em parte, concordo em parte e concordo totalmente”. Ao lado de cada frase, você encontrará quatro quadrados, que correspondem a cada uma das possíveis respostas que você pode escolher. As respostas estão escritas acima dos quadrados.

Antes de começar, vejamos os dois exemplos abaixo:

	Discordo Totalmente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo Totalmente
1. As aulas de Química são cansativas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

O aluno do nosso exemplo marcou o X no quadradinho abaixo da resposta “Concordo Totalmente”. Isto significa que ele realmente acha as aulas de química cansativas. Já se o aluno achasse que as aulas de química não são cansativas, ele deveria assinalar a resposta “Discordo Totalmente”.

	Discordo Totalmente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo Totalmente
2. Nas aulas de Matemática o professor usa jogos divertidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

O aluno deste exemplo marcou o X no quadradinho “Discordo em parte”. Isto significa que raramente o professor usa jogos divertidos na aula. Já se o aluno achasse que algumas vezes o professor usa jogos divertidos na aula, ele deveria escolher a resposta “Concordo em parte”.

Leia cada frase, escolha sua resposta para cada frase, e faça um X no quadrado embaixo da resposta que você escolheu. Você deve escolher somente uma resposta por frase. É importante que não deixe nenhuma frase sem resposta. **Por favor, não converse.**

Agora você pode virar a página e começar! Bom trabalho!

	Discordo Totalmente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo Totalmente
1. Nesta matéria, as atividades e tarefas são interessantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Nesta matéria, os alunos podem escolher alguns dos assuntos que serão trabalhados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Nesta matéria, o(a) professor (a) apresenta o conteúdo de um modo relevante e interessante para os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Nesta matéria, somente alguns alunos conseguem tirar notas altas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Os alunos têm uma chance para corrigir seus erros nesta matéria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Nesta matéria, o(a) professor(a) tenta descobrir o que a turma quer aprender.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Os alunos competem entre si para conseguirem as notas mais altas nesta matéria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. O(a) professor(a) dá explicações nesta matéria de modo que torna o conteúdo ensinado útil para os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Os alunos recebem orientações sobre como serão avaliados em provas ou outras tarefas nesta matéria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Nesta matéria, o(a) professor(a) valoriza que se deve estudar para compreender o conteúdo que é dado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Nesta matéria, tarefas e provas são devolvidos para os alunos de forma que cada um só saiba a sua nota.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Nesta matéria, o(a) professor(a) reconhece quando eu estou melhorando.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. O(a) professor(a) mostra como as atividades dadas nesta matéria se relacionam com as vidas diárias dos alunos ou suas carreiras futuras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Discordo Totalmente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo Totalmente
14. O(a) professor(a) fornece sugestões e orientações para que nós mesmos possamos organizar as atividades e tarefas nesta matéria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. As provas nesta matéria avaliam exatamente o que aprendemos em aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Nesta matéria, os alunos aprendem principalmente ouvindo o(a) professor(a) e fazendo anotações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Quando os alunos cometem erros, eles são tratados com respeito nesta matéria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Nesta matéria, o(a) professor(a) espera que cada aluno seja responsável pelo próprio aprendizado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. O(a) professor(a) nesta matéria valoriza o pensamento criativo e idéias originais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Os alunos podem refazer seu trabalho para melhorar suas notas nesta matéria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. O(a) professor(a) dá notas de uma forma justa nesta matéria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Nesta matéria os alunos podem sugerir ou escolher algumas das atividades que serão realizadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. O(a) professor(a) nos ajuda a compreender como as atividades e tarefas nesta matéria serão úteis para nós.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. O(a) professor(a) nesta matéria usa mais de um método para determinar as notas (testes, projetos, apresentações, diários, etc).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Somente os alunos com as notas mais altas podem acompanhar o ritmo desta matéria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Os alunos aprendem nesta matéria realizando atividades diversas e participando de discussões com os colegas e o professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo D

ENTREVISTA SOBRE CONCEPÇÃO DE MOTIVAÇÃO E PRÁTICAS EM SALA DE AULA

Participante _____ Sexo _____ Idade _____
Formação _____
Tempo de Magistério _____

As perguntas entre parênteses devem ser feitas somente para complementar informações, podendo ser omitidas se o entrevistador as julgar desnecessárias).

1. Qual o entendimento que você tem de motivação?
2. Existe alguma relação entre motivação e aprendizagem? Qual?
3. Qual sua concepção de “bom aluno” e de “mau aluno”?
4. Quando você percebe que um aluno é motivado? E desmotivado?
5. Quais os aspectos que você acha que afetam a motivação do aluno?
6. O que você acha que o professor pode fazer pela motivação dos alunos?
(você acha possível motivar um aluno desmotivado?).
7. Como são as tarefas, as atividades que você dá em aula?
8. Como você escolhe as atividades que vai dar em aula?
(você acha que as tarefas podem ser relacionadas ao dia a dia do aluno?).
9. Como você apresenta as tarefas em sala de aula?
(você acha que é possível apresentar as tarefas de modos variados e interessantes pelos alunos?).
10. Qual o grau de autonomia dos alunos em suas aulas?
(os alunos costumam participar de alguma maneira das escolhas dos tópicos da aula, dos projetos, dos exercícios?).

11. Quem você acha que é o responsável pela aprendizagem dos alunos?
(como fazer os alunos serem responsáveis por sua própria aprendizagem?).

12. Como você determina as notas dos alunos?

13. Como você fornece as notas para os alunos?

14. O que acontece quando os alunos vão mal num trabalho ou numa prova?

(como a classe os trata?).

(como você o trata?).

(é dada ao aluno a chance de refazer?).

15. Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa sobre o tema da nossa conversa?